

Barreiras de aprendizagem no Ensino Fundamental: o papel dos Laboratórios de Aprendizagem

Mylene Cristina Santiago - UFF

Mônica Pereira dos Santos - UFRJ

Este artigo é síntese de uma pesquisa que teve como objetivo investigar se, e de que forma, os Laboratórios de Aprendizagem (LA), enquanto política municipal, explicitam as dimensões de *construção de culturas, desenvolvimento de políticas e orquestração de práticas* de inclusão e exclusão nas escolas municipais de Juiz de Fora (MG).

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

Utilizamos o referencial conceitual-analítico que implica na articulação entre as dimensões de *construção de culturas, desenvolvimento de políticas e orquestração de práticas* (BOOTH; AINSCOW, 2002) em suas relações com o processo dialético de inclusão e de exclusão presentes no interior das instituições educacionais e sociais como um todo.

As interlocuções entre nossas dimensões de análise estão em constante transformação, tal qual o processo de inclusão em educação se configura: de forma infundável e inconclusa, para assim tentar responder às demandas educacionais e sociais em seu dinâmico movimento e jogo com as relações de poder produzidas, histórico e culturalmente, como veremos mais adiante.

Nossa metodologia se consistiu em uma pesquisa qualitativa, em que procedemos a um estudo de caso do LA através de análise documental dos portfólios¹ elaborados pelas escolas e observação das práticas nos LAs em três escolas municipais.

¹ Instrumentos de avaliação e de autoavaliação elaborados pelos professores que atuam nos LAs por solicitação da Secretaria de Educação de Juiz de Fora.

Esse trabalho está articulado em quatro momentos. No primeiro, abordamos os processos históricos e as variáveis políticas e sociais que resultaram na implementação dos Laboratórios de Aprendizagem no contexto educacional do município de Juiz de Fora/MG. No segundo, analisamos os portfólios elaborados pelos professores dos LAs, buscando identificar os sentidos e significados presentes nos discursos dos portfólios. No terceiro, apresentamos a síntese das observações feitas em três escolas que possuem LA, a fim de descobrir se as práticas afirmadas nos portfólios se expressavam no dia a dia dos LAs. E, finalmente, buscamos refletir sobre questões que se constituem como desafio às instituições educacionais inseridas na tensa, complexa e dialética relação inclusão e exclusão.

O Laboratório de Aprendizagem como política educacional

Assumindo a perspectiva de que as políticas são produtos históricos e simultaneamente produzem contextos sociais específicos, buscamos compreender os processos históricos e as variáveis políticas e sociais que resultaram na implementação dos Laboratórios de Aprendizagem no contexto educacional do município de Juiz de Fora/MG. Para isso buscamos referências e fontes documentais publicadas na década de 1990, a fim de compreendermos os contextos socioculturais que marcaram as inovações no campo da desseriação² no ciclo básico de alfabetização no Brasil.

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

² O processo de desseriação se refere às alternativas de organização escolar, como a formação de ciclos e a aceleração da aprendizagem.

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

Os LAs foram produzidos e influenciados pelo contexto histórico e político de democratização no campo educacional, neste sentido, o Laboratório de Aprendizagem (LA) é considerado um mecanismo de apoio à ação educativa, destinando-se a assegurar a progressão do aluno com barreiras à participação e à aprendizagem, buscando oferecer condições para uma investigação pormenorizada de seu processo de construção do conhecimento, oportunizando-lhe diferentes vivências para o atendimento de suas dificuldades (FREITAS, 1999).

Partindo do pressuposto que todo aluno pode aprender independente de suas barreiras, o LA busca oferecer condições específicas de aprendizagem, considerando as necessidades singulares e o contexto sócio-histórico-cultural dos alunos que frequentam esse espaço, na construção de sua aprendizagem. Desse modo, problematizamos se oferecer a participação no LA especificamente para alunos que possuem diferentes ritmos de aprendizagem é uma forma de considerar as diferenças ou de enfatizá-las e hierarquizá-las.

O caso dos LAs no município de Juiz de Fora

A Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, compreendia em 2009, ano em que realizamos a coleta de informações para nossa pesquisa, um universo de 100 escolas. Identificamos a existência de 85 laboratórios de aprendizagem em 56 escolas municipais, o que representa mais da metade da totalidade das escolas de Ensino Fundamental existentes no município de Juiz de Fora. De acordo com a definição da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (2006), o laboratório de aprendizagem:

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

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

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

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

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

Nesse sentido, consideramos que todos os espaços escolares são espaços de aprendizagem e de interação social, e, portanto, deveriam ser espaços de superação de práticas

excludentes. A concepção do LA como espaço fora ou complementar à sala de aula, terá significativa influência em relação às práticas que podem se aproximar de processos inclusivos ou reafirmar exclusões existentes na escola.

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

Essa indagação parte do pressuposto sustentado por Cortinovi (1999), de que o Laboratório de Aprendizagem é um espaço importante no processo de comprometimento da comunidade escolar com a aprendizagem e o avanço dos alunos, considerando que o processo de construção do conhecimento não pode ficar restrito ao professor da sala de aula. A proposta do Laboratório de Aprendizagem não se restringe ao processo de construção do conhecimento dos educandos e nem à identificação e análise das possíveis causas das dificuldades de aprendizagem, mas deve contribuir para um repensar sobre a escola e o ensino em geral. Nas palavras da autora:

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

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

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

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

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

Culturas, políticas e práticas como categorias de análise

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

Assim, buscamos desenvolver as dimensões de *culturas, políticas e práticas* como categorias analíticas que nos permitiram compreender as esferas de inclusão e exclusão existentes no projeto educacional em análise. Salientamos que os indicadores do Índice para Inclusão (BOOTH; AINSCOW, 2002) são flexíveis, nos permitindo elaborações e adaptações necessárias à realidade de cada pesquisa.

Na dimensão de culturas buscamos identificar de que modo o LA contribui na construção de uma comunidade e no estabelecimento de valores inclusivos. Para isso, adaptamos os indicadores sugeridos à realidade de nossa pesquisa e das informações obtidas. Nessa dimensão, analisamos o sentimento de acolhimento; a cooperação entre os alunos e entre os profissionais; os encontros e circulação de informações entre os membros da comunidade escolar e o envolvimento das comunidades locais com a escola. Em relação aos

valores inclusivos, destacamos a necessidade de conhecer as expectativas em relação aos alunos expressas nos documentos e nas observações da prática do LA; como também identificar a existência (ou não) de uma ‘filosofia’ de inclusão por parte dos professores envolvidos no projeto, que certamente implica na valorização dos alunos, na remoção de barreiras à aprendizagem e à participação em todos os aspectos da escola e na minimização de possíveis formas de discriminação.

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

Finalmente, e não menos importante, nos reportamos à dimensão de práticas, que nos direcionam à orquestração da aprendizagem para todos e à mobilização de recursos. Nessa dimensão buscamos refletir e analisar como o LA promove a relação com o saber; de que modo o ensino é planejado tendo em mente a aprendizagem de todos os alunos; se as atividades de aprendizagem contemplam e possibilitam compreensões sobre as diferenças e se a diversidade dos alunos é aproveitada como subsídio para o ensino e a aprendizagem; se os alunos são ativamente envolvidos em sua aprendizagem e aprendem em cooperação; se e de que modo as avaliações contribuem para o sucesso de todos os alunos; se existe colaboração e planejamento coletivo entre os professores, cujos alunos estão envolvidos no LA.

Os contextos de inclusão e de exclusão presentes nos portfólios dos Laboratórios de Aprendizagem

As professoras dos LAs periodicamente são solicitadas a elaborar relatórios e portfólios pela Secretaria de Educação, com o objetivo de refletir sobre as ações praticadas e pensar em estratégias que possam identificar e eliminar as barreiras existentes no projeto educacional. A partir da análise dos portfólios, correspondente a quarenta e nove³ escolas, referentes ao ano letivo de 2009, pudemos identificar diferentes concepções que perpassam a intervenção pedagógica praticada nesse espaço; as estratégias, limites e possibilidades referentes ao desenvolvimento dessa proposta; assim como resultados e sugestões para a continuidade da intervenção pedagógica. De acordo com Hernández (1998, p. 100):

³ Cinquenta e seis escolas possuíam LA, mas foram analisados quarenta e nove portfólios de escolas que os encaminharam para a Secretaria de Educação. Destacamos que em algumas escolas havia mais de um portfólio, conforme o número de LAs existentes.

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

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

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

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

A identificação ou “diagnóstico”⁴ dos alunos que necessitam da intervenção nos LAs são feitas pela professora da sala de aula e, em alguns casos, também pela coordenadora pedagógica. Essa prática merece nossa atenção, pois pode se constituir em um processo de exclusão, caso a identificação dos estudantes com barreiras produza um efeito de rotulações e estereótipos, fato que nos coloca diante de um paradoxo, pois a intenção inicial de oferecer oportunidades e apoio adicional à aprendizagem desses estudantes, via de regra, se constitui em novas modalidades e sentidos de exclusão. No que se refere aos processos de identidade, identificação e diferença, Cuche (2002, p. 183-184) afirma que:

Não há identidade em si, nem mesmo unicamente para si. A identidade existe sempre em relação a outra. Ou seja, identidade e alteridade são ligadas e estão em uma relação dialética. A identificação acompanha a diferenciação. [...] A identificação pode funcionar como afirmação ou como

⁴ O termo diagnóstico é frequentemente usado nos portfólios. Todavia enfatizamos nossa resistência ao seu uso e sua aplicação indevida no contexto educacional, por se referir ao conhecimento ou determinação de uma doença pelo(s) sintoma(s).

imposição de identidade. A identidade é sempre uma concessão, uma negociação entre uma “autoidentidade” definida por si mesmo e uma “heteroidentidade” ou uma “exoidentidade” definida pelos outros.

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

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

A extensão das informações obtidas a partir dos portfólios realizados pelas professoras que desenvolvem atividades no LA revelou contradições e possibilidades de uma proposta que se destaca pelo seu caráter de política municipal e por sua repercussão nas escolas. Os textos evidenciam discursos que se ora se aproximam, ora se distanciam dos valores e práticas referentes aos processos de inclusão. As contradições se revelam no discurso e nas práticas

relatadas, acentuando que os processos de inclusão e exclusão são coexistentes e mantidos em uma relação de ambivalência que ultrapassava as intenções políticas.

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

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

O cotidiano do Laboratório de Aprendizagem em três escolas

Através da observação empreendida em três escolas que possuem LA, no ano de 2009, buscamos descobrir se as práticas afirmadas nos portfólios se expressavam no dia a dia dos LAs. Em nossas observações percebemos que cada escola é única e cada ação docente possui particularidades que estão intrinsecamente relacionadas com o processo de significação e de concepções adquiridas pelas diferentes trajetórias e relação identitária com o saber e o fazer docente.

As observações ocorreram semanalmente em cada escola, no período de quatro meses. Durante esse período foram feitos diários de campo das atividades desenvolvidas nos LAs. Pudemos observar situações relevantes para a análise de nossas dimensões: relacionamento entre professora e estudantes, entre os estudantes e com a comunidade; concepções e práticas

das professoras; a relação com o tempo e o espaço escolar. A observação em campo permitiu também estabelecer interpretações com as próprias professoras, através de entrevistas não estruturadas ou de outros momentos de interlocução.

Nosso objetivo ao fazer observação em três LAs não foi estabelecer uma comparação entre eles, mas conhecer as dimensões de inclusão e exclusão na dinâmica das atividades praticadas nesse espaço, para isso recorreremos ao Índice a fim de sistematizar nossa análise com base em nossas três dimensões. De forma sintética nossas observações revelaram que, no que se refere à *construção de culturas*, identificamos a ocorrência de situações em que os estudantes são encorajados a realizar um trabalho colaborativo; a colaboração entre os professores não é uma realidade, pois à medida que a professora do LA trabalha em turno diferente da professora de sala de aula, o diálogo entre elas se torna restrito ou inexistente.

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

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

Quanto à dimensão do *desenvolvimento de políticas*, percebemos que entre os objetivos do LA está a oferta de oportunidade de aprendizagem e de valorização dos estudantes a partir de um currículo diversificado que contemple suas diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem. Constatamos que do ponto de vista da organização, cada LA se estrutura de forma diferenciada, o trabalho acontece com número de estudantes e duração diversificada.

No que tange à dimensão da *orquestração de práticas* que favoreçam a aprendizagem, vimos a existência de materiais curriculares baseados nas origens, experiências e interesses de todos os estudantes; percebemos também práticas que implicam na redução da necessidade de apoio individual aos estudantes, o que nos evidencia que as atividades do LA seriam planejadas tendo em mente a aprendizagem de todos os estudantes, assim como o ensino em sala de aula. A ideia de que as aulas se constroem a partir das diferenças de conhecimento e experiência dos estudantes, entretanto, não foi evidenciada nas observações de campo. Como

também não foi perceptível verificar a presença de atividades que desenvolvam uma compreensão sobre diferenças culturais, étnicas, religiosas, de gênero, de origens, de orientação sexual e de deficiências.

Os eventos e situações que elencamos a partir de nossas observações nas escolas, se traduzem como um movimento interpretativo em nossa pesquisa, ao analisarmos nossas dimensões analíticas enquanto produções discursivas, identificamos que a construção de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas de inclusão nas instituições educacionais, estão intimamente relacionadas com as condições de participação e distribuição de poder existentes no interior das escolas. Um passo importante para as transformações desejadas e necessárias em nossas escolas é assumir e identificar nossos posicionamentos ideológicos tecidos culturalmente, reconfigurando-os em práticas discursivas que produzam movimentos que questionem as relações de poder, traduzidas em práticas discriminatórias e hegemônicas que perpetuam as relações de exclusão. A mudança de tais práticas pressupõe a adoção e a construção de novas relações e práticas discursivas que se converterão em relações mais democráticas e participativas em nossas escolas.

Fairclough (2001) nos orienta que a maior parte do discurso se sustenta na luta hegemônica que se instaura nas instituições educacionais, protagonizadas pela comunidade escolar, ou seja, direção, professores, estudantes, família, funcionários. A mudança envolve formas de transgressão, cruzamento de fronteiras, contradições e dilemas subjetivos que convertem situações concretas em lutas estruturais nas relações institucionais e na sociedade como um todo. A contínua mudança de um paradigma discursivo pautado na exclusão para uma orientação inclusiva pressupõe que o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.

As práticas dos LAs expressam a tensão entre as tentativas de colocar os valores e princípios em ação e as complexidades das escolas e dos sistemas de ensino. Ainscow; Booth; Dyson (2006), ao refutarem a ideia de nomear estudantes com necessidades educativas especiais e outros rótulos oriundos dessa concepção, expressam que os processos de categorização e as práticas de linguagem que lhes estão associados, agem como barreiras para o desenvolvimento de uma visão mais ampla de inclusão. Entender esses processos, os seus efeitos e formas de substituí-los com respostas alternativas ao ensino e à superação de dificuldades, são de importância crítica para a investigação sobre a inclusão, e é justamente nesse objetivo desafiador que nossos autores dialogam e suas teorias se inter cruzam.

Considerações finais

No decorrer de nossa pesquisa argumentamos que a inclusão em educação está pautada nos princípios básicos de que a educação é para todos, com oportunidade de participação e de aprendizagem, através da qualidade de acesso e permanência no sistema escolar.

A educação está fundamentada em legislações e marcos filosóficos que a destacam como direito desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Nossa Constituição Federal (1988) reafirma esse direito como subjetivo e inalienável, e todas as legislações posteriores que se referem à educação reiteram esse princípio. De acordo com Escudero e Martínez (2011, p. 88):

O reconhecimento e a valorização da educação como um direito fundamental a ser garantido a todas as pessoas, sem qualquer gênero de discriminação ou de exclusão é um valor e um princípio fundamental. A educação inclusiva pertence ao universo da ética, da justiça social e democracia profunda que se contradiz à lógica dos méritos, rentabilidade e eficiência.

É no espaço da contradição com os processos de exclusão que a inclusão é reafirmada como princípio que inspira políticas, culturas e práticas que procuram intervir nas demandas sociais, identificando e eliminando os dispositivos que geram desigualdades de direitos, impedindo oportunidades e realizações.

Assim sendo, buscamos conciliar o direito à educação como direito à aprendizagem e destacamos a importância da promoção da interação e participação social na efetivação desse princípio, como também da orquestração de práticas que produzam aprendizagem significativa para todos os estudantes.

Nossos instrumentos de levantamento de informações nos permitiram identificar situações que precisam ser repensadas no contexto da Secretaria de Educação e de cada escola que possui o LA, a fim de possibilitar que valores e culturas institucionais inclusivos sejam ampliados, destacamos como exemplo: a concepção de família que circula no discurso textual dos portfólios, que majoritariamente faz associação dos problemas estruturais de nossa sociedade que geram desigualdades sociais e econômicas, com problemas de ‘desestrutura’ familiar gerada pela baixa escolarização, poder aquisitivo, desemprego, entre outras circunstâncias que acometem as famílias de nossos estudantes. Um segundo exemplo seria as concepções sobre nossos estudantes, que podem se configurar como barreiras institucionais e

processos discriminatórios, na medida em que suas dificuldades têm sido representadas, por algumas escolas, como deficiência ou privação cultural, o que gera baixa expectativa entre os profissionais que com eles atuam, pois se o estudante é responsabilizado por sua barreira de aprendizagem, o compromisso de seus professores com a superação e/ou eliminação de tais barreiras é reduzido. Esse processo resulta em práticas de encaminhamento para intervenções de caráter não pedagógico, perpetuando assim o modelo médico de educação que se contrapõe, política e pedagogicamente, ao modelo social que adotamos e que sugerimos como possibilidade de articulação de saberes e práticas que promovam a aprendizagem de todos os estudantes em um processo contínuo de colaboração e de responsabilização coletiva de toda a comunidade escolar.

Parece-nos que a existência do LA se justificaria caso proporcionasse reflexões sobre as exclusões e se constituísse em um espaço articulador da redução de tais barreiras.

Enfim, o Laboratório de Aprendizagem trata-se de um dispositivo político e pedagógico, que reproduz em sua trajetória, as tensões e os conflitos existentes nas relações de poder que envolvem a Secretaria de Educação e cada escola que desenvolve a proposta. As culturas institucionais, os valores da comunidade escolar e sua participação nas decisões políticas no contexto de cada escola, repercutirão na orquestração de práticas que podem se aproximar ou se distanciar de processos inclusivos, conforme o processo e a orientação discursiva e ideológica sustentadas em cada instituição educacional.

Referências

AINSCOW, Mel; BOOTH, Tony and DYSON, Alan. **Improving schools, developing inclusion**. Routledge: London and New York, 2006.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; SOUZA, Sandra Zákia. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.

BOOTH, Tony; AINSCOW, M. **Index para a inclusão** - desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2002.

CORTINOVI, Tânia. Laboratório de Aprendizagem: investigação do processo de aprendizagem/desvelamento do cotidiano escolar. In: SILVA, Luiz Heron da. **Escola Cidadã: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 95-103.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2002.

DORNELES, Beatriz Vargas. Laboratórios de aprendizagem – funções, limites e possibilidades. In: MOLL, Jacqueline et al. **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 209-218.

ESCUADERO, Juan M.; MARTÍNEZ, Begoña. Educación inclusiva e cambio escolar. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 55, p. 85-105, 2011.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Projeto constituinte escolar: a vivência da “reinvenção da escola” na rede municipal de Porto Alegre. In: SILVA, Luiz Heron da. **Escola cidadã**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 31-45.

GOMES, Cândido Alberto. Quinze anos de ciclo no Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 25-39, jan/fev/mar/abr, 2004.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. Departamento de Ações Pedagógicas. **Extrapolando a sala de aula**: outros lugares para mediação da aprendizagem. Juiz de Fora: Secretaria de Educação de Juiz de Fora, Departamento de Ações Pedagógicas, 2006 (mimeo).

LEONÇO, Valéria Carvalho. Laboratório de aprendizagem: espaço de superação. **Ciências e Letras**, Porto Alegre, n. 32, p. 183-189, jul./dez., 2002.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Inclusão. In: SANTOS, M.P.; FONSECA, M.P.S.; MELO, S.C (Org.). **Inclusão em educação**: diferentes interfaces. Curitiba: CRV, 2009. p. 9-21.