

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE

CÂMPUS PELOTAS VISCONDE DA GRAÇA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA
EDUCAÇÃO**

MESTRADO PROFISSIONAL

O APOIO PEDAGÓGICO NO COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE: UMA PROPOSTA A PARTIR DO MODELO LABORATÓRIO ROTACIONAL DE ENSINO HÍBRIDO

ELISANE ORTIZ DE TUNES PINTO

ORIENTADOR: PROF. DR. FERNANDO AUGUSTO TREPTOW BROD

Pelotas - RS
Outubro/2017

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE

CÂMPUS PELOTAS VISCONDE DA GRAÇA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA
EDUCAÇÃO**

MESTRADO PROFISSIONAL

O APOIO PEDAGÓGICO NO COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE: UMA PROPOSTA A PARTIR DO MODELO LABORATÓRIO ROTACIONAL DE ENSINO HÍBRIDO

ELISANE ORTIZ DE TUNES PINTO

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação do Câmpus Pelotas Visconde da Graça do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino, área de concentração: Educação e Tecnologia.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Augusto Treptow Brod

Pelotas - RS
Outubro/2017

P659 Pinto, Elisane Ortiz de Tunes
O apoio pedagógico no Colégio Municipal Pelotense: uma proposta a partir do modelo Laboratório Rotacional de Ensino Híbrido./ Elisane Ortiz de Tunes Pinto. – 2017.
125 f.
Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Campus Pelotas Visconde da Graça, Programa de Pós - Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação, 2017.
“Orientador: Prof. Dr. Fernando Augusto Treptow Brod”.

1. Inteligências múltiplas. 2. Apoio pedagógico. 3. Ensino híbrido. 4. Aprendizagem significativa. I. Título.

CDU – 37.02

Catlogação na fonte elaborada pelo Bibliotecário
Vitor Gonçalves Dias CRB 10/ 1938

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE

CÂMPUS PELOTAS VISCONDE DA GRAÇA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA
EDUCAÇÃO

MESTRADO PROFISSIONAL

O APOIO PEDAGÓGICO NO COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE: UMA PROPOSTA A PARTIR DO MODELO LABORATÓRIO ROTACIONAL DE ENSINO HÍBRIDO

ELISANE ORTIZ DE TUNES PINTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino, área de concentração: Educação e Tecnologia.

Membros da Banca:

Prof. Dr. Fernando Augusto Treptow Brod
(Orientador – CaVG-IFSUL)

Prof^a. Dr^a. Sheyla Costa Rodrigues
(Examinadora – FURG)

Prof^a. Dr^a. Adriane Maria Delgado Menezes
(Examinadora – CaVG-IFSUL)

Prof. Dr. Marcos André Betemps Vaz da Silva
(Examinador – CaVG-IFSUL)

Pelotas - RS
Outubro/2017

Dedico ao meu esposo Orly pelo carinho e paciência em todos os momentos, proporcionando as condições necessárias para que meus sonhos se realizem.

AGRADECIMENTOS

À POSSIBILIDADE DE CONCLUSÃO DESTE TRABALHO DEVO EM PRIMEIRO LUGAR AOS MEUS PAIS ADI ORTIZ DE TUNES E EDEMA ORTIZ DE TUNES, POIS SEM ELES NÃO SERIA POSSÍVEL A MINHA TRAJETÓRIA. AGRADEÇO PELO INCENTIVO EM TODOS OS MOMENTOS DESDE O PRINCÍPIO DA MINHA FORMAÇÃO E POR ME FAZEREM ACREDITAR QUE A EDUCAÇÃO É O BEM MAIS PRECIOSO QUE CONQUISTAMOS E O QUE CONSTRUÍMOS O MELHOR LEGADO A DEIXAR.

AGRADEÇO AO MEU ESPOSO ORLY RODRIGUES PINTO POR SEU COMPANHEIRISMO E TODO O APOIO NECESSÁRIO PARA QUE EU CONTINUASSE ESTUDANDO, LENDO E PRODUZINDO COM A TRANQUILIDADE NECESSÁRIA. AO MEU FILHO RAFAEL ORTIZ DE TUNES PINTO POR APOIAR, ACREDITAR E INCENTIVAR SEMPRE, ENTENDENDO TODAS AS VEZES QUE EU NECESSITAVA DE TEMPO SOZINHA PARA OS MEUS ESTUDOS.

AO MEU ORIENTADOR PROF. DR. FERNANDO AUGUSTO TREPTOW BROD PRIMEIRAMENTE POR ME ACOLHER COMO SUA ORIENTANDA, PELA DEDICAÇÃO E CARINHO PELO QUAL ACOMPANHOU E REALIZOU JUNTO COMIGO CADA ETAPA DESTA PESQUISA. CERTAMENTE OS RESULTADOS NÃO SERIAM OS MESMOS SEM O SEU ACOMPANHAMENTO, O QUAL TORNOU A CAMINHADA MAIS LEVE.

AO PROGRAMA PPGCITED DO IFSUL – VISCONDE DA GRAÇA POR ACEITAR MINHA PARTICIPAÇÃO E ME PROPORCIONAR ESTE TEMPO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS.

AO CÂMPUS VISCONDE DA GRAÇA (CAVG) DO IFSUL QUE VIABILIZOU MINHA PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA DE MESTRADO, COMPREENDENDO QUE DESTA FORMA ESTARIA QUALIFICANDO UMA SERVIDORA, MESMO QUE RECENTEMENTE CHEGADA.

AOS MEUS COLEGAS DO MESTRADO PELO COMPANHEIRISMO DESDE O INÍCIO, O APOIO EM DIVERSOS MOMENTOS, A LEVEZA EM OUTROS. VOCÊS FORAM PEÇAS IMPORTANTES NESTA CAMINHADA, JUNTOS APRENDEMOS, SORRIMOS E

COMPREENDEMOS QUE AS DIFICULDADES PODEM SER SUPERADAS QUANDO SE TEM AMIGOS.

À DIREÇÃO E COORDENAÇÃO DO COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE E À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTO DE PELOTAS (SMED) POR PROPORCIONAR O ESPAÇO NECESSÁRIO DANDO-ME APOIO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.

ÀS COLEGAS PROFESSORAS DO COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE PELA CONTRIBUIÇÃO E PELA VALIOSA PARTICIPAÇÃO QUE TORNOU VIÁVEL A REALIZAÇÃO DO TRABALHO.

AOS PROFESSORES QUE COMPUSERAM A BANCA DE QUALIFICAÇÃO E DEFESA DESTA DISSERTAÇÃO, PROFESSORA DRA. ADRIANE MARIA DELGADO MENEZES, PROFESSORA DRA. SHEYLA COSTA RODRIGUES E PROFESSOR DR. MARCOS ANDRÉ BETEMPS VAZ DA SILVA, POR SUAS VALIOSAS CONTRIBUIÇÕES QUE ME PROPORCIONARAM UM OLHAR ATENTO A DETALHES IMPORTANTES PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.

ENFIM, A TODOS OS AMIGOS, AMIGAS E COLEGAS QUE DE ALGUMA FORMA PARTICIPARAM DESTA PROCESSO SEJA OUVINDO AS PREOCUPAÇÕES, SEJA VIBRANDO NOS MOMENTOS QUE UM PEQUENO PASSO ERA DADO. TENHO CERTEZA QUE VOCÊS SE ENXERGARÃO AQUI.

Quando olho atentamente para os rostos inocentes destas crianças tenho a certeza que é possível fazer um mundo diferente, basta apenas acreditar, deixar as tesouras de lado para que estes pássaros raros possam voar.

Ivan Nunes Gonçalves

RESUMO

O presente estudo realiza uma pesquisa acerca do trabalho desenvolvido no Apoio Pedagógico do Colégio Municipal Pelotense, problematizando os procedimentos didáticos adotados junto aos alunos que necessitam de um atendimento individualizado. Apoiado pelas teorias das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner e da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, busca refletir sobre estratégias pedagógicas que contemplem a personalização do ensino por meio de uma modalidade de aprendizagem adaptada para cada estudante a partir do modelo de laboratório rotacional do ensino híbrido. A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, configurando-se em uma pesquisa-ação, pois tem como objetivo realizar uma intervenção coletiva na prática pedagógica assumida pela pesquisadora e demais sujeitos da investigação - as professoras do apoio pedagógico do Colégio Municipal Pelotense - em busca de uma mudança de ação que possa contribuir para os avanços do ensino centrado no aluno, desenvolvendo uma proposta pedagógica a partir do modelo de Ensino Híbrido, voltada ao trabalho com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental encaminhados ao Apoio Pedagógico. A análise dos dados coletados a partir de questionários com questões abertas junto aos sujeitos da investigação foi realizada utilizando-se a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo, de Lefèvre e Lefèvre, que demonstrou o quão importante é a reflexão no espaço escolar e como se faz necessário dar voz e vez aos professores e professoras que, muitas vezes, percebem a necessidade da mudança, mas necessitam de momentos coletivos que apoiem a transformação da ação pedagógica. Os resultados apontam para a importância de uma proposta de ensino personalizado apoiado pelas tecnologias digitais, que valorize os estudantes a partir dos seus conhecimentos prévios, respeitando suas múltiplas inteligências.

Palavras-chave: Inteligências Múltiplas; Aprendizagem Significativa; Ensino Híbrido; Apoio Pedagógico; Anos Iniciais.

ABSTRACT

This study is about a work developed at Pedagogical Support from Pelotense City School, questioning the pedagogical procedures adopted with the students who need an individualized service. Supported by the Multiple Intelligences theory of Howard Gardner and by the Meaningful Learning of David Ausubel, it proposes to reflect about pedagogical strategies which involve the teaching personalization through a modality of learning adapted to each student from rotating laboratory of hybrid teaching model. This study has a qualitative approach, setting an action-research, and it has as main goal to carry out a collective intervention at pedagogical practice adopted by the researcher and the other individuals from the research – the Pedagogical Support Teachers from Pelotense City School – looking for an action change which might contribute to the teaching advances focused in the student, developing this way, a pedagogical proposal from the Hybrid Teaching Model, focused in the work done with the early basic students conducted to the Pedagogical Support. The analysis of data collected since the questionnaires with open-ended questions with the subjects of the study was done using the Collective Subject Discourse, from Lefèvre and Lefèvre, which showed how important is the reflection into the school space and how it is necessary to give an opportunity to the teachers who, many times, realize the necessity of changing, but they need some collective moments which will give them some support for changes in the pedagogical action. The results point to importance of a personalized teaching proposal supported by the digital Technologies, which value the students from their previous knowledge, respecting their multiple intelligences.

Key words: Multiple Intelligences; Significant Learning; Hybrid Teaching; Pedagogical Support; Primary School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Uma das salas de aula do Apoio Pedagógico do CMP.....	28
Figura 2: Prédio onde funcionou o CMP de 1903 a 1961.....	29
Figura 3: Fachada do prédio atual do CMP.....	30
Figura 4: O Apoio Pedagógico e a sustentação teórica.....	71
Figura 5: Reunião de equipe com algumas professoras colaboradoras.....	75
Figura 6: Reunião de equipe com algumas professoras colaboradoras.....	75
Figura 7: Estrutura física do Laboratório de Informática 2 do CMP.....	76
Figura 8: Alunas do Apoio Pedagógico na sala de inclusão digital da Biblioteca Salis Goulart.....	77
Figura 9: Página das disciplinas na Plataforma Sílabo.....	79
Figura 10: Aluna do Apoio Pedagógico na sala de aula utilizando blocos lógicos.....	81
Figura 11: Alunos do Apoio Pedagógico em atividades no laboratório de informática.....	82
Figura 12: Alunos do Apoio Pedagógico na sala de aula com atividades em grupo.....	83
Figura 13: Alunos no laboratório de informática utilizando diferentes plataformas.....	84
Figura 14: Aluna do Apoio Pedagógico manuseando livros literários.....	84
Figura 15: Aluno do Apoio Pedagógico em atividade de escrita no caderno...	85
Figura 16: Alunas do Apoio Pedagógico em diferentes momentos no laboratório de informática.....	86
Figura 17: Turmas juntas no laboratório de informática.....	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Perfil das professoras colaboradoras quanto a formação.....	44
Tabela 2: Perfil das professoras colaboradoras quanto a experiência profissional.....	44

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Instrumento de Análise da primeira questão do Questionário1 (IAD1).....	47
Quadro 2: Instrumento de Análise – Agrupamento das Ideias Centrais (IAD2).....	48
Quadro 3: Instrumento de Análise (DSC).....	50

LISTA DE DISCURSOS DO SUJEITO COLETIVO

DSC1: A importância do trabalho no Apoio Pedagógico.....	90
DSC2: O planejamento das aulas para o Apoio Pedagógico.....	93
DSC3: A ausência de planejamento prévio para as aulas do Apoio Pedagógico.....	94
DSC4: A relevância da proposta pedagógica para o trabalho com alunos encaminhados ao Apoio Pedagógico.....	95
DSC5: Prática razoável.....	97
DSC6: Prática a partir do afeto.....	97
DSC7: A prática não atende as necessidades dos alunos encaminhados.....	97
DSC8: Significado das aprendizagens dos alunos que necessitam do Apoio Pedagógico.....	98
DSC9: A proposta de Ensino Híbrido com alunos dos anos iniciais encaminhados ao Apoio Pedagógico.....	100
DSC10: Mudanças na ação pedagógica a partir do modelo laboratório rotacional de Ensino Híbrido.....	103
DSC11: A proposta de Ensino Híbrido e a ação pedagógica.....	105
DSC12: Realização da proposta de Ensino Híbrido com relação ao uso dos espaços do laboratório de informática e da sala de aula.....	106
DSC13: Sugestões para o prosseguimento da proposta de Ensino Híbrido a partir da Experiência vivenciada.....	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Ancoragem

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CaVG – Câmpus Pelotas-Visconde da Graça

CMP – Colégio Municipal Pelotense

CoSuP – Coordenadoria de Supervisão Pedagógica

DSC – Discurso do Sujeito Coletivo

ECH – Expressões Chaves

FAE – Faculdade de Educação

IC – Ideias Centrais

IEEAB – Instituto Estadual de Educação Assis Brasil

IFSUL – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

IM – Inteligências Múltiplas

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PPGCITED – Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia na Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

QI – Quociente de Inteligência

SAP – Sala de Apoio Pedagógico

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SMED – Secretaria Municipal de Educação e Desporto

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
A TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA	20
O CONTEXTO DA PESQUISA: O APOIO PEDAGÓGICO NO CMP	25
2.1 O Colégio Municipal Pelotense: breve histórico	29
2.2 Motivações	32
METODOLOGIA E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	40
3.1 O problema de pesquisa	43
3.2 Os objetivos	43
3.3 As colaboradoras da pesquisa	44
3.4 A coleta dos dados	46
3.5 A análise dos dados	46
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS	52
4.1 Aprendizagem Significativa e Organizadores Prévios	55
4.2 A afetividade como fator da Aprendizagem Significativa	57
4.3 Teoria das Inteligências Múltiplas	62
ENSINO HÍBRIDO: UMA PROPOSTA POSSÍVEL	68
5.1 Conceituado o Híbrido	69
5.2 O Ensino na perspectiva híbrida	70
A ESTRUTURA DA PROPOSTA DESENVOLVIDA NO APOIO PEDAGÓGICO	74
DISCUSSÕES E RESULTADOS	90
7.1 O que dizem os discursos coletivos sobre a proposta pedagógica	90
7.2 O que dizem os discursos coletivos sobre o trabalho realizado no Apoio Pedagógico	100

7.3 O que dizem os discursos coletivos sobre encaminhamentos futuros.....	110
PRODUTO DA PESQUISA	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICE A.....	121
APÊNDICE B.....	122
APÊNDICE C.....	123
APÊNDICE D.....	124
ANEXO A	125
ANEXO B	126

APRESENTAÇÃO

Este trabalho de dissertação apresenta uma reflexão baseada nas múltiplas inteligências, buscando uma aprendizagem significativa ao aluno através de aulas dinâmicas e personalizadas, procurando proporcionar uma educação integral onde o estudante seja o centro do processo educativo vivenciando aulas que venham ao encontro de suas reais necessidades para a construção do conhecimento.

O trabalho está organizado na forma de capítulos, de maneira que contemple as teorias estudadas, relacionando-as com a proposta de pesquisa apresentada.

No Capítulo 1, **Trajetória da pesquisadora**, são narradas brevemente as vivências da pesquisadora, com o intuito de contextualizar principalmente a formação acadêmica e profissional que a constitui na profissional que é atualmente.

No capítulo 2, **O contexto da pesquisa**, situa o *lócus* da investigação, proporcionando, em linhas gerais, situar o leitor sobre a organização do Apoio Pedagógico no Colégio Municipal Pelotense (CMP) e seu funcionamento anterior a este estudo. Seguindo ainda neste capítulo, o subcapítulo 2.1 apresenta um panorama sobre a história do educandário Colégio Municipal Pelotense. O subcapítulo 2.2 aborda as **Motivações** que geraram o interesse pelo tema aqui apresentado.

No Capítulo 3, **Metodologia e organização do trabalho**, apresentamos a metodologia do trabalho, o tipo de pesquisa realizada e quais estratégias metodológicas foram utilizadas para a coleta e análise dos dados, bem como a identificação dos sujeitos da pesquisa.

No Capítulo 4, **Aprendizagem significativa e inteligências múltiplas**, descrevemos a fundamentação teórica apoiada nas teorias selecionadas para embasar este estudo, sendo elas a teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner e a Aprendizagem Significativa de David Ausubel. Ainda neste capítulo abordamos os **Organizadores Prévios** e a **Afetividade como fator de aprendizagem**.

No Capítulo 5, **Ensino Híbrido: uma proposta possível**, fazemos alusão a modalidade de Ensino Híbrido como uma proposta possível de ser realizada na escola e explicamos os modelos que existem neste tipo de ensino que valoriza a personalização como uma forma eficaz na aprendizagem.

O capítulo 6, **A estrutura da proposta desenvolvida no Apoio Pedagógico**, situa o leitor quanto à ação pedagógica desenvolvida a partir da apresentação da proposta.

O Capítulo 7 relata as **Discussões e os Resultados** obtidos com a pesquisa mostrando, em dois momentos, a análise dos dados coletados utilizando a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo.

No Capítulo 8, **Produto da pesquisa**, abordamos sobre o produto final do estudo como requisito do Mestrado Profissional.

Nas **Considerações Finais**, apresentamos algumas reflexões sobre a experiência vivenciada.

E, por fim, nos **Anexos e Apêndices** é possível o leitor observar os documentos que são mencionados no decorrer do trabalho, bem como os questionários utilizados para a coleta dos dados.

A TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA

Neste primeiro capítulo abordamos a Trajetória da Pesquisadora por entendermos que o caminho que percorremos durante nossa formação é que nos constitui no profissional que somos hoje e, de certa forma, baliza as intenções que este trabalho propõe.

No instante em que dedico a escrever sobre a minha trajetória, realizo um exercício interno para rememorar momentos de uma caminhada que profissionalmente me constituiu.

Não devo narrar que tem sido uma caminhada árdua, pois por estar imbuída das lutas constantes pela Educação, acredito no seu poder de transformação e eficácia para dirimir as injustiças sociais e, no exercício da minha profissão, atuo com entusiasmo e com a certeza de que continuo trilhando no caminho que escolhi frente a outras opções.

A Educação está presente na minha vida desde criança, de modo que acompanho as lutas e discursos acerca de melhorias e valorização do magistério. Acompanhei as históricas greves, tanto como aluna de escola pública onde se deu minha formação, quanto como filha de professora. E, mais tarde então, como professora.

Posso dizer que minha formação como educadora iniciou desde tenra idade a partir destas vivências.

Maurice Tardif (2014), em pesquisas sobre a história de vida pessoal e escolar de professores diz:

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem embasados unicamente no trabalho em sala de aula,

decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar (TARDIF, 2014, p. 72).

Os saberes experienciais se formam a partir de um conjunto de vivências, especialmente no período escolar que vai pouco a pouco contribuindo para a formação da personalidade do futuro professor. É na escola que o professor começa sua formação e, mais tarde na sua prática, são esses saberes, essas experiências que também são utilizadas como modelos, sejam positivos ou não.

Cursei o Magistério no Instituto Estadual de Educação Ponche Verde na cidade de Piratini - RS e no ano de 1990, realizei o estágio de conclusão com uma turma de 1ª série, no primeiro semestre letivo.

Em 1992, ingressei na Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) para cursar Pedagogia, curso este que me fez ter uma visão mais crítica sobre a Educação, sua história e sua estrutura.

Em 1995, realizei o estágio de conclusão do curso com uma turma de 2ª série na Escola Municipal Cecília Meireles em Pelotas - RS, bem como os estágios das disciplinas pedagógicas sendo Filosofia da Educação no Colégio Santa Margarida (extinto) e Didática no Colégio Municipal Pelotense, ambos com turmas do Curso de Magistério, hoje, Curso Normal.

Em 1996, ingressei no Curso de Pós-Graduação em Especialização, também na FaE – UFPel, na qual realizei meu trabalho sobre a Formação de Professores através da disciplina Didática Geral.

Também em 1996 ingressei, através de concurso público, no cargo para professor de anos iniciais na Prefeitura Municipal de Pelotas onde fui lotada no Colégio Municipal Pelotense (CMP), escola em que atuo até hoje.

No ano 2000, ingressei através de concurso público, como professora de Didática no ensino médio profissionalizante do Estado do Rio Grande do Sul no Instituto Estadual de Educação Assis Brasil (IEEAB), atuando como professora no Curso Normal e Supervisora do Estágio Profissional.

Em 2014, assumi o cargo de Pedagoga no Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), Câmpus Pelotas - Visconde da Graça (CaVG), também através de concurso público, onde atuo como Supervisora Pedagógica e coordenadora da Coordenadoria de Supervisão Pedagógica (CoSuP). Neste

ano, me exonerei da carreira de professora do estado no IEEAB, permanecendo com a carreira de 20h como professora no CMP.

Tive meu percurso profissional pautado em boa parte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com dedicação aos primeiros anos da alfabetização e também ao trabalho com a Língua Portuguesa nos quintos anos, na época ainda quarta série.

A experiência de vinte anos neste nível de ensino (embora com outras experiências em outros níveis concomitantemente) me fez voltar para a observação sobre como cada aluno aprende, procurando valorizar através da afetividade o vínculo que deve haver no compartilhamento de ideias e saberes.

É através da identificação com o outro que se constrói a personalidade e se evolui o pensamento dando espaço para a criação e evolução cognitiva infantil, pois assim como aponta Maturana “[...] as crianças não aprendem coisas, as crianças se transformam na convivência com o professor ou professora” (MATURANA, 1995, p. 17) e essa convivência compreende a construção do vínculo entre educador e educandos.

Ainda de acordo com Maturana (2009),

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver da comunidade em que vivem. (MATURANA, 2009, p. 29)

A conquista do desenvolvimento através da afetividade, que comprovo até hoje em minha prática com os alunos pequenos, é um diferencial, pois é o que me proporciona segurança necessária para superar os desafios.

No princípio da minha carreira, geralmente busquei temas do interesse dos alunos e, não raras as vezes, transformei uma fala, um questionamento e uma curiosidade em um projeto de trabalho. Ouvi-los foi e continua sendo uma constante na minha atuação como educadora. Os saberes de um docente não se limitam à sua formação, há toda uma gama de experiências que constituem a prática docente.

Ensinar é agir com outros seres humanos; é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou um professor, etc. Daí decorre todo um jogo sutil de conhecimentos, de reconhecimentos e de papéis recíprocos, modificados por expectativas e perspectivas negociadas. Portanto, o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos (TARDIF, 2014, p. 13).

Parte deste tempo (14 anos) também dediquei ao IEEAB atuando com o Curso Normal, trabalho que também desenvolvi no CMP. A experiência em anos iniciais me proporcionou uma reflexão sobre o desenvolvimento cognitivo infantil, o que seguramente criou um campo fértil de discussões e estudos com as (os) futuras (os) professoras (es), estudantes do Curso Normal e também suporte para as orientações no Estágio Profissional.

Entre os anos 2000 e 2006 atuei na Coordenação Pedagógica no CMP coordenando o grupo de Educação Infantil e Anos Iniciais e no ano de 2014 exerci esta mesma função no IEEAB. Ainda no CMP, no ano de 2007, atuei como Coordenadora Pedagógica no Curso Normal.

No ano de 2011, comecei a atuar nas Salas de Apoio Pedagógico no CMP, inicialmente trabalhando a disciplina de Língua Portuguesa com estudantes do 5º ano (4ª série antes da implantação do Ensino Fundamental de nove anos) e no ano seguinte (2012) atendendo os alunos em processo de alfabetização (1º e 2º anos) onde atuo até o momento.

Embora com um período afastada da pesquisa, pois adiei o curso de Mestrado devido ao envolvimento integral para a atuação profissional, sempre estive voltada aos estudos e com o desejo de realizar esta parte da formação que estava faltando para a minha realização pessoal e profissional.

O Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação – PPGCITED em nível de Mestrado surgiu em um momento em que se tornou possível integrar a minha experiência no exercício da docência, a fim de refletir como pesquisadora sobre as ações que realizo e assim, ter a oportunidade de propor avanços e contribuir para a reflexão não só da prática pedagógica na escola onde atuo por duas décadas, mas principalmente voltar

o olhar para o caminho que trilhei e que necessita de constante aperfeiçoamento.

O CONTEXTO DA PESQUISA: O APOIO PEDAGÓGICO NO CMP

O Apoio Pedagógico é oferecido no CMP no contraturno das aulas dos alunos que o frequentam. Estes alunos são encaminhados pela professora titular¹ por apresentarem dificuldades na aprendizagem. É um trabalho que busca um atendimento especial ao aluno encaminhado considerando o motivo pelo qual gerou seu encaminhamento, resultando numa ação pedagógica voltada a sanar as dificuldades atuando mais precisamente como aulas de reforço daquele conteúdo.

Considerando o fato que os alunos encaminhados ao Apoio Pedagógico possuem defasagem na aprendizagem, é importante ressaltar que o trabalho reforçando conteúdos do ano em curso podem não ser suficientes para proporcionar, a estes estudantes, condições favoráveis ao avanço da aprendizagem.

Ora, se um estudante com dificuldades no processo de alfabetização, por exemplo, for encaminhado ao Apoio Pedagógico no segundo ano, de nada adiantaria trabalhar conteúdos referentes a esta etapa se ele não tem construído as noções básicas de alfabetização e/ou outros conceitos prévios que sustentam ou dão o suporte para esta aprendizagem.

Para ilustrar esta situação Clayton Christensen faz uma reflexão acerca do funcionamento das escolas que não consideram que os estudantes

¹ Titular é a professora responsável pela turma. Nos anos iniciais a professora que trabalha a maior parte do tempo em sala de aula atuando diariamente com a turma é denominada titular e as professoras de disciplinas como Arte, Educação Física, Música são chamadas de professoras especializadas. Estas denominações ocorrem em escolas da rede municipal de Pelotas/RS que, embora tenham uma professora responsável pela turma em maior tempo, não atuam como unidocentes como é o caso das escolas da rede estadual do RS.

precisam de caminhos personalizados, de acordo com seu ritmo de aprendizagem.

Diz ele:

(...) quando a professora do quarto ano ensinava a divisão com divisor superior a 12 pelo método que melhor correspondia àquilo que ela própria havia aprendido e entendido, a luz do aprendizado que podia aparecer ou não para os alunos; tanto os que entendiam tudo na hora e passavam o resto do tempo irritados com as repetidas explicações, quanto aqueles que, afundados em total desespero, se mostravam incapazes de entender a lógica da coisa, ficavam ali sentados durante todo o processo (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2012, p. 8).

Neste sentido, acreditamos que o Apoio Pedagógico não deve propor apenas reforço de conteúdos e sim, ser voltado a um trabalho que possibilite valorizar as inteligências dos alunos e seus conhecimentos prévios.

Sobre reforçar os conteúdos podemos considerar o que nos diz Perrenoud: “[...] De nada adianta explicar cem vezes a técnica de desconto a um aluno que não compreende o princípio básico da numeração em diferentes bases” (PERRENOUD, 2014, p. 29).

Assim, compreendemos que é responsabilidade da escola ensinar e se um grupo de alunos não consegue aprender é a escola que dever oferecer suporte a estes alunos para que a partir dos seus conhecimentos prévios possam reestruturar saberes para a aquisição de novas aprendizagens.

O Apoio Pedagógico ou Estudos de Recuperação está previsto no Projeto Político Pedagógico do CMP desde o ano 2000. Este trabalho ocorre em turno inverso ao turno regular das aulas e é oferecido para estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

A escola possui três salas para o atendimento dos anos iniciais (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental) e os laboratórios e/ou salas de estudos de cada área para o atendimento aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

Sobre o Apoio Pedagógico, o PPP do CMP nos diz:

O Colégio Pelotense oferece, em turno inverso, aulas de estudos de recuperação (reforço, apoio, etc.) para alunos que demonstram dificuldades no aprendizado. Tais casos são detectados em sala de aula independente de resultados de provas e/ou trabalhos de

avaliação, mas pela observação em sala de aula. Quando o professor percebe que o aluno necessita de atendimento extra, o encaminha às aulas de estudos de recuperação mediante ata de encaminhamento, com horário e local das aulas em turno inverso. Embora a lei oriente o oferecimento de estudos de recuperação apenas para alunos com baixo rendimento o CMP entende que todos os alunos podem ter acesso aos estudos extras quando desejarem melhorar o seu conhecimento/rendimento (PPP, 2010 p. 26).

Neste estudo iremos nos deter no trabalho realizado com o Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, pois é onde a pesquisadora está inserida e também porque nos demais níveis de ensino a organização ocorre dentro de um outro formato mais apropriado para a faixa etária destes alunos.

Nos anos iniciais as professoras titulares que são as responsáveis pelas turmas do 1º ao 4º ano e as professoras das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática das turmas de 5º ano (neste ano as disciplinas já são separadas), observam os alunos a partir do seu desenvolvimento em sala de aula e também através das avaliações realizadas. A partir destas avaliações, as professoras encaminham até cinco alunos às aulas de Apoio Pedagógico que ocorrem uma vez por semana em turno inverso ao da aula regular. Estes alunos encaminhados poderão ser substituídos por outros, se assim a professora titular desejar, de acordo com o processo de desenvolvimento de cada aluno, observado por ela. Assim sendo, as professoras do Apoio Pedagógico não decidem que alunos devem ou não permanecer frequentando as aulas, embora possam sugerir.

Através da experiência profissional, tanto como professora de turmas regulares, como recentemente nas salas de Apoio Pedagógico, observamos alguns aspectos que merecem destaque e, conseqüentemente reformulações. São eles:

- Os alunos são encaminhados pela professora titular da turma e esta raramente possui um momento para reunir-se com a professora responsável pelo Apoio Pedagógico. Acontecem reuniões ocasionais, mas não há um planejamento coletivo e/ou um compartilhamento de ideias, impressões, informações, sendo assim, nenhuma das profissionais envolvidas conhecem formalmente o trabalho desenvolvido pela outra professora;

- As professoras do Apoio Pedagógico não possuem momentos de reuniões específicas para realizar algum tipo de planejamento, nem há a

obrigatoriedade de entrega de plano ou projeto para a coordenação, não havendo registros do trabalho, salvo o material próprio das professoras;

- O encaminhamento se dá através de uma ficha individual, preenchida pela professora titular e contendo algumas informações sobre o aluno que a coordenadora pedagógica entrega à professora do Apoio Pedagógico, sendo esta a única informação que se tem à respeito do desenvolvimento cognitivo do aluno e o motivo do seu encaminhamento (Anexo A);

- Os pais/mães/responsáveis não raras as vezes não compreendem o porquê do encaminhamento às aulas de Apoio Pedagógico que ocorrem em turno inverso às aulas regulares e, por motivos diversos, alguns não levam os estudantes à escola no horário indicado. É salutar observar que, muitas vezes estes responsáveis não compreendem o trabalho que será realizado e assim, não o valorizam, considerando, portanto que faltam reuniões com a finalidade de divulgar a proposta e a importância do trabalho desenvolvido.

Vale ressaltar que os estudantes atendidos em turno inverso ao seu turno de aulas, são aqueles que apresentam alguma dificuldade em acompanhar o ritmo médio da turma ao qual estão inseridos. Estes alunos, na maioria, não se enquadram como portadores de necessidades específicas, pois não possuem laudos. Independente da presença de um diagnóstico que proporciona um atendimento educacional especializado, estes alunos que apresentam, aos olhos da professora da turma, algum déficit na aprendizagem, merecem uma proposta pedagógica voltada às suas necessidades.

Figura 1: Uma das salas de aula do Apoio Pedagógico no CMP



Fonte: Acervo da autora, 2016

A estrutura do Apoio Pedagógico está assim organizada:

- Os alunos são atendidos no turno inverso das suas aulas, em um dia da semana estipulado pela professora do Apoio, pelo período de 1h30min;
- Há uma professora para cada adiantamento, sendo que 1º e 2º ano é a mesma professora tanto no turno da manhã quanto no turno da tarde;
- Para os alunos do 5º ano há apoio separado nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, cada uma delas com seu horário e dia da semana específico;
- Cada turma tem seu horário, mesmo que sejam do mesmo adiantamento. Por exemplo, há duas turmas de 1º ano (A e B). A turma A é atendida num horário e a turma B em outro;

2.1 O Colégio Municipal Pelotense: breve histórico

Segundo Amaral (2002), o Colégio Municipal Pelotense foi fundado em 24 de outubro de 1902 pela Loja Maçônica Antunes Ribas. Nesta época, denominado Gymnasio Pelotense, situava-se à Rua Miguel Barcellos. Devido

ao aumento de matrículas, em 1903 transferiu-se para o palacete adquirido pela Maçonaria, situado à Rua Félix da Cunha onde permaneceu por mais de 50 anos (Figura 2).

Figura 2: Prédio onde funcionou o CMP de 1903 a 1961



Fonte: disponível em: <<http://pelotascultural.blogspot.com.br/2013/04/os-mestres-e-mistica-do-ginasio.html>>

Nos primeiros anos, o Gymnasio Pelotense era destinado à educação dos meninos das classes mais privilegiadas economicamente, funcionando em regime de internato e externato.

No ano de 1913 ingressou a primeira aluna e, a partir daí meninas começaram a ser aceitas no educandário.

Em 1917 o Pelotense passou a ser da responsabilidade do município, mas ainda sob forte influência da Maçonaria. A municipalização ocorreu devido as mudanças na legislação federal que regulava o ensino secundário. No ano de 1943 passou a denominar-se Colégio Pelotense (AMARAL, 2002, p. 16).

Em 24 de outubro de 1961, mudou-se definitivamente para o prédio onde funciona até os dias atuais situado à Rua Marcílio Dias (Figura 3).

Figura 3: Fachada do prédio atual do CMP



Fonte: Foto Suzy Alam

O CMP conta com aproximadamente três mil alunos distribuídos nos três turnos e atende desde a Educação Infantil (Pré-escola) até o Ensino Médio, oferecendo também o Curso Normal com habilitação em Anos Iniciais e Educação Infantil e a modalidade EJA. Possui uma boa estrutura física com auditórios, quadras esportivas, ginásio de esportes, laboratórios (informática, química, matemática, física, biologia), duas bibliotecas, sala multimídia, sala de dança, museu, CTG, pátio coberto bem como salas de aulas amplas e as salas de estudos para cada área de ensino onde ocorrem as aulas de apoio/estudos de recuperação, além dos setores com salas organizadas para o atendimento à comunidade escolar. O CMP também oferece aulas extraclasse através de projetos realizados pelos professores como: vôlei, futsal, dança, ginástica olímpica, flauta.

Durante as discussões para elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), todos os segmentos da comunidade foram ouvidos e, segundo o PPP (2010, p.10) “os alunos apontam claramente para uma nova ética na escola na qual ‘ser inteligente’ ou ‘saber muitas coisas’ não é tão importante, mas sim o que fazemos com elas”.

A partir da análise dos depoimentos dos alunos constata-se que,

[...] o ensino transmissivo, aquele baseado na transmissão de conteúdos previamente selecionados (independente da realidade dos alunos e alunas) dificilmente pode dar conta das necessidades contemporâneas dos nossos jovens e que a opção por um ensino compartilhado ou formativo parece fazer mais sentido (PPP, 2010, p. 11).

Ao concluirmos este subcapítulo, julgamos pertinente evidenciar o quão importante são os relatos dos alunos e a compreensão dos mesmos a respeito da educação que almejam. Neste sentido vemos que não é a transmissão de conteúdos desvinculada da realidade que trará significado à aprendizagem de jovens e crianças que anseiam por uma escola mais próxima de suas vidas e que respeite o ritmo de aprendizagem, pois quando dizem que o mais importante é “o que fazemos com as coisas que aprendemos”, sinalizam para a importância de uma aprendizagem significativa.

Os rastros da história de 114 anos deste educandário deixaram marcas em toda a sociedade pelotense e ainda hoje é reconhecido e respeitado por ser uma escola pública de qualidade onde busca manter vivo o espírito “Gato Pelado”² em seus alunos e ex-alunos.

2.2 Motivações

As pesquisas acerca das dificuldades de aprendizagem são cada vez mais publicadas, há um grande interesse na área psicopedagógica que resulta em estudos mais aprofundados sobre os distúrbios e transtornos que refletem na aprendizagem, suas causas e como agir em cada caso. São casos tratados clinicamente, explicados pela área psicopedagógica, psicológica e médica.

O conceito de dificuldades de aprendizagem é bem amplo na literatura, que podem ser tratadas como transitórias como as que são causadas por problemas familiares, perdas/luto, traumas diversos ou como permanentes no caso específico dos transtornos como a dislexia, disgrafia, discalculia, déficit de atenção, hiperatividade...

Além dos transtornos permanentes que interferem no sucesso da aprendizagem da forma como preconizam algumas escolas e alguns

² Gato Pelado é o nome dado aos estudantes do CMP. Surgiu a partir das competições esportivas (e históricas que salientam a criação do Pelotense em oposição ao ensino católico) entre o Ginásio Pelotense e o Ginásio Gonzaga que chamava o seu grupo de alunos de Galinhas Gordas. As expressões nascem a partir das iniciais dos nomes de cada escola e, também fazendo alusão ao ensino público de uma e ao ensino privado de outra.

educadores, temos as deficiências que são biológicas e acarretam sintomas variados as quais podemos citar autismo, surdez, cegueira, síndromes diversas...

Rossato e Mitjáns Martínez (2011), analisam as dificuldades de aprendizagem a partir de duas condições:

1. Quando há efetivamente uma *deficiência* nas funções biológicas que, somada ao seu impacto social, pode comprometer as condições do estudante para acompanhar o ritmo e as exigências de aprendizagem estabelecidas pelo currículo escolar, levando-o a produzir sentidos subjetivos sobre esse processo, que integram seu sistema de configurações de forma *danosa*, incidindo no próprio processo de aprendizagem.
2. Quando não há deficiência nas funções biológicas, porém a organização subjetiva do estudante, constituída na dinâmica das ações e relações das diferentes zonas da sua vida, incluindo a escola, ao ser confrontada com o processo de ensino, não expressa condições favoráveis para dominar um sistema de conceitos científicos dentro do tempo e dos padrões avaliativos utilizados na instituição escolar (ROSSATO; MITJÁNS MARTÍNEZ *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ; TACCA (orgs.), 2011, p. 73).

O nosso estudo poderá alcançar alunos de diferentes condições, no entanto aqueles com deficiências biológicas geralmente são acompanhadas pelo psicopedagogo institucional através do atendimento educacional especializado (AEE) e não necessariamente frequentam o Apoio Pedagógico, já aqueles que pertencem a segunda condição citada pelas autoras fazem parte do público encaminhado ao Apoio, pois são aqueles alunos que possuem dificuldade transitória na aprendizagem.

Embora cientes da importância do tema, o objetivo deste estudo não é investigar sobre os distúrbios e transtornos que não necessariamente são de aprendizagem, mas que irá refletir neste processo. Também não é o foco deste estudo as sala de recursos do AEE que prestam atendimento à alunos com laudos clínicos e sim, sobre a possibilidade de um trabalho voltado para os estudantes que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem, que podem ou não possuir laudos clínicos e quando não os possuem (por não terem tido acesso ou por não serem diagnosticados com algum tipo de distúrbio que dá o acesso ao atendimento especializado) ficam, muitas vezes, sem acompanhamento individualizado às suas necessidades pedagógicas.

Neste sentido não vamos nos deter nos conceitos de dificuldade de aprendizagem e nos distúrbios e transtornos, pois não seria possível nos

aprofundar em cada caso nesse estudo. O que poderá ocorrer futuramente como tema de pesquisas vindouras.

Quando os estudantes não acompanham o ritmo médio de aprendizagem da turma a qual estão inseridos, gera um sentimento de angústia por parte de professores e familiares. Esta situação segrega, exclui e é pensando nestes casos que necessitam de um trabalho pedagógico particularizado que começamos a refletir sobre o papel que vem desempenhando o Apoio Pedagógico na vida destes estudantes e também de suas famílias.

Encontramos, a partir de pesquisa realizada no banco de teses da CAPES, alguns trabalhos científicos voltados ao acompanhamento pedagógico com vistas à superação de dificuldades, os quais travam o processo de aprendizagem. A maioria destes trabalhos são voltados à inclusão de alunos com necessidades específicas no campo psicopedagógico que envolvem laudos clínicos ficando a seguinte reflexão: e a parcela que não possui laudos? Como são atendidos? Qual a qualidade de atendimento e que propostas existem para estes alunos?

A partir das buscas realizadas por trabalhos que apontam para esta direção, encontramos dissertações de mestrado³ que abordam sobre as Salas de Apoio Pedagógico (SAP)⁴ nos estados de São Paulo e Santa Catarina. Estas dissertações têm suas pesquisas voltadas à criação destas salas como políticas públicas, ou seja, as redes municipais destes estados criaram os atendimentos especializados que funcionam em algumas escolas servindo como polo para alunos de outras escolas que não possuem o atendimento (assim como ocorre com as Salas de Recursos no município de Pelotas, RS).

As SAPs foram criadas a partir de legislações específicas para seu funcionamento, entre elas as Linhas Programáticas para o atendimento especializado nas salas de apoio pedagógico específico do Ministério da Educação e Cultura (MEC, 1994). As Linhas Programáticas configuram-se num documento da Secretaria de Educação Especial (SEESP) que veio a

³ Pesquisa realizada através do banco de teses da CAPES, sendo utilizadas para este estudo três dissertações de mestrado, citadas no decorrer do capítulo.

⁴ SAP é uma sigla adotada pelos estados das dissertações citadas (SP e SC). No município de Pelotas, RS não há uma sigla, portanto ao mencionar o Apoio Pedagógico deste município, nesta pesquisa, o faremos por extenso.

complementar as Diretrizes estabelecidas por esta secretaria na publicação n.01/93 e tem por objetivo o atendimento especializado no ensino regular aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Decorrentes de inúmeras causas biopsicossociais, educativas e culturais, as dificuldades de aprendizagem são responsáveis, na maioria das vezes, pela baixa produtividade de algumas crianças que, mesmo não sendo deficientes, acumulam repetências, não se alfabetizam ou apresentam comportamento hiperativo, aumentando o grande contingente de analfabetos no País (LINHAS PROGRAMÁTICAS PARA O ATENDIMENTO ESPECIALIZADO NAS SALAS DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECÍFICO, MEC/SEESP, 1994, p. 5).

Compreendemos que muitos avanços ocorreram deste tempo para cá sobre o atendimento especializado. Neste sentido, nossa motivação e preocupação são justamente para esta parcela de alunos que as Linhas Programáticas se referem e que atualmente estão à margem de atendimento na maioria das escolas públicas.

Escabora (2006), volta sua dissertação de mestrado para as SAP's no município de Barueri, SP, com a perspectiva de atendimento especializado de forma semelhante às Salas de Recursos que temos no município de Pelotas, RS, que possuem o foco de atendimento para o AEE onde os alunos passam por avaliação psicopedagógica, sendo um dos critérios para encaminhamento, de que possuam laudos clínicos.

Embora a orientação sobre as salas de apoio pedagógico estivesse expressa nos documentos do MEC, as crianças advindas das escolas especiais, que apresentam deficiências, neste momento já estavam ingressando nas escolas regulares precisando de um apoio para sua entrada e permanência nas salas comuns. Neste sentido, as SAPs começaram a atender também os alunos com necessidades educacionais especiais, articulando deficiências, dificuldades e diferenças, pois era o único dispositivo educacional visualizado pela maioria das unidades escolares como recurso que poderia ser utilizado para este fim. E, a partir de então, as Salas de Apoio Pedagógico passaram a caracterizar-se também como um atendimento específico na rede regular de ensino, a fim de favorecer o processo de inclusão [...]

Segundo a deliberação no. 04/01, dentre as deficiências apresentadas pelos alunos que são atendidos pela SAP estão as deficiências físicas, mentais, paralisia cerebral, síndrome de down, deficiência auditiva e visual, além de crianças com epilepsia (ESCABORA, 2006, p. 61).

Conforme podemos observar as SAP's passaram a atender alunos com necessidades educativas específicas, possuidores de laudos clínicos, com

diferentes deficiências e também alunos com defasagem no processo de aprendizagem devido a outros fatores (biopsicossociais, culturais, afetivos, etc.), sendo que no princípio, o foco eram estes últimos. A ação foi avaliada como um avanço, levando-se em conta que não havia atendimento especializado, assim recorreu-se as SAP's que passaram a ter em seu quadro profissionais habilitados para estes atendimentos. Diferente, portanto na nossa realidade que, conforme já explicitado, conta com as salas de recursos para o atendimento especializado.

Schulze (2012), aponta em sua Dissertação de Mestrado a visão das professoras das turmas regulares sobre os encaminhamentos que fazem à SAP no município de Joinville, SC, sendo estas salas implantadas na rede municipal como uma política pública, assim como no município de Barueri, SP já citado.

São encaminhados para a SAP nas escolas que possuem este atendimento, os alunos das próprias escolas e de outras que não contam com a SAP em sua estrutura física. No município de Joinville os encaminhamentos seguem as Linhas Programáticas SEESP/MEC (1994) que são encaminhamentos de alunos que possuem dificuldades no processo de escolarização, excetuando-se aqueles com necessidades específicas.

Roskamp (2013) também dedicou sua dissertação de Mestrado ao estudo e pesquisa sobre as SAP, voltada para o trabalho docente. A pesquisa foi realizada na rede municipal de Joinville, SC e relata a história da implantação da SAP nesta rede a partir das Linhas Programáticas do MEC (1994).

Sobre os alunos atendidos na SAP, diz:

Aproximando mais o foco, pode-se dizer que esse público-alvo está caracterizado por alunos das séries iniciais que, ao serem identificados pela escola como aqueles que têm dificuldades de aprendizagem por estarem em defasagem na aquisição de conteúdos, conformam-se na categoria de candidatos à reprovação/repetência. Desse modo, é possível inferir que tal clientela corresponde àquela que historicamente, a escola marginalizou e excluiu: os repetentes e evadidos. Trata-se de um público que, por não possuir uma identidade de reivindicação de direitos na perspectiva da inclusão escolar, configura-se "nebuloso" e, portanto, "diluído" nos processos de ensino e aprendizagem (ROSSKAMP, 2013, p. 63).

É importante observar que as SAP's das redes municipais aqui conhecidas, dos estados de SP e SC não possuem características idênticas ao Apoio Pedagógico da rede municipal de Pelotas, RS, pois este é oferecido aos alunos da escola que possui a sala de Apoio e não estende à rede. Assim sendo, cada escola possui a(s) sua(s) sala(s) de Apoio Pedagógico para atender os seus alunos.

Os professores que atuam nestas salas são do quadro efetivo de cada escola, distribuídos pela coordenação pedagógica sem possuir, necessariamente, formação específica visto que o trabalho é voltado para a perspectiva de sanar dificuldades de aprendizagem e não oferecer atendimento psicopedagógico, conforme já foi relatado.

As escolas da rede pública municipal de Pelotas, RS oferecem aulas de reforço que aqui serão chamadas de Apoio Pedagógico com o intuito de reforçar a aprendizagem, ou seja, reforçar os conteúdos que não estão sendo aprendidos. O CMP, *lócus* desta pesquisa, conta com este atendimento.

Entretanto, o trabalho desenvolvido no Apoio Pedagógico do CMP, embora comprometido com o avanço da aprendizagem dos estudantes, não apresenta uma proposta pedagógica definida, que contemple os conhecimentos prévios dos alunos encaminhados, como um dos objetivos do trabalho. Os profissionais atuantes no Apoio Pedagógico (o qual inclui a pesquisadora deste estudo) realizam seus planejamentos baseados no encaminhamento dos alunos pelas professoras titulares, sendo então, um trabalho individual, ou seja, cada professora realiza reforço pedagógico das aprendizagens não alcançadas pelos alunos em sala de aula, caracterizando desta forma, reforço dos conteúdos do ano cursado pelo estudante. A ausência de uma proposta estruturada e clara que considere os estudantes nas suas possibilidades e resgate de aprendizagens e /ou conceitos que sejam a base para avanços, deixa o trabalho compartimentado, faltando uma proposta pensada ao perfil dos estudantes que necessitam das aulas de Apoio.

Se observarmos nossos alunos na escola, poderemos perceber suas aptidões e, como costumamos falar, suas dificuldades, então por que não falarmos também de suas habilidades? Será que enquanto educadores, em uma escola na qual os estudantes têm acesso às diversas possibilidades para

construir seus conhecimentos, estamos de fato proporcionando uma educação integral e democrática? Será que estamos colocando na prática a teoria que consideramos ideal e justa, que tanto debatemos, refletimos e que está presente no Projeto Pedagógico?

O planejamento da minha escola ideal do futuro baseia-se em duas suposições. A primeira delas é a de que nem todas as pessoas tem os mesmos interesses e habilidades; nem todas aprendem da mesma maneira [...]. A segunda suposição é a que nos faz mal: é a suposição de que, atualmente, ninguém pode aprender tudo que há para ser aprendido [...]. Conseqüentemente, a escolha é inevitável, e uma das coisas que gostaria de defender é que as escolhas que fazemos para nós mesmos, e para as pessoas que estão sob nossa responsabilidade, deveriam pelo menos ser escolhas informadas. Uma escola centrada no indivíduo seria rica na avaliação das capacidade e tendências individuais. Ela procuraria adequar os indivíduos não apenas a áreas curriculares, mas também a maneiras particulares de ensinar esses assuntos. E depois dos primeiros anos, a escola também procuraria adequar os indivíduos aos vários tipos de vida e de opções de trabalho existentes em sua cultura (GARDNER, 1995, p. 16).

Faz-se necessário, então, pesquisar sobre o trabalho desenvolvido para que se possa desenvolver uma proposta e refletir junto aos professores do Apoio Pedagógico estratégias para uma prática voltada a Aprendizagem Significativa.

Exercendo a docência no CMP como professora de uma das salas de Apoio Pedagógico, comecei a questionar que trabalho estaria sendo desenvolvido como forma de ajudar os alunos a superarem suas dificuldades. Seria este um trabalho voltado realmente para superação ou seria um trabalho voltado para o reforço escolar? Comecei então, a observar que o trabalho que vem sendo desenvolvido no Apoio Pedagógico, inclusive por mim, tem a intenção de recuperar as aprendizagens que não estão sendo acompanhadas na aula regular, o que me inquieta, pois se estes alunos não acompanham determinados conteúdos, qual a validade de reforçá-los?

Neste contexto, um episódio angustiante, por assim dizer, foi o encaminhamento de dois alunos, no ano letivo de 2015, de 6º ano os quais não estavam alfabetizados. Com a intenção de que estes alunos progredissem na aprendizagem, já com alguns anos defasada foram encaminhados ao Apoio Pedagógico voltado à alfabetização. Os alunos foram atendidos em horário diferente das crianças menores e com uma hora e meia por semana de

atendimento. Mesmo assim, eles pouco evoluíram, gerando então uma frustração profissional e alguns questionamentos que voltaram a pulsar: o que estamos fazendo no Apoio Pedagógico com vistas à aprendizagem real e significativa conforme aponta Ausubel e que contemple as Inteligências Múltiplas conforme adverte Gardner? Será que este tempo no Apoio não poderia ser melhor explorado, para além do reforço de conteúdos?

Partindo destas inquietações a respeito da aprendizagem dos alunos encaminhados, considerando que eles possuem formas particulares de aprender e acreditando que o trabalho desenvolvido no Apoio Pedagógico deva ser voltado para as inteligências que cada aluno possui e que suas aprendizagens devem ser significativas, motivamo-nos a desenvolver este trabalho que visa desacomodar a prática usual e propor uma outra ação pedagógica.

METODOLOGIA E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Havia certa vez uma terra distante onde pianos maravilhosos eram fabricados. Os fabricantes de piano, envaidecidos por sua ciência quantitativa precisa, começaram a desprezar os pianistas, que tocavam movidos por razões qualitativas, indizíveis. Concluíram que os pianistas eram seres de segunda classe e terminaram por proibir que eles tocassem. E cunharam a frase clássica: “Fabricar pianos é preciso. Tocar pianos não é preciso” (ALVES, 2003, p. 127).

Se uma pesquisa qualitativa possui resultados imprecisos, como diz Rubem Alves, nos faz bem pensar (e ousamos imaginar que o autor concordaria) que devido a gama de possibilidades, argumentos e encantamentos, assim como a educação que é feita de pessoas, pluralidade e múltiplas possibilidades, que é preciso, “como tocar pianos”, reverter a ideia da escola como reprodutora de informações.

As teorias no campo da Pedagogia, ao longo do tempo foram aprofundadas e nos auxiliam na compreensão de que a aprendizagem se dá a partir de inúmeros fatores e cabe a nós, educadores, termos a sensibilidade para perceber como nossos alunos aprendem e que recursos poderemos utilizar para que este processo cognitivo ocorra de maneira significativa.

Em educação devemos ter cautela com as expressões costumeiramente utilizadas como equidade, educação igual para todos, entre outras. São expressões que por si só não nos remetem à pluralidade, pois sabemos que a educação não pode ser igual para todos e sim imbuída do desejo de fazer educação para todos, respeitando os ritmos e a forma como cada educando pensa e organiza seu pensamento.

Precisamos, como educadores, estar atentos aos estudantes e às sensibilidades que possuem, termos a consciência de que estas sensibilidades são plurais assim como é plural o próprio educando e como ele sistematiza o próprio conhecimento.

Muitas políticas públicas continuam privilegiando a igualdade de condições e educação “igualitária”. Não percebem que a diversidade marca o mundo dos seres humanos, que os contextos educativos são plurais e requerem soluções – também plurais. Ignoram que as crianças têm múltiplas vozes e que precisam de estratégias diversas para a educação. A equidade representa a oportunidade a todas as crianças no âmbito da diversidade (OLIVEIRA-FORMOSINHO et. al., 2007, p. 268).

Considerando este entendimento de educação, pensando que uma pesquisa voltada à pluralidade de ideias deve valorizar as práticas realizadas, bem como refletir sobre as mesmas, a pesquisa possui o perfil qualitativo haja vista a importância que devemos dar aos discursos dos sujeitos.

Em ciências humanas, portanto em educação, o interesse em si não está puramente no método e sim na realidade, na comunicação, no escutar os sujeitos e é nesse sentido que se busca, neste trabalho, a abordagem qualitativa. Não procuramos o viés prático das respostas objetivas nem tampouco a preocupação em catalogar, tabular e quantificar resultados. Buscamos compreender uma realidade, refletir e buscar alternativas para sua transformação.

Não estamos diminuindo a importância dos dados quantitativos, pois entendemos que estes acrescentam, confirmam uma pesquisa qualitativa. No entanto, o desenvolvimento em questão não requer análises mensuráveis de dados.

A informação qualitativa é, assim, comunicativamente trabalhada e retrabalhada, para que duas condições sejam satisfeitas: do ponto de vista do entrevistado, ter a confiança de que se expressou como queria; do ponto de vista do entrevistador, ter a confiança de que obteve o que procurava ou de que realizou a proposta (DEMO, 2006, p. 31).

A proposta desta pesquisa, de abordagem qualitativa, configura-se numa pesquisa-ação, pois tem a intenção de refletir sobre a prática na qual a pesquisadora está inserida, proporcionando uma mudança de ação.

Para Dionne (2007),

A pesquisa-ação é, principalmente, um processo de intervenção coletiva assumido por participantes práticos (*praticiens*), com vistas a realizar uma mudança social com a implicação dos atores em situação. A contribuição dos pesquisadores é significativa, em virtude de sua associação orgânica e de sua crítica ao processo (DIONNE, 2007, p. 24).

Desta forma, o trabalho se configura numa pesquisa qualitativa, com resultados descritivos realizados a partir das reflexões, observações e estudos realizados acerca desta prática.

Justificamos ainda a metodologia da pesquisa-ação devido a compreensão de que em um Mestrado Profissional em Educação, torna-se fundamental que se faça uma ação-reflexão-ação, envolvendo a própria práxis e contribuindo para avanços com o foco na aprendizagem dos alunos. Faz-se assim, o movimento que a educação exige por ser uma ciência em constante transformação.

A pesquisa-ação pretende fundamentalmente reduzir a distância entre teoria e prática, dando conta da distância que se criou, em vários campos, entre reflexão teórica e prática profissional (DIONNE, 2007, p. 30).

Maurice Tardif ao falar na pedagogia, ensino e trabalho docente enfatiza a importância das pesquisas estarem mais próximas das escolas, da interação entre professores e alunos e não meramente fechadas em universidades e laboratórios. Sobre isso, aponta:

Um número cada vez maior de pesquisadores da área da educação tem ido regularmente às instituições escolares observar e analisar as atividades cotidianas dos trabalhadores do ensino. Pode-se dizer que estamos muito longe das antigas abordagens normativas ou experimentais, e mesmo behavioristas, que confinavam o estudo do ensino às variáveis medidas em laboratório ou, ainda, a normas oriundas da pesquisa universitária desligada da prática das atividades docentes (...) (TARDIF, 2014, p. 112).

Concordando com o autor, diríamos que os mestrados profissionais vêm contribuindo sobremaneira para que pesquisas mais práticas, que tenham seus objetivos voltados à ação docente no seu *lócus*, aconteçam em maior número contribuindo, desta maneira, para que ocorra uma verdadeira reflexão proporcionando possíveis mudanças que se voltam a uma educação de maior qualidade. Unindo esta vantagem com o aumento da oportunidade de que os próprios docentes reflitam sua prática, no seu ambiente de trabalho, gerando uma pesquisa-ação, podemos avaliar que todos os atores envolvidos ganham, quer seja a instituição que promove o acesso à pesquisa, os professores que atuam na educação básica, o ensino e a própria instituição de onde estes professores que se tornam pesquisadores são oriundos.

3.1 O problema de pesquisa

A fim de delinear a proposta que desejamos para o Apoio Pedagógico, o problema de pesquisa se apresenta a partir da seguinte pergunta de investigação:

Como uma proposta pedagógica, que aproxima o Ensino Híbrido da Teoria das Inteligências Múltiplas, contribui para significar aprendizagens considerando os estudantes seres plurais e dotados de múltiplas inteligências?

A questão das Inteligências Múltiplas será abordada como embasamento teórico para a proposta que se deseja apresentar, considerando que todos os indivíduos possuem capacidade para desenvolver sua aprendizagem a partir de uma ação pedagógica voltada para a valorização das inteligências e conhecimentos prévios, buscando o que se tem feito e o que precisa ser ajustado e/ou remodelado.

Sendo assim, encontramos no modelo de Ensino Híbrido a alternativa para buscarmos a proposta pedagógica para o Apoio, por entendermos que este modelo proporciona um ensino personalizado, reconhecendo os estudantes como seres plurais e, ao mesmo tempo, únicos.

3.2 Os objetivos

Tendo em vista os elementos supracitados e o problema de pesquisa apresentado, este trabalho tem como objetivo geral:

Proporcionar discussões acerca da ação pedagógica realizada nas classes de Apoio dos anos iniciais do Colégio Municipal Pelotense, com o propósito de desenvolver um projeto pedagógico inspirado no modelo de Ensino Híbrido.

Seguem a partir deste objetivo geral, os objetivos específicos:

- **Identificar a percepção das professoras colaboradoras sobre o Apoio Pedagógico;**
- **Analisar como se dá o trabalho docente desenvolvido no Apoio Pedagógico;**
- **Avaliar, junto às professoras do Apoio Pedagógico, as estratégias didáticas para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas;**
- **Integrar a Teoria das Inteligências Múltiplas como suporte na construção de uma proposta pedagógica voltada à Aprendizagem Significativa;**
- **Definir um projeto pedagógico para as classes Apoio inspirado no modelo de Ensino Híbrido.**

3.3 As colaboradoras da pesquisa

Foram convidadas a participar da pesquisa sete professoras que atuam no Apoio Pedagógico do CMP que, para fins de análise e respeitando o anonimato, foram classificadas em P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7 onde o P representa Professora e a numeração foi definida por ordem da análise do primeiro questionário.

Além das professoras que participaram como sujeitos da investigação, portanto colaboradoras, também a pesquisadora foi envolvida na reflexão da própria prática pedagógica, pois está implicada no trabalho investigado já que também atua como professora do Apoio Pedagógico do CMP, confirmando assim a pesquisa-ação.

As sete professoras possuem formação em nível médio no curso de Magistério. Todas possuem formação em nível superior sendo, três formadas em Pedagogia, duas em Licenciatura em História e duas graduadas em Letras. A nível de pós-graduação três professoras possuem especialização em

Psicopedagogia, duas especialização em Educação Infantil, uma especialização em Educação e uma professora com mestrado em Linguística.

Para melhor visualização do perfil das professoras colaboradoras em relação a formação, vejamos a tabela a seguir:

Tabela 1: Perfil das professoras colaboradoras quanto a formação

Colaboradoras	Nível Médio	Nível Superior	Lato Sensu	Stricto Sensu
P1	Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia	-
P2	Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia	-
P3	Magistério	História	Educação Infantil	-
P4	Magistério	Pedagogia	Sociolinguística	-
P5	Magistério	Letras	Psicopedagogia	Mestrado em Linguística
P6	Magistério	Letras	Educação	-
P7	Magistério	História	Educação Infantil	-

Fonte: Elaborado pela autora, 2017

Todas as professoras possuem larga experiência no exercício do magistério, conforme mostra a tabela 2:

Tabela 2: Perfil das professoras colaboradoras quanto a experiência profissional

Colaboradoras	Tempo de exercício no magistério	Tempo de atuação no CMP	Tempo de atuação no Apoio Pedagógico do CMP
P1	18 anos	12 anos	5 anos
P2	18 anos	12 anos	3 anos
P3	33 anos	24 anos	3 anos
P4	18 anos	13 anos	3 anos
P5	26 anos	04 anos	3 anos
P6	23 anos	08 anos	2 anos
P7	26 anos	16 anos	1 ano

Fonte: Elaborado pela autora, 2017

Outro dado importante para a pesquisa é que, a maioria das colaboradoras já possuem experiência no trabalho com o Apoio Pedagógico, exceto a colaboradora P7 que começou o trabalho no ano em que a pesquisa

começou, mas que independente do tempo de atuação no Apoio Pedagógico, possui experiência enquanto professora titular nos 16 anos de atuação no CMP, os quais já vivenciou o trabalho, foco desta investigação, enquanto professora titular em classes de alfabetização.

No mês de março do ano de 2017 foi realizada a reunião para apresentação da proposta, considerações e sugestões. Nesta reunião ficou definida a organização da prática com os alunos e alunas e as alterações na ficha de encaminhamento (Apêndice A).

Entre os meses de abril e julho do ano de 2017, a proposta envolvendo o Ensino Híbrido foi colocada em prática com os alunos do Apoio Pedagógico dos Anos Iniciais em parceria com as professoras colaboradoras da pesquisa.

3.4 A coleta dos dados

Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo B) a coleta dos dados ocorreu em dois momentos a saber:

Primeiro momento: foi entregue às professoras do Apoio Pedagógico um questionário contendo cinco perguntas abertas (Apêndice B) no qual as professoras responderam antes de conhecerem a proposta da pesquisa. As questões foram respondidas baseadas nas suas experiências e trajetória no trabalho realizado no Apoio Pedagógico.

Segundo momento: após a vivência da proposta com o Ensino Híbrido durante o primeiro semestre letivo de 2017, as professoras responderam a um novo questionário contendo quatro perguntas abertas acerca do trabalho desenvolvido e suas implicações (Apêndice C).

3.5 A análise dos dados

Encontramos na técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) a metodologia para a análise dos dados que consiste em, utilizando a primeira pessoa do singular, dar voz a todos os sujeitos envolvidos na pesquisa a partir de um discurso que representa suas ideias.

O DSC é, assim, uma estratégia metodológica que, utilizando uma estratégia discursiva, visa tornar mais clara uma dada representação social, bem como o conjunto das representações que conforma um dado imaginário. Através do modo discursivo, é possível visualizar melhor a forma (artificial) de quadro, tabelas e categorias, mas sob uma forma (mais viva e direta) de um discurso que é, como se assinalou, o modo como os indivíduos reais, concreto, pensam (LEFÈVRE e LEFÈVRE, 2005, p. 19).

Para extrair os discursos dos sujeitos sem interferir e interpretar, respeitando e proporcionando fidedignidade às ideias dos entrevistados, o DSC se forma a partir de figuras metodológicas a saber:

- **Expressões Chave (ECH):** São trechos dos discursos que apresentam sentido semelhantes;
- **Ideias Centrais (IC):** É o sentido de cada discurso elencado pelo pesquisador para reunir fragmentos de cada discurso que apresentam um tema comum;
- **Ancoragem (AC):** São as teorias que fundamentam os discursos e que dão sustentabilidade ao sentido;
- **Discurso Coletivo:** Composto pelas ECH que possuem a mesma IC ou AC, é construído na primeira pessoa do singular e representa as ideias da coletividade, expressando o que os sujeitos pensam e relatam sobre o tema pesquisado.

Os dois questionários foram respondidos pelas sete colaboradoras da pesquisa, portanto com a participação total dos sujeitos.

Com as respostas das questões dos questionários em mãos foi possível, aplicando a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo, analisar cada uma das questões, o que gerou 8 discursos no primeiro questionário e 7 discursos no segundo questionário.

O agrupamento das ideias centrais gerou a amostra que segue sobre a organização dos dados, na qual dispomos sobre a primeira questão do primeiro questionário:

Em sua opinião, qual a importância do trabalho no Apoio Pedagógico?

O quadro 1 apresenta o instrumento de análise 1 (IAD1), no qual as ECH foram considerados na íntegra, preservando fielmente o exposto pelos

sujeitos, portanto sem alterar nenhum aspecto, seja de ordem gramatical ou ortográfica.

As cores foram utilizadas a fim de detectar, nos depoimentos, as IC e desconsiderar os trechos irrelevantes.

Ainda, neste momento, é possível identificar as AC.

Quadro 1: Instrumento de Análise da primeira questão do Questionário 1 (IAD1)

Expressões-chave	Ideias Centrais	Ancoragem
(P1) Acho que o apoio é extremamente importante à medida que ele contribui para o sucesso daquele aluno com alguma dificuldade na aprendizagem. Ele muitas vezes ajuda o aluno a resgatar sua autoestima, já que na maioria das vezes o aluno chega nas aulas do apoio com uma carga pesada de fracassos.	Dificuldade de aprendizagem Resgatar o aluno	
(P2) O apoio pedagógico é como uma aula particular para aqueles alunos que no período de aula não conseguem aprender por diferentes motivos, seja atenção, nervosismo, imaturidade, dificuldade. Sua importância dá-se no momento em que ele recebe uma atenção maior.	Ensino personalizado	
(P3) Cada vez mais o apoio pedagógico ganha importância frente a demanda de sala de aula. Defendo que o apoio deva ser tratado como parte conjunta no processo de ensino aprendizagem, com retornos constantes entre os profissionais envolvidos com o aluno.	Trabalho conjunto	
(P4) No trabalho do apoio pedagógico é possível resgatar habilidades que não foram consolidadas pelo aluno. É uma oportunidade única, pois o número de alunos atendidos neste horário é reduzido e o professor tem a oportunidade de resgatar o que falta para este aluno.		
(P5) O apoio pedagógico é uma “ferramenta” para complementação da atividade escolar que é realizada no turno regular de estudo (o apoio ocorre no turno inverso). As salas de aula normalmente possuem trinta, trinta e cinco alunos, enquanto no apoio no máximo por turma, cinco alunos. É um grande diferencial para as crianças com dificuldade na aprendizagem ou de concentração. Além disso, é priorizada a atividade lúdico/pedagógica, com jogos, passatempos, rimas, músicas, etc. Apesar de acreditar ser um complemento, um “a mais” para o aluno, sei que o apoio foi idealizado para ser um atendimento diferenciado, isto é, com atividades distintas da sala de aula formal. Concordo em termos, o atendimento deve procurar se ater às especificidades de cada discente, porém em alguns momentos, penso ser também importante revisar os conteúdos/atividades realizadas pela professora titular. Em resumo, apoio como o próprio vocábulo diz significa ajuda, amparo, ajuda moral, esteio.	Atendimento diferenciado	

(P6) O Apoio pode observar mais detalhadamente os conhecimentos atuais do aluno para, partindo deles, possibilitar ao aluno os conhecimentos necessários para que o mesmo possa superar suas dificuldades, ainda que as mesmas sejam originadas em anos/séries anteriores.		Aprendizagem Significativa
(P7) Acredito no apoio pedagógico pelo fato de ser um atendimento com menos alunos, o que possibilita um olhar mais atento as dificuldades de cada aluno e permite uma avaliação mais segura de quais métodos serão mais eficazes com estes alunos, um trabalho mais individualizado.		Teoria das Inteligências Múltiplas

Elaborado pela autora, 2017

O quadro 2 apresenta o Instrumento de Análise (IAD2) e representa o agrupamento das IC na ordem que foram detectadas no quadro anterior utilizando o recurso das cores.

Quadro 2: Instrumento de Análise – Agrupamento das Ideias Centrais (IAD2)

<p>Acho que o apoio é extremamente importante à medida que ele contribui para o sucesso daquele aluno com alguma dificuldade na aprendizagem.</p> <p>É um grande diferencial para as crianças com dificuldade na aprendizagem ou de concentração.</p> <p>O Apoio pode observar mais detalhadamente os conhecimentos atuais do aluno para, partindo deles, possibilitar ao aluno os conhecimentos necessários para que o mesmo possa superar suas dificuldades, ainda que as mesmas sejam originadas em anos/séries anteriores.</p>	<p>Dificuldade na aprendizagem</p>
<p>Ele muitas vezes ajuda o aluno a resgatar sua autoestima, já que na maioria das vezes o aluno chega nas aulas do apoio com uma carga pesada de fracassos.</p> <p>é possível resgatar habilidades que não foram consolidadas pelo aluno. É uma oportunidade única, pois o número de alunos atendidos neste horário é reduzido e o professor tem a oportunidade de resgatar o que falta para este aluno.</p> <p>Em resumo, apoio como o próprio vocábulo diz significa ajuda, amparo, ajuda moral, esteio.</p>	<p>Resgatar o aluno</p>

<p>é como uma aula particular para aqueles alunos que no período de aula não conseguem aprender por diferentes motivos, seja atenção, nervosismo, imaturidade, dificuldade. Sua importância dá-se no momento em que ele recebe uma atenção maior.</p> <p>o atendimento deve procurar se ater às especificidades de cada discente</p> <p>Acredito no apoio pedagógico pelo fato de ser um atendimento com menos alunos, o que possibilita um olhar mais atento as dificuldades de cada aluno e permite uma avaliação mais segura de quais métodos serão mais eficazes com estes alunos, um trabalho mais individualizado.</p>	<p>Ensino personalizado</p>
<p>Defendo que o apoio deva ser tratado como parte conjunta no processo de ensino aprendizagem, com retornos constantes entre os profissionais envolvidos com o aluno.</p> <p>porém em alguns momentos, penso ser também importante revisar os conteúdos/atividades realizadas pela professora titular.</p>	<p>Trabalho conjunto</p>
<p>Além disso, é priorizada a atividade lúdico/pedagógica, com jogos, passatempos, rimas, músicas, etc.</p> <p>Apesar de acreditar ser um complemento, um “a mais” para o aluno, sei que o apoio foi idealizado para ser um atendimento diferenciado, isto é, com atividades distintas da sala de aula formal.</p>	<p>Atendimento diferenciado</p>

Elaborado pela autora, 2017

O quadro 3 apresenta o DSC construído a partir das IC.

Para elaborar cada DSC, as IC foram agrupadas observando a coerência na construção dos discursos.

Alguns trechos considerados irrelevantes, foram cortados e, obedecendo uma ordem de início, meio e fim, os discursos foram elaborados.

Para que tenhamos uma boa compreensão do DSC, após os cuidados com os trechos a serem retirados e com a organização das IC, utilizamos os conectivos que servem para que as ideias possam ser ligadas de maneira

coesa sem alterar os depoimentos dos sujeitos. Neste sentido, é fundamental o cuidado com o tratamento destes dados para manter a fidedignidade dos depoimentos coletados.

Quadro 3: Instrumento de Análise - DSC

Resgatar alunos em dificuldade de aprendizagem
Acho que o apoio é extremamente importante à medida que ele contribui para o sucesso daquele aluno com alguma dificuldade na aprendizagem. É um grande diferencial para as crianças com dificuldade na aprendizagem ou de concentração. O Apoio pode observar mais detalhadamente os conhecimentos atuais do aluno para, partindo deles, possibilitar ao aluno os conhecimentos necessários para que o mesmo possa superar suas dificuldades, ainda que as mesmas sejam originadas em anos/séries anteriores. Ele muitas vezes É uma oportunidade única, pois o número de alunos atendidos neste horário é reduzido e o professor tem a oportunidade de resgatar o que falta para este aluno. Além disso, ajuda e o aluno a resgatar sua autoestima, já que na maioria das vezes o aluno chega nas aulas do apoio com uma carga pesada de fracassos. Assim sendo, é possível resgatar habilidades que não foram consolidadas pelo aluno. Em resumo, apoio como o próprio vocábulo diz significa ajuda, amparo, ajuda moral, esteio.
Atendimento diferenciado e personalizado (Gardner)
Acredito no apoio pedagógico pelo fato de ser um atendimento com menos alunos, o que possibilita um olhar mais atento as dificuldades de cada aluno e permite uma avaliação mais segura de quais métodos serão mais eficazes com estes alunos, um trabalho mais individualizado. Do mesmo modo, apesar de acreditar ser um complemento, um “a mais” para o aluno, sei que o apoio foi idealizado para ser um atendimento diferenciado, isto é, com atividades distintas da sala de aula formal. Além disso, é priorizada a atividade lúdico/pedagógica, com jogos, passatempos, rimas, músicas, etc. É como uma aula particular para aqueles alunos que no período de aula não conseguem aprender por diferentes motivos, seja atenção, nervosismo, imaturidade, dificuldade. Sua importância dá-se no momento em que ele recebe uma atenção maior. Em suma, o atendimento deve procurar se ater às especificidades de cada discente
Trabalho conjunto
Defendo que o apoio deva ser tratado como parte conjunta no processo de ensino aprendizagem, com retornos constantes entre os profissionais envolvidos com o aluno, porém em alguns momentos, assim sendo, penso ser também importante revisar os conteúdos/atividades realizadas pela professora titular.

Elaborado pela autora, 2017

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

A escola é um espaço de convivência e de construção de aprendizagem. Assim é dito e assim a vemos, mas será que esse espaço tem sido realmente de construção? Quantos de nós, educadores, valorizamos de fato os saberes dos educandos? A escola tem sido um espaço de convívio onde os alunos aprendem a partir desta convivência, mas sabemos que a aprendizagem que a escola valoriza é, preferencialmente, o que está no currículo formal e, mesmo com todas as discussões acerca da equalização do currículo, a prática tem mostrado que os conteúdos mais relevantes tem sido os de linguagem e matemática.

Entretanto, sabemos que nem todos os alunos possuem as mesmas condições de aprendizagem. Uns necessitam de mais estímulos na área da linguagem, outros na área de matemática. Alguns alunos possuem mais facilidade em aprender através da visualização, outros através da audição e também tem os que aprendem melhor através da manipulação de materiais, da observação, dentre outros estímulos. Estas são considerações que precisam ser refletidas na escola para que a aprendizagem dos alunos faça sentido tornando-se significativa e não meramente mecânica.

Moreira (2001), a partir da Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, aponta que,

a aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Ou seja, neste processo a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel define como conceito subsunçor ou simplesmente subsunçor (subsumer), existentes na estrutura cognitiva do indivíduo. A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em subsunçores relevantes preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende (MOREIRA, 2001, p. 17).

Neste sentido, podemos refletir sobre a aprendizagem dos alunos e, a partir do conceito de Ausubel, voltar nosso olhar à prática que estamos desenvolvendo, a fim de observarmos se estão de fato aprendendo de forma significativa.

O *subsunção* nada mais é que as aprendizagens ou os conceitos já formulados pelo indivíduo e que servirão de âncora para que as novas aprendizagens ocorram, ou seja, é necessário ancorar os novos conceitos a outros que façam sentido para que as novas informações possuam significado.

O ensino como fazemos na alfabetização, por exemplo, partindo de letras isoladas para aos poucos compor o todo não pode ser significativo ao estudante, pois ele não está ancorado em nenhum conceito anterior que faça sentido a essa nova informação. Alguns alunos compreendem com mais rapidez ao passo que outros, não vendo sentido, não compreendem o significado de uma letra isolada e assim, não conseguem fazer a relação necessária para que a aprendizagem se consolide.

Assim sendo, é fundamental que haja significado na aprendizagem e, para isso, esta deve possuir relações com aprendizagens já construídas.

O que ouvimos repetidamente na escola sobre *considerar a realidade do educando; partir dos seus conhecimentos prévios, etc.* são *chavões* que se incorporaram na prática do professor, mas que nem sempre são observados ou, nem sempre são fáceis de observar e colocá-los em prática. Isso se deve a inúmeros fatores como condições de trabalho às vezes precárias, salas de aulas lotadas, e a própria formação profissional.

Voltando ao significado da aprendizagem, é importante considerarmos os estímulos que os alunos recebem, pois como foi abordado anteriormente, nem todos aprendem da mesma forma. Os alunos são seres plurais, dotados de inúmeras possibilidades e também únicos, pois cada um aprende de uma maneira individualizada.

Gardner (1995) considera que

o propósito da escola deveria ser o de desenvolver as inteligências e ajudar as pessoas a atingirem objetivos de ocupação e passatempo adequados ao seu espectro particular de inteligências. As pessoas que são ajudadas a fazer isso, acredito, se sentem mais engajadas e competentes e, portanto, mais inclinadas a servirem à sociedade de uma maneira construtiva.

Estas ideias, e a crítica de uma visão universalista de mente com a qual eu comecei, conduziram à noção de uma escola centrada no indivíduo, voltada para um entendimento e desenvolvimento ótimos do perfil cognitivo de cada aluno (GARDNER, 1995, p. 15-16).

Considerando que cada indivíduo tem um perfil cognitivo, deve a escola lembrar-se desta importante informação a fim de engajar-se em uma educação voltada a cada um dos seus alunos, valorizando o que eles têm de especial e estimulando-os a construir seus conhecimentos de múltiplas formas.

Segundo Weisz (2006) o professor deve mapear o conhecimento prévio do aluno de maneira que possa avaliar suas aprendizagens e prever como deverá propor situações pedagógicas que permitam o avanço da aprendizagem.

No momento em que alguns alunos começam a se mostrar perdidos e atrapalhados em relação aos conteúdos trabalhados, a escola que assume a responsabilidade com a aprendizagem de todos tem obrigação de criar um sistema de apoio para que esses alunos não se percam pelo caminho (WEISZ, 2006, p. 97).

Investigar sobre pedagogia, motivação, dificuldades de aprendizagem dentre outras, não significa abordar somente as dificuldades de aprender na visão do aluno que as vivencia diariamente e luta para transpor suas barreiras em um ato solitário. Devemos aceitar o aluno com dificuldades, nos questionando por que ele não aprende e como podemos ajudá-lo. Ou ainda, de que forma ele aprende? Cabe à escola encontrar alternativas, pois se já sabemos que a aprendizagem é única em cada indivíduo por que continuamos ensinando de maneira igual para todos? Por que os alunos vão para o reforço escolar se não podemos reforçar algo que não foi compreendido? Para além das reflexões acerca da aprendizagem, necessitamos de reflexões acerca do processo educativo.

Estas e outras abordagens continuaremos fazendo ao longo deste estudo na busca de alternativas para uma proposta pedagógica voltada aos alunos que apresentam algum déficit transitório na aprendizagem.⁵

⁵ Consideramos neste estudo *déficit transitório de aprendizagem* a dificuldade que o aluno possui sem que tenha sido diagnosticado com algum distúrbio/transtorn de aprendizagem, portanto não permanente.

4.1 Aprendizagem Significativa e Organizadores Prévios

[...] O fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso seus ensinamentos. (AUSUBEL, 1978, p. ix).

Conforme vimos brevemente no início deste capítulo, para que a aprendizagem significativa ocorra é necessário que seja ancorada em conhecimentos prévios, ou seja, os conhecimentos já adquiridos pelo indivíduo serão o subsunçor ou a âncora para que novos conhecimentos se consolidem na estrutura cognitiva do aprendiz.

David Paul Ausubel, estadunidense nascido no ano de 1918 e falecido em 2008 aos noventa anos, foi considerado um grande psicólogo da Educação.

Ausubel era professor Emérito da Universidade de Columbia, Nova Iorque. Médico psiquiatra de formação dedicou sua carreira acadêmica à psicologia educacional.

O ponto crucial ou central da teoria de David Ausubel é o que o aprendiz já sabe. Para que a aprendizagem seja significativa é necessário que haja a ancoragem em algum conhecimento prévio. A esta ancoragem Ausubel deu o nome de *subsunçor*. Para o autor, é necessário que a nova aprendizagem faça sentido a partir de outra preexistente. Desta forma, ocorre a Aprendizagem Significativa e cabe ao professor identificar os conhecimentos prévios para desenvolver sua prática de forma a evitar a aprendizagem mecânica.

Contrastando a aprendizagem significativa, Ausubel define *aprendizagem mecânica* como sendo a aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma interação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Nesse caso, a nova informação é armazenada de maneira arbitrária. Não há interação entre a nova informação e aquela já armazenada. O conhecimento assim adquirido fica arbitrariamente distribuído na estrutura cognitiva sem relacionar-se a conceitos subsunçores específicos (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 19).

Aprendizagem Mecânica, portanto, é aquela que não se ancora a um conhecimento prévio, sendo menos consistente, pois corre o risco de o estudante esquecê-la mais facilmente. É o que conhecemos por memorização. Os novos conceitos são memorizados de maneira arbitrária, literal e não significativa.

Em alguns momentos este tipo de aprendizagem se faz necessário, por exemplo, na memorização de fórmulas. Contudo, este estudo baseia-se na aprendizagem do aluno dos anos iniciais do ensino fundamental e, nesta fase, há necessidade de significados concretos para que a aprendizagem ocorra. Por este motivo, mesmo na teoria da Aprendizagem Significativa havendo o conceito de aprendizagem mecânica, não iremos nos deter nele, pois entendemos que, embora ela possa ocorrer, mesmo nos anos iniciais, não é uma forma de aprendizagem adequada para esta faixa etária.

Então podemos ser questionados: E se não houver um conhecimento prévio que possa ser o *subsunçor* para o novo? Neste caso, não seria inevitável que a aprendizagem ocorresse de forma mecânica?

Para casos assim a teoria da Aprendizagem Significativa nos aponta para os Organizadores Prévios. Embora eles não sejam um ponto fundamental da teoria, eles são abordados como uma alternativa para que o professor possa planejar seu trabalho proporcionando que o estudante perceba sentido no novo conhecimento. Seriam como uma ponte para que a aprendizagem significativa ocorra.

O uso de organizadores prévios é uma estratégia proposta por Ausubel para, deliberadamente, manipular a estrutura cognitiva a fim de facilitar a aprendizagem significativa. Organizadores prévios são materiais introdutórios apresentados antes do próprio material a ser aprendido. Contrariamente a sumários, que são ordinariamente apresentados ao mesmo nível de abstração, generalidade e inclusividade, simplesmente destacando certos aspectos do assunto, os organizadores são apresentados num nível mais alto. Segundo Ausubel, a principal função do organizador prévio é a de servir de ponte entre o que o aprendiz já sabe e o que ele deve saber, a fim de que o material possa ser aprendido de forma significativa. Ou seja, os organizadores prévios são úteis para facilitar a aprendizagem na medida em que funcionam como “pontes cognitivas” (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 21).

Nos anos iniciais os organizadores prévios vêm como uma alternativa eficaz já que os alunos estão em um estágio⁶ de aprendizagem que necessitam perceber concretamente o que está sendo apreendido.

Os organizadores prévios atuam como uma motivação aos estudantes para a nova aprendizagem e, conseqüentemente, para que vejam significado nesta aprendizagem, tornando mais fácil estabelecer relações. O professor poderá utilizar de diversos recursos como organizador prévio: jogo, música, história, desenho, imagem, etc. O importante é que, se o professor não conseguir captar um conhecimento prévio que atue como *subsunçor* da nova aprendizagem, ele possa utilizar os organizadores prévios para esta função.

4.2 A afetividade como fator da Aprendizagem Significativa

As distintas emoções têm distintos efeitos sobre a inteligência; assim, a inveja, a competição, a ambição [...] reduzem a inteligência; só o amor amplia a inteligência. Por isso, para que o espaço educacional seja um espaço de ampliação da inteligência e criatividade, não pode haver avaliações do ser dos estudantes, só de seu fazer. (MATURANA & REZEPKA, 2000, p. 17).

A teoria de Ausubel tem seu foco principal na aprendizagem significativa, sem desconsiderar a experiência afetiva, pois em sua teoria, salienta que a aprendizagem é um processo de motivação do aprendiz, mas este deve querer aprender.

A aprendizagem cognitiva é aquela que resulta no armazenamento organizado de informações na mente do ser que aprende, e esse complexo organizado é conhecido como estrutura cognitiva. A aprendizagem afetiva resulta de sinais internos ao indivíduo e pode ser identificada com experiências tais como prazer e dor, satisfação ou descontentamento, alegria ou ansiedade. Algumas experiências afetivas acompanham sempre as experiências cognitivas. Portanto, a aprendizagem afetiva é concomitante com a cognitiva. (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 95)

⁶Ausubel considera três estádios do desenvolvimento cognitivo: Estádio Pré-operacional; Estádio operacional concreto; Estádio de operações lógico-abstratas (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 41-42).

É importante salientarmos que para a aprendizagem ser significativa deve estar conectada com o desejo do aprendiz, este deve estar motivado para que a aprendizagem ocorra de maneira que faça real sentido, mas também ressaltamos que, conforme a teoria de David Ausubel, o estudante pode estar motivado e compreendendo algum conceito que nem sempre é a aprendizagem “correta”, conforme nos aponta o autor. Neste caso, a aprendizagem para ele foi significativa independentemente do conceito que se consolidou cognitivamente. Esta possibilidade pode ocorrer pela compreensão ou interpretação do estudante a um determinado assunto ou até mesmo pela forma como o professor abordou e/ou introduziu determinado assunto. O crucial é que uma aprendizagem ao se tornar significativa, estará consolidada na estrutura cognitiva do aprendiz, portanto dificilmente será modificada.

Neste sentido, Moreira (2012) diz:

[...] é importante esclarecer outro aspecto da aprendizagem significativa: não é sinônimo de aprendizagem “correta”. Em exemplos anteriores deve ter ficado claro que aprendizagem significativa não é aquela que nunca esquecemos. Aqui é preciso chamar atenção que aprendizagem significativa não é, necessariamente, aquela que comumente chamamos de “correta”. Quando o sujeito atribui significados a um dado conhecimento, ancorando-o interativamente em conhecimentos prévios, a aprendizagem é significativa, independente de se estes são os aceitos no contexto de alguma matéria de ensino, de se os significados atribuídos são também contextualmente aceitos, além de serem pessoalmente aceitos. As conhecidas concepções alternativas, tão pesquisadas na área de ensino de ciências, geralmente são aprendizagens significativas (e, por isso, tão resistentes à mudança conceitual). Por exemplo, se uma pessoa acredita que no verão estamos mais próximos do sol e no inverno mais distante, explicando assim as estações do ano, isso pode ser significativo para ela embora não seja a explicação cientificamente aceita (MOREIRA, 2012, p. 7).

Um dos fatores para que a aprendizagem significativa ocorra é a afetividade, o envolvimento dos atores envolvidos na educação (alunos e professores). Assim, é importante a forma como o professor atua, a metodologia utilizada em suas aulas para envolver os alunos, motivá-los, tornando o momento prazeroso e com sentido para ambos e isso vai ao encontro de uma aprendizagem que, para não ocorrer de forma mecânica, deve proporcionar ao estudante a compreensão de que é importante e atraente e que ele encontre o significado desta aprendizagem para a sua vida. Desta

maneira a aprendizagem será significativa, pois será relevante para o estudante. Mas para isso, não basta apenas motivar o aluno, como comumente dizemos, para além da motivação o aluno deverá perceber a relevância do conhecimento que o professor deseja que seja construído (MOREIRA, 2012).

Neste sentido de desejar fazer, considerar algo como relevante, podemos destacar o valor que damos a um ambiente, como o escolar, que deve ser um local prazeroso pelas horas que se passa nele e pelo tempo que os alunos devem se dedicar às aulas, pois “se minha prática se dá no prazer de fazer o que estou fazendo, meus músculos se cansarão, mas não faço nenhum esforço durante o processo” (MATURANA, 1993, p. 32).

A reflexão que devemos fazer constantemente em nossa prática vai em direção ao conhecer o aluno que temos, questionando-nos: como conhecê-lo? Como perceber em nossa prática docente a maneira que se estrutura a mente do nosso aluno? Como ele aprende e de que forma aprende? São reflexões que pulsam e devem estar presente na escola, em reuniões pedagógicas ou simplesmente na conversa diária com outros professores e, também, porque não dizer, na conversa interna, silenciosa que nos inquieta enquanto educadores.

Para Tardif (2014, p.103) “os fundamentos do ensino são a um só tempo *existenciais, sociais e pragmáticos*”.

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão [...] (TARDIF, 2014, p. 49-50).

Não há mais espaço para aulas idênticas ao século XIX como a maioria de nossas escolas preconizam. Os estudantes vivem em outra era, um tempo em que o conversar, o linguajar e o conviver (MATURANA, 2009) estão cada vez mais presentes e não deve a escola ignorar a importância dessa interação entre os sujeitos que protagonizam a ação educativa.

Para Humberto Maturana,

[...] só são sociais as relações que se fundam na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, e que tal aceitação é o que constitui uma conduta de respeito. Sem uma história de interações suficientemente recorrentes, envolventes e amplas, em que haja aceitação mútua num espaço aberto às coordenações de ações, não podemos esperar que surja a linguagem. Se não há interações na aceitação mútua, produz-se a separação ou a destruição [...] (MATURANA, 2009, p. 24).

Concordando com Maturana, as relações que se estabelecem no ambiente escolar devem ser sociais, não pelo simples fato de haver muitas pessoas juntas e sim por interagirem a partir do respeito e da aceitação do outro, compreendendo que somos diferentes nas formas de pensar, viver e aprender e, cada individualidade, pode ser valiosa numa relação colaborativa, de convivência e, desta forma então, poderá surgir a linguagem vista como unificadora de diferentes ideias, aprendizagens e saberes.

A partir da noção de interação, de compartilhamento de ideias é que há a possibilidade da aprendizagem tornar-se significativa, relevante, pois se não sensibilizarmos o aluno (e antes disso nos sensibilizarmos enquanto educadores), teremos meramente uma aprendizagem mecânica, o que não deve ser a intenção de uma educação voltada para o significado e múltiplas inteligências.

Pensar e viver Educação compreende, além de currículos formais, pensar em relações. Já vimos que Ausubel aponta em sua teoria que para uma aprendizagem ser significativa, o indivíduo necessita querer aprender, pois pouco adianta a ação pedagógica sem a vontade da aprendizagem ou como nos aponta Maturana, a perturbação que o meio nos causa é que vai nos modificar, ou não, a partir das nossas circunstâncias.

E diríamos mais, para além da perturbação do sujeito que aprende, há de ser necessária a perturbação do sujeito que ensina, pois sabemos que em uma relação de ensino e de aprendizagem não há a garantia de que, quando o professor se propõe a ensinar, a aprendizagem de fato ocorra e assim voltamos às reflexões feitas anteriormente sobre relevância, vontade e significado. Faz-se necessário, portanto, que o professor que visa a educação significativa, compreenda como seu aluno aprende e só assim poderemos

vislumbrar se a aprendizagem está realmente acontecendo com a devida valorização e respeito ao educando.

Paulo Freire (1997) incita a reflexão sobre o ensinar alertando que uma das exigências é querer bem aos educandos, mas não no sentido raso da afetividade onde por vezes se ouve no discurso diário nas escolas, que devemos gostar de todos os alunos da mesma forma. Esse gostar está além do sentimento piegas, é um sentimento de responsabilidade com o educando, de compromisso e de convivência respeitosa e isso se dá no momento que compreendemos e aceitamos o ritmo de cada um, que identificamos que há inteligências diversas que podem e devem ser exploradas, estimuladas e assim, procurar personalizar o ensino proporcionando uma aprendizagem mais efetiva, significativa e que envolva a afetividade, ou seja, que desperte no educando o querer aprender, pois se sente capaz e valorizado.

Neste sentido Paulo Freire diz:

[...] significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a *separação radical entre seriedade docente e afetividade*. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele (FREIRE, 1997, p. 159-160).

No momento que ratificamos a importância da afetividade como um fator de aprendizagem - e isto está intimamente relacionado com o conviver e o reconhecer o outro como outro na minha existência - percebemos que a afetividade na educação vem como um processo de respeito mútuo e compreensão da caminhada do outro e de suas circunstâncias. Desta forma, as inteligências múltiplas se fazem evidentes a partir do momento que respeitamos a forma de aprender de cada um dos nossos alunos, suas habilidades e seu ritmo observando a relevância do que está sendo ensinado e assim procurando tornar este ensino significativo.

4.3 Teoria das Inteligências Múltiplas

Howard Gardner, nascido em 1943, é um psicólogo cognitivo e educacional estadunidense, ligado à Universidade de Haward. Inspirado por Jerome Bruner, pioneiro na pesquisa sobre a cognição e o desenvolvimento humano e a partir das leituras de suas obras e do seu mestre Jean Piaget, Howard Gardner ingressou no curso de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo (GARDNER, 2001).

Voltado para a música durante a juventude, bem como para as artes em geral, Gardner começou a refletir sobre o que significava ser “desenvolvido” e a partir daí percebeu que os desenvolvimentistas deveriam “prestar mais atenção às capacidades de pintores, escritores, músicos, dançarinos e outros artistas” (GARDNER, 2001, p. 40).

Ficou conhecido devido a Teoria das Inteligências Múltiplas onde em 1983 lançou o livro *Estruturas da Mente* que descreve sete dimensões da inteligência (linguística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, interpessoal e intrapessoal). Desde a publicação de *Estruturas da Mente*, Gardner propôs duas novas dimensões de inteligência: naturalista e existencialista, sendo esta última chamada de “meia inteligência” devido não estar totalmente comprovada dentro dos critérios de pesquisa e estudo do cérebro para configurar uma nova inteligência.

A inteligência, segundo Gardner, está associada à capacidade de resolver problemas e ser capaz de criação de produtos em ambientes com contextos ricos e naturais (ARMSTRONG, 2001, p. 13). “Produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários” (GARDNER, 1995, p. 14).

Gardner sugere que temos uma gama de inteligências as quais podem ser mais ou menos desenvolvidas de acordo com o meio cultural e, sua teoria, as Inteligências Múltiplas (IM) nasce a partir do questionamento e da crítica a uma forma padronizada de aferir a inteligência.

Em meados de 1900, em Paris, surgiu a necessidade de medir a capacidade das crianças, predizendo quais teriam mais ou menos sucesso na jornada escolar. Encomendou-se então, ao psicólogo Alfred Binet, uma

metodologia que tornasse possível esta testagem. Foi quando este psicólogo criou o teste Quociente de Inteligência (QI) adotado em larga escala, principalmente em universidades americanas para o ingresso dos alunos.

“Você podia medir a altura real ou potencial de alguém, e agora, parecia, você também podia medir a inteligência real ou potencial de uma pessoa. Nós tínhamos uma dimensão de capacidade mental ao longo da qual poderíamos ordenar todas as pessoas” (GARDNER, 1995, p. 12). A inteligência assim, passa a ser quantificável.

Muitas foram as teorias ao longo do tempo sobre *o que é ser inteligente*, entretanto foi com Alfred Binet que os testes se popularizaram. Não é objeto deste estudo fazer este apanhado histórico, mas é importante observar que a partir da teoria das IM podemos refletir melhor sobre a pluralização da inteligência, considerando que ela não pode ser medida, haja vista que estão presentes de diversas maneiras e combinadas em todos os indivíduos.

Poderíamos também abordar sobre os tipos de perguntas feitos nos testes de QI e se estas perguntas valorizam mais uma cultura em detrimento de outra e grupos étnicos frente às suas vivências e sua história. São discussões importantes acerca da trajetória sobre os conceitos de inteligência ao longo da história, mas seria necessário um estudo específico sobre estas questões. Portanto, iremos nos deter na abordagem a partir das IM e suas implicações no processo educativo.

Gardner critica ferrenhamente as testagens baseadas em lápis e papel privilegiando a lógica e a matemática unicamente. Considera fundamental o afastamento total dos testes de QI e que as críticas que existem não são suficientes, pois para o autor todo o conceito deve ser questionado e substituído (GARDNER, 1995).

Eu acredito que devemos nos afastar totalmente dos testes e das correlações entre os testes, e, ao invés disso, observar as fontes de informações mais naturalistas a respeito de como as pessoas, no mundo todo, desenvolvem capacidades importantes para o seu modo de vida (GARDNER, 1995, p. 13).

O autor procura os blocos construtores das Inteligências (GARDNER, 1995) utilizados por diversas pessoas em diferentes culturas ou ambientes como os marinheiros, feiticeiros, cirurgiões, artistas, etc. De acordo com as IM,

como poderíamos medir uma inteligência de uma maneira padronizada se possuímos múltiplas inteligências que podem ser destacadas de acordo com a cultura de cada indivíduo e/ou de acordo com estímulos recebidos?

O grupo de pesquisa de Howard Gardner observou diversas populações: prodígios, autistas, crianças com dificuldades de aprendizagem, entre outras. Esses apresentam perfis cognitivos irregulares e, portanto, “extremamente difíceis de explicar nos termos de uma visão unitária de inteligência” (GARDNER, 1995, p. 14).

Com as observações realizadas a partir das populações, uma quantidade de informações surgiu e foi necessário organizá-las de modo que os estudos se tornassem claros e com sentido e, com isso, surgiu uma lista preliminar com sete inteligências como forma de mapear essa gama de informações obtidas. Como mencionado anteriormente, desta lista preliminar de 1983, surge após, mais duas inteligências, ou melhor, mais uma: a inteligência naturalista e, uma candidata: a inteligência existencialista.

A partir da obra de Armstrong (2001) relatamos as oito inteligências descritas por Gardner, a saber:

Inteligência Linguística: A capacidade de usar as palavras de forma efetiva, quer oralmente (por exemplo, como contador de histórias, orador ou político), quer escrevendo (por exemplo, como poeta, dramaturgo, editor ou jornalista). Esta inteligência inclui a capacidade manipular a sintaxe ou a estrutura da linguagem, a semântica ou os significados da linguagem, e as dimensões pragmáticas ou os usos práticos da linguagem. Alguns desses usos incluem a retórica (usar a linguagem para convencer os outros a seguirem um curso de ação específico), a mnemônica (usar a linguagem para lembrar informações), a explicação (usar a linguagem para informar) e a metalinguagem (usar a linguagem para falar sobre ela mesma),

Inteligência Lógico-Matemática: A capacidade de usar os números de forma efetiva (por exemplo, como matemático, contador ou estatístico) e para raciocinar bem (por exemplo, como cientista, programador de computador ou lógico). Esta inteligência inclui sensibilidade a padrões e relacionamentos lógicos, afirmações e proposições (se-então, causa-efeito), funções e outras abstrações relacionadas. Os tipos de processo usados a serviço da inteligência

lógico-matemática incluem: categorização, classificação, inferência, generalização, cálculo e testagem de hipóteses.

Inteligência Espacial: A capacidade de perceber com precisão o mundo visuo-espacial (por exemplo, como caçador, escoteiro ou guia) e de realizar transformações sobre essas percepções (por exemplo, como decorador de interiores, arquiteto, artista ou inventor). Esta inteligência envolve sensibilidade à cor, linha, forma, configuração e espaço, e às relações existentes entre esses elementos. Ela inclui a capacidade de visualizar, de representar graficamente ideias visuais ou espaciais e de orientar-se apropriadamente em uma matriz espacial.

Inteligência Corporal-Cinestésica: Perícia no uso do corpo todo para expressar ideias e sentimentos (por exemplo, como ator, mímico, atleta ou dançarino) e facilidade no uso das mãos para produzir ou transformar coisas (por exemplo, como artesão, escultor, mecânico ou cirurgião). Esta inteligência inclui habilidades físicas específicas, tais como coordenação, equilíbrio, destreza, força, flexibilidade e velocidade, assim como capacidades proprioceptivas, táteis e hápticas.

Inteligência Musical: A capacidade de perceber (por exemplo, como aficionado por música), discriminar (como um crítico de música), transformar (como compositor) e expressar (como musicista) formas musicais. Esta inteligência inclui sensibilidade ao ritmo, tom ou melodia, e timbre de uma peça musical. Podemos ter um entendimento figural ou “geral” da música (global, intuitivo), um entendimento formal ou detalhado (analítico, técnico), ou ambos.

Inteligência Interpessoal: A capacidade de perceber e fazer distinções no humor, intenções, motivações e sentimentos das outras pessoas. Isso pode incluir sensibilidade a expressões faciais, voz e gestos; a capacidade de discriminar muitos tipos diferentes de sinais interpessoais; e a capacidade de responder efetivamente a estes sinais de uma maneira pragmática (por exemplo, influenciar um grupo de pessoas para que sigam certa linha de ação).

Inteligência Intrapessoal: Autoconhecimento e a capacidade de agir adaptativamente com base neste conhecimento. Esta inteligência inclui possuir uma imagem precisa de si mesmo (das próprias forças e limitações);

consciência dos estados de humor, intenções, motivações, temperamento e desejos; e a capacidade de autodisciplina, auto entendimento e autoestima.

Inteligência Naturalista: Perícia no reconhecimento e classificação das numerosas espécies – a flora e a fauna – do meio ambiente do indivíduo. Inclui também sensibilidade a outros fenômenos naturais (por exemplo, formação de nuvens e montanhas) e, no caso das pessoas que cresceram num meio ambiente urbano, a capacidade de discriminar entre seres inanimados como carros, tênis e capas de CDs musicais (ARMSTRONG, 2001. p. 14-15).

A ordem na lista de inteligências não pressupõe maior importância de umas em detrimento de outras. O fato da Inteligência Linguística e Inteligência Lógico-matemática aparecerem no topo da lista deve-se ao fato de serem socialmente consideradas como aquelas que melhor definem a inteligência já que os próprios testes aplicados se restringem a estas duas como base para definir se alguém é mais ou menos inteligente. Por este motivo são as primeiras a serem descritas, por serem as primeiras a serem lembradas, e as primeiras que foram amplamente divulgadas, mas nunca por serem as únicas a definir a inteligência de uma pessoa, segundo a teoria das IM. Muito pelo contrário, pois as IM vêm justamente se contrapor a ideia de supremacia da lógica-matemática e da lingüística como protagonistas na definição da inteligência.

Gardner (1995) aponta que estas duas inteligências de fato são as que melhor determinam o sucesso escolar, pois o currículo também as valoriza quase que unicamente, desta forma então, os alunos que possuem um melhor desempenho linguístico e lógico-matemático serão os que terão mais sucesso na escola, o que não significa que terão mais sucesso na vida profissional.

[...] acreditamos que a competência cognitiva humana é melhor descrita em termos de um conjunto de capacidades, talentos ou habilidades mentais que chamamos de "inteligências". Todos os indivíduos normais possuem cada uma dessas capacidades em certa medida; os indivíduos diferem no grau de capacidade e na natureza de sua combinação. Acreditamos que esta teoria da inteligência é mais humana e mais verídica do que as visões alternativas da inteligência e reflete mais adequadamente os dados do comportamento humano "inteligente". Essa teoria tem importantes implicações educacionais, inclusive para o desenvolvimento de currículos (GARDNER, 1995. p. 20).

Assim como Gardner aponta, a teoria das IM "tem importantes implicações educacionais, inclusive para o desenvolvimento de currículos" e

diríamos também, que estas implicações poderão ir para além de currículos, mas em direção à construção de propostas pedagógicas mais amplas que envolvam o fazer educativo refletindo no currículo tanto formal quanto em ação. Por conseguinte, envolveria a prática pedagógica dos educadores gerando reflexões acerca da aprendizagem. Conforme observamos as IM baseiam-se na premissa de que todos somos inteligentes e que existem vários tipos de inteligências sem a supremacia de uma em detrimento de outras.

Se todos possuímos inteligências onde se sustenta o fracasso escolar? As inteligências não são medidas nem identificáveis e sim, estimuladas considerando que uns possuem um tipo mais evidenciado que outro pelas experiências culturais e/ou estímulos.

Sendo assim, consideramos essencial que conheçamos o nosso aluno e possamos avaliar como ele aprende, de que forma a aprendizagem para ele se torna significativa e que tipos de inteligências podemos estimular em cada caso. Para possibilitar um trabalho voltado a estas teorias, buscamos uma alternativa de ensino capaz de proporcionar um trabalho personalizado. Encontramos no modelo de Ensino Híbrido uma possibilidade de ensinar e de aprender aliada às teorias mencionadas, a fim de aprimorar o trabalho do Apoio Pedagógico desenvolvido no CMP.

ENSINO HÍBRIDO: UMA PROPOSTA POSSÍVEL

Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido. (ALVES, 2000, p. 78)

Observamos que o sistema educacional muito pouco acompanhou as mudanças sociais e tecnológicas. Na era digital o professor não é mais o único detentor do conhecimento e nem o único meio pelo qual os alunos e alunas se remetem para buscar informações. Os espaços escolares não são mais os locais exclusivos de interação entre os estudantes.

O que falta para que o sistema escolar consiga acompanhar as mudanças e se modernizar? Como atender a demanda atual onde se busca uma educação dinâmica que não negue as fontes que os estudantes utilizam para buscar informações e conhecimento?

Como abordamos no capítulo anterior, é imperioso que observemos o ritmo, as formas de aprendizagem e as múltiplas inteligências de cada indivíduo. Assim como é necessário observarmos os espaços escolares e refletirmos a partir deles, pois a organização da escola reflete a sua proposta pedagógica e a sua filosofia de educação.

Neste sentido, faremos algumas reflexões para que possamos contemplar a proposta do Ensino Híbrido dentro de um trabalho que estimule as múltiplas inteligências e que atue numa perspectiva de promover a aprendizagem significativa.

5.1 Conceituado o Híbrido

Para que tenhamos melhor compreensão acerca do Ensino Híbrido é necessário refletirmos sobre o conceito que Clayton M. Christensen, Michael B. Horn, e Heather Staker nos apontam e que utilizamos como fundamentação teórica para este subcapítulo.

Na língua portuguesa o adjetivo *híbrido* representa algo que possui formas diversas, por exemplo, animal ou vegetal provenientes de espécies distintas, assim como palavras que misturam vocábulos de duas ou mais línguas, formadas então pelo hibridismo. A partir daí é possível conceituarmos o híbrido como algo composto por dois ou mais conceitos distintos.

Com a evolução tecnológica temos alguns exemplos de hibridismo como o automóvel movido à gasolina e também à eletricidade. Neste caso temos um automóvel que une um conceito tradicional com outro conceito inovador.

Um outro bom exemplo para ilustrar o conceito de híbrido é a evolução do barco antes a velas e, posteriormente à vapor. Antes de utilizar totalmente a tecnologia à vapor, os barcos mantiveram suas velas valendo-se da tecnologia à vapor quando os ventos não eram propícios.

Assim como estes exemplos, poderíamos citar vários outros que com a passagem de uma tecnologia à outra inovadora, não abandonaram a origem mantendo as duas formas de operar até determinado momento onde a tecnologia inovadora se tornasse viável por si só.

Além de outros exemplos, Clayton M. Christensen, Michael B. Horn, e Heather Staker relatam no artigo intitulado *Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos* (2013) sobre a fotografia e os serviços bancários, mostrando que, embora a tecnologia digital tenha avançado, por algum tempo ainda se manteve a possibilidade da impressão de fotografias em papel, assim como os serviços bancários que mesmo com as possibilidades de serviços online continuam oferecendo o tradicional atendimento em agências físicas.

5.2 O Ensino na perspectiva híbrida

É razoável a compreensão acerca do hibridismo considerando serviços como os bancários e as invenções já conhecidas historicamente como é o caso dos automóveis, barcos, ferramentas, máquinas fotográficas e tantos outros inventos tecnológicos. Mas, como este conceito poderia ser aplicado ao ensino?

Michael Horn, e Heather Staker em sua obra intitulada “Blended: Usando a Inovação Disruptiva para Aprimorar a Educação” (2015, p. 55-58) categorizou os modelos de ensino híbrido que estavam surgindo na educação básica norte-americana:

- **O modelo de Rotação** é aquele no qual, dentro de um curso ou matéria (ex. matemática), os alunos revezam entre modalidades de ensino, em um roteiro fixo ou a critério do professor, sendo que pelo menos uma modalidade é a do ensino online. Outras modalidades podem incluir atividades como as lições em grupos pequenos ou turmas completas, trabalhos em grupos, tutoria individual e trabalhos escritos. O modelo de Rotação tem quatro sub-modelo: Rotação por Estações, Laboratório Rotacional, Sala de Aula Invertida e Rotação Individual.
 - **O modelo Rotação por Estações** é aquele no qual os alunos revezam dentro do ambiente de uma sala de aula.
 - **O modelo de Laboratório Rotacional** é aquele no qual a rotação ocorre entre a sala de aula e um laboratório de aprendizado para o ensino online.
 - **O modelo de Sala de Aula Invertida** é aquele no qual a rotação ocorre entre a prática supervisionada presencial pelo professor na escola e a residência ou outra localidade fora da escola para aplicação do conteúdo e lições online.
 - **O modelo de Rotação Individual** difere dos outros modelos de Rotação porque, em essência, cada aluno tem um roteiro individualizado e, não necessariamente, participa de todas as estações ou modalidades disponíveis.
- **O modelo Flex** é aquele no qual o ensino online é a espinha dorsal do aprendizado do aluno, mesmo que ele o direcione para atividades *off-line* em alguns momentos. Os estudantes seguem um roteiro fluido e adaptado individualmente nas diferentes modalidades de ensino, e o professor responsável está na mesma localidade.
- **O modelo A La Carte** é aquele no qual os alunos participam de um ou mais cursos inteiramente online, com um professor responsável online e, ao mesmo tempo, continuam a ter experiências educacionais em escolas tradicionais. Os alunos podem participar dos cursos online tanto nas unidades físicas ou fora delas.
- **O modelo Virtual Enriquecido** é uma experiência de escola integral na qual, dentro de cada curso (ex. matemática), os alunos dividem seu tempo entre uma unidade escolar física e o aprendizado remoto com acesso a conteúdos e lições online.

Considerando os modelos citados, é importante realizar uma leitura cuidadosa que nos leve a observar pontos viáveis de aplicação para o nível de ensino que se deseja trabalhar.

Sabemos que em educação não há regras rígidas e a flexibilidade que nos proporciona permite que façamos reflexões a fim de adaptarmos os modelos de acordo com a nossa realidade. Conhecer o cerne da proposta de Ensino Híbrido é a questão primordial para que adaptações acerca dos alunos que temos, a estrutura física da escola e as possibilidades de podermos contar com parceiros na equipe sejam realizadas de acordo.

A implantação do Ensino Híbrido na escola, seja que modelo for, não poderá ser posta em prática imediatamente na escola com um todo e, é saudável que tenhamos isso em mente, pois toda mudança requer conquista, estudo, tempo e ajustes a partir de uma criteriosa avaliação reflexiva, dialógica.

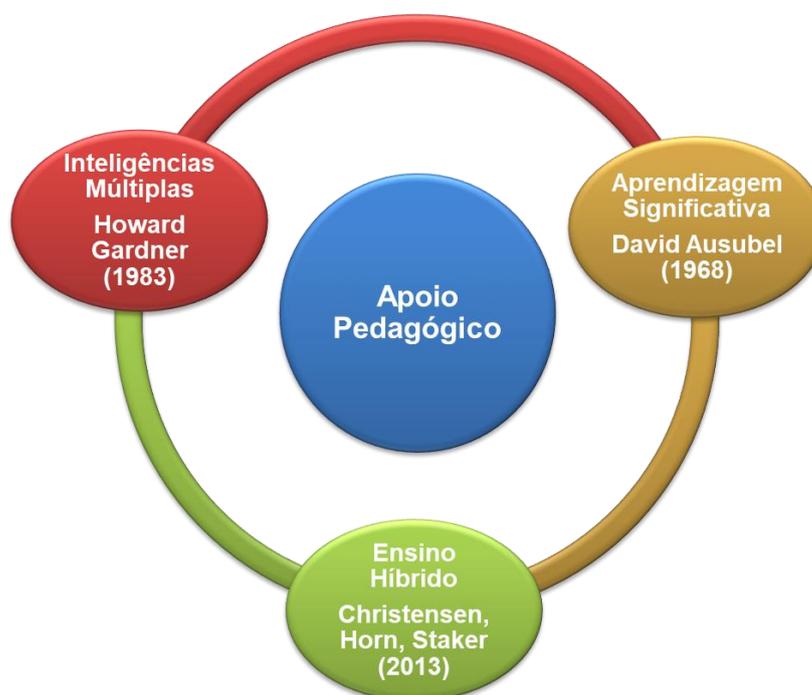
Se analisarmos cada modelo, chegaremos à algumas conclusões ao levarmos em consideração a realidade do nosso trabalho na escola. Neste sentido, podemos observar que, em se tratando de uma proposta que envolva crianças do Ensino Fundamental Inicial, torna-se mais viável (dentro da realidade que este trabalho se propõe) o modelo de Rotação por Estações e Laboratório Rotacional, pois permitem um trabalho com Ensino Híbrido dentro da própria instituição proporcionando acesso online àqueles alunos que não o possui fora do ambiente escolar.

O modelo híbrido é tradicional no sentido de que não derruba paredes, não se afasta do ensino com o professor presencial nem muda drasticamente o fluxo de programação do aluno. Ao mesmo tempo, é novo porque usa o ensino on-line como forma de transmitir conteúdos (HORN;STAKER, 2015 p. 71).

A proposta deste trabalho abrange alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem, portanto são encaminhados ao Apoio Pedagógico que, conforme já exposto, pretende-se um trabalho voltado às múltiplas inteligências, portanto personalizado que é um dos objetivos do Ensino Híbrido.

A figura 4 ilustra como a teoria das IM e a teoria da Aprendizagem Significativa, aliadas a um modelo de Ensino Híbrido, podem envolver o trabalho do Apoio Pedagógico como propomos nesse estudo.

Figura 4: O Apoio Pedagógico e a sustentação teórica da prática proposta



Fonte: Elaborado pela autora, 2016

A personalização do Ensino permite que consigamos abordar o mesmo conteúdo de diferentes formas, utilizando recursos e metodologias variadas respeitando o ritmo de cada aluno e a maneira como cada um aprende.

Assim, para que a personalização aconteça, é preciso que o professor reveja as propostas desenvolvidas em sala de aula, de forma a oportunizar ao aluno a efetiva participação na construção do conhecimento. Para refletir sobre essa questão, vamos imaginar o seguinte cenário: professor em frente à turma, explicando os conteúdos, e os alunos, em fileiras, ouvindo a explicação para, posteriormente, reproduzir o que aprenderam em uma sequência de atividades. Essa cena ainda é comum em nossas escolas, arriscaríamos até afirmar que em grande parte delas. Como personalizar as atividades se todos os estudantes fizerem as mesmas atividades, ao mesmo tempo, com mesmos ritmo e grau de dificuldade? Um primeiro passo nesse contexto seria proporcionar aos alunos pesquisa sobre o conteúdo e tarefas diferenciadas, individuais e em grupos. Assim, a personalização do ensino pode acontecer em sala de aula, dinamizando o espaço, trabalhando em grupos e estações, bem como incluindo tecnologias (músicas, vídeos, filmes/trechos de filmes, *data show*, *tablets* e computadores) ... (SCHNEIDER *In*: BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015, p. 70).

Urge o momento em que possamos viver uma educação que viabilize aos alunos uma aprendizagem com significado, respeitando o tempo de cada

um. Há muitos professores engajados nesta proposta, muitas reflexões e ideais que esbarram em um sistema ultrapassado como a escola de Felipe (ALVES, 2005) onde os programas estavam prontos, determinados e todos deveriam aprender. “Tudo na ordem certa. Uma coisa de cada vez. Todas as crianças ao mesmo tempo. Na mesma velocidade...” (ALVES, 2005, p. 31).

Esta é a “educação bancária” que nos diz Paulo Freire. Todos enfileirados, silenciosos, aguardando que o professor comece com a transmissão dos conteúdos. Aqueles que não acompanham o ritmo imposto ficam à margem deste sistema rígido e, não só por estes, mas por todos os alunos é que necessitamos flexibilizar e personalizar o ensino.

As críticas acerca da escola pública nos acompanham historicamente. As condições de trabalho para os profissionais da educação são adversas, começando pela estrutura física, muitas vezes carente de manutenção às salas de aulas com número excessivo de alunos, o que desmotiva o professor. Além disso, alguns professores possuem carga horária acima do que poderíamos considerar como adequada, haja vista a necessidade de atuar em duas ou até mesmo três escolas.

Diante deste cenário, como seria possível um processo de mudança? Para além do conformismo e conscientes dos problemas, devemos também pensar no papel que exercemos na sociedade e, assim, dentro da realidade que estamos inseridos, propor mudanças que podem significar avanços para a aprendizagem, considerando o aluno como centro do processo. Compreendemos que as mudanças que nos propomos a realizar, a partir de uma reflexão crítica da prática docente, podem contribuir para o caminho que julgamos mais justo, no qual o ensino possa estar mais próximo da aprendizagem significativa.

A ESTRUTURA DA PROPOSTA DESENVOLVIDA NO APOIO PEDAGÓGICO

Após a apresentação da proposta, as discussões realizadas e os ajustes para o desenvolvimento do trabalho no Apoio Pedagógico, definimos como seria a prática junto aos alunos e alunas encaminhados.

A partir do preenchimento da Ficha de Encaminhamento (Apêndice A) pelas professoras titulares das turmas, a coordenadora pedagógica entregou às professoras do Apoio estes encaminhamentos bem como o horário das aulas que começaram no mês de abril do ano de 2017.

Em conjunto com as professoras e com o horário em mãos, organizamos a agenda de utilização do Laboratório de Informática. O Laboratório 2 que foi autorizado para o Apoio pela direção geral da escola, abriga o projeto *Khan Academy*⁷ que acontece com turmas de terceiros e quintos anos nos dois turnos.

Como os computadores raramente são ocupados na totalidade, foi possível agendar as turmas do Apoio Pedagógico no mesmo espaço, sendo que em alguns horários o laboratório fica livre apenas para o Apoio utilizar.

Outro fator facilitador para a agenda de uso do laboratório foi a rotatividade do trabalho, pois as turmas do Apoio Pedagógico não utilizam o laboratório em seu tempo de aula integral que é de 1h30min, ou seja, as aulas são divididas com um período no laboratório e outro na sala de aula,

⁷ Khan Academy é um site educacional criado em 2006 por Salman Khan. Oferece videoaulas e exercícios para vários níveis que habilita os estudantes a aprender no seu próprio ritmo. Oferece um painel fornecendo o resumo do desempenho dos estudantes. Disponível em: <<https://pt.khanacademy.org/>>. Acesso em: 14 de novembro de 2016.

configurando-se o laboratório rotacional. Este fator facilitou escolher o melhor horário para levar os alunos no momento do trabalho *online*.

O diretor geral do CMP proporcionou as condições para o uso do laboratório e o liberou para que a proposta fosse desenvolvida com o Apoio Pedagógico. A coordenação geral e a coordenação dos Anos Iniciais também apoiou o desenvolvimento da pesquisa e, conseqüentemente do projeto que estava sendo apresentado. Com isso, tivemos plena liberdade para a ação pedagógica proposta.

Quanto as professoras responsáveis pelo projeto *Khan Academy* na escola, foi possível acordar quanto ao uso do laboratório destinado a este projeto também pelo Apoio Pedagógico. Esta organização transcorreu normalmente, já que as duas professoras envolvidas também são professoras no Apoio, portanto, colaboradoras desta pesquisa, sendo uma delas a própria pesquisadora.

Assim sendo, a equipe para planejamento e prática do trabalho foi composta pelas próprias colaboradoras, sem a necessidade de envolvimento maior da equipe diretiva da escola, o que nos proporcionou liberdade para a condução do trabalho e segurança pela confiança depositada pela equipe diretiva.

Na organização de uma estrutura de trabalho com o Ensino Híbrido, existem equipes que são fundamentais no processo. Segundo Horn e Staker (2015) estas equipes são classificadas como Funcionais, Peso Leve, Peso Pesado e Autônomas de acordo com a complexidade da organização que irá exigir respectivamente: equipe com grupo pequeno, geralmente composta pelas próprias professoras que poderão planejar com autonomia suficiente, sem a necessidade de envolvimento de outros setores da escola; equipe que envolve a coordenação para possíveis mudanças no currículo, planejamentos mais complexos da organização pedagógica, de recursos humanos; equipe necessária quando há necessidade de mudanças estruturais na instituição de ensino e recursos; equipe formada quando há uma substituição total do modelo havendo uma disrupção ou seja, uma mudança radical na ordem vigente.

Considerando estas equipes, a formação do grupo para o desenvolvimento da proposta desta pesquisa é de uma equipe funcional, pois

“são mais adequadas para oferecer inovações sustentadas para problemas cujas soluções não requerem coordenações com outros grupos ou departamentos de ensino” (HORN;STAKER, 2015, p.118).

A figura 5 e a figura 6 ilustram dois momentos de reuniões realizadas com a equipe, o grupo de professoras colaboradoras da pesquisa.

Figura 5: Reunião de equipe com algumas professoras colaboradoras



Fonte: Acervo da autora, 2017

Figura 6: Reunião de equipe com algumas professoras colaboradoras



Fonte: Acervo da autora, 2017

A estrutura física do laboratório é satisfatória, possui trinta computadores novos, todos conectados à *Internet*. Devido a esta estrutura a prática utilizando o modelo de laboratório rotacional ocorreu sem grandes imprevistos, salvo quando a conexão era interrompida.

A figura 7 mostra o espaço físico deste laboratório onde a maioria das aulas do Apoio ocorrem.

Figura 7: Estrutura física do Laboratório de Informática 2 do CMP



Fonte: Acervo da autora, 2017

Houve momentos em que algumas aulas do Apoio, principalmente no turno da manhã, ocorreram na sala de inclusão digital da Biblioteca Salis Goulart⁸. A figura 8 apresenta uma das turmas do Apoio utilizando a sala de inclusão digital da biblioteca.

⁸ A biblioteca do CMP, Biblioteca Salis Goulart, conta com uma sala de inclusão digital inaugurada em 19/10/2013 pela Loja Maçônica de Pelotas. Esta sala funciona com a finalidade de atender os estudantes em suas pesquisas, digitação de trabalho e impressão. Funciona nos três turnos e sempre tem professores responsáveis que atuam como monitores dando o suporte necessário aos usuários. Pode ser utilizada livremente pelos alunos sem agendamento prévio e sem necessidade de acompanhamento de algum professor da turma.

Figura 8: Alunas do Apoio Pedagógico na sala de inclusão digital da Biblioteca Salis Goulart



Fonte: Acervo de uma das professoras colaboradoras, 2017

A proposta inicial apresentou a possibilidade de utilização de duas plataformas: Sílabes⁹ e *Khan Academy*. No entanto a plataforma mais utilizada foi a Sílabes, pois nela podemos planejar as atividades de acordo com a necessidade do trabalho a ser desenvolvido. A plataforma *Khan Academy*, embora utilizada por algumas professoras em conjunto com a plataforma Sílabes, não é a plataforma de uso sistemático no Apoio Pedagógico por dois motivos: por ser uma plataforma com conteúdos próprios de matemática, sem a possibilidade de customização para outras áreas do conhecimento e, por já ser

⁹ Sílabes é um ambiente virtual personalizado para que o professor possa, além de propor atividades online, acompanhar a evolução dos alunos e quais atividades desenvolveram. Disponível em: <<http://app.silabe.com.br/>>. Acesso em: 14 de novembro de 2016.

conhecida de muitos alunos, pois a escola participa do projeto que ocorre em parceria com a Fundação Lemann¹⁰ e a SMED.

Neste sentido, o grupo de professoras do Apoio Pedagógico optou por desenvolver as aulas na plataforma Sílabo, onde também é possível acompanhar o progresso dos alunos através dos relatórios, bem como corrigir atividades desenvolvidas dentro da plataforma.

Sendo assim, dividimos os conteúdos na plataforma Sílabo de acordo a necessidade, considerando aqueles solicitados pelas professoras titulares através da ficha de encaminhamento dos alunos.

A plataforma Sílabo ficou assim organizada:

- **Alfabetização** – contendo vídeos, atividades elaboradas pelas professoras, links para jogos didáticos online de acordo com os conteúdos. Dentro da disciplina Alfabetização ainda fizemos divisões de aulas envolvendo vogais, sílabas simples, sílabas complexas, alfabeto, encontro vocálicos, escrita, alfabetização matemática; Salientamos que neste espaço organizamos atividades para alunos que estão na fase de construção da alfabetização do 1º ao 3º ano.

- **Língua Portuguesa 4º ano** – com atividades de leitura, interpretação e jogos ortográficos.

- **Língua Portuguesa 5º ano** – com aulas sobre encontros consonantais e dígrafos, leitura e interpretação, escrita e ortografia.

- **Matemática 5º ano** – com aulas sobre expressões numéricas e tabuada.

As aulas contidas na plataforma são planejadas e postadas à medida que há necessidade, a partir da avaliação da professora do Apoio Pedagógico

¹⁰ A Fundação Lemann é uma organização familiar fundada em 2012. Segundo o site da Fundação, desenvolvem e apoiam projetos inovadores em educação, realizam pesquisas para embasar políticas públicas no setor, oferecem formação para profissionais da educação e para o aprimoramento de lideranças em diversas áreas. A missão é: “Colaborar com pessoas e instituições em iniciativas de grande impacto que garantam a aprendizagem de todos os alunos e formar líderes que resolvam os problemas sociais do país, levando o Brasil a um salto de desenvolvimento com equidade”. Disponível em <<http://www.fundacaolemann.org.br/quem-somos/>> Acesso em: 24 de julho de 2017.

e também considerando os encaminhamentos realizados pelas professoras titulares.

Figura 9: Página das disciplinas na Plataforma Sílabo



Fonte: Elaborado pela autora. Disponível em: <<http://app.silabe.com.br/professor/inicio>>

Ao longo do processo de implantação, planejamento e experimentação as professoras envolvidas, pouco a pouco, sentiram-se à vontade e mais autônomas no uso da plataforma. Atualmente, algumas já planejam aulas diretamente na plataforma Sílabo com maior desenvoltura. As professoras que ainda não sentem segurança em customizar, planejam atividades, sugerem assuntos e conteúdos e aquelas que possuem mais facilidade com a ferramenta auxiliam na organização das aulas virtuais.

Todas estas aulas contêm vídeos, jogos variados, atividades de múltipla escolha, dissertativas, contemplando várias maneiras de abordar um mesmo conteúdo. Além das atividades planejadas diretamente na plataforma Sílabo, também utilizamos o *Google Forms*¹¹, que conta com possibilidade de inserção de imagens e vídeos, além do aluno poder verificar suas respostas. É um instrumento que pode auxiliar o professor com atividades autocorretivas.

¹¹ *Google Forms* é um serviço oferecido pelo Google onde podemos elaborar formulários para serem respondidos *online*. Geralmente utilizados em pesquisas, também é uma opção para os professores elaborarem instrumentos de avaliação e demais atividades, pois permite, além da criação de questões de múltipla escolha, dissertativa e escolha única, a inserção de imagens e vídeos.

Personalizar nos remeteu a uma proposição de estratégias de ensino que contemplasse a todos, respeitando suas diferentes formas de aprender. Os momentos com atividades diferenciadas foram planejadas de modo que contemplassem a todos os alunos em algum momento da sua jornada de estudos, considerando, através do acompanhamento, as necessidades próprias de cada um.

Schneider em seu artigo em Bacich *et all* (2015), discorre sobre a personalização dizendo que, “[...] personalizar significa que as atividades a serem desenvolvidas devem considerar o que o aluno está aprendendo, suas necessidades, dificuldades e evolução – ou seja, significa centrar o ensino no aprendiz” (SCHNEIDER *In*: BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 69).

Um fator importante que ao longo da pesquisa emergiu, foi a forma de comunicação entre as professoras do Apoio e as professoras titulares, já que algumas não conseguem se encontrar periodicamente devido aos turnos diferentes de atuação e, também, as reuniões pedagógicas que ocorrem na escola nem sempre proporcionam uma pauta que permita esse diálogo entre as professoras, de uma maneira formal para ser considerada avaliação do desenvolvimento do trabalho. A fim de amenizar a falta de comunicação, foi proposta a escrita de pareceres sobre o desenvolvimento dos alunos durante as aulas do Apoio Pedagógico.

As professoras do Apoio possuem seus registros, mas como não há um registro formal, na escola, sobre a avaliação dos alunos, muitas vezes esses registros de acompanhamento são apenas do conhecimento da própria professora que o elaborou. Portanto, definiu-se que estes pareceres deveriam ser redigidos no *Google Docs*¹² através do *Gdrive* no e-mail do domínio *Gmail* criado para o Apoio Pedagógico (apoioopedagogicomp@gmail.com).

Assim, cada parecer foi compartilhado com a professora titular neste espaço para que fosse possível escrever as sugestões para as aulas do Apoio.

O Apoio Pedagógico, desta forma, desenvolveu uma proposta personalizada e dinâmica, não só visando o reforço de conteúdos, mas

¹² O *Google Docs* é um serviço oferecido pelo Gmail. Está inserido no *Gdrive* e é uma ferramenta que permite a elaboração de documentos que podem ser compartilhados com outros usuários. Este compartilhamento permite tanto a visualização do documento como também, a edição. Importante ferramenta para a criação de documentos escritos por mais de uma pessoa, podendo, inclusive ser produzido de forma síncrona.

trabalhando na perspectiva da educação integral e personalizada, com o desejo de alcançar o objetivo inicial de uma educação voltada às múltiplas inteligências e com a intenção de proporcionar uma aprendizagem significativa aos alunos.

As figuras a seguir ilustram momentos em sala de aula e também no laboratório de informática, mostrando então, “o melhor dos dois mundos” (presencial e *online*) o que retrata a oportunidade do trabalho personalizado em sala de aula aliado ao desenvolvido no laboratório de informática.

Na figura 10 a aluna realiza atividades com blocos lógicos o que oportuniza o desenvolvimento do raciocínio lógico e desenvolvimento de noções de classificação quanto à forma, cor e espessura das peças.

Figura 10: Aluna do Apoio Pedagógico na sala de aula utilizando blocos lógicos



Fonte: Acervo da autora, 2017

No momento retratado na figura 11, os alunos trabalham colaborativamente e também individualmente dependendo da atividade proposta. Neste exemplo, os alunos que trabalham em conjunto estavam

explorando a plataforma *Khan Academy* e se auxiliavam mutuamente na resolução de desafios matemáticos.

A aluna que aparece sozinha estava trabalhando com atividades que necessitavam de concentração individual, pois havia comandos por som.

É interessante observar que o movimento dos alunos ao lado não dispersa a atenção em atividade distinta da outra aluna.

Figura 11: Alunos do Apoio Pedagógico em atividades no laboratório de informática



Fonte: Acervo da autora

Assim como o trabalho individual, em alguns momentos, é salutar, também o trabalho em equipe com pequenos grupos incentiva a colaboração e o desenvolvimento de noções importantes de convivência onde há o estímulo à solidariedade e ao respeito com o outro.

A figura 12 exemplifica um dos momentos em que trabalhos em grupos ocorrem nas aulas do Apoio Pedagógico.

Figura 12: Alunos do Apoio Pedagógico em sala de aula com atividades em grupo



Fonte: Acervo da autora, 2017

Também o ritmo individual, os interesses e as necessidades de cada aluno são fundamentais em um trabalho que envolve o Ensino Híbrido e que estimula as múltiplas inteligências.

Na figura 13 os alunos estão em momentos distintos, cada um com seu ritmo e com atividades de acordo com suas necessidades. Neste exemplo, um aluno trabalha na plataforma Sílabes com atividades envolvendo a letra B, começando por um vídeo com imagens coloridas além de música que incentiva a identificação do som da letra e, a outra aluna, prepara-se para conectar a plataforma *Khan Academy* a fim de desenvolver as noções básicas de matemática.

Figura 13: Alunos no laboratório de informática utilizando diferentes plataformas



Fonte: Acervo da autora

Uma das atividades bastante explorada também é a contação de histórias realizada pelas professoras e, após, o manuseio dos livros pelos alunos. Atividades assim estimulam a oralidade, a atenção e o gosto pela leitura, promovendo um ensino crítico e criativo.

Figura 14: Aluna do Apoio Pedagógico manuseando livros literários



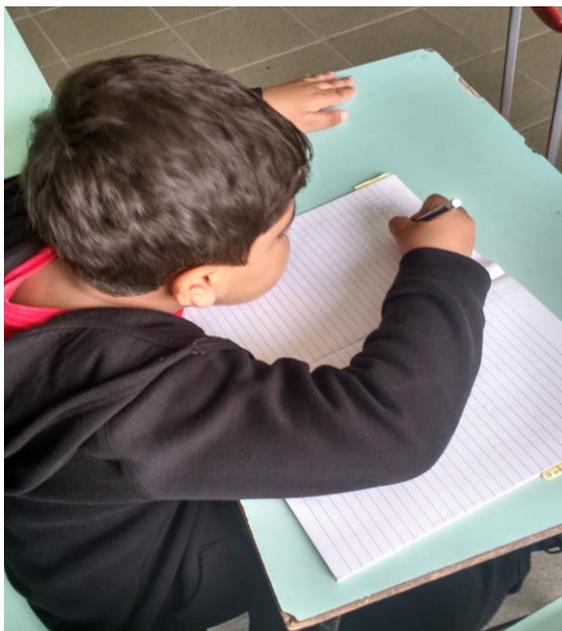
Fonte: Acervo da autora, 2017

Além de todas as propostas diferenciadas envolvendo um trabalho dinâmico, ativo, que possa proporcionar a aprendizagem significativa, também

há o momento da sistematização de conhecimentos, com atividades de escrita e registro, seja envolvendo letras, números ou desenhos.

Estas atividades, embora mais convencionais, são importantes para os alunos, pois os auxiliam na organização do pensamento e também, para os mais novos, a organização espacial no caderno.

Figura 15: Aluno do Apoio Pedagógico em atividade de escrita no caderno

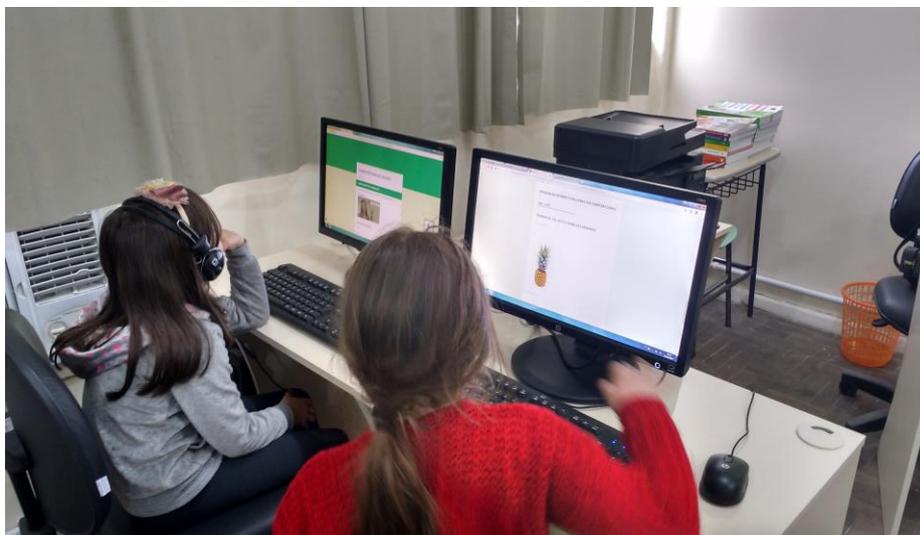


Fonte: Acervo da autora, 2017

Por fim, apresentamos na figura 16, outra oportunidade de atividades no laboratório onde as alunas se encontravam em momentos distintos de trabalho. Uma delas assistindo uma vídeoaula sobre as vogais e a outra aluna nas atividades, após a audição da vídeoaula.

Estas atividades foram disponibilizadas através do *Google Forms* e, embora a proposta de trabalho fosse a mesma, cada aluna seguia no seu ritmo, pois tinham a oportunidade de pausar a vídeoaula ou assistir novamente para a resolução das atividades.

Figura 16: Alunas do Apoio Pedagógico em diferentes momentos no laboratório de informática



Fonte: Acervo da autora, 2017

A partir destes exemplos, foi possível vislumbrar brevemente a experiência vivenciada nestes meses de execução da proposta.

A partir do estudo realizado, considerando as fundamentações teóricas abordadas, a proposta seguiu no rumo de uma ação coletiva com as professoras envolvidas, com a intenção de discutir, refletir e organizar o trabalho do apoio pedagógico visando uma metodologia que prima pela personalização do ensino, haja vista que não é possível traçar um perfil único do aluno encaminhado, já que estes possuem diversos motivos pelo qual devem frequentar as aulas de Apoio Pedagógico, ou seja, pelo PPP da escola, são alunos que necessitam de estudos de recuperação.

Pensando na personalização do ensino, a proposta veio oferecer um tipo de trabalho que aproxima o Ensino Híbrido à Teoria das Inteligências Múltiplas, visto que a partir do momento que personalizamos o ensino, estaremos respeitando o ritmo de cada aluno e, portanto, considerando que possuem múltiplas inteligências.

Sendo assim, o trabalho consistiu em traçar estratégias nas quais possamos abordar um conteúdo de diferentes maneiras, proporcionando que os alunos tenham contato com mais de um tipo de atividade, viabilizando a aprendizagem tanto daqueles que conseguem aprender de forma mais visual

quanto aqueles que aprendem de maneira mais auditiva ou cinestésica, enfim, variando o ensino de um conteúdo para que todos possam ter alcance.

Desta forma contribuímos para que a aprendizagem se torne significativa, pois também a partir desta proposta pedagógica é possível identificar os conhecimentos prévios dos alunos, realizando então, os *subsunçores* necessários para que a nova aprendizagem se consolide ou, nos casos onde não for possível esta identificação, poderemos lançar mão dos Organizadores Prévios, conforme abordado no capítulo 4. Os Organizadores Prévios estarão presentes cada vez que uma proposta for lançada aos alunos seja por intermédio de jogos virtuais, jogos físicos, contação de histórias, teatro, música, etc.

Diante do exposto, a organização do Apoio Pedagógico ficou assim proposta, a priori:

- Professoras em duplas para o atendimento de grupos, sendo: um grupo composto por alunos do 1º ao 3º ano (fase de alfabetização); outro grupo composto por alunos de 4º e 5º anos, sem divisão de disciplinas (como é atualmente);

- A cada período de aula (1h30min) seriam atendidos dois grupos. Um grupo deveria estar no laboratório de informática desenvolvendo atividades a partir de plataformas como o *Khan Academy* e o *Sílabe*, onde teriam vídeos, músicas e outras atividades previamente planejadas com vistas a atender as necessidades de cada aluno; e outro com atividades em aula ou pátio da escola, desenvolvendo tarefas que venham a complementar os conteúdos trabalhados;

- Cada professora atenderia um grupo de 5 alunos (respeitando o limite de alunos que ocorre atualmente, por turma), portanto neste horário teriam 10 alunos no apoio.

Exemplo:

- Professora 1 no laboratório de informática por 45 min;
- Professora 2 na biblioteca, sala de aula ou área recreativa por 45 min.

Após este período de tempo seria realizada a rotação dos grupos utilizando o modelo de Laboratório Rotacional.

Ao ser apresentada tal proposta e considerando que a pesquisa configura-se numa pesquisa-ação, foi aberta a possibilidade de avaliação a ser realizada pelo grupo de professoras colaboradoras e também pela coordenadora pedagógica que se fez presente na primeira reunião.

Este perfil da pesquisa vem ao encontro do que nos diz Tardif (2014):

(...) que se pare de ver os professores de profissão como objetos de pesquisa e que eles passem a ser considerados como sujeitos do conhecimento. Isso significa, noutras palavras, que a produção dos saberes sobre o ensino não pode ser mais o privilégio exclusivo dos pesquisadores, os quais devem reconhecer que os professores também possuem saberes, saberes esses que são diferentes dos conhecimentos universitários e obedecem a outros condicionantes práticos e a outras lógicas de ação. A pesquisa universitária sobre o ensino começará a progredir a partir do momento em que ela reconhecer que não produz uma teoria sobre uma prática, mas que ela mesma é uma prática referente a atividades (ou seja, ensinar) e a atores (ou seja, os professores) que dispõem de seus próprios saberes e de seus próprios pontos de vista (TARDIF, 2014, p. 238).

Com esse intuito de pesquisa-ação, o desenvolvimento da proposta buscou a participação ativa das colaboradoras desde a sua organização, sendo que a pesquisadora planejou uma proposta com o objetivo de ser apresentada às professoras e a partir daí, valorizar os posicionamentos, avaliações e possíveis reestruturações.

Na reunião foi definido que não poderíamos realizar a proposta tal como apresentada devido a fatores estruturais como a falta de professores disponíveis para o trabalho em dupla, por exemplo.

Também foi salientado pelas professoras colaboradoras que iríamos adaptar o trabalho para o Ensino Híbrido considerando a divisão dos alunos por turmas e, à medida que a proposta fosse amadurecendo, a organização poderia ser repensada.

Uma das professoras salientou a importância e a compreensão de que as turmas do Apoio Pedagógico deveriam ser organizadas a partir das dificuldades apresentadas independente do ano cursado regularmente e sem divisão de disciplinas, de acordo com a proposta inicial. No entanto, esse entendimento deverá ser discutido posteriormente, sendo então um dos encaminhamentos futuros do desenvolvimento da proposta.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

Conforme mencionado no capítulo 3 sobre a metodologia adotada, esta pesquisa contou com dois momentos. O primeiro momento foi importante para que pudéssemos alcançar o primeiro objetivo o qual refere-se à compreensão a respeito do trabalho que vinha sendo realizado no Apoio Pedagógico. Atingir este objetivo significou um passo importante visto que o trabalho desenvolvido era até então singular, havendo diferentes práticas docentes com pouco ou nenhum conhecimento sobre o trabalho das demais colegas que compunham o grupo do Apoio Pedagógico.

Obtivemos as respostas que foram analisadas a partir da técnica do DSC por compreendermos que seria válido e importante experimentar a estratégia metodológica de coleta e tratamento de dados escolhida para a pesquisa desde o momento inicial sobre o reconhecimento da importância do trabalho, planejamento, relevância e necessidades dos alunos sob a ótica das professoras do Apoio.

7.1. O que dizem os discursos coletivos sobre a proposta pedagógica

No agrupamento dos depoimentos e ideias centrais da primeira pergunta: **Em sua opinião, qual a importância do trabalho no Apoio Pedagógico?** obtivemos o discurso-síntese a seguir:

DSC1: A importância do trabalho no Apoio Pedagógico

Acredito no apoio pedagógico pelo fato de ser um atendimento com menos alunos, o que possibilita um olhar mais atento as dificuldades de cada aluno e permite uma avaliação mais segura de quais métodos serão mais eficazes com estes alunos, um trabalho mais individualizado. Do mesmo modo, apesar de acreditar ser um complemento, um “a mais” para o aluno, sei que o apoio foi idealizado para ser um atendimento diferenciado, isto é, com atividades distintas da sala de aula formal. Além disso, é priorizada a atividade lúdico/pedagógica, com jogos, passatempos, rimas, músicas, etc. É como uma aula particular para aqueles alunos que no período de aula não conseguem aprender por diferentes motivos, seja atenção, nervosismo, imaturidade, dificuldade. Sua importância dá-se no momento em que ele recebe uma atenção maior. Em suma, o atendimento deve procurar se ater às especificidades de cada discente. Acho que o apoio é extremamente importante à medida que contribui para o sucesso daquele aluno com alguma dificuldade na aprendizagem ou de concentração. O Apoio pode observar mais detalhadamente os conhecimentos atuais do aluno para, partindo deles, possibilitar ao aluno os conhecimentos necessários para que o mesmo possa superar suas dificuldades, ainda que as mesmas sejam originadas em anos/séries anteriores. É uma oportunidade única, pois o número de alunos atendidos neste horário é reduzido e o professor tem a oportunidade de resgatar o que falta para este aluno. Além disso, ajuda a resgatar sua autoestima, já que na maioria das vezes o aluno chega nas aulas do apoio com uma carga pesada de fracassos. Assim sendo, é possível resgatar habilidades que não foram consolidadas pelo aluno. Em resumo, apoio como o próprio vocábulo diz significa ajuda, amparo, ajuda moral, esteio. Defendo que o apoio deva ser tratado como parte conjunta no processo de ensino aprendizagem, com retornos constantes entre os profissionais envolvidos com o aluno assim sendo, penso ser também importante revisar os conteúdos/atividades realizadas pela professora titular.

Neste discurso-síntese observamos o quanto as professoras valorizam as aulas do Apoio Pedagógico pelo fato de haver um número reduzido de alunos o que remete a realidade que encontramos na maioria das escolas com as salas de aula lotadas e a dificuldade que os professores e professoras encontram para desenvolver um trabalho mais atento às particularidades dos alunos.

Assim, o Apoio Pedagógico é uma estratégia de ação que busca contribuir com as professoras titulares, pois se torna viável o atendimento personalizado e, principalmente, conforme apontado no DSC1: “Sua importância dá-se no momento em que ele (aluno) recebe uma atenção maior”.

Esta necessidade e preocupação em dar a atenção devida está intimamente relacionada com a teoria das inteligências múltiplas, conforme podemos observar a seguir:

Qualquer pessoa que tenha passado uma porção significativa de tempo com crianças, seja como professor, orientador educacional, terapeuta ou membro da família, terá ficado impressionada com as vastas diferenças entre elas, incluindo aquelas crianças na mesma família. Este fato é capturado num antigo ditado referido por

psicólogos do desenvolvimento: 'Quando um desenvolvimentalista tem um filho, todas as crianças são vistas como semelhantes. Quando um desenvolvimentalista tem dois filhos, o universo é visto como dicotomizado (extrovertido versus introvertidos; masculino versus feminino). Quando um desenvolvimentalista tem três filhos, todas as crianças são reconhecidas como sendo diferentes' (GARDNER, 1995, p. 61).

Este excerto confirma o que já observamos há algum tempo enquanto professores: as crianças são diferentes! Mesmo sabendo disso, ainda é difícil considerar todas estas diferenças em uma sala de aula com 25 ou 30 alunos. O que confirma a importância que o trabalho do Apoio Pedagógico representa na escola e a necessidade de termos uma proposta que venha ao encontro dos anseios de pais, professores e dos próprios alunos.

Tardif (2014) também faz referência ao trabalho docente considerando a individualidade dos alunos. Diz ele:

O problema principal do trabalho docente consiste em interagir com alunos que são todos diferentes uns dos outros e, ao mesmo tempo, em atingir objetivos próprios a uma organização de massa baseada em padrões gerais. Embora trabalhe com grupos, o professor deve também agir sobre os indivíduos. Aí está um invariante essencial desse trabalho, que é, ao mesmo tempo, uma tensão central da atividade docente: agir sobre grupos, atingindo os indivíduos que os compõem (TARDIF, 2014, p. 145-146).

Mesmo que tenhamos a consciência de que o trabalho docente envolve grupos e deve atingir cada um dos que compõem este grupo, sabemos que nem sempre esta consciência é levada rumo à prática, acabando por ser “o problema principal do trabalho docente” conforme salienta o autor.

Neste sentido, o trabalho deverá ser voltado ao estímulo e também a identificação da melhor forma de aprender de cada um, seja ouvindo, falando, escrevendo, encenando, interagindo em grupos ou realizando o trabalho de maneira mais concentrada individualmente.

Sendo assim, não há receitas nem tampouco a necessidade de testarmos inteligências na escola. A compreensão da teoria e seu estudo implica em termos o conhecimento e o discernimento que, devido as inteligências múltiplas, nossos alunos não são iguais, são plurais e possuem aptidões específicas.

[...] não existe nenhuma receita para a educação das inteligências múltiplas. A teoria das inteligências múltiplas foi desenvolvida numa tentativa de descrever a evolução e a topografia da mente humana, e

não como um programa para desenvolver um certo tipo de mente ou estimular um certo tipo de ser humano (GARDNER, 1995, p. 62).

Vemos também, no DSC1, a importância dada ao resgate de conhecimentos prévios para que seja possível atuar pedagogicamente nas dificuldades que os alunos trazem, independente da série que frequentam.

Moreira (2010) afirma que:

Na aprendizagem significativa, o aprendiz não é um receptor passivo. Longe disso. Ele deve fazer uso dos significados que já internalizou, de maneira substantiva e não arbitrária, para poder captar os significados dos materiais educativos. Nesse processo, ao mesmo tempo que está progressivamente diferenciando sua estrutura cognitiva, está também fazendo a reconciliação integradora de modo a identificar semelhanças e diferenças e reorganizar seu conhecimento. Quer dizer, o aprendiz constrói seu conhecimento, produz seu conhecimento (MOREIRA, 2010, p.5).

Em consonância com os preceitos da Aprendizagem Significativa que nos aponta Moreira, o trabalho no Apoio Pedagógico possibilita o resgate de conhecimentos prévios dos alunos, e assim, “resgatar as habilidades que não foram consolidadas pelo aluno” (DSC1).

Ainda podemos observar que também há uma reflexão a respeito da atuação docente, salientando a importância do trabalho conjunto, confirmando a validade do trabalho ser compartilhado entre os docentes envolvidos.

Na continuidade da análise, a segunda pergunta tratou sobre o planejamento com a intenção de verificar se havia ou não e, em caso afirmativo, como esse planejamento era realizado pelas professoras e que fatores eram considerados na hora de fazê-lo. A pergunta apresentada foi: **Como você planeja as suas aulas para o Apoio Pedagógico?**

DSC2: O planejamento das aulas para o Apoio Pedagógico

O SOP fornece à professora titular uma ficha para que ela preencha referente às dificuldades dos alunos. A titular a preenche, entrega à coordenadora do currículo e esta repassa a todas nós professoras do apoio. Desta forma, eu planejo minhas aulas para o apoio, primeiramente baseada no relato feito pelos professores titulares e a partir desta ficha de encaminhamento. Assim, as atividades são desenvolvidas com base nas informações e/ou falta de informações dos professores. De acordo com as solicitações de reforço escolar da professora titular, planejo atividades individualizadas. Há dias que cada um está com uma tarefa diversificada, porém existem momentos que todos os alunos trabalham na mesma, tanto individualmente como em dupla ou trio. Também desenvolvo atividades diversificadas, reservando os minutos finais a uma atividade lúdica, um jogo. A partir da observação direta do trabalho com o aluno, observo as dificuldades. Faço o teste dos níveis de Ferreiro e Teberosky, algumas avaliações diagnósticas de contagem, cálculo e conhecimentos básicos para a série que aquele determinado aluno frequenta para saber em que nível de aprendizagem que está. Assim sendo, pretendo analisar cada aluno, suas necessidades e a partir disto preparar atividades que sirvam para sanar suas dificuldades de maneira lúdica e agradável.

O DSC2 confirma o que já foi relatado no capítulo 2 sobre a dinâmica do trabalho no Apoio Pedagógico e sua organização, sendo que a ficha de encaminhamento é o principal subsídio que as professoras do Apoio possuem quanto as informações que são relevantes para o planejamento de suas aulas. Voltamos a partir daí com a reflexão acerca da relevância dos dados ali contidos, sendo salutar salientar o seguinte fragmento: “Assim, as atividades são desenvolvidas com base nas informações e/ou falta de informações dos professores” (DSC2). A partir do entendimento conjunto que a ficha utilizada não contemplava as necessidades das professoras, foi discutida uma nova ficha de encaminhamento (Apêndice A).

Conhecer o aluno é um fator importante para que possamos traçar um planejamento condizente com as necessidades reais que iremos nos deparar e a ficha de encaminhamento até então utilizada resumia-se em informar às professoras do Apoio Pedagógico quais conteúdos deveriam ser “reforçados”.

Ora, se já entendemos que as aulas do Apoio não são meramente reforço de conteúdos a ficha de encaminhamento necessita ser um documento que trace um perfil prévio do aluno além de possibilitar que as professoras titulares indiquem conteúdos que consideram importantes para aquele aluno. A ficha de encaminhamento portanto, é um documento para se ter uma visão dos alunos que o Apoio irá receber considerando principalmente, suas particularidades. No DSC2 observamos um excerto importante: “De acordo com as solicitações de reforço escolar da professora titular, planejo atividades

individualizadas”. No entanto, não havia uma noção para além dos conteúdos a serem reforçados.

Quanto ao reforço de conteúdos, Machado (2011) diz:

O professor pensa que o aluno aprendeu quando responde exatamente as questões que partem do conteúdo transmitido. A repetição que o aluno faz do conteúdo ensinado pelo professor levamos a acreditar que o aluno aprendeu e que conseqüentemente ele é inteligente. A inteligência é muito mais do que a repetição dos conteúdos. Aliás, resumir a inteligência na repetição dos conteúdos é embrutecê-la (MACHADO *In*: MANTOAN, 2011, p. 71).

Com a análise do encaminhamento e, partindo de discussões acerca do perfil de cada aluno como fator crucial para o planejamento antes da chegada destes estudantes e, entendendo que o documento utilizado não oferecia elementos suficientes, uma nova ficha de encaminhamento foi elaborada pelas professoras do Apoio com anuência da coordenação pedagógica (Apêndice A).

Paralelo a esta discussão, observamos que, nos depoimentos que geraram os discursos, evidenciou-se uma ideia central antagônica.

DSC3: A ausência de planejamento prévio para as aulas para o Apoio Pedagógico

Eu não planejo, na hora vejo o que deve ser trabalhado com cada aluno.

Neste discurso-síntese emergiu a situação de que nem sempre as aulas são planejadas previamente, portanto, nestes casos, a ficha de encaminhamento que até então era utilizada não trazia elementos para o planejamento. O trabalho a ser desenvolvido era definido durante as aulas, dependendo de cada aluno.

Neste primeiro momento de análise, também foi importante conhecer o que as professoras consideravam relevante no trabalho com o Apoio Pedagógico, pois conforme já mencionado, a ação pedagógica carecia de socialização entre as práticas docentes. Para isso, foi respondida a seguinte pergunta: **O que você considera relevante numa proposta pedagógica para trabalhar no Apoio com alunos dos anos iniciais?**

DSC4: A relevância da proposta pedagógica para trabalhar no Apoio com alunos dos anos iniciais

O apoio é para dar um atendimento diferenciado a estes alunos com dificuldades na aprendizagem. Seu objetivo não é a “inclusão” escolar. Assim, definição e coerência são extremamente relevantes em uma proposta que tem que ter definição clara e pensar no bem-estar do aluno e também do professor. É relevante numa proposta pedagógica trabalhar a partir do nível em que o aluno está de forma que vá ao encontro das aprendizagens que ele já tem consolidado e a partir destas trazer novas habilidades para que ele possa “acomodar” um outro nível de aprendizagem. Também a observação detalhada e individual das habilidades e dificuldades dos alunos, para valorizar os saberes e desenvolver as diferentes habilidades cognitivas (sempre de modo individual). Que seja prazerosa para os alunos, que a proposta aborde formas lúdicas e interessantes para a criança, de forma que suas dificuldades sejam trabalhadas com alegria e que expliquem a abstração dos conteúdos a serem trabalhados com didática e calma.

O DSC4 vislumbra a importância de uma ação voltada aos diferentes níveis de desenvolvimento dos estudantes, fazendo alusão à personalização do ensino no momento que acena para a importância do atendimento diferenciado aos alunos com dificuldade de aprendizagem.

O atendimento diferenciado é um ponto de consenso entre as professoras que atuam no Apoio Pedagógico. Este fato fica evidente quando, no discurso-síntese, emerge a importância de uma proposta clara e com objetivos bem definidos que vêm ao encontro do nível que o aluno apresenta, proporcionando novas aprendizagens.

Segundo a teoria de David Ausubel, o ponto crucial em um planejamento é o conhecimento, por parte do professor, daquilo que o aluno já sabe. A partir daí, segundo Ausubel, devemos determinar o tipo de trabalho que iremos propor.

[...] quando um aluno é exposto, prematuramente, a uma tarefa de aprendizagem, antes de estar preparado de forma adequada para a mesma, não só não aprende a tarefa em questão (ou aprende-a com muitas dificuldades), como também aprende com esta experiência a temer, desgostar e evitar a tarefa (AUSUBEL, 2000, p. 13).

Neste sentido, devemos, enquanto professora em classes de apoio, ter a compreensão de que o aluno não acompanha determinados conceitos no horário de suas aulas regulares, portanto, necessita que, nas aulas do apoio, estes conceitos sejam trabalhados a partir do que já conhecem ou, com propostas com organizadores prévios que fazem a ponte necessária para que o novo conhecimento se consolide. Desta forma, estaremos realizando “a

observação detalhada e individual das habilidades e dificuldades dos alunos, para valorizar os saberes e desenvolver as diferentes habilidades cognitivas” (DSC4).

A abordagem sobre o prazer em aprender, também exposto no DSC4, nos remete para outro princípio básico da teoria da aprendizagem significativa: a que o aluno deve ter predisposição para aprender. Ou seja, o aluno precisa querer aprender. Assim, a aprendizagem poderá ser significativa e não mecânica, já que com a motivação para o aprendizado, este passa a ter um sentido para o aluno. Entretanto, para que este aluno tenha esta predisposição, precisamos lançar mão de estratégias pedagógicas que auxiliem o professor a despertar neste aluno a vontade de aprender, bem como o resgate da autoestima com a observância de suas capacidades a partir da forma como aprende. Segundo Horn; Staker (2015, p. 136) “... quando as escolas estão bem alinhadas com aquilo que importa para elas, os alunos vão à escola motivados e ávidos por aprender”.

Outro fragmento do DSC4 aponta que a inclusão não é objetivo do Apoio, mas sabemos que inclusão é compreendida como a possibilidade de proporcionar educação para todos, sem exclusão, independentemente da condição física, psíquica ou social.

Para Machado (2011),

A inclusão escolar leva em consideração a pluralidade das culturas, a complexidade das redes de interação humanas. Ela não está limitada à inserção de alunos com deficiência nas redes regulares de ensino, pois beneficia todos os alunos, com e sem deficiência, que são excluídos das escolas comuns, e denuncia o caráter igualmente excludente do ensino tradicional ministrado nas salas de aulas do ensino regular (MACHADO *In*: MANTOAN, 2011, p. 69).

E, ainda reforça, o que vem ao encontro das nossas discussões acerca da personalização e individualização do ensino:

A inclusão denuncia o esgotamento das práticas das salas de aula comuns, com base no modelo transmissivo do conhecimento, na espera pelo aluno ideal, na padronização dos resultados esperados pela avaliação classificatória, no currículo organizado e forma disciplinar e universal, na repetência, na evasão, nas turmas organizadas por série, enfim, em tantos outros elementos que compõem o universo das práticas escolares (MACHADO *In*: MANTOAN, 2011, p. 70).

Em seguida, com o intuito de conhecer a prática desenvolvida, propomos uma forma de reflexão às professoras colaboradoras acerca da ação pedagógica desenvolvida, o que gerou três discursos-síntese. Tal reflexão se deu a partir da seguinte questão: **Você considera que sua prática no Apoio Pedagógico atende as necessidades dos alunos encaminhados? Explique.**

DSC 5: Prática razoável

Razoável, me dedico a explicar passo a passo, mas falta o lado lúdico. Também depende do aluno, pois tem alunos que apresentam muito além do que um quadro de habilidades que não foram consolidadas e pra atender as necessidades desses alunos é necessário um atendimento que vai além do desenvolvido no trabalho do apoio pedagógico. Sem o suporte familiar, crianças imaturas não conseguem gerenciar seus estudos sozinhas e aí nem apoio dá jeito, pois sem estudo não há milagre.

DSC 6 Prática a partir do afeto

Creio que não é muito tangível, mas ver o aluno descobrir que é capaz de vencer uma dúvida, ver a alegria da descoberta faz com que eu acredite estar sendo parceira no seu processo de aprendizagem. Além do conteúdo, o resgate da autoestima no meu entender auxilia na aprendizagem. Claro que foco minhas atividades nos pré-requisitos e na demanda pelo professor e aluno indicada, mas não acredito em aprendizagem sem afeto. Considero que tenho desenvolvido um trabalho satisfatório, mas gosto de me observar enquanto sujeito aprendiz, buscando sempre superar a mim nas práticas que precederam a atual.

DSC 7 A prática não atende as necessidades dos alunos encaminhados

Sinceramente acredito que não. Me falta subsídios para melhor planejar as aulas. Tais como: contatos frequentes com os professores titulares dos alunos, assim como, com os outros colegas do apoio. Troca de experiências, cursos de formação, etc.

Paulo Freire nos brinda com reflexões importantes acerca da prática docente quando aborda a rigurosidade metódica (1997) ressaltando que a prática docente necessita ser crítica, pois “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1997, p. 43). Desta forma, pensar criticamente a prática nos permite refletir sobre nossas ações e buscar com isso, o desejo da desacomodação docente. O primeiro passo é reconhecer o que temos, o que precisamos ter e o que desejamos na busca incessante do fazer melhor pela educação dos nossos alunos.

Por fim, para conhecermos e ter um perfil sobre o entendimento das professoras sobre aprendizagem significativa, foi lançada a última questão deste primeiro momento de coleta de dados, a saber: **Como você percebe significar as aprendizagens dos alunos que necessitam do Apoio Pedagógico?**

DSC 8: Significado das aprendizagens dos alunos que necessitam do Apoio Pedagógico

Com um melhor preparo e aperfeiçoamento. Sempre de modo individual, dependendo das habilidades e dificuldades de cada um, independente da série que o aluno frequenta proporcionando atividades de acordo com a sua realidade, com os seus gostos e dentro do seu contexto de vida. Vejo que os professores se utilizam muito de rótulos, sabem/não sabem, não percebo que haja o cuidado em individualizar a aprendizagem. Ver aluno por aluno, caso a caso. Quando conseguimos ter este contato mais individualizado, tanto o aluno, quanto o professor de apoio consegue perceber com mais clareza o que está acontecendo, como está o processo de aprendizagem e assim, percebo que as habilidades que estavam sendo trabalhadas foram consolidadas e o aluno apresenta um outro nível de conhecimento. Acima de tudo, afetividade entre professor e aluno, o que cria um elo forte para facilitar a comunicação e assim a aprendizagem. Principalmente em turmas com cinco crianças, de tal forma que os mais tímidos conseguem interagir, sua voz não é abafada como em uma turma enorme. Desse modo, creio que o próprio aluno passa a gostar mais, a entender que o apoio é um “presente”, não um “castigo”, é um momento seu, de esclarecer dúvidas e não ter vergonha de errar, perguntar e tentar. Em suma, as aprendizagens são sim significativas para os alunos.

Analisando o discurso-síntese podemos ver que, para as professoras colaboradoras, significar as aprendizagens significa torná-las importantes para o estudante e isso é viável personalizando o ensino, observando cada aluno como um ser único, individual.

Segundo a teoria ausubeliana, “O ponto mais importante no ensino deve ser o aluno e aquilo que ele já sabe. O ensino deve ser baseado nesse conhecimento que servirá de ancoradouro para as novas informações a serem recebidas ao longo do curso” (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 66-67).

Desta forma, o aluno valorizado em suas inteligências, respeitado em seu ritmo e forma de aprender, tem despertado em si o afeto, ou seja, a vontade, o desejo em aprender. Sente-se seguro sem ter “a sua voz abafada” como na turma regular em que ele é mais um no universo de 30 alunos.

Quanto a individualização dos indivíduos, Gardner alerta:

Na maioria das áreas do currículo, os materiais podem ser apresentados de inúmeras maneiras – por professores ou através de livros, *software*, *hardware* ou outros meios -. A escolha do modo de apresentação pode significar, em muitos casos, a diferença entre uma

experiência educacional bem-sucedida e uma mal-sucedida. Uma aula de história pode ser apresentada através de modos de conhecimentos linguístico, lógico, espacial e/ou pessoal, assim como uma aula de geometria pode valer-se de competências espaciais, lógicas, linguísticas ou numéricas. Muitas vezes, algum tipo de aparelho cognitivo (por exemplo, um programa de computador que permite à pessoa criar uma variedade de configurações espaciais) pode ajudar o aluno a dominar um material que tem dificuldade em visualizar em sua própria cabeça. Agora que nós sabemos alguma coisa sobre estilos de ensino, estilos de aprendizagem e inteligências individuais, é simplesmente indesculpável insistir em que todos os alunos aprendam a mesma coisa da mesma maneira (GARDNER, 1995, p. 67).

Importante observar que a questão da personalização do ensino está presente em praticamente todos os discursos, o que nos aponta para a importância deste trabalho junto às colegas professoras.

7.2. O que dizem os discursos coletivos sobre o trabalho realizado no Apoio Pedagógico

Com a primeira etapa dos dados coletada, foi feita a experimentação da proposta, as observações, reuniões e participação das professoras envolvidas na pesquisa e, por fim, foi aplicado o segundo questionário, como intuito de analisar os resultados do trabalho desenvolvido no Apoio Pedagógico.

A partir da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo para análise e tratamento dos dados, chegamos aos discursos-síntese que refletem o pensamento da coletividade das colaboradoras.

Escolhemos como primeira questão do segundo questionário, perguntar às professoras sobre suas percepções acerca da proposta com o Ensino Híbrido, lembrando que a mesma tem prosseguimento no CMP mesmo depois desta coleta e análise. Sendo assim, a questão foi: **Como você percebe a proposta de Ensino Híbrido que está sendo desenvolvida com alunos dos anos iniciais encaminhados ao Apoio Pedagógico?**

DSC 9: A proposta de Ensino Híbrido com alunos dos anos iniciais encaminhados ao Apoio Pedagógico

Tudo que renova as atividades já feitas no apoio pedagógico vem para agregar. Esta inovação foi bem-vinda pelas colegas professoras. Os alunos gostam da interatividade aula e laboratório, tiveram ótima aceitação porque diversifica as atividades. Ficam ansiosos pela aula. Estou achando ótima a proposta. Enfim, achei superinteressante, pois eu como professora ainda não conhecia os sites de atividades. Percebo um ganho qualitativo no processo de ensino-aprendizagem que está sendo realizado nas aulas de Apoio Pedagógico. Acredito que foi um grande ganho para a aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Tal prática torna o apoio pedagógico atrativo e interessante, motivando o aluno a participar com entusiasmo e proporcionando resultados mais efetivos. Além disso, acho uma ótima oportunidade para os alunos, que vivenciam outra forma de trabalho que pode ser mais prazerosa a fim de fazer com que demonstrem maior interesse pelas atividades. É uma nova abordagem, uma maneira mais dinâmica e atual, mais de acordo com a realidade dos dias atuais, onde os alunos são com certeza mais tecnológicos que os próprios professores. Ensino Híbrido não é uma prática regular com crianças, mas não estou resistente a proposta do Ensino Híbrido, realmente acredito nesta proposta, mas ainda preciso colocá-la mais na minha prática.

Observamos que a proposta foi bem vinda tanto às professoras quanto aos alunos, estes com maior facilidade, segundo o próprio discurso, já que as crianças são consideradas como uma geração de nativos digitais (PALFREY, 2011), portanto não apresentam resistência ao uso das tecnologias digitais, mesmo aqueles que não possuem contato diariamente.

Já a geração das professoras que participam deste estudo, pertence a uma era analógica e a rapidez da transformação mundial a partir da década de 1970 foi realmente espantosa (PALFREY, 2011).

Segundo Palfrey (2011), os nascidos após 1980 são considerados nativos digitais. E, aí está a diferença entre nós professores e eles, alunos. Mesmo aqueles que não possuem acesso à rede de internet em casa, possuem uma habilidade impressionante no manuseio com os mais diversos aparatos tecnológicos.

No entanto, as crianças e adolescentes usam a tecnologia digital fora da escola, nos momentos de lazer, recreação, com seus jogos em tempo real onde um grupo de amigos virtuais reúnem-se *online* para interagirem e, nós imigrantes digitais devemos compreender (talvez com alguma resistência) que assim é a interação entre eles e não como a conhecemos, na rua, nos encontros, com conversas ao telefone.

Se para nós é relativamente difícil compreendermos a maneira como as relações mudaram, para os alunos é difícil separar a vida fora e dentro da escola. E somos nós que devemos tornar a escola mais próxima da realidade destes alunos. Talvez (e provavelmente) este processo passe a ser cada vez mais natural. No entanto, ainda sofremos o conflito entre gerações onde a velocidade das mudanças na tecnologia, sobretudo digital, obriga-nos a encontrarmos formas de compreendê-la e, principalmente trazê-la para a sala de aula.

Ao observarmos que as professoras colaboradoras viram a proposta como positiva, mesmo as mais resistentes à tecnologia, nos fez pensar que a distância entre as gerações e a resistência à inovação na escola está diminuindo.

Ao fim do DSC9 verificamos a afirmação de que o Ensino Híbrido não é uma prática usual com crianças e de fato, embora em escolas americanas ela ocorra com mais frequência e já encontramos na literatura sobre o ensino híbrido, nas obras citadas neste estudo algumas iniciativas assim, é mais usual, na educação básica, em turmas do ensino fundamental final e ensino médio.

É importante salientar que ensino híbrido não é apenas o uso das tecnologias digitais em sala de aula, pois o uso simplesmente da tecnologia ou do ensino *on-line* não caracteriza o híbrido, conforme Horn e Staker:

O equívoco mais comum relacionado ao ensino híbrido é confundi-lo com ensino enriquecido por tecnologia. Muitas escolas estão implementando programas individuais nos quais cada estudante tem acesso a um computador pessoal. Contudo, a infusão de tecnologia nos ambientes escolares não é necessariamente sinônimo de ensino híbrido (HORN;STAKER, 2015, p. 36).

A partir desta compreensão é importante que saibamos que o ensino híbrido tem como definição o ensino *on-line* complementar ao ensino tradicionalmente conhecido em sala de aula, com a intenção de proporcionar aos estudantes algum momento em que a aprendizagem esteja em suas mãos a partir do seu próprio ritmo, controle do tempo ou lugar, então para que o ensino seja híbrido, ele precisa conter “pelo menos algum elemento de controle por parte do estudante em termos de tempo, lugar, caminho e/ou ritmo” (HORN;STAKER, 2015, p.35).

A estrutura da proposta desta pesquisa traz justamente esta nuance, ou seja, o controle do ritmo de aprendizagem por parte do aluno, mesmo que orientado pela professora já que são crianças que ainda estão construindo sua autonomia. No momento em que ele acessa a plataforma na aula indicada pela professora, ele terá controle do tempo para realizar as atividades *on-line* de acordo com o seu avanço, podendo permanecer mais tempo em algum jogo educativo ou avançar para outras atividades de múltipla escolha, dissertativas, bem como visualizar os vídeos quantas vezes julgar necessário.

Outro fator que configura a proposta como ensino híbrido é que, a partir das atividades desenvolvidas, as professoras avaliam como deverão explorar os conteúdos em sala de aula, fazendo desta forma, a personalização do ensino. Nos momentos *online* os alunos poderão estar em atividades diferentes de acordo com o seu nível de aprendizado.

Visto a aceitação por parte das professoras colaboradoras da pesquisa e confirmado através dos depoimentos que geraram o discurso-síntese, a segunda pergunta se deu no sentido de verificar a avaliação das professoras sobre a forma como o ensino híbrido foi posto em prática, ou seja, através do modelo de laboratório rotacional, e se contribuiu para a mudança de postura pedagógica.

A partir da proposta de Ensino Híbrido no modelo Laboratório Rotacional, você observa mudanças na sua ação pedagógica? Explique.

DSC 10: Mudanças da ação pedagógica a partir do modelo Laboratório Rotacional do Ensino Híbrido

Acredito que sim. Tenho conseguido trabalhar mais o lúdico o que antes acabava não sobrando tempo. Havia planejado trabalhar com jogos em sala de aula e agora introduzo os jogos no laboratório. Nos momentos que estive com meus alunos procurei mostrar para eles a alegria da descoberta e a possibilidade de usar a internet com fins educativos, não apenas de entretenimento como estão habituados. Além disso, a interação em diferentes ambientes e principalmente o uso das tecnologias, para aqueles que estão abertos a usá-la, são indispensáveis para um ensino sempre atualizado e interessante para todos os seus atores (professores e alunos). O mundo já há alguns anos convive com as tecnologias e, diferente do que diziam alguns, a tecnologia pode ser extremamente educativa. Me senti motivada, esta proposta me fez repensar muito a minha prática. Parece incrível, mas me motivou muito a ver novas formas de educação. Sou de uma geração que a educação era muito tradicional, então a mudança é necessária. Gostei da novidade e os alunos mais ainda despertando dessa forma, o interesse deles. Sem dúvida percebo mudanças na minha ação pedagógica e esta mudança ocorre desde o momento do planejamento até o momento da prática, na maneira de organizar a aula. Assim também observo um maior interesse em ensinar utilizando o computador e a procurar mais atividades na internet, em vez de livros didáticos (no papel). Mas foi a primeira experiência. Veremos a seguir.

Ao observarmos o DSC10 apresentado, podemos refletir sobre diversas ações que demonstram uma mudança na postura pedagógica.

Um dos fatores relevantes nesta análise é sobre a utilização de jogos, o que nos indica a ludicidade que o trabalho necessita.

Como já mencionamos, o trabalho do Apoio Pedagógico merece atenção por parte dos seus docentes, pois não devemos simplesmente reproduzir atividades costumeiramente lançadas aos alunos na sala de aula regular. Isso se deve principalmente pelo fato de que os alunos encaminhados necessitam de maior atenção devido a identificação de dificuldades na sua aprendizagem.

Portanto é salutar que as aulas do Apoio apresentem uma metodologia diferenciada que despertem a atenção e o interesse dos alunos que muitas vezes chegam nas aulas com sua autoestima abalada.

O DSC10 ainda aponta que, com o modelo laboratório rotacional de ensino híbrido, foi possível para as professoras incluir o lúdico em suas aulas, o que as mesmas consideravam de suma importância, mas que nem sempre conseguiam introduzir.

Com a possibilidade dos jogos *online* e demais atividades da plataforma Sílabo as professoras puderam observar uma maior motivação por parte dos alunos.

Outro fator interessante é que os alunos puderam perceber que jogos no computador também podem ser educativos. Eles podem aprender jogando o que muitos acharam surpreendente, segundo relato das professoras e também observações realizadas durante as aulas no laboratório de informática.

No ano de 2011, John Palfrey já apontava:

Nossas escolas têm investido muito dinheiro em novas tecnologias. Mas ninguém jamais se ofereceu para nos ensinar como aplicar essas tecnologias no nosso ensino. Há pessoas maravilhosas que podemos procurar se tivermos uma dúvida sobre como acessar a rede, conectar um computador a um projetor e outras tarefas relacionadas a fazer a tecnologia funcionar. Muito poucas escolas de qualquer tipo dão o primeiro passo simples de proporcionar aos professores uma capacitação adequada, ou qualquer capacitação, para ajudá-los a ensinar usando a tecnologia de uma maneira que apoie seu estilo pedagógico específico. Os capacitadores não precisam ser consultores caros de fora. Pode ser o professor mais conhecedor da tecnologia de cada departamento, simplesmente compartilhando exemplos de como têm empregado com sucesso a tecnologia em seu próprio ensino (PALFREY, 2011, p. 280).

Com o modelo de Ensino Híbrido podemos ter a oportunidade de vivenciarmos a tecnologia digital transformando as práticas pedagógicas, possibilitando que a aprendizagem do aluno possa ocorrer no seu ritmo, utilizando recursos que lhe são familiares para compreender determinados conteúdos.

Mas para que o Ensino Híbrido possa ser de fato avaliado, é importante, além de haver a clareza que ele alia o ensino tradicional com o ensino inovador, fazendo uma ponte do “melhor dos dois mundos” (HORN; STAKER, 2015), conhecer os modelos que podem ser utilizados e que melhor se adaptam à realidade da escola, assim como foi explicitado no capítulo 5. Para a experiência realizada no CMP com o Apoio Pedagógico, o modelo adotado foi o Laboratório Rotacional e, sobre a sua dinâmica também foi feita a seguinte pergunta às colaboradoras: **Como você observa a realização da proposta de Ensino Híbrido com relação ao uso dos espaços do laboratório de informática e da sala de aula? Relate a sua experiência.** Tal questão gerou dois discursos-síntese:

DSC 11: A proposta de Ensino Híbrido e a ação pedagógica

Eu trabalho com EaD há mais de dez anos e trouxe desde então esta proposta para minha sala, utilizando diferentes ferramentas: grupos de facebook, Moodle, o projeto Infogato (no qual atuei por alguns anos nesta escola). O Ensino Híbrido já fazia parte da minha prática há alguns anos e estou adorando que, finalmente, a proposta chegue aos demais colegas. Creio que a divisão de horário e espaço no meu caso foi satisfatório, logo posso dizer que é uma prática possível de ser realizada, pois o acesso ao laboratório está acontecendo de uma maneira muito satisfatória.

De acordo com o DSC11, já havia experiências com ferramentas onde era possível incluir a tecnologia digital nas aulas. Entretanto, fica claro no discurso que este trabalho ocorreu de forma isolada e há a avaliação positiva desta proposta estar chegando à escola como um todo. Mesmo já havendo a experiência e a realização de atividades também *online* com as turmas, a atuação se dava somente no espaço da sala de aula ou então, quando aconteceu o projeto Infogato no CMP que proporcionava o contato dos jogos digitais educativos aos alunos, em horários específicos, não sendo, neste caso, considerado ensino híbrido, já que o trabalho, embora pudesse refletir positivamente na aprendizagem, não contava com o acompanhamento da professora da turma para prosseguimento e personalização. Há ainda uma avaliação positiva e satisfatória quanto a divisão do tempo entre sala de aula e laboratório.

O próximo discurso-síntese também se refere à mesma questão, mas desta vez, a partir de outra realidade:

DSC 12: Realização da proposta de Ensino Híbrido com relação ao uso dos espaços do laboratório de informática e da sala de aula

Foi a primeira vez, mas mostrou que as dificuldades em aula também foram as mesmas da sala de informática. Optei por trabalhar os primeiros momentos em sala de aula e depois no laboratório de informática. Acho que assim funciona melhor, pois os alunos na expectativa de ter a aula no laboratório após, tem mais “boa vontade” com as atividades em sala de aula. Normalmente trabalho a primeira hora em sala de aula com atividades de leitura e escrita e depois vou para os computadores com jogos sobre o tema trabalhado na sala. Desse modo, as atividades (textos, exercícios e jogos) são trabalhados tanto na aula, quanto no laboratório. A informática é muito atrativa aos alunos, mesmo que tenham dificuldade na realização da tarefa. Percebi a alegria deles em “mexer” no computador, em ver vídeos, fazer as atividades e “enviar para o computador”. A sala de aula comporta no máximo cinco alunos, normalmente são três ou quatro, muito bom para a verificação das especificidades de cada um. O laboratório é o “upgrade” para o aluno fugir da sala de aula convencional, embora o trabalho tradicional em sala de aula, o contato olho no olho com o aluno e o afeto do encontro para mim são facilitadores. Já o espaço no laboratório de informática proporciona o novo para eles, a autonomia, o fazer tecnológico que eles amam. Foi uma experiência revigorante, só lamento o pouco tempo que tive e a inconstância da frequência dos alunos, o que para mim foi muito prejudicial. Sinto que o pouco interesse das famílias, pois não levam seus filhos as aulas, não deixe meu trabalho avançar. Neste período em que o apoio está se desenvolvendo, foram poucas presenças intercaladas (uma semana vem alguns que não são os mesmo da semana seguinte). Quanto ao uso do laboratório, tenho a sorte de, em um dia tê-lo só para a minha turma, pois acho mais tranquilo sem mais alunos por perto realizando outras atividades. No outro dia, como o laboratório é utilizado por mais turmas, vou em busca de um lugar mais calmo e por isso uso a biblioteca da escola, mas minha grande dificuldade é o acesso à rede. Várias foram as vezes que não conseguimos acessar o ambiente de trabalho por quedas da internet, o que deixava os alunos desapontados. Outra dificuldade que sinto é não ter alguém, nos horários em que uso, que me auxilie nas questões técnicas de uso dos computadores.

Conforme já exposto, o laboratório indicado pela direção do CMP para o desenvolvimento da proposta do Apoio Pedagógico foi o laboratório 2 devido a sua estrutura física, melhores equipamentos e rede de conexão à *internet* mais estável. Contudo, mesmo diante desta configuração, algumas professoras utilizaram a sala de inclusão digital da biblioteca da escola, igualmente já relatado, por considerarem que o laboratório 2 não era adequado em alguns horários, conforme podemos observar no DSC 12.

Vimos também que, uma das limitações para o desenvolvimento do trabalho é a frequência intercalada dos alunos, principalmente no turno da manhã (são os alunos que frequentam o turno regular de aulas a tarde). Significa que alguns alunos que frequentam a aula em uma semana, faltam na seguinte prejudicando o andamento do processo. É mister observar que esta é uma característica do Apoio Pedagógico por alguns fatores:

- Por serem aulas semanais, com pouco tempo e em turno inverso, muitas vezes os responsáveis não levam os filhos alegando dificuldades com o transporte, seja devido o horário ou situação financeira;

- Alguns pais/responsáveis levam os filhos em semanas alternadas, prejudicando a continuidade do trabalho pedagógico e conseqüentemente o aproveitamento do aluno nas aulas;

- Outras vezes, os pais/responsáveis preferem contratar professor particular para auxiliar nas dificuldades da criança ao invés de levar até a escola em outro turno.

Observa-se que ainda se faz necessário um trabalho que envolva mais os responsáveis pelos alunos do Apoio Pedagógico, sensibilizando-os da importância e dos objetivos deste acompanhamento oferecido pela escola.

Em reunião de conselho de classe ao fim do primeiro trimestre letivo, onde as professoras do Apoio participaram, um dos encaminhamentos feitos pelas professoras titulares foi de reunir os pais/responsáveis pelos alunos com o intuito de mostrar a eles a importância da frequência dos filhos às aulas do Apoio. Com isso, ficou definido a realização de reunião com professoras titulares, professoras do apoio e pais/responsáveis pelos alunos, o que não ocorreu até o término da escrita da dissertação, mas está registrado nos encaminhamentos futuros.

Perrenoud (2000) aponta a importância da participação dos pais como uma das competências para ensinar:

Se quisermos democratização do ensino, só nos resta defender uma pedagogia ativa e diferenciada. Não há, portanto, em minha mente, confusão entre professores inovadores confrontados com pais conservadores e professores tradicionais confrontados com pais que esperam pedagogias mais abertas e participativas. Porém, sob o ângulo da relação com os pais, percebe-se bem a simetria dos desafios: seja qual for sua pedagogia, um professor precisa que os pais de seus alunos compreendam-na e adiram a ela, pelo menos globalmente, em nível das intenções e das concepções do ensino e da aprendizagem. Essa necessidade é, sem dúvida, maior do lado das pedagogias novas, porque incitam mais, por razões ideológicas, mas também didáticas, a mobilizar e envolver os pais. E também porque são mais angustiantes para certos adultos, na exata medida em que apostam na autonomia e nos recursos do aprendiz (PERRENOUD, 2000, p. 120).

Ainda sobre a importância da frequência e igualmente a preocupação pelas ausências e/ou não comparecimento dos alunos encaminhados, a

coordenadora pedagógica solicitou à professora pesquisadora que elaborasse um documento que representasse um termo de responsabilidade e ciência aos pais dos alunos sobre o encaminhamento realizado pela professora titular. O modelo deste documento encontra-se no Apêndice D.

Outro fator que as professoras consideraram prejudicial foi a presença de outras turmas no laboratório no mesmo horário das aulas do Apoio e também a ausência de um profissional especializado em todos os horários para suprir as demandas de manutenção e acesso.

Esta foi uma limitação que surgiu durante o andamento do trabalho, pois no planejamento inicial incluindo a organização dos horários, já era previsto a presença de outras turmas em determinados momentos haja vista o projeto *Khan Academy*, conforme já relatado. Mas é interessante observar que, mesmo com o desejo de não ter mais alunos ocupando o mesmo espaço, esta limitação não foi determinante para o abandono da proposta, pois algumas professoras permaneceram utilizando o laboratório 2 que foi destinado primeiro e outras procuraram outra alternativa que foi o uso da sala de inclusão digital da biblioteca. Esta alternativa foi utilizada por algumas professoras do turno da manhã.

Quanto a presença de um profissional no laboratório, há uma professora laboratorista em cada turno, no entanto em alguns dias não se fazem presente devido a organização de suas cargas horárias.

As professoras do Apoio Pedagógico possuem autorização para abrir e utilizar o laboratório independente da presença da professora laboratorista que é a responsável pela parte física e também técnica.

Embora seja um fator positivo a liberdade de uso, torna-se um fator limitante para as professoras que não se sentem à vontade no manuseio com as máquinas.

Por fim foi solicitado às professoras que registrassem a partir da última questão do questionário, sugestões para a continuidade da proposta com vistas a experiência vivenciada, o que gerou 1 discurso-síntese que será analisado no subcapítulo sobre os encaminhamentos futuros, por entendermos que estes encaminhamentos devem ser considerados a partir das sugestões feitas pelas colaboradoras já que vivenciaram o processo através da pesquisa-ação.

7.3 O que dizem os discursos coletivos sobre encaminhamentos futuros

Por configurar-se em uma pesquisa-ação, a proposta apresentada e experimentada pelo grupo de professoras do Apoio Pedagógico não acaba com o término da pesquisa, muito antes pelo contrário, pois como resultado, gerou o produto que é a proposta pedagógica para as classe de Apoio Pedagógico do CMP.

Com a afirmação da direção e coordenação pedagógica da escola em permitir que o trabalho fosse desenvolvido de maneira autônoma, com as condições necessárias para que fosse colocado em prática e também pela aceitação das professoras e colaboração desde o princípio, há fortes indícios de que a proposta tenha continuidade.

Rememorando também o já exposto, a organização, aos poucos, deverá tomar um formato de formação de grupos de alunos encaminhados independente do adiantamento escolar e sim, considerando as suas necessidades de aprendizagem.

Neste sentido, Machado (2011) aponta:

A forma de conceber o ensino e a aprendizagem está atrelada às concepções de currículo, e a organização curricular que faz parte da grande maioria das escolas é aquela que estrutura o conhecimento escolar em disciplinas. Também fazem parte dessa organização as turmas divididas em séries e a manipulação dos tempos e dos espaços do cotidiano escolar, pois o tempo de aprender está estruturado de acordo com as convenções da escola e não com o tempo dos alunos. Todo esse tipo de organização dificulta a consolidação da escola inclusiva (MACHADO, 2011, p. 74).

Um dos encaminhamentos importantes desta pesquisa também será a sua apresentação à SMED, pois na ocasião do contato com esta secretaria ventilou-se a possibilidade de um relato à rede municipal já que as escolas contam com classes de apoio.

Antes, porém, temos os encaminhamentos para o próprio CMP com base nas sugestões apontadas pelas colaboradoras e que são expostas no discurso-síntese a seguir:

DSC 13: Sugestões para o prosseguimento da proposta de Ensino Híbrido a partir da experiência vivenciada

A sugestão é um laboratório com o horário apenas para o apoio, em um dos dias teve esse horário para uma das turmas o que foi ótimo! No mais achei perfeito, acredito que irá melhorar ainda mais com a prática. Além disso, nesse primeiro momento penso que o ideal é uma aula com exercícios no computador (sala de informática) e outra na sala de apoio. Seria bom também, que houvesse um professor responsável, em todos os períodos, pelo laboratório, para que auxiliasse se preciso fosse. Creio que esta proposta vai mudar também a postura dos professores, dar um suporte para que possam se respaldar e realmente serem facilitadores para seus alunos. Espero que realmente a comunidade escolar perceba que um novo olhar pode fazer uma grande diferença. Desacomodar pode gerar desconforto, mas se gerar ganho na aprendizagem e na autoestima do nosso aluno, ter saído da zona de conforto valeu a pena. Acredito que no apoio precisamos estar muito atentas ao aluno e podemos fazer isto com mais facilidade, pois são poucos. Minha sugestão é sempre trazer atividades e propostas que sejam verdadeiramente do interesse do aluno, sem nunca esquecer que cada um aprende melhor de um jeito e principalmente que o trabalho seja feito com afeto e atenção, pois no meu entendimento havendo afetividade o trabalho já começa dando certo. Minha sugestão seria, também, que os pais dos alunos tivessem acesso aos pareceres dos alunos, pareceres estes construídos colaborativamente entre professores titulares e apoio pedagógico. Se o aluno frequenta a sala de recursos (AEE) e/ou possui professora auxiliar, seria importante que os professores responsáveis participassem da construção de um único parecer colaborativo. Desta forma, haverá um olhar amplo e dialógico sobre o desenvolvimento do aluno e a intervenção pedagógica poderá ser mais produtiva.

Com base nas sugestões apontadas, temos os seguintes encaminhamentos:

- Horários exclusivos para o Apoio Pedagógico no laboratório: será encaminhado à equipe diretiva para, juntos, organizarmos os horários de forma que possamos ter horários para o Apoio sem outros projetos simultaneamente, levando a sugestão para a coordenação pedagógica dos anos iniciais de um novo formato de organização das aulas de Apoio, podendo mais turmas utilizar o laboratório no mesmo horário, desde que sejam participantes do Apoio Pedagógico. Esta é uma alternativa que, além de viável, se torna interessante ao passo que, sendo mais professoras de Apoio compartilhando o mesmo espaço, estas poderão auxiliar umas às outras. Também terá um novo laboratório, num futuro próximo, que está em reformas na escola e que também poderá abrigar alguns horários do Apoio juntamente com a sala de inclusão digital da biblioteca Salis Goulart;

- Presença de professora laboratorista para dar o suporte necessário com a tecnologia bem como facilitar o acesso já com o laboratório aberto e as

máquinas ligadas quando da chegada da turma: este é um encaminhamento que também será passado à equipe diretiva, pois requer recursos humanos;

- Acesso dos pais aos pareceres dos alunos: uma das formas encontradas para o contato entre professoras do Apoio e titulares das turmas foi o registro de pareceres através do *Google Docs*. Cada aluno tem o registro do seu desenvolvimento compartilhado com a professora titular onde há espaço para esta também incluir suas impressões, avaliação e sugestões ao Apoio Pedagógico. Enfim, é um canal de comunicação com vistas ao acompanhamento do aluno encaminhado.

Como já foi relatado, é importante a participação dos pais/responsáveis na escola também para conhecer melhor o trabalho desenvolvido no Apoio Pedagógico. Conforme avaliação realizada em Conselho de Classe, a melhor compreensão do trabalho desenvolvido poderá proporcionar a maior frequência dos alunos às aulas no turno inverso.

Embora em algumas turmas já se observa uma frequência mais regular devido a motivação dos próprios alunos que solicitam para que os pais os levem às aulas, ainda há, principalmente no turno da manhã, muitas faltas ou presenças irregulares o que prejudica a continuidade do processo. Deverá ocorrer reuniões com as professoras do Apoio e titulares com os pais/responsáveis pelos alunos encaminhados, segundo encaminhamento de conselho de classe. Quanto ao compartilhamento dos pareceres com os pais/responsáveis, deverá ser avaliado pelo grupo a possibilidade e viabilidade da prática desta sugestão.

PRODUTO DA PESQUISA

Neste capítulo apresentaremos o Produto Final que foi gerado a partir da conclusão da pesquisa e é requisito para obter o título de mestre pelo PPGCITED.

O mestrado profissional foi regulamentado pela Portaria Normativa nº 17 de 28 de dezembro de 2009, publicado no Diário Oficial da União nº 248 de 29 de dezembro de 2009.

Por ser um curso que objetiva capacitar profissionais nas diversas áreas do conhecimento, o trabalho final deve ser vinculado a problemas reais da área de atuação do profissional, aluno do curso, podendo apresentar formatos diversos, tais como: cartilhas, formação de professores, filmes, projetos, etc.

A proposta aqui apresentada consiste em oferecer ao CMP um Projeto Pedagógico para as classes de Apoio dos Anos Iniciais.

O material foi produzido com base das teorias abordadas durante a pesquisa, bem como a partir das contribuições e da prática realizada em parceria com as professoras do Apoio.

O Projeto Pedagógico para Classes de Apoio tem como proposta o Ensino Híbrido apresentando a plataforma Sílabo para o desenvolvimento das aulas *online* que farão parte do modelo de Ensino Híbrido Laboratório Rotacional.

Sendo assim, consiste em um documento a ser entregue ao CMP a fim de embasar o trabalho desenvolvido no Apoio Pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada com o desenvolvimento da pesquisa apresentando a proposta com a utilização do modelo Laboratório Rotacional de Ensino Híbrido, trouxe um movimento diferenciado à estrutura e organização do Apoio Pedagógico no CMP.

O que antes ocorria de forma individualizada, hoje podemos observar um trabalho mais coletivo entre as professoras, há mais conversar, mais linguajar (MATURANA, 2009). Esse conversar torna a equipe mais unida, pois a partir do momento que começamos a ver o outro em nossas relações, a respeitar e compreender que o outro é importante para que uma proposta avance, compreendemos também que os maiores beneficiários são os alunos.

Para Maturana (2009),

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem. A educação como “sistema educacional” configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação. Os educadores, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao ser educados no educar (MATURANA, 2009, p. 29).

Concordando com o autor, podemos realçar que ao conviver com o outro, nos transformamos. Acreditamos que o espaço escolar deva ser de relações não só formais e meramente burocráticas, mas relações pedagógicas onde a convivência com o outro proporcione as perturbações que irão motivar as aprendizagens. O outro colega, e o outro aluno, num compartilhamento de saberes que se constroem e reconstroem.

Valorizando as experiências coletivas, transpomos barreiras, sejam afetivas ou tecnológicas, pois desta forma nos despimos de preconceitos, de acomodações e acreditamos que é possível fazer de um jeito diferente do que vínhamos fazendo costumeiramente. Educação é cíclica, então nós, professores, devemos sair das amarras e nos permitir aprender, todos os dias.

As observações realizadas em alguns momentos durante o desenvolvimento da proposta foram ricas de significado e, para além do tratamento de dados realizados fizemos também uma análise do que íamos observando, mas esta análise não foi meramente metodológica e sim afetiva, carregada de significados em simples depoimentos como:

“Eu que te agradeço. Fui obrigada a preparar aulas digitais. Confesso que tinha resistência. O projeto do Ensino Híbrido para os alunos dos primeiros ao quintos anos, renderá muitos frutos”.

“Fico muito feliz de ter podido fazer parte desta caminhada. Foi um momento muito especial neste final de jornada”.

Depoimentos assim nos apontam que o caminho percorrido foi válido e nos dá motivação para segui-lo.

Em outro momento, já com a proposta se encaminhando para o final do semestre, faltando uma das colaboradoras atuar na prática de Ensino Híbrido, esta professora comparece no laboratório de informática e diz:

“É isso que é para fazer no Apoio? Que legal! Eu quero!”.

As professoras demonstraram alguns comportamentos durante a proposta. Professoras resistentes ao uso das tecnologias digitais, mas que superaram e realizaram a proposta com seus alunos; professoras que além de superarem o desafio da prática, passaram a planejar diretamente na plataforma Sílabo; professoras que levaram um tempo maior para começar e, professoras que já utilizavam as tecnologias e aderiram ao trabalho.

Houve também momentos onde mais de uma professora utilizou o laboratório no mesmo horário o que foi interessante, pois se auxiliavam, orientando os alunos independentemente de serem da sua turma ou da colega.

A seguir, a figura 17 mostra um destes momentos:

Figura 17: Turmas juntas no laboratório de informática



Fonte: Acervo da autora, 2017

Algumas vezes relataram, durante o desenvolvimento das atividades, *“eu já fazia mais ou menos assim, só não sabia o nome”*. Falas assim nos remetem a uma reflexão importante de que, muitas vezes, o trabalho docente é solitário em sua sala de aula. As reuniões pedagógicas nem sempre dão conta de valorizar relatos de experiências e/ou incentivar o trabalho coletivo dado a inúmeras demandas e pauta extensa destas reuniões. A vida atribulada, o cumprimento em mais de uma escola faz com que momentos de refletir a prática, compartilhar saberes, trabalhar em equipe, acabam ficando em um segundo plano.

Mesmo assim sabemos, enquanto professores, que o trabalho coletivo nos anima, nos dá força para compartilhar saberes e dividir preocupações.

Tardif diz:

[...] sua integração e sua participação na vida cotidiana da escola e dos colegas de trabalho colocam igualmente em evidência conhecimentos e maneira de ser coletivos, assim como diversos conhecimentos do trabalho partilhados entre os pares, notadamente a respeito dos alunos e dos pais, mas também no que se refere a atividades pedagógicas, material didático, programas de ensino, etc (TARDIF, 2014, p. 61),

Longe de ser uma conclusão, temos aqui o princípio de uma proposta que ainda tem muito o que amadurecer, a fim de se consolidar na prática docente do CMP.

Pensamos que assim os educadores possam vislumbrar uma nova forma de ver o seu aluno e a sua aluna, valorizando o que sabem, buscando alternativas para que as aprendizagens sejam significativas e que se consolidem em sua estrutura cognitiva, com afeto, com desejo de aprender cada vez mais em suas relações de reciprocidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Pinóquio às avessas**: Uma estória sobre crianças e escola para pais e professores. Campinas, SP: 2005.

_____. **Entre a Ciência e a Sapiência**: O dilema da educação. 9ed. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **A alegria de ensinar**. São Paulo: ARS Poética Editora Ltda, 1994.

AMARAL, Giana Lange do. **Gymnasio Pelotense, Colégio Municipal Pelotense**: entre a memória e a história 1902-2002. Pelotas: Educat, 2002.

ANTUNES, Celso. **As inteligências Múltiplas e seus estímulos**. 17ed., Campinas, SP: Papyrus, 2012.

ARMSTRONG, Thomas. **Inteligências Múltiplas na sala de aula**. 2ed., Porto Alegre: Artmed, 2001.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: Uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. RJ: Interamericana, ed. Brasileira, 1978.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E ESPORTE. **Linhas Programáticas para o atendimento especializado na sala de apoio pedagógico específico**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE. **Projeto Político Pedagógico**, 2010.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Ensino Híbrido**: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. EUA: Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation, 2013.

_____. **Inovação na Sala de Aula**: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender. Porto Alegre: Artmed, 2012.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa**: Aportes metodológicos. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

DIONNE, Hugues. **A Pesquisa-Ação para o Desenvolvimento Local**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

ESCABORA, Carina. **Sala de apoio pedagógico: os sentidos e significados construídos no município de Barueri – SP**. Dissertação de Mestrado. SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. SP: Paz e Terra, 1997.

GARDNER, Howard. **Inteligência: um conceito reformulado**. RJ: Objetiva, 2001.

_____. **Inteligências Múltiplas: A teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995, Reimpressão 2012.

HORN, Michael; STAKER, Heather. **Blended: Usando a Inovação Disruptiva para Aprimorar a Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

LA TAILLE, Yves de. et al. **Piaget, Vygostsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo, Summus, 1992.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria. **O Discurso do Sujeito Coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)**. Caxias do Sul: Educs, 2005.

MACHADO, Rosângela. *Educação Inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar*. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MATURANA, Humberto. *Uma nova concepção de aprendizagem*. Universidade de Santiago de Chile. **Dois pontos**, vol. 2, n.15, outono-inverno, 1993.

_____. *La educación: un ejercicio de humanidad*. **Revista de Educación**, Ministerio de Educación, n.228, septiembre, Santiago, 1995.

_____. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Trad. José Fernando Campos Fortes. 1ª ed. atualizada, Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Simas Nisis de. **Formação humana e capacitação**. São Paulo: Vozes, 2000.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen V.R. (orgs.). **Possibilidades de Aprendizagem: Ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem Significativa: A teoria de David Ausubel**, SP: Centauro, 2001.

MOREIRA, Marco Antonio. **A Teoria da Aprendizagem Significativa**. Porto Alegre: Instituto de Física, UFRGS, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO et al. **Pedagogias da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007

PALFREY, John. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROSSKAMP, Solange. **Trabalho docente e salas de apoio pedagógico “o coração da escola”**. Dissertação de Mestrado. Joinville, SC: Univille, 2013.

SCHNEIDER, Fernanda. *Otimização do espaço escolar por meio do modelo de Ensino Híbrido*. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de M. (orgs.). **Ensino Híbrido**: Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

SCHULZE, Mariana Datria. **“Todo apoio que o professor recebe de fora é bem vindo”**: Salas de apoio pedagógico e suas implicações no trabalho docente. Dissertação de Mestrado, Joinville, SC: Univille, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Madalena Telles; REIS, Maria Filomena. *A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa*. **Meta: Avaliação**, v.4, n.11, p.162-187, mai./ago., 2012.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. SP: Ática, 2006

APÊNDICE A



**COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE
SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA
APOIO PEDAGÓGICO**

FICHA DE ENCAMINHAMENTO AO APOIO PEDAGÓGICO

Aluno (a): _____

Turma: _____

Professora: _____

Em uma escala de 0 a 5, marque considerando:

- 0** – Insuficiente (sem noções básicas);
- 1** – Com muita dificuldade, necessitando de auxílio individualizado por tempo integral;
- 2** – Em crescimento, necessitando de auxílio individualizado em vários momentos;
- 3** – Em crescimento, necessitando de auxílio individualizado por menos tempo (mais autonomia)
- 4** – Suficiente, podendo avançar mais;
- 5** – Bom ou ótimo, atendendo a média para a faixa etária.

	0	1	2	3	4	5
Área da lógica e matemática						
Área da linguagem						
Área de arte e música (coordenação motora fina, ritmo, reconhecimento de sons)						
Área cinestésica corporal (coordenação motora ampla, noções de espaço, lateralidade, agilidade e destreza)						
Relacionamento Intrapessoal (autoestima)						
Relacionamento Interpessoal (integração, interação com colegas e professores)						

Com relação às áreas acima, principalmente quanto aos conteúdos de Matemática e Língua Portuguesa, descreva o que deve ser considerado quanto às habilidades e competências necessárias ao processo de aprendizagem do aluno ou aluna:



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
SUL-GRANDENSE



PPGCITED

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIASUL-
RIO-GRANDENSE
CÂMPUS PELOTAS-VISCONDE DA GRAÇA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL
EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO (PPGCITED)**

**O APOIO PEDAGÓGICO NO COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE: UMA PROPOSTA A
PARTIR DO MODELO DE LABORATÓRIO ROTACIONAL DE ENSINO HÍBRIDO**

PESQUISADORA: Prof^a Elisane Ortiz de Tunes Pinto

ORIENTADOR: Prof. Dr. Fernando Augusto Treptow Brod

COLABORADORAS: Professoras do Apoio Pedagógico do CMP

Prezada Professora,

Com vistas a refletir sobre a nossa prática no apoio pedagógico, solicito que responda as questões abaixo, lembrando que não há necessidade de identificar-se.

Agradeço a disponibilidade.

1. Em sua opinião, qual a importância do trabalho no Apoio Pedagógico?
2. Como você planeja as suas aulas para o Apoio Pedagógico?
3. O que você considera relevante numa proposta pedagógica para trabalhar no Apoio com alunos dos anos iniciais?
4. Você considera que sua prática no Apoio Pedagógico atende as necessidades dos alunos encaminhados? Explique.
5. Como você percebe significar as aprendizagens dos alunos que necessitam do Apoio Pedagógico?



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
SUL-RIO-GRANDENSE



PPGCITED

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

O APOIO PEDAGÓGICO NO COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE: UMA PROPOSTA A PARTIR DO MODELO DE LABORATÓRIO ROTACIONAL DO ENSINO HÍBRIDO

PESQUISADORA: Prof^a Elisane Ortiz de Tunes Pinto

ORIENTADOR: Prof. Dr. Fernando Augusto Treptow Brod

COLABORADORAS: Professoras do Apoio Pedagógico do CMP

Prezada Professora,

Considerando o trabalho desenvolvido no Apoio Pedagógico neste ano letivo, até este momento, solicito que responda as questões abaixo, lembrando que não há necessidade de identificar-se.

Agradeço a disponibilidade.

1. Como você percebe a proposta de Ensino Híbrido que está sendo desenvolvida com alunos dos anos iniciais encaminhados ao Apoio Pedagógico?
2. A partir da proposta de Ensino Híbrido no modelo Laboratório Rotacional, você observa mudanças na sua ação pedagógica? Explique.
3. Como você observa a realização da proposta de Ensino Híbrido com relação ao uso dos espaços do laboratório de informática e da sala de aula? Relate a sua experiência.
4. A partir da experiência vivenciada com a proposta de Ensino Híbrido você teria outras sugestões para o trabalho no Apoio Pedagógico?



**COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE
SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA
APOIO PEDAGÓGICO**

ENCAMINHAMENTO AO APOIO PEDAGÓGICO - CIÊNCIA AOS PAIS/RESPONSÁVEIS

Srs. Pais e/ou Responsáveis pelo aluno (a) _____ da turma _____.

Informamos que, partindo do compromisso da escola com a aprendizagem dos alunos, o (a) aluno (a) acima citado foi encaminhado (a) ao Apoio Pedagógico que é oferecido em turno inverso.

Este documento tem o objetivo de deixá-los cientes da importância da frequência às aulas e, caso não seja viável a participação do (a) aluno (a), solicitamos que retorne este com a devida justificativa para que possamos encaminhar outro aluno na vaga oferecida.

JUSTIFICATIVA:

Assinatura: _____

Sendo o que tínhamos para o momento, despedimo-nos cordialmente e nos colocamos a inteira disposição para quaisquer esclarecimentos.

Coordenação Pedagógica

Colégio Municipal Pelotense
Serviço de Orientação Pedagógica
Ficha de Encaminhamento
Apoio Pedagógico- Anos Iniciais

Aluno(a): C
Professor (a)

Ano/Turma: 1º B Data: 15/04/16
Disciplina: Anos Iniciais

1. Habilidades / Competências a serem trabalhadas: - Apresenta dificuldades em conteúdos iniciais da Alfabetização: Alfabeto, vogais - (a, e) e números até 9, Adição.

2. Dificuldades de aprendizagem do (a) aluno(a) que necessite mais atenção e trabalho:

Sem inicial Adição até 9, Número e quantidade.

3. Observações:

Colégio Municipal Pelotense
Serviço de Orientação Pedagógica
Ficha de Encaminhamento
Apoio Pedagógico- Anos Iniciais

Aluno(a):
Professor (a)

Ano/Turma: 2º Ano (A) Data:
Disciplina: currículo

1. Habilidades / Competências a serem trabalhadas:

⇒ Atenção, concentração.

2. Dificuldades de aprendizagem do (a) aluno(a) que necessite mais atenção e trabalho:

⇒ Leitura de palavras simples.

3. Observações:



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE



Pesquisa: O apoio pedagógico no Colégio Municipal Pelotense: uma proposta a partir do modelo Laboratório Rotacional do Ensino Híbrido

Instituição realizadora da Pesquisa: Instituto Federal Sul-rio-grandense.

Pesquisador responsável: Elisane Ortiz de Tunes Pinto

Orientador: Prof. Dr. Fernando Augusto Treptow Brod

Objetivo: Desenvolver uma proposta didática voltada ao trabalho com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental encaminhados ao Apoio Pedagógico do Colégio Municipal Pelotense.

Procedimentos a serem utilizados:

A pesquisa será produzida inicialmente a partir de dados coletados junto as professoras que atuam no Apoio Pedagógico do Colégio Municipal Pelotense. Para isso, será solicitado que o sujeito responda a um questionário e, posteriormente, na segunda fase do estudo, um novo questionário a fim de que possamos analisar o processo durante o desenvolvimento da pesquisa.

Os dados coletados serão utilizados para tabulação e posterior análise.

Há o comprometimento do pesquisador em não divulgar os nomes dos sujeitos dessa pesquisa e nem mesmo informações que possam vir a expô-los, garantindo o sigilo e privacidade absoluto de seu anonimato.

Além disso, o sujeito da pesquisa terá os esclarecimentos desejados e a assistência adequada, se necessária, antes e durante a realização da pesquisa.

Desde já agradeço sua colaboração e atenção frente a pesquisa aqui apresentada.

Pelotas, 21 de março de 2017.

Assinatura

Elisane Ortiz de Tunes Pinto
Pesquisadora