

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO  
EDUCACIONAL

Bruna Linhati de Oliveira

**REFLEXÕES SOBRE INCLUSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE DE UMA  
COMUNIDADE ESCOLAR DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SANTA MARIA-  
RS**

Santa Maria, RS  
2022

Bruna Linhati de Oliveira

**REFLEXÕES SOBRE INCLUSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE DE UMA  
COMUNIDADE ESCOLAR DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SANTA MARIA-  
RS**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional.

Orientadora: Profa. Dra. Tatiane Negrini

Santa Maria, RS  
2022

de Oliveira, Bruna Linhati  
Reflexões sobre inclusão e formação docente de uma  
comunidade escolar da rede pública municipal de Santa  
Maria-RS / Bruna Linhati de Oliveira.- 2022.  
107 p.; 30 cm

Orientadora: Tatiane Negrini  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2022

1. Educação Gaúcha Conectada 2. Ensino Inclusivo 3.  
Evasão Escolar 4. Formação Docente I. Negrini, Tatiane  
II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, BRUNA LINHATI DE OLIVEIRA, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

**Bruna Linhati de Oliveira**

**REFLEXÕES SOBRE INCLUSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE DE UMA  
COMUNIDADE ESCOLAR DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SANTA MARIA-  
RS**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Aprovado em 03 de dezembro de 2021.

*Tatiane Negrini*

---

**Tatiane Negrini, Dra. (UFSM)**  
**(Presidente/Orientador)**

---

**Sílvia Maria de Oliveira Pavão, Dra. (UFSM)**

*Letícia Fleig Dal Forno*

---

**Letícia Fleig Dal Forno, Dra. (UniCesumar)**

Santa Maria, RS  
2022

*Dedico esse estudo e todo o trabalho nele desenvolvido aos colegas de profissão, que me fazem sentir confortável em sua presença e ter a certeza de que estou onde nem mesmo eu sabia que gostaria tanto de estar.*

*Acreditando na importância e no potencial dessa profissão, creio que cada professor deve ter a oportunidade e o desejo de estar sempre buscando mais conhecimento.*

*Dedico aos colegas professores, de todas as áreas de atuação, todas as disciplinas, todas as modalidades e níveis de ensino, que estejam começando a lecionar ou já colecionem experiências e décadas de histórias de tempo de escola e em especial, aqueles professores que acreditam que saber aprender seja tão importante quanto saber ensinar.*

*Por fim, aos professores com quem convivi, convivo e ainda vou conviver, porque são eles que me possibilitam revisitar minhas experiências para assim, refletindo, melhorar minha atuação como profissional e ser humano.*

## **AGRADECIMENTOS**

*No percurso desse trabalho, colhi experiências e conheci pessoas extraordinárias que contribuíram muito com meu crescimento. Faço uso desse espaço para agradecer, de forma especial:*

- A Deus, pela oportunidade de evoluir nessa existência;*
- Aos meus pais, por terem feito o melhor que podiam no cumprimento de sua missão comigo;*
- A meu filho, Bernardo, por despertar em mim uma força inexplicável desde sua chegada em minha vida;*
- A todos da escola onde realizei minha pesquisa, em especial à Professora Marli Giacomelli, que permitiu minha inserção para desenvolvimento desse trabalho e à Katia Rezende, que me apoiou e incentivou desde as etapas iniciais de seleção para o curso de mestrado;*
- À Professora Tatiane Negrini, pessoa incrivelmente humilde e competente, que acolheu essa proposta de pesquisa, acreditou no meu potencial e, mesmo diante das adversidades de um período de pandemia, apresentou resiliência ao me guiar nesse processo;*
- Às Professoras Sílvia Pavão e Letícia Dal Forno, membros da banca, que enriqueceram esse estudo e incentivaram o despertar da pesquisadora que há em mim;*
- À Universidade Federal de Santa Maria, que oportunizou a realização desse sonho e;*
- A todas as pessoas que conheci e experiências que vivi, que de alguma forma impulsionaram minhas conquistas pessoais e profissionais, enfim...*

*Gratidão infinita!*

[...] O ser humano é ao mesmo tempo singular e múltiplo. Dissemos que todo ser humano, tal como o ponto de um holograma, traz em si o cosmo. Devemos ver também que todo ser, mesmo aquele fechado na mais banal das vidas, constitui ele próprio um cosmo. Traz em si multiplicidades interiores, personalidades virtuais, uma infinidade de personagens quiméricos, uma poli existência no real e no imaginário, no sono e na vigília, na obediência e na transgressão, no ostensivo e no secreto, balbucios embrionários em suas cavidades e profundezas insondáveis. Cada qual contém em si galáxias de sonhos e de fantasmas, impulsos de desejos e amores insatisfeitos, abismos de desgraças, imensidões de indiferença gélida, queimações de astro em fogo, acessos de ódio, desregramentos, lampejos de lucidez, tormentos dementes... (MORIN, 2004, p.57).

## RESUMO

### **REFLEXÕES SOBRE INCLUSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE DE UMA COMUNIDADE ESCOLAR DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SANTA MARIA-RS**

*AUTORA: Bruna Linhati de Oliveira*

*ORIENTADORA: Tatiane Negrini*

Concebendo uma perspectiva inclusiva de ensino como importante estratégia na tentativa de buscar uma solução para a problemática das evasões numa escola pública, a pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional - PPPG, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, teve como objetivo analisar aspectos relacionados à inclusão e formação docente, entre os diferentes segmentos de uma comunidade escolar da rede pública municipal de Santa Maria-RS. Através do acompanhamento das ações propostas no âmbito da pesquisa, constituíram-se seus objetivos específicos: analisar as concepções de uma comunidade escolar sobre inclusão; narrar e descrever aspectos das formações docentes com abordagem reflexiva promovidas no âmbito da pesquisa; verificar os impactos das formações docentes sobre ensino inclusivo entre os professores e registrar o processo de construção coletiva de um Plano de ação. Utilizando-se como contexto o Projeto Educação Gaúcha Conectada, criado pelo governo federal e adaptado à realidade da educação gaúcha, as ações dessa pesquisa envolveram a promoção de formações docentes locais e a elaboração de um Plano de ação para o projeto na escola com a participação da comunidade, caracterizando esse estudo como pesquisa-ação, do tipo qualitativa. A coleta de dados envolveu a aplicação de questionário aos responsáveis pelos alunos, professores, equipe diretiva e coordenação pedagógica, além de observação direta das ações propostas, recorrendo-se à análise de conteúdo dos instrumentos de coleta, categorizadas nos temas inclusão, plano de ação e formação docente. Apresenta-se aqui essa análise, registros e algumas reflexões sobre o percurso da pesquisa, entre discussões com autores que tratam sobre as temáticas relacionadas. Percebeu-se que a construção do Plano de ação para um projeto local, que constituiu-se o produto dessa pesquisa, evidenciou a importância da integração entre a escola e a comunidade como forma de promover a inclusão, estimulando o senso de pertencimento e engajamento nos diferentes setores da instituição. Já as formações docentes trouxeram a percepção sobre como essas formações podem refletir no processo inclusivo através das práticas dos professores e os desafios que esses profissionais da educação, incluindo gestores, encontram no caminho da inclusão, evidenciando a complexidade do processo inclusivo em uma instituição escolar. Concluiu-se, através dos resultados obtidos, que a visão da comunidade escolar com relação à inclusão influenciou o processo inclusivo da instituição, assim como essa mesma visão também sofreu influências das ações propostas nesse processo.

**Palavras-chave:** Ensino Inclusivo. Evasão Escolar. Formação Docente. Educação Gaúcha Conectada.

## ABSTRACT

### REFLECTIONS UPON INCLUSION AND TEACHER TRAINING OF A SCHOOL COMMUNITY OF THE MUNICIPAL PUBLIC NETWORK IN SANTA MARIA-RS

*AUTHOR: Bruna Linhati de Oliveira*

*THESIS ADVISOR: Tatiane Negrini*

Considering that an inclusive perspective of teaching is a valuable strategy in facing the issue of dropouts in public schools, the research developed in the Professional Master's in Public Policy and Educational Management - PPPG at the Federal University of Santa Maria - UFSM aimed to analyze aspects related to inclusion and teacher training among the different segments of a municipal public-school community in Santa Maria-RS. Through the studies within the scope of the research theme, its specific objectives were: to analyze the conceptions of a school community about inclusion; to narrate and describe aspects of the teachers' education with a reflective approach promoted in the context of the research; to check the impacts of teacher training on the inclusive education among teachers; to register the process of collective construction of an Action Plan. Within the context of the *Projeto Educação Gaúcha Conectada*, created by the Federal government and adapted to the reality of education in the state of Rio Grande do Sul, the actions of this research involved the promotion of local teacher training and the preparation of an Action Plan for the project at the school with the involvement of the community. Those actions characterize this study as an Action Research of the qualitative type. Data collection involved the application of a questionnaire to students' parents/guardians, teachers, management team, and pedagogical coordination, in addition to direct observation of the proposed actions, resorting to content analysis of the collection instruments, categorized in themes inclusion, action plan and teacher training. This analysis, records, and some reflections upon the course of the research are presented here, among discussions with authors who deal with related themes. It's noticeable that the construction of the Action Plan for a local project, which constituted the product of this research, highlighted the importance of the integration between the school and the community to promote inclusion, stimulating a sense of belonging and engagement in the different sectors of the institution. On the other hand, teacher training pronounced how these formations have an effect on the inclusive process through teachers' practices. The challenges that these education professionals, including managers, face on the path to inclusion highlighted the complexity of the inclusive process in an educational institution. It was concluded, through the obtained results, that the view of the school community regarding inclusion influenced the institution's inclusive process, while this same view has been influenced by the actions proposed in this process as well.

**Keywords:** Inclusive Education. School Dropout. Teacher Training. Educação Gaúcha Conectada

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Tríade indivíduo/sociedade/espécie .....	27
Figura 2 - Comparação dos Estilos de Aprendizagem de Kolb e Honey-Mumford....	42
Figura 3 - Respostas dos professores na atividade 1 - via Jamboard.....	69
Figura 4 – Recorte 1 do Plano de Ação local projeto Educação Gaúcha Conectada – Ações propostas para reduzir o número de evasões e repetências.....	74
Figura 5 – Recorte 2 do Plano de Ação local projeto Educação Gaúcha Conectada – Contribuições da comunidade escolar - Ações previstas para o Projeto na escola...	75
Figura 6 – Relação entre a visão da comunidade escolar sobre inclusão e o processo inclusivo da instituição .....	91
Gráfico 1 – Relação dos Profissionais com as tecnologias .....	64
Gráfico 2 – Cursos à distância frequentados pelos Profissionais.....	64
Gráfico 3 – Cursos presenciais frequentados pelos Profissionais.....	65
Gráfico 4 – Ações a serem desenvolvidas pelo Projeto E.G.C. na escola – Respostas do grupo dos .....	77
Gráfico 5 – Ações a serem desenvolvidas pelo Projeto E.G.C. na escola – Respostas do grupo dos Profissionais .....	79
Gráfico 6 – Respostas do grupo dos Familiares sobre a escola onde a pesquisa foi realizada.....	83
Gráfico 7 – Concepções do grupo dos Familiares sobre Ensino Inclusivo.....	84
Quadro 1 – Abrangência do Projeto Educação Gaúcha Conectada 2020/2021 .....	50

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CHAEA	Cuestionário Honey-Alonso De Estilos de Aprendizaje
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CP	Conselho Pleno
EGC	Educação Gaúcha Conectada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LSI	Learning Styles Inventory
LSQ	Learning Styles Questionnaire
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PPP	Projeto Político Pedagógico

# SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2 JUSTIFICATIVA</b> .....	<b>19</b>
<b>3 OBJETIVOS</b> .....	<b>21</b>
<b>4 INCLUSÃO EM UM CONTEXTO DE EVASÃO ESCOLAR</b> .....	<b>23</b>
4.1 FORMAÇÃO DOCENTE PARA UM ENSINO INCLUSIVO .....	31
<b>4.1.1 Temáticas das formações docentes locais</b> .....	<b>38</b>
4.2 PLANO DE AÇÃO: CONTEXTO INSTITUCIONAL, MARCOS CONCEITUAIS E PROCEDIMENTAIS .....	49
<b>5 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	<b>55</b>
<b>6 PERCURSOS DA PESQUISA</b> .....	<b>61</b>
6.1 FORMAÇÕES DOCENTES LOCAIS – ETAPA DIAGNÓSTICA .....	61
6.2 OS ENCONTROS DE FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA .....	65
6.3 PLANO DE AÇÃO: PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E APRESENTAÇÃO DO PRODUTO FINAL .....	71
6.4 REGISTRO, VERIFICAÇÃO E ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS .....	75
<b>6.4.1 Análise do processo de construção do Plano de Ação e das contribuições recebidas dos participantes</b> .....	<b>76</b>
<b>6.4.2 Percepções dos participantes sobre inclusão</b> .....	<b>80</b>
<b>6.4.3 Percepções do grupo dos <i>Profissionais</i> sobre as formações docentes</b> .....	<b>84</b>
<b>7 CONCLUSÕES E NOVOS QUESTIONAMENTOS</b> .....	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>93</b>
<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES</b> .....	<b>98</b>
<b>APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO À EQUIPE DIRETIVA E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA</b> .....	<b>99</b>
<b>APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS</b> .....	<b>100</b>
<b>ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA ESCOLA</b> .....	<b>101</b>
<b>ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	<b>102</b>
<b>ANEXO C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE</b> .....	<b>103</b>
<b>ANEXO D – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL</b> .....	<b>104</b>
<b>ANEXO E - PLANO DE AÇÃO EDUCAÇÃO GAÚCHA CONECTADA</b> .....	<b>105</b>
<b>ANEXO F - PARECER DE APROVAÇÃO NO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA</b> .....	<b>108</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ainda que sempre tenha demonstrado grande paixão por livros, fossem eles de literatura ou didáticos, não me recordo<sup>1</sup> de ter pensado especificamente em ser professora. Sabia, no entanto, que ler era transformador e creio que o hábito de navegar entre os livros foi me conduzindo, através de um rio de águas claras, até o mar desconhecido e pouco tranquilo da docência. Tendo desaguado nesse mar em 2011, percebi nesses dez anos de atuação, incluindo a regência em classes multisseriadas, gestão de programas e projetos governamentais que, a cada desafio encontrado é preciso embarcar em busca de conhecimento com o objetivo de, no mínimo, compreendê-los.

A temática deste projeto de pesquisa surgiu a partir de minha atuação como docente da rede pública na cidade de Santa Maria/RS. Durante esses dez anos de atuação foi possível perceber diversas situações que causam preocupação entre professores, equipes gestoras e coordenação pedagógica. Uma das mais complexas e que destaco é a questão da evasão escolar.

Assim, passei a observar o contexto em que essas situações ocorrem, com a finalidade de obter maior entendimento sobre as possíveis causas dessas ocorrências, e percebi que são diversos os fatores envolvidos. Ainda que causas relacionadas a fatores econômicos pudessem influenciar nessa realidade, aspectos sociais e que envolvem aprendizagem foram fundamentais nessa problemática, levando-me a crer que pensar em práticas pedagógicas baseadas numa perspectiva de ensino inclusiva pudesse contribuir de forma positiva diante desse problema.

Dessa forma, esse trabalho buscou realizar um movimento de acompanhamento do processo de uma escola, rumo a um ensino sob uma perspectiva inclusiva, partindo-se para isso, da promoção de formações docentes e uma ação que buscasse estimular a participação da comunidade.

Assim, a pesquisa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria baseou-se no acompanhamento do processo de busca por alternativas que viessem a refletir na redução do número de evasões numa escola pública da rede municipal de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul, trazendo ainda propostas que convergissem

---

1 Parte inicial da introdução escrita em primeira pessoa devido ao entrelaçamento com o memorial da pesquisadora.

com uma perspectiva de ensino inclusivo. À oportunidade de acompanhar as ações propostas implantadas no decorrer dessa pesquisa, somou-se a tentativa de contribuir para mudanças no cenário institucional, impactando de forma positiva na vida dessa comunidade escolar.

Essa pesquisa constituiu-se ainda, numa oportunidade de conhecer o processo de promoção de formações docentes cuja abordagem baseia-se na reflexão, para através do acompanhamento desses encontros e relatos de professores, gestão administrativa e coordenação pedagógica, perceber aspectos que envolvem esse tipo de formação. Essa experiência possibilita enriquecimento da atuação profissional de um pesquisador que atua em sala de aula e impulsiona sua evolução como ser humano, munindo-o da capacidade de colocar-se no lugar dos demais profissionais de uma instituição escolar, enquanto conhece a realidade da comunidade em que atua.

Entendendo-se a complexidade de qualquer processo de mudança que envolva uma instituição escolar, teve-se a intenção de conhecer a visão sobre inclusão que permeia essa comunidade enquanto, observando movimentos causados pelas ações aqui propostas com foco em aspectos sociais, pedagógicos e administrativos, buscou-se perceber as influências dessas percepções no processo da instituição rumo a um ensino inclusivo.

Uma dessas ações foi a promoção de formações de professores, etapa fundamental dessa pesquisa. Através das formações docentes pretendeu-se, relacionar as temáticas abordadas nos encontros, a um ensino inclusivo. Temáticas essas que compreenderam tanto a aprendizagem como também os processos de ensino. Contribuir com o processo de formação e desenvolvimento docente na escola trouxe a valiosa oportunidade de experienciar a visão dos profissionais que atuam na formação docente e coordenação pedagógica.

Pensando na temática da evasão escolar, lançou-se mão das escritas de Arroyo (1997, 2012), em que trata de questões sociais da escola. Além disso, produções resultantes de estudos e reflexões sobre o tema também trazem importantes contribuições no sentido de compreendermos melhor o cenário geral das evasões escolares. Já a nível local, a problemática foi percebida a partir dos registros documentais da escola e melhor compreendida por meio de conversas informais com alunos, direção da escola, equipe pedagógica, ex-alunos, pais ou responsáveis, através das quais mostrou-se frequente algumas justificativas para a evasão escolar.

Essas justificativas apontam possíveis caminhos para o desenvolvimento dessa proposta de pesquisa-ação, em especial aquelas constituídas como alternativas que pudessem promover um ensino num ambiente de respeito e acolhimento às diferenças, acreditando-se que uma instituição cuja pluralidade encontra-se também nos processos pedagógicos, possa apresentar maiores chances de contemplar as particularidades de sua comunidade escolar.

A Teoria da Complexidade, trazida aqui por Edgar Morin (2004, 2005), fundamenta a ideia de inclusão desse trabalho, em que a partir do (auto)conhecimento, o indivíduo possa interagir melhor na sociedade, de forma que não se percam suas características mas que ele possa atuar contribuindo com a manutenção dessa diversidade.

Através da proposta de formações docentes na escola, voltadas para a promoção de um ambiente e ensino inclusivo, abordando-se para isso, as temáticas da inclusão, estilos de aprendizagem, metacognição e teoria das inteligências múltiplas, buscou-se acompanhar esse processo de formação docente através de uma abordagem reflexiva, acreditando-se estar assim, contribuindo com a escola no objetivo de reduzir o número de evasões.

Levando-se em conta a proposta metodológica para as formações docentes locais, contou-se com estudos bibliográficos sobre formação docente, trazendo-se autores como García (1992, 1999), Ferry (2004), Gimeno Sacristán (1998), Imbernón (2013), Nóvoa (1992), Tardif (2002) e Zeichner (1993), que propõem uma formação docente reflexiva. Através dessas formações, em que foram abordadas temáticas diretamente relacionadas ao cotidiano docente, os professores tiveram a oportunidade de falar sobre suas experiências também como aprendizes num processo que buscou promover momentos de reflexões sobre suas práticas. Para Ferry (2004, p. 57) “El proceso de formación [...] es anticipar sobre situaciones reales, y es, en favor de estas representaciones, encontrar actitudes, gestos convenientes, adecuados para impregnarse de si en esta realidad”.

Partir de formações que incentivassem uma postura reflexiva entre os docentes foi um caminho pensando a fim de permitir que suas experiências de aprendizagem “contaminassem” suas práticas de ensino, desencorajando-se assim, a prática da educação bancária e privilegiando àquela em que há produção do conhecimento, conforme aponta Behrens (2013, p.55),

O ensino como produção do conhecimento propõe enfaticamente o envolvimento do aluno no processo educativo. A exigência de tornar o sujeito cognoscente valoriza a reflexão, a ação, a curiosidade, o espírito crítico, a incerteza, a provisoriedade, o questionamento, e exige reconstruir a prática educativa proposta em sala de aula.

A proposta de ensino como produção do conhecimento, à medida que valoriza as experiências do aluno e ainda, estimula sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem, torna-se forte aliada na construção de um ensino emancipatório e inclusivo.

A ligação estabelecida junto à escola onde essa pesquisa se desenvolveu, trouxe a percepção de que a diversificação nas formas de ensino, assim como utilização de novos recursos e formas de avaliação, pudesse contribuir com a promoção de ambiente mais inclusivo, voltado às diversidades e que talvez, essa inclusão pudesse influenciar na diminuição das evasões, problema observado com maior frequência nas turmas de anos finais. Por esse motivo, o desenvolvimento da pesquisa ocorreu no âmbito do Projeto Educação Gaúcha Conectada, criado com o objetivo de incentivar o uso de recursos de tecnologia para fins pedagógicos.

As formações docentes locais foram etapa fundamental dessa pesquisa, tornando-se possível através delas levar os professores a um movimento de reflexão sobre suas práticas docentes e experiências discentes, à medida que percebiam as influências dessas experiências na sua atuação e os reflexos dessa atuação diante da questão das evasões.

As ideias de Vygotsky (1994) foram trazidas por enfatizar a importância das relações sociais para a aprendizagem, em especial quando há trocas entre indivíduos, enriquecida pela diferença entre eles e contou-se com as contribuições de Suengas (1995), Flavell (1999) e Portilho (2006), entre outros, para ampliação dos conhecimentos acerca da metacognição, tema abordado nas formações por relacionar o processo de aprendizagem à autonomia do aprendiz e que, conforme constatado em pesquisa diagnóstica, ainda é pouco compreendido pelos professores.

Ainda, os estudos sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1994, 2010) e Estilos de Aprendizagem de Catalina Alonso; Domingo Gallego e Peter Honey (2002) constituíram-se fontes importantes para a elaboração dos materiais a serem utilizados nas formações docentes locais. Para tratar sobre inclusão, recorreu-se às ideias de autores como Mantoan (2011), Rodrigues (2006) e Freire (1987, 1996).

Numa segunda fase dessa pesquisa, como forma de perceber os possíveis reflexos das formações docentes, construiu-se um Plano de Ação local para o Projeto Educação Gaúcha Conectada, projeto de iniciativa do governo federal, implantado e adaptado pelo governo do estado do Rio Grande do Sul no ano de 2019. A instituição foi uma das contempladas com a fase inicial do projeto em Santa Maria, tendo-se a construção do Plano de Ação como forma de incentivar a participação dos diversos setores da comunidade escolar através da proposta de atividades, levando-se em conta as necessidades e interesses dos envolvidos. Considerou-se essa construção uma oportunidade de promover, entre os membros da comunidade, a consciência de coletividade, incentivando a promoção e participação de todos na iniciativa. A construção do Plano de ação, produto dessa pesquisa, oportunizou que se compreendesse também a visão dos gestores escolares diante desse processo democrático.

Como aporte teórico para essa etapa, lançou-se mão de estudos sobre Gestão Democrática, trazendo para isso, as contribuições de Gimeno Sacristán (1998), Cervi (2008) e Libâneo (1984, 2012), uma vez que, em consonância com esses autores acredita-se que a participação dos diversos setores que compõem uma comunidade escolar, em especial àqueles que envolvem os alunos, famílias e professores, tende a aumentar o senso de pertencimento e a incentivar o maior comprometimento com as ações realizadas pela escola.

Por fim, referenciais legais como a Declaração de Salamanca (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e Base Nacional Curricular Comum (2017) foram documentos basilares para o desenvolvimento das ações desse trabalho.



## 2 JUSTIFICATIVA

Partindo-se desse movimento da escola em busca da redução das evasões, promovendo para isso um ensino inclusivo, esse estudo acompanhou tal processo, ao mesmo tempo em que promoveu ações no sentido de contribuir com a escola.

Assim, ao promover as ações propostas, coletando dados e observando cada etapa, visou-se obter um panorama sobre a questão da inclusão na instituição, especialmente referente à visão da comunidade sobre o tema.

A questão da evasão escolar não é tema estranho nem recente aos gestores em educação e as causas desse fenômeno envolve questões sociais, culturais e econômicas.

Ferreira (2011, p. 02), em artigo sobre evasão escolar escrito a partir de sua experiência como promotor de justiça no estado de São Paulo, aponta como causas,

[...] levando-se em consideração os fatores determinantes da ocorrência do fenômeno, pode-se classificá-las, agrupando-as, da seguinte maneira: Escola: não atrativa, autoritária, professores despreparados, insuficiente, ausência de motivação etc; Aluno: desinteressado, indisciplinado, com problema de saúde, gravidez, etc; Pais/responsáveis: não cumprimento do pátrio poder, desinteresse em relação ao destino dos filhos etc; Social: trabalho com incompatibilidade de horário para os estudos, agressão entre os alunos, violência em relação a gangues etc.

Na realidade da escola, local onde realizou-se a pesquisa, os mesmos motivos foram relatados em conversas informais com familiares ou com os próprios alunos. Somaram-se a esses motivos ainda, as reprovações ou sua iminência e necessidade de trabalhar ou cuidar dos irmãos.

Pensando-se nas causas gerais, apontadas em estudos da área educacional e jurídica e, percebendo-se a realidade local, onde duas causas foram apontadas com maior frequência, entendeu-se que, em primeiro lugar, a problemática da evasão escolar não era passível de solução apenas com o empenho da equipe diretiva, mas sim, através de um trabalho da escola, como um todo. Isso porque as repetências ou o simples risco de ela ocorrer era apontado como fator que influenciava as evasões dos alunos da escola. Assim, ao tomar um ensino mais inclusivo como possível ferramenta diante do problema na tentativa de promover um ambiente que contemplasse e acolhesse as diferenças, inclusive nas formas de aprender, o papel do professor foi abordado com relevância nessa proposta com vistas à redução do número de evasões da instituição.

Entendendo-se que as concepções de ensino docentes e suas práticas em sala de aula são decisivas nesse processo de promover um ambiente inclusivo, seja propondo atividades ou formas de avaliação diversificadas, possibilitando a cada um aprender e expressar resultados conforme suas capacidades, torna-se fundamental para o desenvolvimento da sensação de pertencimento dos alunos e até mesmo a construção de suas identidades como indivíduos.

Dessa maneira buscou-se, através da promoção de formações docentes locais com uma abordagem reflexiva, trazer e apresentar conceitos e incentivar entre os professores novas práticas e também, outras percepções sobre temas que levassem à construção de um ambiente de ensino inclusivo. Nesse sentido, para Stainback; Stainback (1999, p.86),

Quando existem programas adequados a inclusão funciona para todos os alunos com ou sem deficiências, em termos de atitudes positivas, mutuamente desenvolvidas, de ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais e de preparação para a vida em comunidade.

Levando-se em conta que o desestímulo, sensação de deslocamento e dificuldades de aprendizagem também foram apontados como fatores causadores das evasões, a construção coletiva de um Plano de Ação local para o Projeto EGC, com a participação de todos os setores da comunidade escolar, pareceu ser, de forma complementar às formações docentes locais, proposta de ação capaz de tornar o ambiente escolar mais acolhedor, coletivo e inclusivo.

Observando-se a numerosa quantidade de leis e outros documentos norteadores da área educacional que sinalizam a importância de um ensino voltado para a diversidade, viu-se nessa proposta de pesquisa uma importante ferramenta para o incentivo desse tipo de ensino na instituição escolhida mas também, através da divulgação desse trabalho final, entre pesquisadores e profissionais da educação.

Esperava-se que os resultados pudessem contribuir tanto na manutenção do processo inclusivo da escola como também, na redução do número de evasões.

Esses resultados também poderiam apresentar relevância entre os estudos sobre inclusão no campo da gestão escolar, uma vez que contempla aspectos administrativos do processo.

### 3 OBJETIVOS

A presente pesquisa desenvolveu-se diante da problemática da redução do número de evasões de uma escola pública da rede municipal do município de Santa Maria-RS, e teve como *objetivo geral analisar aspectos relacionados à inclusão e formação docente, entre os diferentes segmentos de uma comunidade escolar, a fim de contribuir para o processo inclusivo da instituição.*

Buscando responder à questão: “De que forma a visão de uma comunidade sobre inclusão e as ações propostas no âmbito da pesquisa podem influenciar no processo inclusivo de uma instituição escolar?”, constituíram-se *objetivos específicos desse trabalho:*

- *Analisar as concepções de uma comunidade escolar sobre inclusão;*
- *Narrar e descrever aspectos das formações docentes com abordagem reflexiva promovidas no âmbito da pesquisa;*
- *Verificar os impactos das formações docentes sobre ensino inclusivo entre os professores e,*
- *Registrar o processo de construção coletiva de um Plano de ação, produto dessa pesquisa.*

A hipótese inicial foi a de que a compreensão da comunidade escolar sobre inclusão pudesse direcionar as ações da instituição em seu processo inclusivo, lançando mão dessas concepções para criação de estratégias e novas propostas. Levando em conta o contexto da instituição e de sua comunidade escolar e buscando alternativas para os desafios observados, incluindo-se a questão da evasão escolar, a promoção de formações docentes locais com temáticas que pudessem promover uma consciência inclusiva entre os docentes com possíveis reflexos nas práticas de sala de aula, assim como, a construção coletiva de um Plano de ação para um projeto implantado na escola, foram propostas desenvolvidas nessa pesquisa-ação.



#### 4 INCLUSÃO EM UM CONTEXTO DE EVASÃO ESCOLAR

Um estudo realizado em 2008 pelo Instituto Unibanco, em parceria com a FUNDACE, verificou a relação entre o rendimento discente no ensino fundamental e o abandono escolar no ensino médio. Os resultados desse estudo mostraram a existência de uma relação entre a nota do SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo e a probabilidade do estudante abandonar os estudos, sugerindo ainda que, “[...] uma maior atenção deveria ser dada no ensino fundamental aos alunos com maior dificuldade de aprendizagem e, dentre esses, principalmente os que já estão fora da idade correta para a série que frequentam” (2009, p.36).

Já em publicação no site de notícias do IBGE, em 2019, sobre os números da evasão escolar coletados em 2018, a renda das famílias foi apontada como um dos fatores para a diferença entre os índices envolvendo alunos mais ricos e mais pobres. A média nacional foi de 7,6%, enquanto as regiões Norte e Nordeste apontaram índice de 9,2% (IBGE, 2019).

A nível local as causas apontadas para as evasões são diversas e percebe-se que tanto aspectos pedagógicos, como também sociais e econômicos têm influência sobre essa problemática.

Em seus estudos sobre essa realidade, Arroyo (1997, p.23) diz que,

Na maioria das causas da evasão escolar, a escola tem a responsabilidade de apontar a desestruturação familiar, e o professor e o aluno não têm responsabilidade para aprender, tornando-se um jogo de empurra. Sabe-se que a escola atual é preciso estar preparada para receber e formar estes jovens e adultos que são frutos dessa sociedade injusta e, para isso é preciso professores dinâmicos, responsáveis, criativos, que sejam capazes de inovar e transformar sua sala de aula em um lugar atrativo e estimulador.

A proposta para esse trabalho focou nas questões sociais e pedagógicas uma vez que, a questão econômica foge ao alcance de uma instituição escolar, pelo menos, a curto prazo.

[...] o fracasso e a evasão escolar são focados nos indivíduos (estudantes/famílias) justificando a falta de mérito para atingir o sucesso escolar, culpabilizando-os por todas as dificuldades que enfrentam na trajetória de vida social e, especialmente, escolar. As atitudes, posicionamentos de desvalorização do saber que os estudantes trazem da sua vivência, da sua realidade social, afastam ainda mais a possibilidade de uma aproximação educando-educadores, para que ocorra um recíproco reconhecimento do outro e o processo ensino-aprendizagem se realize. (DAVID, 2015, p. 225)

Por essa razão, optar pela promoção de um ensino inclusivo permitiu que, a partir de formações docentes sobre temáticas que pudessem incentivar novas posturas e práticas pedagógicas, capazes de acolher e contemplar as diversas formas de ser, pensar e aprender, se fizesse uma análise das concepções dessa comunidade escolar sobre o que é e como se reflete um ensino inclusivo nas ações de uma escola. Entre essas ações estava a construção coletiva do Plano de Ação local para o Projeto Educação Gaúcha Conectada.

Desde a Declaração de Salamanca, assinada na Espanha, em 1994 por diversos países, incluindo o Brasil, a temática da inclusão dentro do campo educacional tem ganhado força nas pautas governamentais. Conforme o documento, todos devem ser acolhidos incluindo,

[...]crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (BRASIL, 1994, p. 3)

Percebe-se que a Declaração de Salamanca já previa a necessidade de se promover um ensino que contemplasse as mais diversas realidades, sejam elas sociais, culturais, orgânicas ou econômicas. Esse pensamento está em consonância com a Constituição Federal que, em seu artigo 205, traz dentre os princípios, que a educação deve promover “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, p. 123), enquanto o ECA, em seu artigo 53, traz texto muito semelhante, assegurando a “toda criança e adolescente a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1990, p. 34).

Dessa maneira, trazer temáticas relacionadas ao processo de inclusão constituiu-se como fundamento para as formações locais, sendo de forma direta, como também, através de práticas e conceitos levantados nesses encontros, visando à promoção de um ensino inclusivo e buscando assim, construir na instituição um ambiente inclusivo como forma de reduzir o índice de evasões.

Cabe, num primeiro momento, trazer os conceitos relacionados à inclusão abordados neste trabalho. O conceito de inclusão na definição de Rodrigues (2006, p. 2):

O conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação, implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo activo de cada aluno para a construção de um

conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sócio cultural sem discriminação.

Glat, Pletsch e Fontes (2007, p. 3), definem Educação Inclusiva como “uma concepção de escola que visa o desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos, independente de suas condições intrínsecas ou experiências prévias de escolarização” e visando-se contemplar essas respostas educativas é que se propôs as formações docentes nesse trabalho de pesquisa.

Nesses encontros formativos com os professores, buscou-se utilizar o termo Ensino Inclusivo, relacionando-o ao trabalho docente como aquele onde o currículo é pensado de forma a contemplar a diversidade de sujeitos no processo de ensino, pois como afirma Rodrigues (2006, p. 6), “se não proporcionarmos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem estamos a criar desigualdades para muitos alunos.”

Desde o início foi possível perceber que pensar numa proposta de ensino sob uma perspectiva inclusiva nos remete à inúmeras dificuldades que permeiam o cotidiano escolar, dada a dificuldade de uma transformação dessa grandeza e foi possível compreender melhor os desafios que permeiam esse processo na escola onde se realizou a pesquisa através do questionário aplicado à equipe gestora.

As dificuldades se devem às dimensões que compõem o processo de inclusão. Bassalore (2008, p. 293), aponta três delas: “a do desenvolvimento das culturas, a do planejamento de políticas e da organização das práticas inclusivas”.

Essas dimensões mostram que as transformações a fim de se promover um ambiente de ensino inclusivo carecem de profundas mudanças estruturais na sociedade, como um todo.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva aponta a situação de desigualdade, causada pela ausência de propostas plurais de ensino, aquelas que respeitam a diversidade nos modos de aprender e ensinar.

A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. (BRASIL, 2008, p.6)

Essa inclusão, realizada de forma parcial e limitada, termina por desencorajar a permanência de muitos alunos na escola e deve ser levada aqui, como fator que contribui para as evasões escolares.

Concordamos com a reflexão de Arroyo a respeito de um ensino preocupado com os contextos e individualidades dos educandos.

Quando a ação educativa escolar ou extraescolar, de formação da infância, adolescência ou de jovens e adultos ou de educação popular se esquece deles e de seus processos, movimentos e práticas sociais, culturais e educativas e se fecha em discussões sobre métodos, conteúdos, tempos, instituições, calendários, avaliação...se perde e desvirtua. Perde suas virtualidades como teoria e prática educativa emancipatória. (ARROYO, 2012, p.28)

Em sua obra “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”, Morin elencou, à pedido da UNESCO, saberes fundamentais para uma educação voltada ao desenvolvimento integral do indivíduo. No capítulo III intitulado “Ensinar a condição humana”, que trata da necessidade e se promover um ensino que contemple as formação do indivíduo para conhecer a si e ao outro, Morin inicia afirmando,

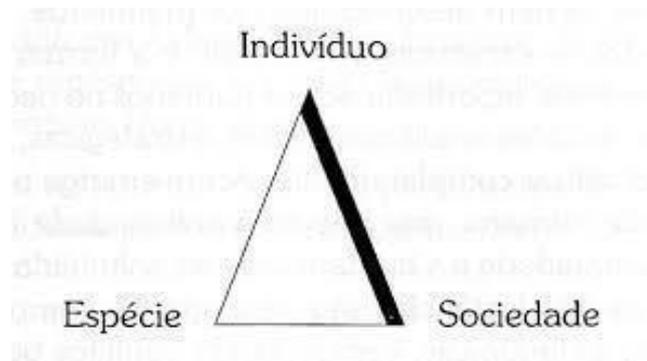
A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana (...) Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo o que é humano. (2004, p. 47)

O autor aponta a relação entre o desenvolvimento individual e o desenvolvimento da sociedade e da espécie:

[...] todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. (MORIN, 2004, p. 55)

Morin (2004) traz a Figura 1 abaixo, e a partir dela, estabelece a relação que há entre os três elementos da tríade que nomeou “Circuito indivíduo/sociedade/espécie” (2004, p.54)

Figura 1 - Tríade indivíduo/sociedade/espécie



Fonte: Morin (2004, p.54)

As considerações de Morin fundamentaram a ideia central desse trabalho, uma vez que a ideia de inclusão aqui proposta é aquela onde, acolhendo-se as individualidades possa-se então, promover uma convivência positiva na instituição escolar, de forma que se obtenha êxito ao tentar reduzir o número de evasões.

Ao pesquisar sobre algumas políticas públicas relacionadas à formação docente para um ensino inclusivo no Brasil pode-se perceber que, apesar dessas iniciativas, ainda há um bom caminho a se percorrer com relação a promoção de uma concepção e práticas docentes que levem em conta a diversidade no processo de ensino-aprendizagem.

Podemos citar aqui a Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), que deu grande passo ao incluir conteúdos sobre Educação Especial nas licenciaturas em Pedagogia. A partir da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001), criou-se, em 2003, o Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade, também como forma de promover formações docentes para um ensino inclusivo. Essa oportunidade possibilitou que professores pudessem frequentar cursos de pós-graduação na área de Atendimento Educacional Especializado.

Buscando no Portal de periódicos da CAPES utilizando-se o termo “ensino inclusivo” e delimitando-se às produções realizadas nos últimos cinco anos (2015-2020), verificou-se que, entre os cento e trinta e um trabalhos resultantes, apenas vinte e seis deles tratavam a temática do ensino inclusivo com foco nas diversidades,

sendo elas de natureza culturais, sociais ou econômicas. As demais produções trouxeram o conceito de ensino inclusivo com foco nos indivíduos que se constituem público-alvo do AEE, seja por apresentarem necessidades educacionais especiais ou alguma deficiência. Esses resultados mostram que há uma necessidade de difusão do conceito de ensino inclusivo para além da área de Educação Especial de forma a promover a diversidade nas práticas docentes como uma das bases dessa perspectiva de ensino.

Dessa forma, percebeu-se que além da tentativa de conhecer e atender os alunos com deficiência na escola, munindo os professores de conhecimento a respeito das ferramentas e metodologias para o trabalho com esses alunos, trazer informações, reflexões e mostrar exemplos de ações de ensino inclusivo e emancipador nas formações docentes, mostrou-se importante ação como forma de promover um ambiente de acolhimento. Isso tudo com a finalidade de permitir que os alunos tenham seus ritmos e singularidades levados em consideração, enquanto num ambiente plural baseado no respeito às diversidades, constrói-se e desenvolve sua autonomia.

Essa pluralidade que permeia qualquer ambiente social, seja trazendo diferenças sociais, culturais ou econômicas, também permeiam um ambiente escolar, passando pela manifestação de diferentes habilidades e estilos de aprendizagem. Sobre esse aspecto, Vygotsky (1994, p.118-119), afirma que,

O aspecto mais essencial de nossa hipótese é a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado[...] Embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo. O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta. Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e aprendizado, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável.

Desta maneira, há que se pensar em Ensino Inclusivo a nível estrutural. Uma escola inclusiva é aquela em que cada um, apesar de suas diferenças, tenha a possibilidade de alcançar os mesmos objetivos de aprendizagem. Como afirma Rodrigues (2006, p. 3), “Ela pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no acto educativo.”

Levando em conta a necessidade de se promover um ambiente inclusivo na escola, com o objetivo de reduzir as desigualdades que trazem graves consequências à sociedade e desestimulam a aprendizagem, é que a presença dessa temática se tornou fundamental nas formações docentes.

Pensando a nível estrutural, numa proposta de escola onde deve haver espaço para o acolhimento às diferenças, estímulo à autonomia, emancipação dos indivíduos e, ao mesmo tempo, não deixando de promover um ensino que prepare para a convivência em sociedade, as práticas de gestão tornam-se fundamentais nesse processo.

Essas práticas englobam todas as ações da escola e devem influenciar todos os seus setores contemplando desde recursos materiais, recursos humanos e até currículo, numa tentativa de promover esse ensino plenamente inclusivo. Para Mantoan (2011, p.63) “Escolas abertas às diferenças e capazes de ensinar a turma toda demandam, portanto, uma ressignificação e uma reorganização completa dos processos de ensino e de aprendizagem.”

Uma proposta de gestão que objetiva promover um ambiente plural e de respeito à diversidade deve, em primeiro lugar, levar em conta cada uma dessas realidades no seu processo de construção. Dessa forma, aspectos da gestão democrática têm papel fundamental nessa transformação, na medida em que baseia-se na ideia de escuta e participação de todos no percurso rumo ao alcance de suas metas e objetivos. Para Libâneo (2012, p. 448), “[...] a gestão democrática por um lado, é atividade coletiva que implica participação e objetivos comuns; por outro, depende também de capacidades e responsabilidades individuais e de uma ação coordenada e controlada.”

Diante da questão fundamental apontada nessa proposta de pesquisa que envolve a promoção de um ensino inclusivo e de natureza emancipadora, mostra-se pertinente abordar os estudos e reflexões de Paulo Freire (1987, 1996), que também se constituem premissas de sua tendência Progressista Libertadora. Sobre os pressupostos de aprendizagem dessa tendência, Libâneo (1984, p.24) sintetiza,

Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. O que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica.

Levando-se em conta que um dos principais fatores que levam os alunos dos anos finais a abandonar os estudos seja a falta de perspectiva de uma condição melhor, a postura da escola diante desses alunos pode vir a contribuir para evitar ou diminuir as influências negativas dessa falta de perspectiva.

Freire (1996, p. 68-69) diz que “A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas.”

Um ensino emancipatório pode ser uma oportunidade enriquecedora ao despertar no aluno a consciência da importância de sua participação no meio social. O que, alimentado pela oportunização de novos materiais e conhecimentos, apresenta potencial de estímulo à transformações. Como diz Freire (1996, p. 77),

No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar. [...] Contatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente nos adaptar a ela.

Pensou-se que uma postura de ensino que estimulasse os alunos a pensar sobre sua realidade, questioná-la para, através do conhecimento, transformá-la, fosse passo importante para obter sucesso na resolução da questão central desse trabalho. Para Freire (1996, p. 79), “A mudança do mundo implica dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho.”

Sabemos que levar o aluno a acreditar na capacidade de concretizar seus sonhos e projetos é mais fácil quando eles existem. No entanto, essa não é uma situação apresentada na totalidade. Há que se pensar que muitos não se dão o direito de almejar uma condição melhor. Nesses indivíduos o desânimo, para muitos chamado comodismo, engessa sua capacidade de sonhar e torna-os vulneráveis a qualquer situação adversa ou propostas com resultados a curto prazo.

Dentro dessa proposta emancipatória de ensino, o professor pode contribuir por diversas razões. Estão entre elas: o tempo que passa com os alunos; o conhecimento acerca das potencialidades de cada aluno; a confiabilidade que tem diante dos alunos e, por fim; o conhecimento de que é munido, considerado aqui, ferramenta básica para que esses busquem a transformação de suas realidades. Sobre o papel do professor diante dessa realidade, caracterizado quase como uma missão, Freire (1996, p. 84), aponta que “Programados para aprender, e

impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã, onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender.”

Entende-se que, quando o aluno tem acesso às tecnologias na sala de aula, faz uso desses recursos para aprendizagem ou até mesmo em momentos de recreação, pode haver um fator catalisador no seu processo de envolvimento com a escola. Através desse envolvimento, que inicia pela curiosidade, cria-se então, um ambiente enriquecedor com suas dúvidas, que geram, por sua vez, aprendizagens em diferentes níveis. Como afirma Freire (1996, p. 88) “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser.”

A proposta do Projeto Educação Gaúcha Conectada, projeto para o qual se construiu um Plano de Ação local de forma coletiva, leva em conta a necessidade de estimular o uso das tecnologias no ensino. Sendo assim, faz parte das ações do Projeto a distribuição de material de tecnologia, formação docente para uso pedagógico desse material, assim como, acesso universal dos alunos à internet nas escolas.

#### 4.1 FORMAÇÃO DOCENTE PARA UM ENSINO INCLUSIVO

As formações docentes relacionadas à temática da inclusão apresentam uma tendência a voltar-se para o preparo de professores para a atuação, em sala de aula, com alunos que tenham alguma deficiência; e ainda que se reconheça a importância dessas iniciativas, a oferta de vagas em cursos de especialização e extensão com a finalidade de atender às legislações sobre o ensino no país, costumam contemplar, em suas grades curriculares, conteúdos relacionados às deficiências mais comuns entre os alunos, assim como, o ensino para a utilização de recursos junto a esse público, como por exemplo, as Tecnologias Assistivas (TA's), promovendo muitas vezes, caráter puramente técnico a essas formações. Conforme Imbernón (2013, p. 495),

[...] a formação dos professores se converteu automaticamente, durante muito tempo, a encontrar soluções aos problemas técnicos do ensino (registrar programações em tabelas, avaliar e qualificar metodologias determinadas, etc) e não em dar respostas às situações problemáticas da

cultura e do ensinar (que permitem mobilizar saberes e experiências no contexto do desenvolvimento curricular)[...]

Um dos mais importantes documentos relacionados à inclusão, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, faz referência à Resolução nº 1 de 2002, do Conselho Nacional de Educação, sobre a formação docente em nível superior.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular **formação docente voltada para a atenção à diversidade** e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2008, p. 09, grifo nosso)

A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, contempla em diversos trechos a formação docente para a diversidade. Alguns deles mencionam:

[...]Art. 3º **O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão**, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. **Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central: I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;**

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: **I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;** II - compreender, cuidar e **educar crianças** de zero a cinco anos, **de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;** III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na **promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano**, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;[...] (BRASIL, 2006, p. 01-02, grifo nosso)

Os grifos sobre os apontamentos desta Resolução mostram que, desde a formação inicial de professores de Pedagogia, é premissa o preparo dos futuros profissionais para a atuação diante da complexidade de um ambiente educacional, partindo-se inclusive desse contato com a pluralidade em sua própria formação. Essa

complexidade, ainda conforme a Resolução, pode manifestar-se de diversas formas, sejam sociais, culturais, econômicas, cognitivas, deixando clara a necessidade de que o profissional para atuar nesse ambiente seja capaz de contemplar essas diferentes formas de pensar, agir, ser, aprender.

No entanto, percebe-se que apesar da importância desse documento e, ainda que haja empenho da parte das instituições de formação inicial no seu cumprimento, algo acontece que leva os professores a planejar suas aulas e avaliações sempre com os mesmos métodos e concepções, contemplando assim, somente aqueles que conseguem se enquadrar em determinados padrões.

Entendendo-se que a palavra inclusão carrega um sentido mais abrangente, e que demanda uma atitude de revisão de concepções e posturas dos profissionais do ensino podendo refletir em suas práticas de sala de aula e, levando-se em conta que o ambiente escolar é constituído de diversas consciências, opiniões, contextos, possibilidades e aptidões, é que a formação docente continuada foi eleita como forma de promover um ambiente de ensino inclusivo na escola. Conforme Morin (2005, p. 177), “o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza.”

Assim, optou-se por promover ações que levassem em conta tanto as individualidades, refletidas nas formações sobre a diversidade nos aspectos pedagógicos, como também, a própria ótica sob a qual analisou-se os dados resultantes desse trabalho, sempre como forma de buscar entender o universo do outro ou pelo menos, respeitá-lo. Assim, respeitar as características individuais de cada ser envolvido e suas experiências para então, buscar promover processos de mudanças que se refletissem na comunidade fez-se o caminho escolhido.

Nesse sentido, pensou-se numa proposta de formação docente que pudesse auxiliar os professores a lidar com uma complexidade que se apresenta muito além das características biológicas e cognitivas, mas também na composição de subjetividades de uma instituição escolar. Conforme Negrini (2015, p.96),

[...] busca-se construir um espaço de respeito às necessidades de cada um dentro do espaço escolar, sendo a proposta de uma Educação Inclusiva alicerçada no intuito de que todos tenham a estrutura para nela permanecer e ter suas condições respeitadas.

A proposta de formações para os professores da escola onde se desenrola essa pesquisa teve como objetivo proporcionar momentos de reflexão sobre assuntos

como formas de avaliação e metodologias de ensino e até mesmo questões éticas que costumam permear a atuação desses professores em sala de aula. Pimenta (1997, p. 6), trata sobre alguns aspectos de uma formação descontextualizada.

No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos.

Essas formações constituíram-se como alternativa para promover a redução das evasões na escola, trazendo a proposta de partir das vivências docentes na instituição com o objetivo de promover mudanças nos processos pedagógicos, pois acredita-se que as situações cotidianas vividas em conjunto, mas percebidas muitas vezes de maneiras diferentes entre os pares, enriquece a troca de experiências, promovendo momentos de reflexão-na-ação dentro do grupo. Sobre reflexão-na-ação, Schon (2000, p. 07), define como “(o pensar o que fazem, enquanto fazem) que os profissionais desenvolvem em situações de incerteza, singularidade e conflito.”

Nessa perspectiva, a ideia de promover formações locais para os professores surgiu da necessidade de se abordar, de forma reflexiva e crítica, temáticas relacionadas à inclusão, buscando-se incentivar ainda os princípios da gestão democrática e contribuindo para a ampliação dos conhecimentos docentes acerca de temas como metacognição, estilos de aprendizagem e inteligências múltiplas, de forma a relacionar esses temas com questões do cotidiano docente como avaliação.

Sacho (2000, p. 220), traz sua perspectiva sobre o processo de formação reflexiva,

Quando um instrutor reflete em voz alta sobre seu próprio conhecimento-na-ação e encoraja seus alunos a refletirem em voz alta sobre o deles, provavelmente ambas as partes irão tornar-se cientes das distâncias em suas descrições e compreensões.

No contexto do local da pesquisa, observando-se a diversidade do corpo docente e partindo de características como idade, tempo de atuação no magistério e participação em cursos de atualização, conforme levantamento prévio sobre o perfil dos professores, foi possível perceber que alguns docentes estão em processo de

desenvolvimento de suas habilidades relacionadas às tecnologias. Pode-se dizer que, alguns demonstram a necessidade de desenvolver primeiro, uma relação positiva com alguns recursos tecnológicos. Palfrey e Gasser (2011, p. 13) os denomina “imigrantes digitais”, ou “aqueles que tiveram acesso a recursos como e-mails e redes sociais após uma certa idade”. Essa situação ficou nítida durante o período de suspensão das aulas presenciais, devido à pandemia da COVID-19. Nesse período, frente à necessidade de utilização dos recursos tecnológicos tanto para reuniões de equipe para planejamento como para a própria criação das aulas remotas, percebeu-se mais do que dificuldades, uma grande resistência entre alguns docentes diante dessa nova realidade.

Levando-se em conta o contexto do Projeto Educação Gaúcha Conectada e de seus objetivos, essa situação configurou-se como mais um desafio para a aplicação dessa proposta de pesquisa e veio a demandar, em primeiro lugar, um movimento de inclusão tecnológica docente, iniciando com um trabalho de mudança de consciência desses professores sobre sua relação com os recursos tecnológicos, em especial àqueles utilizados para fins pedagógicos. Esse desafio toma dimensões ainda maiores se pensarmos que toda essa mudança de visão deve estar ligada à mudanças de concepções de currículo, incluindo planejamento e avaliação, dentro de uma perspectiva de ensino inclusivo.

Para a realização das formações durante o período de pandemia de Covid-19, optou-se pela criação de um site específico para essa finalidade, que serviu como uma espécie de repositório para o material relacionado às temáticas das formações como livros, apresentações e artigos, ficando disponível para acesso do público, em geral. Em caráter complementar, as reuniões para trocas de ideias e compartilhamento de experiências ocorreram por aplicativos de videoconferência e, em algumas situações, de acordo com a necessidade e disponibilidade dos envolvidos, os encontros ocorreram de forma presencial na escola, seguindo-se para tal, todas as orientações e normas de proteção repassadas pela prefeitura.

Em síntese, as formações locais constituíram-se ação importante a fim de tornar os professores aliados nessa busca pela redução do número de alunos evadidos e repetentes na escola, promovendo uma visão mais inclusiva de ensino na instituição. Para isso, partimos da questão levantada por Mantoan (2011, p.59) “Como criar contextos educacionais capazes de ensinar a todos os alunos?” a fim de provocar

a reflexão dos professores, para a partir daí, levá-los a pensar práticas que pudessem promover um ensino mais inclusivo.

A proposta para as formações baseadas na reflexão, através da troca de experiências entre os professores, incentivou o exercício de colocar-se no lugar de aprendiz, buscando promover processos de (trans)formação docente. Nessa proposta de formação baseada na escuta e fala reflexivas, levamos em conta a concepção de Zeichner (1993, p. 17),

O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência[...].

Imbernón (2013), também defende a troca de experiências como proposta de formação docente enriquecedora que,

[...]deve desenvolver uma cultura profissional que integre saberes, esquemas de ação, experiências, sujeitos, práticas, posturas, etc; tentando estabelecer novas relações entre o conhecimento dos professores e a sua capacidade de desenvolver e investigar um currículo adequado ao contexto[...]. (IMBERNÓN, 2013, p.497-498)

Sobre formação docente para um ensino inclusivo, Mantoan (2011, p. 79) diz que “formar professores para essa escola significa formar para atuar com o múltiplo, com o heterogêneo, com o inesperado mudando nossa maneira de planejar, de ministrar as aulas, de avaliar, de pensar a gestão da escola e das relações dos professores com seus alunos.”

Propostas de formação reflexiva mostram-se imprescindíveis quando se objetiva promover práticas de ensino inclusivo, que contemplem uma perspectiva de respeito e acolhida às diferenças. Nesse sentido, o caráter reflexivo que deve permear toda a ação docente parte das referências e experiências pessoais dos professores sobre temas diversos. Concordamos com Tardif (2002, p.17) sobre essas relações quando menciona que “[...]as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.” Compartilhando da mesma opinião sobre as experiências, Gómez (1992, p.103) afirma que “a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência[...].”

Incentivar um processo reflexivo entre os professores significa também pôr em

prática o desenvolvimento de suas habilidades metacognitivas, uma vez que provocamos a encontrar suas próprias respostas e conclusões lançando mão de informações e experiências próprias ou de outros.

García (1999, p.19-20) cita três modelos de formação sendo elas, “*autoformação*, aquela onde o próprio indivíduo regula sua formação de maneira subjetiva; a *heteroformação*, onde ela se desenvolve a partir de agentes externos denominados especialistas e finalmente, a *interformação*, onde há troca de saberes e experiências entre os indivíduos de um mesmo grupo profissional [...]”.

Nesse movimento, é possível repensar as práticas num processo com características de auto, hetero e interformação, cujo objetivo seja a transformação desses docentes.

Explorar formas de ensino que incentivem a pesquisa pode ser campo fértil para a prática de um ensino investigativo, aquele que faz o aluno ao observar um fenômeno, questionar sua causa e assim, contando com um trabalho de mediação e problematização do professor, ir em busca das respostas. Como afirma Freire (1996, p. 22),

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção.

Assim, foi parte fundamental dessas formações locais, abordar também esses aspectos da própria essência pesquisadora do professor.

Na seção “Ensinar exige respeito aos saberes do educando”, no livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996, p. 30), questiona “Por que não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”

Esse questionamento deve influenciar os momentos de reflexão dos professores, uma vez que se pretende promover um ambiente de aprendizagem que valoriza as vivências e saberes extraescolares do aluno e mais, estabelece suas relações com o ensino escolar, reconhecendo a importância desses diversos saberes para a transformação da realidade.

Esse tipo de atuação, que demanda treino e aprimoramento por parte do professor reflexivo, inicia-se no momento em que o mesmo toma consciência de sua responsabilidade social e tem papel fundamental na promoção de um ensino inclusivo

e acolhedor. Ainda que não haja garantias de sucesso nesse tipo de abordagem de ensino, as possibilidades de que o aprendiz (tanto o professor nas formações como também, seus próprios alunos em sala de aula), venham a fazer uso de alguma informação recebida nesses momentos de troca, em situações futuras. Como afirma Schon (2000, p. 131),

É sempre difícil dizer o que um estudante finalmente aprendeu a partir da experiência de uma aula prática reflexiva. É especialmente difícil dizer, com razoável segurança, o que ela não aprendeu, porque a experiência do ensino prático pode criar raízes no subsolo da mente.

Ao discorrer sobre os estudos e obras de Vygotsky, relacionados à importância da aprendizagem escolar para orientar e estimular os processos internos de desenvolvimento, Ivic (2010, p.100), escreveu que “O processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial”.

Essa hipótese evidencia a relevância do trabalho pedagógico, aquele realizado pelo professor, de maneira sistematizada e planejada de forma a otimizar esse processo de desenvolvimento do aluno.

Percebe-se aí, a importância da abordagem de temáticas relacionadas à aprendizagem e desenvolvimento nas formações docentes. É comum que os professores dos anos finais, formados em diferentes licenciaturas, expressem sua necessidade e interesse por maiores conhecimentos à respeito de autores clássicos como Vygotsky e Piaget, entre outros autores estudados com maior ênfase em cursos de Pedagogia, mas nem tanto entre os cursos das demais áreas da educação. Conhecer aspectos do desenvolvimento e aprendizagem é oportunidade de esses professores compreenderem melhor as diferenças apresentadas entre os indivíduos que compõem uma turma, enquanto leva-os a (re)pensar em práticas que visem “promover” o desenvolvimento desses alunos e a diversificação das formas de avaliação e interpretação dos resultados.

#### **4.1.1 Temáticas das formações docentes locais**

Conceber a diversidade nas formas de aprendizagem nos leva a perceber o fato de que deve haver também uma diversificação nas formas de ensinar. Mas antes de tudo isso, é preciso colocar-se numa posição de humildade em relação ao outro.

Eizirik, tratando da importância da aceitação do diferente para a transformação numa direção inclusiva e ainda, sobre a complexidade desse movimento, escreve que:

O que está em jogo é a ruptura com o conceito estático de homem, de mundo, de conhecimento; é a necessidade de cruzar experiências, de compartilhar caminhos, de compreender a complexidade e a diversidade através da abertura de canais para o diferente, o que não é meu, **nem igual ao meu, mas por isso mesmo merece respeito**” (EIZIRIK, 2001, p.46, grifo do autor)

Nesse sentido, abordar conceitos relacionados às diversas formas de aprender e ensinar pareceu ser a melhor forma de contribuir no caminho a ser percorrido pela escola em direção a um ensino inclusivo.

A BNCC, em seu texto introdutório, traz questões a serem observadas pela escola com relação ao currículo, de forma a torná-la mais democrática, inclusiva e acessível a todos. Entre as ações está,

selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc. (BNCC, 2017, p.17)

Ao iniciar pela própria proposta do projeto Educação Gaúcha Conectada, que de modo geral incentiva o uso das metodologias ativas, entende-se que a curiosidade incentivada no ensino através dessas metodologias leva o aprendiz a acessar a zona das dúvidas e suposições, promovendo o desenvolvimento das suas capacidades metacognitivas.

O conceito de metacognição foi apresentado pelo psicólogo pesquisador Flavell em 1971, e definido pelo autor como “[...]qualquer conhecimento ou atividade cognitiva que toma como seu objeto, ou regula, qualquer aspecto de qualquer iniciativa cognitiva [...] seu sentido essencial é cognição acerca da cognição[...]” (1999, p. 125). Dessa maneira, pode-se dizer que metacognição é a capacidade de um indivíduo de tomar consciência de seu grau de conhecimento sobre algo, somada a sua capacidade de buscar soluções para resolver as lacunas encontradas nesse processo ou sua simples validação.

A Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017), traz a metacognição como uma subdimensão da competência “Conhecimento”, definindo-a como “consciência sobre o que, como e por que aprender. Definição de necessidades/metass e utilização de estratégias/ferramentas de aprendizagem adequadas. Avaliação do

que se aprende”. Com essa definição, a BNCC reconhece a importância do professor como mediador, incentivador e provocador no processo de desenvolvimento da metacognição. Para Gadotti (2005, p. 17-18),

[...] o professor é muito mais um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. O aluno precisa construir e reconstruir conhecimento a partir do que faz. Para isso, o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o “quefazer” dos seus alunos.

Entendemos que, ainda que o desenvolvimento e a utilização da metacognição tenha caráter subjetivo, ela pode e deve ser promovida e incentivada nas atividades propostas pelo professor.

Mayor, Suengas e Marqués (1995, p. 51), também contribuem com seus estudos sobre o tema metacognição,

[...] o ponto de vista que mais nos interessa é o do conhecimento como base, como meio e como meta da aprendizagem e do pensamento, o que nos leva a estudar um tipo muito particular de conhecimento que é o meta-conhecimento ou, como preferimos chamá-lo, metacognição. (Tradução nossa)

Essa definição dos autores permite compreender a importância da metacognição para a aprendizagem. Aqui é possível perceber o papel do indivíduo que, através do seu conhecimento apropria-se de outros, por meio de processos de autorregulação e construção das redes que se estabelecem no decorrer de suas experiências e também do ensino formal.

Para Mayor, Suengas e Marqués (1995), existem três componentes, ou conforme Portilho (2006), estratégias metacognitivas. São elas: Consciência, Controle e Autopoiese. Para os autores, a Consciência consiste no conhecimento inicial que se tem à respeito de um conhecimento necessário para realizar uma tarefa, já a estratégia de Controle, é considerada aquela onde se faz as regulações necessárias, a partir das necessidades percebidas na utilização da estratégia da Consciência. Por fim, a Autopoiese é definida como a construção de si mesmo, a partir da conclusão dessas três estratégias. Pode-se dizer que é uma espécie de “moral da história” relacionada à própria aprendizagem ou o constructo que se faz ao final da realização de uma tarefa e que, de forma cíclica, vai ser utilizada novamente, na estratégia de Consciência em outras situações. É a partir das diversas Autopoieses que vamos, ao longo de nossa trajetória, construindo nossa identidade como aprendiz.

A escolha do tema metacognição para as formações locais promovidas na

escola deu-se por essa característica de promover o desenvolvimento do indivíduo, sob o ponto de vista da aprendizagem. Assim, ao mesmo tempo em que as formações tinham o objetivo de levar o entendimento sobre a importância de se observar e contemplar a diversidade de indivíduos que compõem uma sala de aula como forma de promover um ensino inclusivo, também foi pensado na temática da metacognição por sua contribuição para a autonomia do aluno no seu próprio processo de aprendizagem, baseando-se na premissa de que o conhecimento de si seja capaz de levar o indivíduo a respeitar o outro.

O conhecimento de metacognição e suas estratégias possibilita que se compreenda melhor a dinâmica do processo de aprendizagem e revela ainda, a importância de se conhecer os estilos de aprendizagem e suas diferenciações.

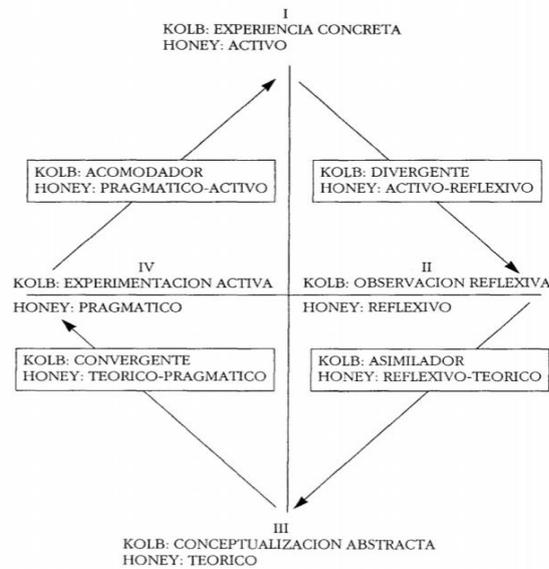
Alonso, Gallego e Honey (2002, p. 48) definem estilos de aprendizagem como “[...] traços cognitivos, afetivos e fisiológicos, que servem como indicadores relativamente estáveis de como os alunos percebem, interagem e respondem a seus ambientes de aprendizagem.” Os autores apontam ainda, quatro estilos de aprendizagem: o ativo, que valoriza dados da experiência; o reflexivo, que atualiza dados, reflete e analisa; o teórico, é lógico, estabelece teorias e sintetiza; e o pragmático, aquele que aplica ideia e faz experimentos.

Anos antes, David A. Kolb, um dos pioneiros a estudar os estilos de aprendizagem apontou quatro estilos diferentes, sendo eles: o acomodador, cujo ponto forte é a experimentação; o divergente, cujo ponto forte é a imaginação; o assimilador, que se baseia na criação de modelos teóricos e o convergente, cujo ponto forte é a aplicação prática das ideias. (ALONSO, GALLEGO e HONEY, 2002).

Kolb elaborou em 1984 seu Inventário de Estilos de Aprendizagem (L.S.I), cujo objetivo era possibilitar a identificação do estilo de aprendizagem dos indivíduos e assim, facilitar a formulação de abordagens de ensino mais eficientes pelos professores. Já em 2002, Catalina Alonso, Domingo Gallego e Peter Honey atualizaram o Questionário de Estilos de Aprendizagem (L.S.Q), criado por Peter Honey e Allan Mumford renomeando-o Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem (CHAEA), traduzido no Brasil em 2003 por Evelise Portilho. (AFONSO, 2010)

Na Figura 2 a seguir, é possível verificar as relações entre os Estilos de Aprendizagem das duas teorias.

Figura 2 - Comparação dos Estilos de Aprendizagem de Kolb e Honey-Mumford



Fonte: Alonso, Gallego, Honey (2002, p.92)

Observando-se a Figura acima verifica-se que aquele indivíduo cujo estilo de aprendizagem predominante resulte como *Divergente* ao responder ao Inventário de Kolb, apresenta uma mistura dos estilos *Ativo* e *Reflexivo* ao responder o Questionário de Honey-Mumford, que apresenta número bem maior de questões.

A utilização desse tipo de instrumento deve servir como um recurso com a finalidade de promover o reconhecimento individual em relação à aprendizagem e jamais deve servir como incentivo a rotulação, pelo contrário, espera-se que assim, seja possível estimular a diversificação dos métodos de ensino e formas de abordagem dos conteúdos.

As implicações de uma mudança de visão e revisão das práticas docentes no processo de ensino-aprendizagem cuja proposta seja promover um ambiente de ensino inclusivo também perpassam o campo do currículo. Um currículo sob essa perspectiva deve ser flexível, capaz de possibilitar aos professores que trabalhem de acordo com as diversidades que encontram em suas salas de aula.

Nesse sentido, Stainback; Stainback (1999, p. 237), traz premissas sobre um currículo inclusivo.

1. ênfase na construção dos alunos a partir de suas potencialidades;
2. à medida que os alunos se envolvem com a aprendizagem, que haja tratamento das deficiências e dos déficits;
3. um currículo voltado ao aluno com projetos e atividades significativas à vida real;

4. o professor como mediador dos alunos e da aprendizagem;
5. ambiente cooperativo encorajando a participação de todos, independentemente da origem, dos interesses, das experiências e características de aprendizagem.

Uma relação professor-aluno baseada no incentivo à autonomia carrega uma concepção de currículo crítico, em que o ato de ensinar tem natureza reflexiva e não pode deixar de fora os fatores sociais e individuais dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Numa perspectiva de Ensino Inclusivo, que passa pelas práticas de planejamento e avaliação docentes, tratamos o conceito de inteligência relacionado aos estudos de Gardner, em sua Teoria das Inteligências Múltiplas.

O próprio conceito de inteligência foi revisto por Gardner, que percebendo a problemática das avaliações de QI da época basearem-se de forma predominante em questões de raciocínio lógico-matemático e linguística, definiu inteligência como “a capacidade de resolver problemas ou de criar produtos que sejam valorizados dentro de um ou mais cenários culturais” (1994, p. x, texto introdutório do livro). Dessa maneira, Gardner trouxe reflexões a respeito dos paradigmas da avaliação.

Gardner (1994), apontou inicialmente sete inteligências, sendo elas: Inteligência Linguística, Lógico-matemática, Musical, Espacial, Corporal-cinestésica e aquelas contempladas no capítulo “Inteligências Pessoais” de seu livro: as Inteligências Interpessoal e Intrapessoal. Baseando-se na obra do autor, resume-se as características e exemplos de cada uma delas.

**Inteligência linguística:** é a habilidade para lidar criativamente com as palavras, tanto na expressão oral como na escrita, Fortemente percebida em jornalistas, publicitários, escritores e vendedores.

**Inteligência Lógico-matemática:** é a habilidade para raciocínio lógico-dedutivo, característico de pessoas com grande facilidade em resolver questões que envolvem lógica, matemática e ciências. Muito saliente entre cientistas, matemáticos e físicos.

**Inteligência Musical:** é a alta capacidade de pensar em termos musicais, reconhecer temas melódicos e também, produzir música. Pessoas que têm essa inteligência como ponto forte, dificilmente precisam de aprendizado formal para exercê-la.

**Inteligência Espacial:** é a habilidade de perceber similaridades nas formas espaciais e conceituar relações entre elas, além de boa capacidade de visualização

no espaço tridimensional e a construção de modelos que auxiliam na orientação espacial ou na transformação de um espaço. Essa inteligência não depende da visão pois, crianças cegas podem desenvolver habilidades nessa área. É fortemente percebida entre pilotos, arquitetos e navegadores, entre outros.

Inteligência Corporal-cinestésica: se refere à habilidade de usar o corpo todo, ou partes dele, para resolver problemas ou moldar produtos. Envolve tanto o autocontrole corporal, quanto a destreza para manipular objetos. Pintores, malabaristas, atletas e cirurgiões são indivíduos em que esse tipo de inteligência se sobressai.

Inteligência Interpessoal: inclui a habilidade de compreender as outras pessoas e se relacionar eficientemente com elas. É uma característica de profissionais como psicólogos, professores e líderes. Em crianças e jovens é possível perceber essa habilidade quando estes assumem a liderança do grupo ou em brincadeiras ou ainda, são capazes de reconhecer quando o outro não está bem.

Inteligência Intrapessoal: é a competência de uma pessoa para se autoconhecer e estar bem consigo mesma, possibilitando a ela administrar seus sentimentos e emoções. Essa habilidade facilita o desempenho profissional de um terapeuta com os pacientes.

Mais tarde, em livro publicado no ano de 2000, Gardner adicionou uma nova inteligência: a naturalista, definindo-a como,

[...] capacidade em reconhecer padrões na Natureza; identificar e classificar objetos e as numerosas espécies; compreender sistemas naturais e aqueles criados pelo homem. Inclui a sensibilidade a outros fenômenos naturais, como nuvens, montanhas e paisagens...demonstra grande experiência no reconhecimento e na classificação de numerosas espécies – a flora e a fauna - de seu meio ambiente[...] ( NICOLLIERE E VELASCO, 2008, p.25).

Pode-se dizer que, além da necessidade de o professor compreender que cada indivíduo tem suas potencialidades, levando esse aspecto em consideração no momento de propor instrumentos de avaliação, é também importante salientar o papel do professor ao promover situações de aprendizagem, através de planejamentos que contemplem essa diversidade, possibilitando a cada indivíduo desenvolver os tipos de inteligências. No entanto, é sabido o quanto a mudança nas formas de avaliar e planejar as aulas constitui-se desafio a escolas, gestores e professores, uma vez que diversas variáveis ainda prendem as instituições educacionais ao velho paradigma.

Assim como a diversidade de metodologias que contemplam formas diversas

de inteligências e estilos de aprendizagem, entender a avaliação numa perspectiva de ensino inclusivo também é fundamental para o processo. Conceber as avaliações do tipo diagnóstica, formativa e somativa como ferramentas norteadoras do trabalho do professor em diferentes situações, tanto como ponto de partida, como também, apontar os caminhos a serem trilhados durante a execução de sua proposta pedagógica, de forma a perceber se atingiu ou não seus objetivos, parece ser a melhor forma de se promover um ensino inclusivo. Sacristán e Gómez (1998, p. 263) ponderam sobre o ato de avaliar.

A importância da escola e das diferentes equipes de professores/as dentro dela em relação à avaliação se justifica pela: importância de coordenar exigências, pelo tipo de trabalho do aluno/a que se fomenta ao estar ligado ao conhecimento ou habilidade que se exigem nas avaliações e pela dinâmica e clima geral que a avaliação fomenta no ensino. Não podemos esquecer que avaliando se controla muito decisivamente a conduta dos alunos/as.

Levando-se em conta a relação entre repetência ou risco iminente de sua efetivação como fator causador das evasões, mais até do que as condições sociais das famílias, pensou-se em propor uma revisita aos conceitos e processos de avaliação nas formações locais docentes. Segundo Vasconcellos (1998, p.17)

A avaliação, para assumir o caráter transformador e não de mera constatação e classificação, antes de mais nada deve estar comprometida com a promoção da aprendizagem (e desenvolvimento) por parte de todos os alunos. Este é o seu sentido mais radical, é o que justifica sua existência no processo educativo.

Compreender que a avaliação é uma ferramenta de trabalho da qual o professor deve lançar mão ao planejar suas aulas significa perceber que todo o processo deve estar carregado de situações avaliativas, não apenas na forma de instrumentos como provas e testes, mas também na diversificação das propostas e dos olhares atentos e sensíveis que possibilitem ao docente perceber o alcance de seu trabalho e, quando necessário, buscar novos caminhos.

Conforme Cervi (2008, p. 69), “[...] quando a avaliação interage com o planejamento educacional, ela suscita a superação de práticas docentes rotineiras, frequente e paradoxalmente desprovidas de sentido e de intencionalidade formativa.” Pode-se perceber que a relação entre avaliação e planejamento é uma via de mão dupla, isso porque o professor, através do planejamento, elege formas de avaliar conforme os objetivos a serem alcançados e perfil de seus alunos, mas também obtém

a partir da avaliação as informações fundamentais para a manutenção do trabalho pedagógico. Ainda para Vasconcelos (1998, p. 15) diz que “a avaliação, enquanto reflexão crítica sobre a realidade, deveria ajudar a descobrir as necessidades do trabalho educativo, perceber os verdadeiros problemas para resolvê-los [...]”

Partindo da classificação de Bloom; Hastings e Madaus (1983), sobre os tipos de avaliação, definidas de acordo com suas funções no processo de ensino-aprendizagem, sendo elas somativa, diagnóstica e formativa, entendemos que não se pode abrir mão de nenhuma dessas funções no cenário educacional atual. Ainda que a avaliação somativa apresente caráter classificatório e por vezes, até mesmo punitivo, não há condições de abandoná-la por completo, uma vez que isso demanda profundas mudanças no formato do ensino.

Conforme aponta Vasconcelos (1998, p. 51) “A expressão da síntese do conhecimento não pode acontecer apenas em alguns momentos, de forma ocasional, intempestiva, pois daí o professor não tem como ajudar o aluno quando ele precisa; as dúvidas se acumulam, compromete-se a aprendizagem.” Ainda sobre a importância de se promover uma avaliação cujo objetivo seja analisar o alcance de uma aprendizagem entre os diversos indivíduos, e ainda, permitir que se perceba o estabelecimento de conexões entre os saberes do educando, Luckesi (2013, p. 230-231) diz que,

Elaborar e utilizar instrumentos construídos com base no critério de sistematicidade dos conteúdos abordados pode ser um meio pelo qual iniciamos a abrir mão do arbítrio e do autoritarismo vigente na elaboração e aplicação de instrumentos de coleta de dados para a avaliação em nossas escolas. É um passo para o cuidado e a democratização do saber.

Assim, as funções diagnóstica e formativa devem ser cada vez mais estimuladas nas práticas docentes, principalmente quando se propõe um ensino de caráter inclusivo. Avaliar objetivando a manutenção do processo de ensino-aprendizagem, demanda um olhar amplo e contínuo do professor, uma ampliação do conceito de avaliação como uma ferramenta importante na promoção de um cotidiano escolar mais diversificado e baseado nas condições apresentadas pelos alunos durante o processo.

Entendemos que a trajetória do professor tem a capacidade de moldá-lo como profissional. A partir de suas vivências de infância e discência, o educador costuma reproduzir aspectos positivos e negativos em suas práticas como docentes. Hoffmann

aponta que, durante suas investigações, percebeu as influências do passado discente dos professores em suas práticas avaliativas e concepções sobre avaliação.

[...] a contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores e, principalmente, a ação classificatória e autoritária exercida pela maioria, encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua história de vida como aluno e professor. (HOFFMANN, 2009, p.12)

Dessa forma é que as discussões propostas para as formações locais docentes contemplaram também, as concepções e práticas avaliativas desses profissionais.

Pensando numa proposta de ensino baseada nas trocas em sala de aula e que, ao mesmo tempo, buscasse desenvolver a autonomia do aluno, foi necessário ainda, trazer as contribuições de Vygotsky a fim de obter-se uma melhor compreensão do papel das interações para a aprendizagem.

Em sua teoria histórico-cultural, o autor russo defende a importância das relações para o desenvolvimento dos indivíduos. Vygotsky trouxe por exemplo, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal ou “[...] a diferença (expressa em unidades de tempo), entre os desempenhos da criança por si própria e os desempenhos da mesma criança trabalhando em colaboração e com a assistência de um adulto” (IVIC, 2010, p.32), e defendeu as implicações desse conceito na avaliação. Conforme Woolfolk (2000, p. 56),

Para Vygotsky, na medida em que o professor faz uso de diversas ferramentas para perceber não só o que o aluno faz sozinho, mas também oferece pistas, informações e auxílios durante o processo, perceber as potencialidades desse aluno, ele está operando na sua ZDP.

Já sobre a educação escolar que Vygotsky nomeou “desenvolvimento artificial” ou aquela que “[...] não se limita somente ao fato de influenciar o processo de desenvolvimento, mas ela reestrutura de maneira fundamental todas as funções do comportamento.” (IVIC, 2010, p.24), Vygotsky acabou tratando o conhecimento também sob uma dimensão metacognitiva.

Isso porque, ao observar as influências do conhecimento sistematizado, típico do ambiente escolar, sobre o desenvolvimento do indivíduo, Vygotsky percebeu o papel das conexões entre conceitos na aprendizagem. Dessa forma, Ivic (2010, p. 25) afirma que “a obra de Vygotsky constitui a fonte histórica e teórica mais importante para a conceituação e estudo empírico dos processos metacognitivos.”

Ainda em seus registros, Vygotsky traz, ao falar sobre o papel da linguagem como fator crítico para o desenvolvimento cognitivo, o conceito de Fala Individual,

definida como “os diálogos que o indivíduo faz consigo mesmo”. Segundo Woolfolk (2000, p. 53), “Vygotsky acreditava que a linguagem, sob a forma da fala individual (falar consigo mesmo) orienta o desenvolvimento cognitivo”. Ao levarmos em conta essa ideia e, entendendo que ela inicia-se ainda na infância e que com o tempo se internaliza em pensamentos, é possível concluir que as capacidades metacognitivas já estão presentes no ser humano desde sua infância, quando a criança fala consigo mesma antes ou durante a execução de uma tarefa ou brincadeira, o que ocorre muito antes do período de alfabetização. Assim, percebe-se também que esse processo de desenvolvimento da metacognição perpassa todos os níveis escolares.

Apesar do termo ter se originado na área da psicologia, atualmente tem-se percebido crescimento do número de estudos e produções relacionando metacognição à área educacional. Além disso, houve o aparecimento de categorias de estratégias e sub estratégias metacognitivas que auxiliaram na compreensão da dinâmica e influência da metacognição na aprendizagem de sucesso e que por isso mesmo, constituem-se conhecimento necessário aos professores na atualidade.

Conforme aponta Afonso (2010, p. 85),

[...] até meados dos anos 90, os estudos desenvolvidos na área da metacognição apresentavam somente os dois componentes básicos presentes em todos os modelos: a consciência e/ou regulação e o controle. Mas no ano de 1995, Mayor e seu grupo de pesquisa introduzem um novo componente à metacognição, denominado autopoiese.

Os aspectos metacognitivos do processo de ensino e aprendizagem constituem-se numa ferramenta promissora rumo ao ensino inclusivo na escola e por isso, a temática foi abordada nas formações docentes locais. Através das discussões sobre a teoria relacionada à metacognição e alguns conceitos afins, pretendeu-se possibilitar que cada professor fizesse um exercício de reflexão sobre o assunto a nível de experiência pessoal para assim, refletir em suas práticas trabalhando a metacognição de seus alunos, de forma a estimular sua autonomia no processo de aprendizagem. Para Afonso (2010, p. 99), “é com a metacognição que ensinamos as pessoas a aprenderem a aprender, a serem livres e conscientes nos seus processos de pensamento, tornando-se autores de sua consciência.”

## 4.2 PLANO DE AÇÃO: CONTEXTO INSTITUCIONAL, MARCOS CONCEITUAIS E PROCEDIMENTAIS

O Projeto Educação Gaúcha Conectada é de iniciativa do governo federal, instituído através do Decreto n. 9.204, de 23 de novembro de 2017, adaptado pelo governo do estado do Rio Grande do Sul, em parceria com a Prefeitura Municipal de Santa Maria/RS, cujo principal objetivo é promover o uso das tecnologias para fins pedagógicos, aplicando para isso, recursos financeiros, materiais e de recursos humanos para seu desenvolvimento nas escolas contempladas. Conforme site institucional do governo do Estado,

O projeto Educação Gaúcha Conectada, no âmbito da Iniciativa BNDES Educação Conectada, em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e o suporte técnico do Centro de Integração para a Educação Brasileira (Cieb); conjuga esforços entre os federados para avançar na implantação do Programa Federal de Inovação Educação Conectada. No Rio Grande do Sul, o projeto contempla as redes municipais e estadual de ensino fundamental e médio, nos municípios de Cachoeira do Sul e Santa Maria [...] (RIO GRANDE DO SUL, 2019).

Atendendo cerca de 31 mil alunos no estado, o Projeto Educação Gaúcha Conectada prevê ações e investimentos integrados em quatro dimensões estruturantes: Visão, Formação, Recursos educacionais digitais e Infraestrutura. (RIO GRANDE DO SUL, 2019).

O público-alvo é constituído por professores, gestores, alunos e comunidade escolar das instituições das redes municipais e estadual de ensino fundamental e médio dos municípios de Cachoeira do Sul e Santa Maria.

O objetivo geral do projeto é “transformar a visão da Rede Pública de Ensino, qualificando o processo de construção do conhecimento dos estudantes, por meio de práticas inovadoras, envolvendo a adoção de metodologias que privilegiem o uso de tecnologias no processo pedagógico.” (RIO GRANDE DO SUL, 2019). Assim, entre suas premissas está o acesso à internet de qualidade para enriquecer o ensino e os processos de gestão das instituições contempladas.

Quadro 1 – Abrangência do Projeto Educação Gaúcha Conectada 2020/2021

<b>Educação Gaúcha Conectada – Cachoeira do Sul e Santa Maria</b>			
	<b>Rede municipal</b>	<b>Rede estadual</b>	<b>Total</b>
Escolas urbanas	28	47	75
Professores	547	2.341	2.888
Estudantes	8.924	26.203	35.127

Fonte: Estado do Rio Grande do Sul – <http://portal.educacao.rs.gov.br/Educacao-Gaucha-Conectada>

Para que esse projeto atingisse os resultados esperados, foi fundamental no processo a formação dos professores, que estiveram à frente dessas práticas baseadas no protagonismo do aluno.

A formação dos professores e gestores para atuação no Projeto Educação Gaúcha Conectada é realizada por uma empresa privada e constitui-se de cursos on-line e presenciais, distribuídos com base na área de atuação de cada professor, classificados em ensino híbrido, aprendizagem baseada em projetos e aulas mão na massa.

Em nível local, a proposta de avaliação para as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto Escola Gaúcha Conectada preconiza a utilização de diversos instrumentos e estratégias avaliativas levando em conta um contexto de ensino inclusivo onde os alunos possam acompanhar o processo e também os resultados dessas aprendizagens de forma a contemplar as diversidades desses sujeitos.

A construção coletiva do Plano de Ação local constituiu-se numa tentativa de promover a participação dos professores, famílias e alunos e gestores numa iniciativa fundamentada nos princípios da democracia e da inclusão. Essa iniciativa buscou, através do Projeto Educação Gaúcha Conectada, despertar em seus participantes um maior engajamento nas atividades e no cumprimento das propostas ali previstas. Para Maia (2011, p. 59):

A gestão democrática propõe responsabilidades na tomada de decisões, ou seja, visa à descentralização administrativa através de uma visão de todo o conjunto pedagógico, administrativo, cultural e financeiro da organização pedagógica e administrativa da escola.

Levar em conta as contribuições de diversas realidades e segmentos da escola potencializa o sentido de contemplar as expectativas e necessidades de cada um no decorrer de seu desenvolvimento e permitiu que essa pesquisa atravessasse também os processos de gestão escolar, numa perspectiva da Gestão Democrática, uma vez

que, o processo de democratização do ensino, que passa pelo processo de democratização da própria gestão da escola, o que tende a contribuir positivamente com o despertar do senso de pertencimento dos envolvidos, fator que interfere como causa das evasões nessa escola. No entanto, existem inúmeros obstáculos a serem enfrentados pelos gestores nesse caminho rumo a uma escola democrática, que possa realmente, promover um ambiente de ensino inclusivo. Para Wittmann e Klipell (2010, p.40),

A função da escola, no trabalho de garantir educação básica de qualidade a todos os cidadãos, não se realiza sem que haja um trabalho compartilhado e, portanto, uma gestão democrática. A escola é o espaço social especializado da formação humana. Essa formação implica, na sua essencialidade, respeito à diferença, autonomia e partilha na construção humana.

Citando o exemplo da elaboração e atualizações do PPP da escola, local dessa pesquisa, observa-se duas situações, em especial: reduzido número de pais, responsáveis e alunos nas reuniões cuja pauta seja o PPP ou qualquer outra possibilidades de participação efetiva da comunidade na tomada de decisões; além disso, nota-se a falta de protagonismo ou uma verdadeira apatia entre os presentes nesses encontros, o que resulta em verdadeiros monólogos por parte da equipe gestora. São as chamadas “presenças ausentes” (WHITTMANN e KLIPELL, 2010, p.35).

Essas situações podem ter causas alheias à escola, como por exemplo, a falta de disponibilidade para estar presente nas reuniões por questões que envolvem trabalho ou outros compromissos. No entanto, cabe à escola, através de ações de incentivo e divulgação das informações sobre os processos pedagógicos e também, administrativos de interesse público, promover o interesse da comunidade pelo cotidiano escolar.

Essas ações costumam aplicar-se também ao processo de elaboração dos Planos de Ação da escola, incluindo o plano para o Projeto Educação Gaúcha Conectada.

Um plano de ação consiste no registro resultante do planejamento estratégico, cuja função é prever os passos e orientar as ações com foco em objetivos bem delimitados. Ele apresenta objetivos traçados, metas, etapas de implantação e outras condicionantes a serem seguidas. Ressalta-se a importância dos objetivos já que, “a partir deles as pessoas e as organizações reforçam sua motivação e obtêm uma fonte de inspiração que as ajuda a superar os inevitáveis obstáculos que encontram”

(CERVI, 2008, p.53). Ainda para a autora, um plano resulta do ato de planejar:

O documento que materializa o esforço de planejar é o plano. Este dá forma às decisões tomadas, revelando a direção e os critérios assumidos, limitando o tempo e o espaço das mudanças, tratando do seu impacto. O plano serve, também, como referência para evitar dispersão e redundância de ações e recursos, além de estabelecer os padrões de controle das ações que o integram. (CERVI, 2008, p.56)

Um Plano de Ação escolar deve servir como um instrumento de trabalho dinâmico cujo objetivo seja propiciar ações, ressaltando seus principais problemas e os objetivos dentro de metas a serem alcançadas, com critérios de acompanhamento e avaliação pelo trabalho desenvolvido. Esse Plano de Ação deve conter tópicos como: caracterização do contexto, objetivos traçados a partir de uma problemática, metodologia, ações, período, avaliação e instrumentos, entre outras informações que vão promover a compreensão e participação de todos, baseando-se nos princípios da Gestão Democrática.

Para garantir a qualidade da educação no âmbito escolar, Wittmann e Klippel (2010, p. 139), ponderam que, nos princípios de uma Gestão Democrática, é papel da escola promover:

[...]a construção de um espaço facilitador do desenvolvimento do ser humano em toda sua potencialidade, respeitando suas dificuldades, suas diferenças. Um processo que se realiza no coletivo, mas no qual não podemos reduzir a unidade (a pessoa) à caracterização coletiva, à uniformidade que em nome da igualdade bloqueia a diversidade, a criatividade.

Assim, o Plano de Ação deve, em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, ser um documento orientador das práticas a serem executadas para atingir um objetivo, levando em conta seu contexto e suas demandas. Dentro da Gestão Democrática, o PPP tem como função e definição:

[...] deliberar questões administrativas, pedagógicas, financeiras, políticas, gerenciais e todas as ações que garantam as reais funções da escola...um espaço de participação e decisão, no qual serão registradas as diretrizes retiradas das negociações e os encaminhamentos educacionais discutidos coletivamente[...] (MAIA, 2011, p.19-20)

O processo de construção do Projeto Político Pedagógico de uma escola deve ocorrer a partir da participação de seus diversos setores e comunidades. Nesse documento deve constar as principais diretrizes que norteiam as ações da escola a partir de um movimento de contextualização que resulta na dinamicidade dessas

ações e na sua constante manutenção.

Dessa forma, o PPP como documento principal na esfera local e, dada sua característica de contextualidade, deve servir de base também para a criação dos Planos de Ação da escola.

A dimensão temporal é outro aspecto importante num Plano de Ação, uma vez que projeta não só o tempo de duração do Plano desde sua formulação, mas também contempla a criação de um cronograma com a sequência de passos a serem seguidos, levando-se em conta um prazo para aferição de seus resultados e também apontando a periodicidade das avaliações durante o percurso. Sobre as avaliações relativas a um Plano de Ação, Cervi (2008, p. 59) diz: "A aplicação de instrumentos avaliativos no decorrer da implementação do plano evita que se perca o rumo do processo de mudança instalado assim como se esvazie a responsabilidade assumida por toda a comunidade escolar."

Levando-se em conta os princípios da Gestão Democrática, o Plano de Ação para o projeto Educação Gaúcha Conectada na escola onde se realizou essa pesquisa, baseou-se no Projeto Político Pedagógico da instituição, levando em consideração as diretrizes nacionais, estaduais e municipais de educação, tendo sido construído de forma coletiva e participativa e buscando, a partir de sua elaboração, propor ações que auxiliassem na redução do número de evasões da escola. Diante da preocupação percebida em relação a problemática das evasões por parte dos professores e equipe diretiva, percebeu-se a necessidade e interesse em ampliar os conhecimentos sobre temas que pudessem interferir de forma positiva nessa problemática. A complexidade do processo pedagógico e sua necessidade de constante reflexão e atualização, configurou a principal justificativa para a aplicação das formações docentes na escola, à longo prazo. Assim, as formações ocorreram no período que antecedeu a construção desse Plano de Ação, como forma de divulgar aos docentes a importância dessa iniciativa, estendendo-se ainda por parte do seu período de vigência.

A importância da participação da comunidade escolar nas reuniões e ampla divulgação das informações relacionadas ao Projeto Educação Gaúcha Conectada, incluindo recebimento dos recursos financeiros e materiais, assim como os passos e ações desde a implantação do projeto na escola, sempre foram preocupações da

equipe gestora. No entanto, diante da pandemia de Covid19 que resultou na suspensão das aulas presenciais, houve a necessidade de uma reformulação nas ferramentas a serem utilizadas a fim de garantir a continuidade do processo, da forma mais democrática e coletiva possível.

Assim, como forma alternativa para o prosseguimento dessa etapa importante da pesquisa e também, da trajetória da instituição em busca da redução das evasões e repetências, foi necessário realizar essas consultas junto à comunidade através de formulários on-line. Com esses instrumentos, foi possível que os diversos setores que formam a comunidade escolar expusessem suas necessidades, expectativas, ideias e interesses sobre as ações do Projeto na escola. De forma a garantir que todos pudessem participar do processo, foram disponibilizados os mesmos formulários, em versão impressa, para aqueles impossibilitados de acessar a versão on-line.

## 5 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Através da atuação profissional em uma escola da rede pública municipal de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul, foi possível perceber a preocupação por parte dos gestores e equipe pedagógica com o número de evasões entre alunos, o que acabou configurando-se como uma das problemáticas dessa pesquisa.

Dada a urgência manifestada pela escola em se propor alternativas que objetivassem reduzir ou ao menos, estagnar o crescimento desses números, pretendeu-se unir esforços junto à instituição com mais uma ação colocada em prática dessa vez, fundamentada nos princípios de um ensino inclusivo. Assim, essa proposta definiu-se como pesquisa de natureza aplicada e melhor definida como sendo do tipo pesquisa-ação, pois segue as características apontadas por Prodanov e Freitas (2013, p. 65) quando afirmam que ela é,

[...]concebida e realizada em estreita associação com uma pesquisa-ação ou com a resolução de um problema coletivo. Os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa é essencial na vida do professor pois é capaz de munir esse profissional de dados, referências para sua atuação, mas também como forma de produzir conhecimento. Há sempre alguém que nos inspira, assim como, sempre inspiramos alguém. Diz Paulo Freire, a respeito da essencialidade da natureza investigativa do professor.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p.29)

Com o objetivo principal de analisar as concepções dessa comunidade escolar sobre o ensino inclusivo após a promoção de formações para os professores da instituição, foi necessário também como etapas desse processo, verificar as possíveis contribuições dessas formações para o ensino inclusivo na instituição e, ao mesmo tempo, explorar e compreender os passos de um processo de formação docente continuada a partir de uma abordagem reflexiva, conferindo a esse processo características de uma pesquisa qualitativa e descritiva.

Ainda que a questão da redução do número de evasões da escola pública em questão fosse fundamental, o percurso dessa pesquisa, constituído de ações que pudessem promover o alcance deste objetivo através de um ensino inclusivo verificando seus impactos, trouxe a necessidade de constante observação e manutenção do processo e dos envolvidos de forma essencial para garantir o sucesso no decorrer das ações promovidas. Gil (2002, p.143) aponta essa peculiaridade da pesquisa-ação,

[...]O planejamento da pesquisa-ação difere significativamente dos outros tipos de pesquisa já considerados. Não apenas em virtude de sua flexibilidade, mas, sobretudo, porque, além dos aspectos referentes à pesquisa propriamente dita, envolve também a ação dos pesquisadores e dos grupos interessados, o que ocorre nos mais diversos momentos da pesquisa.

A necessidade de propor ações acompanhando as concepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa, partindo das ações colocadas em prática para atingir o objetivo de perceber seus reflexos na promoção e visão coletiva de um ensino inclusivo na instituição levou a definir esse trabalho como uma pesquisa-ação.

Foi importante compreender as implicações da promoção de um ensino inclusivo sob aspectos pedagógicos e também, administrativos de uma instituição pública de ensino que apresentava contextos diversos. Isso tudo, levando-se em conta a dimensão do desafio que se colocou tanto aos professores, como coordenadores pedagógicos e gestores.

Nesse sentido, a hipótese inicial era a de que a compreensão da comunidade escolar sobre inclusão pudesse direcionar as ações da instituição em seu processo inclusivo.

Constituíram-se sujeitos dessa pesquisa, familiares dos alunos ou seus responsáveis, professores, coordenação pedagógica e equipe gestora. O fato dos participantes fazerem parte da comunidade escolar, seja por sua atuação profissional na instituição, seja como familiar ou responsável por aluno(s), serviu como critério de inclusão, excluindo-se no entanto os menores de dezoito anos e limitando-se a participação de um responsável por grupo de alunos residentes na mesma casa.

O método de análise aqui utilizado foi a análise de conteúdo, definida por Bardin (1977, p. 31), como “conjunto de técnicas de análise das comunicações” com a finalidade de conhecer as concepções dos participantes a respeito de ensino inclusivo, influências das formações docentes e seus reflexos no cotidiano da instituição, além de possíveis influências dessas ações sobre o número de evasões e repetências na

escola. Para isso, optou-se pela coleta de dados através de questionários contendo questões abertas, semiabertas e fechadas de acordo com o público participante, sem obrigatoriedade de identificação. Esses questionários, criados via formulário on-line, foram adaptados para versão impressa pensando-se naqueles impossibilitados de respondê-los na versão on-line. Ainda, com a finalidade de contemplar o objetivo de narrar e descrever aspectos das formações docentes propostas, também utilizou-se a observação direta com registros do pesquisador dos encontros.

A fim de otimizar o processo de coleta das informações, sua posterior verificação e registro, e levando-se em conta o grande o número de participantes aptos a responder o questionário das famílias, para esse público, optou-se pela elaboração de questionário apenas com respostas fechadas, do tipo estruturado. Com a finalidade de compreender com maior precisão as impressões e concepções dos professores, equipe gestora e coordenação pedagógica, para esse público utilizou-se questionários com respostas fechadas, semiabertas e abertas. Assim, questões desse tipo possibilitaram maior clareza com relação aos conhecimentos e concepções desse público sobre os diferentes temas.

Salvas as devidas adaptações relativas às funções e áreas de atuação dos participantes, a estrutura de todos os questionários fundamentou-se nos temas relacionados à inclusão, evasões, projeto Educação Gaúcha Conectada e, no caso dos profissionais da escola, as formações docentes.

Ainda como parte dessa pesquisa, a construção coletiva do Plano de Ação local para o Projeto EGC, que contemplou todos os setores da comunidade escolar, procedeu-se à utilização de questionários com perguntas fechadas.

Lançando-se mão dos questionários respondidos e entregues pelos participantes, identificados nessa pesquisa por dois diferentes grupos, procedeu-se à categorização das respostas dentro de três principais categorias, quais sejam: *Inclusão*, onde discute-se as concepções do público participante sobre ensino e ambiente inclusivos; *Plano de Ação*, que traz as observações sobre o processo de construção coletiva do plano para um projeto da escola e, *Formação Docente* onde, a partir das respostas obtidas do grupo formado por professores, coordenação pedagógica e equipe diretiva, buscou-se perceber as possíveis contribuições dessas formações para a redução do número de evasões na escola, perceber os desafios e acompanhar os passos dessa iniciativa no processo rumo a uma escola inclusiva.

Conforme Bardin (1977, p.36-37),

Este tipo de análise, o mais generalizado e transmitido, foi cronologicamente o primeiro, podendo ser denominado análise categorial. Esta, pretende tomar em consideração a totalidade de um texto, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido. [...] É o método das categorias, espécie de gavetas[...]

Essa categorização possibilitou que se transitasse entre os processos de acompanhamento e observação das etapas propostas, enquanto buscou-se compreender as percepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Assim, os questionários foram divididos entre os grupos dos *Profissionais*, constituído pelos professores, equipe gestora e coordenação pedagógica que trabalham na instituição, e grupo dos *Familiares*, formado por pais ou responsáveis pelos alunos da escola.

Esse procedimento permitiu que se analisasse as mesmas perguntas ou, perguntas equivalentes relacionadas às categorias *Inclusão*, *Plano de Ação e Formação Docente*, conforme o grupo observado. Os participantes que responderam ao questionário destinado ao grupo dos *Familiares* receberam a orientação de conversar com o(s) aluno(s) pelos quais eram responsáveis de forma a representar também a visão de quem vivencia o cotidiano da escola em sala de aula. Ainda que as perguntas pudessem ser respondidas a partir da observação do cotidiano da instituição, os participantes contaram com a disponibilidade dos pesquisadores para fornecer maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, ações na escola e suas propostas. As respostas obtidas a partir da aplicação do questionário a esse grupo foram divididas nas categorias *Inclusão e Plano de Ação*.

Conforme já mencionado nos aspectos metodológicos, os questionários apresentaram algumas diferenças de acordo com o público-alvo. No grupo dos *Profissionais* a diferença fundamentou-se na área de atuação do trabalhador na escola, tendo sido então aplicadas duas versões diferentes do questionário a esse grupo: uma para professores e a outra, para equipe gestora e coordenação pedagógica. Para fins de categorização, fez-se a divisão das respostas do grupo dos *Profissionais* em três categorias diferentes, sendo elas *Inclusão*, *Plano de Ação e Formação Docente* e a identificação das respostas para fins de transcrição neste trabalho procedeu-se pelo uso do termo “Prof”, seguido de letra do alfabeto romano. Por exemplo: Prof. A, Prof. B, em diante, repetindo-se as mesmas letras nas respostas obtidas do mesmo participante.

Aos participantes da pesquisa foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, onde estavam acessíveis os dados da pesquisa, assim como, os possíveis riscos inerentes a sua participação e também, as contribuições e benefícios pretendidos através dessa pesquisa. O termo foi disponibilizado também junto ao questionário on-line, ficando o participante ciente de que o envio das respostas ao pesquisador configurava o aceite do mesmo.

O processo de desenvolvimento dessa pesquisa perpassou duas ações que foram: promoção de formações docentes locais, com temas relacionados a uma proposta de ensino inclusivo; e a elaboração de um Plano de Ação local para o Projeto Educação Gaúcha Conectada, buscando atender princípios da Gestão Democrática na sua construção. Assim, o questionário on-line aplicado teve também, a função de colher as contribuições dos participantes na criação do Plano de Ação para o Projeto Educação Gaúcha Conectada na escola.

Através de uma abordagem de formação docente onde primou-se pela valorização das experiências e reflexões desses profissionais, a fim de levá-los a repensar suas práticas como forma de repercutir nas salas de aula através de um ambiente mais acolhedor, as temáticas abordadas nas formações foram: Metacognição por possibilitar que o aluno reflita sobre seu processo de aprendizagem podendo atuar de forma ativa sobre ele; já a temática do Ensino Inclusivo objetivou promover a compreensão sobre metodologias, passando por aspectos que incluem planejamento e avaliação, cujo olhar do professor levasse em conta as especificidades dos alunos, tanto aqueles atendidos pelo AEE da escola, como aqueles com Necessidades Educacionais Especiais, mas sem deixar de pensar também nos demais, que mostram-se diferentes em outros aspectos, incluindo a forma como aprendem. A temática dos Estilos de Aprendizagem permitiu aos docentes que verificassem suas próprias formas de aprender, podendo perceber a importância da diversificação nos planejamentos. Já a temática das Inteligências Múltiplas foi contemplada com o objetivo de levar os professores a perceberem a pluralidade de aptidões que existe numa sala de aula para assim, pensar na importância da diversificação também, nas formas de avaliação.

Essa pesquisa observou os princípios da confidencialidade e privacidade das informações e dados obtidos nesse estudo no que se refere aos seus diversos sujeitos, seguindo todas as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa/UFSM.

Conta com a seguinte documentação nos anexos:

- Carta de apresentação (apresentada na escola) - ANEXO A;
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (a ser assinado por todos os participantes da pesquisa) – ANEXO B;
- Termo de Confidencialidade – ANEXO C;
- Autorização institucional – ANEXO D;
- Plano de ação Educação Gaúcha Conectada - ANEXO E;
- Parecer de aprovação no Comitê de ética e pesquisa (CEP) - ANEXO F.
- Questionário aplicado aos professores - APÊNDICE A;
- Questionário aplicado a equipe diretiva e coordenação pedagógica - APÊNDICE B;
- Questionário aplicado aos pais ou responsáveis - APÊNDICE C.

## 6 PERCURSOS DA PESQUISA

O desenvolvimento de todo processo de pesquisa compreende diversas etapas de análise, iniciando-se por aquela onde é identificado um problema central. Assim, a partir do convívio profissional que me permitiu a observação do contexto local, foi possível perceber, junto à comunidade escolar, as causas mais comuns das evasões entre os alunos da instituição. Em outra etapa, com objetivo de tomar conhecimento sobre o contexto da escola na área pedagógica, também buscou-se realizar uma verificação diagnóstica das concepções e conhecimentos dos professores, público-alvo das formações locais, sobre temas e conceitos a serem abordados nas formações, assim como sobre seu perfil de aluno e sua relação com as tecnologias. Gil afirma que,

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema. (GIL, 2002, p. 17)

Essa aplicação como etapa prévia às formações docentes, cujos resultados são descritos nos próximos itens, deu-se a partir da resposta a questionários com perguntas abertas e de múltipla escolha e possibilitou o levantamento das características do público-alvo das formações locais, contando com a participação dos professores, equipe de coordenação e equipe diretiva.

### 6.1 FORMAÇÕES DOCENTES LOCAIS – ETAPA DIAGNÓSTICA

Em questionário aplicado no mês de abril do ano de 2020, via formulário Google, os dezessete membros que constituíam o grupo dos *Profissionais*, contemplando equipe diretiva, coordenação pedagógica e professores que compunham o quadro funcional da instituição, responderam a pergunta **“O que você sabe sobre metacognição?”**

Através desse recurso buscou-se obter um diagnóstico inicial sobre os conhecimentos docentes a respeito do tema, apresentado nesse trabalho como uma importante habilidade a ser desenvolvida para o sucesso da aprendizagem. Compreendemos ser a metacognição, ferramenta importante na promoção da

autonomia e no processo de ensino aprendizagem em um contexto de ensino inclusivo. Além disso, a concepção inicial do grupo sobre metacognição e sua percepção em situações cotidianas também serviu como base para a formulação das formações desses profissionais. Ao tratar de formação docente inicial e continuada, apontando a importância da fase diagnóstica entre docentes, García (1992, p. 67) descreve,

O diagnóstico das necessidades do professorado é uma das funções que todo o Centro de Professores deve desenvolver para assegurar uma oferta de formação ampla, flexível e planeada, que corresponda na medida do possível as solicitações dos professores em matéria de conhecimento, destrezas ou atitudes.

As respostas coletadas mostraram que, na maioria, os conhecimentos dos professores sobre metacognição eram ainda superficiais. Após análise dos dados, chegou-se à conclusão de que mais da metade dos participantes afirmaram ter conhecimentos restritos sobre o tema. Conforme as transcrições de algumas respostas abaixo, observamos que do total de participantes, mais da metade deles utilizaram a palavra “nada” na resposta e três disseram não saber do que se trata o termo metacognição.

*“Eu realmente não sei nada.”(Prof. A)*

*“[...] na verdade, a primeira vez que ouvi falar esse termo foi através de ti. Não sei nada.”(Prof. B)*

*“Não tenho conhecimento a respeito. Apenas ouvi falar no termo em questão.”(Prof. C)*

Essa falta de conhecimento docente sobre metacognição justifica-se diante da pouca divulgação do termo e de suas implicações nas práticas pedagógicas. Ao realizar busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do IBICT, observou-se que nos últimos doze anos (2008-2020), entre os vinte e três trabalhos que abordaram os temas Metacognição e Formação Docente, apenas um quarto deles tratava o tema Metacognição como conteúdo a ser conhecido pelos professores. Os demais, traziam em geral, análises de ações docentes ou práticas sob o ponto de vista metacognitivo. Isso mostra que os conhecimentos sobre metacognição ainda não chegaram efetivamente às bases das formações de professores, prevalecendo ainda entre as pesquisas de pós-graduação.

Um exemplo de uso da metacognição como a utilização de um conhecimento já adquirido para resolver uma nova questão (PORTILHO, 2006, p.2), pode ser

observado na resposta de um dos participantes, que apontou a análise morfológica da palavra como forma de deduzir seu conceito. Veja abaixo,

*“Poderia tentar adivinhar pela morfologia da palavra, mas não sei nada.”(Prof. D)*

As demais respostas analisadas, conforme sequência de transcrições abaixo, apontaram certo conhecimento por parte dos professores sobre o tema e, mesmo entre aqueles que não tinham compreensão a respeito do significado de metacognição, foi notado que conseguiam prever uma relação do tema com a aprendizagem.

*“Acredito que tem relação com a pessoa perceber como faz as coisas, como ela aprende. Estimular os alunos a pensar nisso, como aprendem.”(Prof. E)*

*“Entendo como metacognição, a percepção e compreensão da pessoa sobre como ela aprende ou os processos que passa para apreender informações.”(Prof. F)*

*“Metacognição é como eu vejo as coisas, o mundo que me rodeia e elaboro meu pensamento, minha aprendizagem.”(Prof. G)*

*“É o conhecimento que temos sobre nosso processo de aprendizagem.”(Prof. H)*

*“Não tenho bem claro o que seja metacognição, porém acredito que seja uma metodologia que visa aprendizagem por meio de recurso estratégico específico para avançar no desenvolvimento cognitivo do sujeito, porém não saberia dar um exemplo. [...]”(Prof. I)*

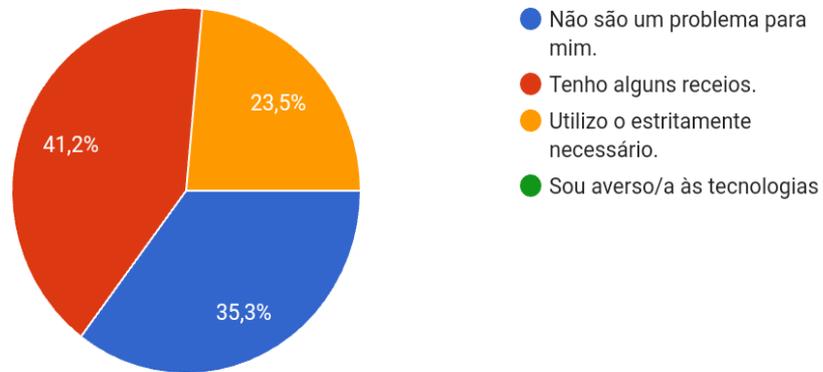
Essa relação entre metacognição e aprendizagem estabelecida por alguns participantes apontou um caminho possível para a abordagem inicial do tema nas formações. Assim, a apresentação do tema deu-se a partir de exemplos práticos, tanto no cotidiano como em sala de aula, numa tentativa de trazer o conceito de forma palpável para o campo da educação.

Num segundo questionário, aplicado de forma on-line no início do mês de junho de 2020, teve-se como objetivo desvelar o perfil profissional dos professores que frequentaram as formações locais, assim como, seu perfil como aprendizes. Conhecer esses aspectos, incluindo sua relação com as tecnologias, serviu de base para a criação de propostas diversas para as formações, buscando assim, acolher e atender à diversidade da turma.

Gráfico 1 – Relação dos Profissionais com as tecnologias

Como você se sente em relação ao uso das tecnologias?

17 respostas

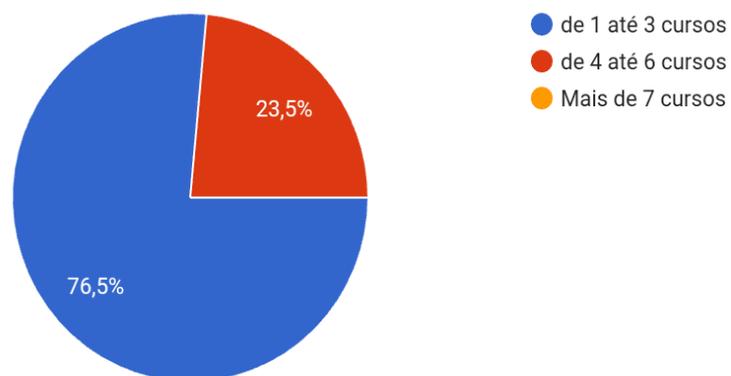


Fonte: Aurora

Gráfico 2 – Cursos à distância frequentados pelos Profissionais

Quantos cursos faz, em média, por ano (à distância)?

17 respostas

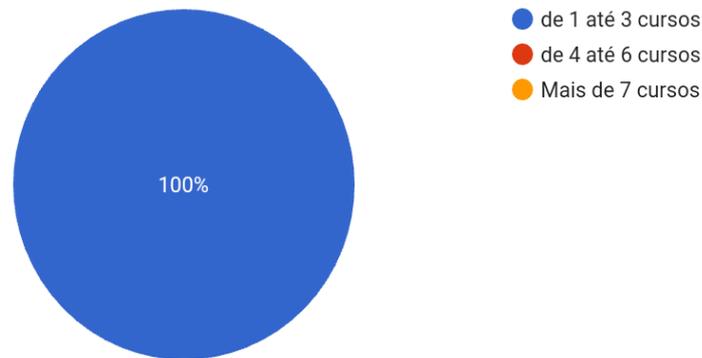


Fonte: Aurora

Gráfico 3 – Cursos presenciais frequentados pelos Profissionais

Quantos cursos faz, em média, por ano (presencialmente)?

17 respostas



Fonte :Aurora

As respostas coletadas mostraram que embora os professores participantes demonstrassem em sua maioria, certo receio com o uso das tecnologias, a maior parte dos cursos que realizaram foram na modalidade à distância. Incluindo-se aqui as próprias formações do Projeto Educação Gaúcha Conectada.

García (1992), define formação docente reflexiva como uma proposta que demanda estratégias que tenham como ponto de partida as experiências pessoais. Para o autor,

Para mobilizar o conceito de reflexão na formação de professores é necessário criar condições de colaboração e de trabalho em equipe entre os professores, que facilitem e justifiquem a aplicação de modelos e de estratégias reflexivas. (GARCÍA, 1992, p. 64)

Dessa forma, a análise dos dados obtidos relacionados ao ensino e tecnologias entre o público das formações locais contribuiu para a elaboração de atividades que promovessem o uso desses recursos, enquanto levou os professores a pensarem sobre a relação de seus alunos com a tecnologia.

## 6.2 OS ENCONTROS DE FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA

Nóvoa (1992, p. 15), relaciona a formação de professores com desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional. Isso porque entende-se que, essas três dimensões inter relacionam-se de forma contundente na profissão docente, tendo papel determinante na atuação desse profissional.

Dessa maneira, as formações locais, etapa fundamental para esse processo da pesquisa, foram planejadas levando-se em conta os conhecimentos sobre as temáticas a serem abordadas, levantados em uma verificação prévia junto aos professores. Essa verificação serviu de base para a formulação dos materiais utilizados nas formações, procurando-se sempre focar nas informações com maior necessidade de compreensão. Além dessa avaliação diagnóstica, procedeu-se uma verificação sobre os métodos de ensino mais comuns utilizados para a realização das formações desse grupo, incluindo sua própria relação com as tecnologias.

Diante do cenário de pandemia de Covid-19, doença infecciosa que impactou a saúde e as relações sociais do mundo inteiro, com início em meados de 2019, esse trabalho foi importante para que se pudesse conhecer o grupo em suas limitações ou habilidades, uma vez que, boa parte das formações se deu através de encontros por videoconferência, acesso ao site na Internet, via troca de mensagens por aplicativos ou formulários on-line. Alguns membros do grupo inicialmente apresentaram necessidade de auxílio até se familiarizar com parte desses recursos. Os encontros não presenciais ocorreram na segunda metade do ano de 2020, iniciando com um grupo de 15 pessoas, formado por professores de anos iniciais e finais da escola, equipe diretiva (direção e vice-direção) e coordenação pedagógica de anos iniciais e finais. O número de profissionais que participaram em diferentes etapas dessa pesquisa apresentou variação, devido às transferências e aposentadorias ocorridas.

Para os encontros, a direção da escola e equipe de coordenação pedagógica disponibilizaram uma parte das reuniões pedagógicas da escola. Tendo esses momentos ocorrido antes das reuniões.

A metodologia utilizada para os encontros buscou sempre incentivar o movimento dos membros do grupo entre suas experiências pessoais, passando pelas experiências profissionais, de forma a refletir, a partir das trocas e informações recebidas nos encontros, em suas futuras práticas de sala de aula.

O processo de escuta entre os membros do grupo a cada assunto abordado, possibilitou que se expressassem sobre situações relacionadas aos temas em

diferentes períodos de suas vidas, incluindo infância e fase escolar, para assim, levarem essas experiências como forma de reflexão sobre suas práticas atuais e futuras.

Em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente e, em textos produzidos por outros educadores, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem - seus colegas de trabalho. (PIMENTA, 1997, p. 7- 8)

Além do material impresso, distribuído de forma individual, contendo textos breves com conceitos e reflexões, apresentação de slides para visualização coletiva do material com fotos e vídeos, fez-se necessário criar um site como repositório para os livros disponibilizados. Assim, todos os membros do grupo puderam acessar o material, a qualquer momento.

De forma a levar o grupo ao processo de conhecimento sobre suas próprias características de aprendizagem e assim, perceber-se como aprendizes, propôs-se que respondessem Questionários envolvendo Metacognição e os Estilos de Aprendizagem. A partir do preenchimento destes questionários, o grupo foi provocado a voltar-se, em pensamento, às salas de aulas, em situações onde algum conteúdo poderia ter sido abordado ou avaliado de outras formas e assim, ter contemplado da melhor forma os alunos com diferentes características e aptidões. Acredita-se que levar o professor a refletir sobre o próprio processo de aprendizagem, enquanto recorda os momentos de aprendizagens que promove em sala de aula, estimula a busca pela identificação desses traços nos alunos e em quais há predominância de cada um dos estilos de aprendizagem.

Não foi proposta tarefa para o grupo fora dos horários de formação ou, para entrega posterior, uma vez que os mesmos já haviam sinalizado a preferência por realizar as atividades nos próprios encontros. No entanto, levando-se em conta que as reflexões encorajadas a cada encontro pudessem ser levadas para outros momentos, incluindo-se o espaço das salas de aula, a proposta de pequenas contribuições sobre os temas mostrou-se importante como forma de avaliar o nível de compreensão e incentivo à reflexão dos participantes após as formações. Esse retorno foi possível graças às características de cooperação, receptividade e engajamento apresentadas pelos professores.

As dinâmicas desenvolvidas com o grupo foram pensadas no sentido de promover um ambiente de acolhimento e fortalecimento dos laços de respeito e

cordialidade entre os colegas, qualidades fundamentais para se iniciar qualquer processo que busque um ambiente e um ensino inclusivos.

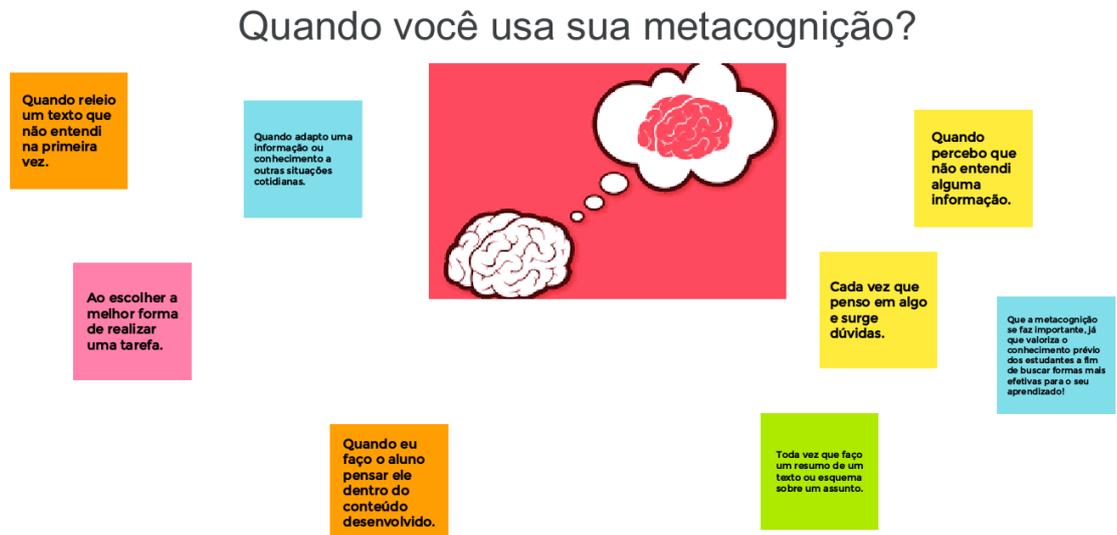
A cada encontro os professores foram incentivados a contar episódios de sua infância ou fase escolar como forma de contextualizar as temáticas abordadas e ainda, repensar sua atuação de forma a fortalecer as experiências positivas por eles contadas ou, em caso de experiências negativas, de forma a evitar que elas venham a ser reproduzidas em seus alunos. Sobre esse movimento de revisita às experiências do professor, Tardif (2002, p.20), aponta que, “Os inúmeros trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício de professor colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber-ensinar.”

Na primeira formação realizada, intitulada “Desenvolvendo competências metacognitivas”, buscou-se levar ao público participante algo além do puro conceito de metacognição, mas também as formas como as práticas que promovam o desenvolvimento das competências metacognitivas podem contribuir com a construção de um ensino mais inclusivo, através do incentivo a autonomia e autoconfiança dos alunos.

Seguindo o compartilhamento de material informativo sobre o tema “metacognição” no repositório da escola, disponibilizado aos professores através do site criado para as formações, deu-se a oportunidade de realizar-se o encontro de forma on-line, via Google Meet. Esse encontro contou com a participação dos professores da escola onde a pesquisa está sendo realizada e ainda, com os professores de uma escola convidada.

Todos trouxeram algum tipo de contribuição, seja via participação nas falas, questionamentos e comentários no chat ou através dos retornos na atividade proposta via Jamboard.

Figura 3 - Respostas dos professores na atividade 1 - via Jamboard



Fonte: Aurora

Essas participações mostraram que, no geral, há uma necessidade de compreensão do tema além do conceito que foi resumido como “percepção sobre o próprio processo de aquisição do conhecimento”. Ao transpor-se o tema para as práticas de ensino ficou clara uma certa confusão ou pelo menos, lacunas na compreensão de seus reflexos para a aprendizagem, ainda que se tenha utilizado diversos exemplos dessas práticas no material disponibilizado para a formação. Tardif (2002, p.37) aborda essa questão sobre a formação de professores, apontando como uma das causas a divisão entre produtores do saber e executores ou técnicos.

Em mensagem via chat durante o encontro, um dos participantes ressaltou a importância do tema durante o período de ensino remoto, uma vez que estimula a autonomia e auto-avaliação do processo de aprendizagem dos alunos.

Muitos docentes relataram que trabalham de forma a desenvolver as competências metacognitivas dos alunos sem, no entanto, ter se dado conta de que o faziam até o momento da formação. Essa reflexão dos professores mostra a importância da intencionalidade no trabalho docente e também do conhecimento como forma de enriquecer essa intencionalidade.

No segundo encontro formativo, realizado por videoconferência, doze professores, incluindo a equipe diretiva participaram.

Sob o tema “Estilos de aprendizagem e ensino inclusivo”, os professores expuseram suas experiências como estudantes e tiveram a oportunidade de conhecer melhor suas características de aprendizagem por meio dos questionários Kolb e Honey-Alonso, cujos links foram disponibilizados no encontro.

O tema despertou o interesse dos docentes pelo autoconhecimento sobre os processos de cada um. Assim, o desafio apresentado foi o de levar o grupo a um movimento de reflexão sobre as influências de se conhecer os estilos de aprendizagem também como ferramenta para o planejamento de aulas inclusivas ou, promover estratégias de ensino de forma a contemplar essas diversas formas de aprendizagem.

Ao serem estimulados a pensar sobre a diversidade de personalidades e estilos que permeiam uma sala de aula, lembrou-se de trabalho proposto por um grupo interdisciplinar de professores para alunos do sexto ao nono ano, cujo objetivo era promover o conhecimento entre os alunos sobre a COVID-19 e formas de prevenção da doença. Na proposta os professores ofereceram material informativo sobre o conteúdo em diversos formatos e em seguida, solicitaram que os alunos elaborassem seu material informativo a partir das informações recebidas. A forma dessa devolutiva também ficou a critério dos alunos. Dessa forma, o resultado dos trabalhos trouxe uma grande variedade de materiais, com exploração de recursos audiovisuais e ilustrações, mas também com alguns trabalhos na forma escrita.

Esse trabalho, segundo o grupo de professores que propôs, teve como resultado um engajamento muito grande dos alunos e também permitiu que colegas que até então não haviam estabelecido uma relação, tiveram a oportunidade de trabalhar juntos explorando os interesses e capacidades de cada um.

O terceiro e último encontro formativo, também realizado por videoconferência, aconteceu no final do mês de junho de 2021 e contou com a participação de onze professores, incluindo equipe gestora e coordenação pedagógica.

Intitulada “Inteligências múltiplas e avaliação”, a proposta para o encontro foi trazer aos colegas a já conhecida teoria de Howard Gardner com atualizações, levando os professores a compreender os impactos dessa teoria para uma avaliação inclusiva.

Mais uma vez, os colegas mostraram interesse pela temática e trouxeram suas experiências como aprendizes para o encontro. Após realizarem os testes propostos sobre as Inteligências e o recebimento dos relatórios individuais, os colegas relataram

situações, durante os encontros de formação, em que alunos apresentaram maior habilidade ou facilidade em alguma área, apresentando-se assim um desafio no sentido de promover avaliações que contemplassem de alguma forma, todas as áreas.

### 6.3 PLANO DE AÇÃO: PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E APRESENTAÇÃO DO PRODUTO FINAL

A título de contextualização sobre o espaço de atuação desse Plano de Ação, são apresentadas aqui algumas informações: a escola contava em seu quadro funcional com 12 professores, uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora de anos iniciais e uma de anos finais. Uma professora e uma coordenadora acumulavam as funções de orientadora educacional e professora de Educação Especial. Somam-se ao quadro funcional um secretário e três serviços gerais. O corpo discente contava com cerca de 200 alunos, sendo esse número bastante volátil devido às transferências e evasões. Em sua estrutura, contava com uma quadra não coberta de esportes, banheiros para professores e alunos, refeitório, cozinha, sala de direção, sala dos professores, secretaria, laboratório de informática, cinco salas de aula e uma área externa coberta. A partir da adesão da instituição ao Projeto EGC, a escola disponibilizou ao público em geral, o acesso à Internet em todos os pontos da escola, incluindo salas de aulas e suas áreas externas.

A comunidade escolar, formada pelo quadro de professores e demais funcionários da escola, além dos alunos e seus familiares ou responsáveis, apresentou diversidade social, cultural e econômica, causadores de grande impacto sobre a atuação da escola, incluindo a pouca participação das famílias em ações promovidas pela instituição. O bairro onde a escola está localizada possui boa infraestrutura, contando em geral, com coleta de lixo, saneamento básico, iluminação pública, ruas com paralelepípedo, comércio local em desenvolvimento e algumas empresas prestadoras de serviço. As famílias responsáveis pelos alunos refletiam a diversidade do bairro, sendo a renda de algumas provenientes de empregos de carteira assinada, empresas próprias, cargos públicos, mas também, aposentados, trabalhadores informais e aqueles que necessitam de auxílios federais.

Desde o momento em que as propostas de trabalho para essa pesquisa foram informadas às equipes gestora e pedagógica da escola, houve a expressão de

descrença por parte de seus integrantes com relação à participação da comunidade, em qualquer que fosse a situação. Tendo diversas ocasiões sido narradas como exemplo para ilustrar os fracassos diante dessas tentativas. No entanto, ficava claro que não havia por parte da escola o interesse de desmotivar qualquer ação dessa pesquisa, ainda que se percebesse desânimo nas falas do grupo ao tratar do assunto, mas sim, que estavam apenas tentando deixar claro um dos desafios a serem enfrentados nessa etapa.

Antes de proceder-se à construção desse Plano de Ação, etapa fundamental dessa pesquisa, houve a necessidade emergencial de reformulação do Plano de Ação da instituição com a finalidade de promover a adaptação do currículo e ações da escola para o período de ensino remoto ou semipresencial na rede municipal de ensino. Esse processo de revisão do Plano institucional levou em conta as respostas das famílias aos questionários aplicados sobre suas condições durante a pandemia e também contou com a contribuição dos professores da escola. Em razão da reformulação do Plano de Ação, houve alterações nas datas das formações docentes propostas e por consequência, na data de início da coleta de dados da pesquisa.

Com relação ao Plano específico para o Projeto Educação Gaúcha Conectada, as opções elencadas para o questionário surgiram a partir das manifestações ouvidas em uma reunião que contou com a participação dos alunos, responsáveis pelos alunos, professores, coordenação e equipe diretiva, na ocasião da apresentação do Projeto Educação Gaúcha Conectada, no início do ano de 2020. Sobre a relação entre a subjetividade dessas contribuições e o compromisso com o coletivo, Souza pondera,

Na elaboração de um plano de ação os sujeitos participantes devem considerar suas convicções particulares no momento da proposição de aspectos ou elementos a serem integrados ao plano, devendo, por sua vez, compactuar com as implicações resultantes dessas proposições. (2010, p.61)

Procedeu-se à elaboração dos questionários propostos para famílias, professores e equipe gestora de forma que as opções elencadas se relacionassem a cada área de interesse apontada, conforme as manifestações em reunião. Assim, a participação dos diversos setores da comunidade escolar na elaboração desse Plano de Ação deu-se pela oportunidade de escolher, entre as diferentes propostas possíveis dentro do Projeto na escola, aquelas pelas quais tinham preferência. Ainda foi possível verificar, pela quantidade de participantes que assinalaram cada opção, as áreas pelas quais a comunidade demonstrava preferência na aplicação dessa iniciativa, sendo elas

relacionadas à formação de professores, formação para o mercado de trabalho, uso seguro dos recursos tecnológicos, aplicativos, softwares, entre outros. Partindo dessa verificação, foi possível, em conjunto com as equipes diretiva e pedagógica, pensar nas ações no sentido de atender a essas demandas da comunidade, não no sentido de contemplar apenas as mais “votadas”, mas sim de forma a contemplar com maior número de ações aquelas que foram mais frequentemente assinaladas pelos participantes.

Sobre situações como a relatada nessa etapa, em que todos puderam expressar suas preferências desde o momento da elaboração inicial das possíveis ações do projeto, e que teve como finalidade promover uma consciência de coletividade e pertencimento na instituição, Morin (2004,p. 108) descreve,

A democracia supõe e nutre a diversidade dos interesses, assim como a diversidade de ideias. O respeito à diversidade significa que a democracia não pode ser identificada com a ditadura da maioria sobre as minorias; deve comportar o direito das minorias e dos contestadores à existência e à expressão, e deve permitir a expressão das ideias[...]

Esse procedimento de ouvir os setores diversos da comunidade foi pensado a partir da ideia de inclusão também como um ambiente participativo, em consonância com a ideia de Ambiente Inclusivo apresentada nessa pesquisa.

Assim, esse processo participativo resultou no documento cujas partes foram destacadas, representadas pelas figuras 4 e 5.

Figura 4 – Recorte 1 do Plano de Ação local projeto Educação Gaúcha Conectada – Ações propostas para reduzir o número de evasões e repetências

<b>5. PROBLEMA :</b> <i>Número de evasões e repetências, em especial nos anos finais do ensino fundamental.</i>			
<b>5.1. METAS:</b> <i>Ser instrumento de apoio à escola no objetivo de reduzir o quantitativo de evasões e repetências na instituição. Contribuir de forma positiva com o ambiente escolar através das ações do Projeto E.G.C, promovendo o ensino inclusivo na instituição.</i>			
<b>AÇÕES</b>	<b>ESTRATÉGIAS</b>	<b>ENVOLVIDOS</b>	<b>PRAZO</b>
<i>Formações docentes</i>	- Promover as formações docentes locais abordando temas diversos, com o objetivo de incentivar o ensino inclusivo, como forma de reduzir as evasões e repetências na escola.	Ponto focal (pesquisadora), professores, direção, secretaria e coordenação.	De abr/2020 à abr/2021
<i>Construção do Plano de Ação para o Projeto E.G.C. a partir das expectativas, necessidades e anseios apontados pelos membros da comunidade escolar com relação ao Projeto na escola.</i>	- Promover reuniões com a comunidade escolar;  - Disponibilizar via formulários eletrônicos ou impressos, meios de votação aos participantes.	Ponto focal (coordenadora do Projeto E.G.C., responsáveis pelos alunos, direção, secretaria, coordenação e professores.	De mar/2020 à abr/2021
<i>Avaliação e atualização do Plano de Ação para o Projeto Educação Gaúcha Conectada</i>	- Acompanhamento das atividades; feedback dos alunos, famílias, professores, coordenação e direção da escola.	Ponto focal (coordenadora do Projeto), alunos, famílias, professores, secretaria, coordenação e direção da escola.	De abr/2021 até o final da vigência de Projeto
<i>Acompanhamento dos desafios/dificuldades/interesses das turmas, com relação à aprendizagem e conteúdos, em geral.</i>	- Conversa com os professores e coordenação.  - Observação em locais fora da sala de aula.	Ponto focal (coordenadora do Projeto), professores e coordenação.	De abr/2021 até o final da vigência do Projeto

Fonte: Aurora

As formações previstas no Plano de ação local referem-se àquelas promovidas pela escola no âmbito dessa pesquisa. Complementam-se a elas as formações promovidas pela mantenedora, cujo objetivo era promover o uso de ferramentas tecnológicas na atuação docente. Essas formações estavam previstas na programação do projeto Educação Gaúcha Conectada.

Figura 5 – Recorte 2 do Plano de Ação local projeto Educação Gaúcha Conectada – Contribuições da comunidade escolar - Ações previstas para o Projeto na escola

**6. AVALIAÇÃO DO PROCESSO E RESULTADOS:** A avaliação do processo para fins de manutenção, assim como seus resultados, vai ocorrer ao término de cada ação proposta, enquanto estiver vigente o Projeto Educação Gaúcha Conectada na escola.

7. CONTRIBUIÇÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR – AÇÕES PREVISTAS
- Propor e incentivar atividades que promovam conhecimento sobre segurança no mundo digital;
- Propor e incentivar atividades que promovam conhecimento do uso das tecnologias na produção acadêmica pesquisa, produção dos relatórios, uso das ferramentas de edição, etc);
- Propor e incentivar atividades com recursos tecnológicos que promovam o desenvolvimento dos alunos atendidos pelo serviço de Educação Especial na escola;
- Propor e incentivar atividades que promovam conhecimento relacionando tecnologias ao mercado de trabalho.

Fonte: Aurora

O documento na íntegra está disponível no anexo E dessa dissertação e a análise do seu processo de construção e resultados será contemplada no título a seguir.

#### 6.4 REGISTRO, VERIFICAÇÃO E ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Todas as etapas previstas para essa pesquisa foram pensadas como forma de auxiliar a instituição onde o trabalho foi realizado, no seu processo em busca de se tornar uma instituição mais inclusiva e acolhedora, com reflexos a serem observados, entre outros aspectos, na redução dos números de evasões na instituição, sendo dessa forma, uma pesquisa pensada de forma a contribuir com o local de estudo.

Há muitas razões que determinam a realização de uma pesquisa. Podem, no entanto, ser classificadas em dois grandes grupos: razões de ordem intelectual e razões de ordem prática. As primeiras decorrem do desejo de conhecer pela própria satisfação de conhecer. As últimas decorrem do desejo de se conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficiente ou eficaz. (GIL, 2002, p.17)

Assim, essa etapa de registro, verificação e análise dos questionários, instrumentos elegidos para a coleta de dados dessa pesquisa buscou, para além das questões científicas e metodológicas, trazer informações que pudessem ser utilizadas pela gestão da escola na melhor compreensão do seu contexto institucional e manutenção de suas ações sociais e pedagógicas, uma vez que através dos questionários, pode-se conhecer as concepções dos participantes sobre questões relacionadas à inclusão. A coleta dessas informações permitiram que se obtivesse a

visão geral da comunidade sobre a temática, mas também trouxe outras informações importantes sobre seus membros. Conforme afirma Bardin,

A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...] Estes saberes deduzidos dos conteúdos podem ser de natureza psicológica, sociológica, histórica, econômica...(1977, p.38)

Dessa forma, segue-se então, os apontamentos resultantes das contribuições recebidas nesse trabalho organizadas nas categorias *Inclusão, Plano de Ação e Formação Docente* para fins de discussão.

#### **6.4.1 Análise do processo de construção do Plano de Ação e das contribuições recebidas dos participantes**

A proposta de participação da comunidade na construção desse Plano de Ação buscou oportunizar uma aproximação entre escola e comunidade, levando-se em conta a premissa de que o envolvimento nas decisões sobre as prioridades do projeto contemplasse o máximo de realidades possíveis, tornando o projeto mais inclusivo desde sua fase inicial. Para Freire (1996, p. 113),

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros de cima para baixo, sobretudo, como se fossemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles.

Assim, levando-se em conta as diretrizes gerais do projeto e também, o contexto institucional apresentado, buscou-se oportunizar essa participação coletiva da comunidade escolar.

Ao serem questionados sobre a importância da participação da comunidade na construção do Plano de Ação para o Projeto Educação Gaúcha Conectada como ação proposta com objetivo de incentivar o Ensino e Ambiente Inclusivos na escola, os participantes do grupo dos *Profissionais* em geral, apontaram a iniciativa como válida e com capacidade de obter bons resultados. Conforme respostas transcritas abaixo,

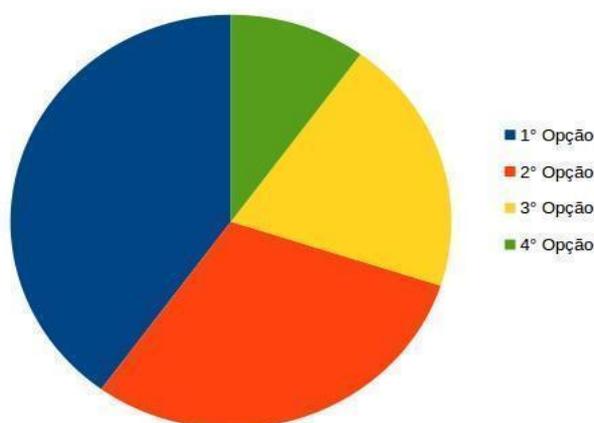
*“Acredito que sim, pois, ao mesmo tempo que temos um olhar para o individual, inserimos esse indivíduo na sua comunidade escolar e, assim, se vendo envolvido, não haverá evasão.”(Prof. D)*

*“Com certeza! Com a formação podemos estar nos aperfeiçoando e buscando novas formas de atender as limitações dos alunos, visando acolher cada vez mais os estudantes com dificuldades e limitações. Certamente,*

*incluir a comunidade seria o ideal, pois a mesma auxiliaria nas atividades de acolhimento e inclusão destes alunos. Desta forma reduzindo e amenizando a repetência e a evasão na escola.” (Prof. L)*

As alternativas escolhidas com maior frequência pelos participantes do grupo dos *Familiars* mostraram que predomina o interesse da comunidade em alternativas que objetivam o preparo dos alunos para o uso das tecnologias no campo acadêmico. A seguir, as respostas enumeradas por ordem, do maior ao menor, conforme a quantidade de marcações observadas nos questionários.

Gráfico 4 – Ações a serem desenvolvidas pelo Projeto E.G.C. na escola – Respostas do grupo dos



Fonte: Aurora

Conforme o gráfico acima, ficou assim a lista de ações da versão final do Plano de Ação da escola para o projeto Educação Gaúcha Conectada.

**1º Opção** - Propor e incentivar atividades que promovam conhecimento do uso das tecnologias na produção acadêmica pesquisa, produção dos relatórios, uso das ferramentas de edição, etc);

**2º Opção** - Propor e incentivar atividades que promovam conhecimento sobre segurança no mundo digital;

**3º Opção** - Propor e incentivar atividades que promovam conhecimento relacionando tecnologias ao mercado de trabalho;

**4º Opção** - Propor e incentivar atividades com recursos tecnológicos que promovam o desenvolvimento dos alunos atendidos pelo serviço de Educação Especial na escola.

Em segundo lugar, as famílias apontaram a necessidade de trabalhar aspectos que envolvem segurança com relação ao uso das tecnologias, confirmando o que apontam Palfrey e Gasser (2011, p. 100) *“Pais e professores dos Nativos Digitais<sup>2</sup> se preocupam demais com a segurança digital – muito mais do que os próprios Nativos Digitais.”*

Assim, a partir das contribuições recebidas nesta pesquisa para ações do Projeto E.G.C na escola, logo iniciou-se a realização de aulas pelo ensino remoto com os alunos dos anos finais, com o objetivo de abordar os temas prioritários apontados e logo que possível, iniciou-se as aulas presenciais de informática e robótica, seguindo-se para isso, todos os protocolos de segurança contra COVID19.

Já a alternativa escolhida com maior frequência pelos *Profissionais* mostrou que esse grupo também apontou interesse principal em propor alternativas que objetivassem o preparo dos alunos para o uso das tecnologias com finalidade acadêmica. No entanto, ao verificarmos a segunda opção mais apontada pelo grupo, percebemos que ela está relacionada ao preparo para o mercado de trabalho. Esses dados apontam ser importante que a escola busque promover ações cujo enfoque seja mostrar novas perspectivas para os alunos, uma vez que a opção relacionada ao tema mercado de trabalho foi a somente a terceira mais apontada pelos *Familiares*. Sobre o papel docente de promover a esperança e mostrar novas perspectivas as alunos, Freire (1996, p. 72) diz que,

*Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança.*

Esse processo de trazer novas perspectivas aos alunos também pode influenciar diretamente sobre a questão da evasão escolar na instituição.

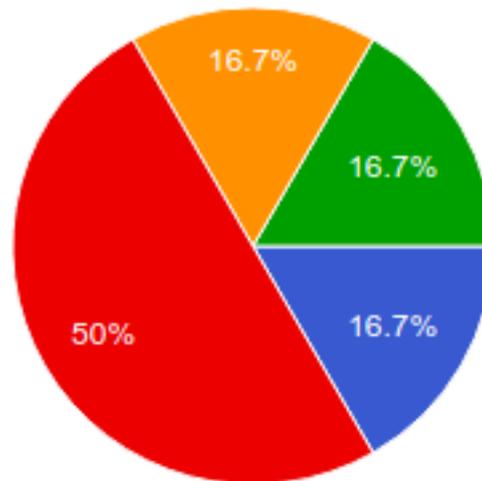
A terceira opção apontada pelos *Profissionais* nos leva a perceber que há por parte desse grupo, uma preocupação com relação ao público-alvo do AEE da escola e o uso das tecnologias, o que pode ser um reflexo das formações sobre o tema promovidas.

---

2 Indivíduos nascidos a partir de 1980. (PALFREY E GASSER, 2011, p. 11)

Vemos no gráfico abaixo as respostas enumeradas por ordem, do maior ao menor, pela quantidade de marcações observadas nos questionários.

Gráfico 5 – Ações a serem desenvolvidas pelo Projeto E.G.C. na escola – Respostas do grupo dos Profissionais



Fonte: Aurora

**1° Opção** - Propor e incentivar atividades que promovam conhecimento do uso das tecnologias na produção acadêmica pesquisa, produção dos relatórios, uso das ferramentas de edição, etc);

**2° Opção** - Propor e incentivar atividades que promovam conhecimento relacionando tecnologias ao mercado de trabalho;

**3° Opção** - Propor e incentivar atividades com recursos tecnológicos que promovam o desenvolvimento dos alunos atendidos pelo serviço de Educação Especial na escola;

**4° Opção** - Propor e incentivar atividades que promovam conhecimento sobre segurança no mundo digital.

Assim, percebeu-se que o Plano de Ação local, criado a partir das respostas obtidas entre os participantes ao elencar aspectos prioritários a serem contemplados nas propostas pedagógicas da escola, acabou trazendo a tona as concepções de mundo e também perspectivas desses participantes.

#### 6.4.2 Percepções dos participantes sobre inclusão

A partir da análise dos questionários recebidos nesta pesquisa, totalizando 83 do grupo dos *Familiares* e 15 advindos do grupo dos *Profissionais*, sendo 11 de professores e 4 da equipe diretiva e coordenação pedagógica, percebe-se que as concepções da maior parte dos professores sobre Ensino Inclusivo, que responderam ao questionário após a realização das formações na escola, estão em geral, relacionadas a um ensino voltado para a diversidade de sujeitos encontrados numa sala de aula. Conforme exemplo,

*“Seria uma educação que realmente envolva todos, considerando a realidade e as especificidades de cada um..”(Prof. C)*

*“O ensino que procura se adaptar à diversidade nos planos de aula.”(Prof. F)*

Algumas respostas, no entanto, demonstram a concepção de ensino inclusivo também como aquele que se refere ao aluno público-alvo do AEE.

*“Entendendo a educação como um direito dos seres humanos, entendo o ensino inclusivo como aquele que permite acesso ao conhecimento de todas as pessoas, sejam elas consideradas “normais” ou incluídas. Se trata de pensar a escola, a organização do ensino com e para todos, na perspectiva de que ela, pode transformar a criança e permitir que ela atue ativamente na sociedade. Também é pensar no ambiente dessa escola, não só na estrutura física de espaço, mas na organização da sala de aula...”(Prof. F)*

Ainda que se tenha abordado o Ensino Inclusivo com uma proposta voltada aos aspectos pedagógicos envolvendo o trabalho de todos os professores, observa-se que persiste entre alguns docentes a ideia de que a inclusão se resume ao público do AEE.

Já com relação à concepção de Ambiente Inclusivo, percebeu-se que houve maior relação do termo com o espaço físico e aspectos materiais e não necessariamente com o ambiente sob aspectos sociais. Segue exemplo,

*“Ambiente inclusivo é aquele que acolhe e que permite que a criança se sinta parte e acolhida. Um ambiente físico, afetivo e cognitivo preparado para todas as crianças, que atende às necessidades específicas de locomoção, por exemplo, mas que atende acima de tudo o ser humano, em sua integridade.” (Prof. J)*

Importante ressaltar que nesse trabalho buscou-se diferenciar ensino inclusivo de ambiente inclusivo, de forma que o primeiro foi utilizado para denominar ações relacionadas ao currículo cujos métodos e abordagens, incluindo avaliação,

buscassem contemplar todos os alunos, levando-se em conta suas características em situações de aprendizagem.

Já o termo ambiente inclusivo foi utilizado para definir uma instituição de ensino onde os diversos agentes envolvidos procuram atuar de forma socialmente inclusiva. Num ambiente assim, a postura dos envolvidos tende a refletir-se em atitudes de respeito, acolhida, tolerância, participação coletiva e senso de pertencimento.

O ensino inclusivo interfere diretamente no ambiente inclusivo, dessa forma, a atuação docente é passo inicial e fundamental nesse processo dentro do ambiente escolar, pois conforme diz Freire,

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima...transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (1996, p. 59-60)

Entre os desafios apontados pelos *Profissionais* no percurso rumo ao ensino inclusivo na instituição está a questão da formação docente inicial, que segundo os participantes ainda carece de maior enfoque nas temáticas inclusivas. A questão da avaliação inclusiva também foi apontada por grande parte do grupo como desafio a ser enfrentado, a exemplo das transcrições abaixo.

*“Possibilidades formativas, pois sabemos que os cursos de formação inicial não dão conta de ensinar toda a complexidade que é a atividade docente...”(Prof. F)*

*“Acho que a avaliação mais inclusiva se mostra um desafio, mas possível de se colocar em prática.”(Prof. C)*

Nesse sentido, pode-se perceber que, ainda que haja uma percepção da dificuldade em se propor avaliações inclusivas dada a atual conjuntura do ensino, há da parte dos professores, a percepção da formação docente como fundamento para o processo inclusivo de uma instituição. Sobre essas questões, salienta-se as palavras de Imbernón (2013, p. 498 ),

Faz tempo que se questiona a formação dos professores quando ela pretende ser uma aplicação de “teorias científicas”, ou mesmo de protocolos padronizados e fragmentados, para a resolução de problemas técnicos nesse ambiente controlado e uniformizante que se supõe que seja uma sala de aula.

Apesar das dificuldades apontadas no questionário respondido pelo grupo com relação ao ensino inclusivo, foi interessante observar que muitos apontaram a diversificação nas metodologias de ensino como práticas individuais já utilizadas,

enquanto a concepção de uma avaliação inclusiva como aquela capaz de contemplar as diversas inteligências. A relação apontada pelo grupo dos professores entre planejamento e os estilos de aprendizagem como práticas de ensino inclusivo mostra que uma mudança de postura entre os docentes tende a influenciar no comportamento dos alunos com relação à inclusão.

Já a análise das respostas ao questionário aplicado à equipe diretiva e coordenadoras pedagógicas mostra que está bem clara, entre esse público, a percepção de Ensino Inclusivo como aquele que não se refere apenas ao público do AEE. Percebeu-se que havia a compreensão desse tipo de ensino como aquele que acolhe a diversidade de sujeitos sob aspectos relacionados à aprendizagem. É possível perceber esse pensamento entre as respostas obtidas,

*“Aquele que alcança as individualidades dentro de uma perspectiva participativa por parte do corpo docente e do aluno.”(Prof. K)*

*“Um ensino que visa o desenvolvimento integral do aluno atendendo suas necessidades.”(Prof. L)*

Percebe-se ainda a compreensão do membro da equipe gestora/coordenação pedagógica de que a participação coletiva é parte desse processo de Ensino Inclusivo, vindo a corroborar com a ideia central dessa pesquisa, que defende a participação coletiva como fundamental nesse processo.

Sobre a concepção desse público de Ambiente Inclusivo, a percepção de aspectos físicos do espaço deixou de ser o foco. Mostrando, no entanto, que houve uma compreensão parcial, entre alguns membros, apesar da sua participação nas formações propostas, sobre os aspectos de acolhimento de forma geral nesse tipo de ambiente. Vejamos,

*“É proporcionar condições de aprendizagem para todos independente do seu tempo e de suas necessidades específicas.”(Prof. J)*

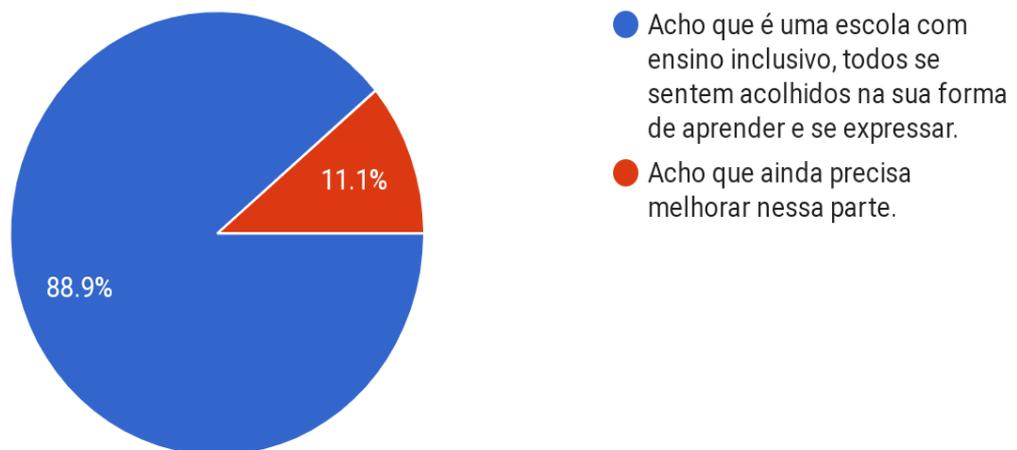
*“Aquele em que os profissionais colaboram uns com os outros, em que é possível realizar trocas de conhecimento e abertura para novos saberes e experiências.”(Prof. L)*

Analisando esse trecho, percebe-se que o Ambiente Inclusivo não é visto apenas pelos aspectos físicos, definidos pelos recursos de acessibilidade. No entanto, a visão de Ambiente Inclusivo foi definida acima como diretamente relacionada aos profissionais de uma instituição. Deixando de contemplar a postura dos demais agentes de uma comunidade escolar, incluindo alunos e seus familiares.

A primeira pergunta do questionário aplicado ao grupos dos *Familiares* tinha como objetivo analisar a visão de ensino inclusivo entre os membros desse grupo tendo-se em vista a importância de se conhecer suas concepções sobre o tema e impressões sobre as ações propostas pela escola no caminho para um ensino inclusivo, pois para Arroyo (2013. p.28) “Tanto para a pedagogia escolar como para a educação popular a questão primeira será a recuperação dos agentes da ação educativa.” Entendemos como parte dessa “recuperação”, buscar entender as percepções desses membros da comunidade sobre os temas da pesquisa.

As respostas mostraram que a escola é considerada uma instituição inclusiva para quase 90% dos participantes desse grupo. Vejamos o gráfico.

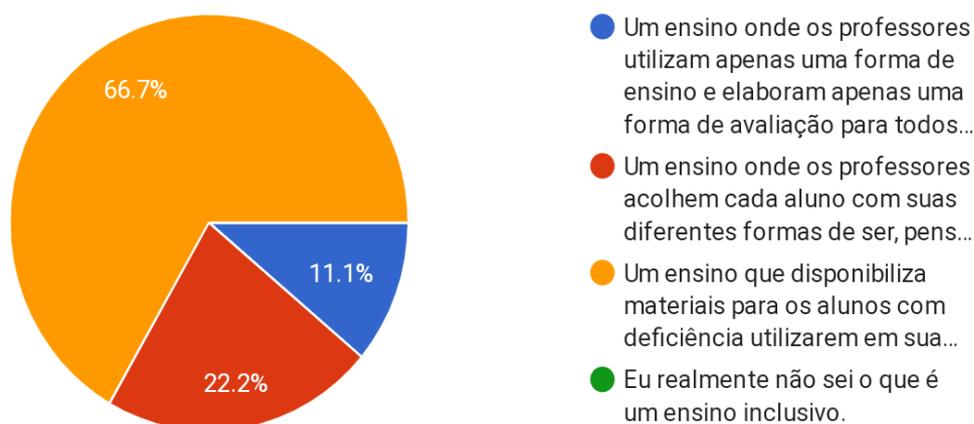
Gráfico 6 – Respostas do grupo dos Familiares sobre a escola onde a pesquisa foi realizada



Fonte: Aurora

No entanto, quando se trata da pergunta sobre o que os participantes consideram ser um ensino inclusivo, a alternativa predominante, com quase 67% das marcações relacionava-se à noção de um ensino em que os alunos com deficiência são atendidos pelo profissional do AEE, ficando em segundo lugar com diferença considerável de escolha, aquele ensino que contempla no currículo e metodologias a diversidade nas formas de aprendizagem e avaliação.

Gráfico 7 – Concepções do grupo dos Familiares sobre Ensino Inclusivo



Fonte: Aurora

Ao analisarmos as respostas dos *Familiares* sobre Ensino Inclusivo, trazemos os apontamentos de Arroyo (2013, p. 34),

Nas pedagogias escolares se avança também no reconhecimento de que com os outros sujeitos, outras crianças, adolescentes, jovens e adultos que chegam às escolas e às universidades chegam outros conhecimentos, outras vivências de mundo, logo outras leituras de mundo, de cidade, de campo. Chegam outras formas de ser/viver a infância, a adolescência, a juventude, logo outras leituras de si mesmas.

Dessa forma, percebe-se que a ideia de inclusão proposta neste trabalho como aquela onde busca-se levar em conta a realidade dos alunos, seu ambiente social e demais contextos ao pensar nas práticas de ensino para esses sujeitos, ainda precisa ser melhor esclarecida entre os membros da comunidade.

#### 6.4.3 Percepções do grupo dos *Profissionais* sobre as formações docentes

Ao serem questionados sobre a importância das formações docentes locais com temáticas inclusivas, com objetivo de incentivar o Ensino e Ambiente Inclusivos e sobre a contribuição desses momentos formativos propostos com relação ao problema das evasões na escola, os participantes desse grupo em sua maior parte, também apontaram a iniciativa como válida e com capacidade de obter bons resultados. Conforme respostas obtidas através do questionário,

*“Com certeza, as formações nos colocaram a refletir sobre a importância do ensino inclusivo respeitando e entendendo as limitações dos alunos, buscando promover a melhor forma de desenvolver o ensino...”(Prof. B)*

*“Muito! Passei a pensar mais nas diversas formas de aprender que os alunos possuem.”(Prof. F)*

*“Sim, como forma de evitar situações de preconceitos e afirmar as políticas de inclusão.”(Prof. K)*

A resposta do terceiro participante, relacionando as formações propostas na escola com a promoção de um ambiente de respeito à diversidade através de suas práticas em uma pergunta relacionada às evasões e repetências mostra que houve êxito nessa proposta de ação no sentido de levar os docentes a pensar sobre seu papel diante da problemática apontada. Para Arroyo (2012, p. 28),

Quando a ação educativa escolar ou extraescolar, de formação da infância, adolescência, juventude ou de jovens e adultos ou de educação popular se esquece deles e de seus processos, movimentos e práticas sociais, culturais e educativas e se fecha em discussões sobre métodos, tempos, instituições, calendários, avaliação...Perde suas virtualidades como teoria e prática educativa emancipatória.

Isso reitera a necessidade urgente de que as instituições escolares em geral, se voltem à realidade da comunidade, como forma de validar sua cultura e contribuir com o fim das situações de exclusão e preconceitos, conforme mencionado na transcrição do segundo participante acima.

Além da questão sobre as formações docentes propostas, o questionário pediu ainda exemplos de mudanças observadas por esse público a partir dos encontros formativos. Percebeu-se tanto nos questionários respondidos pelos professores como pela equipe gestora e coordenação pedagógica, que houveram impactos nos planejamentos dos docentes. Sobre os impactos das formações sobre o processo educacional, Imbernón (2013, p. 505) afirma que “[...] a formação docente influencia e sofre influência do contexto no qual se dá, e essa influência condiciona os resultados que podem ser obtidos.”

Ao analisarmos as respostas dos *profissionais*, reiteramos que o Ensino Inclusivo voltado à diversidade nos métodos de ensino promovido pela escola está em consonância com a proposta pela Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994, p. 8), em seu item 26 que diz “O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades

curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes.”

O questionário aplicado à equipe gestora e coordenação também foi elaborado de forma a trazer à tona os desafios enfrentados por esse setor com relação ao processo de inclusão, levando-se em conta os já conhecidos desafios enfrentados pela gestão quando se trata da particularidade de uma instituição educacional. Segundo Libâneo (2012, p. 435),

Certos princípios e métodos da organização escolar originam-se de experiência administrativa em geral; todavia, têm características muito diferentes das das empresas industriais, comerciais e de serviços...os alunos são, ao mesmo tempo, usuários de um serviço e membros de sua organização.

Assim o aluno é, ao mesmo tempo, aquele que sofre diretamente os impactos dos processos da instituição, enquanto influencia diretamente no desenvolvimento desses processos.

A partir das respostas obtidas foi possível perceber que a questão de recursos humanos aparece entre todos os participantes, tendo-se observado ainda, a questão da atuação docente como desafio para o processo de inclusão para a gestão. Vejamos,

*“Muitas vezes, nossas próprias concepções dos profissionais envolvidos no processo e/ou ensino, mas principalmente os recursos humanos disponibilizados para esses atendimentos que em muitas vezes se apresentam sem diagnósticos no ambiente da escola pública ..”(Prof. J)*

*“Proporcionar um ensino inclusivo, nem sempre os professores realizam planejamentos adaptados de acordo com as limitações dos alunos. Frequentemente os professores não adaptam os planejamentos de acordo com a dificuldade do aluno. Deixam isso somente para educador especial. E em muitos casos os alunos apresenta algum tipo de dificuldade mas não tem laudo e por isso não tem atendimento do educador especial.” (Prof. L)*

Sobre a colocação do segundo participante, vale lembrar o papel fundamental da gestão da escola com relação ao gerenciamento dos processos de ensino, conforme Libâneo (2012, p. 438),

Por meio da direção, princípio e atributo da gestão, é canalizado o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as e integrando-as no rumo dos objetivos. Basicamente, a direção põe em ação o processo de tomada de decisões na organização e coordena os trabalhos, de modo que sejam realizados da melhor maneira possível.

A Declaração de Salamanca, em seu item 24, diz que,

[...]Mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, são necessárias para a contribuição de escolas inclusivas bem-sucedidas: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia,

avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extra-curriculares.  
(BRASIL, 1994, p. 8)

Nesse sentido, é de fundamental importância a atuação da equipe gestora e coordenação pedagógica com relação à promoção de um Ambiente e Ensino Inclusivos numa instituição com iniciativas que vão além de administrar recursos humanos e materiais, como o incentivo à ações democráticas e participativas junto à comunidade onde está inserida e incentivo à formação dos professores de forma a potencializar esse processo.



## 7 CONCLUSÕES E NOVOS QUESTIONAMENTOS

Como forma de contemplar o objetivo geral de analisar aspectos relacionados à inclusão e formação docente, entre os diferentes segmentos de uma comunidade escolar, a fim de contribuir para o processo inclusivo escolar; e os objetivos específicos de: analisar as concepções de uma comunidade escolar sobre inclusão; narrar e descrever aspectos das formações docentes com abordagem reflexiva promovidas no âmbito da pesquisa; verificar os impactos das formações docentes sobre ensino inclusivo entre os professores e registrar o processo de construção coletiva de um Plano de ação, as ações propostas neste trabalho de pesquisa tiveram como fundamento mostrar aos participantes que o processo rumo a um ensino inclusivo abrange aspectos sociais dos agentes envolvidos, em conjunto com aspectos que envolvem o trabalho pedagógico, incluindo-se aqui, as práticas docentes.

Observar as percepções dos participantes após essas ações permitiu, em primeiro lugar, que se avaliasse o alcance das ações propostas nesse sentido. Além disso, verificar as respostas às questões propostas nos questionários sobre ensino inclusivo mostrou que, para quase toda a totalidade dos grupos dos *Familiares* a escola é definida como inclusiva. No entanto, as respostas sobre a concepção de Ensino Inclusivo mostraram que esse termo ainda é relacionado, mais especificamente, ao atendimento aos alunos com deficiência pela maioria do grupo.

Entre os participantes do grupo dos *Profissionais*, foi possível inferir que grande parte está ciente de seu papel na construção de uma escola inclusiva, ainda que persista, em raros casos, a ideia de inclusão como exclusividade dos alunos do AEE. Nesse sentido, foi fundamental que se mostrasse inicialmente, a concepção de Ensino Inclusivo abordada nesse trabalho de pesquisa, como aquele ensino em que as diversidades são observadas e contempladas também no próprio currículo da instituição, com reflexos diretos nas práticas docentes, incluindo-se aqui, ações de natureza democrática.

Já o processo de construção coletiva do Plano de ação mostrou-se bem sucedido ao despertar o interesse dos alunos na temática que envolve o Projeto E.G.C, além de ter contribuído para o envolvimento e participação das famílias junto à escola.

Com relação aos encontros de formação, cuja única alternativa possível foi a

realização por videoconferência, mostrou-se em primeiro lugar, algumas dificuldades enfrentadas pela classe docente na questão da formação continuada, em especial àqueles professores que atuam em mais de uma escola. Também coloca-se nessa lista, a falta de familiaridade de alguns participantes com os recursos tecnológicos utilizados para a realização dos encontros. Ainda assim, no decorrer de cada encontro foi possível perceber forte interesse dos professores pelas temáticas apresentadas, em especial pela “metacognição”, tema até então pouco conhecido pela maioria dos participantes.

Os desafios citados pelo grupo dos *Profissionais* sobre as lacunas nas formações iniciais relacionadas à temática da inclusão, além da dificuldade em se promover uma avaliação inclusiva diante das características do sistema de ensino no Brasil, mostram a necessidade da continuação de estudos e iniciativas que, em geral, tenham como objetivo difundir informações sobre a temática. É de fundamental importância que os professores compreendam seu papel dentro de um Ensino Inclusivo, tirando a responsabilidade apenas do professor de Educação Especial como única área que deve se ater às adaptações e olhares empáticos sobre seus alunos.

Foi possível compreender no decorrer desse trabalho que uma mudança de percepção por parte da comunidade escolar, iniciando por professores e equipe pedagógica sobre um ensino que contemple as diversidades, pode apresentar grande potencial na redução das mazelas educacionais como repetência, evasão e abandono ao despertar o senso de pertencimento e ao promover a validação e o respeito à individualidade entre os alunos. Dessa forma, cria-se na escola não apenas um Ensino Inclusivo, embasado em metodologias diversificadas, mas também um Ambiente Inclusivo, de acolhimento.

Mas a compreensão dessa comunidade sobre inclusão e as ações propostas no âmbito da pesquisa influenciaram no processo inclusivo da instituição? De que forma?

A hipótese inicial era a de que a compreensão da comunidade escolar sobre inclusão pudesse direcionar as ações da instituição em seu processo inclusivo, lançando mão dessas concepções para criação de estratégias e novas propostas. No decorrer desse trabalho percebeu-se, primeiramente que, as concepções dos envolvidos nos trouxe uma visão do que era importante ser abordado na manutenção desse processo na escola, a exemplo da participação das famílias e profissionais na elaboração do Plano de ação para um projeto local, em que foi possível observar as

áreas consideradas mais importantes por esses participantes. Essa compreensão permitiu que se pensasse outras ações em setores diversos da escola, mas relacionados às demandas apontadas na pesquisa para o Plano de Ação. Foram ações que buscavam incentivar um ambiente e ensino inclusivos, como forma de incentivar os alunos a permanecerem na escola.

Já as formações docentes propostas trouxeram à tona a temática da inclusão levando os profissionais participantes a novos momentos de reflexão sobre um tema que, ainda que tenha sua importância reconhecida, acaba se diluindo diante das tarefas do dia a dia docente. Nesses momentos de reflexão buscou-se levá-los a pensar sobre sua atuação diante dessa temática enquanto promovia-se o estímulo às práticas de ensino inclusivas.

Essas propostas, ainda que tenham contribuído para algumas mudanças com relação ao processo de inclusão na escola, apontam que é necessário tempo e o envolvimento de diversas outras estratégias quando se fala em resultados na redução da evasão escolar, evidenciando a complexidade da temática.

Dessa maneira, esse estudo mostrou que a visão da comunidade escolar com relação à inclusão influenciou o processo inclusivo da instituição, mas essa mesma visão também sofreu influências das ações propostas nesse processo. Assim, percebe-se que essa relação constituiu-se uma via de mão dupla, conforme ilustrado na Figura 6, a seguir:

Figura 6 – Relação entre a visão da comunidade escolar sobre inclusão e o processo inclusivo da instituição



Fonte: Aurora

Por fim, pode-se dizer que a manutenção do caminho de uma escola inclusiva perpassa sem dúvidas, pelo acompanhamento constante das demandas da comunidade como forma de aproximação e compreensão de suas necessidades, sem

que se abra mão dos momentos de formação docente, que são fundamentais como forma de promover as ações pedagógicas inclusivas.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Maria Gabriela Zgôda Cordeiro. **Os estilos de aprendizagem e a organização da prática docente na educação infantil**. 2010. 193 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.
- ALONSO, Catalina M.; GALLEGO, Domingo J.; HONEY, Peter. **Los estilos de aprendizaje**: Procedimientos de diagnósticos y mejora. Madri: Ediciones Mensajero, 2002.
- A RELAÇÃO entre abandono escolar no ensino médio e desempenho no ensino fundamental brasileiro. **INSTITUTO UNIBANCO E FUNDACE**. Disponível: <<https://www.institutounibanco.org.br/institutounibanco/pdf/Linhas-de-pesquisa-do-Instituto-Unibanco/2.pdf>> Acesso em: 11 jan. 2021.
- ARROYO, Miguel González. **Da Escola carente à Escola possível**. São Paulo: Loyola, 1997
- \_\_\_\_\_. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1977.
- BASSALOBRE, Janete Netto. As três dimensões da inclusão. **Educ. rev.**, Belo Horizonte , n. 47, p. 293-297, June 2008.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: 6.ed, Vozes, 2013
- BLOOM, Benjamin; HASTINGS, Thomas; MADDAUS, George. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Editora Pioneira, 1983.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- \_\_\_\_\_. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. dispõe sobre a Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 07 mar. 2020.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 02 set. 2019.
- \_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca**. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2019.
- \_\_\_\_\_. **Decreto n. 9.204, de 23 de novembro de 2017**. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9204.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9204.htm). Acesso em: 07 mai. 2019.
- \_\_\_\_\_. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e

do Adolescente e dá outras providências. Brasília: 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 25 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2011.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 15 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192) . Acesso em: 10 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB n.2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf) . Acesso em: 10 jan. 2020.

CERVI, Rejane de Medeiros. **Planejamento e avaliação educacional.** 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2008. (Série Avaliação Educacional)

DAVID, Célia Maria. et al. (org). **Desafios Contemporâneos da Educação.** 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

EIZIRIK, Marisa Faermann. **Educação e escola:** a aventura institucional. Porto Alegre: AGE, 2001.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. **Evasão Escolar.** 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/18021439-Evasao-escolar-luiz-antonio-miguel-ferreira-promotor-de-justica-sp.html>. Acesso em: 13 jun. 2020.

FERRY, Gilles. **Pedagogia de la formación.** 1ª ed. Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

FLAVELL, John H.; MILLER, Patricia H.; MILLER, Scott A. **Desenvolvimento Cognitivo.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática pedagógica. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar e aprender com sentido. Curitiba: Positivo, 2005.

- GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: A Teoria das Inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- GARDNER, Howard. et al. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. **Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade**. Revista *Educação UFSM* v.32, n.1, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678>> Acesso em: 26 jun. 2021.
- GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese de indicadores sociais: **abandono escolar 2019**. Disponível em:<<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-de-noticias/abandono-escolar-e-oito-vezes-maior-entre-mais-pobres>> Acesso em: 07 jan. 2021.
- IMBERNÓN, Francisco. A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno.(org) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico–social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1984.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo, Cortez, 2012.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação na aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MAIA, Benjamin Perez. **Os desafios e as superações na construção coletiva do projeto-político-pedagógico**. Curitiba: IBPEX, 2011.
- MANTOAN, Maria Teresa Égler. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4ª ed.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MAYOR, Juan; SUENGAS, Aurora; MARQUÉS, Javier González. **Estratégias Metacognitivas**. Aprender a aprender y aprender a pensar. Madrid: Síntesis, 1995.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília, DF: UNESCO, 2004.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NEGRINI, Tatiane. **Problematizações e perspectivas Curriculares na educação de alunos com Altas habilidades/superdotação**. Tese de doutorado em Educação - UFSM-RS, Santa Maria, 2015.

NICOLLIER, Valerie; VELASCO, Fermin Garcia C. **A inteligência naturalista: um novo caminho para a educação ambiental**. In REDE Revista Eletrônica do PRODEMA. v. 2, n.2, 2008. Disponível em: <<http://www.revistarede.ufc.br/index.php/rede/article/view/9/9.pdf>> Acesso em: 30 out. 2020.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação De Professores: Saberes da docência e identidade do professor**. In Revista Nuances. V. III, Setembro de 1997.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. **As estratégias metacognitivas de quem aprende e de quem ensina**. Trabalho publicado no livro Aprendizagem. Tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade. Petrópolis: Vozes, 2006.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** 2 ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIO GRANDE DO SUL. **Educação Gaúcha Conectada**. Portal educação. Disponível em:<<http://portal.educacao.rs.gov.br/Educacao-Gaucha-Conectada>> Acesso em: 20 out 2019

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (Org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, Kátia Rezende. **Progressão continuada no bloco pedagógico: desafios para a gestão escolar em uma escola pública da rede municipal de Santa Maria-RS**. Dissertação de mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional- UFSM-RS, Santa Maria, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o**

**ensino.** Trad. Ernani F. Da Fonseca Rosa. 4 ed. Artmed, 1998.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUZA, Eveline Pasqualin. **O desafio da construção democrática e participativa de um plano municipal de educação.** Dissertação de mestrado em Educação nas Ciências- UNIJUÍ-RS, Ijuí, 2010.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: Prática de mudanças – por uma práxis transformadora.** São Paulo: Libertad, 1998 – Coleção Cadernos do Libertad; v. 6.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WITTMANN, Lauro Carlos; KLIPPEL, Sandra Regina. **A prática da gestão democrática no ambiente escolar.** Curitiba: Ibpex, 2010

WOOLFOLK, Anita E. **Psicologia na educação.** 7. ed. Ed. Artes Médicas, POA, RS, 2000.

ZEICHNER, Kenneth. M. **A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

1 – O que é, na sua opinião, um ensino inclusivo?

2- O que é, na sua opinião, um ambiente inclusivo?

3- Como é possível ensinar de forma inclusiva?

4- Como é possível avaliar de forma inclusiva?

5- O que se pode observar no cotidiano de uma escola que atua numa perspectiva inclusiva ?

6- Você acha que as formações locais contribuíram de alguma forma na promoção de um ambiente e ensino inclusivos na escola? Se quiser, cite exemplos.

7- Quais os desafios enfrentados nesse percurso rumo a um ensino inclusivo?

8- Dê pelo menos um exemplo de ação em sua prática que colabora para um ensino inclusivo ?

9- Você acredita que esse trabalho de formação para um ensino inclusivo, aliado ao processo de construção coletiva do Plano de Ação para o Projeto Educação Gaúcha Conectada podem contribuir na redução das evasões e repetências na escola? Por quê ?

10- Pensando na proposta inicial do Projeto Educação Gaúcha Conectada e nas necessidades e interesses da comunidade escolar, o que você considera mais importante contemplar no Projeto ? Escolha três opções.

( ) Atividades que promovam conhecimento sobre segurança no mundo digital;

( ) Atividades que promovam conhecimento do uso das tecnologias na produção acadêmica (pesquisa, produção dos relatórios, uso das ferramentas de edição, etc);

( ) Atividades que promovam conhecimento relacionando tecnologias ao mercado de trabalho;

( ) Atividades com recursos tecnológicos que promovam o desenvolvimento dos alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem;

( ) Outras: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

**Obrigada por participar!**

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO À EQUIPE DIRETIVA E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

1 – O que é, na sua opinião, um ensino inclusivo?

2- O que é, na sua opinião, um ambiente inclusivo?

3- Como se percebe que uma escola está atuando na perspectiva de ensino inclusivo?

4- Você acha que as formações locais contribuíram de alguma forma na promoção de um ambiente e ensino inclusivos na escola? Se quiser, cite exemplos.

5- Você acredita que esse trabalho de formação para um ensino inclusivo, aliado ao processo de construção coletiva do Plano de Ação para o Projeto Educação Gaúcha Conectada podem contribuir na redução das evasões e repetências na escola? Por quê ?

6- Quais costumam ser os desafios institucionais vivenciados pelas equipes diretiva e pedagógica numa caminhada rumo a um ensino e ambiente inclusivos?

7- Foi possível perceber mudanças nas práticas dos professores, a partir das formações locais, com relação a um ensino mais inclusivo? Se puder, cite exemplos.

8- Pensando na construção coletiva do Plano de Ação para o Projeto Educação Gaúcha Conectada na escola e nas necessidades da comunidade escolar, o que você acha importante contemplar no Projeto? Escolha três opções principais.

( ) Atividades que promovam conhecimento sobre segurança no mundo digital;

( ) Atividades que promovam conhecimento do uso das tecnologias na produção acadêmica (pesquisa, produção dos relatórios, uso das ferramentas de edição, etc);

( ) Atividades que promovam conhecimento relacionando tecnologias ao mercado de trabalho;

( ) Atividades com recursos tecnológicos que promovam o desenvolvimento dos alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem;

( ) Outras: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

***Obrigada por participar!***

## APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

1 – Selecione uma das alternativas sobre o que você considera ser um ensino inclusivo?

( ) Um ensino onde os professores utilizam apenas uma forma de ensino e elaboram apenas uma forma de avaliação para todos, uma vez que todos os alunos devem ter o mesmo tratamento.

( ) Um ensino onde os professores acolhem cada aluno com suas diferentes formas de ser, pensar e aprender e utilizam formas variadas de ensinar e avaliar cada conteúdo.

( ) Um ensino que disponibiliza materiais para os alunos com deficiência utilizarem em sua aprendizagem, além de móveis e outros recursos de acessibilidade.

( ) Eu realmente não sei o que é um ensino inclusivo.

2- O que você pensa sobre o ensino inclusivo nesta escola? Assinale apenas uma opção.

( ) Acho que ainda precisa melhorar nessa parte. (Se marcar essa, dê alguma sugestão para a escola.) \_\_\_\_\_

( ) Acho que é uma escola com ensino inclusivo, todos se sentem acolhidos na sua forma de aprender e se expressar.

3- Observando a ideia central do Projeto Educação Gaúcha Conectada que é “**universalizar o acesso à Internet nas escolas públicas do Brasil e estimular o uso das tecnologias para o ensino**” o que você pensa sobre ele? Escolha duas opções.

( ) Acho que é uma forma de estimular a participação e envolvimento dos alunos nas atividades da escola.

( ) Acho que é uma excelente oportunidade de os alunos aprenderem os conteúdos das aulas de forma inclusiva, através dos diversos recursos tecnológicos disponíveis.

( ) Não acho que vá ajudar muito na aprendizagem dos alunos.

( ) Acredito ser uma ótima oportunidade de aprenderem a utilizar os recursos tecnológicos e de informática, a fim de se prepararem para o mercado de trabalho.

( ) Não acho que vá ajudar muito no processo de inclusão da escola.

4- Pensando na construção coletiva do Plano de Ação para o Projeto Educação Gaúcha Conectada na escola e nas necessidades da comunidade escolar, o que você acha importante contemplar no Projeto? Escolha duas opções.

( ) Atividades que promovam conhecimento sobre segurança no mundo digital;

( ) Atividades que promovam conhecimento do uso das tecnologias na produção acadêmica (pesquisa, produção dos relatórios, uso das ferramentas de edição, etc);

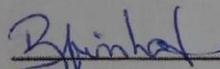
( ) Atividades que promovam conhecimento relacionando tecnologias ao mercado de trabalho;

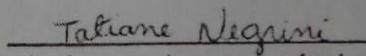
( ) Atividades com recursos tecnológicos que promovam o desenvolvimento dos alunos atendidos pelo profissional da Educação Especial na escola.

***Obrigada por participar!***

**ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA ESCOLA****CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Eu, Professora Tatiane Negrini, apresento a mestrande Bruna Linhati de Oliveira, aluna do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional – PPPG/UFSM, para realização da pesquisa intitulada “O PERCURSO DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE SANTA MARIA-RS NA BUSCA PELA REDUÇÃO DO NÚMERO DE EVASÕES E REPETÊNCIAS ATRAVÉS DA PROMOÇÃO DE UM ENSINO INCLUSIVO”, nessa escola.

  
Assinatura do responsável

  
Assinatura do responsável  
Orientadora

Santa Maria, 05 de abril de 2020

## ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: "O percurso de uma escola pública municipal de Santa Maria-RS na busca pela redução do número de evasões e repetências através da promoção de um ensino inclusivo"

Pesquisador responsável: Professora Dra. Tatiane Negrini e mestrandas Bruna Linhati de Oliveira

Instituição/Departamento: PPPG/UFSM

Telefone e endereço: (51) 3220-9362 - Av. Roraima, n. 1000 - bairro Camobi - Santa Maria-RS

Bairro: Santa Maria-RS.

Local da coleta de dados: \_\_\_\_\_

Eu, professora Tatiane Negrini e a mestrandas Bruna Linhati de Oliveira, responsáveis pela pesquisa "O percurso de uma escola pública municipal de Santa Maria-RS na busca pela redução do número de evasões e repetências através da promoção de um ensino inclusivo", o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Por meio desta pesquisa pretende-se acompanhar o processo de busca da redução do número de repetências e evasões nessa escola pública da rede municipal de Santa Maria-RS partindo de encontros de formação docente com temáticas que buscam promover um ensino inclusivo. A importância desse trabalho reside no fato de que a partir das formações docentes locais propostas, será possível conhecer e registrar os desafios encontrados nesse percurso assim como, verificar possíveis impactos dessa e de outras ações rumo a um ensino inclusivo para a comunidade escolar, tendo como foco o problema das evasões e repetências. Esse estudo constitui-se das seguintes etapas: aplicação e análise dos questionários respondidos sem necessidade de identificação dos participantes. Sua participação consiste em frequentar as formações locais (caso seja professor, equipe pedagógica ou equipe diretiva) e responder aos questionários, aplicados de forma online ou impressa (professores, responsáveis pelos alunos, equipe diretiva e pedagógica), permitindo ainda, a possível utilização de imagens para registro dessa pesquisa.

Os riscos que envolvem essa pesquisa constituem-se de possíveis desconfortos relacionados a qualquer processo natural de exposição de ideias. **Desta forma, caso ocorra algum problema decorrente de sua participação na pesquisa, você terá acompanhamento e assistência da pesquisadora de forma gratuita. Fica, também, garantido o seu direito de requerer indenização em caso de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.**

Os benefícios desse estudo incluem a oportunidade dos membros da comunidade escolar experienciar um processo de construção coletiva de um Plano de Ação para um projeto da instituição, assim como, as formações continuadas na escola, que buscam contribuir para a prática dos colegas docentes.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

#### Autorização

Eu, \_\_\_\_\_, após a leitura e a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expressei minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do voluntário

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

Santa Maria, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**ANEXO C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE****TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título do projeto: **O PERCURSO DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE SANTA MARIA-RS NA BUSCA PELA REDUÇÃO DO NÚMERO DE EVASÕES E REPETÊNCIAS ATRAVÉS DA PROMOÇÃO DE UM ENSINO INCLUSIVO**

Pesquisadores responsáveis: Professora Dra. Tatiane Negrini e mestranda Bruna Linhatl de Oliveira

Instituição: PPPG/UFSM

Telefone para contato: [REDACTED]

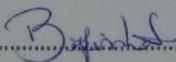
Local da coleta de dados: [REDACTED]

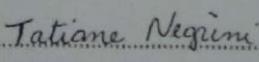
Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de questionários a serem respondidos de forma online ou impressa, na **EMERSON MACHADO PEREIRA**, de dezembro de 2020 até março de 2021.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 18, Departamento de Educação Especial, sala 3243a, 97105-970 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Tatiane Negrini. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em ...../...../....., com o número de registro Caae .....

Santa Maria, 05 de outubro de 2020.

  
.....  
Assinatura do pesquisador

  
.....  
Assinatura do pesquisador responsável

**ANEXO D – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL****AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu, ~~Mauri Rodrigues Giacomelli~~, abaixo assinado, responsável pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Ione Medianeira Parciando, autorizo a realização do estudo "O PERCURSO DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE SANTA MARIA-RS NA BUSCA PELA REDUÇÃO DO NÚMERO DE EVASÕES E REPETÊNCIAS ATRAVÉS DA PROMOÇÃO DE UM ENSINO INCLUSIVO", a ser conduzido pela pesquisadora Bruna Linhati de Oliveira sob orientação da professora Tatiane Negrini.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Santa Maria, 05 de abril de 2020



Assinatura e carimbo do responsável institucional



Decreto de Criação nº 60962  
Data de Criação 28/06/1982  
Santa Maria/RS - Brasil

## ANEXO E - PLANO DE AÇÃO EDUCAÇÃO GAÚCHA CONECTADA

### 1. IDENTIFICAÇÃO

**1.1 Instituição:** xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

**1.2 Abrangência:** Ensino Fundamental completo - 1º ao 9º ano

**1.3 Professor responsável (ponto focal):** xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

**1.4 Coordenadoras Pedagógicas:** xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

**1.5 Diretor (a):** xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

**1.6 Vice-diretor (a):** xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

**1.7 Número de alunos matriculados:** 203

**2. DESCRIÇÃO DA INSTITUIÇÃO:** Escola pertencente à rede pública municipal de Santa Maria/RS, localizada no bairro xxxxxxxx. Possui cerca de duzentos alunos e um corpo docente com doze membros, abrangendo o ensino fundamental completo. Conta com duas coordenadoras pedagógicas, três funcionários, uma diretora e uma vice-diretora. Sua estrutura conta com cinco salas de aulas, refeitório, sala dos professores, laboratório de informática, secretaria, biblioteca e uma quadra.

**3. DIAGNÓSTICO DA ESCOLA:** Comunidade formada, em sua maioria, por famílias que moram nos bairros xxxxxxxx e xxxxxxxx. Famílias que vivem de atividades formais ou informais de comércio e prestação de serviços. Alguns mantêm-se com renda de familiares aposentados, além de benefícios sociais. Têm acesso limitado às tecnologias em seu cotidiano. A comunidade apresenta características heterogêneas com relação à aspectos econômicos, culturais e sociais. O processo de participação da comunidade é aspecto importante a ser trabalhado na escola.

**4. OBJETIVO DO PLANO DE AÇÃO:** Nortear as medidas propostas no âmbito do Projeto Educação Gaúcha Conectada com fins a reduzir evasões e repetências na instituição, através de uma perspectiva de ensino inclusivo e levando em conta a participação e o contexto da comunidade por ela atendida.

#### 5. PROBLEMA :

Número de evasões e repetências, em especial nos anos finais do ensino fundamental.

#### 5.1. METAS:

Ser instrumento de apoio à escola no objetivo de reduzir o quantitativo de evasões e repetências na instituição.

Contribuir de forma positiva com o ambiente escolar através das ações do Projeto E.G.C,

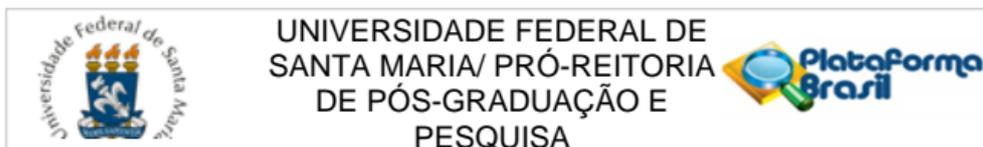
<i>promovendo o ensino inclusivo na instituição.</i>			
<b>AÇÕES</b>	<b>ESTRATÉGIAS</b>	<b>ENVOLVIDOS</b>	<b>PRAZO</b>
<i>Formações docentes</i>	Promover as formações docentes locais abordando temas diversos, com o objetivo de incentivar o ensino inclusivo, como forma de reduzir as evasões e repetências na escola.	Ponto focal (pesquisadora), professores, direção, secretaria e coordenação.	De abr/2020 à abr/2021
<i>Construção do Plano de Ação para o Projeto E.G.C. a partir das expectativas, necessidades e anseios apontados pelos membros da comunidade escolar com relação ao Projeto na escola.</i>	- Promover reuniões com a comunidade escolar;  - Disponibilizar via formulários eletrônicos ou impressos, meios de votação aos participantes.	Ponto focal (coordenadora do Projeto E.G.C., responsáveis pelos alunos, direção, secretaria, coordenação e professores.	De mar/2020 à abr/2021
<i>Avaliação e atualização do Plano de Ação para o Projeto Educação Gaúcha Conectada</i>	Acompanhamento das atividades; feedback dos alunos, famílias, professores, coordenação e direção da escola.	Ponto focal (coodenadora do Projeto), alunos, famílias, professores, secretaria, coordenação e direção da escola.	De abr/2021 até o final da vigência de Projeto
<i>Acompanhamento dos desafios/dificuldades/interesses das turmas, com relação à aprendizagem e conteúdos, em geral.</i>	- Conversa com os professores e coordenação.  - Observação em locais fora da sala de aula.	Ponto focal (coordenadora do Projeto), professores e coordenação.	De abr/2021 até o final da vigência do Projeto

**6. AVALIAÇÃO DO PROCESSO E RESULTADOS:** A avaliação do processo para fins de manutenção, assim como seus resultados, vão ocorrer ao término de cada ação proposta, enquanto estiver vigente o Projeto Educação Gaúcha Conectada na escola.

<b>7. CONTRIBUIÇÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR – AÇÕES PREVISTAS</b>
---

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- Propor e incentivar atividades que promovam conhecimento sobre segurança no mundo digital;</li><li>- Propor e incentivar atividades que promovam conhecimento do uso das tecnologias na produção acadêmica pesquisa, produção dos relatórios, uso das ferramentas de edição, etc);</li><li>- Propor e incentivar atividades com recursos tecnológicos que promovam o desenvolvimento dos alunos atendidos pelo serviço de Educação Especial na escola;</li><li>- Propor e incentivar atividades que promovam conhecimento relacionando tecnologias ao mercado de trabalho.</li></ul> |
|--|

## ANEXO F - PARECER DE APROVAÇÃO NO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O PERCURSO DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE SANTA MARIA-RS NA BUSCA PELA REDUÇÃO DO NÚMERO DE EVASÕES E REPETÊNCIAS ATRAVÉS DA PROMOÇÃO DE UM ENSINO INCLUSIVO

**Pesquisador:** Tatiane Negrini

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 40740120.6.0000.5346

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.465.518

#### Apresentação do Projeto:

O projeto se intitula "O percurso de uma escola pública municipal de santa maria-rs na busca pela redução do número de evasões e repetências através da promoção de um ensino inclusivo" e se vincula ao Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional.

No resumo do projeto o seguinte texto: "Conhecendo a complexidade do movimento de construção de um ensino inclusivo face às diversas dimensões envolvidas no processo e ainda, concebendo uma perspectiva inclusiva de ensino como importante estratégia na tentativa de buscar uma solução para a problemática das evasões e repetências nas escolas públicas, esse projeto apresentado para o Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional - PPPG, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, tem como objetivo perceber, a partir de ações de formação docente, seus reflexos na promoção de um ensino inclusivo em uma escola pública da rede municipal do município de Santa Maria-RS. Através do acompanhamento desse processo de mudança, também constituem-se objetivos específicos da pesquisa, que são: compreender as implicações encontradas nesse percurso rumo à propostas inclusivas sob aspectos pedagógicos da instituição, assim como, perceber os desafios educacionais que se apresentam inclusive nos aspectos administrativos e de gestão da escola. Utilizando como contexto o Projeto Educação Gaúcha Conectada, criado pelo governo federal e adaptado ao estado

**Endereço:** Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 7º andar - sala 763  
**Bairro:** Camobi **CEP:** 97.105-970  
**UF:** RS **Município:** SANTA MARIA  
**Telefone:** (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com