

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

LUIZ CARLOS DE OLIVEIRA

**AVALIAÇÃO DO PROJETO DE LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM DA
ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIO CARLOS FAGUNDES**

JUIZ DE FORA

2013

LUIZ CARLOS DE OLIVEIRA

**AVALIAÇÃO DO PROJETO DE LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM DA
ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIO CARLOS FAGUNDES**

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientadora: Prof(a) Doutora Hilda
Aparecida Linhares da Silva Micarello

JUIZ DE FORA
2013

TERMO DE APROVAÇÃO

LUIZ CARLOS DE OLIVEIRA

AVALIAÇÃO DO PROJETO DE LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM DA ESCOLA
MUNICIPAL ANTÔNIO CARLOS FAGUNDES

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de
Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/ FAGED/ UFJF, aprovada em __/__/__.

Membro da banca - Orientador(a)

Membro da banca Externa

Membro da Banca Interna

Juiz de Fora, de de 20.....

Aos meus pais, José e Therezinha que tanto se dedicaram à minha educação e formação profissional. Às minhas filhas Laura, Camila e Luíza que inspiram e justificam meu caminho.

AGRADECIMENTOS

A todos que estiveram presentes nessa caminhada e que de forma direta ou indireta puderam me auxiliar.

Aos amigos da E. M. Antônio Carlos Fagundes.

À professora Simone Brilhante pelo incentivo à participação nesse curso de mestrado profissional.

À minha orientadora profa. Dra. Hilda Micarello e a tutora Débora Bastos pelo carinho, paciência e competência apresentados durante esse trajeto de estudos e pesquisas.

Quando a gente acha que tem todas as respostas, vem a vida e muda todas as perguntas ...

Luís Fernando Veríssimo

RESUMO

A partir do ano de 2008, a Escola Municipal Antônio Carlos Fagundes, situada em Juiz de Fora, MG, implantou um novo tipo de Laboratório de Aprendizagem para os anos iniciais do ensino fundamental. O projeto é diferente dos demais praticados na rede municipal, pois, não apresenta a mesma metodologia de ensino praticada nos Laboratórios de Aprendizagem, os alunos são enturmados de acordo com suas dificuldades de aprendizado e possuem duas professoras: uma regente para o horário normal de aula e outra para o contra turno, mas que também participa junto com a professora regente no horário regular de aula. O objetivo dessa dissertação é avaliar o projeto e identificar os benefícios e entraves pedagógicos com intuito de propor ajustes e mudanças para maximização dos resultados. Esse trabalho de pesquisa iniciou com o estudo comparativo da proposta da Secretaria de Educação de Juiz de Fora para o Laboratório de Aprendizagem e os moldes implementados pela escola. Foi aplicado um questionário aos professores, coordenadores e gestores para verificar a percepção dos docentes em relação ao projeto. Os índices de retenção e das avaliações externas da escola foram utilizados para ampliar as análises, dos resultados antes e depois da implantação do projeto. As propostas de enturmação por dificuldade de aprendizagem e a presença simultânea de duas professoras regentes em uma mesma sala também foram pontos de análises e reflexões. Por fim, esse estudo identificou e subsidiou alguns elementos de gestão necessários para a articulação do Laboratório de Aprendizagem da Escola Municipal Antônio Carlos Fagundes frente à Secretaria de Educação e à própria escola.

Palavras-chave: Laboratório de Aprendizagem.

ABSTRACT

From 2008 on, has been implemented at Municipal School Antônio Carlos Fagundes, located in Juiz de Fora, MG, a new kind of Learning Laboratory for the early years of elementary school. This project is different from all the others practised in the municipal network as it does not perform the same teaching methodology practised in previous Learning Laboratories: students are grouped in classes according to their learning difficulties and they have two teachers - one who is conductor during regular class time and another who works during the turn against, but also participates along with the regent teacher at regular class time. The objective of this dissertation is to evaluate the project and identify the benefits and barriers to educational goals and to propose adjustments and changes in order to maximize results. This work of research began with a comparative study of the proposal of the Department of Education of Juiz de Fora for the learning lab and the molds implemented by the school. A questionnaire has been applied to teachers, coordinators and managers to verify the perception of the formers in relation to the project. The rates of retention and external evaluations of the school were used to expand the analyses of the results before and after the implementation of the project. The proposals of grouping the classes by learning difficulties and the simultaneous presence of two regent teachers in a single room were also points of analyses and reflections. Finally, this study identified and subsidized some management elements necessary for the articulation of the Learning Laboratory of Municipal School Antônio Carlos Fagundes in the face of Department of Education and the school itself.

Key words: Learning Laboratory

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução do percentual de alunos por padrão de desempenho (2009 a 2011) -----	48
Gráfico 2 – Evolução do percentual de alunos por padrão de desempenho (2010 a 2012)-----	49
Gráfico 3 – Evolução do IDEB dos anos iniciais (5º ano) da EMACF-----	52
Gráfico 4 – Evolução do IDEB dos anos finais (9º ano) da EMACF-----	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição de turmas em 2012 da EMACF-----	36
Quadro 2 – Quantidade de profissionais em 2012 da EMACF-----	37
Quadro 3 – Índice de aprovação (%) – 2º ao 5º ano da EMACF-----	40
Quadro 4 – Índice de aprovação (%) - 6º ao 9º ano da EMACF-----	41
Quadro 5 – PROALFA (proficiência média)-----	42
Quadro 6 – IDEB observado na EMACF (5º e 9º ano)-----	42
Quadro 7 – Metas projetadas para a EMACF (IDEB anos iniciais)-----	50
Quadro 8 – Metas projetadas para a EMACF (IDEB anos finais)-----	52
Quadro 9 - IDEB observado na rede pública em 2011-----	54
Quadro 10 - IDEB observado na rede municipal em 2011-----	54
Quadro 11 - IDEB observado na rede estadual em 2011-----	55
Quadro 12 – IDEB 5º ano - fluxo e média dos alunos da EMACF-----	56
Quadro 13 – IDEB 9º ano - Fluxo e média dos alunos da EMACF-----	57
Quadro 14 – Índice de retenção (%) – 2º ao 5º ano da EMACF-----	59
Quadro 15 – Índice de retenção (%) - 6º ao 9º ano da EMACF-----	60
Quadro 16 – Distribuição de turmas do ano de 2012 e de LA/EMACF-----	69
Quadro 17 – Diferenças entre LAs da rede municipal e do LA/EMACF-----	72
Quadro 18 – Perfil dos docentes da EMACF-----	76
Quadro 19 – Avanços pedagógicos atribuídos ao LA/EMACF-----	78
Quadro 20 – Aspectos que dificultam o LA/EMACF-----	79
Quadro 21 – Aspectos a serem mudados no LA/EMACF-----	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
DEAP/SEJF	Departamento de Ações Pedagógicas da Secretaria de Educação de Juiz de Fora/MG
EJA	Educação de Jovens e Adultos
E. M.	Escola Municipal
IDEB	Índice da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Laboratório de Aprendizagem
LAs	Laboratórios de Aprendizagem
LA/EMACF	Laboratório de aprendizagem da Escola Municipal Antônio Carlos Fagundes
NEACE	Núcleo Especializado de Atendimento à Criança Escolar
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPP/EMACF	Projeto Político Pedagógico da E. M. Antônio Carlos Fagundes
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
SAM	Supervisão de Avaliação e Monitoramento
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SE/JF	Secretaria de Educação de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

Introdução	12
1. O PROJETO BUSCANDO SOLUÇÕES DA ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIO CARLOS FAGUNDES E OS LABORÁTORIOS DE APRENDIZAGEM DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA	14
1.1. Os primeiros Laboratórios de Aprendizagem	14
1.2. A Implementação dos LAs na Rede Municipal de Juiz de Fora	19
1.2.2. O Surgimento do LA da Escola Municipal Antônio Carlos Fagundes	22
1.2.2.1. Buscando Soluções	23
1.2.3. O LA/EMACF e sua Implementação na Escola	27
1.3. O LA/EMACF e as Legislações	29
1.4. Caracterização da Escola Municipal Antônio Carlos Fagundes	35
1.4.1 O LA/EMACF e o Projeto Político Pedagógico da E. M. Antônio Carlos Fagundes (PPP/EMACF)	38
1.4.2. O LA/EMACF e as Avaliações Externas	43
1.4.3. O LA/EMACF e os Índices de Retenção da E. M. Antônio Carlos Fagundes	58
2. AS LIMITAÇÕES E ALCANCES DAS PROPOSTAS ADMINISTRATIVAS E PEDAGÓGICAS DO LA/EMACF	62
2.1. O LA/EMACF e a Enturmação por Dificuldade de Aprendizado	62
2.2. Os Princípios Metodológicos e Didáticos do LA/EMACF e seu Funcionamento na Escola	68
2.3. O LA/EMACF e as Orientações da SE/JF para os LAs	71
2.4. O LA/EMACF e as Avaliações do Corpo Docente da E. M. Antônio Carlos Fagundes	75
2.5. Considerações para o Plano de Intervenção	81
3. ALGUMAS PROPOSTAS PARA O LA/EMACF	83
3.1. Alguns Esclarecimentos sobre o LA/EMACF	83
3.1.1. O LA/EMACF é um Projeto	84
3.1.2. O LA/EMACF não é um Projeto que Enturma toda a Escola	85
3.1.3. O LA/EMACF não é apenas um LA da Rede Municipal	85

3.1.4. O LA/EMACF é uma Proposta Coletiva da E. M. Antônio Carlos Fagundes-----	87
3.2. Uma Observação Importante-----	87
3.3. Duas Propostas Originais Que Devem Ser Mantidas-----	89
3.3.1. Presença da Professora do LA/EMACF em Sala de Aula-----	89
3.3.2. Enturmação dos Alunos do LA/EMACF-----	91
3.4. As Propostas de Ação-----	92
3.4.1. Oito Propostas de Ação para o LA/EMACF-----	93
3.4.1.1. Registro dos Alunos do LA/EMACF-----	93
3.4.1.2. Seleção dos Alunos do LA/EMACF-----	94
3.4.1.3. Remanejamento dos Alunos do LA/EMACF-----	96
3.4.1.4. Acompanhamento Específico da Coordenadora para o LA/EMACF-----	97
3.4.1.5. O LA/EMACF no Turno da Tarde-----	97
3.4.1.6. Reuniões Mensais com as Professoras do LA/EMACF-----	98
3.4.1.7. Seleção das Professoras do LA/EMACF-----	99
3.4.1.8. Buscar a Participação da Família-----	100
3.5. As Questões de Financiamento, Cronograma, Recursos Humanos, Contratação de Pessoas e Avaliação das Ações Apresentadas-----	102
Referências Bibliográficas-----	104
ANEXO 1 - ORIENTAÇÃO Nº 02//2011-----	107
ANEXO 2 – Orientações para os Laboratórios de Aprendizagem-----	115
ANEXO 3 – Projeto Buscando Soluções-----	126
ANEXO 4 – Entrevista ao corpo docente da EMACF-----	132

Introdução

Este trabalho avalia um projeto existente em uma escola pública e, ao final, são sugeridas ações no intuito de maximizar os resultados do projeto. A Escola Municipal Antônio Carlos Fagundes, situada em Juiz de Fora, MG, implantou, no ano de 2008, um novo projeto de Laboratório de Aprendizagem para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Esse novo projeto de Laboratório de Aprendizagem é diferente dos demais praticados na rede municipal, pois, não apresenta a mesma metodologia de ensino praticada nos Laboratórios de Aprendizagem, os alunos são enturmados de acordo com suas dificuldades de aprendizado e possuem duas professoras: uma regente para o horário normal de aula e outra para o contra turno, mas que também participa junto com a professora regente no horário regular de aula.

O interesse em avaliar tal projeto surge a partir da minha experiência como professor de Educação Física há mais de 23 anos na escola pesquisada. Durante esse tempo, passei pela vice direção e direção da referida escola e pude acompanhar as preocupações das professoras regentes dos anos iniciais do ensino fundamental em relação às dificuldades de aprendizagem de alguns alunos. Essas preocupações, muitas vezes, se apresentavam como angústia frente ao insucesso desses alunos.

O projeto de Laboratório de Aprendizagem (LA) que se apresenta hoje na escola originou-se da articulação das referidas professoras em busca de uma proposta que atenuasse os problemas de aprendizado dos alunos através da melhoria da qualidade de ensino e aprendizado dos mesmos. Foi a partir de uma reunião das professoras do 1º ao 5º ano com a coordenadora pedagógica desse segmento que surgiu a primeira ideia de agrupar os alunos com maiores dificuldades de aprendizado em uma mesma sala. Porém, para êxito da proposta, seria necessário o auxílio de mais uma professora regente atuando simultaneamente nessas salas.

Algumas questões relacionadas aos objetivos e metodologias utilizadas no Laboratório de Aprendizagem da Escola Municipal Antônio Carlos Fagundes (LA/EMACF) merecem ser estudadas e avaliadas para que se possa justificar a

continuidade ou não desse projeto. Sendo assim, surgem, para o gestor e equipe pedagógica, grandes dificuldades em lidar com essas questões que terminam por gerar dúvidas sobre os reais objetivos e função do Laboratório de Aprendizagem (LA). Tais dificuldades apresentam-se como um caso de gestão a ser encaminhado e resolvido pelo gestor e equipe pedagógica da escola. Esse trabalho de pesquisa pretende identificar e sugerir possíveis ações através de um Plano de Ação Educacional que será parte do terceiro capítulo dessa dissertação.

1. O PROJETO BUSCANDO SOLUÇÕES DA ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIO CARLOS FAGUNDES E OS LABORÁTORIOS DE APRENDIZAGEM DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA

Este capítulo tem como objetivo descrever como tem sido implementado o Laboratório de Aprendizagem da Escola Municipal Antônio Carlos Fagundes doravante identificado como LA/EMACF. Para tanto, será apresentada, primeiramente, a proposta dos Laboratórios de Aprendizagem (LAs), fator preponderante para a compreensão do caso. Faz-se necessário, ainda, um estudo que abarque a situação histórica e as variáveis políticas e sociais que resultaram na implementação dos Laboratórios de Aprendizagem (LAs) no contexto educacional do Brasil, na rede de municipal de ensino e na própria escola, bem como, dados da escola e da SE que possam ser considerados relevantes para a apreciação do LA/EMACF.

1.1. Os primeiros Laboratórios de Aprendizagem

Tomando como referência os estudos de Peregrino (2010), a partir dos anos de 1970, inicia-se a construção de um processo de universalização do acesso ao ensino fundamental no Brasil. Os processos de industrialização do país fizeram com que as populações rurais mais pobres migrassem para as cidades e procurassem escolas para seus filhos. Ao longo dos anos de 1980 amplia-se a chegada maciça dos pobres à escola, coincidindo com o processo de redemocratização do país e com o forte clamor popular pelo direito à educação. Em decorrência disso, a classe média foge da escola pública. Essa mudança de perfil dos seus alunos surpreende a escola que não estava preparada para lidar com as novas exigências sociais. Para Peregrino (idem) a escola passa a ser percebida como um lugar novo para a implementação de políticas que, no fundo, articulam uma dimensão assistencial a uma dimensão do tipo civilizatória. De acordo com a autora, esse é o marco da migração para a escola das formas de gestão da pobreza. Peregrino (idem) ainda descreve, nesse período, a ampliação das funções da

escola, com prejuízo de suas funções eminentemente escolares caracterizando-o como “processo de desescolarização da escola”, entendido como a

ação combinada do esvaziamento e aligeiramento dos conteúdos escolares, da precarização dos espaços físicos escolares, das formas de trabalho que envolvem os processos de escolarização e, finalmente, da penetração maciça e do adensamento das políticas de gestão da pobreza e dos pobres que passam a frequentar a instituição (PEREGRINO, 2010, p. 99).

Reafirmando esse contexto da educação no Brasil, de acordo com Burgos e Canegal (2010) dois macroprocessos atravessam nossa história mais recente. De um lado um processo de ultrapassagem do quadro típico dos anos de 1980, caracterizado pela transformação da escola pública em braço do trabalho de gestão da pobreza e, de outro lado, um quadro que a partir da segunda metade dos anos de 1990 preocupa-se com a qualidade da educação. Como consequência desse duplo movimento, inicia-se, na educação brasileira, o deslocamento do eixo descentralização-autonomia-participação para o eixo centralização-responsabilização-avaliação de resultados. Nesse sentido, se antes a escola preocupava-se com a gestão da pobreza, agora passa a dar ênfase ao desempenho escolar. Peregrino (2010, p. 101) reforça essa hipótese citando que:

os anos de 1990 representam para a escola pública brasileira a combinação de dois processos até certo ponto contraditórios: de um lado, a manutenção do lugar da escola como centro de gestão da pobreza iniciada nos anos de 1980 [...]; e de outro, o surgimento de novas ações que pretendem atacar problemas crônicos da escola massificada, muito especialmente a evasão, a repetência e a distorção idade-série.

Dentro desse contexto, em 1993, a Secretaria Municipal de Porto Alegre (RS) implantou a proposta da Escola Cidadã baseada no ciclo de formação. Um ano após, em 1994, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (MG) implanta a Escola Plural também baseada no ciclo de formação. A escola organizada em ciclos de formação prevê a obtenção das habilidades e competências a serem alcançadas pelos alunos em um determinado período que, em geral, é mais longo que o ano letivo ou série. “Como dentro de um ciclo, normalmente, não está

prevista a repetência, mas sim a recuperação dos conteúdos por meio das aulas de reforço, usa-se o termo progressão continuada¹.

Neubauer (2010) conta um pouco da história dos ciclos e relata que logo após a segunda guerra mundial vários países se dão conta da necessidade urgente de adotar um novo modelo de educação para mudar radicalmente a cultura da escola. Assim, rompem com o modelo anterior e adotam o sistema de progressão continuada da aprendizagem para melhor assegurar a permanência com sucesso das crianças na escola e a formação de cidadãos críticos e criativos. O estudo dos ciclos de formação torna-se importante, pois, foi através das escolas organizadas em ciclos que surgiram os primeiros LAs.

No Brasil a primeira tentativa do ciclo foi em 1968 através da Secretaria de Educação de São Paulo, ao implantar no curso primário das escolas estaduais paulistas, os chamados níveis I e II. Esses níveis representavam a passagem da primeira para a segunda série sem reprovações, assim como da terceira para a quarta séries. Porém, esta proposta de ciclos não seguiu adiante devido à mudança de gabinete em decorrência do regime militar. Em 1984, as escolas estaduais paulistas voltam ao ciclo básico sendo imitadas por outros Estados, inclusive Minas Gerais. Embora a proposta tivesse como objetivo dar à criança a possibilidade de completar, sem retrocessos, seu processo de alfabetização, inicia-se uma resistência dos professores que, de acordo com Neubauer (idem), acreditavam perder a autoridade por não poderem reprovar crianças de sete anos. Dessa forma, o Governo não dá continuidade ao processo de ciclos, como propusera inicialmente. Assim, no Brasil, “a política de introdução dos ciclos surgiu e se fortaleceu nos poucos momentos democráticos que têm ocorrido neste país. Talvez isto justifique o seu atraso” (NEUBAUER, 2000)². Nesse processo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) assume papel importante na formação dos ciclos como cita Neubauer (2000)³:

É, portanto, na LDB de 1996, que já estão inscritas e garantidas as diferentes formas de organização do ensino que ampliam as possibilidades de avanço e respeito à aprendizagem dos alunos. É nela que está claramente proposta a aprendizagem em progressão

¹Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/13064/perguntas-e-respostas-o-que-e-progressao-continuada> acesso em 09 de junho de 2013.

² Disponível em Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=001. Acesso em 17 de janeiro 2013.

³ Disponível em Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=001. Acesso em 17 de janeiro 2013.

continuada na forma de ciclos. Lá estão apontadas também as formas de fazê-la com sucesso: ampliação da jornada escolar, a recuperação paralela e contínua dos alunos com dificuldades de aprendizagem, as horas de trabalho coletivo remunerado do professor para avaliação e capacitação; a proposta de esquemas de aceleração de aprendizagem para alunos multi-repetentes com grande defasagem idade-série; além do direito à reclassificação de estudos para todos aqueles que conseguiram aprender, independentemente da frequência às escolas.

Nesse contexto, percebemos que as políticas de ciclos de formação surgem voltadas para as questões de massificação e rendimento escolar. De acordo com Barreto e Souza (2005, p. 659 apud SANTIAGO, 2011, p.55):

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.

Nessa perspectiva, os ciclos de formação, dos quais irão surgir os primeiros LAs, aparecem na tentativa de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, a fim de assegurar que todos possam cumprir os anos de estudo previstos para o ensino obrigatório, sem interrupções e retenções que inviabilizem a aprendizagem efetiva e uma educação de qualidade. Nesse sentido, recebem várias denominações associadas a propostas de promoção automática, avanços progressivos, progressão continuada.

A escola organizada por ciclos de formação, segundo Santiago (2011, p.35) 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.

A partir dessa organização por ciclos da Escola Cidadã de Porto Alegre e da Escola Plural de Belo Horizonte os LAs foram criados. “É nesse contexto de mudança e democratização educacional que surgem os LAs, enquanto inovação pedagógica [...] enquanto política que pretende ampliar as oportunidades de aprendizagem e de participação do estudante nos espaços escolares (SANTIAGO, 2011, p. 35)”.

Nesse enfoque, a Escola Cidadã e a Escola Plural criaram o LA como uma ampliação do tempo na escola para os alunos com dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, as aulas do LA são oferecidos no contra turno e segundo Freitas *et al* (2007, p.18 apud SANTIAGO, 2011, p. 43) as práticas pedagógicas do LA são as seguintes:

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.

Assim, os LAs oferecem oportunidade de aprendizagem para assegurar a progressão do aluno com dificuldades no processo de aprendizagem. Dorneles (2004, p. 209 apud SANTIAGO, 2011, p. 45) define o LA como sendo:

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.

Através do intercâmbio com a Escola Cidadã e a Escola Plural a Secretaria de Educação de Juiz de Fora inicia a implantação do ciclo de formação

em algumas escolas de sua rede. Nesse processo, as experiências das escolas Cidadã e Plural são utilizadas para serem criados os primeiros LAs na rede municipal de ensino de Juiz de Fora.

1.2. A Implementação dos LAs na Rede Municipal de Juiz de Fora

Os LAs, de acordo com Santiago (2011), estão nas escolas municipais de Juiz de Fora como uma política pública de educação na esfera municipal, pois, mesmo sendo uma proposta das escolas com ciclo de formação, os LAs foram implantados em escolas que voltaram ao sistema de seriação ou, mesmo aquelas que nunca aderiram ao ciclo. Essa política de educação exige da SE/JF a contratação de professores para atuar no LA, a organização de espaços dentro da escola para que o LA funcione e a formação continuada dos professores dos LAs através de reuniões mensais do projeto *"Extrapolando a sala de aula: outros lugares para mediação da aprendizagem"*. Com isso,

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 (SANTIAGO, 2011, p. 55).

A Escola Municipal Antônio Carlos Fagundes é parte integrante da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, por isso, para apresentação da escola é importante entender o contexto no qual está inserida. O tópico a seguir tem o objetivo de apresentar a escola e sua relação com a rede municipal de ensino.

1.2.1. O Surgimento do LA na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora

Os primeiros LAs surgiram na rede municipal de ensino de Juiz de Fora por volta do ano de 2000 na tentativa de atender aos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizado. Segundo Santiago (2011) na época da implantação não havia nenhum grupo de trabalho voltado para o LA na Secretaria de Educação

de Juiz de Fora (SE/JF), os projetos que havia nas escolas tinham um caráter de reforço escolar. O primeiro movimento voltado para o LA foi através do NEACE-Centro (Núcleo Especializado de Atendimento à Criança Escolar) que observou que muitas escolas tinham atendimento no contra turno e que muitas questões encaminhadas para o NEACE poderiam ser resolvidas e trabalhadas pela própria escola. Assim, por volta do ano 2000, a Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE/JF) em conjunto com o NEACE-Centro reuniu o grupo de professores que já trabalhava com o reforço escolar no contra turno e promoveu uma discussão teórica acerca das questões da aprendizagem para que esses professores pudessem, nesses atendimentos de que a escola já dispunha, contribuir de forma efetiva no processo de aprendizagem dos alunos que apresentavam dificuldades de rendimento escolar. Assim, surgiram os primeiros LAs na rede municipal de ensino de Juiz de Fora. Na ocasião existiam na rede municipal muitas escolas que eram organizadas em ciclo. As escolas tinham autonomia para optar pelo ciclo ou continuar com a serialização. Nessa mesma época, a SE/JF mantinha um intercâmbio com a Escola Cidadã e a Escola Plural. Como o termo “Laboratório de Aprendizagem” era utilizado pela Escola Cidadã, a SE/JF, por influência desse intercâmbio, adotou o mesmo nome.

Em 2006, o Departamento de Ações Pedagógicas da Secretaria de Educação de Juiz de Fora/MG (DEAP/SEJF) atento à formação continuada dos professores atuantes nos LA, passa a oferecer reuniões mensais através do projeto *“Extrapolando a sala de aula: outros lugares para mediação da aprendizagem”*, que tinha como objetivo:

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 (SANTIAGO, 2011, p. 48)

A implementação do projeto “Extrapolando a sala de aula”, dentro das propostas do Departamento de Ações Pedagógicas, tinha 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 (DEAP/SEJF, 2006 apud SANTIAGO, 2011, p. 48).

Sendo assim, dentro das proposições da rede municipal de ensino, a Secretaria de Educação (2006) define os Laboratórios de Aprendizagem como:

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 (DEAP/SEJF, 2006 apud SANTIAGO, 2011, p. 45).

Os estudos de pesquisa de Santiago (2011) relatam que existia um modelo de LA implantado pela SE/JF que apresentava um aspecto de reforço escolar e a partir das propostas da Escola Cidadã e Escola Plural de se trabalhar o LA através do lúdico e de atividades que interessam o aluno, esse modelo foi aprimorado e ampliado para toda a rede.

Ainda de acordo com Santiago (idem) em 2009, a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora compreendia um universo de 100 escolas com cerca de 2695 professores e 50.359 estudantes. Existiam 85 Laboratórios de Aprendizagem em 56 escolas da rede (algumas escolas possuíam dois LAs). Em 2010 o número de LA foi ampliado para 124, distribuídos em 67 escolas com participação de 5.208 alunos. Esses números indicam, de acordo com Santiago (idem), que no mínimo dez por cento dos estudantes matriculados na rede municipal de ensino, participavam dos LAs. Sendo assim, “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” (SANTIAGO, 2011, p. 45).

No início do ano letivo de 2013, o número de escolas com LA era de 68 com atendimento no contra turno de 5802 alunos. Os números confirmam o

crescimento dos LAs, bem como o crescimento do número de alunos atendidos na rede municipal de ensino e atestam as colocações anteriores de Santiago (idem) ao citar a necessidade da SE/JF oferecer suporte e apoio aos estudantes devido ao número considerável de alunos com barreiras à aprendizagem e à escolarização.

1.2.2. O Surgimento do LA da Escola Municipal Antônio Carlos Fagundes

Dentre as escolas da rede municipal de ensino que possuem LA e regime de seriação, encontra-se a Escola Municipal Antônio Carlos Fagundes. Esse item irá tratar de como surgiu o LA na escola Municipal Antônio Carlos Fagundes. As narrativas a seguir estão embasadas no relato dos professores e na participação do autor dessa dissertação nos acontecimentos. A carência de documentos e atas de reuniões se deve ao fato de que somente a partir de setembro de 2006 as escolas municipais passaram a ter reuniões mensais com o corpo docente, registradas em ata, através das Reuniões Pedagógicas⁴.

Antes desse período somente as escolas organizadas em ciclo mantinham reuniões regulares com os professores. A Prefeitura de Juiz de Fora, contratava o professor para uma jornada de vinte horas semanais das quais quinze horas eram cumpridas em sala com alunos e as outras cinco horas, denominadas extraclasse, dedicadas a correção de provas e planejamento das aulas, podendo ou não serem cumpridas na escola. Nesse caso, as escolas organizadas em ciclos, utilizavam as horas de extraclasse do professor para realização das reuniões. A Escola Municipal Antônio Carlos Fagundes havia feito opção por cumprir as horas de extraclasse fora da escola. “Durante o ano letivo de 2001 foi decidido coletivamente que às cinco horas restantes serão cumpridas para realização de atividades extraclasse (fora da escola)(PPP/EMACF 2011, p.62)”. Sendo assim, as reuniões não eram frequentes e possuíam um caráter mais informativo do que pedagógico. Extraordinariamente aconteciam algumas reuniões aos sábados letivos quando poucos alunos compareciam as aulas. Como não eram reuniões oficiais agendadas

⁴ Regulamentada pelo Decreto Nº 8985 de 11/09/2006 a Lei Nº 11169 de 22/06/2006 dispõe sobre as reuniões pedagógicas na rede municipal de ensino. Perfazendo um total de 11 reuniões mensais, o corpo docente – direção, coordenação e professores – recebem 10% do salário para participar da reunião. A primeira e a última reunião possuem 3 horas de duração, enquanto as demais, durante o ano letivo, 4 horas.

no calendário da escola, não existia a obrigatoriedade de registro em atas – como acontece nas reuniões pedagógicas - e muitas das reuniões ficaram sem registro.

1.2.2.1. Buscando Soluções

As primeiras manifestações dos professores dos anos iniciais da E.M. Antônio Carlos Fagundes que começaram a despertar a ideia de um novo projeto na escola iniciou em meados de 2004. Na ocasião, os professores estavam encontrando muitas dificuldades para trabalhar devido à grande diferença de aprendizado entre os alunos de uma mesma série. Uma das possíveis soluções levantadas pelos professores e coordenação era fazer uma classificação dos alunos e agrupá-los em turmas de acordo com o nível de dificuldade de aprendizado. Esse agrupamento dos alunos através do nível de aprendizado é o que é chamado de enturmação por dificuldades de aprendizado ou, simplesmente, turmas homogêneas. Na ocasião a proposta de enturmação era para toda a escola no segmento dos anos iniciais (na época, 1ª a 4ª série). A intenção era amenizar as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem. Os professores, junto com a coordenação, levaram para a direção da escola a proposta de trabalharem com as turmas montadas através desse critério. Após algum tempo, a direção reúne os professores dos anos iniciais e, em resposta, disse que havia levado o assunto aos professores dos anos finais e esses não se manifestaram favoráveis. Sendo assim, como os anos finais não iriam trabalhar sob os mesmos critérios de montagem de turmas e, como a direção entendia a escola como um todo, não aprovaria a enturmação por dificuldade de aprendizado para os anos iniciais.

Persistindo as dificuldades no trabalho em sala, os professores dos anos iniciais e coordenação, voltaram a se reunir, dessa vez sem a direção da escola. Os professores não estavam satisfeitos com o desenvolvimento dos alunos e do próprio trabalho em sala. Foi identificado pelo grupo de profissionais que a clientela atendida pela escola não possuía um perfil único e bem definido: a maioria dos alunos possuía um bom desempenho escolar, outra parte, que era um número bem menor, tinha grande dificuldade de aprendizado e rendimento escolar. Essa desigualdade de condições dificultava o desenvolvimento das aulas e os professores ficavam sem

saber a quem atender. Não sabiam se diminuía o desenvolvimento dos conteúdos para dar mais atenção a poucos, ou se conduziam normalmente a aula sem levar em conta os poucos que não conseguiam acompanhar o ritmo de aprendizado. O problema era que os professores percebiam que as aulas podiam render mais e os alunos aprenderem melhor. Por fim, surgiu a proposta dos alunos, com grandes dificuldades de aprendizado, serem enturmados em seus respectivos anos de ensino. A proposta era de que para cada ano, na época série, fosse montada uma turma com os alunos que apresentassem maiores dificuldades de aprendizado. Sendo assim, existiria uma turma com esses alunos de 1ª série (atual 2º ano, na ocasião o ensino fundamental era de oito anos e a escola não atendia o pré-escolar, atual 1º ano), uma turma de 2ª série (3ºano), uma turma de 3ª série (4º ano) e mais uma turma de 4ª série (5º ano). Porém, os alunos com maiores dificuldades de aprendizado também eram, em sua maioria, aqueles que apresentavam os maiores problemas de comportamento e indisciplina.

A escola já havia passado por uma experiência semelhante com o “*Projeto Caminhar I*” em que os alunos eram enturmados com o objetivo de acelerarem os estudos. Eram alunos dos anos iniciais com histórico de várias retenções, isto é, estavam defasados na série em relação com sua idade. A proposta era avançar um ano letivo do ensino regular a cada seis meses. O “*Projeto Caminhar I*” foi mantido na escola no período de 1998 a 2000 e os professores que atuaram nessas salas tiveram muitos problemas de indisciplina. Existiam muitos conflitos entre os alunos, principalmente, agressões físicas e o rendimento na aprendizagem, também, não foi o esperado. Dessa forma, tomando como referência a experiência anterior, uma professora sozinha não conseguiria dar as aulas adequadamente e seria necessária uma segunda professora para atuar, simultaneamente, em sala no intuito de amenizar os conflitos e auxiliar no ensino. Foi a partir desse encontro que surgiu a primeira ideia de criar um projeto para a escola, a intenção era levar, por escrito, essa proposta a SE/JF em forma de projeto para início no próximo ano letivo.

No ano de 2006, assume nova direção escolar e retornam as questões antes levantadas pelos professores dos anos iniciais. Ao final do ano de 2007 a escola apresenta a SE/JF um projeto nos moldes propostos anteriormente sob o nome: *Buscando Soluções*. O projeto, através de seu documento escrito, iniciava descrevendo os vários bairros de onde se originavam os alunos que traziam uma

identidade econômica e social própria de cada região. Essa diversidade utilizada a favor permitia avanços relativos a trocas de conhecimentos, porém, a escola havia notado uma diferença muito grande de cultura e conhecimentos entre os alunos. Existiam alunos desprovidos de alimentação, roupas, condições de higiene e principalmente, afeto e incentivo dos familiares. As observações descreviam que esses alunos eram obrigados a resolverem suas dificuldades e aprenderem sozinhos, além de encontrarem-se em completa condição de abandono. As justificativas do documento terminam por citar:

Essa discrepância entre as condições dos alunos é que nos tem causado grandes dificuldades e nos tem obrigado a fazer opções que na maioria das vezes não atende a todos e nos causa uma sensação de impotência e derrota (EMACF, 2007).

No ano de 2007 quando o projeto foi proposto, a escola já atendia as crianças de 6 anos de idade no 1º ano do ensino fundamental (antigo 3º período do pré-escolar), de acordo com a nova legislação do ensino fundamental de 9 anos⁵. Na ocasião, por orientação da SE/JF, o 1º ano mantinha o formato do antigo 3º período do pré-escolar em que não se iniciava o processo de alfabetização e não existia, portanto, a retenção dos alunos do 1º ano. O processo de alfabetização e retenção iniciava-se a partir do 2º ano do ensino fundamental. Sendo assim, o projeto propunha a enturmação por dificuldade de aprendizado do 2º ao 5º ano. O projeto “*Buscando Soluções*” através de seu documento escrito (EMACF/2007) mencionava que a quantidade de alunos com dificuldades de aprendizado era reduzida o que levava a confiar numa possível mudança dessa realidade. Ainda ressaltava que a intenção não era de fazer o papel dos pais, mas, suprir ao máximo a parte que faltava com relação ao acompanhamento e orientação ao aprendizado. O projeto apresentava pontos que sugeriam a equidade⁶ e que apareciam descritos em seu objetivo geral abaixo citado:

⁵ A Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 “altera a redação dos arts. 29,30,32 e 87 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (BRASIL,2006)”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em 18 de junho de 2013.

⁶ A equidade alude à importância de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 07/2010).

Acompanhar e criar as condições necessárias aos alunos com dificuldades de aprendizagem e rendimento escolar para que possam desenvolver suas potencialidades até chegarem às condições de reintegrarem ao nível adequado exigido pela sociedade e pela nossa consciência moral (EMACF/SE, 2007).

Adiante, nos objetivos específicos do projeto, o conceito de equidade é reforçado ao propor oportunidades iguais aos alunos de acordo com as necessidades específicas. Nesse sentido, percebe-se a preocupação do corpo docente em tratar de forma diferenciada aqueles que estavam em condições de desvantagem. O documento escrito do projeto afirmava que o passo principal era um profissional a mais para atender o que normalmente um professor sozinho não conseguia. A metodologia do trabalho estaria a cargo das professoras ao buscar as melhores estratégias possíveis para alcançar os objetivos iniciais do projeto. Assim, as duas poderiam estar em sala ao mesmo tempo, uma professora poderia sair com um pequeno grupo de alunos para acompanhamento mais individualizado ou, ainda, sair somente com um aluno que apresentasse alguma conduta indevida em sala ou que precisasse de atendimento específico naquele momento. As práticas ficariam a cargo das professoras diretamente envolvidas com a turma.

Ainda no documento escrito, dentro das considerações finais, o projeto é mencionado como um anseio antigo dos professores. A primeira ideia do projeto havia surgido há quase quatro anos antes em reunião dos professores. A demora em apresentar o projeto a SE/JF foi justificada devido ao receio de que não seria aceito por ser um projeto de iniciativa dos professores, existia o falso entendimento de que era a SE/JF quem determinava os projetos para as escolas. Logo em seguida, é destacado o quanto seria importante um ganho dessa natureza para a escola, assumiria proporções históricas e contribuiria “para firmar os nossos propósitos e consolidar nosso princípio de trabalho e filosofia educacional que identifica como única cada entidade de ensino” (EMACF/SE, 2007).

Sendo assim, em janeiro de 2008, antes do início do ano letivo, a direção foi convocada pela SE/JF para serem feitas as considerações sobre o projeto. O diretor, na ocasião, foi atendido por uma técnica do Departamento de Ações Pedagógicas (DEAP). Inicialmente, foi colocado que esse tipo de projeto apresentava uma visão desenvolvimentista⁷ e que não fazia parte das propostas

⁷ Desenvolvimentista são políticas de resultados e estão relacionadas às áreas econômicas de crescimento de produção e consumo

pedagógicas daquele departamento, mas, como era uma proposta da equipe escolar seria respeitada e aprovada. Porém, o projeto era diferente em suas proposições e não se encaixava nas modalidades dos projetos já existentes. A SE/JF tinha por costume aprovar projetos já existentes na rede como: leitura, dança, música, teatro, iniciação esportiva, contadores de histórias e Laboratórios de Aprendizagem. A técnica do DEAP não sabia como iria classificá-lo para justificar sua aprovação frente à própria Secretaria de Educação.

A proposta inicial do projeto era de que as duas professoras, tanto a regente como a do projeto trabalhassem no mesmo período de aula, ou seja, iniciassem às 13h e terminassem às 17h. Contudo, havia uma parte escrita no projeto que ressaltava a importância dos alunos terem mais tempo na escola para que suas dificuldades de aprendizagem pudessem ser identificadas. Diante disso, foi sugerido que os alunos chegassem um pouco mais cedo na escola, às 11h30min, para serem atendidos pela professora do projeto. Analisando o projeto com essa possibilidade de extensão de carga horária do aluno e o fato de estar destinado ao aprendizado dos conteúdos, verificou-se a sua proximidade com o LA que já existia na escola. Assim, para poder pleitear a aprovação do projeto para a SE/JF, nos moldes já conhecidos pelo departamento e a pela própria SE/JF, a técnica do DEAP decidiu classificar o projeto “*Buscando Soluções*” como Laboratório de Aprendizagem, como tem sido identificado nesse trabalho.

1.2.3. O LA/EMACF e sua Implementação na Escola

No seu primeiro ano de funcionamento, o LA/EMACF iniciou apenas nas turmas de 2º, 3º e 4º anos, pois, a contratação de professores, feita pela SE/JF, para atuarem em projetos, eram proporcionais ao número total de alunos da escola. Quanto maior o número de alunos, maior a quantidade de projetos que a escola poderia ter. Na ocasião, a escola só poderia ser contemplada com três professores para atuarem em projetos. Foram contratadas três professoras novatas para trabalharem no horário intermediário, de 11h30min às 14h30min, de segunda a sexta-feira. As professoras iniciavam as aulas sozinhas com os alunos e após às 13h, horário de entrada do turno da tarde, levavam os alunos para sala regular de aula junto com a professora regente.

O novo projeto de LA começou muito tímido na escola, embora fosse uma proposta da grande maioria dos professores, era algo novo que gerava incertezas. O primeiro passo foi montar as turmas através das dificuldades de aprendizado. Antes, as turmas já se aproximavam desse tipo de montagem, porém em grau menor e já existia uma negociação interna em que apontava um rodízio de professoras, por ano, para que todas passassem por todos os tipos de turmas.

No primeiro ano, as três turmas do projeto foram oferecidas a todas as professoras efetivas e nenhuma delas se prontificou a assumir as novas montagens de turmas e a trabalharem juntas com outra professora dentro de sala. Porém, como já existia antes o rodízio das professoras pelas turmas, já estavam estabelecidas as professoras que iriam assumir as turmas do projeto em seu primeiro ano. O LA iniciou com as turmas de 2º, 3º e 4º anos, ficou faltando, ainda, uma professora para trabalhar com o 5º ano. No início do ano de 2009 a direção retornou ao DEAP, que estava sob nova administração, e solicitou mais uma professora para que o projeto fosse contemplado em sua totalidade. Foi justificada a importância do projeto pelos ganhos de aprendizagem que os alunos tiveram. Com isso, a SE/JF liberou a contratação de mais uma professora para que o projeto pudesse ser atendido nos moldes da proposta inicial com quatro professoras para atenderem do 2º ao 5º ano.

Durante o primeiro ano trabalharam diretamente no projeto somente professoras contratadas, mas, a partir do segundo ano, 2009, uma professora efetiva da escola se interessou e assumiu a turma de 2º ano como professora do LA/EMACF. Em 2010, mais uma professora efetiva se interessa e, em 2011, outra professora efetiva da escola passa a fazer parte do LA/EMACF, ficando apenas uma professora contratada. Essa professora contratada, por escolha própria, está atuando no LA/EMACF desde seu primeiro ano e as demais efetivas não fizeram rodízio ou quiseram sair da regência do LA/EMACF.

Em janeiro de 2009, ainda no primeiro semestre, a escola recebe a visita de três técnicas do DEAP. O objetivo dessa visita era colher informações sobre o LA/EMACF, pois, as três técnicas faziam parte da nova administração da SE/JF. Como elas não atuavam nesse departamento quando o projeto foi aprovado, não entendiam como o LA era desenvolvido pela escola.

O LA/EMACF, como mencionado anteriormente, era diferente dos LAs praticados pela rede municipal de educação e esse fato gerou muitas dúvidas sobre sua prática. Geralmente, a escola não recebia visitas de departamentos da SE/JF,

com exceção, de visitas para verificação rotineira de escrituração da vida escolar do aluno, quando a escola solicitava ou quando existia algum problema a ser resolvido.

As técnicas não faziam parte do setor de escrituração escolar e a escola não havia solicitado a presença do DEAP. A visita era em função da falta de entendimento, desse departamento, sobre as metodologias aplicadas no LA/EMACF e seu funcionamento. Assim, a direção, coordenação e as quatro professoras atuantes no LA/EMACF se reuniram com as técnicas do DEAP. O primeiro questionamento foi: porque a escola tinha quatro professoras atuando no LA? A proposta de trabalho do LA na rede municipal é de duas professoras, sendo uma no horário da manhã para atender aos alunos do turno da tarde e outra à tarde, para atender aos alunos do turno da manhã. Como a escola possuía o dobro de professoras para o LA, as metodologias do projeto tiveram que ser explicadas e defendidas pela escola. Outra questão era sobre o horário em que os alunos eram atendidos. Os alunos chegavam mais cedo, o que caracterizava atendimento no contra turno, mas, continuavam, depois, no horário regular de aula, sendo atendidos pela professora do LA. Sendo assim, existiam duas professoras em sala ao mesmo tempo para atender aos mesmos alunos. Essa última questão trazia uma dificuldade para o DEAP, pois, a SE/JF sempre contratou somente uma professora por turma e as técnicas não sabiam como iriam justificar, frente a SE/JF, a contratação de duas professoras para um mesmo atendimento em um mesmo horário. O propósito das técnicas era mudar os moldes do LA/EMACF para que não houvesse mais duas professoras ao mesmo tempo em sala.

Porém, os princípios metodológicos e didáticos do LA/EMACF, embasados pelo projeto *“Buscando Soluções”*, foram esclarecidos e defendidos pela equipe da escola que estava presente naquele momento da reunião. Como o projeto do LA/EMACF já estava bem estruturado, não houve contradições ou dúvidas com relação às práticas da equipe escolar, ao contrário, houve firmeza e demonstração de empenho na realização dos trabalhos. Diante disso, mais uma vez, a SE/JF, representada pelo DEAP, respeita as propostas coletivas da escola e permite a continuação do LA/EMACF nos moldes propostos pela equipe escolar.

1.3. O LA/EMACF e as Legislações

A Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica de 13 de Julho de 2010 (Resolução CNE/CEB Nº 4/2010) define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica. Respeitando os preceitos da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) baseia-se, entre outros, “no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo” (RESOLUÇÃO CNE/CEB 4/2010, art. 1º). Seguindo, o art. 8º menciona sobre o acesso e permanência dos alunos na escola para conquista da qualidade social através da garantia do padrão de qualidade do ensino. Também, menciona sobre o sucesso dos alunos através da redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série. Isso, de acordo com o artigo, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo.

Um ponto muito importante é descrito no art. 9º que cita que a escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem. Para isso, os incisos I e II julgam necessária a revisão dos conceitos quanto aos diferentes espaços e tempos com a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural. O art.13, incisos II e III, abordando sobre o currículo escolar, faz uma importante referência às possibilidades aberta para a escola quando cita sobre a ampliação e diversificação dos tempos e espaços curriculares através dos profissionais da educação dispostos a inventar e construir a escola de qualidade social. Continuando, o inciso III garante à escola a construção de uma abordagem didático-pedagógica disciplinar que irá orientar o projeto político-pedagógico da instituição escolar.

Ao analisarmos o documento escrito, feito pela escola e enviado a SE/JF, que contém as propostas do projeto do LA/EMACF intitulado como “*Projeto Buscando Soluções*”, nota-se a preocupação em atender a preceitos que estão presentes na legislação em questão. Logo no item 3, na justificativa do projeto, é descrito a preocupação com alguns alunos que não conseguem acompanhar o rendimento dos demais, que necessitam de mais atenção dentro da escola. Esse posicionamento alinha-se com as propostas de qualidade social que é reforçado no item 4 em “Caracterização da Realidade” quando cita a intensão do projeto em suprir ao máximo a parte que falta com relação ao acompanhamento e orientação ao

aprendizado. Ainda, o mesmo item descreve a importância desse aluno em participar do projeto e não estar misturado com alunos de maior rendimento e aprendizado, pois, o mesmo não conseguirá acompanhar a turma e aparecerá apenas como um número a mais somado a retenção ou a evasão. Retenção e evasão que são citadas na legislação com o intuito de diminuição desses índices. Esses pontos demonstram que o projeto do LA/EMACF atende a esses preceitos legais, principalmente, ao procurar vencer algumas barreiras em busca da escola de qualidade social através do ensino de qualidade, preocupando-se com o sucesso de todos os alunos.

Sobre a ampliação e diversificação dos tempos e espaços curriculares citados no art.13º inciso II, o LA/EMACF parece contemplar tal proposta ao precisar, ainda na parte que caracteriza a realidade, a necessidade de mais tempo com esses alunos para identificação de suas dificuldades para tentar resolvê-las. Nas considerações finais do documento escrito do projeto do LA/EMACF é citado que diante de um novo panorama e das possibilidades que se abrem, a equipe escolar assume uma postura e envia a sua proposta de trabalho. Nesse sentido, existe uma relação direta com o art.13, incisos II e III quando mencionam sobre o comprometimento dos profissionais da educação dispostos em inventar e construir a escola de qualidade social com a possibilidade de criar uma abordagem didático-pedagógica disciplinar para orientar o projeto político-pedagógico da instituição escolar.

De forma mais ampla, a proposta do projeto de LA/EMACF atende aos artigos e incisos da resolução em estudo (Resolução CNE/CEB Nº 4/2010) quando, em seus objetivos gerais, propõe acompanhar e criar as condições necessárias aos alunos com dificuldades de aprendizagem e rendimento escolar para desenvolvimento de suas potencialidades até alcançarem as condições de reintegrarem ao nível adequado exigido pela sociedade.

A Resolução nº 7 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica de 14 de dezembro de 2010 (Resolução CNE/CEB Nº 7/2010) fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e articula-se com a Resolução CNE/CEB 04/2010 e, ainda, reforça o conteúdo da mesma. Dois artigos merecem destaque, pois, parecem ter uma influência maior nas propostas e prática do projeto em questão. O primeiro é o art.5º que se refere à equidade e inicia por evidenciar o respeito ao direito à educação entendido como um direito inalienável do

ser humano. No § 2º diz que a educação de qualidade é, antes de tudo, relevante, pertinente e equitativa. A seguir, continua descrevendo, em seus incisos sobre esses três aspectos:

I – A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal.

II – A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses.

III – A equidade alude à importância de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 07/2010).

O inciso III, acima citado, define equidade como o tratamento diferenciado dado àquele que se apresenta como desigual no ponto de partida. O objetivo através dessa prática é dar a todos igualdade de direito à educação. No § 3º é reforçado a necessidade de se oferecer mais recursos e melhores condições às escolas e alunos menos providos com a perspectiva de contribuir para a erradicação da pobreza e das desigualdades (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 07/2010, ART. 5º, § 3º).

No decorrer do texto do projeto *“Buscando Soluções”* existem várias citações que se referem à preocupação do corpo docente com as grandes diferenças de condições dos alunos. Na parte que justifica o projeto é mencionada a discrepância existente entre as condições de aprendizado dos alunos. Cita que existem crianças sem acompanhamento familiar e encontram-se desprovidos de alimentação, roupas, condições de higiene, afeto e incentivo dos familiares. Na parte seguinte, que caracteriza a realidade, cita que existe uma distância muito grande entre os alunos em excelentes condições de aprendizado e os desprovidos dessa condição. Mais a frente, refere-se às práticas comuns da escola sem o projeto em que o aluno é negligenciado e excluído por não ser respeitada sua individualidade e necessidades específicas. Completa ao citar que existem alguns alunos que necessitam ter um atendimento quase individual para saírem de seu estado de latência. Dentro dos objetivos específicos menciona-se sobre as oportunidades iguais para os alunos de acordo com as necessidades específicas. Esses preceitos

descritos atentam para os princípios de equidade descritos na resolução em questão e tendem a aproximar o LA/EMACF às exigências da legislação.

O segundo artigo, dentro Resolução CNE/CEB Nº 7/2010, que merece destaque é o art. 30º que institui o “Bloco Pedagógico” o qual requer uma atenção e análise mais detalhada sob a luz das propostas que fundamentam o LA/EMACF.

A partir do ano de 2011, logo após a publicação da Resolução CNE/CEB Nº 7/2010 a Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE/JF) implantou o “Bloco Pedagógico” em sua rede. O art.30º em seu § 1º define o “Bloco Pedagógico” como um ciclo sequencial não passível de interrupção. Esse conceito abrange os três primeiros anos do Ensino Fundamental e prevê, no inciso III, a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização. No mesmo inciso, ainda no art. 30º, é mencionado o prejuízo que a retenção pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, em particular, na passagem do primeiro ano para o segundo e deste para o terceiro ano. Sendo assim, mesmo quando a escola fizer opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três primeiros anos do Ensino Fundamental como um “Bloco pedagógico” sem interrupção. Na prática, podemos entender como a não retenção dos alunos do 1º, 2º e 3º anos. A retenção só poderá acontecer a partir do 4º ano. Porém, no ano de 2011 a SE/JF encaminha as escolas a “Orientação 02/2011” referindo-se a avaliação e acompanhamento do “Bloco Pedagógico” e determina que os alunos do 4º ano só poderão ser retidos nessa etapa por mais um ano letivo:

Aqueles alunos que ao final do 4º ano, mesmo com a proposta pedagógica diferenciada desenvolvida pela escola, apresentarem ainda dificuldades nesse processo, poderão permanecer por mais um ano nessa etapa, ou seja, no 4º ano (ORIENTAÇÃO Nº 02/2011, SE/JF, 2011).

Diante disso, uma questão pode ser levantada em relação às escolas que trabalham com o regime de seriação. Até o ano de 2010 os alunos de 2º e 3º ano podiam ser retidos para fazerem novamente os mesmos estudos no período seguinte com intuito de vencerem os conteúdos em que não haviam avançado (1º ano não retinha). A partir do ano de 2011 foi instituído o “Bloco Pedagógico” nas escolas municipais de Juiz de Fora e a partir desse momento surgiu um problema: o que fazer com o aluno que não venceu com êxito os conteúdos daquele ano e teve que seguir para o ano seguinte sem poder ser reprovado? Essa é uma questão

muito importante que pode passar despercebida. As escolas seriadas tiveram que se organizar e montar propostas para acompanhar esses alunos. Nessa perspectiva, é importante observarmos, dentro da resolução 07, o art. 27 e seu § 1º:

Art. 27 Os sistemas de ensino, as escolas e os professores, com o apoio das famílias e da comunidade, enviaão esforços para assegurar o progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas, lançando mão de todos os recursos disponíveis e criando renovadas oportunidades para evitar que a trajetória escolar discente seja retardada ou indevidamente interrompida.

§ 1º Devem, portanto, adotar as providências necessárias para que a operacionalização do princípio da continuidade não seja traduzida como “promoção automática” de alunos de um ano, série ou ciclo para o seguinte, e para que o combate à repetência não se transforme em descompromisso com o ensino e a aprendizagem (Resolução CNE/CEB Nº 7/2010).

A Escola Municipal Antônio Carlos Fagundes com seu “Projeto Buscando Soluções” havia implantado, desde o ano de 2008, um tipo de Laboratório de Aprendizagem que tratava desses alunos com dificuldades para vencerem o ano letivo. Estava de acordo com o art. 32 inciso IV da mesma resolução quando propõe assegurar tempos e espaços diversos para que os alunos com menor rendimento tenham condições de serem devidamente atendidos ao longo do ano letivo. Contava com uma experiência de três anos e entrava no seu quarto ano de funcionamento quando ocorreu a implantação do “Bloco Pedagógico”. No documento escrito do “Projeto Buscando Soluções”, na caracterização da realidade, é citada a preocupação com esses alunos retidos que permaneciam nos anos iniciais até completarem 13 ou 14 anos quando podiam ir para o noturno para os estudos de suplência (cada ano letivo feito em 6 meses). Na época o aluno com 12 anos de idade podia cursar os estudos de suplência à noite nas etapas iniciais do ensino fundamental. Esse mesmo documento escrito que originou o LA/EMACF menciona que esses alunos, em sua maioria, avançavam até o 6º ano nos estudos da suplência quando, diante das dificuldades de aprendizado, ficavam desestimulados e abandonavam a escola ou não terminavam o semestre e matriculavam-se no semestre seguinte para começarem novamente.

Se o estudo de suplência do noturno servia como uma opção para os alunos que não progrediam, agora se torna menos viável, pois, a partir do ano de 2011 a idade mínima para os estudos de suplência para qualquer ano do Ensino

Fundamental passou a ser de 15 anos (antes era de 12 anos para os anos iniciais do Ensino Fundamental e 15 para os anos finais). Sendo assim, percebe-se a inviabilidade de manter um aluno até completar 15 anos, idade em que já devia concluir o 9º ano, para ter um atendimento diferenciado à noite no curso de suplência. Isso mostra a gravidade do problema que obriga as escolas a elaborarem novas formas de trabalho.

Essa mudança na forma de trabalho das escolas é confirmada pela “Orientação 02/2011” (anexo 1) ao determinar que os alunos que, ao final do 3º ano, não conseguirem atingir os objetivos previstos pelo “Bloco Pedagógico”, no qual a SE/JF enfatiza a alfabetização, deverão ser encaminhados para o 4º ano com uma proposta de intervenção. Nesse caso, esse grupo de alunos com dificuldades de aprendizado deverão ter um tratamento diferenciado no início do 4º ano. Para isso, segundo as orientações, a escola deverá adotar diversas estratégias aproveitando todos os recursos de que dispõe, tais como: enturmação, Laboratório de aprendizagem, Sala de Informática e projetos de que aumentem o tempo de permanência do aluno com atividades dentro da escola.

Dentro desse enfoque de mudança de trabalho escolar e metodologia aplicada aos alunos, o LA/EMACF aplica estratégias de aumento de carga horária do aluno e de enturmação por dificuldades de aprendizado não só no 4º ano, como propõe a SE/JF em suas orientações para o “Bloco Pedagógico”, mas, desde o 2º ano do ensino fundamental. As ações diferenciadas iniciam-se logo que as dificuldades de aprendizado e rendimento são percebidas no aluno. Assim, o LA/EMACF atende a várias proposições legais mencionadas nas resoluções descritas, bem como, nas instruções e determinações da “Orientação 02/2011” elaborada pela SE/JF. A preocupação com o rendimento e aprendizado dos alunos gerou uma nova organização de espaços e tempos escolares através do LA/EMACF que alinhou as propostas pedagógicas da escola com várias determinações legais além de ter facilitado a implementação do “Bloco Pedagógico”.

1.4. Caracterização da Escola Municipal Antônio Carlos Fagundes

Para entender o LA praticado na rede municipal de ensino e o Laboratório de aprendizado da Escola Municipal Antônio Carlos Fagundes (LA/EMACF) em suas

especificidades e alcances, é importante uma apresentação da escola através de alguns dados e de seus objetivos expostos em seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Os dados como localização da escola, quantidade de turmas, profissionais e alguns índices das avaliações externas ajudam a compreender melhor o contexto em que o LA/EMACF foi criado.

A Escola Municipal Antônio Carlos Fagundes está situada em um bairro de classe média baixa na periferia da cidade de Juiz de Fora que serve de passagem para outros bairros, o que o coloca em posição estratégica em relação à facilidade de acesso, podendo ser considerado como um bairro central em relação aos outros. A escola foi inaugurada em 1979, com cinco salas de aula e passou por várias ampliações até chegar ao limite de quatorze salas. É considerada uma escola de porte grande sendo uma das maiores da rede municipal. No ano de 2007, chegou a ter 1450 alunos nos três turnos atendendo ao ensino fundamental nos turnos da manhã e tarde e a EJA (Educação de Jovens e Adultos) do 6º ano ao 3º ano do Ensino Médio no turno da noite. A partir do ano de 2009 as turmas de Ensino Médio da EJA deixaram de ser atendidas pelo município e, por lei, passaram a ser responsabilidade exclusiva da rede estadual de ensino. Em 2012, a escola estava com cerca de 900 alunos. O quadro a seguir demonstra a distribuição de turmas no ano de 2012:

QUADRO 1 – DISTRIBUIÇÃO DE TURMAS EM 2012 DA EMACF

1º TURNO (7h às 12h10min)			2º TURNO (13h às 17h)			3º TURNO (18h30min às 22h)		
ANO	Nº de turmas	Nº de alunos	ANO	Nº de turmas	Nº de alunos	Fase	Nº de turmas	Nº de alunos
5º	2	57	1º	2	47	I/II/III/IV	1	24
6º	4	133	2º	3	72	V	1	23
7º	3	86	3º	3	77	VI	1	25
8º	3	70	4º	4	92	VII	1	24
9º	2	82	5º	2	60	VIII	1	35

Fonte: EMACF/ 2013

Analisando o quadro 1, observa-se um fluxo escolar inconstante através da variação do número de turmas dos anos iniciais e finais. Os anos finais iniciam com quatro turmas do 6ºano e terminam com duas turmas do 9º ano. No ano letivo de 2011, de acordo com os dados da escola, existiam três turmas em todos os anos

do segmento final, ou seja, três turmas para o 6º ano, três turmas para o 7º ano, três turmas para o 8º ano e três para o 9º ano. Isso sugere, para o ano letivo de 2011, um bom fluxo entre os anos, ou seja, a mesma quantidade de alunos que entra no 6º ano permanece até o 9º ano. Porém, para o ano letivo de 2012, o 6º ano aumenta uma turma enquanto o 9º ano diminui uma turma. Isso significa um fluxo escolar inconstante, não muito bom, que pode ter acontecido devido a um alto índice de reprovações ou um aumento do número de alunos oriundos dos anos iniciais (5º ano) que entraram para os anos finais (6ºano).

Os anos iniciais demonstra uma irregularidade maior nas distribuições das turmas. Essa variação ocorre, em parte, devido à quantidade de alunos que entram no 1º e 2º anos. A quantidade de matrículas varia de um ano para outro e as turmas do 2º ano recebem alunos oriundos de outra escola de educação infantil que é da prefeitura e situa-se no bairro vizinho.

O próximo quadro apresenta a quantidade de profissionais da escola distribuídos nos três turnos de aula:

QUADRO 2 – QUANTIDADE DE PROFISSIONAIS EM 2012 DA EMACF

PROFISSIONAIS	QUANTIDADE
Diretor	1
Vice-Diretor	2
Coordenadoras	4
Secretários	3
Auxiliares Operacionais	12
Professores atuantes na Biblioteca	3
Professores Regentes Efetivos	51
Professores Regentes Contratados	15

Fonte: PPP/EMACF, 2012.

A partir do ano de 2012 a SE/JF permitiu mais um vice-diretor para as escolas que possuíam trinta ou mais turmas em seus turnos de funcionamento. O mesmo procedimento aconteceu em relação às coordenadoras pedagógicas. Sendo assim, em relação ao ano letivo de 2011, a E. M. Antônio Carlos Fagundes passou a ter uma vice-diretora e uma coordenadora pedagógica a mais em seu quadro de

funcionários. A vice-diretora distribuiu seu horário de trabalho nos três turnos da escola, enquanto a coordenadora atuou no turno da tarde juntamente com outra coordenadora.

1.4.1 O LA/EMACF e o Projeto Político Pedagógico da E. M. Antônio Carlos Fagundes (PPP/EMACF)

O Projeto Político pedagógico da E. M. Antônio Carlos Fagundes para o ano letivo de 2012 (PPP/EMACF/2012) apresenta três objetivos gerais:

- Oportunizar a formação de cidadãos capazes de responder com eficiência, de modo crítico e criativo, às exigências da sociedade;
- Estimular o desenvolvimento de habilidades mentais necessárias à formação do cidadão crítico e atuante;
- Minimizar a repetência na escola, transformando em sucesso a cultura do fracasso (PPP/EMACF/2012).

As propostas defendidas pelo LA/EMACF procuram atender aos objetivos gerais enunciados no PPP da escola ao buscar formas adicionais aos processos metodológicos e didáticos em curso nas salas de aula para estimular o desenvolvimento das habilidades mentais e para facilitar a formação do cidadão crítico e criativo. Buscam, ainda, contribuir para minimizar a repetência através do sucesso dos alunos. No intuito de alcançar êxito no desenvolvimento de tais propostas, o LA/EMACF desenvolve uma metodologia diferenciada através da enturmação dos alunos e do trabalho simultâneo de duas professoras em uma mesma sala de aula, sempre com a mesma turma.

O projeto desenvolvido pela escola torna-se ímpar na rede municipal de ensino de Juiz de Fora. A primeira diferença está na seleção dos alunos: a escola, através do seu corpo docente, seleciona os alunos com maiores dificuldades na aprendizagem e os reúne em uma única sala. A seleção dos alunos é feita a cada final de ano em que as professoras, levando em conta o rendimento de cada aluno nas atividades de sala e nas avaliações, organizam uma lista dos alunos de sua turma classificando-os em bom, regular e fraco. A partir dessa listagem os alunos considerados “fracos” são encaminhados, pelas professoras e coordenadora, para

as turmas do LA/EMACF. Esse processo de agrupamento dos alunos através do nível de aprendizado, a escola denomina de enturmação por dificuldade de aprendizado. Os alunos são agrupados dessa forma não só no contra turno onde acontecem especificamente as aulas do LA, mas, também no momento regular das aulas, no turno em que o aluno estuda.

A professora do LA acompanha esses alunos, de segunda a sexta-feira, três horas por dia em dois tempos divididos igualmente: um no contra turno com as aulas do LA e outro em sala junto com a professora regente. A enturmação por dificuldade de aprendizado acontece a partir do 2º ano do ensino fundamental quando a alfabetização começa a ser mais trabalhada e continua até o 5º ano. Assim, a partir do segundo ano, existe uma turma do LA/EMACF para cada ano.

Porém, algumas questões, identificadas no questionário respondido pelo corpo docente no âmbito do presente trabalho de pesquisa, o qual será analisado posteriormente, são levantadas com relação à praticidade e aplicabilidade do LA/EMACF. A questão da montagem de turmas através da enturmação por dificuldade de aprendizado parece, para algumas professoras, retornar aos antigos moldes das turmas homogêneas, enquanto para outras, parece ser uma ação necessária. A presença de duas professoras em sala desenvolvendo o mesmo trabalho pode ser interpretada, por algumas professoras, como quebra da autonomia individual da professora regente, mas, também é interpretada como um momento que propicia a troca de informações entre ambas e a oportunidade da professora do LA observar como cada aluno procede dentro de sala e como surgem suas dificuldades nesses momentos.

Outro aspecto a ser considerado envolve as atuais políticas públicas de educação voltadas para a responsabilização que levantam mais questionamentos quanto à qualidade do ensino e sobre as ações administrativas e pedagógicas geridas pela equipe diretiva e pedagógica da instituição escolar. Assim, podemos perguntar: O projeto atende seus reais objetivos de melhoria do rendimento e fluxo dos alunos? Auxilia na qualidade do ensino? É viável, no âmbito escolar, nos aspectos administrativos e pedagógicos?

No intuito de responder a tais questionamentos, será feita uma análise das percepções dos docentes envolvidos no projeto, abordando a viabilidade das práticas pedagógicas e seu benefício, ou não, para o aprendizado.

Paralelo a isso, para uma avaliação da eficácia do LA/EMACF, é necessário observar os índices de aprovação fornecidos pela SE/JF desde 2005, o resultado das avaliações externas do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e o Índice da Educação Básica (IDEB). Os quadros que se seguem com os respectivos resultados e índices serão analisados separadamente em item específico. O primeiro quadro a ser apresentado contém os índices de aprovação da escola:

QUADRO 3 – ÍNDICE DE APROVAÇÃO (%) – 2º AO 5º ANO DA EMACF

Ano	1º	2º	3º	4º	5º	Total
2005	-	89	85	89	79	85,5
2006	-	69	74	64	83	72,5
2007	-	71	86	83	93	83
2008	100	87	95	94	85	90
2009	100	90	93	85	96	91
2010	100	94	96	99	97	96,5
2011	100	100	100	100	100	100
2012	100	100	100	74	93	83,5 ⁸

Fonte: SE/JF 2012 – EMACF/2013

Somente no ano de 2008 as turmas de 1º ano começaram a ser atendidas pela escola e a aprovação sempre foi automática para esses alunos, não havendo, portanto, retenção. A partir do ano de 2011 as turmas de 2º e 3º anos também passam a ter aprovação automática devido à resolução CNE/CEB Nº 7, de 14 de dezembro de 2010 que instituiu o “Bloco Pedagógico” que não permite a retenção dos alunos até o 3º ano do ensino fundamental. A reprovação, ou retenção dos alunos só podem acontecer a partir do 4º ano. Dessa forma, as reprovações só podem acontecer do 4º ao 9º ano do ensino fundamental.

O quadro apresenta um aumento nos índices de aprovação, nos anos em que a reprovação é uma possibilidade, a partir do ano em que começa o LA/EMACF (2008). Em 2011, com o “Bloco Pedagógico” resultando na aprovação automática dos alunos do 1º ao 3º ano, a escola chega a 100% de aprovação nos anos iniciais ao não reter nenhum aluno no 4º e 5º ano. Porém, para o ano letivo de 2012, o índice diminui e chega a 84%. Para o cálculo do total de aprovações para os anos

⁸Total calculado através da média dos índices de aprovação do 4º e 5º anos, pois, do 1º ao 3º ano as aprovações são automáticas em função do “Bloco Pedagógico”.

de 2011 e 2012, foram levados em consideração somente os 4º e 5º anos. Vale lembrar que em 2012 houve retenção dos alunos no 4º e 5º ano, pois, somente a partir desses anos é que os alunos podem ser reprovados. Os índices de aprovação dos anos finais são apresentados no próximo quadro:

QUADRO 4 – ÍNDICE DE APROVAÇÃO (%) - 6º AO 9º ANO DA EMACF

Ano	6º	7º	8º	9º	Total
2005	77	77	73	91	77
2006	68	55	89	86	74,5
2007	68	66	75	79	69,5
2008	74	70	83	76	74
2009	80	87	94	99	90
2010	85	95	100	91	93
2011	75	70	85	91	80
2012	62,5	75,5	86	85	77,5

Fonte: SE/2012 - EMACF/ 2013.

Os índices de aprovação dos anos finais, em geral, apresentam-se menores do que os índices dos anos iniciais. Também, observa-se um aumento nas aprovações a partir do ano de 2008. Em 2010 percebe-se um bom desempenho da escola com 93% de aprovação dos alunos do 6º ao 9º ano. Porém, em 2011 retorna a valores menores de aprovação com um crescimento das reprovações. No ano de 2012 as aprovações diminuem ainda mais, retornando aos valores do ano de 2005.

Outros dados importantes a serem analisados são os resultados do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA). Ao contrário dos dados apresentados anteriormente, os dados do PROALFA não são apresentados em percentuais, mas, em termos de proficiência média dos estudantes da escola nos testes aplicados para avaliação da alfabetização. Abaixo o quadro com os índices alcançados pela escola de 2009 a 2012:

QUADRO 5 – PROALFA (PROFICIÊNCIA MÉDIA)

PROALFA	2009	2010	2011	2012
MUNICIPIO	463,4	477,17	504,77	498,7
ESCOLA	454,01	478,65	534,39	466,14

Fonte: SE/MG/2013⁹

A proficiência média da escola nas provas do PROALFA cresceu nos anos de 2010 e 2011 superando a média do município apresentando um resultado que pode ser considerado razoável. O nível recomendado pelo PROALFA é acima de 500. Apesar dos bons resultados obtidos no período apresentado no quadro, no ano de 2012, a média de proficiência da escola diminuiu e retornou aos valores próximos do ano de 2009. Em seguida, continuando com a apresentação dos dados da escola, será apresentado o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) para os anos iniciais e finais do ensino fundamental:

QUADRO 6 – IDEB OBSERVADO NA EMACF (5º E 9º ANO)

IDEB	2005	2007	2009	2011
5º ano	3,9	4,2	5,2	6,1
9º ano	2,9	3,7	5,2	4,2

Fonte: INEP, 2011

O Índice da Educação Básica (IDEB) do 5º ano esteve sempre crescendo desde a primeira avaliação em 2005. Em 2007 teve um aumento discreto e nos anos de 2009 e 2011 aumentou consideravelmente chegando, nesse último resultado, ao índice mínimo desejável para as escolas que é de 6. O crescimento dos índices para os anos finais (9º ano) em 2007 e 2009 foi considerável, chegando, em termos de crescimento percentual, a ser maior do que os percentuais do 5º ano. Esse crescimento no IDEB nos anos finais é importante ser observado, pois, nesse segmento o LA/EMACF não atua. Contudo, apesar do crescimento progressivo nos anos de 2005 e 2009, em 2011, apresenta uma queda brusca chegando ao índice de 4,2.

As análises comparativas dos dados, anteriormente apresentados - os índices de aprovação apresentados na escola, às médias obtidas nas provas do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e os Índices da Educação Básica (IDEB) - após o ano de 2008, quando o projeto foi implantado na escola pretendem contribuir para identificar se houve uma contribuição do projeto do LA para que os alunos com dificuldades de aprendizagem vencessem suas barreiras.

⁹ Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/proalfa/resultadosescala/> acesso em 22 de junho de 2013.

Com esses dados podemos inferir se houve ou não alguma influência do LA/EMACF na melhoria desses resultados e verificar sua validade como um todo ou em partes, apontando o que deve continuar, ser excluído ou melhorar para que se torne mais eficaz dentro da escola ou ainda, para ser proposto para a rede municipal de ensino. Pretende-se, ao final, salientar as possíveis práticas necessárias ao gestor/diretor capaz de estimular a construção coletiva de propostas para o projeto estabelecendo as estratégias mais adequadas para a qualidade do ensino na escola.

1.4.2. O LA/EMACF e as Avaliações Externas

Antes das análise dos dados sobre as avaliações externas é interessante ressaltar algumas questões legais abordadas nas duas resoluções citadas anteriormente e algumas de suas abordagens a respeito das Avaliações Externas. A Resolução CNE/CEB Nº 7/2010 em seu art.33 § 2º refere-se à avaliação externa do rendimento dos alunos como sendo uma avaliação apenas de uma parcela do que é trabalhado na escola e as referências para o currículo devem continuar sendo as contidas nas propostas político-pedagógicas das escolas. Porém, devem estar articuladas às orientações e propostas curriculares dos sistemas, sem reduzir os seus propósitos ao que é avaliado pelos testes de larga escala. A Resolução CNE/CEB Nº 4/2010 no art.10 expõe sobre a exigência legal de definição de padrões mínimos de qualidade da educação através do reconhecimento de que a avaliação da escola associa-se à ação planejada, coletivamente, pelos sujeitos da escola. Ao descrever sobre o planejamento de ações coletivas exercidas pela escola em seu § 1º cita no inciso I que os sujeitos envolvidos, nessa ação planejada, tenham clareza sobre dois pontos que podem ser interpretados muito como importantes para a educação pública. O primeiro ponto diz sobre a clareza quanto aos princípios e às finalidades da educação. O segundo é a clareza quanto ao reconhecimento e a análise dos dados indicados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou outros indicadores, que o complementem ou substituam.

Ao analisar as proposições mencionadas nas resoluções percebe-se a importância da escola, através de seus sujeitos, de manterem um currículo e ensino voltados para a realidade da comunidade, respeitando suas características

individuais. Porém, não anula a importância da avaliação externa sobre o currículo e a ação de seus sujeitos. Algumas interpretações importantes podem ser feitas a partir desses dois artigos citados nas duas resoluções. Inicialmente, a importância dos sujeitos da educação pública terem a clareza quanto aos princípios e às finalidades da educação da escola pública de qualidade social e o reconhecimento da importância da avaliação externa para elaboração das ações planejadas para alcance de um padrão mínimo de qualidade da educação o que sugere um currículo adequado à realidade local em que se observem os conteúdos mínimos propostos pelos sistemas educacionais aos quais fazem parte das avaliações externas. Por fim, a dedução lógica de que mesmo sendo os alunos os que prestam os exames escritos, os resultados indicam quais são as ações planejadas e executadas pelos sujeitos envolvidos, ou seja, refletem o trabalho dos gestores, equipe pedagógica e professores.

Embora os órgãos responsáveis pela elaboração e aplicação das avaliações externas esclareçam muito bem seus princípios e objetivos, ainda assim, podem haver várias formas de interpretação dos resultados dessas avaliações. Uma dessas interpretações se refere diretamente aos professores quando atestam o fracasso nas avaliações externas como sendo do aluno. Assim, muitas vezes, na visão dos docentes, são as condições socioculturais que são desfavoráveis ou o próprio aluno que não se esforça em aprender. Essa é uma avaliação, feita pelos docentes, muito comum dentro das escolas. Porém, existe uma avaliação que ultrapassa os muros da escola feita pela comunidade mais esclarecida sobre o assunto, pelas secretarias municipais, estaduais e pelos próprios órgãos federais que podem entender o contrário. Podem interpretar que mesmo existindo dificuldades socioculturais naquela escola, os sujeitos envolvidos não estão planejando e executando suas ações de forma a contribuir com o ensino de qualidade dos alunos em questão. Essa é uma observação muito importante para o gestor escolar que deve saber conduzir-se frente a sua equipe de trabalho, a comunidade e aos órgãos centrais. É um resultado pelo qual é responsável direto e apresenta-se, dentro desse estudo, como um caso de gestão.

Sob a ótica dessas interpretações e pontos ressaltados como importantes serão feitas as análises dos dados das avaliações externas detendo-se nos resultados alcançados pela escola no Programa de Avaliação da Alfabetização

(PROALFA) a partir do ano de 2009 quando a SE/JF aderiu ao programa e do Índice da Educação Básica (IDEB) que teve seu início em 2005.

O Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) de acordo com o site¹⁰ do Centro de Alfabetização, Leitura e escrita (CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) é realizado pelo Governo de Minas Gerais, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEE). Foi desenvolvido através da parceria entre a SEE, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O PROALFA faz parte do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). Os objetivos, procedimentos e metas são descritos no site do CEALE da seguinte forma:

A avaliação do PROALFA identifica os níveis de aprendizagem em relação à leitura e à escrita dos alunos e é parte da estratégia da SEE para alcançar a meta de que em Minas toda criança saiba ler e escrever até os oito anos de idade. Os testes são anuais e aplicados em todos os alunos das redes estadual e municipais nas escolas urbanas e rurais e identifica o nível de aprendizado de cada aluno. O intervalo entre a aplicação dos testes e o resultado possibilita ações de intervenção na aprendizagem (CEALE, 2012).

O programa possui uma avaliação censitária para os alunos do 3º ano (oito anos de idade) e uma amostral para os do 2º e 4º anos. O resultado da censitária é dado por aluno e identifica o nível em que ele se encontra com intuito de uma intervenção na aprendizagem dos alunos que apresentam baixo desempenho através de ações elaboradas pela própria escola. A amostral produz indicadores de alfabetização para subsidiar o processo de intervenção pedagógica na escola. Minas Gerais é um dos poucos estados que avalia os níveis de alfabetização dos alunos das redes públicas estadual e municipais. O PROALFA produz resultados importantes que podem ser utilizados pelos gestores e professores na melhoria do processo de alfabetização uma vez que permite mapear exatamente onde estão localizados o sucesso e o fracasso dos alunos por rede, por município e por escola.

O PROALFA apresenta seus resultados numa escala de proficiência em alfabetização que vai de 0 a 1000. Os alunos do 3º ano que alcançam até 450

¹⁰ Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/.../doc.../5003-o-que-e-o-proalfa> acesso em 16 de dezembro de 2012.

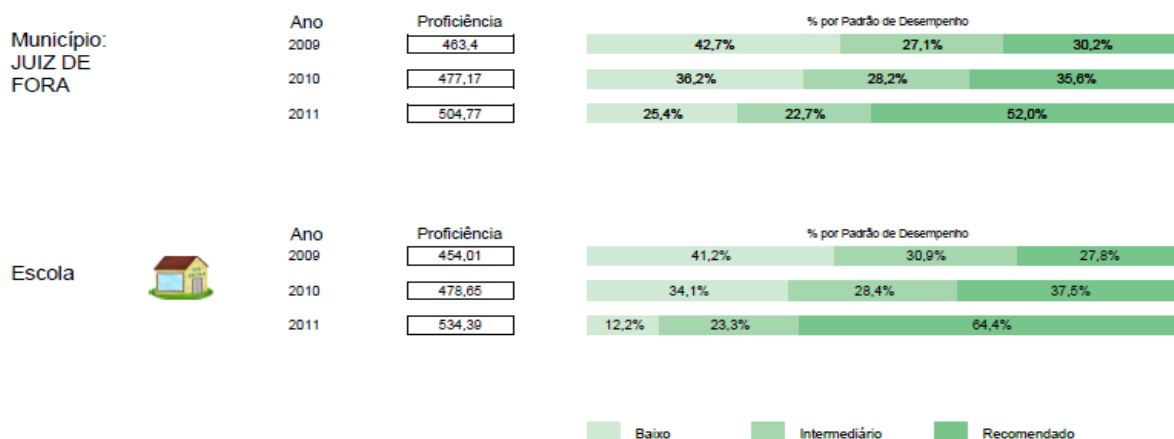
pontos na escala estão em um nível considerado de baixo desempenho. Entre 450 e 500 estão os alunos em situação intermediária. Acima de 500 pontos estão os alunos no nível recomendável. A partir do nível recomendável os alunos conseguem ler frases e pequenos textos e começam a desenvolver habilidades de identificação do gênero, do assunto e da finalidade de textos.

O site Portal da Educação do CAEd¹¹ explica a proficiência como uma medida utilizada em avaliações externas capaz de representar a aptidão de um aluno em uma disciplina através de uma avaliação composta por itens elaborados a partir de uma matriz de habilidades. As proficiências dos alunos, geradas a partir do desempenho dos alunos nos testes considerando os parâmetros dos itens que compuseram o teste permite interpretar o que significa estar em determinado padrão de desempenho, isto é, o que os alunos, cujas proficiências localizam-se em cada nível, são capazes de fazer.

Para análise dos resultados será necessário retomar os dados do quadro 5 apresentado no capítulo anterior com as devidas médias de proficiência da escola e do município. Nos três primeiros anos em que a escola foi avaliada percebemos um crescimento nas médias de proficiências a cada ano. O quadro também mostra um aumento das médias no município, porém, menos significativo do que as da escola. Além da média de proficiência ter alcançado o nível recomendado, em 2011 (acima de 500), um dado muito relevante está na evolução de percentual de alunos por padrão de desempenho como mostra o gráfico a seguir:

¹¹ Disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/medidas-de-proficiencia/> acesso em 16 de janeiro de 2013

GRÁFICO 1 - EVOLUÇÃO DO PERCENTUAL DE ALUNOS POR PADRÃO DE DESEMPENHO (2009 a 2011)



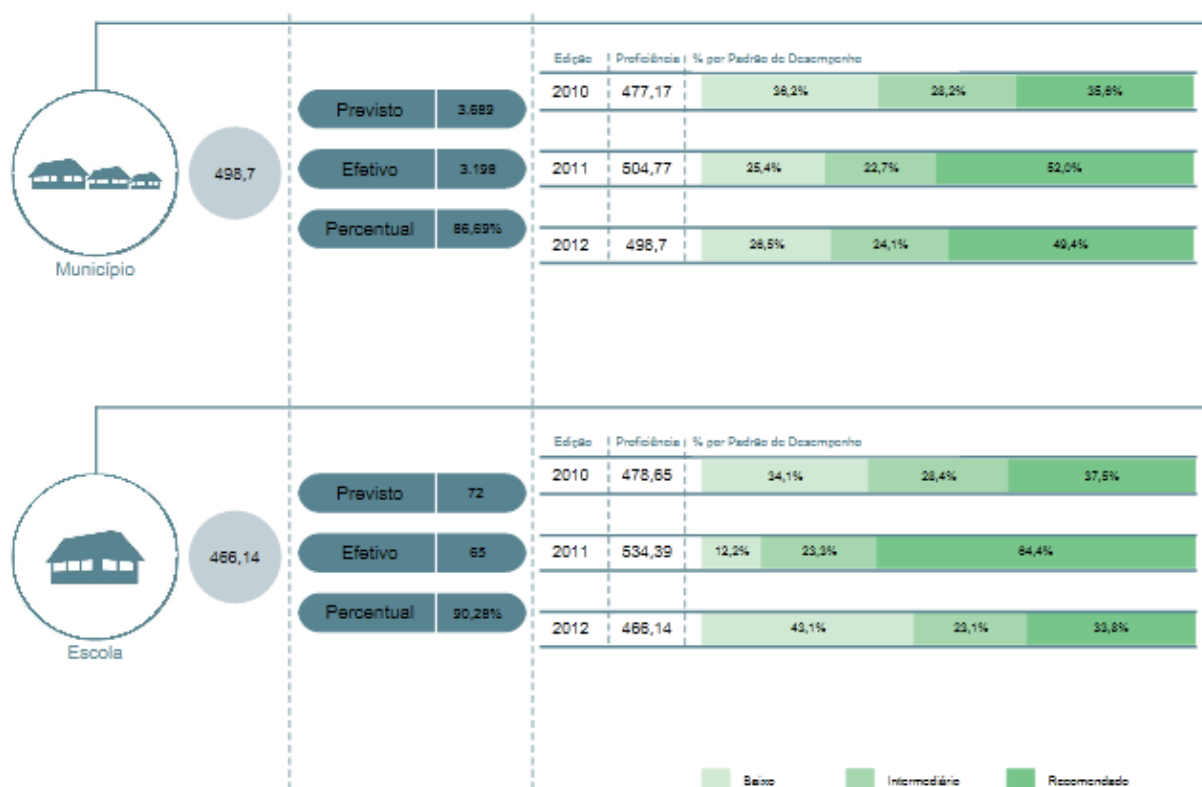
Fonte: Boletim pedagógico SIMAVE¹²

O ideal desse percentual é que todos os alunos estejam com a proficiência média acima de 500 pontos para a escola estar 100% no padrão recomendado. Nesse caso, observamos que em 2009 a escola tinha 41,2% de seus alunos com baixo desempenho e somente 27,8% no recomendável. A maioria dos alunos do 3º ano estavam com seu aprendizado abaixo do esperado. Em 2010 houve uma melhora nos percentuais chegando a estar, praticamente, com os mesmos percentuais do município. No ano de 2011 obteve uma melhora considerável em que 64,4% dos alunos chegaram ao padrão recomendado, ou seja, bem mais da metade dos alunos do 3º ano alcançaram esse padrão. O padrão com baixo desempenho reduziu consideravelmente em relação aos anos anteriores ficando com um percentual de 12,2%. O município também atingiu percentuais melhores durante os anos, mas, a escola mostrou avanços ainda melhores.

Para o ano de 2012 será feita uma análise em separado. A média caiu consideravelmente, voltando a valores próximos ao ano de 2009, ano da primeira avaliação da qual a escola participou. O percentual de alunos que estavam no padrão recomendado também diminuiu como mostra o gráfico 2:

¹² Disponível em <http://www.simave.caedufjf.net/proalfa/resultadosescala/> acesso em 09/04/2012

GRÁFICO 2 - EVOLUÇÃO DO PERCENTUAL DE ALUNOS POR PADRÃO DE DESEMPENHO (2010 a 2012)



Fonte: Boletim pedagógico SIMAVE¹³

No ano de 2011, maioria dos alunos (64,4%) estavam no padrão recomendável, em 2012 apenas 33,8% ficaram nesse padrão. De acordo com o quadro 2 nota-se que as médias do município também diminuíram em relação a 2011. O percentual de alunos no padrão recomendado também caiu em 2012, porém, a queda da escola tanto na média como no percentual por padrão, diminuíram mais do que as do município.

Antes das análises sobre o IDEB são importante alguns esclarecimentos sobre essa avaliação de larga escala. Os dados e conceitos que serão descritos a seguir foram retirados do site Portal IDEB¹⁴ que apresenta todas as informações

¹³ Disponível em <http://www.simave.caedufjf.net/proalfa/resultadosescala/> acesso em 09/04/2012

¹⁴ Disponível em: <http://ajuda.portalideb.com.br/knowledgebase/articles/102515-vis%C3%A3o-geral-sobre-o-ideb> acesso em 03 de abril de 2013.

necessárias para seu entendimento bem como os índices alcançados em todos os segmentos e as metas projetadas para os próximos anos.

O IDEB foi criado no ano de 2007 sendo considerado uma iniciativa pioneira do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Reúne em um só indicador os conceitos de fluxo escolar (índice de aprovação) e médias de desempenho nas avaliações. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos pelo Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, no caso do município, a Prova Brasil. A combinação desses dois dados permitem observar se uma escola tem seus resultados através de uma retenção elevada para alcançar a qualidade nas provas ou se tem baixo índice de retenção aprovando os alunos sem qualidade o que vai produzir baixa proficiência nas provas. O ideal é que a escola tenha baixo índice de retenção e boa média nas avaliações. O IDEB vai de zero a dez e através do Plano de Desenvolvimento da Educação¹⁵ (PDE) estabelece, como meta, que no ano de 2022 o IDEB do Brasil seja 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos.

As provas escritas acontecem por meio de duas avaliações. A primeira é denominada Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) que abrange de maneira amostral os estudantes das redes públicas e privadas do país, localizados na área rural e urbana e matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio. Por seus resultados serem calculados através de dados amostrais permite somente os resultados para cada Unidade da Federação, Região e para o Brasil como um todo. O resultado por escola ou município acontecerá através da segunda avaliação aplicada de forma censitária aos alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. É denominada Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) e nesse estrato, a prova recebe o nome de Prova Brasil. Essas avaliações são realizadas a cada dois anos, quando são aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática, além de questionários socioeconômicos aos alunos participantes e à comunidade escolar.

¹⁵ As metas intermediárias para o IDEB em todas as esferas foram calculadas pelo Inep no âmbito do programa de metas fixadas pelo Compromisso Todos pela Educação, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação, que trata da educação básica. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/calculo-das-metas> acesso em 27 de junho de 2013.

O quadro 6 apresentado anteriormente, permite observar os progressos alcançados para os anos iniciais (5º ano) nas quatro edições do IDEB. O quadro mostra que após a primeira edição do IDEB em 2005, os anos iniciais do ensino fundamental da Escola Municipal Antônio Carlos Fagundes alcançaram o índice desejável (igual ou superior a 6) em 6 anos, ou seja, 3 edições (2007, 2009 e 2011). Cada escola possui uma meta elaborada pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). As metas devem ser alcançadas até o ano de 2021 sendo uma meta projetada para os anos iniciais e outra para os anos finais do ensino fundamental. Houve um crescimento considerável do 5º ano se comparado com as metas a serem cumpridas em 10 anos. A meta para o ano de 2011 era um índice de 4,7 e somente em 2021 estava prevista o atual índice alcançado pela escola de 6,1. O quadro a seguir demonstra as metas para os anos iniciais da escola.

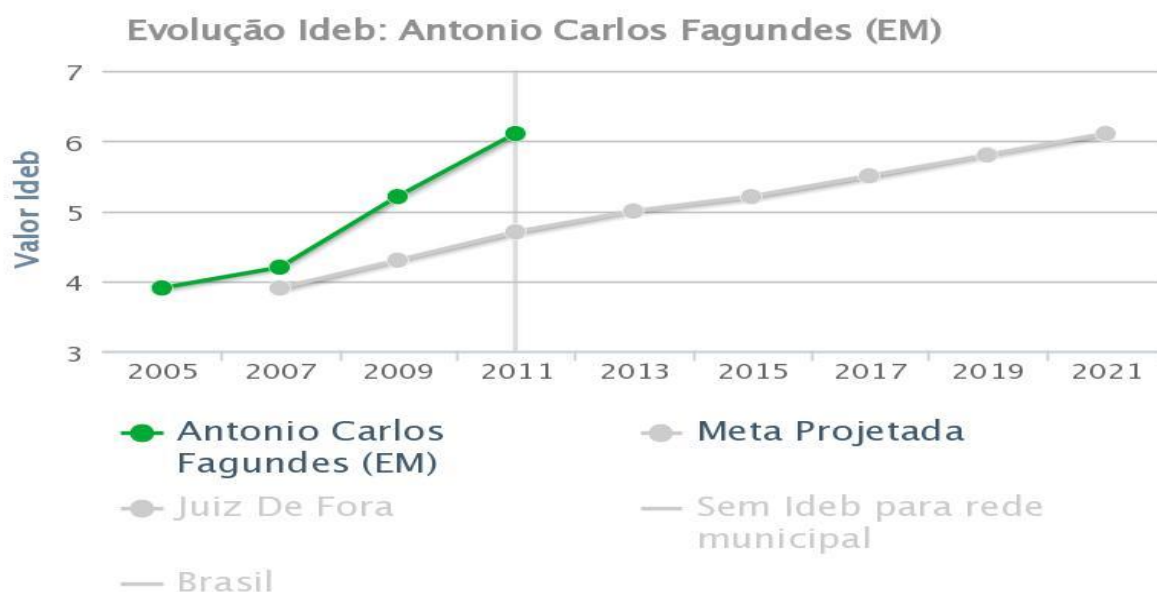
QUADRO 7 – METAS PROJETADAS PARA A EMACF
(IDEB ANOS INICIAIS)

IDEB	2011	2013	2015	2017	2019	2021
5º ANO	4,7	5	5,2	5,5	5,8	6,1

Fonte: Portal IDEB 2011.

O quadro reforça o bom desempenho da escola no 5º ano. A escola antecipou-se em 10 anos, em cinco edições a serem realizadas. As projeções sugerem um crescimento discreto, em torno de 0,3 por edição. Esse índice de 0,3 de crescimento aconteceu somente de 2005 para 2007, a partir das outras duas avaliações cresceu três vezes mais do que o esperado. O gráfico a seguir mostra o desempenho da escola durante os anos e as metas projetadas:

GRÁFICO 3 – EVOLUÇÃO DO IDEB DOS ANOS INICIAIS (5º ANO) DA EMACF



Fonte: Ideb 2011 – INEP
portalideb.com.br

O gráfico indica uma inclinação mais acentuada da curva do IDEB em relação às metas projetadas confirmando crescimento acima do esperado. Algumas considerações são feitas pela equipe do INEP através do Portal IDEB¹⁶ mencionando um excelente trabalho da escola que atingiu a meta e teve o crescimento do índice em relação a 2009 sendo superior a 6. Menciona que a situação é boa e a escola pode ser vista como uma referência e atingiu grau de excelência.

As análises dos índices dos anos finais (9º ano) também serão feitas através da utilização do quadro 6 apresentado anteriormente. De acordo com o quadro nota-se que os anos finais iniciaram com aumentos bem expressivos e diminuíram, também, expressivamente no ano de 2011. Embora ainda esteja acima da meta projetada, o IDEB dos anos finais apresentou uma queda bastante acentuada do ano de 2009 para 2011. O quadro 6 descreve um crescimento relativo mais acentuado do que nos anos iniciais. De 2005 para 2007 cresceu 0,8 (0,5 acima do 5º ano) e de 2007 para 2009 um excelente crescimento de 1,5 (novamente 0,5 acima do índice do 5º ano). Porém, houve uma queda brusca de 1,0 de 2009 para 2011. O quadro abaixo demonstra as metas previstas para os anos finais:

¹⁶ Disponível em: <http://www.portalideb.com.br/escola/135625-em-antonio-carlos-fagundes/ideb?etapa=5&rede=municipal> acesso em 03 de abril de 2013.

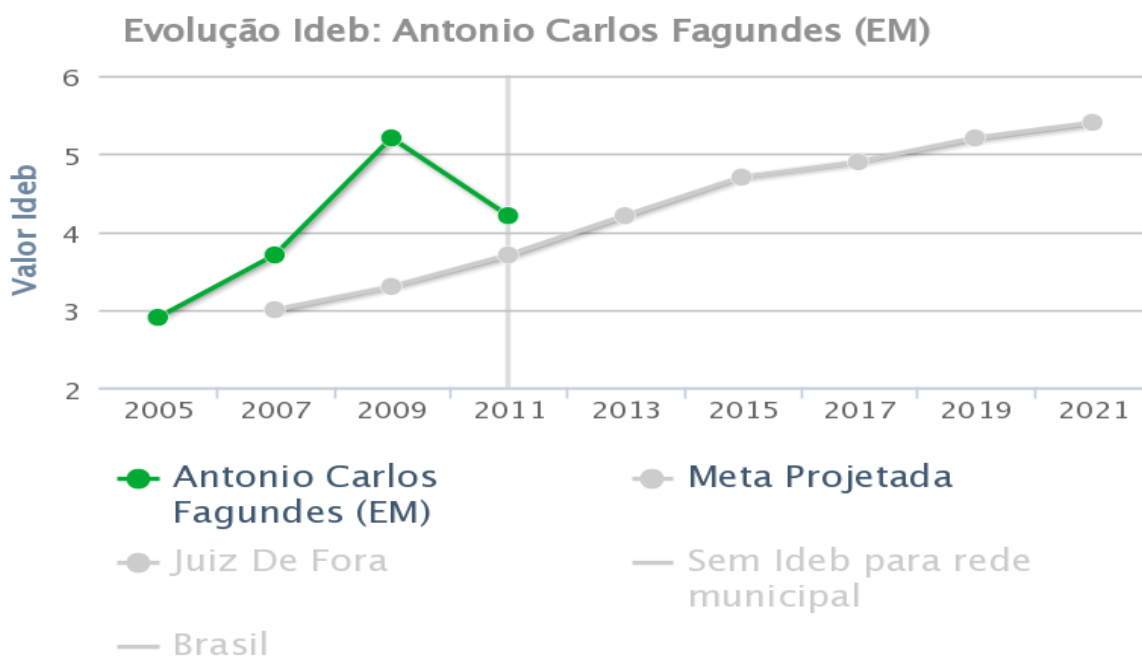
QUADRO 8 – METAS PROJETADAS PARA A EMACF
(IDEB ANOS FINAIS)

	2011	2013	2015	2017	2019	2021
9º ANO	3,7	4,2	4,7	4,9	5,2	5,4

Fonte: Portal IDEB 2011

Mesmo com a queda de 1,0 em 2011, o índice atual de 4,2 está acima da meta ao apresentar resultado esperado para a próxima edição de 2013. Algumas análises podem ser levantadas através do gráfico com os índices e metas apresentado a seguir:

GRÁFICO 4 – EVOLUÇÃO DO IDEB DOS ANOS FINAIS (9º ANO) DA EMACF



Fonte: Ideb 2011 – INEP
portalideb.com.br

A primeira análise do gráfico permite observar um distanciamento considerável, até 2009, entre as curvas dos índices e das projeções das metas. A inclinação da curva dos índices é bem maior se comparada a do 5º ano. Se a curva continuasse com a mesma tendência em 2011, o IDEB do 9º ano seria maior do que o 5º ano. Um crescimento de 1,5 como aconteceu de 2007 para 2009 é muito

gratificante, porém, uma queda de 1,0 em 2011 merece uma atenção e reflexão para identificar as possíveis causas.

Observando a curva das metas veremos que ela inclina-se de forma menos acentuada chegando ao ano de 2021 com uma projeção abaixo de 6,0, ou seja, 5,4. Uma análise dessa projeção pode trazer certa preocupação e desconforto para os profissionais da escola e, principalmente, para o gestor. Mesmo em 10 anos, em 5 edições do IDEB, a escola não alcançara, pelas metas projetadas, para os anos finais, o índice de excelência como previsto para os anos iniciais. Essa projeção de metas pode ser apresentada como um caso de gestão em que os gestores escolares devem se preocupar em reverter essa situação buscando meios de retomar o crescimento desse índice.

A seguir será feita uma rápida comparação dos resultados da escola no IDEB no ano de 2011 com os resultados do Brasil, do estado de Minas Gerais e município de Juiz de Fora onde está localizada a E.M. Antônio Carlos Fagundes. Serão analisados os índices dos ciclos dos anos iniciais (5º ano) e dos anos finais (9º ano) abrangendo as redes pública, municipal e estadual. O objetivo dessa comparação é para situarmos a escola dentro do cenário nacional através do seu desempenho no IDEB.

QUADRO 9 - IDEB OBSERVADO NA REDE PÚBLICA EM 2011:

	BRASIL	MINAS GERAIS	JUIZ DE FORA	ESCOLA
5º ano	4,7	5,8	5,6	6,1
9º ano	3,9	4,4	4,1	4,2

Fonte: Portal IDEB 2011.

Nesse caso a rede pública refere-se às escolas municipais, estaduais e federais que foram avaliadas. O índice da escola encontra-se, no 5º ano, acima da média nacional, mineira e do município. No 9º ano, praticamente acompanha as médias de todos os segmentos.

QUADRO 10 - IDEB OBSERVADO NA REDE MUNICIPAL EM 2011:

	BRASIL	MINAS GERAIS	JUIZ DE FORA	ESCOLA
5º ano	4,7	-	5,2	6,1
9º ano	3,8	-	4,0	4,2

Fonte: Portal IDEB 2011

Em relação às escolas municipais do Brasil e de Juiz de Fora, o resultado se repete estando os anos iniciais acima da média e o 9º ano acompanhando a tendência das médias.

QUADRO 11 - IDEB OBSERVADO NA REDE ESTADUAL EM 2011:

	BRASIL	MINAS GERAIS	JUIZ DE FORA	ESCOLA
5º ano	5,1	6,0	6,1	6,1
9º ano	3,9	4,4	4,2	4,2

Fonte: Portal IDEB 2011.

A rede estadual apresenta média mais alta para os anos iniciais. Para os anos finais não modifica muito e a escola mantém-se na média, novamente, para os anos finais e para o 5º ano iguala-se ao estado e município ficando acima somente da média nacional.

Uma breve análise desses dados através dos quadros apresentados mostram que a escola nos anos iniciais está em uma condição muito boa. Mesmo nos anos finais o índice não é alarmante, pois, encontra-se de acordo com as médias apresentadas em vários segmentos. Como o foco desse trabalho é o LA/EMACF cabe, no momento, traçar as possíveis influências do projeto nos resultados do PROALFA e do IDEB.

A análise da participação do LA/EMACF nos resultados do PROALFA torna-se menos complicada uma vez que essa avaliação abrange somente o 3º ano do ensino fundamental, segmento em que atua o projeto. Como o PROALFA iniciou-se na rede municipal de ensino somente em 2009 não é possível comparar as médias antes do LA/EMACF que teve início em 2008. Sendo assim, cabe analisar a tendência nas três edições em que a escola participou.

As análises feitas anteriormente mostraram que a escola saiu de uma condição de proficiência baixa, igualou-se ao município e chegou a ultrapassar essa média alcançando o padrão recomendado ficando acima de 500. Muito importante, também, como mostra o gráfico 1, foi a evolução do percentual de alunos nesse padrão de desempenho recomendável que chegou a 64,4% ficando apenas 12,2% dos alunos em padrão de baixo desempenho. Realmente, houve progressos de um ano para o outro. Muitos fatores podem estar contribuindo para os resultados, porém, como o LA/EMACF é uma proposta de cunho pedagógico executada pela escola, sem dúvida, essa prática torna-se parte do cotidiano escolar que, também, exerce influência no aprendizado dos alunos.

As interpretações do IDEB são mais delicadas uma vez que envolve o segmento dos anos finais. A análise dos índices dos anos finais torna-se relevante para identificar possíveis influências do LA/EMACF nesse segmento, ou seja, como os alunos que passaram pelo LA/EMACF e foram para os anos finais podem estar influenciando no IDEB. Como visto, anteriormente, o cálculo do IDEB é feito através do fluxo da escola e da média da proficiência alcançada nas provas de português e matemática. Nesse sentido, deve ser analisado o percentual de aprovação em cada segmento, bem como as médias alcançadas nas avaliações escritas. A seguir o quadro 12 apresenta os índices de aprovação (fluxo) e a médias alcançadas nas provas pelos alunos do 5ºano desde a primeira edição em 2005 até a última edição do IDEB em 2011:

QUADRO 12 – IDEB 5º ANO - FLUXO E MÉDIA DOS ALUNOS DA EMACF

IDEB	2005	2007	2009	2011
------	------	------	------	------

FLUXO	0,80	0,79	0,93	1,00
MÉDIA	4,82	5,26	5,64	6,12

Fonte: Elaborado pelo autor através dos dados obtidos do site PORTAL IDEB¹⁷

Para o 5º ano o fluxo correspondeu a 100% de aprovação e a média de proficiência apresentada como nota padronizada de português e matemática foi de 6,12. O percentual de aprovação indica que não houve retenção do 1º ao 5º ano, vale lembrar que a partir de 2011 foi instituído o “Bloco Pedagógico” em que todos os alunos do 1º ao 3º ano foram aprovados. Mesmo assim, foram quatro turmas do 4º ano e mais quatro do 5º ano que somaram oito turmas sem retenção. Nesse sentido, fica a interrogação: sem o LA/EMACF todos os alunos seriam aprovados?

Com relação às médias observa-se um bom desempenho dos alunos do 5º ano. Como o resultado não sai por aluno, também, aparece outro questionamento: será que os alunos do LA/EMACF também alcançaram a média? É importante observar se as médias não estão sendo elevadas pelas turmas de melhor aprendizado. Neste caso, pode-se estar aumentando as desigualdades dentro da escola. Esse aspecto será abordado, posteriormente no capítulo 2 no item sobre enturmação.

As interpretações para os anos finais (9º ano) são diferentes uma vez que os alunos do projeto não alcançaram o 9º ano, os alunos da primeira turma de 5º ano que participaram do LA/EMACF estavam, no máximo, no 8º ano em 2011. Logo, as turmas do projeto não tiveram nenhuma participação direta para os índices do 9º ano em relação às médias de proficiência nas avaliações de português e matemática. O quadro 13, a exemplo do quadro anterior, também apresenta os índices de aprovação (fluxo) e a médias alcançadas nas provas pelos alunos do 9ºano desde a primeira edição em 2005 até a última edição do IDEB em 2011:

QUADRO 13 – IDEB 9º ANO - FLUXO E MÉDIA DOS ALUNOS DA EMACF

IDEB	2005	2007	2009	2011
------	------	------	------	------

¹⁷ Disponível em: para fluxo - <http://www.portalideb.com.br/escola/135625-em-antonio-carlos-fagundes/fluxo?etapa=5&rede=municipal> acesso em 17 de junho de 2013.
Para médias (aprendizado) - <http://www.portalideb.com.br/escola/135625-em-antonio-carlos-fagundes/aprendizado?etapa=5&rede=municipal> acesso em 17 de junho de 2013.

FLUXO	0,56	0,69	0,90	0,76
MÉDIA	5,25	5,35	5,82	5,50

Fonte: Elaborado pelo autor através dos dados obtidos do site PORTAL IDEB¹⁸

Através do quadro, observamos que a média de proficiência nas provas em 2011 ficou em 5,5. Mesmo com todos os alunos desse segmento aprovados o índice do IDEB seria os mesmos 5,5 obtidos na prova escrita. De qualquer forma, a média diminui 5% em relação a 2009, quando era de 5,82.

Com relação ao fluxo pode existir uma interferência se esses alunos apresentarem grande índice de reprovação. O fluxo ficou em 0,76, ou seja, 24% dos alunos do 6º ao 9º ano foram retidos. Uma análise pode ser feita a partir dos anos anteriores comparando os índices de reprovação. O ano de 2009 apresenta melhor índice de aprovação dos anos finais da escola. Em 2011 a escola diminui o índice, mas não retorna ao índice do ano de 2005.

Através das avaliações externas aqui apresentadas podemos observar que os anos iniciais vêm progredindo em ambas. Apenas no ano de 2012 diminui as médias no PROALFA, mesmo assim, isso leva a crer que existe um trabalho organizado e uma ação planejada pelos sujeitos da escola. Seria muito difícil alcançar os resultados obtidos sem uma proposta concreta e coletiva. Sendo assim, pode-se interpretar que o LA/EMACF está fazendo parte dessas ações planejadas e pode estar contribuindo concretamente para os resultados das avaliações externas. Com relação aos anos finais, se não está contribuindo, também, não pode estar causando uma interferência tão nefasta, uma vez que os alunos do LA/EMACF ainda não alcançaram o 9º ano para participarem das avaliações da Prova Brasil.

1.4.3. O LA/EMACF e os Índices de Retenção da E. M. Antônio Carlos Fagundes

Nesse item serão feitas as análises dos índices de retenção da E. M. Antônio Carlos Fagundes através dos dados levantados desde o ano de 2005. A importância desses dados esta diretamente relacionada aos anos iniciais onde o

¹⁸ Disponível em: para fluxo - <http://www.portalideb.com.br/escola/135625-em-antonio-carlos-fagundes/fluxo?etapa=9&rede=municipal> acesso em 17 de junho de 2013. Para médias (aprendizado) - acesso em <http://www.portalideb.com.br/escola/135625-em-antonio-carlos-fagundes/aprendizado?etapa=9&rede=municipal> 17 de junho de 2013.

LA/EMACF atua e, indiretamente, aos anos finais que recebem os alunos oriundos do projeto. No primeiro momento serão analisados os índices do 2º ao 5º ano. Nesse segmento, o 1º ano só começou a ser atendido pela escola em 2008, a aprovação sempre foi automática e, como não apresenta retenção, não entrou no cálculo para médias no total geral para cada ano letivo. O quadro a seguir apresenta os índices de retenção dos anos iniciais desde o ano de 2005 até o ano letivo de 2012:

QUADRO 14 – ÍNDICE DE RETENÇÃO (%) – 2º AO 5º ANO DA EMACF

Ano	1º	2º	3º	4º	5º	GERAL
2005	-	11	15	11	21	14,5
2006	-	31	26	36	17	27,5
2007	-	29	14	17	7	17
2008	0	13	5	6	15	10
2009	0	10	7	15	4	9
2010	0	6	4	1	3	3,5
2011	0	0	0	0	0	0
2012	0	0	0	26	7	16,5

Fonte: EMACF/2013

Observando o quadro, através do total de reprovação para cada ano, nota-se um grande aumento na reprovação em 2006, praticamente, dobrou em relação ao ano anterior. Em 2007 o índice retoma os valores mais próximos de 2005. Em 2008 inicia-se o LA/EMACF. Nesse ano as reprovações diminuem e em 2009 mantêm-se, na prática, os índices do ano anterior. O ano de 2010 representa uma redução significativa e no ano de 2011 a escola não retém nenhum aluno dos anos iniciais. Um dado importante a ser considerado é que foi a partir desse ano que se iniciou o “Bloco Pedagógico” sem retenções para os 1º, 2º e 3º anos.

Voltando aos dados do quadro 14, nota-se que em 2011 existiam quatro turmas do 4º ano e mais quatro turmas do 5º ano. Analisando os documentos da escola, somavam um total de 222 alunos essas oito turmas de 4º e 5º anos. As demais turmas do 1º ao 3º anos somavam 201 alunos, assim, foram aprovados mais da metade dos alunos dos anos iniciais que não pertenciam ao Bloco Pedagógico. O que se pode concluir é que a partir do ano de 2008 os índices de reprovação

começaram a cair consideravelmente até chegar a 100% de aprovação, índice muito difícil de alcançar, principalmente, em escolas públicas.

No ano de 2012 as reprovações do 3º e 4º anos voltam a acontecer e somente as turmas de 3º e 4º anos perfazem um total de 16,5% de retenções retomando a valores do ano de 2007, antes do início do LA/EMACF. Uma informação a ser dada é que no ano de 2012 assume nova direção na escola e, também, nova coordenação pedagógica. De acordo com o relato dos professores através do questionário distribuído, nesse período, a direção e coordenação tentam uma reestruturação do LA/EMACF para atenderem a outros alunos que não faziam parte do projeto, ou seja, que não estavam enturmados em uma única turma. Houve dificuldades na reestruturação e o LA/EMACF, praticamente, reiniciou efetivamente suas atividades no segundo semestre de 2012. A partir dessa reestruturação o LA/EMACF passou a atender no contra turno os alunos que já faziam parte das turmas montadas para o LA/EMACF e alunos de outras turmas.

A relação do LA/EMACF com os anos finais deve ser analisada com muito cuidado. Se para os anos iniciais o projeto se apresenta estruturado e com aplicação direta nas turmas, para os anos finais, que não são atendidos por esse projeto ou proposta parecida, o que pode ser analisado é o desempenho desses alunos nos anos finais.

Seguindo o mesmo critério anterior, o quadro a seguir mostra o desempenho dos alunos do 6º ao 9º ano desde 2005.

QUADRO 15 – ÍNDICE DE RETENÇÃO (%) - 6º AO 9º ANO DA EMACF

Ano	6º	7º	8º	9º	GERAL
2005	23	33	27	9	23
2006	32	45	11	14	25,5
2007	32	34	25	31	30,5
2008	26	30	17	24	24
2009	20	13	6	1	10
2010	15	5	0	9	7
2011	25	30	15	9	20
2012	37,5	24,5	14	15	22,5

Fonte: EMACF 2013

A primeira observação que pode ser feita através da comparação dos dois quadros (14 e 15) que representam os índices de retenção dos anos iniciais e finais

é que os índices gerais de reprovação do 6º ao 9º ano sempre são mais altos do que os do 1º ao 5º ano. Mesmo nos anos que diminuíram a reprovação do 6º ao 9º ano, os anos iniciais diminuíram ainda mais.

No ano letivo de 2011, os alunos do 5º ano que eram do projeto de LA/EMACF em 2010 continuaram praticamente enturmados em uma turma do 6º ano. Na ocasião a coordenadora, junto com os professores anos finais, tentaram uma proposta diferenciada para essa turma. Essa proposta diferenciada era no sentido de uma dinâmica de aula e conteúdos condizentes com as dificuldades da turma. Ao final do ano letivo de 2011 essa turma terminou com vinte e um alunos, sendo que três evadiram da escola. Desses vinte e um, somente três alunos foram reprovados em mais de duas disciplinas. Porém, nesse mesmo ano, entra para a escola uma professora efetiva e novata que além dos três alunos que haviam sido retidos, em sua disciplina também, ficaram mais sete alunos retidos somente em Geografia, disciplina da professora recém-chegada. Assim, dos três alunos que deveriam ser retidos, ficaram mais sete, perfazendo um total de 10 alunos retidos em uma turma de vinte e um alunos.

Nesse caso, o LA/EMACF está apresentando um efeito perverso nos índices de retenção da escola para os anos finais. Se não houver um entrosamento e um enlace entre os professores e as propostas de trabalho dos anos iniciais e dos anos finais, muito do trabalho das professoras dos anos iniciais e, em particular do LA/EMACF poderá se perder.

2. AS LIMITAÇÕES E ALCANCES DAS PROPOSTAS ADMINISTRATIVAS E PEDAGÓGICAS DO LA/EMACF

Os tópicos apresentados nesse capítulo irão analisar os dados da escola citados no capítulo anterior e a relação com o LA/EMACF. Alguns apontamentos serão feitos relacionando o projeto do LA/EMACF a enturmação por dificuldade de aprendizado, seus princípios metodológicos, as orientações da SE/JF para os LAs e as percepções dos docentes da escola através da análise do questionário respondido.

2.1. O LA/EMACF e a Enturmação por Dificuldade de Aprendizado

A proposta inicial do LA/EMACF era de fazer a enturmação por dificuldades de aprendizado (comumente chamadas de turmas homogêneas) somente nas turmas do projeto, as demais turmas da escola dos anos iniciais continuariam sem a enturmação (comumente chamadas de turmas heterogêneas). Na ocasião da implantação do projeto do LA/EMACF a maioria do corpo docente da escola optou por fazer a enturmação por dificuldade de aprendizado em todas as turmas dos anos iniciais. Só o fato dos alunos do LA/EMACF já estarem enturmados segundo os critérios de aprendizagem já gerava certas divergências de opiniões, porém, essas divergências eram maiores quando se pensava em todas as turmas montadas seguindo o critério de aproximação de aprendizagem ou, enturmação por dificuldade de aprendizado. Mesmo os anos finais fez a enturmação por dificuldade de aprendizado em duas turmas que eram do projeto (LA/EMACF) e passaram para o 6º ano e depois para o 7º ano (uma turma de 6º e uma de 7º ano). Os anos finais nunca trabalharam antes com esse tipo de enturmação, mas na tentativa de um atendimento pedagógico diferenciado para esses alunos, a equipe pedagógica da escola fez essa opção. Na ocasião, esse tipo de composição de turmas foi discutido e aprovado pela maioria dos profissionais da escola.

Alguns teóricos debatem esse aspecto, Barboza (2006) em estudo sobre composição das turmas e o desempenho escolar na rede pública de ensino de Minas Gerais cita que a legislação federal no Brasil não cuida de orientações relacionadas à composição de turmas e que tais medidas são instituídas,

geralmente, pelos sistemas públicos municipais e estaduais. Segundo a autora, a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais não possui uma orientação específica para as escolas relacionada à organização das turmas logo, conclui, através de suas informações, que as turmas são organizadas nas escolas a partir de critérios estabelecidos pela direção e corpo docente. A rede municipal de ensino segue a legislação estadual e também só determina a quantidade de alunos para cada ano. Para a autora, verificar os critérios utilizados nas montagens de turmas é uma forma de revelar as diferentes maneiras com que as escolas lidam com as desigualdades existentes no seu interior.

Sustentada pelo estudo dos dados de seu trabalho, Barboza (2006), menciona que a divisão dos estudantes em turmas homogêneas foi uma ideia bastante aceita e difundida durante a primeira metade do século XX e até hoje é adotada em muitas escolas. A ideia principal desta atitude, seguindo seus estudos, é a de que os alunos agrupados desta maneira têm oportunidade de aprender no mesmo ritmo, permitindo ao professor realizar uma prática pedagógica mais eficiente. Porém, nas últimas décadas, esta postura tem sofrido muitas críticas por considerar que as turmas se estigmatizam.

Sobre a montagem de turmas heterogêneas Barboza (2006) cita estudos de Cortezão (1981) que defende a ideia de que a sala de aula será mais rica, quando a heterogeneidade não se estabelecer como obstáculo à realização das atividades de ensino e aprendizagem. Isto será possível quando os professores buscarem construir propostas flexíveis e diferenciadas de trabalhar com os diferentes grupos e diferentes saberes. Essa prática terá resultados na redução da desigualdade de oportunidades na escola e passa a ser percebida posteriormente como responsabilidade também da escola ao instituir um único processo de ensino, independente das origens sociais, étnicas e culturais dos estudantes. Assim:

O que se pode observar é que optar pela heterogeneidade não significa apenas obedecer a critérios pré-estabelecidos em relação à idade dos alunos ou ao seu desempenho acadêmico, por exemplo, mas, muito além disso, trata-se de uma escolha que requer projetos abrangentes de trabalho não condizentes, na maioria das vezes, com as condições materiais e de recursos humanos da escola (BARBOZA, 2006, p. 70)

Um ponto interessante abordado pela autora, através dos dados investigados na rede pública de ensino do estado de Minas Gerais, é que um número significativo de escolas separam os alunos segundo sua idade e rendimento. A diferença entre a turma com maior percentual de defasados e a turma com menor percentual de defasados ultrapassa valores considerados razoáveis para uma seleção aleatória. Os dados sugerem, ainda, que as escolas que possuem uma política declarada que organiza as turmas de forma homogênea em relação à defasagem está associada positivamente ao desempenho de todos os alunos, em média. Política declarada é interpretada, nesse caso, como uma intervenção da escola com ações afirmativas, tais como professores mais preparados para as turmas defasadas e projetos capazes de produzir diagnósticos corretos para as dificuldades dos alunos a fim de superá-las.

Com isso, a escola que assume a montagem de turmas através da enturmação por dificuldade de aprendizado é, de forma geral, obrigada a justificar sua proposta de trabalho e apresentar formas diferenciadas de trabalho para os alunos com maiores dificuldades de aprendizado. Isso quer dizer que a escola não está separando as turmas de forma que os alunos de menor rendimento não atrapalhem o ritmo dos alunos com maiores facilidades de aprendizado. Pode-se entender, nesse caso, que a escola identificou alguns alunos que merecem atenção e tratamento diferenciado para que consigam acompanhar o ritmo normal das aulas. A esses alunos serão aplicadas metodologias diferenciadas com estudos que recuperem os conteúdos atrasados através, por exemplo, do LA e outros projetos que ampliem a carga horária e tempos de estudos dentro da escola em um mesmo ano do período letivo. Nesse caso, pode-se dizer que a escola, representada por sua equipe diretiva e corpo docente, possui uma política declarada de intervenção com propostas de aprendizado para os alunos com dificuldades de aprendizado.

Ao contrário, a escola que tem as turmas homogêneas, separando os alunos de maior rendimento dos alunos com dificuldades de aprendizado e que não declara sua prática de enturmação por dificuldade de aprendizado, dentro do raciocínio que está sendo exposto, está escondendo suas práticas pedagógicas por não ter uma proposta de recuperação desses alunos que estão enturmados e possuem baixo rendimento escolar. Assim, a enturmação acontece para que os bons alunos estejam preservados nas suas melhores condições e os defasados abandonados à sua própria sorte, pois, a escola não apresenta propostas ou ações

pedagógicas de inclusão e recuperação de aprendizados para os alunos com baixo rendimento escolar. Em termos práticos, a enturmação por dificuldade de aprendizado ou turmas homogêneas a qual esse estudo está tratando no momento, significa, na maioria dos casos, separar os alunos repetentes dos não repetentes.

Contudo, os estudos de Barboza (2006) mostram que a separação dos alunos em turmas homogêneas aprofunda a desigualdade na escola entre os alunos defasados e não defasados. Isso quer dizer que as turmas com os alunos que possuem maiores rendimentos escolares poderão avançar mais rápido devido à facilidade de assimilarem e aprenderem os conteúdos e ao fato do professor não ter que ficar parando a aula para repetir e explicar a mesma matéria. As turmas com os alunos que apresentam maiores dificuldades de assimilação e aprendizado, provavelmente, terão um ritmo bem menor, pois, demanda do professor maior tempo para explicar e aprofundar nos conteúdos. Na prática, nas turmas de alunos defasados, os conteúdos não são aprofundados devido a grande dificuldade de aprendizado dos alunos e a quantidade enorme de conteúdos a serem recuperados e aprendidos. Nesse caso, é muito comum, ao final do ano letivo, o professor não conseguir vencer o programa e ministrar os conteúdos previstos para aquele ano escolar. Em contrapartida, nas turmas não defasadas, os conteúdos são aprofundados e o programa com as propostas curriculares vencidas antes do término do ano letivo e o professor inicia conteúdos do ano seguinte. Essa diferença entre ritmos de aprendizado das turmas aumenta a desigualdade entre os alunos defasados e não defasados como cita Barbosa (2006) no início desse parágrafo.

Dessa forma, isso pode significar que os alunos não defasados estão avançando mais rápido nesse tipo de montagem de turmas e que os defasados estão em ritmo menor, porém, estão aprendendo. Isso justifica a afirmação da mesma autora quando citou, anteriormente, que as escolas que possuem uma política declarada de montagem de turmas homogêneas e apresentam propostas diferenciadas e positivas para as turmas defasadas estão associadas a um melhor desempenho de todos os alunos, em média. Assim, todos estão aprendendo, e a desigualdade entre os alunos está no fato de que os não defasados estão aprendendo ainda mais. Assim, se os investimentos nas turmas defasadas estiverem produzindo resultados, de modo geral, o nível de aprendizado de toda a escola aumenta.

O site da Qualidade da Educação apresenta um estudo de Cristiane Campos¹⁹ sobre turmas homogêneas com várias considerações que merecem destaque. Inicialmente, formar turmas homogêneas aumenta a eficiência e a proficiência da escola. Porém, se o aprendizado ocorre por meio da interação com os que sabem mais, agrupar os alunos em turmas homogêneas pode prejudicar aqueles com desempenho mais fraco e beneficiar os melhores alunos, aumentando, como visto anteriormente, a desigualdade entre os alunos defasados e não defasados. Essa desigualdade pode aumentar se os melhores recursos forem direcionados para o grupo dos bons alunos como, por exemplo, se os melhores professores receberem as melhores turmas. Esse é um ponto muito importante a ser observado, pois, geralmente, os professores mais experientes (com maior tempo de serviço e efetivos na escola pública) têm preferência na escolha de turmas e podem optar pelas turmas com menor dificuldade de aprendizado deixando as que possuem os alunos que necessitam de maior atenção para os professores com menor experiência (recém-formados e contratados).

A autora descreve os efeitos diretos e indiretos na aprendizagem através da composição de turmas. O efeito direto tem uma relação com a interação entre os alunos sendo mais importante em turmas heterogêneas. Assim, os melhores alunos ajudam os que têm mais dificuldades. O efeito indireto vem da reação do professor diante das turmas e que está mais favorável em turmas homogêneas. O professor pode usar métodos de ensino mais apropriados ao nível dos alunos, além de sentir-se mais motivado e empenhado. A autora assinala que as evidências indicam que os efeitos indiretos prevalecem sobre os diretos, isto é, o aluno em uma turma homogênea aprende mais do que aprenderia em uma heterogênea.

Um dado muito interessante, nesse estudo, está nos efeitos dos alunos que participaram de turmas homogêneas. Os efeitos são persistentes e os alunos que frequentaram turmas homogêneas por pelo menos um ano terão, segundo a autora, desempenho sempre maior que os alunos que sempre estiveram em turmas heterogêneas, mesmo os alunos com déficit de desempenho. Outro ponto a ser destacado é sobre a variação de ganho entre os alunos. Os benefícios, ainda que positivos, são menores para os alunos com dificuldade de aprendizado. Também

¹⁹Disponível em:

<http://www.paramelhoraroaprendizado.org.br/Conteudo/verbete.aspx?canal=20100701145550501160&subtema=20100615131126445577&verbete=20110419144249184713> Acesso em 25 de maio de 2013.

não é o aluno com maior facilidade para o aprendizado que obtém melhor ganho, mas, os alunos medianos são os que mais se beneficiam nas turmas homogêneas.

Os estudos não descartam os benefícios da diversidade através dos ganhos para os alunos em termos de capacidade de conviver com as diferenças e o respeito a elas, mas, admitem uma vantagem em relação ao aprendizado das turmas homogêneas sobre as heterogêneas devido à atenção especial dada pelo professor. Esse efeito positivo das turmas homogêneas pode estar relacionado ao despreparo dos professores para lidar com turmas heterogêneas. As conclusões evidenciam as salas homogêneas como uma política de baixo custo para elevar a proficiência de todos os alunos e podem ter melhores ganhos se combinadas a outras políticas complementares para as turmas com maiores dificuldades como a diminuição do número de alunos e o atendimento por professores mais experientes.

De acordo com Santiago (2011) os LAs foram implementados a partir de princípios alicerçados na ideia de diversidade e luta para vencer as desigualdades. Nesse sentido, são consideradas as diferenças produzidas no contexto escolar e segundo Ávila (2004, p. 97 apud SANTIAGO 2011, p. 42):

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.

A heterogeneidade, de acordo com a citação, parece estar presente mesmo nos processos de enturmação por dificuldades de aprendizado. Santiago (2011) em entrevista com a supervisora da Secretaria de Educação sobre as dificuldades das professoras dos LAs da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, relata que uma das dificuldades encontradas pelas professoras era a heterogeneidade dos alunos que frequentavam os LAs. Porém, a coordenadora entrevistada identificou a mesma heterogeneidade no grupo de professores que atuam nos LAs da rede municipal em que as formações dos professores são diferenciadas e apresentam demandas diversas na execução de seus trabalhos.

A questão de enturmação por dificuldade de aprendizado demonstra pontos positivos e negativos a serem observados. Barboza (2006) relata que no Brasil são praticamente inexistentes trabalhos acadêmicos sobre composição das turmas nas escolas. Essa dificuldade perdura até hoje. De qualquer forma, encontram-se justificativas plausíveis tanto para turmas homogêneas como heterogêneas. O que tem que ser avaliado é como o LA/EMACF vai funcionar melhor. Não existe a necessidade de se enturmar toda a escola. O projeto inicial do LA/EMACF cita a enturmação por dificuldade de aprendizado em uma única turma, sendo uma turma para cada ano em questão. De qualquer forma, a escola já estará enturmado todos os alunos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental através do “Bloco Pedagógico” em que nada mais é que uma enturmação por idade.

2.2. Os Princípios Metodológicos e Didáticos do LA/EMACF e seu Funcionamento na Escola

Nesse tópico serão descritas as principais ações realizadas pela equipe pedagógica para execução das propostas do LA/EMACF, sua estruturação na escola e a forma de atendimento aos alunos. O Laboratório de Aprendizagem da Escola Municipal Antônio Carlos Fagundes desenvolve suas atividades no intuito de diminuir as barreiras de aprendizagem dos alunos com dificuldades visando amenizar os problemas referentes ao fluxo e retenção. Pode-se entender, nesse caso, as barreiras de aprendizagem como sendo qualquer dificuldade que o aluno apresente em aprender os conteúdos escolares, seja de ordem cognitiva, afetiva ou social. Os problemas de retenção referem-se à reprovação dos alunos em um ou mais anos de estudos. Diretamente relacionado à retenção esta a questão do fluxo da escola. Um bom fluxo escolar, no caso da E. M. Antônio Carlos Fagundes que atende o ensino fundamental do 1º ao 9º ano, indica que os mesmos alunos que entram para o 1º ano serão os mesmos que irão sair da escola ao terminarem o 9º ano sem interrupções, ou seja, sem reprovações durante os anos de estudos.

O fluxo escolar refere-se, ainda, às questões de evasão, isto é, quando o aluno abandona a escola por vontade própria ou por razões alheias à sua vontade. Em relação a E. M. Antônio Carlos Fagundes, os fatores mais importantes estão relacionados ao próprio aluno quando vai sendo reprovado constantemente, termina

desestimulado e abandona os estudos e a escola. A preocupação maior da escola está relacionada à evasão causada pela falta de sucesso e estímulo do aluno dentro da escola.

Sendo assim, no intuito de diminuir as referidas barreiras de aprendizado, fluxo e retenção, a escola emprega alguns princípios metodológicos e didáticos para a execução e desempenho do seu projeto de LA/EMACF. O primeiro passo está na montagem das turmas do LA/EMACF inicia-se com a identificação dos alunos com maiores dificuldades de aprendizado e o agrupamento dos mesmos em uma única turma. Os alunos são agrupados de acordo com o ano de estudo em que estão, isto é, os alunos com maiores dificuldades de aprendizado do 2º ano serão agrupados em uma única turma do 2º ano e assim por diante até o 5º ano. O número de alunos por turma procura ser reduzido, tenta-se manter no máximo 25 alunos. As demais turmas que não participam do projeto seguem a legislação da SE/JF: até 30 alunos para o 2º e 3º anos e até 35 alunos para o 4º e 5º anos.

Durante os cinco dias da semana (2ª a 6ª feira) os alunos têm uma hora e meia a mais de aula. Para os alunos do primeiro turno (07h às 11h), a professora do projeto inicia às 09h30min entrando em sala junto com a professora regente. Após o término da aula, a regente do LA/EMACF continua com aproximadamente 10 a 12 alunos até às 12h30min. No segundo turno (13h às 17h) os alunos, também, de 10 a 12, chegam junto com a professora do projeto às 11h30min e no início do turno às 13h00min juntam-se à sala de aula com o restante dos alunos e a professora regente. Em ambos os turnos a escola oferece a merenda escolar como refeição aproximadamente às 11h30min para os alunos do projeto do LA/EMACF. A seguir encontra-se o quadro com a organização de turmas e projetos para os anos iniciais do ensino fundamental:

QUADRO 16 – DISTRIBUIÇÃO DE TURMAS DO ANO DE 2012 E DE LA/EMACF

TORNOS	Nº DE TURMAS REGULARES	Nº DE TURMAS DO LA/EMACF
1º TURNO (7h – 11h)	2 Turma de 5º ano	1 Turma de 5º ano
2º TURNO (13h – 17h)	2 Turma de 1º ano	
	3 Turmas de 2º ano	1 Turma de 2º ano
	3 Turmas de 3º ano	1 Turma de 3º ano
	4 Turmas de 4º ano	1 turma do 4º ano
	2 Turmas de 5ºano	

Fonte: PPP/ EMACF, 2012.

No ano de 2012 o LA/EMACF atendia uma turma de 5º ano no turno da manhã e três turmas no turno da tarde para os 2º, 3º e 4º anos. No desenvolvimento das ações, a equipe pedagógica da escola segue as propostas do projeto inicial e não determina especificamente normas e padrões para o desenvolvimento metodológico e pedagógico das turmas de projetos. As professoras não têm, necessariamente, que estejam juntas em sala. Cada turma possui as suas especificidades e as professoras possuem autonomia para planejar e atuar segundo as exigências do momento. Com isso, podem atuar em salas separadas durante o tempo em que permanecem no mesmo horário na escola ou usar qualquer procedimento estratégico que julgarem eficientes.

Os pontos que diferenciam o LA/EMACF dos padrões dos LAs praticados pela rede municipal relacionam-se às atividades desenvolvidas, as aulas não são trabalhadas através do lúdico com jogos, brincadeiras e histórias infantis. Apresentam-se como uma ampliação da carga horária do aluno com o mesmo padrão de atividades que possui em seu turno regular de aula. Estão mais próximos das aulas de reforço praticadas antes do surgimento dos LAs. Outro ponto é o fato do LA/EMACF possuir quatro professoras. Os LAs das outras escolas possuem duas professoras atuando em turnos separados. Como cada professora atende a um turno inteiro com várias turmas é necessário um horário para cada turma. Por exemplo: se um turno possuir 13 turmas do 2º ao 5º ano, como é o caso da E.M. Antônio Carlos Fagundes, a professora do LA terá que agrupar os alunos de acordo

com o ano de referência. Na melhor da situação, terá quatro turmas, uma para cada ano. Geralmente, a professora trabalha quatro dias na semana, perfazendo um total de quinze horas semanais, o que indica que cada turma será atendida duas vezes na semana, com, no máximo, duas horas a cada encontro ou quatro horas semanais.

Como os alunos do LA/EMACF já estão enturmados em uma mesma sala, eles são atendidos todos os dias pela professora do projeto com uma hora e meia por dia, perfazendo um total de sete horas e meia durante a semana. A diferença maior, talvez não esteja na quantidade de horas de atendimento, mas, o fato dos alunos terem aulas no LA/EMACF todos os dias de segunda a sexta-feira. Além disso, os alunos chegam mais cedo e permanecem na escola para as aulas regulares de seu turno, não precisam retornar para casa. Na verdade, esses alunos passam a ter cinco horas e meia de aula ininterrupta por dia ao invés de quatro horas. Nos LAs convencionais, o aluno que estuda à tarde, vai à escola para as aulas do LA e depois tem que retornar para as aulas regulares ou, quando estuda pela manhã, tem que retornar à escola pela tarde para participar do LA. Esse traslado duas vezes ao dia para a escola cansa o aluno e prejudica a frequência nas aulas do LA.

Porém, a maior diferença entre a proposta apresentada pela escola é a presença da professora do LA/EMACF durante o período regular de aula que interage e atua juntamente com a professora regente. Esse diferencial facilita a articulação entre as duas professoras para planejamento de suas ações, além da possibilidade da professora do LA/EMACF perceber as reais dificuldades do aluno em sala com a professora regente da turma.

2.3. O LA/EMACF e as Orientações da SE/JF para os LAs

As orientações feitas aos professores que atuam no LA pela Secretaria de Educação são realizadas através dos encontros mensais do projeto “Extrapolando a Sala de Aula”. Estes encontros têm caráter de formação com objetivo de auxiliar a atuação do professor no LA através da reflexão sobre a prática e da troca de experiências. Algumas dessas orientações e reflexões estão dispostas em documento elaborado SE/JF pelo Departamento de Ações Pedagógicas (DEAP),

através da Supervisão de Avaliação e Monitoramento (SAM). Para análises e comparações dos LAs da rede municipal de ensino e do LA/EMACF, a que esse item se refere, foi utilizado documento que se encontra ao final dessa dissertação no anexo 2.

Os princípios básicos e objetivos dos LAs da rede municipal assemelham-se e são seguidos pelo LA/EMACF. Nesse caso, são princípios e objetivos como: atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizado, atenção especial a ser dada a esse tipo de aluno, forma de seleção dos alunos e importância do perfil do professor que trabalha no LA. A diferença do LA/EMACF está mais nas questões metodológicas, didáticas e na distribuição dos tempos de aulas. O quadro a seguir demonstra as diferenças existentes entre os LAs da rede e o LA/EMACF:

QUADRO 17 – DIFERENÇAS ENTRE LAs DA REDE MUNICIPAL E DO LA/EMACF

TÓPICOS	LA DA REDE	LA/EMACF
Nº de LA nas Escolas	Até 02	04
Nº de professoras atuando no LA	Até 02	04
Atendimento aos Alunos	Atende alunos de todas as salas	Atende somente aos alunos enturmados do LA/EMACF
Nº de atendimentos por semana aos alunos do LA	De uma a duas vezes por semana	Todos os dias (2ª a 6ª feira)
Horário de atendimento dos alunos do LA	No contra turno em que o aluno estuda	No contra turno e horário regular de aula
Atividades desenvolvidas com os alunos no contra turno	Estratégias lúdicas e materiais concretos	Mesmas atividades da sala de aula
Dinâmica de trabalho	Aula no Laboratório	Aulas em sala

Fonte: quadro elaborado pelo autor através de documentos da SE/JF/DEAP, 2012

A primeira diferença apresentada no quadro anterior é a quantidade de LA por escola. Quando as escolas possuem turmas dos anos iniciais nos dois turnos (manhã e tarde), geralmente, existem dois LAs em que cada um atende a um turno e quando a escola possui somente um turno com turmas dos anos iniciais, existe apenas um LA. Em regra geral, seria um LA para cada turno. O LA/EMACF não tem essa distribuição por turno, cada LA está relacionado a um ano de ensino. Dessa forma, existem quatro LA/EMACF em que cada um atende a um ano de ensino. Em consequência, a escola passa a ter quatro professoras enquanto as demais escolas da rede possuem no máximo duas, quando possuir dois LAs.

Outro ponto descrito no quadro está no tipo de atendimento feito aos alunos. Os LAs, convencionalmente, atendem aos alunos de todas as turmas existentes no turno pelo qual é responsável. O LA/EMACF atende a um ano específico, nesse caso, atende somente a turma em que foram agrupados os alunos com dificuldades de aprendizado. Sendo assim, o LA/EMACF atende todos os dias a mesma turma, enquanto o LA tem um horário específico para cada turma o que leva a um atendimento de uma a duas vezes na semana. A SE/JF orienta que o tempo de trabalho no LA deve ter a duração de, no mínimo, uma hora e meia com uma frequência de pelo menos duas vezes na semana. Em relação aos horários de atendimento existe a orientação da seguinte forma:

Assim, o atendimento é orientado para que seja oferecido no contra turno do aluno (se o aluno estuda de manhã, retorna à tarde, ou vice-versa), ou em extensão do turno do aluno (se estuda de manhã, permanece mais tempo na escola; se estuda à tarde, chega mais cedo) (SE/JF/DEAP, 2012).

Existem escolas em que o LA não atende no horário intermediário, nesse caso o aluno não pode ficar depois do horário regular de aula (quando estuda de manhã) ou ficar para as aulas do seu turno (quando estuda à tarde). Isso faz com que o aluno tenha que ir a escola duas vezes ao dia o que pode gerar dificuldades de traslado e prejudicar a frequência do aluno as aulas do LA. No caso do LA/EMACF é utilizado o horário intermediário com extensão do turno do aluno ficando para as aulas do LA/EMACF depois do horário regular de aula ou chegando mais cedo e ficando depois para as aulas regulares. Os alunos são atendidos todos os dias com uma hora e meia de aula (2ª a 6ª feira) perfazendo um total de sete

horas e meia por semana enquanto os LAs atendem a mesma turma de três a seis horas por semana.

Outra grande diferença apresentada é que as professoras após terminarem as aulas do LA/EMACF vão para a sala de aula regular com os alunos e acompanha a turma junto com a professora regente. Sendo assim, a professora do LA/EMACF continua, por mais uma hora e meia, dando assistência aos alunos, nesse momento, com a turma toda. A SE/JF orienta que os atendimentos do LA sejam em pequenos grupos em torno de dez alunos para garantir um trabalho mais individualizado. O LA/EMACF também segue essa orientação e para isso existe um rodízio de atendimentos aos alunos na turma à qual o LA/EMACF atende.

Os LAs da rede municipal de ensino tem as características originais de trabalho do LA priorizando as atividades lúdicas e reforçam esse tipo de trabalho nas orientações:

Nesse sentido, o trabalho no LA privilegia o ritmo de cada aluno e mobiliza os melhores recursos para sua forma de aprender, propondo uma dinâmica distinta à da sala de aula. Utiliza-se de recursos e estratégias que imprimem um caráter lúdico ao processo de ensino-aprendizagem, tais como materiais manipulativos, jogos e brincadeiras, cuja utilização requer a articulação a um ou mais objetivos que se definem a partir da necessidade de desenvolvimento do aluno, tendo sempre estabelecidos um por que e um para quê utilizar tais recursos (SE/JF/DEAP, 2012).

Essas orientações traduzem a importância dada ao lúdico, aos procedimentos didáticos e metodológicos que devem ser diferenciados das aulas regulares que o aluno já possui. A mesma orientação reforça esses princípios de trabalho citando:

Por ter esse caráter lúdico, o LA difere de outras iniciativas que extrapolam o espaço da sala de aula, como as “aulas de reforço escolar”, ou o “acompanhamento de estudos”, não servindo, portanto, à repetição de atividades de sala de aula, à recuperação paralela ou à orientação de deveres de casa. Também não se equipara à “sala de recursos”, já que esta se destina muito especificamente ao atendimento a alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (SE/JF/DEAP, 2012).

Embora as professoras do LA/EMACF, através das reuniões mensais do projeto “Extrapolando a Sala de Aula”, busquem novas formas de ensinar e se

aproximem de algumas práticas dos LAs convencionais, sua prática, de modo geral, não prioriza o lúdico. As práticas do LA/EMACF estão mais próximas das “aulas de reforço” com atividades que repetem as atividades de sala de aula. A esse respeito a SE/JF faz outra consideração:

É importante lembrar que o LA se diferencia do reforço escolar e, portanto, os critérios de encaminhamento não se definem por “dificuldades de conteúdo”, bem como o trabalho não se organiza somente com atividades escolares, sendo necessário, em muitos casos, romper com alguns pressupostos metodológicos e propor situações diversas, considerando a necessidade de explorar a capacidade do aluno como sujeito aprendente em diversos contextos e situações lúdicas (SE/JF/DEAP, 2012).

Sendo assim, o LA/EMACF se diferencia das propostas dos LAs da rede municipal de ensino e não atende as especificidades de trabalho expressas no lúdico e nas organizações de conteúdo. Essa é uma diferença que tem, entre outras, como justificativa a própria dificuldade de uma sala específica que se apresente como um laboratório com os devidos recursos pedagógicos. Nesse sentido a SE/JF faz a seguinte orientação:

No que se refere ao espaço, é necessário pensar em uma organização que contemple as especificidades do trabalho no LA. Isso implica em propor alternativas de organização do espaço físico que favoreçam a interação do aluno com o professor e com os colegas, e que permitam, ao mesmo tempo, a manipulação de recursos pedagógicos diversos, tais como jogos, revistas, livros, e outros, que devem estar sempre acessíveis aos alunos. O uso de mesas que comportam grupos ou de carteiras que propiciam diferentes agrupamentos é o mais indicado.

É necessário considerar, também, a possibilidade de utilizar, eventualmente, outros espaços da escola, tais como o pátio, a sala de informática, a biblioteca, sempre que houver necessidade (SE/JF/DEAP, 2012).

As turmas do LA/EMACF utilizam salas de aula comuns, não existe na escola uma sala específica ou um laboratório. Para o turno da manhã as aulas continuam após às 11h na mesma sala em que o aluno estava e, para as outras três turmas do turno da tarde, os alunos chegam às 11h30min e utilizam as salas que são desocupadas pelas turmas dos anos iniciais que terminam às 11h20min. Mesmo que existisse na escola uma sala específica para as atividades do LA, ainda assim, existiria uma dificuldade de se trabalhar com as três turmas que iniciam às

11h30min. Ao final, pode-se observar que o LA/EMACF não se enquadra em todas as propostas da SE/JF para os LAs, embora, tenha objetivos semelhantes e procure adequar suas práticas em salas com as práticas dos LAs da rede municipal, apresenta-se mais como um projeto da escola.

2.4. O LA/EMACF e as Avaliações do Corpo Docente da E. M. Antônio Carlos Fagundes

Para as análises feitas nesse trabalho de pesquisa foram utilizados documentos da SE/JF e da própria escola e, também, foi aplicado um questionário de pesquisa com autopreenchimento (anexo 4). Este item irá analisar as respostas dos questionários no intuito de identificar as percepções do corpo docente da E.M. Antônio Carlos Fagundes sobre o trabalho do LA/EMACF. Os questionários foram distribuídos às professoras efetivas, as professoras contratadas, a coordenadora e a direção da escola que trabalhavam diretamente com as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. Dos vinte e cinco profissionais atuando nesse segmento, dez eram professoras contratadas e recém-chegadas a escola, dessa forma, não conheciam totalmente o LA/EMACF. Sendo assim, foram distribuídos quinze questionários dos quais foram preenchidos e devolvidos doze.

Os questionários continham perguntas relacionadas ao tempo de magistério, sobre o conhecimento das propostas do LA/EMACF e sobre a validade das propostas do LA/EMACF. Para uma melhor identificação das respostas os questionários foram identificados da seguinte forma: 1v para a vice diretora, 1 c para a coordenadora e 1p a 10p para as professoras.

Os campos I e II do questionário tratam do perfil das respondentes em relação a sua situação funcional na SE/JF, tempo de magistério e se já participou do LA/EMACF diretamente ou como professora regente das turmas do projeto de LA/EMACF. O quadro a seguir apresenta esse perfil para cada uma das respondentes:

QUADRO 18 – PERFIL DOS DOCENTES DA EMACF

DOCENTES	SITUAÇÃO FUNCIONAL	TEMPO DE MAGISTÉRIO	PARTICIPAÇÃO NO LA/EMACF
1v	Efetiva	5 a 10 anos	Prof. LA/EMACF
1c	Efetiva	21 a 25 anos	Prof. turma projeto
1p	Contratada	Mais de 26 anos	Prof. turma projeto
2p	Contratada	Mais de 26 anos	Prof. LA/EMACF
3p	Efetiva	Mais de 26 anos	Prof. LA/EMACF
4p	Contratada	Mais de 26 anos	Prof. turma projeto
5p	Efetiva	Mais de 26 anos	Prof. turma projeto
6p	Efetiva	21 a 25 anos	Prof. turma projeto
7p	Efetiva	Mais de 26 anos	Prof. turma projeto
8p	Efetiva	Mais de 26 anos	Prof. turma projeto
9p	Contratada	21 a 25 anos	Prof. LA/EMACF
10p	Contratada	21 a 25 anos	Prof. LA/EMACF

Fonte: quadro elaborado pelo autor através dos questionários respondidos

O primeiro dado a ser analisado é o tempo de serviço no magistério dos profissionais. Somente 1v possui de cinco a dez anos de serviço, quatro de vinte e um a vinte e cinco anos de trabalho e sete profissionais com mais de vinte e seis anos de efetivo magistério. Isso indica que o quadro docente da E. M. Antônio Carlos Fagundes é um quadro de profissionais mais antigos e experientes, mesmo as professoras contratadas.

Das doze respondentes ao questionário, todas já haviam participado do projeto, inclusive a coordenadora e a vice diretora, sendo sete professoras como regente das turmas do projeto do LA/EMACF e cinco como professoras das aulas específicas do contra turno. Esse dado, em especial, indica que todas as respondentes possuem uma experiência de trabalho nas turmas do projeto de LA/EMACF, principalmente, as efetivas da escola (nesse caso sete profissionais).

A primeira pergunta do questionário a ser respondida, após os campos I e II sobre a identificação e o perfil dos docentes, era se o docente conhecia a proposta da Prefeitura para os Laboratórios de Aprendizagem. As doze respondentes afirmaram que conheciam as propostas para os LAs elaboradas pela Prefeitura de Juiz de Fora, no caso, elaboradas pela SE/JF. Novamente, o quadro dos profissionais respondentes aos questionários reforça o conhecimento e experiência

de trabalho, confirmando que além terem atuado no projeto de LA/EMACF, conhecem as propostas dos LAs da rede municipal de ensino.

A segunda pergunta era sobre as diferenças dos LAs da rede municipal de ensino e do LA/EMACF, no caso das respondentes já terem trabalhado em escolas da rede que possuíam LA. Nove das respondentes não haviam trabalhado em escolas da rede municipal que possuíam LA e três respondentes tiveram experiência em outras escolas da rede que possuíam LA. As professoras 1p e 3p, que conheciam o LA de outras escolas responderam que a diferença era que os alunos do LA/EMACF possuíam um atendimento em tempo integral, enquanto nos LAs convencionais da rede municipal, o atendimento era feito no contra turno.

A coordenadora 1c respondeu citando como era realizado o LA da escola que, também, trabalhou como coordenadora. Reforçou a prática dos LAs da rede somente no contra turno e o atendimento feito aos alunos de duas a três vezes por semana. Citou como principal característica dos LAs da rede a utilização de metodologias e de conteúdos diferenciados dos praticados em sala de aula pela professora regente. Outro aspecto destacado pela coordenadora 1c foi de que as coordenadoras dos dois turnos (coordenadora do turno em que o aluno estudava e a coordenadora do turno que aconteciam as aulas do LA) se reuniam para traçar diretrizes do LA como: metodologia, número de alunos, critérios para escolha dos alunos, horário mais adequado para os alunos e formas de comunicação entre a regente das turmas e a regente do LA.

As diferenças do LA/EMACF em relação à quantidade e tempo de atendimentos semanais são reforçadas através das respostas dessa segunda pergunta. Um ponto negativo dos LAs das redes municipais destacados por Santiago (2011) é o isolamento da professora do LA que tem dificuldade de se articular com a professora regente (dos alunos atendidos no LA) por trabalharem em turnos opostos. Essa dificuldade foi reforçada pela coordenadora 1c ao responder que eram as coordenadoras que buscavam formas de comunicação entre as duas docentes.

Dentro desses aspectos, o LA/EMACF facilita a articulação dessas duas docentes ao trabalharem juntas por uma hora e meia por dia. Além de facilitar a articulação das duas professoras, facilita a articulação com a coordenadora do turno, pois, a coordenadora não precisará intermediar as formas de comunicação entre as

professoras e poderá, também, contar com a presença das mesmas para decidirem sobre questões que antes eram decididas somente pelas coordenadoras.

Os avanços pedagógicos dos alunos que podiam ser atribuídos ao LA/EMACF foram apontados na terceira pergunta do questionário. Vários pontos foram comuns e apresentam-se tabulados no quadro a seguir em que para cada avanço mencionado, encontra-se a respectiva nomenclatura de identificação adotada para as respondentes:

QUADRO 19 – AVANÇOS PEDAGÓGICOS ATRIBUÍDOS AO LA/EMACF

AVANÇOS PEDAGÓGICOS	RESPONDENTES
Os alunos passaram a apresentar melhor segurança nas tarefas	1v, 1p e 2p
Aumento da autoestima do aluno	3p, 4p, 5p, 6p e 9p
Melhor rendimento escolar dos alunos	1p, 2p, 4p, 5p, 7p, 8p, 9p e 10p
Aumento do interesse dos alunos na aprendizagem	1p, 2p, 5p, 6p e 9p
Melhora do comportamento em sala de aula dos alunos	1p, 2p e 6p

Fonte: quadro elaborado pelo autor através dos questionários respondidos

Os pontos foram comuns em relação à segurança adquirida pelo aluno no desempenho de suas atividades em sala de aula, no aumento da autoestima, no rendimento escolar, no interesse pela aprendizagem e na melhora do comportamento em sala. A coordenadora 1c respondeu sobre os avanços do LA/EMACF da outra escola em que trabalhou, por isso, não consta sua participação nesse item do questionário.

A quarta pergunta do questionário, era sobre os aspectos que dificultam o funcionamento do LA/EMACF, a exemplo anterior, o próximo quadro apresenta os aspectos enumerados pelas respondentes:

QUADRO 20 – ASPECTOS QUE DIFICULTAM O LA/EMACF

ASPECTOS	RESPONDENTES
Falta de sala ambiente	1c e 4p
Enturmação dos alunos por dificuldades de aprendizado	7p
Mesmo conteúdo de sala	1v e 5p
Indisciplina dos alunos	1p e 7p
Falta continuidade nos anos finais	2p, 4p e 6p
Infrequência dos alunos	1v, 1c, 2p, 8p, 9p e 10p
Falta de acompanhamento da Família	1p, 2p, 3p, 4p, 8p, 9p e 10p

Fonte: quadro elaborado pelo autor através dos questionários respondidos

As respostas desse item apresentaram como pontos em comuns as dificuldades referentes à falta de sala ambiente (laboratório específico para as aulas do LA), a questão da enturmação dos alunos por dificuldade de aprendizado, não trabalhar com conteúdos diferentes da sala de aula e grande número de alunos indisciplinados. Ainda foi identificada a falta de continuidade do projeto nos anos iniciais, contudo, as maiores dificuldades encontradas por esses profissionais foram a infrequência dos alunos do LA/EMACF e a falta de acompanhamento das famílias.

Sobre a presença de duas professoras ao mesmo tempo em sala de aula, pergunta de número cinco do questionário, todas as respondentes julgaram como positivo esse aspecto. Somente duas profissionais respondentes (1c e 5p) citaram que no início tiveram certo grau de rejeição e constrangimento, mas, depois, também, julgaram positivo. Foram encontradas justificativas favoráveis como: favorece ao aluno por ter mais atendimento e assistência, fundamental para rever metodologias alternativas de trabalho, um elo facilitador do trabalho em sala, é uma conquista da escola e que possibilita a troca de experiências profissionais.

A última pergunta do questionário, de número seis, era sobre o que poderia ser mudado no LA/EMACF. O quadro a seguir, apresenta a tabulação das respostas:

QUADRO 21 – ASPECTOS A SEREM MUDADOS NO LA/EMACF

ASPECTOS	RESPONDENTES
Enturmação dos alunos	1c, 7p, 8p, 9p e 10p
Atender mais alunos nas turmas do LA/EMACF	1v
Remanejamento de alunos durante o ano Letivo	2p
Acrescentar atividades diversificadas	5p e 6p
Diminuir alunos indisciplinados	8p e 9p
Montar turmas de alunos com a mesma dificuldade	1p
Maior acompanhamento da família na frequência dos alunos	3p e 4p

Fonte: quadro elaborado pelo autor através dos questionários respondidos

As respostas confirmam as divergências sobre a enturmação dos alunos em que quatro profissionais não fariam a enturmação. Os demais responderam com sugestões diversas, tais como: atender mais alunos, remanejamento constante dos alunos durante o ano letivo (se o aluno avançou não precisa ficar no LA/EMACF até o final do ano), acrescentar atividades diversificadas (música, teatro e pintura), formar turmas de alunos com a mesma dificuldade de aprendizado (independente do ano de estudo que o aluno frequente), não acrescentar muitos alunos indisciplinados nas turmas e cobrar maior acompanhamento das famílias, principalmente, na frequência do aluno.

Através das respostas dos questionários, confirmam-se algumas divergências em relação à enturmação e à atuação de duas professoras em sala ao mesmo tempo. Essas eram as dificuldades iniciais das propostas do projeto de LA/EMACF. As divergências quanto à enturmação continuam, porém, a presença de duas professoras em sala não se apresenta mais como dificuldade e passa a ser avaliada como positiva e benéfica. Ao final das respostas ao questionário, não existiram manifestações contrárias à continuidade do LA/EMACF, todos os entrevistados avaliaram positivamente o mesmo com algumas citações que justificam a sua continuidade: melhora o rendimento escolar, diminui a retenção, é muito positivo ao dar oportunidade aos alunos que não tem ajuda em casa e melhora o interesse dos alunos na aprendizagem. Por fim, uma citação feita pela professora do LA/EMACF (2p) em resposta ao questionário: “Vejo o LA como um suporte necessário e de fundamental importância na escola, pois, proporciona uma valiosa contribuição para os alunos e a escola como um todo”.

2.5. Considerações para o Plano de Intervenção

Durante o capítulo 1 foram levantados três questionamentos a respeito do LA/EMACF: O projeto atende seus reais objetivos de melhoria do rendimento e fluxo dos alunos? Auxilia na qualidade do ensino? É viável, no âmbito escolar, nos aspectos administrativos e pedagógicos?

O primeiro questionamento diz respeito ao rendimento dos alunos e do fluxo que foram analisados durante o capítulo 2. Através das análises dos resultados obtidos nas avaliações externas, nos índices de retenção e dos questionários respondidos pelos profissionais da escola pode-se concluir que o projeto tem alcançado seus objetivos nesses aspectos.

O segundo questionamento relaciona-se à qualidade de ensino e aprendizado dos alunos do LA/EMACF. Assim como para a pergunta anterior, os resultados das avaliações externas e os índices de aprovação, também, servem como parâmetros para identificar como positiva a atuação do LA/EMACF na qualidade do ensino. Outro ponto que confirma o auxílio do LA/EMACF na qualidade do ensino está nas respostas dos questionários em que os profissionais destacam a melhora na aprendizagem dos alunos do LA/EMACF.

O terceiro questionamento levanta a questão da viabilidade do LA/EMACF no âmbito escolar. Nesse caso, deve-se levar em conta que o LA/EMACF é uma proposta que partiu e se desenvolveu do próprio corpo docente da escola e apresenta-se como parte do Projeto Político Pedagógico que está na escola a mais de cinco anos. Esse fato deve ser o que mais justifica sua viabilidade por se tratar de uma proposta de ação legítima da E. M. Antônio Carlos Fagundes. Contudo, o terceiro questionamento refere-se à aplicação das propostas do LA/EMACF nos aspectos administrativos e pedagógicos. Ainda que o projeto apresente ganhos nesses dois aspectos algumas questões como a enturmação dos alunos do LA/EMACF, as metodologias do LA/EMACF, a seleção dos alunos e o critério de escolha dos professores para atuarem no LA/EMACF ainda trazem algumas dificuldades no âmbito administrativo. Dessa forma, alguns pontos podem ser reforçados ou melhorados através de algumas ações que serão apresentadas no próximo capítulo.

3. ALGUMAS PROPOSTAS PARA O LA/EMACF

A partir desse capítulo serão sugeridas algumas ações para maximizar os resultados do LA/EMACF. Durante os capítulos anteriores foram feitas as apresentações do projeto em questão apresentando suas metodologias, propostas de trabalho e ambiente escolar em que atua. Foram analisadas as avaliações externas da escola, os índices de aprovação e reprovação, as comparações com os LAs existentes na rede de ensino do município e as percepções do corpo docente através do questionário de pesquisa aplicado. O objetivo dessa dissertação de mestrado foi avaliar o projeto “Buscando Soluções” que se configurou, posteriormente, como Laboratório de Aprendizagem da Escola Municipal Antônio Carlos Fagundes, que passou a ser denominado, nesses estudos, como LA/EMACF. Sendo assim, os próximos itens irão apresentar propostas de ação para os gestores da E. M. Antônio Carlos Fagundes baseados nos resultados do trabalho de pesquisa e avaliação dessa dissertação.

Porém, antes da apresentação das propostas de ações a que esse capítulo se propõe, será necessário o esclarecimento e entendimento de alguns pontos. Esses esclarecimentos são necessários para que não se tenha uma visão errada do LA/EMACF e busque resultados ou expectativas fora de seu alcance ou objetivos.

3.1. Alguns Esclarecimentos sobre o LA/EMACF

Através dos estudos realizados nos capítulos anteriores muitos pontos sobre o LA/EMACF foram esclarecidos e muitos conceitos puderam ser refeitos ou ampliados. Algumas divergências entre o corpo docente da escola sobre o LA/EMACF, citadas no capítulo anterior, trazem dificuldades para seu funcionamento e apresentam-se, para os gestores da escola, como um caso de gestão. Dessa forma, algumas questões a seguir serão reforçadas para melhor delinear o caso de gestão aqui apresentado.

3.1.1. O LA/EMACF é um Projeto

O primeiro ponto que se faz necessário frisar é que o LA/EMACF é um projeto e apresenta-se como parte do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP/EMACF) para facilitar o aprendizado de alunos com dificuldades de aprendizado. Embora o nome inicial do projeto seja “Buscando Soluções”, não se pode entender que o projeto tentasse solucionar todos os problemas da escola. O foco está relacionado às questões puramente pedagógicas. São novas ações com estratégias de atendimento e acompanhamento de alunos com dificuldades de aprendizado.

Em um dos questionários, foi citado por uma das professoras (2p) do LA/EMACF que o mesmo se apresenta para muitos desses alunos como um suporte, é onde o aluno pode se apoiar para caminhar. Apresenta-se como um suporte que facilita o desenvolvimento desse aluno. Sem esse suporte o aluno fica mais perdido ainda. Isso quer dizer que muitos alunos vão poder passar pelo LA/EMACF e vão se enquadrar normalmente depois em qualquer turma, irão ter um ritmo de aprendizado que se espera de qualquer aluno. Porém, algumas barreiras encontradas por alguns alunos são muito difíceis de serem vencidas em curto espaço de tempo.

Algumas dessas barreiras vão além das competências da escola, muitos alunos da escola que participam do LA/EMACF encontram-se em condições de risco social. São problemas encontrados em seu ambiente de convívio, fora da escola, que deixam poucas escolhas positivas para o aluno. Dessa forma, não se pode pensar que o LA/EMACF tivesse como proposta resolver os problemas sociais dos alunos, pois, isso seria impossível.

Levando em conta esses problemas sociais dos alunos, percebe-se que essa é uma grande dificuldade encontrada em sala pelo professor e foi exatamente por muitas dessas dificuldades que foi criado o projeto “Buscando Soluções”. Com isso, fica mais fácil entender que muitas das dificuldades existentes dentro de sala ou na escola irão existir com ou sem o LA/EMACF. Dessa forma, não cabe esperar que o mesmo fosse capaz de resolver ou sanar todas as dificuldades da escola, muito menos é justo culpar o LA/EMACF pelo tipo de dificuldade encontrada, ou até mesmo, por alguns perfis de alunos indesejados (por alguns professores) em sala de aula.

3.1.2. O LA/EMACF não é um Projeto que Enturma toda a Escola

Um dos pontos observados nos questionários de pesquisa e que criou controvérsias foi à questão da enturmação por dificuldade de aprendizado feita pela E. M. Antônio Carlos Fagundes em todos os anos do segmento inicial, exceto 1º ano. No ano de 2008, ano em que o LA/EMACF iniciou na escola, por decisão da coordenadora e dos professores, todas as turmas do 2º ao 5º ano foram enturmadas seguindo o critério por dificuldade de aprendizado ou de rendimento escolar. Porém, era necessário enturmar somente os alunos que iriam fazer parte do projeto.

As propostas iniciais do projeto “Buscando Soluções” previam somente a enturmação dos alunos que apresentassem maior dificuldade de aprendizado para que pudesse ocorrer um acompanhamento diferenciado com essas turmas. Esse acompanhamento seria através de novas condutas dos professores em sala através de metodologias e didáticas adequadas a turma, aumento da carga horária do aluno com aulas específicas no contra turno e com o acompanhamento de mais uma professora em sala.

Porém, desde que o LA/EMACF começou a escola do 2º ao 5º ano também enturmou os alunos por dificuldade de aprendizado juntamente com as turmas do projeto. Do ano letivo de 2008 até o ano de 2012 a escola, do 2º ao 5º ano, trabalhou com esse tipo de formação de turmas, as denominadas turmas homogêneas. Esse tipo de formação de turmas da escola e do LA/EMACF acontecendo ao mesmo tempo pode ter causado alguma interpretação errada de algum professor.

O que acontece nas turmas do projeto não é o que precisa acontecer nas turmas da escola. Embora a escola esteja interligada como um todo, as propostas do LA/EMACF e sua dinâmica não modificam em nada se não houver a enturmação das outras turmas da escola.

3.1.3. O LA/EMACF não é apenas um LA da Rede Municipal

Outro ponto a ser destacado é que embora, como visto anteriormente, o projeto “Buscando Soluções” tenha sido enquadrado como LA, sua dinâmica de atuação e ordenamento de tempos com os alunos são diferentes dos orientados pela SE/JF. Apesar das professoras que atuam no LA/EMACF participarem das reuniões mensais do “Extrapolando a Sala” (projeto da SE/JF destinados à reunião das professoras do LA da rede municipal de ensino) com trocas de conhecimentos e aquisição significativas de novas metodologias e formas de ensinar, alguns pontos não devem ser esquecidos.

Mesmo estando enquadrado como LA a SE/JF entende que a proposta do LA/EMACF é diferente na escola. Apesar dos princípios relacionados ao aprendizado do aluno serem os mesmos, a forma de se trabalhar os conteúdos, o agrupamento dos alunos, a quantidade de atendimento por semana e o acompanhamento no próprio horário de aula do aluno são diferentes.

A escola deve continuar desenvolvendo suas propostas para o LA/EMACF, mas, deve manter os princípios que o distinguem dos demais LAs praticados na rede. Essa distinção em algumas propostas e forma de atuar tem que estar claras para a SE/JF e para o próprio corpo docente da escola. Se houver muitas mudanças nas formas de atuação do projeto que o aproxime das práticas e o assemelhe aos LAs da rede municipal de ensino, não justifica manter quatro professoras no LA/EMACF enquanto as demais escolas municipais possuem duas professoras para esse fim.

As possíveis mudanças de políticas educacionais resultantes de uma nova gestão que assumiu a SE/JF a partir do ano de 2013, também coloca em risco a continuidade do projeto com quatro professoras. Quando o LA/EMACF conseguiu a quarta professora para que todos os anos que trabalhavam diretamente com a alfabetização (2º ao 5ºano) fossem atendidos, isso representou um ganho para escola. Na ocasião, como foi descrito nos capítulos anteriores (), a escola não podia ter mais uma professora para projetos, pois, de acordo com a relação de número de alunos e quantidade de projetos, a escola já havia vencido sua cota, não podia ter mais um projeto. A contratação de mais uma professora aconteceu devido às propostas do LA/EMACF que se apresentaram convincentes frente a SE/JF e por se apresentar como uma proposta que partia da escola através do coletivo dos professores dos anos iniciais.

Nesse caso, é importante manter alguns pontos que diferencie o LA/EMACF dos demais LAs da rede municipal de ensino e que o mesmo se apresente frente a SE/JF como uma proposta firme da escola, uma proposta do corpo docente. Se essas observações não forem levadas em conta, pode acontecer que por uma questão de contenção de despesas a SE/JF retire dois professores do LA/EMACF o que iria descaracterizar e colocar fim ao projeto da forma em que se desenvolveu até o momento.

3.1.4. O LA/EMACF é uma Proposta Coletiva da E. M. Antônio Carlos Fagundes

O LA/EMACF é uma criação de construção coletiva da E. M. Antônio Carlos Fagundes. Foi através do descontentamento dos professores dos anos iniciais com as dificuldades encontradas dentro de sala de aula com alguns alunos que surgiram as propostas do projeto “Buscando Soluções”. Essas mesmas propostas foram concretizadas, alguns anos depois, pela SE/JF enquadrando o projeto “Buscando Soluções” dentro de um projeto de LA.

A proposta inicial do projeto dava ampla liberdade para os professores atuarem junto aos alunos. Foi uma proposta de ação pedagógica e prática que perdura até hoje. Nesse sentido, cabe a observação que o corpo docente da escola pode e deve tentar novas formas e atuações do projeto. Mesmo estando classificado frente a SE/JF como um LA, não está amarrado somente aos princípios norteadores de um LA. O projeto foi criado e desenvolvido dentro da E. M. Antônio Carlos Fagundes, foi uma iniciativa do corpo docente e como tal não deve ser pensado como um LA comum às outras escolas. Deve ser pensado como um projeto que, salvo as intervenções que cabem a SE/JF, pode e deve ser modificado, reestruturado e ampliado segundo os interesses da própria escola e em benefício do aluno.

3.2. Uma Observação Importante

Um aspecto muito importante a ser observado está relacionado à participação dos gestores nos processos escolares. O êxito de programas ou

projetos executados no interior das escolas depende de uma boa atuação administrativa e pedagógica. Nesse caso, em específico, uma boa atuação dos diretores e coordenadores da E. M. Antônio Carlos Fagundes no LA/EMACF.

Mesmo que as propostas pedagógicas do LA/EMACF apareçam como uma proposta dos professores, por si só não garantem um bom funcionamento do projeto. É importante que a direção da escola e a coordenação tomem o LA/EMACF como uma ferramenta auxiliar muito importante no auxílio do desenvolvimento dos alunos com dificuldades de aprendizado. O LA/EMACF apresenta-se como uma proposta pedagógica diferenciada criada pela escola. Diferenciada devido as suas particularidades de atendimento e ordenamento de tempos de estudo dos alunos e criada pela escola significa que a mesma concretizou-se através do anseio dos professores: apresenta-se como uma proposta singular na rede com aplicação exclusiva na E. M. Antônio Carlos Fagundes. Esses dois aspectos por si só justificam a atenção e os cuidados para com o projeto.

A participação efetiva do coordenador pedagógico se faz necessário devido ao respaldo às ações dos professores do projeto, na estruturação dos conteúdos, no acompanhamento pedagógico dos alunos, no companheirismo e auxílio aos professores atuantes no LA/EMACF. Sem a dinâmica da coordenação os professores perdem muito da coesão e ficam isolados em suas atuações e ações. O coordenador pedagógico é quem aproxima os professores nas suas práticas diárias e cria um clima de cooperação e satisfação do trabalho. Essa é a importância de um trabalho bem dirigido pela coordenadora pedagógica que pode aumentar em muito os resultados positivos do LA/EMACF.

Qualquer proposta de trabalho que apareça dentro da escola demanda empenho e dedicação para atingir bons resultados. No caso específico do LA/EMACF demanda um esforço muito grande por se tratar de alunos que apresentam dificuldades de aprendizado. Quando nos referimos às dificuldades trata-se aqui não só de questões cognitivas, mas, muito em especial, em dificuldades financeiras. Essas dificuldades financeiras implicam não só questões de alimentação, higiene e cuidados especiais com o aluno por parte de seus familiares, trata-se também de escassez de material escolar como lápis e caderno.

Ainda que pareça muito simples esse tipo de auxílio material é crucial para o bom desenvolvimento do trabalho do professor em sala. Nesse sentido entra a figura do diretor escolar ao prover os meios e recursos materiais aos alunos e

professores da sala do projeto de LA/EMACF. Nesse sentido cabe mais atenção a essas turmas ao prover materiais escolares para os alunos e outros recursos para as professoras como: folhas de papel ofício, cartolina, materiais concretos, jogos pedagógicos, cópias reproduzidas e qualquer outra solicitação de recursos feitos pelas professoras em questão.

Contudo, a maior colaboração que ambos, diretor e coordenador, podem prestar está no estímulo e incentivo que podem dar as professoras do LA/EMACF, porém, isso só terá efeito se ambos, além de se empenharem, confiarem nas propostas do LA/EMACF. Assim, devido às dificuldades que qualquer projeto dentro da escola possa encontrar o sucesso do LA/EMACF, também está relacionado às questões motivacionais geradas pela confiança nos resultados do projeto em si.

3.3. Duas Propostas Originais Que Devem Ser Mantidas

Na proposta inicial do projeto “Buscando Soluções”, duas proposições possuíam maior destaque e, posteriormente, tornaram-se singulares no LA/EMACF. Esse item irá apresentar essas duas proposições no intuito de se preservar as características do LA/EMACF. A preocupação em preservar as características do LA/EMACF justifica-se pela importância de que o mesmo continue como um projeto da escola para que não seja enquadrado como um LA convencional da rede municipal de ensino. Caso isso aconteça, a escola perde sua autonomia em redefinir e planejar ações diferenciadas para o LA/EMACF e ainda pode passar a atuar somente com duas professoras. A seguir serão apresentadas as propostas com suas devidas justificativas para continuidade.

3.3.1. Presença da Professora do LA/EMACF em Sala de Aula

Uma das propostas originais do LA/EMACF que constava no documento escrito do projeto “Buscando Soluções” era a presença de duas professoras na mesma sala de aula para desenvolverem juntas o mesmo trabalho. Na ocasião, previa-se a dificuldade de uma só professora dar conta de ensinar a um número maior de alunos com dificuldades de aprendizado. A presença de duas professoras em uma mesma sala de aula é um dos pontos diferenciados que identificam o

LA/EMACF e apresenta-se como um forte argumento de defesa frente a SE/JF para a continuidade das quatro professoras atuando no LA/EMACF.

Além do fato da maior facilidade de trabalho com mais uma professora em sala, outro ponto muito importante está na articulação do trabalho através convívio direto entre as duas professoras. Santiago (2011) através de seus estudos realizados sobre os LAs da rede municipal de ensino de Juiz de Fora chega a seguinte conclusão:

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 (SANTIAGO, 2011, p. 155).

A autora destaca pontos importantes em relação à articulação do trabalho da professora do LA com a professora regente de sala do aluno. Essa falta de articulação pode-se entender que está na ausência de troca de informações sobre as dificuldades de cada aluno, na criação conjunta de novas práticas e metodologias aplicadas à realidade específica da sala e no desconhecimento, por parte da regente do LA, de como o aluno se comporta em seu horário regular de aula. Esse mesmo ponto é reforçado novamente pela autora:

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 (SANTIAGO, 2011, p. 176).

Esses pontos, sem dúvida, interferem em muito para o desenvolvimento de um bom trabalho das professoras de um LA e para o sucesso do aluno com dificuldades de aprendizado. Dentro desse aspecto o LA/EMACF ao propor o trabalho simultâneo em sala de aula, diminui essas dificuldades e aumenta as possibilidades de articulação do trabalho docente.

3.3.2. Enturmação dos Alunos do LA/EMACF

A enturmação dos alunos do LA/EMACF seguindo os critérios de dificuldades de aprendizado, também foi uma das propostas originais do projeto “Buscando Soluções”. Na verdade, foi a primeira proposta que surgiu, como visto anteriormente, da reunião dos professores dos anos iniciais em busca de novas ações para diminuir as diferenças de aprendizado entre os alunos.

Assim como a presença simultânea de duas professoras em sala de aula, o agrupamento dos alunos com maiores dificuldades de aprendizado em uma mesma turma é outro grande diferencial do LA/EMACF. Enquanto os alunos dos LAs das outras escolas do município se agrupam somente no contra turno para as aulas específicas do LA, as turmas do LA/EMACF permanecem as mesmas tanto no contra turno como no horário regular de aula. Vale lembrar que as aulas do LA/EMACF no contra turno não atende a todos os alunos da turma, existe um atendimento com cerca de dez a doze alunos nesse período.

Na ocasião, o projeto de LA/EMACF propunha a enturmação dos alunos com maiores dificuldades de aprendizado exatamente como uma saída para as angústias da época. Embora, tenha-se passado cinco anos, é importante frisar que foi uma decisão que se caracterizou como uma proposta diferenciada que, como tal, diferencia o LA/EMACF dos LAs da rede municipal e justifica sua continuidade frente a SE/JF.

Nos questionários respondidos existem muitas insatisfações sobre a enturmação, porém, como explicado anteriormente (item 3.1.2.) não se deve pensar que a enturmação de todas as turmas dos anos iniciais é proposta do LA/EMACF. A enturmação por dificuldades de aprendizado de outras turmas seguindo critérios de classificação do aluno como bom, regular e fraco é outra proposta pedagógica que não tem relação direta com o LA/EMACF. As propostas a que o LA/EMACF defende é o agrupamento dos alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizado para serem tratados de forma diferenciada com metodologias e didáticas adequadas ao nível de desenvolvimento cognitivo do aluno.

Tratando a enturmação dos alunos por dificuldades de aprendizados no LA/EMACF como uma proposta diferenciada e como sendo um meio de se dar mais atenção a quem necessita seguindo princípios de equidade, a enturmação pode trazer ganhos para os alunos.

3.4. As Propostas de Ação

Durante o trabalho de pesquisa dessa dissertação foram levantados vários pontos que podem, ao final, traduzir o LA/EMACF como uma proposta pedagógica que se traduz em ganhos para a escola. O objetivo geral desse trabalho de dissertação era de avaliar o projeto “Buscando Soluções” que passou a atuar na escola como LA/EMACF. Através dos dados levantados sobre os índices de aprovação, das avaliações externas, das comparações e estudo das referências bibliográficas abordadas aqui, pode-se avaliar positivamente o mesmo. Contudo, não se podem apontar os benefícios alcançados ou qualquer melhora na escola ou nos resultados desses índices mencionados anteriormente que sejam exclusivamente mérito do LA/EMACF. Porém, pode-se concluir que de várias ações que a escola pode ter adotado, o LA/EMACF foi parte dessas ações apresentando-se como uma proposta pedagógica diferenciada que passou, a mais de cinco anos, a ser parte das propostas e ações da E. M. Antônio Carlos Fagundes.

Dessa forma, levando em conta os benefícios alcançados torna-se viável sua continuidade pela escola. Talvez, um dos pontos mais importantes a ser levado em conta e que justifica sua continuidade é que o LA/EMACF foi uma proposta da própria escola e que encontrou respaldo na SE/JF. Esse ponto é muito significativo, pois, representou a ação combinada de vários professores que decidiram fazer algo pelos alunos e pelo seu trabalho de ensinar. Além de ter sido uma proposta com a identidade da escola, trouxe inovações de atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizado. Essas inovações aconteceram através do atendimento desses alunos no contra turno todos os dias e a presença de mais uma professora em sala. Os alunos com dificuldades de aprendizado passaram a ter atendimento com duas professoras atuando em conjunto e ao mesmo tempo em sua sala de aula.

Outro ganho é a contratação Feita pela SE/JF de mais duas professoras regentes para atuarem no LA/EMACF. Nesse caso a E. M. Antônio Carlos Fagundes é a única escola da rede municipal que possui quatro professoras atuantes no LA. Analisando essa vantagem de mais duas professoras pode-se entender como um ganho significativo, pois, no cotidiano da escola e nas dificuldades encontradas a presença de mais dois profissionais de educação ajuda em muito no trabalho da escola.

Outro objetivo dessa dissertação ao avaliar o LA/EMACF era de além de identificar sua viabilidade na escola ou não, propor, se fosse o caso, para a SE/JF no intuito de estender as proposta do LA/EMACF para outras escolas da sua rede. Embora se tenha concluído a viabilidade da continuidade do LA/EMACF na escola, não se torna viável a aplicação de suas propostas pela rede. Talvez, algumas escolas possam utilizar um ou mais princípios do LA/EMACF para incrementarem seus LAs. Porém, o LA/EMACF foi moldado para atender a realidade da E. M. Antônio Carlos Fagundes que possui suas características próprias. O que a SE/JF pode fazer é adotar uma política de incentivo às escolas para, através de seu corpo docente, buscarem seu próprio modelo de LA que atenda as peculiaridades da escola, a exemplo da E. M. Antônio Carlos Fagundes.

Mesmo sendo viável a continuidade do LA/EMACF na E. Antônio Carlos Fagundes, algumas propostas de ação serão apresentadas a seguir no intuito de facilitar e melhorar o desempenho do mesmo.

3.4.1. Oito Propostas de Ação para o LA/EMACF

As propostas de ação a seguir, estão pautadas nesse trabalho de pesquisa e avaliação do LA/EMACF e tem como objetivo contribuir para a otimização dos resultados do mesmo.

3.4.1.1. Registro dos Alunos do LA/EMACF

O item 1.4.3 tratou dos índices de reprovação da E. M. Antônio Carlos Fagundes e durante as análises dos anos finais, foi feita uma observação para os índices do ano letivo de 2011 em que, para os anos iniciais, não existiram reprovações e para os anos finais as taxas estavam altas. Nesse momento foi feita outra observação com relação a uma turma de 6º ano que apresentava grande parte dos alunos do 5º ano que eram do LA/EMACF. Embora a coordenadora tenha se empenhado junto aos professores, dos vinte e um alunos que terminaram o ano letivo, dez foram reprovados sendo que sete em uma única disciplina.

Na análise dos questionários, foram encontrados relatos em relação à falta de continuidade do trabalho do LA/EMACF nos anos finais. Os alunos do LA/EMACF são alunos que apresentam dificuldades de aprendizado e são tratados pelas professoras desse segmento de forma especial. Como visto, nos capítulos anteriores, existe uma metodologia e didática diferenciada, do contrário os alunos não progridem. Se para os anos finais não existe um LA nesses moldes, pelo menos um tipo de atenção especial deve ser dado a esse aluno para que continue seu desenvolvimento e progresso.

Essa atenção especial, citada anteriormente, está no trato do dia a dia e nas expectativas sobre esse aluno. Para que os professores dos anos finais possam atuar de forma diferenciada no intuito de atender as especificidades dos alunos oriundos do LA/EMACF, torna-se necessário o conhecimento das reais necessidades e dos progressos alcançados pelos mesmos.

Dessa forma, sugere-se que os alunos do LA/EMACF, sejam acompanhados por um relatório específico para cada aluno. Esse relatório irá conter todas as informações necessárias em relação às dificuldades e progressos dos alunos. Deverá conter formas claras de registro das condições de entrada dos alunos no LA/EMACF, dos progressos alcançados pelos alunos e de suas condições de saída do LA/EMACF. As informações contidas no relatório servirão de base para os professores das etapas seguintes, principalmente dos anos finais, pautarem seu planejamento além de se inteirarem do trabalho realizado no LA/EMACF.

Os relatórios individuais de acompanhamento dos alunos do LA/EMACF devem conter registros claros, objetivos e detalhados do desenvolvimento dos mesmos para que possa existir um diálogo entre as propostas do LA/EMACF e a atuação dos professores que recebem esses alunos nos anos seguintes. Ainda que esse relatório de acompanhamento individual contribua nos dois segmentos, seu benefício maior estará no enlace das propostas do LA/EMACF com os anos finais do ensino fundamental.

3.4.1.2. Seleção dos Alunos do LA/EMACF

Uma observação feita pela professora (7p) no questionário de pesquisa foi que muitos alunos indisciplinados estavam sendo alocados nessas turmas.

Sendo assim, o LA/EMACF estava se desviando dos seus objetivos. Porém, é consenso entre os professores de que nem todos os alunos com dificuldades de aprendizado possuem problemas de indisciplina, mas, são poucos alunos que são indisciplinados e que não possuem dificuldades de aprendizado. Essa observação é confirmada nos capítulos anteriores (item 1.2.2.1.) quando cita que muitos alunos com dificuldades de aprendizado são indisciplinados e, em decorrência disso, a segunda professora para as turmas do projeto, além do auxílio na aprendizagem, também ajudaria na disciplina da turma.

Sendo assim, diante da dificuldade de se trabalhar com uma turma com um número grande de alunos indisciplinados, pode-se tentar a enturmação de outra forma. Geralmente, pensa-se em montar as turmas do LA/EMACF com os alunos que apresentam a maior dificuldade de aprendizado. A princípio, o LA/EMACF tem esse objetivo, porém se a maioria desses alunos apresentarem grandes dificuldades de aprendizado e, também, grandes problemas de indisciplina, muitos problemas irão surgir sem que as professoras consigam resolver ou controlar. Assim pode-se pensar em selecionar os alunos que realmente podem ter progressos na aprendizagem através do LA/EMACF. Existem alguns alunos que apresentam muitas barreiras de aprendizagem e necessitam de um tempo maior para vencê-las. Se essas barreiras forem de ordem social apresentando-se como dificuldades de relacionamento com os colegas de sala em que sempre ocorram desrespeito e agressões físicas ou verbais, realmente, agrupar muitos alunos assim em uma mesma sala de aula não será produtora e as professoras terão que ficar resolvendo a todo tempo conflitos gerados por esses tipos de agressões. Para alguns alunos, por algum tempo, o progresso através do convívio social na escola pode ser mais importante do que o aprendizado de conteúdos.

Parece um tanto contraditório pensar que na escola possam existir alunos capazes de provocarem conflitos chegando a agressões físicas uns aos outros e, às vezes, até com os professores. Porém, esse tipo de aluno existe e frequenta a escola pública e uma das ações que pode ser feita é distribuir esses alunos nas diversas turmas existentes do mesmo ano de ensino. Geralmente isso é feito pelas escolas, mas, um cuidado maior que se deve ter é de não utilizar o LA/EMACF para alocar somente os alunos indisciplinados.

Dessa forma, sugere-se que seja feita uma avaliação diagnóstica com foco nas aprendizagens que os alunos deveriam ter consolidado e não

consolidaram. Uma avaliação que dialogue com o currículo praticado na escola. O objetivo dessa avaliação diagnóstica é uma melhor seleção dos alunos para participarem do LA/EMACF. Paralelo a isso, a escola pode desenvolver um trabalho com foco nas questões disciplinares envolvendo professores e alunos para evitar que as turmas do LA/EMACF tenham muitos alunos indisciplinados.

3.4.1.3. Remanejamento dos Alunos do LA/EMACF

Tanto as propostas dos LAs da rede municipal como o LA/EMACF, como visto durante toda essa dissertação, são direcionadas aos alunos com barreiras na aprendizagem. Algumas dessas barreiras ou dificuldades podem apresentar-se por um período menor de tempo. Por exemplo, um aluno que teve problemas de saúde durante um determinado ano letivo e teve um grande número de faltas pode precisar de mais atenção, em relação ao aprendizado, no próximo ano letivo. Nesse caso são dificuldades que podem ser vencidas em pouco tempo.

Um aluno nessa situação ou qualquer outra que consiga vencer essas dificuldades ou barreiras e que esteja enturmado no LA/EMACF, assim que progredir e vencer as dificuldades poderá ir para outra turma e ceder seu lugar a outro aluno que precise de mais atenção naquele momento. As turmas normais de qualquer LA já possuem esse tipo de remanejamento, porém são remanejamentos dos alunos durante as aulas específicas do LA. Durante as aulas do LA/EMACF no contra turno, também existe esse remanejamento ou rodizio dos alunos. O remanejamento de alunos, nesse caso, se refere aos alunos enturmados durante o período regular de aula que fazem parte do LA/EMACF como um todo.

Assim, o ideal seria que os alunos fossem remanejados constantemente durante o ano letivo. Dessa forma, assim que o aluno conseguir progredir e vencer algumas de suas barreiras na aprendizagem deve ser remanejado para outra turma em que possa continuar seus progressos. Da mesma forma, o aluno que diminuir seus progressos e apresentar dificuldades, pode ser remanejado de sua turma original para a turma do LA/EMACF. Esse deve ser um procedimento feito a qualquer época do ano tantas vezes for necessário. Assim, essa deve ser uma proposta de ação com adesão de todos os professores envolvidos nos anos iniciais.

3.4.1.4. Acompanhamento Específico da Coordenadora para o LA/EMACF

A partir do ano letivo de 2012, a SE/JF cedeu mais uma coordenadora para a E. M. Antônio Carlos Fagundes para atuar no ensino fundamental. No caso a coordenadora trabalha no turno da manhã e tarde. Geralmente, as turmas do LA/EMACF não são acompanhadas pela coordenadora no horário de 12h às 13h. A presente proposta de ação sugere que uma das coordenadoras trabalhe no turno intermediário acompanhando as turmas do LA/EMACF que iniciam às 11h30min e terminam às 13h.

Uma coordenadora que acompanhe de perto o projeto assumindo a coordenação do mesmo pode inteirar-se das rotinas das professoras e alunos e dedicar-se as ações a serem planejadas pelo corpo docente da escola. Além do mais, as turmas do LA/EMACF não ficariam sem apoio pedagógico nesse horário e as professoras teriam essa coordenadora como referência para as questões relacionadas ao LA/EMACF.

3.4.1.5. O LA/EMACF no Turno da Tarde

O item anterior sugeriu uma coordenadora específica para os LA/EMACF, assim, se todas as turmas do projeto estiverem em um mesmo turno, isso irá facilitar o contato da coordenadora com todos os alunos e professoras. Além do mais, facilita o contato e intercâmbio das professoras do LA/EMACF. Essa proposta decorre do fato de existem turmas do 5º ano que são atendidas no turno da manhã e uma turma do projeto de LA/EMACF atua nesse horário da manhã. Dessa forma, fica difícil o contato constante da coordenadora com os alunos e a professora regente da turma, pois, as aulas iniciam-se às 7h e terminam às 11h e, no caso a coordenadora terá que intercalar seus horários para atender as turmas da manhã e da tarde.

Como no turno da manhã não existem outras turmas dos anos iniciais além do 5º ano, essa proposta se fundamenta em alocar as quatro turmas do LA/EMACF (2º ao 5º ano) no turno da tarde onde existem todas as turmas do segmento dos anos iniciais. Uma das propostas diferenciadas do LA/EMACF é o atendimento diário dos alunos e, seguindo o mesmo raciocínio, seria importante se

essas turmas também pudessem ter atendimento diário da coordenadora, nesse caso, as quatro turmas atendidas no mesmo horário a tarde facilitaria o intercâmbio das professoras e atendimento da coordenadora.

3.4.1.6. Reuniões Mensais com as Professoras do LA/EMACF

Os dois itens anteriores estavam voltados a questões de intercâmbio entre os profissionais do LA/EMACF e o atendimento e pela coordenadora. Outra ação a completar as anteriores, seria reuniões periódicas dos profissionais envolvidos diretamente com o LA/EMACF. Essas reuniões podem acontecer aproveitando as reuniões pedagógicas mensais que a escola já dispõe.

As reuniões pedagógicas, geralmente, possuem uma parte em que todos os profissionais do turno da manhã, da tarde e da noite participam juntos. Logo após cada turno se reúne com sua coordenadora. Essa segunda parte, em que cada turno se reúne com sua coordenadora, pode ser utilizada para os profissionais do LA/EMACF se reunirem em separado com sua coordenadora específica. Essa reunião específica do projeto torna-se importante para análise das ações de todo o LA/EMACF. Como as propostas do projeto são diferenciadas e, com certeza, apresentam dificuldades em sua aplicação, requerem uma atenção especial e contínua. Essa atenção especial e contínua pode acontecer nesses momentos da reunião pedagógica para analisar, reestruturar o programa do LA/EMACF e estabelecer metas.

Porém, é importante que todo o corpo docente também participe das propostas e decisões do LA/EMACF e esteja a par dos acontecimentos referentes ao projeto para facilitar a troca de experiência e participação de todos em decisões em relação ao LA/EMACF. As reuniões teriam foco nas avaliações das ações praticadas no LA/EMACF, estudos e planejamento de metas a serem alcançadas. As próprias orientações da SE/JF sugerem as reuniões mensais com a participação de todo corpo docente:

É necessário, portanto, que a escola se organize e que seja estabelecido um tempo específico para o planejamento da ação pedagógica do profissional do LA junto com os demais profissionais que atuam com os alunos atendidos (coordenador, diretor,

professores referência, professor de complementação de carga horária, professor de educação física, professores de projetos extracurriculares dos quais os alunos participem), pelo menos uma vez por mês (SE/JF/DEAP/ 2012).

As orientações acima confirmam a importância da participação da equipe escolar nos processos de acompanhamento e planejamento das ações para os LAs. Contudo, algumas ações estão ligadas diretamente aos profissionais do LA/EMACF, questões do dia a dia e da rotina da sala de aula, que podem ser resolvidas em separado. Podem-se entender como profissionais do LA/EMACF como sendo os professores que trabalham com as aulas no contra turno, as professoras regentes da sala de aula, a coordenadora e a equipe diretiva da escola. Essas reuniões mensais além de propiciar o planejamento, a avaliação e as metas do LA/EMACF, também, reforça o intercâmbio dos profissionais e contribui para a sintonia de todo o trabalho do projeto.

3.4.1.7. Seleção das Professoras do LA/EMACF

As orientações da SE/JF (anexo 2) para seleção das professoras dos LAs sugerem que sejam professoras com perfil adequado e de preferência efetivas na escola. Nesse caso é importante que para o LA/EMACF, também, sejam seguidas essas recomendações, no caso, tanto para as professoras do contra turno como para as professoras regentes de sala. Novamente, justificando a importância a ser dada aos alunos do LA/EMACF por necessitarem de mais atenção e cuidados para vencerem suas barreiras apresentadas na aprendizagem, torna-se importante à seleção das professoras para atuarem nesse segmento.

Sendo assim, um aspecto importante a ser considerado é a disponibilidade e disposição da professora para atuar nessas turmas. Uma professora que está com problemas pessoais e que pretende entrar de licença do trabalho ou mesmo entrar de férias prêmio, não é muito indicada. As trocas de professoras durante o ano letivo parecem apresentar transtornos para os alunos em qualquer turma e, como as turmas do LA/EMACF já apresentam uma maior dificuldade de aprendizado, talvez, não seja conveniente criar mais uma dificuldade com a troca de professora.

Um estudo de Cristiane Campos apresentado no site Qualidade da Educação²⁰ refere-se à distribuição de professores dentro de uma escola:

Sendo tão importante a atenção do professor, a alocação deles – que têm distintos níveis de qualificação – às turmas é uma estratégia que merece muito cuidado. Não existem resultados conclusivos na literatura sobre se os professores mais experientes devem ser alocados às turmas mais fracas. Mas, se mais recursos forem destinados às melhores turmas, então é possível que se assista a um aumento na desigualdade. Cristine campos. Site qualidade na educação (CAMPOS, S/D²¹).

Mesmo que as professoras mais experientes assumam as turmas do LA/EMACF, outro aspecto a ser considerado é a motivação para se trabalhar com as turmas mais fracas, como define a citação anterior. O trabalho docente nas turmas do LA/EMACF exige mais da professora e, nesse caso, a motivação, não descartando a experiência, pode-se apresentar como um fator importante para o sucesso dos alunos do LA/EMACF.

Contudo, mesmo seguindo as orientações da SE/JF, a seleção das professoras ainda tornam-se subjetivas, pois, como avaliar o profissional com perfil para o LA/EMACF. Entretanto, pode-se dar prioridades as professoras efetivas e, também, evitar que professoras assumam o projeto devido a interesses pessoais, como por exemplo: assumir as turmas no horário intermediário por conveniência.

²⁰Disponível em:

<http://www.paramelhoraroaprendizado.org.br/Conteudo/verbete.aspx?canal=20100701145550501160&subtema=20100615131126445577&verbete=20110419144249184713> Acesso em 25 de maio de 2013.

²¹ Disponível em:

<http://www.paramelhoraroaprendizado.org.br/Conteudo/verbete.aspx?canal=20100701145550501160&subtema=20100615131126445577&verbete=20110419144249184713> Acesso em 25 de maio de 2013.

3.4.1.8. Buscar a Participação da Família

A Constituição Federal de 1988 em seu primeiro artigo sobre educação inicia garantindo a educação como direito de todos e como um dever do estado e da família e, cita:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL,CF/88, art. 205).

Sendo assim, a família assume um papel importante, em caráter de obrigação, na educação de seus entes. Além disso, no artigo 206, inciso VI da mesma Constituição garante, na forma da lei, a gestão democrática da escola pública. A gestão democrática pressupõe a participação da comunidade escolar local nas decisões da escola, nesse caso em especial, da família. Assim, a família passa a ter deveres e direitos em relação à escola.

Voltando as particularidades dos alunos do LA/EMACF, seria muito produtora para as professoras do LA/EMACF a participação da família na educação e no auxílio à aprendizagem dos alunos especialmente porque no item 1.2.2.1 que descreve o projeto “Buscando Soluções”, cita que no documento escrito do projeto é descrito que existiam alunos desprovidos, principalmente, de incentivo dos familiares aos estudos e que esses alunos eram obrigados a resolverem suas dificuldades e a aprenderem sozinhos. Diante disso, percebe-se que uma parte dos alunos do LA/EMACF é composta por um número significativo desse perfil de aluno. Talvez, muito das dificuldades encontradas por esses alunos seja exatamente a falta de acompanhamento da família. Não se pode entender aqui que a falta de participação da família na vida escolar do aluno seja só por negligência e abandono. Existem muitos familiares que não tem estudo nenhum ou muito pouco e ficam restritos ao auxílio do aluno.

Contudo, mesmo diante das dificuldades de participação das famílias, a escola, junto com os professores podem criar reuniões mensais para os pais do projeto no intuito de informar os progressos dos alunos e, também, visando formas em que os familiares possam contribuir no aprendizado e na orientação e contenção do aluno no caso de indisciplina. A presença da segunda professora em sala facilita

o atendimento aos pais durante o horário regular de aula. Nesse caso, enquanto uma professora fica com os alunos a outra pode sair de sala e atender a família sem que precise se preocupar em estar como os alunos. Qualquer procedimento que aproxime a família da escola deve ser levado em consideração, pois, o auxílio dos familiares na aprendizagem do aluno, sem dúvida, é fundamental. Por isso, a escola deve ter como proposta, aproximar a família das atividades escolares, principalmente do LA/EMACF.

A escola pode fazer reuniões mensais com os responsáveis dos alunos do LA/EMACF para apontar os progressos dos alunos e sugerir as formas de auxílio nos estudos. É importante que as professoras e coordenadora pedagógica orientem as famílias como acompanhar os progressos dos alunos e como auxiliar os alunos em suas dificuldades. Os familiares devem ter conhecimento do que podem e devem fazer para acompanhar os alunos e as propostas do LA/EMACF, também, devem estar bem claras para os familiares dos alunos.

Geralmente, as reuniões de pais e responsáveis acontecem a cada final de período, em torno de quatro vezes ao ano, para entrega de notas. Esse item, ao sugerir reuniões mensais, propõe um aumento do número dessas reuniões para os familiares dos alunos do LA/EMACF. Para os alunos com maiores dificuldades de aprendizado, pode-se fazer atendimentos individualizados. Esses atendimentos podem acontecer no período regular de aula e teriam foco em orientações para auxílio do aluno em questão. Seriam feitos pela coordenadora que, como sugerido, estaria a cargo das atividades do LA/EMACF e das professoras, pois, uma poderia ficar em sala com os alunos enquanto a outra faz o atendimento aos responsáveis dos alunos.

3.5. As Questões de Financiamento, Cronograma, Recursos Humanos, Contratação de Pessoas e Avaliação das Ações Apresentadas

As propostas de ações descritas anteriormente tiveram como objetivo uma reestruturação em uma política de ação já existente no interior da E. M. Antônio Carlos Fagundes representada por seu projeto de LA/EMACF. Como as propostas de ação estão direcionadas a equipe gestora e administrativa da escola e suas ações estão limitadas ao interior da própria escola, isso facilita a exiguidade das

propostas. O projeto de LA/EMACF já existe e está em funcionamento na escola. As propostas de ação estão relacionadas à reestruturação das políticas metodológicas e didáticas já existentes. Dessa forma, não haverá necessidade de financiamento, pois, o projeto já existe na escola e não haverá mais necessidade de contratações de pessoal ou aquisição de materiais específicos. Embora, o item 3.2. ressalte a importância da participação da direção escolar na aquisição de materiais didáticos para os professores e materiais para os alunos, não aparecem como uma despesa a mais, pois, tais materiais já fazem parte das compras de rotina da escola.

Em relação ao quadro de funcionários da escola, a SE/JF já disponibiliza as professoras para atuarem no contra turno e a única adequação sugerida é a coordenadora com atenção específica. Essa coordenadora pedagógica já esta na escola e somente estaria direcionando seu trabalho para acompanhamento e planejamento das ações do LA/EMACF. Sendo assim, não existirá dificuldades econômicas para implementação das propostas de ações sugeridas e não haverá, também, necessidade de um cronograma de ações e nem de um período de vigência das propostas, pois, as mesmas são de aplicações imediatas e dependem somente da adesão do corpo docente e administrativo da E. M. Antônio Carlos Fagundes.

As avaliações das propostas apresentadas devem acontecer por todo o corpo docente da escola, para isso pode-se utilizar as reuniões mensais sugeridas no item 3.4.1.6. A avaliação das propostas de ação devem ser pautadas na análise da frequência dos alunos às aulas, no rendimento das avaliações rotineiras da escola, na diminuição dos conflitos disciplinares, nos índices de aprovação e os resultados das avaliações externas (aspectos pesquisados nessa dissertação).

Uma segunda avaliação estará a cargo da SE/JF, pois, os LAs da rede municipal de ensino, por se tratarem de projetos extracurriculares, são submetidos a avaliações periódicas pela SE/JF com acompanhamento feito pela equipe do Departamento de Ações Pedagógicas (DEAP), através da Supervisão de Avaliação e Monitoramento (SAM). Nesse caso, prevalece a avaliação feita pela pelo órgão central, mas, internamente para a escola, cabe à observação dos resultados com os alunos e, principalmente, se o LA/EMACF permanece como proposta pedagógica da escola.

3.6. Considerações Finais

Um ponto que sempre esteve presente durante toda essa dissertação e, principalmente, no cap. 3 foi à legitimidade e singularidade da proposta do LA/EMACF. Embora, pontos polêmicos como a enturmação por dificuldade de aprendizado possa criar divergências de opiniões, não se pode esquecer o contexto ao qual foi criado o LA/EMACF. O projeto Buscando Soluções, embrião e origem do LA/EMACF, originou-se do inconformismo das professoras dos anos iniciais em trabalharem com os alunos com dificuldades de aprendizado. As professoras não podiam avançar no conteúdo das disciplinas devido a grande diferença de aprendizado dos alunos de uma mesma turma e, com isso, não sabiam a quais alunos dedicariam mais atenção. Na ocasião, a proposta foi de criar um projeto para atender a essas especificidades da escola.

Sendo assim, o LA/EMACF apresenta-se como uma tentativa de amenizar tais dificuldades dos alunos e, também, dificuldades das professoras em trabalhar com alunos com diferenças de aprendizado tão grandes. Portanto, o LA/EMACF representa uma construção de ações pedagógicas das professoras dos anos iniciais da EMACF. Essas ações pedagógicas estavam voltadas para as necessidades da época e, atualmente, como todo projeto escolar, merece ser avaliado e ajustar-se as novas realidades.

A falta de adequação do LA/EMACF às novas necessidades da escola pode torná-lo ineficaz tornando-o um projeto ultrapassado. Como o LA/EMACF, de acordo com esse trabalho de pesquisa, apresentou ganhos para a escola, principalmente, no que se refere às práticas didáticas e pedagógicas das professoras dos anos iniciais e na aquisição de mais duas professoras para trabalharem nesse projeto de LA, o mesmo não pode deixar de ter sua importância e sofrer os devidos ajustes para continuar sendo uma ferramenta a mais no processo de ensino-aprendizagem.

O terceiro capítulo dessa dissertação é direcionado aos gestores da EMACF exatamente para auxiliá-los nesses ajustes e adequações do LA/EMACF. Apresentou, um Plano de Ação com alguns esclarecimentos, observações e oito propostas de ações para o LA/EMACF. Por fim, vale ressaltar a importância do mesmo, pois, diante das dificuldades, o LA/EMACF foi uma proposta criada pela

escola na tentativa de se fazer algo diferente para obter dos alunos resultados diferente, ou seja, melhorar a qualidade do ensino.

Referências Bibliográficas: (falta ajustar a ABNT e lançar os sites consultados e inseridos nas notas de rodapé)

BARBOZA, Eleuza Maria Rodrigues. “A composição das turmas e o desempenho escolar na rede pública de ensino de Minas Gerais”. In: **Coleção Digital PUC-RIO**. Rio de Janeiro, n.9696, Set. 2006. Disponível em: http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=especifico&nrSeq=9696@4 . Acesso em: 25 mai. 2013

BARRETO, Elba Siqueira de Sá e SOUZA, Sandra Zákia. **Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil**, 2005. In: SANTIAGO, Mylene Cristina. **Laboratório de Aprendizagem: das políticas às práticas de inclusão e exclusão em educação**/Mylene Cristina Santiago. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

BRASIL. IDEB 2011. Disponível no Portal do Ministério de Educação www.mec.gov.br. Acesso em 22 novembro de 2012.

BURGOS, Marcelo Baumann, CANEGAL, Ana Carolina, DUTTON, Rafael, Rossi, Laura & SILVA, Cassio (2010) – **O Cotidiano de Quatro Diretoras de Escolas Públicas: uma abordagem etnográfica**. Relatório Final. CAED/UFJF, *Mimeo*.

DALBEN, Imaculada Loureiro de Freitas (org.). **Singular ou plural?** Eis a escola em questão. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2000.

DEAP/SME/JUIZ DE FORA. **Extrapolando a Sala de Aula:** outros lugares para mediação da aprendizagem. Departamento de Ações Pedagógicas da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, 2006, (mimeo).

EMACF/SE/JUIZ DE FORA. **Buscando Solução** – Projeto. Escola Municipal Antônio Carlos Fagundes. Secretaria de Educação de Juiz de Fora, 2007.

EMACF/SE/JUIZ DE FORA. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal Antônio Carlos Fagundes. Secretaria de Educação de Juiz de Fora, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB Nº 4, de 13 de julho de 2010. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task... Acesso em 10 de janeiro de 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB Nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task... Acesso em 10 de janeiro de 2013.

NEUAUER, Rose. **Quem tem medo da progressão continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social?** Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=001. Acesso em 17 janeiro 2013.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Projeto Constituinte Escolar: a vivência da “reinvenção da escola” na rede municipal de Porto Alegre.** In: Luiz Heron da Silva. Escola Cidadã: teoria e prática. Editora Vozes: Petrópolis, 1999.

PEREGRINO, Mônica. **Trajetórias Desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres.** Ed Garamond, Rio de Janeiro, 2010.

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

Portal ideb <http://www.portalideb.com.br/escola/135625-em-antonio-carlos-fagundes/ideb?etapa=5&rede=municipal>

Site da Qualidade na Educação

www.paramelhoraroaprendizado.org.br *Texto elaborado com base em estudo de Cristine Campos de Xavier Pinto*
<http://www.paramelhoraroaprendizado.org.br/Conteudo/verbete.aspx?canal=20100701145550501160&subtema=20100615131126445577&verbete=20110419144249184713>

O que é o **Proalfa** O Programa de Avaliação da Alfabetização ...

<https://www.educacao.mg.gov.br/.../doc.../5003-o-que-e-o-proalfa>
 Formato do arquivo: PDF/Adobe Acrobat - Visualização rápida
 Leitura e Escrita (Ceale), da Universidade Federal de **Minas Gerais** (UFMG). A avaliação do **Proalfa** identifica os níveis de aprendizagem em relação à leitura e ...

<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/medidas-de-proficiencia/> site do caed sobre avaliação.

<http://www.simave.caedufjf.net/proalfa/resultadosescala/> site do simave com resultado do proalfa 2011.

<http://www.portalideb.com.br/> sobre ideb

Proalfa 2011 e 2012 <http://www.simave.caedufjf.net/proalfa/resultadosescala/>

ANEXO 1

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA
Secretaria de Educação**ORIENTAÇÃO Nº 02//2011****ORIENTAÇÕES PARA AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DO BLOCO DA ALFABETIZAÇÃO E DO QUARTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL****01 – Se agora é um bloco pedagógico, quando poderei reprovar? Posso reprovar no terceiro ano ou só no quarto ano?**

De acordo com a LDB 9394/96, a escola tem autonomia para optar em sua organização por séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de ensino-aprendizagem assim o recomendar.

A Resolução CNE/CEB 07/2010, que Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9(nove) anos, em seu artigo 30, inciso III, § 1º, considera os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um Bloco Pedagógico, ou ciclo sequencial *não passível de interrupção*, mesmo que a escola tenha feito opção pelo regime seriado.

A proposta de articular os três anos iniciais em um Bloco Pedagógico considera que este período esteja voltado para o processo de alfabetização e para o letramento, em que a ação pedagógica promova a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças nas áreas do conhecimento. Tal processo deve assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens. Dessa forma, a reprovação não deve acontecer ao longo dos três primeiros anos.

Reiteramos que, nesse momento de debate em torno da Resolução, a preocupação não pode ser quando reprovar, mas ao considerar a complexidade do processo de alfabetização, atentar-se para os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e sobretudo nestes três anos iniciais.

A orientação da Secretaria de Educação, de acordo com os princípios estabelecidos na Resolução 07, é de que não haja retenção de alunos ao final do 2º e do 3º ano.

Aqueles alunos que, ao final do 3º ano, não conseguirem atingir os objetivos previstos para o Bloco da Alfabetização deverão ser encaminhados para o 4º ano com uma proposta de intervenção diferenciada. Tal proposta deve estar sustentada por um diagnóstico do processo de aprendizagem e desenvolvimento de cada aluno ao longo de sua trajetória nos 600 dias destinados ao processo de alfabetização e letramento. Esse grupo de alunos deve ter um tratamento diferenciado no início do 4º ano, adotando-se diversas estratégias para que os mesmos consigam superar suas dificuldades. Para a implementação de tais estratégias a escola deve lançar mão de todos os recursos de que dispõe, como enturmação, Laboratório de Aprendizagem, Sala de Informática, projetos de extensão do tempo do aluno na escola, dentre outros.

Aqueles alunos que ao final do 4º ano, mesmo com a proposta pedagógica diferenciada desenvolvida pela escola, apresentarem ainda dificuldades nesse processo, poderão permanecer por mais um ano nessa etapa, ou seja, no 4º ano.

A Proposta Pedagógica desse Ciclo Inicial da Alfabetização deverá ter como meta a alfabetização de todos os alunos até o final destes 600 dias de trabalho, o que exige uma clareza quanto aos objetivos correspondentes a cada fase, além das características do estágio da aprendizagem e do desenvolvimento de cada estudante. Portanto, a equipe pedagógica da escola deve desenvolver seu planejamento tendo em vista o tempo de aprendizagem de cada aluno e o tempo escolar, adotando providências necessárias para que o princípio da continuidade e o combate à repetência sustente o compromisso com o ensino e a aprendizagem de todos.

02 – Se agora não há retenção (reprovação) nos três primeiros anos, então não preciso mais avaliar meus alunos nesse período?

Precisa. Avaliar não é sinônimo de aprovação e/ou reprovação. Avaliar consiste em acompanhar o processo de ensino e aprendizagem em diferentes aspectos, servindo, sobretudo, para:

a) diagnosticar:

- a.1) as potencialidades e dificuldades dos alunos;
- a.2) os problemas no processo de ensino;
- a.3) a adequação de estratégias e procedimentos frente às necessidades dos alunos;

b) acompanhar/monitorar:

- b.1) o desenvolvimento cognitivo dos alunos;
- b.2) as estratégias e procedimentos utilizados em sala de aula;

c) subsidiar:

- c.1) ações com vistas a corrigir e/ou direcionar o trabalho pedagógico, conforme a necessidade dos alunos;

Assim, o processo de avaliação na escola deve servir para conhecer os avanços e as dificuldades de aprendizagem e de ensino, considerando como sujeitos desse processo os alunos, a escola e seus profissionais e o sistema como um todo.

03 - Como vou proceder para fazer as avaliações desses três primeiros anos e do 4º ano?

As avaliações deverão ser feitas normalmente, atentando-se para as suas características indicadas na questão anterior, ou seja, a avaliação deve ser entendida como um processo, e não se resume a medir ou verificar apenas em um curto período de tempo. Para que o professor proceda a avaliação dos alunos e da turma, pode valer-se de vários instrumentos, que deverão ser planejados a fim de subsidiar com dados a sua análise acerca do momento de aprendizagem de seus estudantes. Para a elaboração dos instrumentos, o professor pode lançar mão de

variados formatos, tendo como referência tanto os objetivos e conteúdos previstos para determinada etapa, quanto o conhecimento que tem da real fase de desenvolvimento dos alunos e do seu percurso de aprendizagem. Estes instrumentos podem ser trabalhos individuais ou em grupo, provas, testes, relatórios, questionários, dentre outros.

A função principal do processo de avaliação deverá ser o acompanhamento sistematizado do desenvolvimento de todos os alunos para que, durante os 600 dias de alfabetização, o professor tenha tempo para redirecionar seu trabalho, quando necessário e buscar diferentes formas de sanar as dificuldades que os alunos apresentarem.

Os resultados da avaliação deverão ser utilizados para a organização de agrupamentos dinâmicos, temporários e rotativos que possam atender aos alunos com necessidades específicas de aprendizagem, de tal forma que isso venha a promover a reinserção dos mesmos nas atividades coletivas e cotidianas da classe:

- reagrupamento da própria classe em determinado horário;
- reagrupamento dos alunos em determinados dias/horários previamente combinados envolvendo várias turmas;
- reagrupamento de alunos para atendimento nos projetos desenvolvidos pela escola, tais como o Mais Educação, projetos intra e extracurriculares.

04 – Como vou fazer os registros dos resultados das avaliações?

Os registros dos resultados das avaliações dos alunos deverão estar atrelados à concepção de avaliação proposta pela Resolução 07, em seu artigo 32:

Art.32: A avaliação dos alunos (...) é redimensionadora da ação pedagógica e deve:

- I. Assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica (...);
- II. Utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando;
- III. Fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (...);

Tal artigo nos remete ao caráter formativo da avaliação, como um processo que “orienta os estudantes para a realização de seus trabalhos e de suas aprendizagens, ajudando-os a localizar suas dificuldades e suas potencialidades, redirecionando-os em seus percursos.” (BRASIL, 2008, p.30)

Para que a avaliação assuma essa função, deve centrar-se nos objetivos e critérios estabelecidos pelo professor, situando como referência o aluno ao longo desse processo. Assim, o julgamento do professor frente às informações coletadas nos diferentes instrumentos deve levar em conta o desenvolvimento do aluno, e não apenas os objetivos previstos, o que foi alcançado ou não alcançado em determinado período de tempo, apontando sobretudo as possibilidades de aprendizagens de cada sujeito e do grupo em seu conjunto. A ideia é de que “o importante não é a forma, mas a prática de uma concepção de avaliação que privilegia a aprendizagem”²²

Dessa forma, os registros do processo de aprendizagem e meios de informação aos pais devem se sustentar em instrumentos de natureza mais qualitativa, tais como fichas descritivas; relatórios individuais; relatórios da turma; cadernos ou diários de campo; portfólios; auto-avaliação, dentre outros. Cabe destacar que tais instrumentos devem ser considerados com um retrato do processo de aprendizagem dos alunos em determinado período de tempo, tendo em vista o trabalho realizado pelo professor com a turma. Assim, os pareceres presentes em tais instrumentos devem ser vistos como provisórios e não definitivos, pois o que o estudante demonstrou não conhecer em um momento poderá vir a conhecer em outro (BRASIL, 2008, p.28).

A síntese de todos os instrumentos utilizados ao longo de cada período letivo do Bloco de Alfabetização e do 4º ano deverá ser registrada no SISLAME por meio de um relatório

22 BRASIL, Ministério da Educação. Indagações sobre o currículo: currículo e avaliação. Brasília: MEC/SEB, 2008, p.31.

sintético, seguida de um símbolo que represente o momento do processo de aprendizagem de cada aluno:

- A. Aluno que já consolidou as habilidades previstas para o período
- B. Aluno que consolidou parcialmente as habilidades previstas para o período, com o desempenho satisfatório
- C. Aluno que ainda não consolidou as habilidades previstas para o período, com o desempenho não satisfatório

Ao final de cada ano do Bloco e do 4º ano deve haver uma avaliação global do desenvolvimento dos alunos, envolvendo todos os objetivos previstos para o período, de tal forma que possa subsidiar o planejamento da continuidade dos trabalhos no ano seguinte.

Os professores que atuam nesse Bloco Pedagógico de três anos devem atuar como uma equipe, desenvolvendo o planejamento das ações pedagógicas, bem como a avaliação de todo o processo de ensino e aprendizagem de forma criativa, integrada e cooperativa. O plano de trabalho a ser implementado com as turmas ao final de cada um dos três anos do Bloco de Alfabetização e do 4º ano deverá ser discutido e elaborado pelo Conselho de Classe do coletivo de profissionais que atuam nessas etapas. Tal plano deverá se sustentar nos instrumentos de avaliação adotados ao longo do período para indicar as estratégias de trabalho necessárias a continuidade das aprendizagens dos alunos no próximo ano. Para isso, é importante ter clareza do processo de desenvolvimento de cada aluno, sem perder de vista os conhecimentos considerados necessários a cada etapa do Ensino Fundamental, previstos no

23

Currículo da Rede . Destacamos a importância de que esse Plano seja amplamente discutido e socializado com toda comunidade escolar, inclusive com a participação dos alunos e suas famílias.

05 – O que deve constar em um relatório de avaliação?

Segundo Hoffman (1996) os relatórios têm por finalidade registrar o percurso da aprendizagem dos alunos, procurando retratar a busca de cada um em seu processo de construção do conhecimento. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) destacam diferentes dimensões ou eixos do conhecimento a serem consideradas na produção de instrumentos avaliativos, tais como conceituais, procedimentais e atitudinais:

1. conceituais: remete-se a capacidades para operar os símbolos, imagens, ideias e representações em função das áreas de conhecimento contempladas na Proposta Curricular;

23 No início do ano todas as escolas da rede municipal de ensino receberam um documento preliminar contendo uma proposta de currículo, que deverá ser discutida ao longo de todo o ano, tendo em vista sua consolidação no III Seminário de Currículo, que deverá acontecer no final do segundo semestre letivo de 2011.

2. procedimentais: remete-se a desempenhos que indicam o nível de “saber fazer”, ou seja, apropriação de instrumentos ou equipamentos relacionados à aquisição da escrita e da leitura;

3. atitudinais: refere-se a comportamentos que expressam apreciações e incorporações de valores, normas, hábitos ou atitudes relacionadas à organização do trabalho escolar e à socialização, expressas nas interações com o professor e seus pares.

06 - Como registrar no SISLAME?

Nesse momento o SISLAME encontra-se em adequação para atender as orientações da avaliação do Bloco de Alfabetização e 4º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, o registro do processo de avaliação deverá manter-se em todos os documentos já existentes na escola tais como fichas individuais, diário de turma, dentre outros instrumentos que o coletivo de profissionais da escola definirem, seguindo todas as orientações constantes nesse documento já a partir do primeiro período avaliativo de 2011.

07 - Como vou organizar os conteúdos desses três anos? O que devo priorizar?

Considerar-se-á a Proposta Curricular em construção pelos profissionais da rede municipal de ensino como parâmetro para o desenvolvimento do planejamento nessa etapa, além das características do desenvolvimento das crianças de 6 a 9 anos. Além da Proposta Curricular, no “Encontro de Alfabetizadores” coordenado pela professora Elvira de Souza Lima há sugestões de atividades para serem desenvolvidas com os alunos mensalmente.

08 – Qual o papel da avaliação externa durante esses três primeiros anos?

Diferentemente da avaliação interna, que tem como objetivo acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, as avaliações externas buscam avaliar o desempenho dos alunos, das escolas e dos sistemas. Seus resultados oferecem subsídios para elaboração de políticas educacionais que visem a melhoria do ensino em nível de sistema e da escola em geral, segundo suas necessidades. Neste

sentido, a grande contribuição das avaliações externas é dar sustentação a políticas públicas para que estas promovam a qualidade e a equidade como valores fundamentais da educação. Apesar da avaliação interna ter objetivos e métodos diferentes da avaliação externa, ambas se complementam para atingir o mesmo fim, ou seja, uma escola de melhor qualidade para todos.

A rede municipal de Juiz de Fora participa, desde 2009, do PROALFA. Os resultados desta avaliação têm contribuído para o planejamento da Secretaria de Educação no que se refere a projetos de intervenção, de formação continuada, tais como a assessoria da profª Elvira de Souza Lima e o Proletramento.

Por sua vez, as escolas receberam o resultado do PROALFA, podendo consultar o desempenho de cada aluno nas habilidades avaliadas. Esses dados, entre outros, auxiliam os professores nos seus planejamentos cotidianos.

Em sua base, os planejamentos visam objetivos semelhantes: atender aos alunos em suas necessidades promovendo seu desenvolvimento humano, ou seja, intelectual, afetivo e social.

Abril/2011

ANEXO 2



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE JUIZ DE FORA
DEPARTAMENTO DE AÇÕES PEDAGÓGICAS
SUPERVISÃO DE AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO

Os Laboratórios de Aprendizagem

O que é o Laboratório de Aprendizagem?

O Laboratório de Aprendizagem (LA) é um espaço pedagógico da escola que contribui no processo de superação de obstáculos à aprendizagem produzidos nas interações do aluno com os conhecimentos escolares, com os sujeitos mediadores dessa aprendizagem (com professores, alunos e outros), ou com os instrumentos de mediação do conhecimento (com as técnicas e métodos de ensino, por exemplo).

De acordo com Krug (2009),

Nos laboratórios de aprendizagem, os alunos são pesquisados quanto ao seu processo de construção do conhecimento e as descobertas ali realizadas têm por objetivo ajudar os professores (...) destes estudantes a proporem atividades escolares adequadas ao processo apresentado pelo aluno (p.4).

Assim, o LA configura-se, na escola, como um espaço privilegiado de investigação dos processos de aprendizagem, no sentido de promover nos alunos a reconstrução de conceitos e significados que participam da construção de conhecimentos escolares, e que não foram construídos em anos anteriores ou que foram “esquecidos”. Privilegia, portanto, o desenvolvimento do pensamento, do raciocínio, do “aprender a aprender”. Em função disso, enfatiza o desenvolvimento de capacidades, habilidades e conhecimentos, e não propriamente a apreensão dos conteúdos curriculares.

Na escola, o LA consiste de uma ou mais salas frequentadas pelos estudantes em qualquer momento do ano letivo, para que recebam um apoio pedagógico específico. Trata-se de um espaço de trocas significativas entre sujeitos – professor/aluno; aluno/aluno - com diferentes ritmos de aprendizagem, no qual são expressos suas dificuldades, dúvidas, receios, certezas e incertezas, e onde esses saberes e não saberes, expressos pelo aluno, constituem a referência, o ponto de partida da intervenção do professor do LA.

Nesse sentido, o trabalho no LA privilegia o ritmo de cada aluno e mobiliza os melhores recursos para sua forma de aprender, propondo uma dinâmica distinta à da sala de aula. Utiliza-se de recursos e estratégias que imprimem um caráter lúdico ao processo de ensino-aprendizagem, tais como materiais manipulativos, jogos e brincadeiras, cuja utilização requer a articulação a um ou mais objetivos que se definem a partir da necessidade de desenvolvimento do aluno, tendo sempre estabelecidos um por que e um para quê utilizar tais recursos.

De acordo com a perspectiva vygotskyana, o brinquedo desempenha papel fundamental para o desenvolvimento infantil. Na atividade de brincar reside a base de aprendizagens mais elaboradas, que permitirão à criança enfrentar as dificuldades no/do processo de construção de conhecimentos. A criança satisfaz certas necessidades através do brinquedo, com o decorrer do desenvolvimento, essas necessidades evoluem, tornando-se distintas a cada fase da criança. Contudo, uma vez que propõe regras e objetivos, passando a exigir certo esforço por parte da criança, nem sempre o jogo implica numa atividade de prazer.

Através de situações imaginárias, de faz de conta, a atividade lúdica favorece a transição da criança entre ações com objetos concretos e ações com significados. Assim, podemos afirmar que o ato de brincar auxilia a criança no processo de aprendizagem proporcionando o desenvolvimento cognitivo e a interação com outras crianças. Nessa interação, devemos considerar o que Vygotsky (1991) chama de “zona de desenvolvimento proximal”, que representa a distância entre o que a criança sabe fazer (nível de desenvolvimento real) e o que ela faz com ajuda de alguém (nível de desenvolvimento potencial)

A ludicidade representa um papel fundamental no desenvolvimento infantil, especialmente por ser uma atividade social e cultural, tornando-se parte constitutiva da natureza humana. Essa cultura é produzida pelos sujeitos que dela participam. A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua

experiência lúdica acumulada, construída através da participação em jogos e observação de outras crianças. (BROUGERE, 1998)

Por ter esse caráter lúdico, o LA difere de outras iniciativas que extrapolam o espaço da sala de aula, como as “aulas de reforço escolar”, ou o “acompanhamento de estudos”, não servindo, portanto, à repetição de atividades de sala de aula, à recuperação paralela ou à orientação de deveres de casa. Também não se equipara à “sala de recursos”, já que esta se destina muito especificamente ao atendimento a alunos que apresentam necessidades educativas especiais.

A Organização do Laboratório de Aprendizagem nas escolas municipais de Juiz de Fora

- Como se organiza o LA?

Sendo uma iniciativa que extrapola os espaços e tempos da sala de aula, o LA deve ser organizado de forma a funcionar em turnos diferentes aos das aulas regulares dos alunos encaminhados, não sendo recomendável, portanto, retirar o aluno da sala de aula regular para frequentar o LA.

Assim, o atendimento é orientado para que seja oferecido no contraturno do aluno (se o aluno estuda de manhã, retorna à tarde, ou vice-versa), ou em extensão do turno do aluno (se estuda de manhã, permanece mais tempo na escola; se estuda à tarde, chega mais cedo).

Além do turno de atendimento, é necessário repensar a duração do tempo de aula no LA para além dos cinquenta minutos usuais das aulas regulares, pois há que se garantir uma organização de aula que contemple momentos de explicitação dos objetivos, de ativação dos conhecimentos prévios, de realização das atividades previstas e de avaliação do que foi feito. De acordo com Krug (2009),

esses momentos (...) não cabem em estritos tempos de 40 ou 50 minutos diários. A escola brasileira (...) pode jogar o tempo escolar de forma diversa do que tradicionalmente tem sido feito”. (p. 5).

Sendo assim, entendemos que o tempo de trabalho no LA deve ter a duração de, no mínimo, uma hora e meia, e, para que haja uma continuidade e uma sequência no trabalho a ser realizado, a frequência dos alunos deve ser de pelo menos duas vezes por semana.

No que se refere ao espaço, é necessário pensar em uma organização que contemple as especificidades do trabalho no LA. Isso implica em propor alternativas de organização do espaço físico que favoreçam a interação do aluno com o professor e com os colegas, e que permitam, ao mesmo tempo, a manipulação de recursos pedagógicos diversos, tais como jogos, revistas, livros, e outros, que devem estar sempre acessíveis aos alunos. O uso de mesas que comportam grupos ou de carteiras que propiciam diferentes agrupamentos é o mais indicado.

É necessário considerar, também, a possibilidade de utilizar, eventualmente, outros espaços da escola, tais como o pátio, a sala de informática, a biblioteca, sempre que houver necessidade.

- Como é possível organizar as turmas no LA?

A infância é um tempo de cidadania e desenvolvimento, em que a criança é sujeito em processo de formação, que recebe influências do meio em que vive, mas que também tem sua linguagem, seu conhecimento de mundo e seu imaginário, através dos quais interage com o outro e com o meio e, por esse processo, aprende.

A aprendizagem, por sua vez, é entendida como um processo de construção do conhecimento pelo sujeito a partir de mediações realizadas no meio e pelo outro, em constante interação, que gera desenvolvimento.

A organização das turmas nos LA precisa ser orientada em função dessas concepções. Assim:

- é necessário entender que determinadas aprendizagens ocorrem num determinado tempo (o do desenvolvimento do aluno) e em determinadas condições (socio-culturais e escolares) e que, portanto, a queixa escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem só tem legitimidade quando se leva em conta esse tempo e essas condições.
- em função disso, não se justifica, por exemplo, o encaminhamento de alunos da Educação Infantil ou do primeiro ano da Fase de Alfabetização, já que estes alunos ainda estão em processo de construção dos conceitos básicos que lhes permitem apropriar dos conteúdos escolares e, portanto, suas

dificuldades são inerentes ao próprio momento do processo de aprendizagem.

- também em função disso, a organização das turmas nos LA não precisa, necessariamente, seguir a mesma organização das aulas regulares, por ano ou período escolar, mas devem organizar-se a partir da grupalização de alunos considerados por sua faixa etária ou ciclo de desenvolvimento: faixa dos 7 e 8 anos; faixa dos 9,10 e 11 anos; faixa dos 12, 13 e 14 anos.

Por lidar com questões específicas do processo de aprendizagem dos alunos, o LA precisa organizar-se em agrupamentos de no máximo 10 alunos, para que se garanta a possibilidade de um trabalho mais individualizado.

- Quais os critérios para o encaminhamento de alunos ao LA?

Levando em conta as concepções de infância e de aprendizagem citadas anteriormente, e entendendo que todos são capazes de aprender, o encaminhamento dos alunos ao LA deve considerar tanto os saberes quanto os “não saberes” dos alunos com queixa escolar, identificados a partir de avaliação diagnóstica das aprendizagens já consolidadas.

A avaliação diagnóstica deve ser assumida como trabalho de todos os profissionais da escola, que buscarão:

- IV. identificar os conhecimentos, capacidades e habilidades que os alunos com queixa escolar já possuem, e em que medida esses conhecimentos são ou não suficientes para o aluno se apropriar dos conteúdos escolares;
- V. identificar, então, os “não saberes” desses alunos, que são requisitos fundamentais para o seu desenvolvimento e aprendizagem;
- VI. a partir do levantamento de tais “saberes e não saberes”, estabelecer as prioridades de atendimento, considerando o grupo de alunos da escola, independentemente da turma do aluno. Isso significa que nem todas as turmas devam ser atendidas. Sendo assim, deve-se romper com a utilização de critérios como a distribuição de igual número de “vagas” por turma, visto que pode haver, em uma turma, um maior número de alunos com necessidades de acompanhamento do que os alunos de outras turmas.

No que se refere ao histórico de repetência do aluno, este deve ser considerado, mas não basta tê-lo como critério que define o encaminhamento, uma vez que esses alunos já podem ter construído conhecimentos suficientes para acompanhar a turma, ainda que necessitem de uma atenção especial dos demais professores de referência.

Assim, independentemente de o aluno ser ou não repetente, o que define o seu encaminhamento ao LA é o tipo de conhecimento que tem e que não tem construído, e que pode estar causando entraves à aprendizagem dos conteúdos escolares.

Nessa perspectiva, o coordenador pedagógico tem uma função primordial como mediador do processo de encaminhamento dos alunos, pois é ele quem tem acesso ao diagnóstico de todos os alunos e tem condição de estabelecer os atendimentos prioritários.

É importante considerar ainda que o encaminhamento de alunos com queixa escolar ao LA não exige o professor referência de atuar em favor desse aluno, mobilizando seus melhores recursos e conhecimentos.

- Como planejar o trabalho no LA?

Toda ação pedagógica é sempre uma ação intencional, cujos pontos de partida e de chegada devem ser definidos, assim como as estratégias para o percurso entre um ponto e outro. Desta forma, como toda ação pedagógica, o trabalho no LA necessita de planejamento.

É necessário, portanto, que a escola se organize e que seja estabelecido um tempo específico para o planejamento da ação pedagógica do profissional do LA junto com os demais profissionais que atuam com os alunos atendidos (coordenador, diretor, professores referência, professor de complementação de carga horária, professor de educação física, professores de projetos extracurriculares dos quais os alunos participem), pelo menos uma vez por mês.

O ponto de partida do trabalho no LA é a avaliação diagnóstica inicial e o acompanhamento diário de cada aluno. Assim, o planejamento deve contemplar os

conhecimentos, capacidades e habilidades que o aluno ainda não construiu, partindo do que ele já sabe para chegar no que ele ainda precisa aprender.

Dessa forma, é fundamental planejar o trabalho no LA levando em conta o tempo necessário para desenvolver uma sequência de atividades que permitam a introdução dos conceitos a serem trabalhados a partir dos conhecimentos dos alunos, a sistematização desses conceitos, sua retomada, sua consolidação e sua ampliação. Isso não ocorre no tempo de uma única aula, sendo necessário, pois, estabelecer uma progressão do trabalho e reavaliá-lo constantemente.

Um outro aspecto do planejamento diz respeito à organização das aulas. De acordo com Krug (2009),

uma aula, desenvolvida de forma organizada, deve apresentar a temática e seus objetivos ao estudante, (...) levantar seus saberes prévios, propor atividades em grupo e individuais (...), levá-lo a conclusões e lhe oportunizar o tempo necessário para a auto-avaliação, (...) além de proporcionar (...) ao professor tempo para registros cotidianos sobre o trabalho desenvolvido e o desempenho (...) de alunos. (p. 5)

Assim, além de planejar suas aulas pensando no encadeamento das atividades dentro de uma progressão didática ao longo de um determinado tempo de trabalho, o professor do LA precisa também estabelecer no seu planejamento diário os diferentes momentos da aula, no sentido de assegurar o encadeamento de uma atividade com outra.

É importante lembrar que o LA se diferencia do reforço escolar e, portanto, os critérios de encaminhamento não se definem por “dificuldades de conteúdo”, bem como o trabalho não se organiza somente com atividades escolares, sendo necessário, em muitos casos, romper com alguns pressupostos metodológicos e propor situações diversas, considerando a necessidade de explorar a capacidade do aluno como sujeito aprendente em diversos contextos e situações lúdicas.

- Como avaliar e registrar o trabalho no LA?

É necessário que se busque definir junto ao corpo docente da instituição critérios para o registro e o acompanhamento dos alunos encaminhados ao LA.

Propomos um acompanhamento individualizado dos avanços dos alunos através da elaboração de portfólios. Os portfólios são arquivos com as produções dos alunos, acompanhadas de relatório escrito do seu processo de desenvolvimento, fotografias, impressões das famílias, dos demais professores das turmas e outros.

Tais registros constituem material valioso para a avaliação geral do aluno, pois permitem a identificação de progressos na aprendizagem que nem sempre são percebidos na dinâmica da sala de aula regular. Por isso, devem ser considerados nas decisões sobre promoção ou retenção dos alunos, sendo indicado, portanto, a participação do professor do LA nos Conselhos de Classe.

- Como garantir a frequência e a permanência do aluno nas turmas do LA?

Para garantir a frequência dos alunos ao LA, é preciso um intenso e sistemático trabalho com as famílias. Alguns procedimentos são indicados:

4. Apresentar às famílias a proposta do LA, antes do início do projeto, informando sobre os objetivos do trabalho e a importância da frequência dos alunos;
- VII. Comunicar, periodicamente os avanços das aprendizagens dos alunos;
- VIII. Em casos de infrequência do aluno, sempre comunicar às famílias por escrito, de preferência fazendo o registro dessa comunicação;
- IX. Quando da impossibilidade de realização do atendimento no LA por qualquer razão, (licença do professor, por exemplo) comunicar à família a suspensão das aulas com antecedência e(ou) providenciar substituição do profissional ou da atividade, para se evitar que os alunos retornem para casa.

Além do trabalho com as famílias, alguns procedimentos inerentes à própria organização da escola são fundamentais:

- definir os horários de funcionamento do laboratório no sentido de se evitar o retorno dos alunos em outro horário, especialmente quando estes alunos não tiverem autonomia para se deslocarem até à escola.
- tornar públicos os horários do Laboratório de Aprendizagem, para que todos os profissionais da escola possam contribuir incentivando a frequência dos alunos.
- registrar a frequência dos alunos em diário próprio.
- Organizar a chegada e a saída dos alunos, de tal forma que não se dispersem, garantindo sempre um responsável da escola pela circulação segura dos mesmos.

- Quais critérios devem ser observados na escolha do professor responsável pelo LA?

A escolha dos profissionais envolvidos no LA também deve seguir critérios organizados coletivamente no interior de cada instituição, considerando o envolvimento e conhecimento dos casos de alunos com queixa escolar pelos profissionais da escola. Também é necessário que esse profissional tenha conhecimentos suficientes acerca dos processos de aprendizagem, especialmente os relacionados à leitura e à escrita, e dos recursos e procedimentos pedagógicos voltados a tais processos.

Espera-se que o profissional do LA faça parte do corpo de professores efetivos da escola, não havendo, no entanto, impedimento por parte dos professores contratados, desde que tenham o perfil apontado.

Em razão da especificidade do trabalho no LA, é esperado um total envolvimento do profissional no desenvolvimento desse trabalho. Assim, deve-se evitar critérios de escolha desse profissional vinculados a ideia de que este é um espaço de trabalho privilegiado dentro da escola.

É preciso entender esse profissional como necessário, e essa necessidade deve estar justificada pelo PPP. Dessa forma, o profissional do LA não deve ser disponibilizado para substituição de professores ou para qualquer outra função que o desvie ou o impossibilite de atuar junto ao grupo de alunos designado para o laboratório.

A Avaliação, monitoramento e formação profissional do LA

Os laboratórios de aprendizagem, tal como são instituídos nas escolas municipais, constituem projetos extracurriculares previstos nos PPP das escolas, que deverão ser submetidos a avaliações periódicas pelos seus profissionais e a ajustes constantes, para um melhor atendimento dos alunos.

Sendo assim, estão sujeitos a um monitoramento contínuo pela Secretaria de Educação, no sentido de orientar sua organização e garantir seu pleno funcionamento, buscando, junto com a escola, um aperfeiçoamento do trabalho realizado.

Esse acompanhamento será feito pela equipe do Departamento de Ações Pedagógicas (DEAP), através da Supervisão de Avaliação e Monitoramento (SAM), que poderá fazê-lo através de visitas solicitadas pela escola ou de reuniões agendadas na própria Secretaria de Educação.

As orientações aos professores que atuam no LA são realizadas através da Formação “Extrapolando a Sala de Aula”. Estes encontros de formação tem por objetivo auxiliar sua atuação no Laboratório de Aprendizagem, através da reflexão sobre a prática e de troca de experiências.

Os encontros são mensais, divulgados na programação do Centro de Formação do Professor.

É necessário que a escola estabeleça, junto com o professor, como sua participação nos encontros se dará, sem prejuízo para o atendimento dos alunos.

Referências

KRUG, A. Tempos e espaços escolares: desafios do ensino para todos. Salto Para o Futuro. 2004. Disponível em: <<http://www.tvebrasil/.com.br/salto/boletins2004/dfe/tetxt1.htm>>. Acesso em 06 jul.2009.

SANTIAGO, Mylene Cristina e Santos, Mônica Pereira. Percursos dos Laboratórios de Aprendizagem: das políticas às práticas de inclusão e exclusão em educação In: ENDIPE, 2010, Belo Horizonte/MG. **Convergências e tensões no campo da**

formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BROUGERE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v.24, n.2, July 1998.

VYGOTSKY, Lev. Semyonovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANEXO 3

E.M. ANTÔNIO CARLOS FAGUNDES

Projeto

BUSCANDO SOLUÇÕES

JUIZ DE FORA, 20 DE DEZEMBRO DE 2007.

"O conhecimento
amplia a vida.
Conhecer é viver
uma realidade que
a ignorância
impede desfrutar."

1. Nome do Projeto:

“Buscando Soluções”

- Identificação:

O projeto da E.M.AMTÔNIO CARLOS FAGUNDES sugere a enturmação dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, Para cada ano será montada uma turma com essas características que será atendida por duas professoras regentes. Devido à peculiaridades do 1º ano, o projeto destina-se as turmas do 2º ao 5º ano.

- Justificativa:

Nossa escola vem crescendo a cada ano. Localizada em ponto estratégico atende a vários bairros. A maioria dos alunos sempre foram do bairro Jardim Natal. Contudo, devido ao crescimento da região e criação de novos bairros como Encosta do Sol, Fontes Ville I e II, Belo Vale e conjunto habitacional de Francisco Bernardino, estamos recebendo alunos de diferentes condições não só econômicas mas, sociais. Assim, temos notado uma diversidade de cultura e conhecimentos muito grande entre os alunos.

Essa mesma diversidade usada a favor da escola tem nos permitido avançar e progredir em nossas questões pedagógicas. Porém se focarmos pelo lado mais difícil, encontraremos crianças sem o menor tipo de acompanhamento em todos os sentidos. Encontram-se desprovidos de alimentação, roupas, condições de higiene e, principalmente, afeto e incentivo dos familiares. Esses alunos são obrigados a resolverem suas dificuldades e aprenderem sozinhos. Notamos que encontram-se em completa condição de abandono. Muitas vezes, não são os pais que respondem por eles e os responsáveis não aparecem na escola por estarem sempre doentes ou serem de muita idade. Às vezes, é um vizinho ou amigo que se comove e tenta resolver aparecendo na escola, mas esse só pode levar recados e comover-se com a situação.

Essa realidade não é pior ou muito diferente das escolas públicas. O que nos diferencia é o fato de que a cada ano percebemos um melhor e maior acompanhamento dos pais. Os alunos estão chegando à escola uniformizados,

de cabelos penteados, rostos limpos, feições alegres e uma predisposição grande para o aprendizado, mas existem esses outros que não mudam ou melhoram. Essa discrepância entre as condições dos alunos é que nos tem causado grandes dificuldades e nos causa uma sensação de impotência e derrota.

5. Caracterização da Realidade:

Felizmente, essa condição negativa apresenta-se em um número reduzido de alunos nos levando a confiar numa possível mudança. Não estamos focando o assunto diretamente em questões sociais ou econômicas mas no fato de o aluno ser assistido ou não fora do horário escolar. Observamos em nossa escola que o que mais dificulta o aprendizado e crescimento é o abandono dos responsáveis, seja por negligência ou por falta de condições, uma vez que alguns pais são analfabetos ou de escasso estudo. Assim, existe uma distância muito grande entre os alunos em excelentes condições de aprendizagem e os desprovidos de qualquer condição. Essa distância está crescendo e percebemos que muito pouco conseguimos para diminuí-la.

Nossa intenção não é a de fazer o papel dos pais, mas suprir ao máximo a parte que falta com relação ao acompanhamento e orientação ao aprendizado.

Nossa escola possui grande número de alunos por sala, e segundo dados de 2005 não existe outra escola municipal, com a quantidade de alunos por professora igual ao nosso. Hoje suspeitamos até que somos a que possui maior número de alunos no geral.

Partindo desse princípio, entendemos que, se o aluno com dificuldades ficar, misturado em sala com os de normal rendimento, ele não aparece como um problema a ser resolvido. Aparece apenas como um número a mais somando-se a retenção. Sabemos que crescemos e aprendemos com as diferenças e as diversidades, porém o que alegamos é o fato de não possuírem as condições necessárias para seu avanço. Existem alunos que teriam que ter

um atendimento quase que individual durante o ano para saírem de seu estado de latência. O que acontece é que ficam sendo retidos até completarem 13 ou 14 anos quando são transferidos para a suplência à noite. Aí, convivendo com outra realidade e com um programa mais específico e direcionado, conseguem avançar e tirar a 4ª série. Porém ao chegar na 5ª série, uma vez que não tem mais a professora específica para estar acompanhando-os, não progridem mais e ficam anos na 5ª série desestimulados e na maioria das vezes desistindo e saindo da escola ou começando o semestre e abandonando antes do término. Ficando ao entre e sai da escola.

Pensamos que este fato acontece a inúmeros fatores, mas dentre eles, o acompanhamento que possui da professora de 1ª a 4ª série que é diferenciado, quando de 5ª a 8ª. Já não existe mais uma professora como referência e conhecedora de sua realidade e existem vários professores com os quais não consegue fazer-se entender e relacionar-se.

O que precisamos é de mais tempo com esses alunos para identificarmos suas falhas e dificuldades para só assim tentarmos sanar e resolver o que estiver ao alcance de uma escola. Nossa intenção é reconduzir e ajudar na criação de indivíduos que entendam o valor do conhecimento e que aprendam a caminhar, se necessário, sozinhos com autonomia e firmeza.

Diante da realidade da nossa escola de turmas grandes, esse atendimento e aproximação das dificuldades dos alunos torna-se muito difícil chegando a ser muito pequeno ou quase nulo o que conseguimos. Não entendemos essa proposta como de voltar e interagir normalmente não só o conhecimento que cada aluno necessita. Precisamos despertar e até mesmo criar neles o gosto e a vontade de aprender e crescer. Como não são incentivados em casa e como, na maioria das vezes, seus familiares não tem empregos fixos ou uma profissão que necessita de formação acadêmica (médico, advogado, dentista, engenheiro...) ficam sem saber o porque vão a escola e para que serve o conhecimento.

Paralelo a esse projeto, para que consigamos êxito, a escola deverá apresentar outras propostas internas de trabalho de incentivo ao estudo tais como: valorização do homem e do cidadão culto, o conhecimento como caminho para o sucesso e felicidade, a ampliação da vida pelo conhecimento e até mesmo as possíveis profissões que se pode alcançar com o estudo.

5. Objetivo Geral:

Acompanhar e criar as condições necessárias aos alunos com dificuldades de aprendizagem e rendimento escolar para que possam desenvolver suas potencialidades até chegarem às condições de reintegrarem ao nível adequado exigido pela sociedade e pela nossa consciência moral.

6. Objetivos Específicos:

- Dar oportunidades iguais aos alunos de acordo com as necessidades específicas;
- Fazer com que o aluno possa ser valorizado e estimulado no cotidiano escolar;
- Levar ao aluno a percepção e entendimento da importância do estudo;
- Dar as condições adequadas para o aluno desenvolver sua autonomia e conduzir-se por si próprio na solução de suas dificuldades.
- Encontrar soluções para minimizar a retenção;
- Criar possibilidades novas para o desdobramento e avanço do trabalho docente;
- Buscar estímulos e incentivos ao trabalho da escola através de uma nova prática;
- Buscar novas maneiras de ensinar e aprender com o crescimento profissional através dessa nova vivência.

7. Metodologia:

Nosso passo principal é estarmos contando com um profissional a mais para atender o que normalmente somente um professor não consegue. Após o levantamento e enturmação a sala contará com dois profissionais que se dedicarão ao acompanhamento e desenvolvimento da turma.

Como ainda não ensaiamos nada igual antes, entendemos como essencial o bom entrosamento e o envolvimento destes profissionais. Da mesma forma, alguns procedimentos irão variar de acordo com cada turma e os perfis profissionais. Assim apontamos as práticas inicialmente definidas:

- Os dois professores poderão estar em sala ao mesmo tempo. Enquanto um ensina a frente outro percorre a sala para sanar pequenas dúvidas e dificuldades.
- Um professor pode deslocar-se de sala de aula com um pequeno grupo de alunos para dar acompanhamento mais específico.
- Atenção fora de sala por um professor ao aluno que apresente algum distúrbio momentâneo de comportamento. Fato que evita a dispersão dos alunos e irritabilidade do professor.
- Um em sala outro fora corrigindo e analisando cadernos e deveres.
- Um professor poderá estar fora da sala atendendo aos pais sem prejuízo da aula, tendo tempo para conversar individualmente e conhecer a realidade do aluno.
- Um professor fora de sala ensinando e mostrando aos pais como e em que os filhos devem ser acompanhados e de que forma deverá ser feita.
- Os alunos assim que alcançarem os objetivos poderão ser reenturmados antes do final de ano.

8. Avaliação:

Existe muito ainda em que pensar e descobrir. Com certeza existem muitas falhas que só aparecerão no desenrolar do projeto, mas esperamos que existam, também, boas surpresas. O importante é que queremos fazer algo. Queremos crescer e estamos dando o primeiro passo tentando esse projeto.

9. Considerações Finais:

Esse projeto nasce de uma necessidade antiga de profissionais inconformados com tal realidade. A cerca de quatro anos atrás fizemos a nossa primeira reunião voluntária para discutirmos e levantarmos soluções. Nossa conclusão era a de trabalharmos da forma em que se apresenta hoje esse projeto. Porém, receiosos de não sermos atendidos e possuidores de um preconceito de que tudo vem imposto pela Secretaria de Educação e que algo dessa natureza não seria aceito por vir dos professores, tudo ficou no ar, guardado em cada um. Hoje, diante desse novo panorama e das possibilidades que se abrem, assumimos nossa postura e enviamos nossa proposta de trabalho. Não poderia deixar de afirmar o quanto seria importante para a escola um ganho dessa natureza. Assumiria proporções históricas e fariam os profissionais sentirem e entenderem o quanto a Secretaria de Educação auxilia e está próxima da escola.

Ainda, estaria nos dando um ganho muito grande para firmarmos nossos propósitos e consolidarmos nosso princípio de trabalho e filosofia educacional que identifica como única cada entidade de ensino.

ANEXO 4



Universidade Federal de Juiz de Fora
Programa de Pós Graduação Profissional
Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública

Professores da Escola Municipal Antônio Carlos Fagundes

Professor(a), este questionário faz parte de uma pesquisa de dissertação de Mestrado que tem como finalidade investigar a implementação do Laboratório de Aprendizagem na Escola Municipal Antônio Carlos Fagundes. Agradeço sua contribuição.

Luiz Carlos de Oliveira
Mestrando do Programa de Pós Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública/UFJF

Data: ____ / ____ / ____

I IDENTIFICAÇÃO GERAL

1- Situação Funcional:

a) () Contratado

b) () Efetivo

2- Tempo de Magistério:

a) () Menos de 5 anos

b) () Entre 11 e 15 anos

c) () Entre 21 e 25 anos

d) () Entre 5 e 10 anos

e) () Entre 16 e 20 anos

f) () Mais de 26 anos

II ATUAÇÃO PROFISSIONAL

3- Atualmente você trabalha:

a) () como professor b) () na coordenação c) () na direção da escola

4- Com relação ao Projeto de Laboratório de Aprendizagem dessa escola:

a) () Participei como professora do LA b) () Participei como professora regente da turma de projeto

c) () Nunca participei

Favor responder no verso da folha:

1. Você conhece a proposta da Prefeitura para os Laboratórios de aprendizagem?
 2. Se você trabalha (ou trabalhou) em outra escola da prefeitura e lá também possui LA, quais diferenças você percebe?
 3. Considerando o desempenho dos alunos anterior ao ingresso no LA, quais avanços pedagógicos você identifica? Quais deles você atribui ao LA?
 4. Em sua opinião existem aspectos que dificultam o funcionamento dos LA? Quais são? Como eles interferem nos resultados que deveriam ser obtidos pelos alunos em função da participação no LA?
 5. O que você acha do fato de ter duas professoras, em sala, no LA da escola?
 6. O que você transformaria no LA da Escola Municipal Antônio Carlos Fagundes? Por quê?
-