



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

MARCIA CRISTIANE VENTURINI HILBIG

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS DAS ÁGUAS DO PANTANAL**

**CORUMBÁ - MS
2021**

MARCIA CRISTIANE VENTURINI HILBIG

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS DAS ÁGUAS DO PANTANAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social do Campus do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a. Andressa Santos Rebelo e co-orientação do Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu.

**CORUMBÁ - MS
2021**

MARCIA CRISTIANE VENTURINI HILBIG

Texto intitulado **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS DAS ÁGUAS DO PANTANAL** (131 p.), apresentado ao programa de Pós-Graduação em Educação - Curso de Mestrado na Área de Concentração em Educação Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* do Pantanal, e à banca examinadora abaixo especificada, como requisito para obtenção do grau de Mestre. Aprovado em 05 /08/ 2021.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Andressa Santos Rebelo (Orientadora)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu (Co-orientador)
Universidade Federal da Grande Dourados

Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira (Titular)
Universidade do Estado do Pará

Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (Titular)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Dra. Aline Maira da Silva (Suplente externo)
Universidade Federal da Grande Dourados

Dr. Jorge Luís Mazzeo Mariano (Suplente interno)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela dádiva da vida, por iluminar o meu caminho e por me guiar em todas as minhas decisões e conquistas, não deixando-me desistir dos meus sonhos.

Ao meu esposo Rogério, pelo companheirismo, compreensão, apoio e amor em tantos momentos difíceis desta caminhada. Obrigada pela parceria diária, por permanecer ao meu lado me incentivando e dando suporte.

As minhas filhas Isadora e Maria Valentina, pela paciência, pelo carinho, incentivo e por compreenderem os momentos de ausência.

Aos meus pais, por todas as lições de amor, compreensão e incentivo e aos meus irmãos e familiares que mesmo que distantes, sempre se fizeram presentes em toda a minha caminhada.

Aos Professores Doutores Andressa Santos Rebelo e Washington Cesar Shoiti Nozu por acreditarem em mim, pela orientação, pelo empenho, pelo incentivo, pelos direcionamentos na orientação, fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa. Agradeço ao Professor Dr. Washington pela oportunidade de integrar a sua pesquisa, pela generosidade no compartilhamento das informações e por toda a animação empregada durante a pesquisa.

As Professoras Doutoradas Prof^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Professora Mônica de Carvalho Magalhães Kassar que tão gentilmente aceitaram compor a banca examinadora, participar e contribuir para a construção dessa dissertação. Obrigada pelas proposições feitas no momento da qualificação, pois me deram direcionamentos para perceber novas possibilidades a explorar.

Aos Professores Doutores que colaboraram, contribuíram e compartilharam valiosos conhecimentos a respeito da temática estudada e disponibilizando tempo para gravar as palestras do Curso de Formação: Professor Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu, Professora Dr.^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Professora Me. Patrícia Honorato Zerlotti, Professor Dr. João Henrique da Silva, Professora Dr.^a Marilda Moraes Garcia Bruno, Professora Dr.^a Michele Aparecida de Sá, Dr.^a Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, Professora Dr.^a Andressa dos Santos Rebelo, Professor Dr. Eladio Sebastián Heredero.

Ao acadêmico Mateus das Neves Guadalupe pela disponibilidade em editar os vídeos das palestras gravadas para o curso de formação oferecido nessa pesquisa que foram disponibilizados no canal do *YouTube*.

Ao Coordenador Professor Doutor Fabiano Antônio dos Santos e aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus do Pantanal - PPGE/CPAN, por proporcionarem momentos de discussões, reflexões, provocações e apropriação de conhecimento e a professora Bárbara Amaral Martins pelas sugestões e contribuição nas discussões referentes ao projeto de pesquisa.

Aos colegas da PPGE/CPAN da turma 2019 e demais colegas, pela amizade, pelos momentos de discussões e reflexões, momentos de descontração e pela parceria.

Aos Gestores e Professores que atuaram e atuam das Escolas das Águas do Pantanal pela participação e colaboração, pela disposição em responder ao formulário, pela disponibilidade de tempo para assistir as palestras, fazer as leituras, pela espontaneidade durante as entrevistas e por todas as informações passadas, que contribuíram para a realização do curso de formação e dessa dissertação.

A todos os meus amigos que sempre me incentivaram e apoiaram para concretizar esse sonho.

“Que a importância de uma coisa não se
mede com fita métrica, nem com
balanças, nem barômetros, etc. Que a
importância de uma coisa há de ser
medida pelo encantamento que a coisa
produza em nós”.
Manoel Barros

RESUMO

O presente estudo vincula-se à linha de pesquisa Políticas, Práticas Institucionais e Exclusão/Inclusão Social do Mestrado em Educação da Universidade Federal no Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal (UFMS/CPAN). Além disso, integra a pesquisa mais ampla intitulada Inclusão de Alunos Público-Alvo da Educação Especial em escolas ribeirinhas de Corumbá/MS. A formação de profissionais para a educação inclusiva merece uma maior atenção, principalmente em contextos escolares específicos e distantes dos núcleos urbanos. Nessa direção, essa pesquisa tem como objetivo geral investigar e contribuir com os processos formativos de professores para a inclusão de estudantes da Educação Especial em Escolas das Águas no Pantanal do município de Corumbá, Mato Grosso do Sul (MS). Os objetivos específicos consistem em: conhecer a legislação da Educação Especial e Educação do Campo referentes a formação de professores no âmbito das Escolas das Águas no município de Corumbá (MS), buscando entender as múltiplas interfaces entre Educação Especial e Educação do Campo; apresentar o perfil dos professores das Escolas das Águas, sua formação inicial, a periodicidade da formação continuada e as principais demandas formativas; e, promover e avaliar ações de formação continuada para os professores das Escolas das Águas para a inclusão de alunos da Educação Especial. Adota-se perspectiva histórico-dialética. Os procedimentos metodológicos fundamentam-se nos pressupostos da pesquisa colaborativa, por meio de consulta a documentos, questionário e entrevistas semiestruturadas. Inicialmente, foi aplicado questionário impresso para os professores atuantes no contexto investigado, para que eles especificassem as suas demandas de cursos para a formação, com foco na inclusão escolar. A partir das demandas apresentadas nos questionários foram organizados módulos de formação continuada. Os professores se inscreveram para as formações via Formulário do Google (*Google Forms*), no qual se identificaram e responderam sobre sua formação inicial e continuada e tempo de trabalho nas Escolas das Águas. Em razão da pandemia de Covid-19, que causou a suspensão parcial das atividades nas escolas, realizaram-se as formações *on line* por meio de palestras disponibilizadas no *YouTube*, em junho de 2020. As palestras foram gravadas por pesquisadores da Educação Especial, considerando o contexto das escolas ribeirinhas. Dentre os professores que atuavam nesse contexto, participantes da formação, foram entrevistados por meio de videochamada do *WhatsApp* um docente por unidade de ensino, abrangendo nove ao total, tendo por critério de seleção aqueles com maior tempo de atuação nessas escolas. Posteriormente organizou-se uma reunião de devolutiva com os professores em videochamada via *Google Meet*, na qual apresentou-se os resultados parciais da pesquisa, com espaço para discussão e sugestões para próximas formações. Os resultados apontam a escassa oferta de cursos de formação continuada sobre inclusão escolar aos professores que atuam nesse contexto. Sobre a pesquisa-formação realizou-se a importância da colaboração dos professores na definição das temáticas abordadas. Os professores mostraram-se dispostos a participar de formações continuadas que deem subsídios para a promoção da inclusão e do atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE). Destacaram que o curso trouxe a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre a inclusão escolar, sugerindo a sua continuidade. Compreendem a importância de explorar os conhecimentos locais e culturais trazidos pelos alunos durante o processo da escolarização, relacionando-os com os conteúdos propostos. Em razão disso, reivindicam maior oferta de cursos de formação e melhores condições de trabalho. Espera-se que as políticas de formação promovam a apropriação de conhecimentos pelos professores, possibilitando os instrumentos para a efetivação da proposta de inclusão escolar dos alunos PAEE na escola comum, junto a oferta de recursos, apoio de profissionais especializados, melhores condições de trabalho e valorização profissional.

Palavras-chave: Pesquisa Colaborativa; Formação dos Profissionais da Educação; Educação Inclusiva; Educação no Campo.

ABSTRACT

This study is linked to the research line Policies, Institutional Practices and Social Exclusion/Inclusion of the Master's Degree in Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul, on Pantanal Campus (UFMS/CPAN). Besides that, it integrates a broader research entitled the Inclusion of Students who are the Target-Audience of Special Education in riverside schools in Corumbá/MS. The professional training for inclusive education deserves greater attention, especially in specific school contexts far from urban centers. Thus, this research aims to investigate and contribute to the training processes of teachers for the inclusion of Special Education students in Escolas das Águas in the Pantanal in the region of Corumbá, Mato Grosso do Sul (MS). The specific objectives are: to know the legislation of Special Education and Rural Education regarding the training of teachers related to Escolas das Águas in the city of Corumbá (MS), seeking to understand the multiple interfaces between Special Education and Rural Education; to present the profile of teachers at Escolas das Águas, their initial training, frequency of continuing education and the main training demands; and, to promote and evaluate continuing education actions for teachers at Escolas das Águas in order to work on the inclusion of Special Education students. A historical-dialectical perspective is adopted. The methodological procedures are based on the assumptions of collaborative research, through the consultation of documents, questionnaire and semi-structured interviews. Initially, a printed questionnaire was applied to teachers who work in the investigated context, so that they could specify their demands for training courses, with a focus on school inclusion. After the demands were presented in the questionnaires, continuing education modules were organized. The teachers signed up for training sessions via Google Forms in which they identified themselves and answered about their initial and continuing education and the length of work at Escolas das Águas. Due to the Covid-19 pandemic, which caused the partial suspension of activities in schools, online training was carried out through lectures available on YouTube, in June 2020. The lectures were recorded by Special Education researchers by considering the context of riverside schools. Among the teachers who worked in this context, participants in the training, one teacher per teaching unit was interviewed via video calls on WhatsApp, comprising nine interviewees in total, with the selection criteria being those with the longest experience in these schools. Subsequently, a feedback meeting was organized with the teachers via Google Meet in which the partial results of the research were presented with the possibilities of discussions and suggestions for further training. The results point to a scarce offer of continuing education courses on school inclusion for teachers who work in this field. About the research-training carried out, it was possible to notice the importance of the teachers' collaboration in defining the themes studied. The teachers were willing to participate in continuing education that provides subsidies to promote inclusion and services to students who are the Target Audience of Special Education (PAEE – in Brazilian Portuguese). They highlighted that the course brought the possibility of expanding knowledge about school inclusion, suggesting its continuity. They understand the importance of exploring local and cultural knowledge brought by students during the schooling process, relating them to the proposed content. As a result, they demand a greater offer of training courses and better working conditions. It is expected that training policies promote the appropriation of knowledge by teachers, enabling the instruments for the implementation of the proposed inclusion of PAEE students in regular schools, with an offer of resources, support from specialized professionals, better working conditions and professional enhancement.

Keywords: Collaborative Research; Training of Education Professionals; Inclusive education; Education in Rural Areas.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AJA	Avanço do Jovem Aprendiz
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMADIJ	Centro Multiprofissional de Apoio ao Desenvolvimento Infante-Juvenil
CPAN	<i>Campus</i> do Pantanal
CPF	Cadastro de Pessoas Físicas
EAD	Educação a distância
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MS	Mato Grosso do Sul
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNAIC	Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGE/CPAN	Pós-Graduação em Educação Campus do Pantanal
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
REME	Rede Municipal de Ensino
REPEEMS	Rede de Pesquisa em Educação Especial de Mato Grosso do Sul
RS	Rio Grande do Sul

SEE	Secretaria Estadual de Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFA	Universidade Federal do Amazonas
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas da Educação Especial e acessibilidade das Escolas das Águas do Pantanal (2018)	50
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções acadêmicas de mestrado e doutorado	25
Quadro 2 – Escolas das Águas do Pantanal (MS) (2020)	45
Quadro 3 – Formação inicial dos professores que atuaram nas Escolas das Águas (2019 e 2020)	61
Quadro 4 – Formação continuada dos professores que atuaram nas Escolas das Águas (2019 e 2020)	65
Quadro 5 – Principais demandas de cursos, sugeridos pelos professores das Escolas das Águas (2020)	70
Quadro 6 – Módulos do curso “Formação Continuada de Professores e de Gestores para Inclusão de Estudantes da Educação Especial em Escolas das Águas” (2020)	73
Quadro 7 – Professores das Escolas das Águas que concederam entrevista sobre o curso “Formação Continuada de Professores e de Gestores para Inclusão de Estudantes da Educação Especial em Escolas das Águas” (2020)	79

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo de atuação dos professores nas Escolas das Águas (2020)	59
Gráfico 2 - Tempo de atuação na Educação em geral dos professores das Escolas das Águas (2020)	63
Gráfico 3 - Formação inicial dos professores das Escolas das Águas (2019)	63
Gráfico 4 - Formação inicial dos professores das Escolas das Águas (2020)	64
Gráfico 5 - Principais demandas de cursos dos professores que atuam na Escolas das Águas (2020)	72

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Especialização das Escolas das Águas do Pantanal (MS)	47
Figura 2 - Fotos do curso de Formação Continuada de Professores e de Gestores para Inclusão de Estudantes da Educação Especial em Escolas das Águas	76

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Justificativas e Revisão da Produção Acadêmica.....	16
Problematizações e Objetivos	27
Opção Teórico-Metodológica.....	28
Procedimentos Metodológicos: a pesquisa colaborativa.....	32
Sobre a Organização da Dissertação.....	36
1. INCLUSÃO EM ESCOLAS DAS ÁGUAS DO PANTANAL CORUMBAENSE	38
1.1 Pantanal Sul-Mato-Grossense: notas para contextualização	38
1.2 Escolas das Águas do Pantanal Corumbaense	44
1.3 Inclusão de Alunos da Educação Especial nas Escolas das Águas	51
2 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DAS ÁGUAS	57
2.1 Perfil dos Professores das Escolas das Águas	57
2.2 Formação Inicial dos Professores das Escolas das Águas	60
2.3 Formação Continuada: ações desenvolvidas	63
3 PESQUISA-FORMAÇÃO COLABORATIVA PARA A INCLUSÃO NAS ESCOLAS DAS ÁGUAS DO PANTANAL	69
3.1 Construindo o Programa de Formação Continuada	69
3.2 Módulos Temáticos	72
4 ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES PARTICIPANTES E DEVOLUTIVA DA PESQUISA	76
4.1 Perfil dos Professores Entrevistados.....	76
4.2 Aspectos do Trabalho Pedagógico e Atendimento Especializado	81
4.3 Avaliação do Curso “Formação Continuada de Professores e de Gestores para Inclusão de Estudantes da Educação Especial em Escolas das Águas”	88
a) Expectativas sobre a Formação	89
b) Assuntos Abordados e Impactos de Experiências Formação e Construção de Conhecimentos de Outras Localidades	91
c) Formação e Construção de Conhecimentos sobre o Público da Educação Especial e Atividades Inclusivas	94

d) Impacto da Formação sobre a Prática Profissional	98
4.4 Sugestões para Formações Futuras.....	101
4.5 Uso das Tecnologias Digitais em Formações no Contexto da Pandemia de Covid-19.	103
4.6 Devolutiva dos Resultados Parciais da Pesquisa e apontamentos	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICES	124
APÊNDICE I - Carta de Apresentação	124
APÊNDICE II - Formulário sobre as Principais Demandas de Formação.....	125
APÊNDICE III - Formulário para Inscrição do Curso <i>On-Line</i> de Formação Continuada de Professores e de Gestores para Inclusão de Estudantes da Educação Especial em Escolas das Águas	126
APÊNDICE IV - Roteiro de Entrevista com Professores das Escolas das Águas sobre as Formações	127
APÊNDICE V - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	128
APÊNDICE VI - Ofício para a Autorização das Entrevistas com os Professores das Escolas das Águas do Pantanal	130

INTRODUÇÃO

Justificativas e Revisão da Produção Acadêmica

Essa pesquisa nasce de uma inquietação sobre a educação, a escolarização e inclusão de estudantes da Educação Especial. Algumas situações vivenciadas ao longo da minha trajetória pessoal e profissional despertaram o interesse em estudar essa modalidade de ensino. Sensibilizou-me as dificuldades enfrentadas pelas pessoas que fazem parte do público-alvo da Educação Especial (PAEE)¹ para alcançar o seu direito à educação e as dificuldades do acesso à formação dos profissionais sobre a inclusão escolar.

Os obstáculos e as barreiras que precisam ser enfrentados cotidianamente por alunos PAEE e os profissionais que os atendem são inúmeros. Muitos alunos PAEE estão matriculados nas classes comuns da escola regular, sem receber o atendimento educacional especializado previsto pelas políticas públicas. Os profissionais, por vezes, não possuem acesso à formação necessária e ao suporte para o atendimento dos alunos PAEE, devido à escassez de oferta de cursos por parte das instituições de ensino e do poder público e também por conta do pouco tempo disponível, decorrente de jornada dupla ou tripla de trabalho. Parte significativa dos profissionais da educação não possuem recursos financeiros para realizar os cursos, uma vez que os baixos salários apenas suprem as necessidades mais imediatas de sobrevivência.

Em consonância, Oliveira (2008, p.15) discorre que os professores reconhecem a importância de participar de formação continuada (cursos, seminários, congressos, entre outros) e muitas vezes enfrentam situações cotidianas que os impedem, deixando-os com o “desejo de querer participar, aprender e buscar novos conhecimentos que são de suma importância para a sua prática pedagógica”. A situação financeira e a falta de tempo, ocasionada pela alta carga horária de trabalho e a baixa remuneração dos professores, impossibilitam a participação dos professores em cursos pois “tem que se desdobrar em três horários para poder oferecer qualidade de vida a sua família, ser um bom profissional e isso inclui estar dentro das novas concepções de sua prática” (OLIVEIRA, 2008, p. 15).

Dentre os fatores que despertaram a intenção de estudar a Educação Especial, em particular, está uma situação vivida por esta pesquisadora enquanto aluna dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no final da década de 1980, em uma escola do campo com classes

¹ De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) o público-alvo da Educação Especial corresponde aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008a).

multisseriadas na cidade de Alecrim, no interior do Rio Grande do Sul (RS). Havia uma colega surda, com idade de oito anos que não fazia uso de língua de sinais, nem era oralizada. A região era isolada, sem profissionais especializados ou outros surdos. A professora não se comunicava com a estudante. Entre outros aspectos, hoje entendo que a ausência de recursos adequados, a falta de professores especializados e a escassez de cursos de formações para a professora fizeram com que aquela aluna não concluísse os estudos. Mesmo tendo sido acolhida pelos colegas e professora, o propósito inicial de alfabetizá-la não foi alcançado. Por ter dificuldades com a locomoção da estudante e ver poucos resultados, a família optou por retirá-la da escola.

Ao cursar o Magistério, durante a realização do estágio supervisionado, atuei como professora, por um período de dois meses. Deparei-me com uma aluna com necessidades educacionais especiais. Ela apresentava dificuldades de aprendizagem, sem avaliação especializada ou laudo médico. Estava em situação de distorção idade-série. Tive dificuldades ao atendê-la, pois além da falta de formação necessária, a escola não oferecia recursos didáticos para que pudesse desenvolver atividades que despertasse o interesse da estudante. Na busca por alternativas recorri a alguns textos que apresentavam metodologias diferenciadas. A professora titular também não tinha formação para a educação inclusiva, utilizando-se da prática adquirida por longos anos de trabalho em salas de aula. Com isso, ela agia com naturalidade perante a situação, no entanto, algumas metodologias não alcançavam a aluna.

Durante a graduação em Licenciatura em Matemática, cursada em uma universidade pública, a inclusão escolar e/ou a Educação Especial não foram abordadas em uma disciplina específica. Participei de apenas algumas discussões sobre como agir em determinadas situações, em raras ocasiões, na disciplina de Didática em Educação. Em 2008, no último ano da minha graduação foi aprovada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEI)², cuja divulgação possibilitou que me interessasse pela temática.

Ao começar a trabalhar como professora de matemática, no Ensino Fundamental II, reconhecia a necessidade de aprofundar o estudo a respeito da inclusão escolar. Trabalhei alguns anos em uma escola privada na cidade de Cascavel, no Paraná (PR), que oferecia formação continuada com frequência. As formações contribuíam para a atuação em sala de aula, ao proporcionar suporte para as aulas, para atender os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Durante as formações, a escola propunha palestras e diálogos

² Em 2020 uma nova política de Educação Especial foi proposta via Decreto Presidencial. No momento o documento está suspenso, por determinação do Supremo Tribunal Federal (STF).

com especialistas na área da educação, no entanto raramente eram abordadas as temáticas da inclusão escolar ou da Educação Especial. Em reuniões com os professores, organizados de acordo com as turmas atendidas, recebíamos os laudos dos alunos, elaborados por profissionais especializados. Ocorriam discussões, trocas de experiências e relatos sobre práticas exitosas, a discussão se voltava para esse público e esse momento agregava muito a prática pedagógica.

Nessa escola tínhamos acesso a recursos didáticos, entre outros apoios e trabalho conjunto com a família. Naquele contexto, que hoje reconheço como “quase ideal”, os professores tinham possibilidades de colocar em prática os conhecimentos teóricos e alcançar resultados satisfatórios. Mesmo que alguns alunos viessem a apresentar resultados insuficientes, os seus avanços eram reconhecidos. A experiência descrita fez-me compreender que uma formação continuada não deve ocorrer de forma isolada, sem outros suportes que contribuam para que os professores sejam bem-sucedidos nas práticas propostas.

Em agosto de 2019, ingressei no Mestrado em Educação, na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus do Pantanal, na linha de pesquisa Políticas, Práticas Institucionais e Exclusão/Inclusão Social, na busca por conhecer mais profundamente as políticas de Educação Especial e contribuir com a educação. Naquele mesmo mês, o professor Washington Nozu, em uma reunião do grupo de pesquisa Políticas Públicas de Educação e Educação Especial, apresentou a pesquisa que realizou sobre inclusão em escolas do campo, na cidade de Paranaíba, Mato Grosso do Sul (NOZU, 2017). Apresentou situações que vivenciou durante a pesquisa e também tratou sobre a pesquisa de pós-doutoramento que estava realizando nas Escolas das Águas do Pantanal no município de Corumbá (MS), sob supervisão da professora Mônica Kassar e colaboração da professora Andressa Rebelo. Essa discussão fez com que se ampliasse o meu interesse pelo assunto.

As escolas que se encontram no Pantanal corumbaense, em regiões de difícil acesso e propensas a alagações no período de cheias do rio Paraguai e seus afluentes, são conhecidas como “Escolas das Águas” (OLIVEIRA, 2018; NOZU; REBELO; KASSAR, 2020). Essas escolas têm a sua forma de organização e funcionamento escolar diferenciadas das demais escolas do município, inclusive com secretaria própria (NOZU; REBELO; KASSAR, 2020).

No final do ano de 2019, surgiu a oportunidade de integrar-me à pesquisa mais ampla intitulada “Inclusão de Alunos Público-Alvo da Educação Especial em Escolas Ribeirinhas de Corumbá/MS”³, no eixo Formação de Professores. Considerei a participação na pesquisa uma

³ Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAEE): 25693219.1.0000.5160 com aprovação na Plataforma Brasil e Protocolo Sigproj 338952.1174.2998.28012020, coordenada pelo Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu, co-orientador deste trabalho.

oportunidade para conhecer sobre a temática, tão complexa e desafiadora no campo da educação.

De acordo com a PNEPEI (BRASIL, 2008a), uma escola inclusiva deveria incluir a todos sem distinção de idade, sexo, religião, raça ou deficiência. Nessa perspectiva, é a escola que deve oportunizar a todos as condições de se desenvolver, utilizando estratégias diferentes e adequadas para cada indivíduo.

Ainda há muito a avançar nesse aspecto, em termos quantitativos e qualitativos. A respeito da formação de professores, Michels (2017, p. 42) aponta que:

[...] a formação docente deve voltar-se para as reais possibilidades do processo ensino/aprendizagem, sem fazer da perspectiva inclusiva seu único objetivo. O movimento da sociedade é que possibilita, em maior ou menor grau, a escolarização desses alunos, bem como a formação de professores, capaz de enfrentar a dinâmica social criticamente. Porém, aqui, alunos e professores são sujeitos, constituintes e constituidores desse processo.

A formação de professores no contexto das políticas de inclusão escolar tem se intensificado a partir da década de 1990, juntamente com a discussão de assegurar o direito à educação a todos os estudantes. Com a promulgação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, que prevê a presença de alunos da Educação Especial no ensino regular (escola comum), assim como também prevê que os mesmos sejam atendidos por professores capacitados e especializados.

A garantia do direito de ter professores com formação para atender ao PAEE está prevista na LDBEN (artigo 59, inciso III):

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001b), que aventou a “criação de uma escola inclusiva”, baseada na formação de recursos humanos, reforça essa necessidade, de que os professores que atuam na Educação Especial tenham acesso a formação adequada para atender o público-alvo dessa modalidade de educação.

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o Plano

Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente (BRASIL, 2001b, p. 54).

O PNE 2014-2024 prevê a implantação de salas de recursos multifuncionais e a fomentação da formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas. Além disso, prevê a garantia do “atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos(as) alunos(as) PAEE” (BRASIL, 2014), que estão matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno.

Michels (2006) discorre que o ponto crucial dessas reformas educacionais é que o professor passa a ser visto como o sujeito que articula essa política com a sociedade, quando nem sempre os professores têm acesso à formação adequada para tal responsabilidade. “Essas reformas tratavam o professor como um ‘elo’ de ligação entre a escola e a sociedade, e a sua formação” (MICHELS, 2006, p. 411-412).

No entanto, as políticas que tratam de inclusão escolar por vezes tratam a formação docente de forma secundarizada ou generalizada, o que dificulta a compreensão da política de formação adotada no país. Por vezes, a falta de formação é apontada como causa do fracasso escolar dos alunos: “a falta de preparo dos professores brasileiros é apontada, pelos órgãos oficiais, como uma das causas mais relevantes do insucesso escolar dos alunos” (MICHELS, 2006, p. 412).

Garcia (2013, p. 102), ao fazer análise da política de inclusão escolar no Brasil do início da década de 2000, destaca a preocupação com o atendimento aos “educandos especiais” nas escolas regulares e nas instituições especializadas, revelando que “a proposta de escola inclusiva no período se aproximava de uma compreensão de inclusão processual, desenvolvida em diferentes espaços físicos e institucionais”. Ainda, registra a atenção dedicada ao preparo e formação dos profissionais, já anunciando a importância que a formação em serviço ganhou ao longo daquela década no país (GARCIA, 2013, p. 102).

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001a, que define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelece em seu artigo 18, dois tipos de professores que podem atender pedagogicamente os alunos PAEE: o “professor capacitado” e o “professor especializado”.

§ 1º São considerados professores capacitados [...] aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores. § 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001a, Art. 18).

Michels (2006) discorre que a diferença da formação desses profissionais indica uma divisão de competências, em que o professor capacitado executa as ações pedagógicas elaboradas pelo professor especializado. De acordo com Garcia (2013), essa questão merece discussão, pois não basta apenas inserir disciplinas e alguns conteúdos específicos na formação inicial, para afirmar que o professor está preparado para atender os alunos da Educação Especial incluídos na escola comum: “[...] a simples inserção de disciplinas e/ou conteúdos específicos não atribui à formação docente uma perspectiva orgânica acerca da educação dos sujeitos da educação especial, quer seja no curso de pedagogia ou nas demais licenciaturas” (GARCIA, 2013, p. 103).

A PNEEPEI (BRASIL, 2008a) teve o intuito de promover condições para a inclusão do PAEE em escolas comuns. O documento é fundamentado na Constituição Federal, na LDBEN (1996) e na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (2006), definindo a Educação Especial como uma

[...] modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008a, p. 8).

Para o acesso e a permanência do PAEE na escola comum, o Ministério da Educação (MEC) regulamentou o atendimento na área da Educação Especial por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Definiu-se que este é um serviço de apoio pedagógico que ocorre no espaço escolar conduzido por professor especializado, responsável por “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas dos alunos e o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos” (BRASIL, 2008a, p. 10).

Neste contexto, ganha centralidade o professor do AEE. Conforme Vaz e Garcia (2016, p. 5) observam:

[...] o enfoque da política está sobre o trabalho do professor do AEE que na documentação substitui o professor de EE [Educação Especial], ainda que sejam profissionais com formação, atribuições e lócus de atuação diferenciados. Podemos depreender, portanto, que há interesse político em modificar a Educação Especial para um modelo de atendimento baseado em recursos e materiais adaptados.

As autoras apontam que embora tenha ocorrido uma transformação da política de Educação Especial, muitas vezes tem-se a sobreposição dos papéis do professor de Educação Especial e do professor do AEE. Até são vistos como sinônimos, ou como a mesma pessoa (profissional), ou seja, multifuncional. Vaz e Garcia (2016) identificam na legislação como “professor multifuncional”, aquele que apresenta alguns elementos do professor especializado, porém na escola desempenha uma função técnica, como operador de recursos e serviços, para promover a acessibilidade dos alunos PAEE. Nesse sentido, Michels (2011) denuncia o caráter instrumental presente nas formações docentes governamentais:

Há uma centralidade nas técnicas e nos recursos específicos relacionados à deficiência. Dessa maneira, podemos considerar essa formação muito mais instrumental que pedagógica. Ou seja, secundarizam-se as discussões referentes aos processos de escolarização dos alunos com deficiência e priorizam-se o uso de técnicas e recursos para o atendimento especializado (MICHELS, 2011, p. 85).

Bueno (2011, p. 17) é enfático ao afirmar que, no que tange a uma política de formação docente, estamos longe de alcançar níveis qualitativos mínimos para a consecução de uma educação inclusiva. “Não por ‘genérica falta de condições’, mas por falta absoluta de vontade política, tanto por parte dos órgãos governamentais como pelas instituições de formação, em especial, as universidades”. Discorre que os desafios para os professores em tempos de inclusão recaem tanto na necessidade de o professor generalista apropriar-se de conhecimentos mínimos para o trabalho com alunos que possuem características peculiares, como para a necessidade do professor “especialista” ampliar seus conhecimentos acerca dos processos pedagógicos mais amplos (BUENO, 2011, p. 17).

Se as políticas educacionais exercem papel decisivo na formação do professor de Educação Especial e dos professores em geral, é preciso que essa formação seja baseada nos princípios de democratização do acesso à educação, no que tange ao docente e suas demandas. Ressalta-se que apenas inserir alunos PAEE em salas comuns, cumprindo determinações legais, não é o suficiente para se efetivar o direito à escolarização e ao acesso ao conhecimento

científico produzido e sistematizado pela humanidade. De acordo com a literatura apresentada, é preciso que os professores que atuam nas escolas comuns estejam efetivamente capacitados para atuar junto a esses alunos, pois é necessário que possuam conhecimentos e condições necessárias para promover o ensino, a aprendizagem e desenvolver as suas potencialidades. Para tanto, entende-se que as formações realizadas devem romper com a dicotomia existente entre o trabalho do professor da sala comum e do professor especializado (que tem sido identificado como professor do AEE).

Por outro lado, não basta apenas oferecer uma proposta de formação de professores para que a inclusão seja efetivada. É preciso haver maior atenção e incentivo principalmente, na oferta de oportunidades de qualificação e busca de novos conhecimentos aos profissionais que atuam na escola. Os professores precisam de meios e recursos disponíveis para pôr em prática os conhecimentos que adquirem e o poder público deve ser o responsável em promover a formação continuada de seus professores e oferecer condições materiais suficientes para o seu trabalho.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa focaliza a formação de professores no âmbito das interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Esta interface passou a ser prevista nos documentos oficiais brasileiros a partir dos anos 2000 (NOZU, 2017). A Resolução nº 2/2008 estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, afirmando que:

Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular (BRASIL, 2008b, p. 1, § 5º).

A interface das políticas de Educação Especial e Educação do Campo possibilitam assegurar o direito a recursos, serviços e ao atendimento educacional especializado, como garante PNEPEI nessas escolas.

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2008, p. 17).

Entretanto, Nozu, Sá e Damasceno (2019) apontam a falta de recursos, de materiais adequados, de atendimentos especializados, de profissionais especializados de apoio, de salas de recursos multifuncionais e de acessibilidade nas escolas do campo. Além disso, os

documentos que deveriam levar em consideração as características culturais e locais e as necessidades do público são, muitas vezes elaborados para um contexto e aplicados em outros. De acordo com Marcoccia (2011),

[...] a inclusão escolar, preconizada por leis e documentos nacionais e internacionais, só será efetiva no Campo se os estudantes com NEE [Necessidades Educacionais Especiais] forem educados onde vivem e a inclusão for pensada considerando a participação desses educandos. Somente desta forma serão levadas em conta a sua cultura e as relações sociais e econômicas dessa comunidade (MARCOCCIA, 2001, p. 3).

A PNEEPEI (BRASIL, 2008a) admite que os sistemas de ensino possuem fragilidades em diferentes âmbitos de organização; no entanto esse documento aponta para a necessidade de combater qualquer forma de discriminação e fortalecer estratégias que possam superar essas fragilidades. Negrão (2017) destaca o enfrentamento a qualquer forma de discriminação e o fortalecimento de estratégias para superar essas fragilidades.

Sabe-se, no entanto, que a inclusão na educação como prerrogativa de um ensino de qualidade para todos os alunos, não se faz tão somente com boa vontade, requer investimentos de diferentes níveis. A inovação na educação implica mudanças e recursos; rever as condições em que se desenvolve o trabalho educativo, as estruturas físicas e pedagógicas atuais das escolas (NEGRÃO, 2017, p. 3).

Com o intuito da aproximação de pesquisas relacionais à formação de professores em escolas do campo e/ou ribeirinhas no Brasil, foi realizado um levantamento de teses e de dissertações junto ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). A busca foi realizada com base em diferentes combinações dos descritores: Formação de professores; Formação docente; Educação Especial; Inclusão Escolar; Educação do Campo; Escolas do Campo; e Escolas Ribeirinhas.

A Educação do Campo compreende vários grupos. De acordo com o Decreto nº 7.352/2010, é destinada aos:

[...] agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

Para o levantamento, adotou-se o recorte no período de 2000 até 2020. O quadro a seguir apresenta os trabalhos (dissertações e teses) encontrados e identificados com a temática.

Quadro 1 - Produções acadêmicas de mestrado e doutorado

Autor	Natureza/instituição	Título	Ano	Banco de dados
NEGRÃO	Dissertação UFRJ	Políticas públicas de educação inclusiva: desafios da formação docente para o atendimento educacional especializado (AEE) na rede municipal de ensino de Abaetetuba/PA	2017	CAPES
SILVA	Dissertação UFRRJ	Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no município de Conceição do Araguaia-PA	2017	BDTD/IBICT
FERNANDES	Tese UFSCAR	A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense	2015a	BDTD/IBICT
PONZO	Dissertação UFES	As políticas de formação do profissional docente em face da perspectiva educacional inclusiva no campo: do legal às vozes dos professores.	2009	CAPES
OLIVEIRA	Dissertação UFAM	Educação inclusiva e formação de professores no Alto Juruá.	2008	BDTD/IBICT

Fonte: Elaboração própria, com base no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e BDTD/IBICT. Levantamento realizado em setembro de 2020.

Do total das produções, notou-se que 60% das produções foram finalizadas nos últimos cinco anos. Duas produções estão vinculadas a Programas de Pós-Graduação em Educação (PONZO, 2009; OLIVEIRA, 2008), duas produções a programas de Pós-Graduação em Educação Agrícola (SILVA, 2017; NEGRÃO, 2017) e uma em um programa de Pós-Graduação em Educação Especial (FERNANDES, 2015a).

Quanto à temática estudada, Oliveira (2007) desenvolve um estudo a respeito da educação inclusiva e formação de professores no Alto Juruá, no estado do Amazonas, onde questiona a sobre a qualidade na formação dos professores e que fundamentos em Educação Especial estes têm recebido. Ponzo (2009) abordou a formação de professores para atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais oriundos da zona rural do município capixaba de Guarapari, Espírito Santo (ES) e busca entender como esses profissionais se apropriavam das políticas públicas de formação continuada. Fernandes (2015a) investigou como ocorre a escolarização do alunado da Educação Especial que frequentavam escolas das comunidades ribeirinhas vinculadas ao sistema municipal de ensino de Belém do Pará, no estado do Pará. Silva (2017) investigou a implementação de políticas públicas de Educação Especial no âmbito da Educação Inclusiva, na Amazônia Paraense, no município de Conceição do Araguaia no

Pará, onde havia o maior número de assentamentos da reforma agrária no Brasil. Negrão (2017) desenvolveu um estudo a fim de caracterizar a implementação da PNEEPEI e os desafios da formação docente para o AEE, no município de Abaetetuba, Pará (PA).

Quanto ao foco e aos lócus das pesquisas, Oliveira (2008) realizou o seu estudo na região do Alto Juruá, direcionada aos municípios de Eirunepé e Envira, tendo como propósito compreender como ocorria o processo de formação de professores e seu preparo para atuar na Educação Especial, verificando se os conteúdos trabalhados nas formações atendiam aos alunos com necessidades educacionais especiais, entendendo a inclusão como uma conquista e um direito. Fernandes (2015a) realizou estudo em cinco escolas e duas unidades pedagógicas localizadas em quatro ilhas de Belém: Caratateua, Cotijuba, Combu e Mosqueiro, no estado do Pará. Silva (2017) investigou a implementação de políticas públicas de Educação Especial no âmbito da educação inclusiva em assentamentos da reforma agrária localizados na região de Conceição do Araguaia (PA). Negrão (2017) pesquisou as políticas públicas de educação inclusiva e os desafios da formação docente para o AEE na Rede Municipal de Ensino em Abaetetuba (PA). Ponzo (2009) faz uma análise sobre as políticas de formação dos professores em atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental do Município de Guarapari (ES).

Quanto às perspectivas teóricas adotadas, Silva (2017) baseou-se da fundamentação teórico-metodológico da teoria crítica. Negrão (2017) se utilizou de diversos autores. Ponzo (2009) usou pressupostos da etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação. Na produção de Oliveira (2008) não foi possível identificar a perspectiva teórica utilizada. A investigação de Fernandes (2015a) se configurou como uma pesquisa de enfoque histórico-dialético.

Quanto às abordagens metodológicas, as pesquisas de Oliveira (2008), Ponzo (2009) e Negrão (2017) caracterizaram-se como qualitativas. Ponzo (2009) utilizou-se da metodologia de análise documental e contou com as contribuições teóricas da Etnometodologia com a Etnopesquisa-formação e a abordagem multirreferencial. Negrão (2017) realizou pesquisa bibliográfica e de campo. Oliveira (2008) usou como técnicas a entrevista, observação, consulta e análise de documentos com a utilização do registro de informações do diário de campo de forma complementar em todas as etapas. Na pesquisa de Silva (2017) foram utilizados os seguintes procedimentos: observação na escola lócus da pesquisa, com os devidos registros de informações em diário de campo de forma complementar; análise documental e entrevistas semiestruturadas com professores e com os estudantes PAEE e questionário para a caracterização dos participantes do estudo. Fernandes (2015a) utilizou como suporte metodológico o levantamento bibliográfico, entrevistas semiestruturadas, observação

participante (diário de campo e fotografia), levantamento e análise documental e indicadores socioeducacionais.

No levantamento de produções realizado nessa pesquisa não foram encontradas dissertações e teses que tratam sobre a formação de professores para a Educação Especial em escolas ribeirinhas, no contexto do Mato Grosso do Sul ou nas Escolas das Águas do Pantanal de Corumbá (MS).

Problematizações e Objetivos

Ponzo (2009) afirma que a formação de professores para atuar com os alunos com deficiência nas escolas do campo constitui em uma educação que não é levada em consideração por algumas redes de ensino, ao não respeitar as condições de trabalhos dos educadores, seus horários, os “alunos concretos” que estão em sala de aula, os anseios da comunidade e as temáticas que necessitam estar incorporadas à formação continuada dos professores do campo.

Ponzo (2009) faz a crítica à concepção de Educação no Campo, em que se tem um sistema composto por fragmentos da educação urbana introduzida nesse cotidiano. Grande parte dos professores que atuam em escolas do campo desconhecem a realidade rural, pois sempre moraram em áreas urbanas, sendo formados para trabalhar nesses espaços. A maioria dos cursos de formação oferecidos são planejados e pensados para as escolas urbanas. Assinala que os professores que atuam em escolas do campo e que atendem alunos PAEE necessitam ser assumidos como sujeitos pesquisadores, detentores de conhecimento, questionadores e capazes de instituir políticas públicas de educação na perspectiva da inclusão escolar. Outro fator que a autora considera relevante é a formação inicial dos professores que atuam nesse contexto, a trajetória formativa dos educadores, pois apresentam maiores dificuldades em obter formação em nível superior, dada a distância existente entre suas residências, locais de trabalhos e agências de formação. Os processos de formação precisam ser traçados, implementados, discutidos, avaliados, potencializados e operacionalizados de forma colaborativa entre todos os envolvidos.

Faz-se necessário ouvir os profissionais que atuam nas escolas do campo para a implementação das políticas públicas de formação docente, pois, nesse cotidiano, as demandas, às vezes, são outras; as formas como os professores lidam com seus desafios também podem caminhar por outras trilhas; a relação professor-aluno-família desenha-se de forma diferenciada, principalmente por entendermos que as relações sociais no campo têm suas especificidades (PONZO, 2009, p. 179).

Considerando a revisão da produção acadêmica e as problematizações apresentadas, a presente pesquisa lança alguns questionamentos: Qual a formação inicial dos professores que atuam nas Escolas das Águas do Pantanal corumbaense? Quais as principais demandas formativas dos professores das Escolas das Águas para a inclusão de alunos da Educação Especial? Quais os principais desafios e dificuldades enfrentados pelos professores das Escolas das Águas? E por fim, como os pesquisadores relacionados com esta investigação poderiam colaborar para essa formação? Todos esses questionamentos moveram a realização desta pesquisa.

Nessa direção, o objetivo geral dessa dissertação consiste em investigar e contribuir com os processos formativos de professores para a inclusão de estudantes da Educação Especial em Escolas das Águas do Pantanal no município de Corumbá, Mato Grosso do Sul (MS).

Os objetivos específicos consistem em: conhecer a legislação da Educação Especial e Educação do Campo referentes a formação de professores no âmbito das Escolas das Águas do Pantanal no município de Corumbá (MS), buscando entender as múltiplas interfaces Educação Especial e Educação do Campo; apresentar o perfil dos professores das Escolas das Águas, sua formação inicial, a periodicidade da formação continuada e as principais demandas formativas; e, promover e avaliar ações de formação continuada para os professores das Escolas das Águas para a inclusão de alunos da Educação Especial.

Opção Teórico-Metodológica

Para contemplar a proposta desta pesquisa, busca-se a fundamentação na perspectiva histórico-dialética, que possibilita o estudo da sociedade, de suas transformações históricas e das práticas sociais. Marx e Engels (1976) consideraram o ser humano como um ser histórico, e, portanto, inserido e atuante em uma *práxis*, marcada por um constante processo de transformação e contradições. “A história pode ser examinada sob dois aspectos, contudo, são inseparáveis; enquanto existirem homens, a história da natureza e a história dos homens se condicionarão mutuamente” (MARX; ENGELS, 1976, p. 18).

Marx (2004) afirma que o ponto de partida para a transformação do ser humano são as suas relações sociais. Os homens ao mesmo tempo em que produzem mercadorias (concretas) também produzem ideias (abstratas). E as ideias são frutos das relações sociais que são produtos históricos e transitórios. De acordo com Marx (2004) no momento em que os homens definem um modo de produção, precisam estar aptos a mudar ou adequar a sua realidade, o seu pensamento e os produtos do seu pensamento, a essa realidade.

Saviani (1994, p. 55) discorre que

[...] é preciso compreender a realidade enquanto processo em movimento, enquanto um processo contraditório e dialético em que o todo não se explica fora das partes e as partes não se compreendem fora do todo; portanto, é preciso agir sobre o todo agindo simultaneamente sobre as diferentes partes.

O pensamento de Marx contribui para que se estenda sobre um fenômeno e as relações que nele se desenvolvem, um olhar de reconhecimento da realidade social para, a partir disso, aproximar-se de uma compreensão da totalidade, ou seja, do contexto que envolve os sujeitos em sua prática. Nessa perspectiva, entende-se que o olhar deva ser o de reconhecimento da realidade social, dos menos favorecidos economicamente, que estudam na escola pública e seus professores, para compreender a totalidade das relações sociais e os sujeitos envolvidos nesse contexto, como seres capazes de contribuir para a transformação da sociedade.

O processo de formação de professores deve ser construído a partir de uma visão dinâmica, social e histórica do contexto social que está inserido, enquanto agente criador e transformador desse contexto. É necessário que a história dos professores, os meios de trabalho e a realidade sejam conhecidos no processo de inclusão dos alunos PAEE nas escolas comuns. Inclusão essa que perpassa o direito a matrícula na escola comum, mas que também deve garantir o direito ao atendimento educacional especializado e à educação, na qual os alunos PAEE possam se constituir atores da escola. Para tanto, a formação de professores deve ser contínua, capaz de possibilitar aos docentes a elaboração de mudanças e transformação de suas práticas pedagógicas.

Para Marx e Engels (2004) a formação do ser humano deve superar a oposição entre formação intelectual e a formação técnica, para tanto, torna-se indispensável a combinação da instrução com o trabalho produtivo. Marx (2004) entende que a atividade prática é o caminho para se adquirir a experiência, a possibilidade de aplicar e criar o saber teórico, portanto, indispensável à formação omnilateral.

A formação integral que era defendida por Marx é o elemento de transição para uma nova formação histórico-social em que seja possível a unidade entre formação e atividade prática, uma sociedade omnilateral. Sobre a natureza humana nos esclarece que:

O homem possui também uma consciência; mas não se trata de uma consciência que seja de antemão consciência “pura” [...]. A consciência só surge com a necessidade, as exigências dos contatos com os outros homens. Onde existe uma relação, ela existe para mim. O animal não se encontra em relação com coisa alguma, não conhece de fato qualquer relação; para o animal, as relações com os outros não existem enquanto relações. A

consciência é, pois um produto social e continuará a sê-lo enquanto houver homens (MARX; ENGELS, 1976. p. 35-36).

A omnilateralidade ao mesmo tempo em que requer outro projeto de sociedade que resgate a integralidade da atividade humana, é um dos elementos centrais para a superação da formação unilateral do ser humano. Portanto, a categoria de formação omnilateral afirma o trabalho como princípio educativo, pois não busca apenas a união entre ensino e trabalho, mas parte da perspectiva da emancipação humana. Marx (1985, p. 153) destaca que “o processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas”. Caracteriza o trabalho como uma atividade de interação do ser humano, com o mundo natural, de tal forma que ele precisa modificar a elementos da natureza para alcançar algum objetivo, ele conscientemente, com ações planejadas e objetivas, modifica por meio do pensamento e planejamento.

É por meio do planejamento e do trabalho que o ser humano se diferencia dos outros animais (MARX, 1985). Ao transformar a natureza, os homens também se transformam, pois adquirem novos conhecimentos e habilidades, e com isso vão surgindo novas necessidades e essas novas necessidades impulsionam o ser humano a tentar novas possibilidades:

Pressupomos o trabalho sob a forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir a sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realizada. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que existia antes na mente do trabalhador (MARX, 1985, p. 149-150).

Marx considera o trabalho como uma atividade vital. É por meio dele, que o ser humano materializa em objetos suas inquietações, ideias e sentimentos, resultando daí os bens materiais necessários à existência, bem como toda a riqueza social.

A atividade vital consciente distingue imediatamente o homem da atividade vital animal. Justamente, e só por isso, é ele um ser genérico. [...]. Só por isso sua atividade é livre. O trabalho alienado inverte a relação, de maneira que o homem, precisamente por ser um ser consciente, faz de sua atividade vital, de sua essência, um simples meio para sua existência (MARX, 2004, p. 111-112).

É por meio do trabalho que o ser humano se apropria da natureza a fim de satisfazer suas necessidades. No processo de trabalho a atividade humana é materializada ou objetivada em valores de uso.

O trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1985, p. 211).

As formas organizadas de trabalho são as bases das relações sociais de produção. Na sociedade capitalista, onde o trabalho é explorado, tem-se o processo da alienação. Se o trabalho traz a possibilidade da humanização, a sua exploração ou expropriação determina o processo inverso, de alienação.

Saviani (1994, p. 24) assinala que “o trabalho educativo é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Assim, o processo de conhecimento é um dos principais elementos de humanização. Para que a educação seja indutora das potencialidades humanas, o trabalho deve ocorrer de forma educativa, em sua forma mais ampla, não como resposta às necessidades adaptativas, funcionais e domesticação do trabalhador.

Marx (2004) inicia sua análise apontando a alienação como o fato econômico principal de sua época, a partir da seguinte questão:

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadoria; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens (MARX, 2004, p. 80).

A alienação descrita por Marx (2004, p. 122) mostra que a relação do trabalhador com o fruto de seu trabalho e ao ato de produção, é contraditória, tornando o ser humano um ser estranho a si mesmo, aos outros homens e ao ambiente em que vive: “a apropriação surge como alienação, e a alienação como apropriação”.

A alienação é um processo de exteriorização da essência humana e da falta de reconhecimento. Acontece quando o trabalhador deixa de lado a satisfação de realizar determinado trabalho e ao mesmo se torna um meio de satisfazer as necessidades externas a ele. O trabalho, nessa circunstância, torna-se um fardo para a sobrevivência. O trabalhador não tem acesso aos bens que ele mesmo produz, ou seja, o produto do seu trabalho se torna algo estranho,

alheio a ele. O trabalho deixa de ser um ato prazeroso e se torna penoso e sacrificante. Aos poucos, se torna exclusivamente um meio de vida.

Na condição de alienação, o trabalhador não consegue perceber a possibilidade de mudança. Não reconhece o produto do seu trabalho, não se satisfaz com a atividade do seu trabalho e não se reconhece como membro ativo de uma classe social. Para superar essa alienação, o ser humano precisa reconhecer que o produto do seu trabalho, impacta a sociedade e implica em força coletiva.

Ao tratar a respeito da formação de professores para a inclusão de alunos PAEE nas Escolas das Águas do Pantanal em uma perspectiva dialética, tem-se ciência dos limites dessa atuação, mas intentou-se contribuir com alguns elementos, criando ocasiões de ações formativas aos professores, possibilidades de construção de novos conhecimentos e a organização de estratégias, para que juntamente com a prática já adquirida, pudessem ser criadas outras práticas transformadoras.

Procedimentos Metodológicos: a pesquisa colaborativa

No processo metodológico da investigação, utilizou-se os pressupostos da pesquisa crítico-colaborativa. A partir das contribuições de Ibiapina (2008), define-se a pesquisa colaborativa como uma proposta de investigação educacional, que articula a pesquisa e o desenvolvimento profissional, por meio da aproximação entre participantes e pesquisadores.

Seguindo os pressupostos de Ibiapina (2008), a pesquisa colaborativa precisa ter como objetivo transformar os espaços escolares em comunidades com professores que problematizam, pensam e reformulam suas práticas, a fim de favorecer sua emancipação profissional.

A pesquisa colaborativa envolve investigadores e professores tanto em processos de produção de conhecimentos quanto de desenvolvimento interativo da própria pesquisa, haja vista que o trabalho colaborativo faz com que professores e pesquisadores produzam saberes, compartilhando estratégias que promovem desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, é atividade de coprodução de conhecimentos e de formação em que os pares colaboram entre si com o objetivo de resolver conjuntamente problemas que afligem a educação (IBIAPINA, 2008, p. 25).

De acordo com Ibiapina (2008), esse tipo de pesquisa permite que o pesquisador atue em dois campos: a pesquisa e a formação. É um processo que investiga a ação e possibilita a reflexão e a colaboração entre os participantes e o pesquisador, já que estarão trabalhando conjuntamente em um projeto em comum. A pesquisa colaborativa é uma estratégia de pesquisa

e formação de professores, isso porque a mesma possibilita a parceria, com objetivo de buscar soluções para as demandas sociais que refletem no cotidiano da escola.

Conforme Ibiapina (2008) a pesquisa crítico-colaborativa é realizada na prática colaborativa entre pesquisadores e docentes das escolas investigadas, na procura por refletir sobre os contextos e que auxilie na organização de relações entre teorias e práticas que sejam constituidoras de uma atitude de investigação. Traz-nos a possibilidade de construção de conhecimentos por meio do diálogo, da crítica e da reflexão sobre a nossa prática. Faz-se necessário trabalhar com os profissionais da educação de maneira que eles, sendo capazes de compreender suas práticas e refletir sobre elas, sejam também capazes de transformar as suas lógicas de ensino.

A pesquisa colaborativa propõe abordagem em que os objetivos da pesquisa e da formação se encontram imbricados, exigindo a inter-relação entre os atores do processo, distinguindo-se de outras modalidades pelo caráter de participação, colaboração e reflexão crítica que lhe é inerente. [...] Nessa perspectiva, o foco da Pesquisa Colaborativa é a vida real do professorado, bem como do processo educativo e as relações estabelecidas pelos professores e pesquisadores como sujeitos da história que constroem no desenvolvimento da atividade docente, tornando-os mais conscientes do contexto no qual estão inseridos, alicerçados por visão e compreensão crítica das suas atuações. [...] pesquisar, na proposta colaborativa, implica refletir sobre o agir e sobre as teorias que lhe servem de esteio, como também criar formas de interpretá-los e transformá-los (FERREIRA; IBIAPINA, 2011, p. 122).

A abordagem colaborativa requer que os participantes do processo realizem reflexões críticas sobre as suas práticas. Possibilita a aproximação e mediação necessária, entre os pesquisadores e a comunidade escolar, a partir dos pontos de vista de seus partícipes e das discussões críticas sobre a sua prática.

De acordo com Jesus (2008), a natureza colaborativa da investigação-ação coloca os profissionais envolvidos no processo de pesquisa no lugar de sujeitos encarnados e construtores do conhecimento, por estarem incorporados ao discurso e à discussão dos caminhos da investigação, uma vez que esse movimento busca diálogos com as vontades de conhecer desses sujeitos, ou seja, o problema de investigação nasce das demandas vividas no cotidiano.

Uma perspectiva crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para o registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura, da metodologia e da investigação (JESUS, 2008). Ibiapina (2016) explica que os partícipes são considerados como coprodutores da pesquisa, parceiros dos processos investigados, delineados a partir da participação consciente e deliberada.

Partindo dos pressupostos dessa modalidade de pesquisa, pretende-se encontrar indícios que possibilitem analisar os movimentos de reflexão propiciados pela colaboração no espaço

formativo dos professores que atuam nas Escolas das Águas do Pantanal no município de Corumbá (MS).

Os procedimentos metodológicos consistiram nas etapas: 1) Revisão bibliográfica; 2) Autorização para realização da pesquisa; 3) Consulta a documentos; 4) Aplicação de questionário impresso e *on-line*; 5) Realização do curso de formação; 6) Entrevistas semiestruturadas; e 7) Devolutiva dos resultados parciais da pesquisa para os professores participantes e apontamentos. As etapas são descritas, sucintamente, na sequência:

1. Revisão bibliográfica: Procurou-se rever a produção que investiga a Educação Especial nas escolas ribeirinhas e escolas do campo, focalizando os trabalhos que abordam a formação de professores para a inclusão de estudantes da Educação Especial.

2. Autorização para realização da pesquisa: Essa pesquisa integra a pesquisa mais ampla “Inclusão de Alunos Público-Alvo da Educação Especial em Escolas Ribeirinhas de Corumbá/MS” que já estava autorizada pela Secretaria Municipal de Educação. Para a realização dessa pesquisa, houve a apresentação por meio de Carta de Apresentação (Apêndice I) entregue pessoalmente na secretaria das Escolas das Águas.

3. Consulta a documentos: Consultou-se o Plano Municipal de Educação (2015), o Projeto Político-Pedagógico das Escolas das Águas (2017a), o Regimento Escolar (2017b) e o Estatuto do Colegiado das Escolas do município de Corumbá (2018), a fim de conhecer aspectos da inclusão de estudantes da Educação Especial nesse contexto.

4. Questionário impresso e *on-line*: Aplicou-se um questionário impresso para os professores atuantes no contexto das Escolas das Águas em março de 2020, a fim de identificar as principais demandas de formação dos professores, a respeito da inclusão escolar. Nesse questionário levantou-se dados da formação inicial e as expectativas de formação dos professores. Após a aplicação dos questionários, as respostas foram tabuladas, a fim de identificar as demandas solicitadas (SAMPLERI; CALLADO; LUCIO, 2013). As respostas obtidas possibilitaram definir os módulos do curso de formação ministrado (Apêndice II).

Na sequência, foi disponibilizado um questionário *on-line* via Formulário do Google (*Google Forms*) na primeira quinzena de julho de 2020, onde os professores realizaram a sua inscrição para o curso, informaram dados de formação inicial e continuada, tempo de atuação na educação e nas Escolas das Águas; e, se autorizavam a utilização dos dados informados na pesquisa (Apêndice III).

5. Realização do curso de formação: Em razão da pandemia de Covid-19, que causou suspensão parcial das atividades dos professores (CORUMBÁ, 2020), foram realizadas formações por meio de palestras disponibilizadas junto ao *YouTube*, na segunda quinzena de

junho de 2020, com posterior envio de relatórios elaborados pelos participantes. A decisão por alterar a organização do curso foi tomada em conjunto com os professores e com a gestão (direção e coordenação) das Escolas das Águas. As palestras foram gravadas por pesquisadores da Educação Especial convidados, tendo sido organizadas em módulos que trataram sobre estudos, políticas e estratégias pedagógicas considerando o contexto das escolas ribeirinhas e das águas.

6. Entrevistas semiestruturadas: Para avaliar a formação foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores participantes entre os meses de agosto e outubro de 2020. Os critérios de inclusão para a participação na pesquisa foram: atuar em uma das Escolas das Águas em 2020 e ter concluído todas as atividades do curso de formação. Os critérios de exclusão foram: não atuar em Escolas das Águas; não ter concluído as atividades do curso. Dentre os 31 (trinta e um) professores participantes da formação, foram entrevistados por meio de videochamada do *WhatsApp* um professor por unidade de ensino (nove professores, abrangendo cinco escolas e quatro extensões), tendo por critério de seleção aqueles com maior tempo de atuação nas Escolas das Águas.

De acordo com Gil (2008), a utilização de entrevistas é uma técnica em que o pesquisador formula perguntas ao participante, com o objetivo de obter dados que interessam para a pesquisa. Trata-se de uma metodologia de investigação bastante flexível, pois o pesquisador pode adaptar as perguntas no decorrer do processo. Com isso, pode-se afirmar que não se trata uma conversa despretensiosa e neutra, pois privilegia a obtenção de informações por meio da fala individual. Conforme Minayo (2002) nas entrevistas semiestruturadas, o participante entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre a suas experiências, a partir do foco proposto pelo entrevistador, com respostas livres e espontâneas. Na entrevista “o pesquisador busca obter informações contidas na fala dos atores sociais”. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, “uma vez que se insere como meio de coleta de fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objetos da pesquisa que vivenciou uma determinada realidade que está sendo focalizada” (MINAYO, 2002, p. 57).

O roteiro de entrevista foi elaborado com treze questões abertas (Apêndice IV), em que os professores entrevistados responderam sobre a sua percepção quanto as ações de formação realizadas. O roteiro possibilitou aos participantes apresentar sugestões para outras ações formativas, o que também levantado na reunião de devolutiva dos dados parciais da pesquisa, realizada na última etapa.

Em relação aos cuidados éticos, o questionário impresso não solicitou identificação. A utilização dos dados coletados por meio do questionário *on-line* foi autorizada mediante opção

no Formulário do Google. Antes da realização das entrevistas, foi encaminhado aos professores o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice V), cuja concordância foi registrada durante a gravação das entrevistas.

Os resultados foram discutidos em diálogo com a literatura, a partir dos temas presentes no roteiro de entrevista, organizados nos eixos: 1) Perfil dos Professores Entrevistados; 2) Aspectos do Trabalho Pedagógico e Atendimento especializado; 3) Avaliação do Curso “Formação Continuada de Professores e de Gestores para Inclusão de Estudantes da Educação Especial em Escolas das Águas: a) Expectativas sobre a Formação; b) Assuntos Abordados e Impactos de Experiências de outras localidades; c) Formação e Construção de Conhecimentos sobre o Público da Educação Especial e Atividades Inclusivas; d) Impacto da Formação sobre a Prática Profissional; 4) Sugestões para Formações Futuras; 5) Uso das Tecnologias Digitais nas Formações no Contexto da Pandemia de Covid-19.

7. Devolutiva dos Resultados Parciais da Pesquisa para os Professores Participantes: Apresentou-se os resultados parciais da pesquisa para os professores participantes. Assim como as entrevistas, o encontro, realizado de forma remota via *Google Meet* em fevereiro de 2021, também possibilitou aos participantes apresentar sugestões para outras ações formativas.

Sobre a Organização da Dissertação

A presente dissertação está organizada em três capítulos. No capítulo 1, buscou-se apresentar uma contextualização sobre o Pantanal e suas divisões: o brasileiro, sul-mato-grossense e corumbaense, apresentando os aspectos da economia, cultura, população, renda, educação e escolaridade de sua população. Expôs-se informações a respeito das Escolas das Águas do Pantanal sul-mato-grossense, sua localização, organização, etapas e modalidades de ensino que atendem, entre outros. Aborda-se a inclusão de alunos da Educação Especial, parte da documentação sobre a Educação Especial nesse contexto e cenários de inclusão em Escolas das Águas.

No capítulo 2, são apresentados dados sobre o perfil dos professores que atuam nas Escolas das Águas: idade, escolas nas quais atuam e tempo de atividade nas unidades de ensino. Apontou-se dados sobre a formação inicial, de graduação dos professores atuantes nos anos de 2019 e 2020 e informações sobre cursos de formação continuada realizados e ações de formação foram oferecidas pela secretaria da Escolas das Águas e pela Secretaria Municipal de Educação

(SEMED), quantos professores cursaram especialização ou pós-graduação e quais os cursos que cursaram na área da Educação Especial.

No capítulo 3, foram descritas as ações de formação que foram propostas e desenvolvidas juntamente com os professores que atuam nas Escolas das Águas durante o curso “Formação Continuada de Professores e de Gestores para Inclusão de Estudantes da Educação Especial em Escolas das Águas”. Descreveu-se a construção e execução do programa de formação, apresentando informações e resumos sobre os módulos temáticos e os professores que ministraram as palestras.

No capítulo 4, realizou-se a análise dos dados das entrevistas com os professores participantes da pesquisa: o perfil dos professores entrevistados, os aspectos do trabalho pedagógico, a avaliação sobre o curso “Formação Continuada de Professores e de Gestores para Inclusão de Estudantes da Educação Especial em Escolas das Águas”, sugestões para outras formações, o uso das tecnologias digitais nas formações no contexto da pandemia de Covid-19 e a devolutiva dos resultados parciais da pesquisa e alguns apontamentos.

E por fim apresentam-se as considerações finais da pesquisa, nas quais apresentam-se algum apontamentos e reflexões.

1 INCLUSÃO EM ESCOLAS DAS ÁGUAS DO PANTANAL CORUMBAENSE

Nesse capítulo será descrito e caracterizado o contexto geográfico onde estão localizadas as Escolas das Águas, o Pantanal Sul-Mato-Grossense e sua divisão, com foco no Pantanal corumbaense. Apresentam-se as Escolas das Águas, sua organização, localização, etapas de ensino e funcionamento, a partir de alguns documentos que abordam a inclusão nesse contexto.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), quando tratam do atendimento aos alunos PAEE em seu Artigo 1, parágrafo 5º declara que “os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular” (BRASIL, 2002). Considerando a importância das políticas públicas que regulamentam a Educação Especial na interface do campo, investigou-se o contexto e os principais documentos que regem o contexto das Escolas das Águas.

1.1 Pantanal Sul-Mato-Grossense: notas para contextualização

O bioma Pantanal é a maior superfície inundável interiorana do mundo. Com uma área aproximada de 150.355 km², está localizada no centro da América do Sul. A sua maior parte está localizada na região Centro-Oeste do Brasil (aproximadamente 137.000 km²), adentrando pelo leste da Bolívia e norte do Paraguai (IBGE, 2004).

Também está situado próximo à Amazônia e ao Cerrado. O relevo da região influencia fortemente na formação do Pantanal. A cadeia de morros forma um arco de terras, local aonde se forma um complexo sistema de nascentes, córregos e rios. O Pantanal é uma planície aluvial que sofre influência dos rios que drenam a bacia do Alto Paraguai. A bacia do Alto Paraguai é de grande importância, no que tange a recursos hídricos do Brasil, da Bolívia e do Paraguai, não somente por suas dimensões, mas também por incluir o Pantanal, uma das maiores extensões de áreas alagadas do planeta, que é o elo entre o Cerrado do Brasil e o Chaco da Bolívia e do Paraguai (BRASIL, 2004).

Por sua rica biodiversidade, o Pantanal é considerado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) um Patrimônio Natural Mundial.⁴

⁴ Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=449631&view=detalhes>. Acesso: 28 out. 2020.

O Pantanal brasileiro está localizado em dois estados: na parte sul do Mato Grosso, correspondendo a 7% do território do estado e na parte noroeste do Mato Grosso do Sul, cuja área corresponde a 25% da área do estado. As duas regiões juntas somam 137 mil km² (IBGE, 2004). Abrange um total de 16 municípios. No estado de Mato Grosso são: Barão de Melgaço, Cáceres, Itiquira, Lambari d'Oeste, Nossa Senhora do Livramento, Poconé e Santo Antônio do Levenger. No Mato Grosso do Sul, são: Aquidauana, Bodoquena, Corumbá, Coxim, Ladário, Miranda, Porto Murtinho, Sonora e Rio Verde. Barão de Melgaço e Corumbá são os municípios que possuem a maior área do seu território em solos pantaneiros, com um total de 99,2% e 95,6% respectivamente (ABDON; SILVA, 1998).

Corumbá é o município que abrange a maior parte do Pantanal Sul-mato-grossense e está localizada no extremo oeste do estado de Mato Grosso do Sul, na fronteira do Brasil com a Bolívia, no centro do Pantanal. Possui área territorial de 64.438,363 km² (IBGE, 2019), ocupando aproximadamente 43% da área total do Pantanal. Seus limites territoriais são: Ladário (MS), a leste, pelo lado brasileiro e Arroyo Concepción (distrito de Puerto Quijarro), a oeste, no lado oriental boliviano (MELO, 2017). A cidade é conhecida como a “Capital do Pantanal” e destaca-se principalmente no turismo de pesca nas margens do rio Paraguai, que possui uma grande diversidade de espécies de peixes. Têm-se atividades como mergulhos, turismo contemplativo na região da Estrada Parque e visitas às minas do Urucum”⁵.

A economia pantaneira é baseada na pesca, no turismo e principalmente na pecuária bovina. “O Pantanal também é reconhecido como lugar primordial à criação extensiva de gado bovino utilizando os recursos naturais da região, como as pastagens nativas para o gado e os recursos florestais para construção de cercas, currais e galpões” (RIOS, 2020, p. 28).

A criação de gado em terras pantaneiras levou, ao longo dos anos, à criação da cultura pantaneira, que se relaciona com o fazer do peão, o manejo das boiadas, o uso do berrante, o café quebra-torto (refeição realizada antes do início dos trabalhos diários, composta de farofa, acompanhada de chá preto ou leite e algumas vezes de arroz com charque) e o consumo de peixe de água doce (MELO, 2017, p. 21).

De acordo com o Plano Municipal de Educação (PME) (2015) de Corumbá (MS), o Pantanal corumbaense divide-se nas regiões: Baixo, Médio e Alto Pantanal. Essa divisão foi baseada em características físicas e hidrográficas de cada região. Nessas regiões estão localizadas as Escolas das Águas (CORUMBÁ, 2015).

⁵ Disponível em: <http://www.ms.gov.br/a-economia-de-ms>. Acesso: 28 out. 2020.

O Alto Pantanal fica localizado na divisa com o estado do Mato Grosso, a uma distância aproximada de 320 km de Corumbá e é formado pelas regiões: Domingos Ramos, Castelo, Ilha Verde, Paraguai Mirim, Chané, Amolar, Barra do Rio São Lourenço e região do Rio São Lourenço, com aproximadamente 198 famílias, totalizando 740 pessoas. O Médio Pantanal (Região do Rio Taquari) fica localizado a aproximadamente 180 km de Corumbá, sendo uma região dividida por colônias de moradores: Colônia do Cedro e Cedrinho, Colônia São Domingos, Colônia do Bracinho e Corixão com aproximadamente 220 famílias, totalizando 627 pessoas. O Baixo Pantanal fica localizado a aproximadamente 280 km de Corumbá, até a região de Forte Coimbra. É formado pelas regiões: Volta Grande, Porto Formigueiro e Boca do Paraguai Mirim, Porto da Manga, Porto Esperança e Porto Morrinho, com aproximadamente 233 famílias, totalizando 699 pessoas (CORUMBÁ, 2015).

As terras pantaneiras e os povos que vivem no Pantanal sofrem influência direta do ciclo das águas. Grande parte dos povos das águas é constituída de pescadores, isqueiros (trabalhadores que coletam iscas), indígenas, ribeirinhos, fazendeiros, pequenos produtores rurais, que dependem principalmente de meios naturais de sobrevivência⁶ e peões, que trabalham em fazendas, uma tradição nessa região, com profissões que passam de geração a geração (RIOS, 2020).

O ciclo anual das águas começa no período das chuvas, que ocorre nos meses de novembro e dezembro. Com o início do período chuvoso nas regiões altas, o nível dos rios Paraguai e seus afluentes sobem e o volume excedente se espalha pela planície, formando banhados, lagoas e corixos temporários (MACEDO, 2020).

Os fatores que contribuem para a inundação são: a pouca vazão dos rios, causada pela passagem estreita entre os morros que dificulta a passagem de águas e o escoamento dos rios. Como escoam um volume grande de águas do norte para o sul devido as águas das chuvas na região norte, ocorre um represamento. Como a região é muito plana, os rios com pouca vazão transbordam, fazendo com que as águas se alastrem pela planície. Outro fator que contribui para as cheias é o transbordamento do rio Aquidauana, que também impede o escoamento das águas do Rio Paraguai. Como as águas não escoam, começam a se acumular e transbordar, se espalhando por quilômetros, por um período de quase seis meses. O nível das águas sobe durante meses, alaga terras, com rios que transbordam formando lagoas.⁷

A intensidade e a duração do transbordamento dos rios trazem alguns impactos sociais, aos moradores das comunidades do Pantanal, visto que nem todas as moradias são de palafitas,

⁶ Disponível em: <https://www.corumba.ms.gov.br/minha-corumba/dados-geograficos/>. Acesso: 01 out. 2020.

⁷ Disponível em: https://www.wwf.org.br/natureza_brasileira/areas_prioritarias/pantanal/. Acesso: 14 out. 2020.

algumas localizam-se apenas na parte alta do relevo. Nesse período ocorre o fenômeno da decoada ou dequada, um fenômeno natural que ocasiona a mortandade de peixes, deixando a água imprópria para o consumo e causando um grande impacto financeiro para as comunidades ribeirinhas, pois a economia dos mesmos gira em torno da pesca (MACEDO, 2020).

As comunidades ribeirinhas tornam-se vulneráveis a esses fenômenos naturais, pois não tem condições socioeconômicas para abrandar seus efeitos. A maioria delas se encontra instalada as margens dos rios e são dependentes dos recursos naturais como: água, alimentos para subsistência e espaço territorial para fixação das moradias. Por essa localização as comunidades são impactadas diretamente pelos ciclos das águas. Sofrem com a falta de abastecimento de água, inundação de terra firme, desalojamento, diminuição de área de cultivo, diminuição de espaço para os animais domésticos e epidemias (FONSECA, 2017). Algumas famílias ribeirinhas precisam abandonar as suas casas e deslocar para casa de parentes no perímetro urbano de Corumbá, outros procuram lugares mais altos onde organizam acampamentos para se abrigar no período das cheias (CORUMBÁ, 2015).

Quando as chuvas cessam, aos poucos os rios voltam ao volume normal, ocorrendo o período das vazantes. “Na vazante, enriquecida pelos húmus, a região transforma-se na maior e mais rica concentração de alimentos naturais que irá sustentar toda sua flora e fauna. É o período que verdejam as mais extensas e vigorosas pastagens do mundo” (RIOS, 2020, p. 26). Na estação da seca ou inverno, no período de abril a setembro, com chuvas raras a temperatura é mais amena. Durante o dia, faz calor, mas as noites são frescas. A partir de março, o nível das águas vai baixando e o Pantanal começa a secar, surgem campos, bancos de areia, ilhas e canais.

As quatro estações que regem o ciclo das águas no Pantanal (chuva-cheias-vazante-seca) são distribuídas da seguinte maneira ao longo do ano: a) novembro e dezembro: período de chuvas; b) dezembro a março: período de cheias; c) abril a junho: período de vazante; d) julho a outubro: período de secas. Esse ciclo, embora com algumas alterações, se repete anualmente (ZERLOTTI, 2014; OLIVEIRA, 2018).

No ano de 2020, esse ciclo foi extremamente afetado por uma grande estiagem acompanhada por incontáveis incêndios, com aumento de 200% entre os anos de 2019 e 2020. O uso do fogo pela produção agropecuária na época de seca trouxe um grande impacto para a fauna, a flora e aos moradores, principalmente aos ribeirinhos⁸. O rio Paraguai também

⁸ Cerca de 23% do Pantanal já queimou. Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) pede que dados não sejam politizados; deputados querem mais brigadistas; e Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) defende a aprovação de política de manejo do fogo. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/696913-inpe-confirma-aumento-de-quase-200-em-queimadas-no-pantanal-entre-2019-e-2020/>. Acesso: 01 nov. 2020.

teve o seu nível de água alterado, ficando muito baixo, dificultando a navegação de pequenas e grandes embarcações. Houve dificuldades para a pesca e o turismo, fontes de renda dos povos ribeirinhos.⁹

As queimadas, além dos impactos à natureza, causam impactos econômicos, sociais e de saúde, aos ribeirinhos do Pantanal. Muitos deles tiveram que ser resgatados, por causa do risco de incêndio às suas casas, pois as queimadas estavam muito próximas, causando problemas respiratórios. Se não bastasse o risco de ficar desabrigados e terem a saúde afetada, também perderam as suas plantações, destruídas pelo fogo, e a renda que obtinham da pesca. Os fortes ventos deslocaram o fogo até regiões mais longínquas, seguindo em direção à comunidade de Serra Negra, na região do Amolar. Muitas famílias da comunidade tiveram que ser resgatadas e levadas para uma escola municipal na Barra do São Lourenço, onde ficaram abrigadas.¹⁰ Em algumas comunidades, além das queimadas ameaçarem as casas dos moradores, também estiveram muito próximas das escolas. No mês de julho de 2020, uma queimada sem controle chegou próximo a Escola Rural Extensão Jatobazinho. Comunidade e moradores se mobilizaram para controlar o fogo, que não chegou a atingi-la.¹¹

Conforme dados do Censo Demográfico de 2010, Corumbá possui uma população de 103.703 pessoas, com estimativa de 112.058 habitantes em 2020. Do total de habitantes, 93.452 vivem na zona urbana e 10.251 residem no campo, o que corresponde a aproximadamente 9,15% do total (BRASIL, 2019). Em 2018, a média de renda salarial dos moradores de Corumbá era de 2,8 salários mínimos e haviam 16.609 pessoas ocupadas, o que corresponde a 15% da população total. Considerando os domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha-se 37,6% da população nessas condições (IBGE, 2010).

A maioria da população corumbaense é escolarizada, sendo que a taxa de escolarização da população entre 6 e 14 anos de idade é de 94,7% (IBGE, 2010). O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2020 aponta que a média geral dos estudantes avaliados no ano de 2019 na rede pública de ensino foi de 5,1 e 4,3, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, respectivamente. Analisando dados da rede municipal de ensino de

⁹ “O rio Paraguai, principal fonte de água para o Pantanal, está no nível mais baixo dos últimos 50 anos. Em alguns pontos não passa de um metro e meio, quando o ideal seria o dobro. Na cidade de Corumbá, ponto crítico, são apenas 25 cm de água. Os peixes estão morrendo nas baías, que secaram”. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/09/19/seca-no-rio-paraguai-o-maior-do-pantanal-e-a-pior-em-50-anos.ghtml>. Acesso: 18 out. 2020.

¹⁰ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/redacao/2020/09/23/familias-ribeirinhas-sao-resgatadas-de-incendio-no-pantanal-por-bombeiros.htm>. Acesso em 18 out. 2020.

¹¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/07/06/incendio-que-ja-dura-cinco-dias-ameaca-escola-no-pantanal.ghtml>. Acesso: 01 nov. 2020.

2019 a média atingida foi de 5,2 para os anos iniciais e 4,7 nos anos finais do Ensino Fundamental, um pouco acima da média geral (INEP, 2020).

Dados do Censo Escolar apontam que em 2019, registrou-se 25.459 matrículas em escolas públicas e privadas, com 14.360 matrículas distribuídas nas 35 escolas públicas de dependência municipal. Na Educação Especial (alunos de escolas especiais, classe especiais e incluídos) havia 530 matrículas, destas 45 na Educação Infantil (creche e pré-escola), 463 matrículas no Ensino Fundamental e 22 matrículas no Ensino Médio (INEP, 2019).

A população ribeirinha de Corumbá, carece de muitos serviços públicos e atendimentos tanto educacionais, médicos e odontológicos. Algumas ações inclusivas com o objetivo de levar os serviços públicos aos povos ribeirinhos são criadas e implantadas ao longo das águas dos rios que banham o Pantanal corumbaense. Dentre os programas criados ao longo do tempo visando oferecer melhores condições de atendimento público à população ribeirinha, destaca-se o Programa Povos das Águas, mantido pela Prefeitura Municipal de Corumbá.

Desde 2012, o Programa Povos das Águas tem sido executado pelo Executivo municipal, tendo por objetivo a formação de agentes locais (lideranças, produtores rurais, monitores de saúde, parteiras, professores, jovens, entre outros) para atuarem como multiplicadores de ações; resgatar e disseminar os valores culturais locais, por meio da linguagem comunitária, ampliando a interação humana e a contextualização da população quanto a sua identidade cultural. No âmbito da educação, por meio desse programa, a administração municipal se comprometeu a prestar “assistência sistematizada da comunidade através da implantação de núcleos escolares e do diagnóstico e estudo para implementação de metodologia adequada nas escolas e acompanhamento de reformas e construções nos núcleos escolares” (CORUMBÁ, 2012, Art. 7º, X).

No ano de 2020, esse programa possibilitou a realização de atendimentos médicos, odontológicos e educacionais. Também foram entregues alimentos e máscaras para a prevenção da Covid-19.¹² Ressalta-se a importância da oferta dos serviços públicos às comunidades ribeirinhas, pois por vezes, são o único atendimento assistencial, médico, odontológico que recebem. Inclusive, o Programa auxiliou na entrega de atividades pedagógicas impressas aos estudantes das Escolas das Águas, em razão da suspensão das aulas com a pandemia de Covid-19 (NOZU; KASSAR, 2020a).

A seguir serão apresentados alguns aspectos das Escolas das Águas do Pantanal no município de Corumbá (MS). Embora essas escolas sejam influenciadas diretamente pelo ciclo

¹² Disponível em: <https://www.corumba.ms.gov.br/2020/05/programa-povo-das-aguas-atende-alto-pantanal-a-partir-desta-sexta-feira/>. Acesso: 23 mar. 2021.

das águas, nem todas são consideradas ribeirinhas. De acordo com Melo (2017), as Escolas das Águas se diferem de escolas ribeirinhas, pois não precisam da presença do rio para ser enquadradas nessa categoria.

1.2 Escolas das Águas do Pantanal Corumbaense

As Escolas das Águas compreendem um conjunto de nove unidades de ensino vinculadas à Rede Municipal de Educação de Corumbá, localizando-se ao longo dos rios Paraguai e seus afluentes no Pantanal sul-mato-grossense (NOZU; KASSAR, 2020a).

Ao caracterizar as escolas, há possibilidades de reconhecer que as comunidades atendidas são do campo, ribeirinhas, reconhecida pelo município de Corumbá -MS e pelos ribeirinhos como “escolas das águas”, denominação dada devido a sua localização, nas proximidades do rio. [...] Essas escolas seguem documentação da escola do campo, mas não expressam as especificidades em sua documentação (RIOS, 2020, p. 37).

A localização, afastamento e o isolamento fizeram com que os povos pantaneiros, os professores, coordenadores e direção das escolas, criassem um *slogan* para as mesmas: “Escolas das Águas: escola distante, educação presente” (MACEDO, 2020, p. 28).

Entre os povos das águas, foi identificado um alto índice de analfabetismo (ZERLOTTI, 2014). Em geral, um único meio de transporte não é suficiente para que professores e alunos acessem escola, pois precisam andar por um determinado espaço de barco tipo “voadeira” (barco movido a motor, com velocidade maior que embarcações de transporte de carga e/ou passageiros) e em seguida em tratores, cavalos ou a pé. Os professores, além de se utilizar desses meios, utilizam aviões monomotores para chegar a algumas delas (MELO, 2017).

A dificuldade de acesso é um grande empecilho para frequentar as escolas. Os fenômenos de evasão e inundação regem os movimentos de idas e vindas até a escola. O tempo de deslocamento, em determinado espaço para o acesso de professores e estudantes até as escolas pode ser modificado por alguns fatores, como “a velocidade das águas (evasão/inundação), a direção da localização da escola, a favor ou contra a correnteza, o período do ano (seca/enchente)” (MACEDO, 2020, p. 60).

Em muitas comunidades ribeirinhas, as unidades de ensino servem de local para atendimentos a saúde ou assistência social, que recebem equipes que se deslocam da cidade esporadicamente, em datas pré-definidas, para atender a população local¹³.

Conforme discorrem Nozu e Kassar (2020b) as Escolas das Águas são caracterizadas pela diversidade de estudantes com múltiplas identidades socioculturais vivendo no Pantanal; seguem distintos calendários escolares, adaptados às particularidades ambientais locais e diferentes regimes de funcionamento de acordo com a localização da escola no Pantanal.

Os alunos que residem na região das águas são atendidos por um conjunto de 9 (nove) unidades de ensino que compõe o conjunto das Escolas das Águas, caracterizadas como polos ou extensões. São cinco polos e quatro extensões que atende alunos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II (NOZU; KASSAR, 2020b; RIOS, 2020).¹⁴ No quadro abaixo apresentam-se as escolas, as modalidades de educação oferecidas, organização, o ano em que foram criadas, localização e a distância do Porto Geral de Corumbá até as escolas indicadas:

Quadro 2 - Escolas das Águas do Pantanal (MS) (2020)

Escolas das Águas - Escolas ribeirinhas do Pantanal					
Escolas - Polos e extensões	Etapas de ensino	Regime de aula e organização da sala	Localização / Região do Pantanal	Distância aproximada do Porto Geral de Corumbá	Ano de criação
EMRP Porto Esperança	Ensino Fundamental - anos iniciais e finais - (1º ao 9º ano)	Escola Integral e salas multisseriadas	Baixo Pantanal Distrito de Porto Esperança	75 km	2005
EMRP Santa Aurélia	Ensino Fundamental - anos iniciais e finais - (1º ao 9º ano)	Escola em tempo regular e salas multisseriadas	Médio Pantanal Colônia São Domingos, Fazenda Santa Maria. Região do Paiaguás	90 km	1975
Extensão São João	Ensino Fundamental - anos iniciais e finais - (1º ao 9º ano)	Escola em tempo regular e salas multisseriadas	Médio Pantanal Colônia São Domingos, Fazenda Santa Irene. Região do Paiaguás	88 km	1975
EMRP Sebastião Rolon	Ensino Fundamental - anos iniciais e finais - (1º ao 9º ano)	Escola Integral e salas multisseriadas	Médio Pantanal Colônia do Bracinho Região do Paiaguás	180 km	1975

¹³ Disponível em: <https://www.corumba.ms.gov.br/2020/07/povo-das-aguas-inicia-hoje-atendimento-aos-ribeirinhos-do-baixo-pantanal/>. Acesso: 01 nov. 2020.

¹⁴ Escola polo é a escola principal que abriga as demais escolas da região consideradas extensões. Extensões são prolongamentos da escola polo (RIOS, 2020).

Extensão Nazaré	Ensino Fundamental - anos iniciais e finais - (1º ao 9º ano)	Escola Integral e salas multisseriadas	Médio Pantanal Colônia do Cedro, Fazenda Farroupilha. Região do Paiaguás/Taquari	190 km	2008
EMRP Paraguai Mirim	Ensino Fundamental - anos iniciais e finais (1º ao 9º ano)	Escola Integral e salas multisseriadas	Alto Pantanal Ilha Verde, próximo a Serra do Amolar. Região do Paiaguás	60 km	2004
Extensão Jatobazinho	Educação Infantil, Ensino Fundamental - anos iniciais (1º ao 5º ano)	Escola Integral e salas bisseriadas e seriada (5º ano)	Alto Pantanal Ilha Verde. Região do Paiaguás	104 km	2009
EMRP São Lourenço	Educação Infantil, Ensino Fundamental - anos iniciais e finais - (1º ao 9º ano)	Escola Integral e salas multisseriadas	Alto Pantanal Barra do São Lourenço Região do Paiaguás – próxima divisa dos estados de MT e MS	60 km	2005
Extensão Santa Mônica	Ensino Fundamental - anos iniciais - (1º ao 5º ano)	Escola Integral e salas multisseriadas (1º ao 4º ano) e seriada (5º ano)	Alto Pantanal Fazenda Santa Monica. Região do Paiaguás/Piquiri	488 km	2011

Fonte: Elaboração própria com base em Corumbá (2012), Zerlotti (2014), Corumbá (2015), Melo (2017) e Oliveira (2018).

As Escolas das Águas são compostas pelos cinco polos: Porto Esperança, Santa Aurélia, Sebastião Rolon, Paraguai Mirim, São Lourenço; e quatro extensões: São João, Nazaré, Jatobazinho e Santa Mônica. Conforme os dados apresentados: três escolas foram criadas na década de 1970 e as demais no período entre 2004 a 2011. Destas escolas, quatro oferecem Educação Infantil, todas oferecem Ensino Fundamental – anos iniciais (1º ao 5º ano) e duas não oferecem Ensino Fundamental – anos finais (6º ao 9º ano). Ainda, oito escolas são multisseriadas e uma é bisseriada do 1º ao 4º ano e seriada no 5º ano. As salas multisseriadas são uma forma de reorganização das escolas que possuem poucos alunos por turma. Os alunos de anos/turmas diferentes são agrupados em uma única sala e atendidos por um único professor (NOZU; KASSAR, 2020a).

Esse modelo de escola justifica-se pela necessidade de oferecer a escolarização a crianças que vivem na zona rural. Hage (2014) afirma que as escolas multisseriadas, geralmente são a única alternativa para os sujeitos estudarem nas comunidades rurais em que vivem, embora encontrando situações que não favoreçam o sucesso e a continuidades dos estudos. Em consonância, Rios (2020) discorre que embora essa forma de organização não seja considerada a melhor opção para o ensino e a aprendizagem das crianças e dos jovens, e nem para

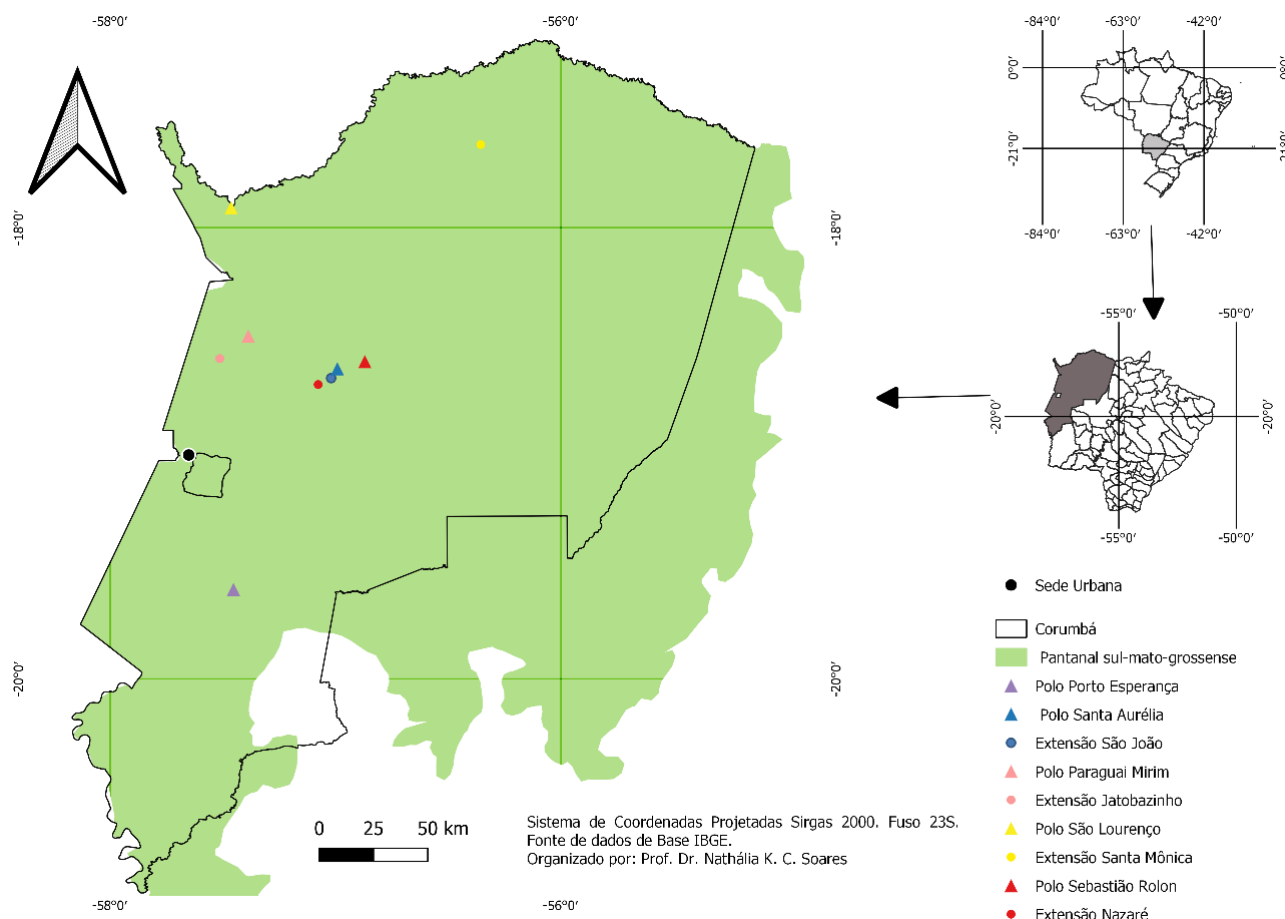
organização do ensino e atuação dos professores, muitas vezes é a forma encontrada para levar educação e escolarização a alguns contextos, “as salas multisseriadas, ainda são uma oportunidade de avançar nos estudos e frequentar a escola” (RIOS, 2020, p. 51). No entanto, apesar das dificuldades materiais, financeiras e humanas, Parente e Santana (2012) destacam aspectos pedagógicos positivos desse modelo de escola, entre os quais estão o “trabalho em grupo, trabalho interdisciplinar, maior integração e socialização entre os estudantes, auxílio mútuo, respeito às diferenças” (PARENTE; SANTANA, p. 22, 2012). E ainda defendem que “tais elementos não são aspectos pedagógicos “da multisseriação”, mas que podem ocorrer “na multisseriação” (PARENTE; SANTANA, p.22, 2012). Além do mais, reforçam que “a escola do campo multisseriada deve ser revista e reinventada cotidianamente de forma que atenda as especificidades de seus sujeitos e considere a realidade onde está inserida” (PARENTE; SANTANA, p.23, 2012).

Outro aspecto específico das Escolas das Águas é o regime de funcionamento. O regime de funcionamento das Escolas das Águas, segundo a sua equipe gestora, também se altera com frequência, a depender das condições naturais e da demanda discente. As escolas podem ter regime regular (com quatro horas aulas), jornada ampliada (com cinco horas aulas) e integral (com oito horas aulas). No ano de 2019, com exceção de Santa Aurélia e de São João, que funcionaram em regime regular, as outras unidades de ensino trabalharam em período integral (NOZU; REBELO; KASSAR, 2020).

Em razão das distâncias entre as escolas e as residências dos alunos e das intempéries naturais, as unidades de Jatobazinho, Nazaré, Santa Mônica e São Lourenço disponibilizam alojamentos estudantis, sob a supervisão de monitores. Em Jatobazinho e Nazaré, os alunos e professores permanecem em internato semanal e passam o final de semana com suas famílias; na Extensão Santa Mônica e São Lourenço, os estudantes ficam em internato bimestral, com possibilidade de visita dos familiares aos domingos, sendo que entre um bimestre e outro passam um período com as famílias (MELO, 2017).

A Figura a seguir apresenta a espacialização das Escolas das Águas do Pantanal, conforme localização apresentada anteriormente (Quadro 2). As distâncias das unidades de ensino até a cidade de Corumbá variam de 75 a 100 quilômetros (duas unidades); de 100 a 200 quilômetros (cinco unidades); de 200 a 300 quilômetros (uma unidade) e acima de 400 quilômetros (uma unidade).

Figura 1 - Espacialização das Escolas das Águas do Pantanal (MS)



Fonte: Nozu e Kassar (2020a).

Dentre as nove unidades de ensino ativas citadas, duas se caracterizam como público-privadas e as demais são públicas. As Extensões Jatobazinho e Santa Mônica são escolas que possuem gestão diferente das demais, pois se tratam de parcerias público-privadas. A primeira trata-se de uma parceria da Prefeitura Municipal de Corumbá com o Instituto Acaia - Núcleo Acaia Pantanal¹⁵ e a segunda de uma parceria entre a Prefeitura e o Instituto Rural das Águas¹⁶. De acordo com o Instituto Acaia:

O Acaia Pantanal disponibiliza gratuitamente aos alunos ribeirinhos uma completa estrutura de ensino enquanto a Secretaria de Educação garante a contratação dos professores, além de ajuda com alimentos e combustível de geradores. A parceria confere ao Acaia Pantanal grande autonomia na gestão pedagógica da escola (ACAIA, 2016, p. 70).

Na segunda instituição “a parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e os proprietários rurais resultou em uma escola com melhor infraestrutura, maior número de

¹⁵ Instituto fundado em 2001, que orienta suas ações por meio de três núcleos: Ateliescola Acaia, Centro de Estudar Acaia Sagarana e Acaia Pantanal. Disponível em: <https://www.acaia.org.br/home> (ACAIA, 2019).

¹⁶ Iniciativa privada, que mantém parceria da Secretaria da Educação do Município de Corumbá. Disponível em: <https://escoladasaguas.org.br/sobre/> (NOZU; KASSAR, 2020a).

funcionários e a presença de uma coordenadora pedagógica em tempo integral” (ZERLOTTI, 2014, p. 24).

As equipes gestoras das escolas que atuam no perímetro urbano de Corumbá são formadas por uma diretora, três coordenadoras pedagógicas, uma secretária e duas assistentes de secretaria. A equipe gestora presta atendimento pedagógico, administrativo e às demandas de materiais (NOZU; KASSAR, 2020b). As escolas seguem calendários diferenciados, que são determinados de acordo com localização e suas particularidades, como as cheias dos rios, o tempo de navegação de barco sob o sol escaldante e até a impossibilidade de navegação causada pelas cheias (RIOS, 2020).

A maioria das Extensões escolares tem em sua estrutura física duas salas de aula, dormitório para professores, cozinha e banheiro. Algumas têm dormitório para os estudantes, mobiliados com beliches e redes. Geralmente a estrutura física da maioria das escolas ainda é precária, com muito calor e insetos nas salas de aula. A energia utilizada é gerada por um gerador a diesel. “A comunicação entre a Direção da Escola e as Extensões é feita através de telefone celular rural, da fazenda ou vizinhos, telefone público ou internet via satélite”. A maioria das escolas possui um quadro técnico-administrativo responsável por atividades relacionadas à alimentação, ao transporte, ao alojamento e ao acompanhamento dos estudantes: merendeiras e piloteiros (profissional que possui a documentação necessária para pilotar barcos) e tratoristas, monitores de alojamento e auxiliares de serviços diversos (ZERLOTTI, 2014, p. 25).

As escolas que são mais afastadas do rio utilizam-se de regimes diferenciados. A organização do tempo escolar é descrita da seguinte maneira:

- **Turno estendido:** as crianças ficam 5h diárias nas escolas (Porto Esperança, Santa Aurélia - Extensão São João e São Lourenço - Extensão Duque de Caxias); - **Turno Integral** (jornada ampliada): as crianças permanecem na escola das 7h às 15h (Paraguai Mirim, Santa Aurélia, Sebastião Rolon, Sebastião Rolon - Ext. Boa Esperança, e Sebastião Rolon – Ext. Nazaré); - **Internato Semanal:** as crianças permanecem nas escolas durante a semana e passam os finais de semana com seus responsáveis (Paraguai Mirim - Extensão Jatobazinho); - **Internato Bimestral:** as crianças permanecem nas escolas durante um bimestre, e retornam as suas casas por quinze dias e podem receber a visita dos seus pais nos domingos (EMREIP São Lourenço e EMREIP São Lourenço - Extensão Santa Mônica) (MELO, 2017, p. 23, grifos nossos).

O turno estendido nessas escolas é organizado por meio de projetos que oferecem diversas atividades aos alunos: lúdicas, artísticas, e de vivências praticadas após o horário habitual das aulas. Essas atividades tem o objetivo de proporcionar o desenvolvimento da

socialização, da conscientização sobre a importância do meio ambiente a sustentabilidade e as habilidades dos seus estudantes (MACEDO, 2020).

Na tabela a seguir tem-se o número de matrículas gerais e informação sobre a acessibilidade das dependências dessas escolas:

Tabela 1 - Matrículas da Educação Especial e acessibilidade nas Escolas das Águas do Pantanal (2018)

Escolas	Etapas e modalidades	Total de matrículas gerais	Total de matrículas de alunos da Educação Especial	Dependências acessíveis	Sanitários Acessíveis
EMR Polo Porto Esperança e Extensões Cód. INEP: 5003558	Pré-escola Ensino Fundamental I Ensino Fundamental II Educação Especial	20	0	Não	Não
EMR Polo Santa Aurélia e Extensões Cód. INEP: 50032291	Ensino Fundamental I Ensino Fundamental II Educação Especial	44	1	Não	Não
EMR Polo Sebastião Rolon e Extensões Cód. INEP: 50032283	Ensino Fundamental I Ensino Fundamental II Educação Especial	66	0	Não	Não
EMR Polo Paraguai Mirim e Extensões Cód. INEP: 50032267	Pré-escola Ensino Fundamental I Ensino Fundamental II Educação Especial	106	1	Não	Não
EMR Polo São Lourenço e Extensões Cód. INEP: 50032275	Ensino Fundamental I Ensino Fundamental II Educação Especial	70	0	Não	Não
TOTAL	-	306	2	-	-

Fonte: Elaboração própria com base em <https://www.qedu.org.br/escola/>. Censo Escolar/ INEP, 2018. O banco consultado apresenta a Educação Especial (modalidade de ensino) junto às etapas de ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II).

A tabela acima apresenta o número de matrículas gerais, da Educação Especial e a acessibilidade nessas escolas no ano de 2018. Os dados das Extensões estão agregados aos dados das Escolas Polos, com um único código de escola (INEP). No ano de 2018, duas escolas ofereciam pré-escola, todas oferecem Ensino Fundamental I e II e nenhuma ofertava Ensino Médio. Registram-se um total de 306 matrículas gerais em Escolas das Águas e duas matrículas de alunos da Educação Especial, um no Polo Paraguai Mirim e um no Polo Santa Aurélia.

Os dados indicam que em 2018, nenhuma das escolas possuía, ao menos oficialmente, dependências e sanitários acessíveis para os alunos com deficiência. Com base nessas

informações, vê-se que os alunos da Educação Especial que frequentam as Escolas das Águas, além das dificuldades de acesso à escola, enfrentam dificuldades causadas pela falta de recursos estruturais básicos. Algumas mudanças ocorreram desde esse levantamento, o Polo Sebastião Rolon recebeu sede própria com refeitório, cozinha, banheiros, alojamentos para os estudantes, alojamentos e banheiros para os professores, banheiros masculino e feminino e duas salas de aulas (uma para alunos do 1º ao 5º anos e outra para estudantes do 6º ao 9º anos) (a obra foi concluída em março de 2021)¹⁷.

Em 2019 registravam-se 293 matrículas nas Escolas das Águas. Essas estavam distribuídas em: 21 em Porto Esperança; 11 em Santa Aurélia; 34 matrículas em São João; 22 matrículas em Sebastião Rolon; 41 matrículas em Nazaré; 46 em Paraguai Mirim; 48 em Jatobazinho; 20 em São Lourenço; e 50 em Santa Mônica. Totalizando 2% do total matrículas da rede municipal de ensino (NOZU; REBELO; KASSAR, 2020).

Em 2019 havia 11 alunos identificados com NEE (seis estudantes com avaliação de especialista ou laudo médico e cinco sem avaliação), nas seguintes escolas: dois no Polo São Lourenço, dois no Polo Porto Esperança, um estudante na Extensão Santa Aurélia, um na Extensão Jatobazinho. Os estudantes sem avaliação de especialista ou médico estavam nas seguintes unidades: um estava matriculado na Extensão São João, um no Polo Paraguai Mirim, um no Polo São Lourenço e dois na Extensão Santa Mônica. Foram identificados alunos com autismo, deficiência intelectual, deficiência física, baixa visão, problemas da fala e com dificuldades de aprendizagem (sem identificação de deficiência). (NOZU; KASSAR, 2020).

Em 2020, as Escolas das Águas registraram um total de 281 matrículas gerais: o Polo Porto Esperança contabilizava 24 matrículas; no Polo Santa Aurélia havia 13 matrículas; a Extensão São João possuía 30 matrículas; o Polo Sebastião Rolon contavam com 14 matrículas e a Extensão Nazaré registrava 40 matrículas; o Polo Paraguai Mirim, 45 matrículas; a Extensão Jatobazinho possuía 47 matrículas; o Polo São Lourenço apresentou 16 matrículas e a Extensão Santa Mônica registrou 52 matrículas (SECRETARIA DAS ESCOLAS DAS ÁGUAS, 2020). Notou-se uma redução de 9% no percentual de matrículas entre 2018 (Tabela 1) e 2020.

Na próxima seção serão apresentados os documentos que regem o AEE dos alunos PAEE das Escolas das Águas e como ocorrem esses atendimentos.

1.3 Inclusão de Alunos da Educação Especial nas Escolas das Águas

¹⁷ Disponível em: <https://www.corumba.ms.gov.br/2021/03/prefeitura-de-corumba-entrega-sede-propria-da-escola-municipal-rural-polo-sebastiao-rolon/>. Acesso: 23 mar. 2021.

O debate acerca da Educação Especial e inclusão escolar tem sido intenso nos últimos anos em todo o território brasileiro. Muitas discussões apontam para a eliminação de barreiras e para a promoção da acessibilidade da escola em todos os contextos.

Em relação às Escolas das Águas, esses aspectos não se diferem. As Escolas das Águas são escolas que, em si, se caracterizam como “inclusivas”. Devido a sua localização e difícil acesso, apresentam fragilidades, pois nem sempre dispõem de recursos materiais necessários, formação de profissionais e acessibilidade. No entanto, o fato de oportunizarem uma educação formal para as populações pantaneiras, isoladas e alijadas de muitos direitos sociais (NOZU; BRUNO, 2020a), já as caracterizam como “inclusivas”.

O atendimento dos alunos PAEE é um desafio para os professores e profissionais que atuam nesse contexto, devido a limitação de recursos tanto no âmbito de profissionais especializados, quanto materiais e estruturais. Conforme relatam Nozu e Kassar (2020b), desde 1970, que crianças e adolescentes buscam nas Escolas das Águas formas acesso à educação formal, embora recentemente a política de inclusão foi utilizada como indutora de matrículas. A presença desses alunos preocupa e causa insegurança aos profissionais que os atendem pelas fragilidades e singularidades locais. “Sua presença tem provocado estranhamentos, mas também a percepção de que tal condição é mais um desafio diante de um universo tão diverso” (NOZU; KASSAR, 2020b, p. 1).

Para que os alunos PAEE sejam atendidos em suas necessidades é necessário que estejam amparados por políticas públicas de inclusão para as Escolas das Águas, que garantam o atendimento de acordo com as suas especificidades, dando suporte e condições aos professores para o desenvolvimento do seu trabalho e atendimento dos alunos.

A urgência na implementação de políticas públicas voltadas a garantia do direito a escolarização dos alunos PAEE em escolas do campo, poderá minimizar o estranhamento que a sua presença causa e a “invisibilidade” que os mesmos enfrentam. Rabelo e Caiado (2014) discorrem que para superar a invisibilidade dos alunos do campo com deficiência, é necessário que a implementação de políticas educacionais seja considerada urgente na garantia dos direitos básicos à educação, desde o espaço da escola até a disponibilização de recursos financeiros para a aquisição de recursos pedagógicos, equipamentos e formação de professores e ampliação de serviços em educação especial.

Nozu e Kassar (2020b) relatam que no município de Corumbá foram publicados dois documentos, um em 2000 e outro em 2003, para estabelecer a Política Municipal de Educação Especial. De acordo com Kassar *et.al.* (2018), em 2000 foi elaborada uma Política Municipal de Educação Especial para as escolas da Rede Municipal de Ensino e Escolas de Educação

Infantil da Rede Privada, cujo o atendimento deveria ocorrer prioritariamente em escola comum com articulação à instituição especializada local, e ainda propunha a organização de um centro de Educação Especial. Kassar *et al.* (2018) discorrem ainda que parte do que foi proposto em 2000 reaparece em 2003, em uma deliberação que “estabelece a Política Municipal de Educação Especial na Educação Básica para as unidades escolares pertencentes ao sistema municipal de ensino” (KASSAR *et al.*, 2018). E em seguida, no ano de 2004, “foi implantado o Centro Multiprofissional de Apoio ao Desenvolvimento Infanto-Juvenil (CMADIJ), com o intuito de dar suporte à educação inclusiva em implantação na região” (NOZU; KASSAR, 2020b, p. 13).

O CMADIJ está instalado em um prédio de uma escola municipal e conta “com profissionais da área da pedagogia - para ações de orientação a escolas e atendimento em salas de recursos - e da área da saúde: fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, neurologia pediátrica e odontologia - para atendimento às crianças e orientações às famílias e escolas” (REBELO, 2012; KASSAR *et al.*, 2018, p. 303). Kassar *et al.* (2018) ainda discorrem que antes da implantação do CMADIJ, os alunos recorriam à instituição especializada privado-filantrópica para atendimento, que recebia e ainda recebe auxílio financeiro público, por meio de convênios.

Uma grande dificuldade encontrada no atendimento aos alunos PAEE das Escolas das Águas é que na maioria das vezes, não possuem uma avaliação de especialista ou laudo médico que indique a sua necessidade educacional especial. Os professores ao perceber que algum aluno apresenta alguma característica ou dificuldade de aprendizagem, são responsáveis em elaborar relatórios e preencher um formulário elaborado pelo CMADIJ relatando a situação. Posteriormente esse formulário é encaminhado aos profissionais do CMADIJ, onde é analisado e verificado a necessidade de o aluno ser encaminhado a especialistas, conforme relatam Nozu e Kassar (2020b).

Em consonância com o Plano Nacional de Educação (2014-2024) (BRASIL, 2014) e o Plano Estadual de Educação (2015-2025) (MATO GROSSO DO SUL, 2015), o Plano Municipal de Educação (PME) (2015-2025) prevê o acesso e a garantia de educação a todos os estudantes de sua rede. O Plano prevê algumas estratégias e ações voltadas para a oferta de um ensino para o PAEE, tanto em escolas urbanas como rurais, dentro das quais se tem as Escolas das Águas. Entre as principais estratégias está a Meta 4 que prevê a ampliação e implementação de salas de recursos multifuncionais e o fomento de ações para a formação continuada de professores para o AEE nas escolas urbanas, do campo, das águas, de fronteiras, indígenas e de comunidades quilombolas. Fala-se em “garantir o atendimento especializado às crianças com deficiências, oferecendo lhes um ambiente planejado para facilitar o trabalho do professor, com estrutura física adequada” (CORUMBÁ, 2015, p. 31). Além da oferta do AEE, é necessária a

conscientização das famílias quanto a importância dos alunos PAEE estar frequentando a escola também precisa ser despertada e para isso ações conjuntas foram desenvolvidas. Nozu e Kassar (2020b, p. 14) destacam que “a conscientização das comunidades pantaneiras sobre a escolarização de crianças e de adolescentes com NEE contou com a colaboração de profissionais da Assistência Social, em ações do Programa Povo das Águas”.

No PME (2015-2025) afirma-se ter como estratégias para alcançar as metas estabelecidas, a promoção e o desenvolvimento de cursos de formação de profissionais da educação que atuam nas escolas do campo, povos das águas, população fronteiriça, comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial, na vigência do Plano, de acordo com as demandas sugeridas pelos mesmos. Também prevê a oferta de cursos de especialização, voltadas para a formação pessoal nas diferentes áreas de ensino, principalmente no contexto citado anteriormente, considerando as especificidades socioculturais das escolas do campo, povos das águas, das comunidades indígenas, quilombolas e fronteiriças no provimento de cargos efetivos para essas escolas (CORUMBÁ, 2015).

No Projeto Político Pedagógico (PPP) das Escolas das Águas (2017a) afirma-se a importância de se combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos. Destaca que “a caracterização e classificação do aluno com necessidades especiais se fazem necessárias para definir a metodologia curricular e como consequência, o seu processo educativo” (CORUMBÁ, 2017a, p. 20). Para atender o aluno da Educação Especial, é necessário um trabalho pedagógico de caráter multidisciplinar, em que escola, aluno, família e profissional especializado, seguem o mesmo objetivo, que é a busca pelo conhecimento, o desenvolvimento e o sucesso escolar. Esse trabalho deve ser desenvolvido no âmbito escolar dentro e fora da sala de aula, por meio das relações sociais, no qual todo o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social contínua. Segundo o documento, a família é quem conhece as necessidades educacionais dos alunos e nesse sentido pode auxiliar o professor com as atividades que estimulem o desenvolvimento do mesmo (CORUMBÁ, 2017a).

No PPP afirma-se que os alunos têm um papel ativo e compartilhado nesse processo. Acrescenta-se que “a partir da matrícula alunos com necessidades educacionais, a direção procurará parcerias com instituições de ensino superior, instituições públicas especializadas para o atendimento de alunos que apresentam um quadro de comprometimento mais acentuado” (CORUMBÁ, 2017a, p. 55).

De acordo com o PPP, para a identificação da deficiência do aluno e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola contará com o assessoramento técnico,

avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem e também com a experiência de seu corpo docente, direção e coordenadores; o núcleo responsável pela Educação Especial da Secretaria Executiva de Educação; a colaboração da família, a cooperação dos profissionais que acompanham o aluno fora da escola. Esse documento também prevê que seja assegurado aos alunos, um espaço físico adaptado quando o mesmo fizer uso de cadeira de rodas (CORUMBÁ, 2017a).

As Escolas das Águas seguem o Regimento Escolar da Escola Municipal Rural Porto Esperança e suas extensões (2017b) pois “os documentos dessas escolas ainda estão em elaboração, [...] oficialmente, todas as extensões seguem ainda a estrutura administrativa e pedagógica da Escola Polo Porto Esperança” (OLIVEIRA, 2018, p. 59). O artigo 50 desse Regimento declara que a unidade escolar deverá oportunizar aos alunos com necessidades educacionais especiais a inclusão em sala comum, garantindo-lhes o acesso à educação escolar e o desenvolvimento de suas potencialidades, por meio de flexibilizações e adaptações do currículo, da metodologia de ensino, oferecendo aos alunos, recursos didáticos diferenciados e processo de avaliação adequado ao desenvolvimento dos mesmos (CORUMBÁ, 2017b).

Aos alunos com deficiência, quando necessário, deverá ser ofertada sala de recursos, em caráter transitório e concomitante. Se prevê a garantia do atendimento educacional especializado em ambiente domiciliar e hospitalar aos alunos impossibilitados de frequentar as aulas na Unidade Escolar, em razão de problemas de saúde e outros impedimentos que impliquem em internação hospitalar ou permanência prolongada em domicílio. Esse atendimento será organizado por meio da ação integrada da unidade escolar com os órgãos competentes do sistema educacional de ensino (CORUMBÁ, 2017b).

Para a efetivação da Educação Inclusiva, no artigo 53 do Regimento Escolar (CORUMBÁ, 2017b), destaca-se que a unidade escolar poderá buscar parcerias com serviços de apoio pedagógico especializado, outras instituições de ensino, visando ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais¹⁸ (CORUMBÁ, 2017b).

Os documentos preveem a escolarização dos estudantes com deficiência na rede comum de ensino e demonstram preocupação com a inclusão escolar nas Escolas da Águas e também preveem a disponibilização de professores de apoio. Conforme relatam Nozu e Kassir (2020b),

¹⁸ Conforme abordam Nozu e Kassir (2020b) apesar de a PNEEPEI (2008) adotar o termo ‘Público-Alvo da Educação Especial’, vários documentos municipais e escolares recentes utilizam a expressão ‘Necessidades Educacionais Especiais’. Essas (des)construções textuais locais evidenciam, inclusive, o movimento complexo de manutenção, de incorporação e de atuação da política de inclusão no contexto da prática.

mesmo atendendo a algum tempo os alunos PAEE, somente a partir do ano de 2019 foi disponibilizada uma professora de apoio para apenas uma unidade escolar, por meio de contratação. “Essa ação foi destacada pela Equipe Gestora e pelos professores como um grande avanço para a inclusão escolar” (NOZU; KASSAR, 2020b, p. 20). Nota-se a importância e a necessidade do apoio desse profissional no atendimento e desenvolvimento dos alunos PAEE.

Mesmo com o esforço e empenho para que o atendimento aos alunos PAEE seja garantido, isso ainda não é suficiente. Conforme Kassar *et al.* (2018), no município de Corumbá menos de 25% dos alunos da Educação Especial “recebem atendimento educacional especializado. Além de pequena cobertura dos atendimentos especializados, a abrangência das ações no CMADIJ também recuou, já que o setor perdeu seus profissionais da área da saúde” (KASSAR *et al.*, 2018, p.308). Em 2015, em virtude do convênio feito entre a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) local e o Sistema Único de Saúde (SUS), os profissionais de saúde foram retirados do CMADIJ permanecendo apenas os da educação, conforme discorre Botelho (2019). E com isso para ter atendimento de alguns profissionais especializados (médico, fonoaudiólogo, entre outros), resta à população procurar a instituição especializada privado-filantrópica.

Observa-se mudanças na política de Educação Especial do município, e no contexto das Escolas das Águas, devido as singularidades e particularidades locais, muitas vezes não ocorre a efetivação das políticas previstas, sobretudo pela logística das Escolas das Águas, condições financeiras das famílias que precisam se deslocar até a área urbana para atendimento no CMADIJ e pela alta rotatividade de professores (NOZU; KASAR, 2020b; NOZU; REBELO; KASSAR, 2020). Por isso, faz-se necessário criar alternativas de atendimento especializado que atendam os alunos PAEE, de acordo com a realidade das comunidades.

O próximo capítulo apresenta o perfil dos professores que atuaram no contexto das Escolas das Águas nos anos de 2019 e 2020, bem como as suas formações iniciais e continuadas.

2 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DAS ÁGUAS

Nesse capítulo apresenta-se o perfil dos professores que atuam em Escolas das Águas. Na primeira parte são descritos a idade, sexo, forma de vínculo e tempo de trabalho. Na segunda parte aborda-se a formação inicial desses professores em 2019 e 2020. Na última seção descreve-se sobre formação continuada dos professores das Escolas das Águas que atuaram em 2019 e 2020: quais ações de formação foram oferecidas pela secretaria da Escolas das Águas e pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), quantos professores cursaram especialização ou pós-graduação e quais os cursos que cursaram na área da Educação Especial.

2.1 Perfil dos Professores das Escolas das Águas

Os profissionais que atuam nas Escolas das Águas abdicam da vida pessoal, familiar e social para morar na escola durante o período letivo e fazer com que a educação esteja presente nos lugares mais distantes do Pantanal corumbaense, de difícil acesso e comunicação (NOZU; REBELO; KASSAR, 2020b).

O contexto das Escolas das Águas é marcado por costumes, diversidade social e cultural próprias da comunidade local. De acordo com Rios (2020, p. 51), para atuar nesse contexto é necessário “um professor que reconheça as singularidades locais, além de ter que morar no local, inserir-se e adaptar-se à organização do modo de vida das comunidades ribeirinhas”. É fundamental que o professor conheça, compreenda e respeite a diversidade cultural da comunidade. Macedo (2020) acrescenta que as Escolas do Pantanal precisam de professores que entendam as dinâmicas e especificidades locais.

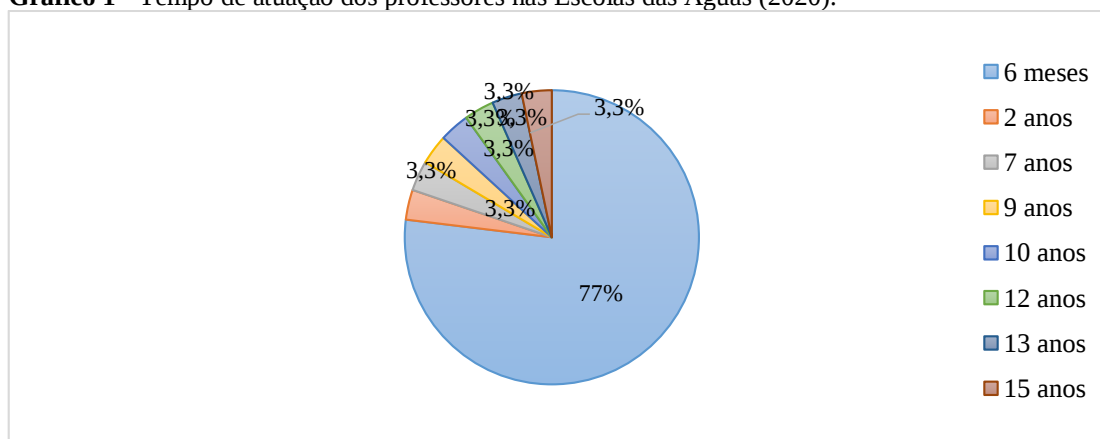
No ano de 2020 houve processo seletivo para contratação de professores temporários. Esses professores passaram por seleção, de caráter classificatório e eliminatório, organizado pela Secretaria Municipal de Educação. O processo foi composto pelas etapas prova técnica, provas de títulos, análise curricular e entrevistas por profissionais gestores das Escolas das Águas. Pretendeu-se analisar o perfil e a disponibilidade, considerando a possibilidade de adaptação às características locais e até mesmo morar na escola. Após a realização e classificação no processo, os professores selecionados, de acordo com a classificação, foram contratados por um período determinado de doze meses, podendo ser prorrogado por outros doze, conforme Edital nº 018/2019 (CORUMBÁ, 2019).

Após a seleção, os professores que irão atuar nas regiões das águas recebem formação pela equipe gestora, na qual são abordados aspectos da estrutura e do funcionamento escolar, além das singularidades locais (MELO, 2017; RIOS, 2020). Raramente há professores oriundos das comunidades ribeirinhas nessas escolas; geralmente vivem na cidade e se deslocam para as unidades de ensino para trabalhar, se alojando na própria escola durante o período das aulas (NOZU; KASSAR, 2020b).

Há alta rotatividade dos professores, conforme relata a coordenação. No ano de 2020, atuaram nas Escolas das Águas 31 (trinta e um) professores, sendo que somente três deles eram efetivos e 28 convocados, cumprindo contratos temporários. Muitos professores não se adaptam a realidade das escolas do campo. (RIOS, 2020; NOZU; KASSAR, 2020b). Uma realidade de muita abdicação e adaptação, decisões e diversidades. “A realização do trabalho proposto encontra fortes entraves com as restrições de recursos, agravadas pelas grandes distâncias, pela insuficiência de condições materiais objetivas para um trabalho mais próximo à população local e pela precariedade dos contratos dos docentes” (NOZU, REBELO; KASSAR, 2020, p.1062). Em consonância, Bueno (2017) relata que a alta rotatividade de professores nas escolas pantaneiras ocorre porque os professores precisam ficar distantes das famílias por um tempo prolongado, pelo fato de alguns não se adaptarem à realidade da comunidade escolar, ou também por conseguir uma vaga como professor na cidade. Atuar no contexto das Escolas das Águas, nem sempre é a primeira opção do professor. Os professores são lotados em determinada escola, de acordo com a sua classificação no processo seletivo.

Durante o ano de 2020, dentre os professores das Escolas das Águas, a maioria estava em seu primeiro ano de atuação, com quatro professores que lecionavam nessas escolas há mais de 10 anos. O gráfico a seguir apresenta o tempo de atuação dos professores nas Escolas das Águas e o percentual correspondente.

Gráfico 1 - Tempo de atuação dos professores nas Escolas das Águas (2020).

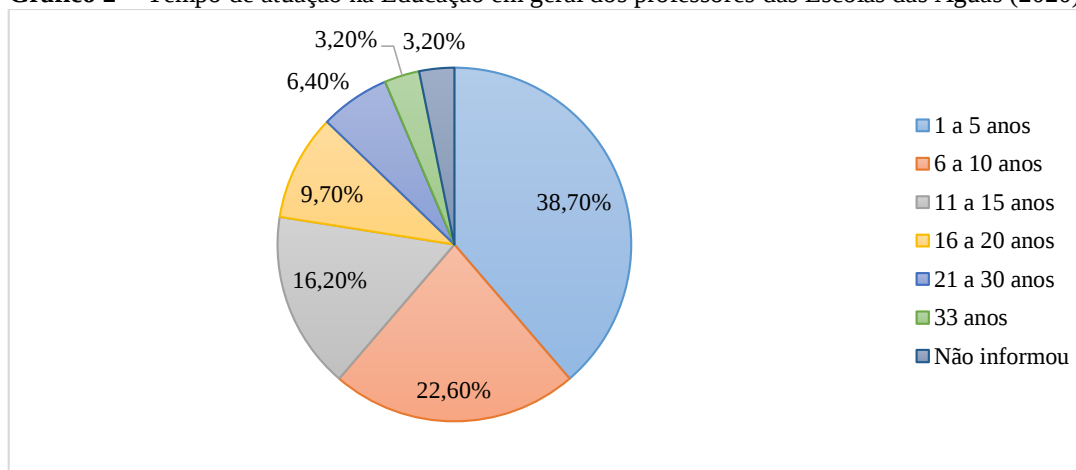


Fonte: Elaboração própria com base no questionário (Formulário do Google) (2020).

Conforme o gráfico acima, 24 professores estavam em seu primeiro ano de atuação (6 meses), número este, que corresponde a aproximadamente 77% do total; um professor apresentou dois anos; um professor estava há sete anos (3,3%); um professor há nove anos (3,3%); um professor há 10 anos (3,3%); um professor há 12 anos (3,3%), um professor atuava há 13 anos (3,3%) e um professor há 15 anos (3,3%), sendo que este já tinha atuado em diversas comunidades.

A maioria dos professores apresentavam alguma experiência na educação em geral. Com tempo de atuação entre um e cinco anos de atuação havia 12 professores; entre 6 e dez anos eram sete professores; entre 11 a 15 anos, tinha-se cinco professores; atuando de 16 a 20 anos havia três professores; de 21 a 30 eram dois professores, um professor atuava há 33 anos na educação; e um professor não informou (Gráfico 2, a seguir).

Gráfico 2 - Tempo de atuação na Educação em geral dos professores das Escolas das Águas (2020)



Fonte: Elaboração própria com base no questionário (Formulário do Google) (2020).

No município de Corumbá, 74,4 % dos professores eram do sexo feminino e 25,6% do sexo masculino. No contexto das Escolas das Águas não é diferente, ao analisar os dados de 2020, tem-se que 22 professores eram do sexo feminino (71% dos professores) e 9 professores do sexo masculino (29% dos professores). Ao comparar esses percentuais aos dos níveis municipal, estadual e nacional há uma correspondência aos indicadores brasileiros (INEP, 2019). Segundo estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2019, a maioria dos professores brasileiros em regência de classe são mulheres. A predominância feminina estava sobretudo na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com crescimento gradual da participação masculina nas etapas finais. Conforme dados do INEP (2019), em Mato Grosso do Sul esse percentual era de 78,2%

de professores do sexo feminino e 21,8% do sexo masculino. No Brasil, 79,7% dos professores eram do sexo feminino e 20,3% do sexo masculino.

Conforme as informações obtidas por meio do Formulário do Google (*Google Forms*), a faixa etária dos professores em 2020, no contexto estudado variava de 24 anos aos 64 anos. Tem-se cinco professores na faixa dos 20 a 30 anos; 13 professores na faixa dos 31 a 40; oito professores na faixa de 41 a 50 anos; quatro professores na faixa etária de 51 a 60 anos e dois professores com mais de 60 anos. Até 2019, a maioria dos professores tinha idade entre 30 e 40 anos. Em 2020, a faixa etária dos professores se manteve semelhante ao ano anterior, a maioria dos professores estava na faixa etária de 20 a 40 anos, aproximadamente 58%.

Embora que a maioria dos professores possua experiência na atuação escolar, os professores que atuam no campo precisam conhecer o contexto para elaborar as atividades de acordo com as condições locais. A falta de experiência em escolas ribeirinhas é um fator que influencia o preparo de aulas, tendo em vista que muitos professores “afirmam que a formação inicial não os preparou para essa realidade em escola do campo, principalmente nas ribeirinhas” (RIOS, 2020, p. 59).

A realidade das Escolas das Águas é, em geral, diferente do imaginário que foi idealizado pelos professores no curso de formação profissional, principalmente em relação à sua estrutura física (ZERLOTTI, 2014; ECOA, 2017). Por isso, é preciso criar atrativos para os professores permanecerem nas escolas por mais tempo; por meio de políticas de plano de carreira que estimulem os mesmos a permanecer por um período maior nas escolas ribeirinhas para aumentar os vínculos com os alunos e comunidade; apoiar o planejamento de atividades e estratégias que sejam do interesse dos alunos e que explorem o contexto local.

2.2 Formação Inicial dos Professores das Escolas das Águas

Em 2019 o quadro de professores das Escolas das Águas era composto por 34 profissionais. No ano de 2020 são 31 professores, que apresentavam formações em nível de graduação em diversas áreas da educação. Dispõe-se no quadro a seguir, a distribuição dos profissionais por escola polo ou extensão e as suas formações iniciais, nos anos de 2019 e 2020.

Quadro 3 - Formação inicial dos professores que atuaram nas Escolas da Águas (2019 e 2020)

Escola	Professores 2019	Formação inicial 2019	Professores 2020	Formação inicial 2020
Polo Porto Esperança	A	Licenciatura em Ciências Biológicas	A ₁	Licenciatura em Letras/ Literatura
	B	Licenciatura em Pedagogia	B ₁	Licenciatura em Pedagogia

	C	Licenciatura em Ciências Biológicas	C ₁	Licenciatura em Matemática
	-	-	D ₁	Licenciatura em Pedagogia
Polo Santa Aurélia	D	Licenciatura em Pedagogia	E ₁	Licenciatura em Letras/ Inglês
	E	Licenciatura em Pedagogia	F ₁	Licenciatura em Pedagogia
	F	Licenciatura em Pedagogia	G ₁	Licenciatura em Pedagogia
	-	-	H ₁	Licenciatura em Matemática
Extensão São João¹⁹	G	Licenciatura em Pedagogia	E ₁	Licenciatura em Letras/ Inglês
	H	Licenciatura em Pedagogia	F ₁	Licenciatura em Pedagogia
	I	Licenciatura em Pedagogia	G ₁	Licenciatura em Pedagogia
	J	Licenciatura em Pedagogia	H ₁	Licenciatura em Matemática
Polo Sebastião Rolon	K	Licenciatura em Pedagogia	I ₁	Licenciatura em Pedagogia
	L	Licenciatura em Educação Física	J ₁	Licenciatura em Matemática
	M	Licenciatura em Pedagogia	K ₁	Licenciatura em Letras/ Espanhol
Extensão Nazaré	N	Licenciatura em Pedagogia	L ₁	Licenciatura em Pedagogia
	O	Licenciatura em História	M ₁	Licenciatura em Letras/ Inglês
	Q	Licenciatura em Ciências Biológicas	N ₁	Licenciatura em Pedagogia
Polo Paraguai Mirim	R	Licenciatura em Ciências Biológicas	O ₁	Licenciatura em Pedagogia
	S	Licenciatura em Pedagogia	P ₁	Licenciatura em Pedagogia
	T	Licenciatura em Educação Física	Q ₁	Licenciatura em Educação Física
	U	Licenciatura em Pedagogia	R ₁	Licenciatura em Matemática
	V	Licenciatura em Ciências Biológicas	S ₁	Licenciatura em Ciências Biológicas
Extensão Jatobazinho	W	Licenciatura em Pedagogia	T ₁	Licenciatura em Pedagogia
	X	Licenciatura em Pedagogia	U ₁	Licenciatura em Pedagogia e Educação Física
	Y	Licenciatura em Pedagogia	V ₁	Licenciatura em Pedagogia
	Z	Licenciatura em Pedagogia	W ₁	Licenciatura em Pedagogia
	AA	Licenciatura em Pedagogia	X ₁	Licenciatura Plena em Pedagogia
	BB	Licenciatura em Pedagogia	-	-
Polo São Lourenço	CC	Licenciatura em Pedagogia	Z ₁	Licenciatura em Pedagogia
	DD	Licenciatura em Pedagogia	AA ₁	Licenciatura em Letras/ Espanhol

¹⁹ Os professores que atuam no Polo Santa Aurélia, são os mesmos que atuam na Extensão São João.

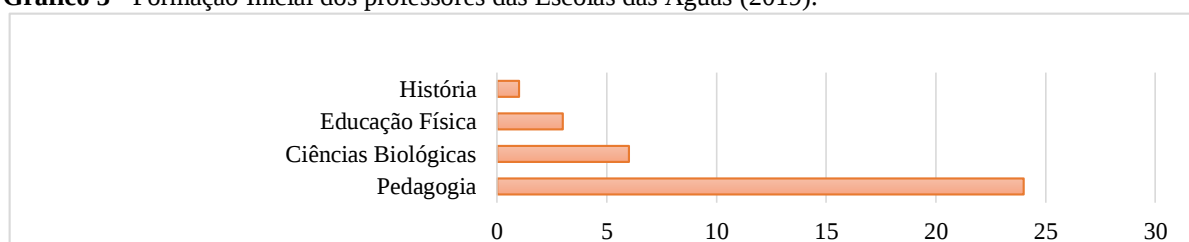
	EE	Licenciatura em Pedagogia	BB ₁	Licenciatura em Matemática
Extensão Santa Mônica	FF	Licenciatura Plena em Ciências Biológicas	CC ₁	Licenciatura em Pedagogia
	GG	Licenciatura em Educação Física	DD ₁	Licenciatura em Pedagogia
	HH	Licenciatura em Pedagogia	EE ₁	Licenciatura em Pedagogia
	II	Licenciatura em Pedagogia	FF ₁	Licenciatura em Educação Física

Fonte: Elaboração própria com base em documentos da Secretaria das Escolas das Águas (2019) e questionário (Formulário do Google) (2020).

Conforme o quadro acima, no ano de 2019 os professores estavam distribuídos da seguinte forma: três professores na Escola Polo Porto Esperança; três professores na Escola Polo Santa Aurélia; quatro professores na Escola Extensão São João; três professores na Escola Polo Sebastião Rolon; três professores na Escola Extensão Nazaré; cinco professores na Escola Polo Paraguai Mirim; seis professores na Escola Extensão Jatobazinho; três professores na Escola Polo São Lourenço e quatro professores na Escola Extensão Santa Mônica.

O Gráfico 3 organiza visualmente os dados da terceira coluna do Quadro 3, correspondente a formação inicial dos professores que atuaram nas Escolas das Águas em 2019. Registra-se que 24 professores possuíam Licenciatura em Pedagogia, três professores possuíam Licenciatura em Educação Física, seis professores possuíam Licenciatura em Ciências Biológicas e um professor possuía Licenciatura em História:

Gráfico 3 - Formação Inicial dos professores das Escolas das Águas (2019).

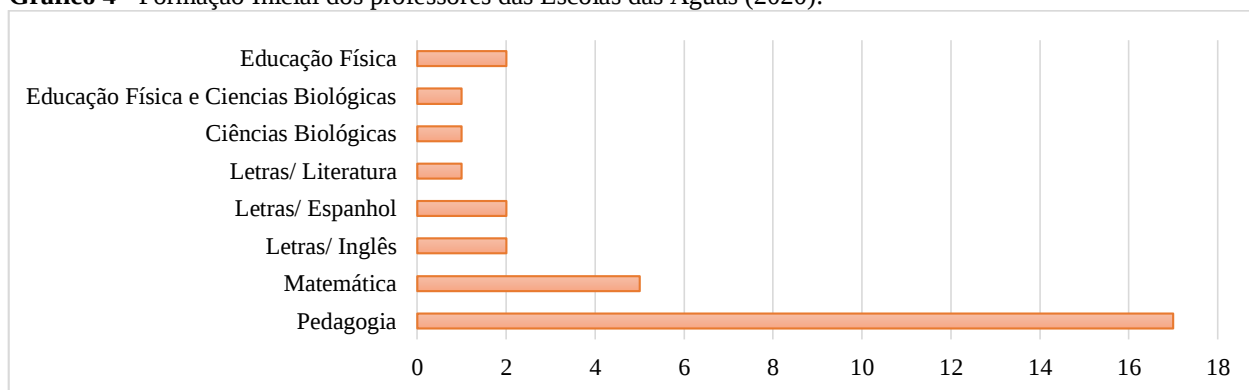


Fonte: Elaboração própria, com base em dados coletados na Secretaria das Escolas das Águas.

A distribuição dos 31 professores que atuam nas Escolas das Águas no ano de 2020 configura-se: Extensão Jatobazinho, seis professores; na Escola Polo Paraguai Mirim havia cinco professores; na escola Extensão Santa Mônica havia quatro professores; na escola Polo Santa Aurélia e Extensão São João (os professores atuam em ambas) tinha-se quatro professores; na Escola Polo Sebastião Rolon eram três professores; na Escola Extensão Nazaré, três professores; na Escola Polo São Lourenço eram três professores e na Escola Porto Esperança havia três professores (Quadro 3).

O Gráfico 4 apresenta os dados dispostos na última coluna do Quadro 3, considerando última coluna, correspondente a formação inicial dos professores que atuaram em 2020. Nesse ano haviam 17 pedagogos, cinco professores licenciados em Matemática, dois professores licenciados Letras/ Inglês, dois professores licenciados em Letras/Espanhol, dois licenciados em Educação Física, um professor licenciado em Letras/literatura, um possuía Licenciatura em Ciências Biológicas, sendo que um professor era formado em dois cursos superiores (Licenciatura em Pedagogia e Educação Física).

Gráfico 4 - Formação Inicial dos professores das Escolas das Águas (2020).



Fonte: Elaboração própria, com base em questionário on-line (Formulário do Google).

Todos os professores possuem em suas formações iniciais curso de graduação em Licenciatura, exigência para atuar na rede municipal de ensino (CORUMBÁ, 2019). Registra-se maior diversidade de áreas de formação no ano de 2020, se comparado a 2019. Em 2019 informou-se quatro cursos de formação inicial diferentes, em 2020 foram oito cursos.

O currículo do Ensino Fundamental está organizado, seguindo uma base comum e outra diversificada (CORUMBÁ, 2017a), com os seguintes componentes curriculares: “Arte; Atividades Artísticas e Culturais; Ciências; Comunicação e Mídias; Educação Física; Formação Cidadã; Geografia; História; Iniciação Esportiva; Língua Estrangeira Moderna (Inglês); Língua Portuguesa; Matemática; Orientações para Estudo, Pesquisa e Oralidade” (NOZU; REBELO; KASSAR, 2020, p. 1062). Como as escolas não dispõem de um professor para cada componente curricular, um mesmo professor ministra aulas de componentes curriculares diferentes daqueles da sua formação inicial, sendo esse um dos maiores desafios dos professores que trabalham nas Escolas das Águas.

Mesmo apresentando formação de nível superior, cada professor é formado em um único componente curricular. Para ministrar aulas de outros componentes curriculares é necessário que compreendam e estabeleçam uma inter-relação dos conteúdos e conhecimentos de sua formação inicial aos demais componentes curriculares, referenciados nas competências e

habilidades que precisam ser trabalhadas em cada ano da educação básica. Geralmente os conteúdos são organizados na forma de projetos multidisciplinares, mas desenvolver esse trabalho demanda esforço e empenho maior por parte dos professores, pois precisam estudar, se preparar mais, além de desenvolver formas e estratégias de ensinar todos os componentes curriculares.

A seguir são apresentados os dados das formações continuadas dos professores.

2.3 Formação Continuada: ações desenvolvidas

O Plano Municipal de Educação de Corumbá (2015) prevê a oferta de formação continuada aos professores de acordo com as suas necessidades e demandas. Conforme o Projeto Político Pedagógico das Escolas das Águas (2017a), ao professor deve-se oferecer oportunidades de formação continuada constante, para ampliar os seus conhecimentos culturais. Argumenta-se que processo precisa ser contínuo e permanente ao longo de toda a sua trajetória profissional. Segundo o poder público municipal:

A formação continuada propõe a construção de um conhecimento profissional coletivo, para capacitar o professor e lhe proporcionar uma ação reflexiva, pressupondo que a partir da sua prática educativa, ele irá reconstruir o seu conhecimento, reavaliando a qualidade de ensino que está sendo ofertado, desenvolver assim, novas habilidades educativas, pois essa formação convida os educadores a refletir sobre sua prática, traçar um novo perfil do profissional, com eficiência, capaz de criar um elo entre a teoria e a prática (CORUMBÁ, 2017a, p. 52).

A rede municipal de ensino de Corumbá prevê ações e dispõe de formação continuada de forma particular com uma carga horária permanente de 20 horas-aula a cada final de bimestre em forma de microcentros, que são devidamente previstos em Calendário Escolar (PME, 2015).

A seguir são apresentados alguns aspectos da formação continuada dos professores que atuaram nas Escolas das Águas nos anos de 2019 e 2020 e da política de formação empreendida pelo município.

Quadro 4 - Formação continuada dos professores das Escolas das Águas (2019 e 2020)

Escola	Professores 2019	Cursos de capacitação 2019	Professores 2020	Cursos de capacitação 2020	Cursos de formação 2020

Polo Porto Esperança	A	-	A ₁	Pós-graduação em Educação no Campo (cursando)	Literatura infantil
	B	Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional	B ₁	Pós-graduação em Docência (cursando)	Ser professor no Pantanal
	C	-	C ₁	MBA Gestão de Negócios.	-
	-	-	D ₁	Pós-graduação em Administração Escolar/Escolas integrais	Ser professor no Pantanal
Polo Santa Aurélia	D	Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional.	E ₁	-	-
	E	Pós-Graduação em Educação e Escola em Tempo Integral	F ₁	Especialização em EE e Inclusão Mestrado em Educação	-
	F	-	G ₁	Especialização em Psicopedagogia (cursando)	Currículo e formação de professores
	-	-	H ₁	Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional	Abordagem sobre assuntos da adolescência
Extensão São João	G	Pós-Graduação em Educação e Escola em Tempo Integral	E ₁	-	-
	H	Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional	F ₁	Especialização em EE e Inclusão Mestrado em Educação	-
	I	-	G ₁	Especialização em Psicopedagogia (cursando)	Currículo e formação de professores
	J	-	H ₁	Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional	Abordagem sobre assuntos da adolescência
Polo Sebastião Rolon	K	Pós-graduação em Artes	I ₁	-	Estudo sobre Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
	L	-	J ₁	-	Formação sobre a BNCC
	M	-	K ₁	-	Estudo sobre a BNCC

Extensão Nazaré	N	-	L ₁	Pós-graduação em Psicopedagogia	Diversos (não especificou)
	O	-	M ₁	-	Sustentabilidade
	Q	-	N ₁	Especialização em Educação no Campo	-
Polo Paraguai Mirim	R	-	O ₁	-	-
	S	Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional	P ₁	-	-
	T	-	Q ₁	-	-
	U	-	R ₁	-	Mediadores do Ensino, AEE e matemática no ensino
	V	-	S ₁	-	-
Extensão Jatobazinho	W	-	T ₁	Pós-graduação em Gestão Organização da escola e Educação Especial e Inclusiva	Avaliação e Planejamento no Ensino Fundamental I, Educação Especial Inclusiva
	X	-	U ₁	Especialização em Artes Dança e Expressão Corporal (ambas em Educação).	Educação Social e Artes
	Y	-	V ₁	-	Projetos Educacionais e Interdisciplinares
	Z	-	W ₁	Pós-graduação em Educação Infantil	Inteligências Múltiplas, Tipos de leituras, Cálculo mental, Estratégias de leitura e Leitura vai Escrita Vem (Escrevendo o futuro)
	AA	-	X ₁		Formação Institucional
	BB	-	-	-	-
Polo São Lourenço	CC	Pós-Graduação em Educação Inclusiva/Educação Especial (em curso)	Z ₁	Pós-graduação em Psicopedagogia	-
	DD	-	AA ₁	Possui, mas não especificou	-

	EE	-	BB ₁	-	Avanço do Jovem Aprendiz (AJA)
Extensão Santa Mônica	FF	-	CC ₁	Especialização em Psicopedagogia e Educação	Estudos sobre a BNCC
	GG	-	DD ₁	Especialização em Escolas Integrais suas Perspectivas e Desafios	Estudos da BNCC
	HH	-	EE ₁	Especialização em Educação do Campo e mestrado em educação.	Estudos da BNCC
	II	-	FF ₁	Pós-graduação em Psicopedagogia educacional (cursando)	Estudos da BNCC

Fonte: Elaboração própria com base em documentos da Secretaria das Escolas das Águas (2019) e questionário *on-line* (Formulário do Google) (2020). Utiliza-se a sequência das letras maiúsculas do alfabeto, para denominar os professores de 2019. Utiliza-se a sequência das letras maiúsculas do alfabeto, combinadas com o numeral 1 subscrito para denominar os professores de 2020. Os professores que atuavam no Polo Santa Aurélia, são os mesmos que atuavam na Extensão São João.

Conforme dados apresentados no quadro acima, no ano de 2019, dos 34 professores que atuavam nas Escolas das Águas, oito possuíam especialização ou pós-graduação; um professor era pós-graduado em Artes; quatro professores pós-graduados em Psicopedagogia Clínica e Institucional; dois professores pós-graduados em Educação e Escola em Tempo Integral e um professor cursava Pós-Graduação em Educação Inclusiva/Educação Especial. Vê-se que do total, somente 23% possuíam formação continuada (especialização ou pós-graduação).

Entre os professores que atuaram em 2020, observa-se um quantitativo maior de profissionais que possuíam formação continuada em nível de especialização e pós-graduação, além de outros cursos. Dos 31 professores, 18 possuíam especialização ou pós-graduação (aproximadamente 58%) e entre esses, um professor tinha mestrado em Educação.

No ano de 2020, os cursos de pós-graduação ou especialização correspondiam a diversas áreas da educação: Psicopedagogia Clínica ou Educacional (oito professores); Educação no Campo (três professores); Educação Especial e Inclusão Escolar (um professor); sendo um desses também especializado em Gestão e organização escolar; Gestão e organização escolar (um professor); Docência (um professor); MBA-Gestão de Negócios (um professor); Administração escolar e Escolas Integrais (um professor); Artes, dança e expressão corporal (um professor); Educação Infantil (um professor); Escolas Integrais e suas perspectivas (um professor); sendo um professor não especificou o curso que possui. Registrou-se um interesse em cursos de formação continuada mais vinculados com o atendimento de alunos PAEE: Pós-

graduação em Educação Especial e Inclusão (dois professores) e em Psicopedagogia (cinco professores).

Com relação às formações internas dos professores das Escolas das Águas, até 2019, estavam previstas em calendário, geralmente no início e término de cada bimestre. Quando os professores retornavam para a cidade, era organizada uma semana de estudos onde abordavam assuntos conforme as necessidades do contexto (NOZU; KASSAR, 2020, p. 12).

Os professores das Escolas das Águas carecem de formações voltadas para o AEE, para que a inclusão ocorra de forma efetiva. “As demandas por ações da Educação Especial para potencialização da inclusão nas Escolas das Águas foram recorrentes nos enunciados dos professores”. (NOZU; KASSAR, 2020a, p. 21). Os professores precisam ampliar os seus conhecimentos sobre a Educação Especial, por meio de cursos de extensão, especialização e pós-graduação. Na ausência de políticas públicas de formação continuada, na maioria das vezes recorrem a instituições privadas de ensino, em que precisam dispor de recursos financeiros, nem sempre disponíveis. Observa-se o pouco interesse dos órgãos públicos em elaborar políticas de incentivo a formação continuada de professores, uma vez que enquanto os profissionais que estiverem atuando em escolas do campo tiverem pouca qualificação, os órgãos contratantes não terão a responsabilidade de oferecer melhores condições de trabalho, o que contribui para situações de exploração. Sem receber auxílio e suporte, tanto estrutural, quanto material para o desenvolvimento e atendimento dos alunos, a tendência é investir o seu próprio salário para a aquisição de materiais básicos, para desenvolver as atividades com os alunos.

3 PESQUISA-FORMAÇÃO COLABORATIVA PARA A INCLUSÃO NAS ESCOLAS DAS ÁGUAS DO PANTANAL

3.1 Construindo o Programa de Formação Continuada

O curso “Formação Continuada de Professores e de Gestores para Inclusão de Estudantes da Educação Especial em Escolas das Águas” foi elaborado com o intuito de oferecer contribuição, na promoção e proposição de ações para a formação continuada de professores das Escolas das Águas para a inclusão de alunos da Educação Especial, a partir das demandas dos professores.

O elemento principal desse projeto de formação continuada foi a colaboração e participação dos professores na sua elaboração e efetivação. O curso foi executado em etapas. A primeira etapa consistiu no levantamento das principais demandas formativas no contexto indicado. A participação e colaboração dos professores nessa etapa foram imprescindíveis para que as ações propostas pudessem se aproximar das suas necessidades de trabalho.

No dia 27 de fevereiro de 2020 os professores das Escolas das Águas participaram de uma formação na sede da Secretaria das Escolas das Águas, para o início ano letivo de 2020. Nesse dia apresentou-se o projeto de pesquisa-formação aos docentes, assinalando a importância da contribuição e colaboração dos professores para a elaboração, construção, participação e reflexão das ações desenvolvidas e temas abordados.

Após discutir sobre a pesquisa, foi entregue um formulário impresso aos professores presentes para que informassem idade, formação inicial e continuada, quais cursos de formação continuada já haviam participado e as principais demandas de cursos de formação sobre os temas sobre a Inclusão Escolar e/ou Educação Especial que identificavam ter a necessidade de conhecer, estudar e aprofundar.

No dia 16 de março de 2020, foram recolhidos os formulários com as demandas sugeridas. Com esse levantamento em mãos, organizou-se as informações prestadas pelos professores no quadro abaixo:

Quadro 5 - Principais demandas de cursos, sugeridos pelos professores das Escolas das Águas (2020).

Professores	Formação inicial	Participou de cursos de formação continuada	Cursos que participou	Sugestões de curso
P ₁	Licenciatura em Educação Física	Não	-	Como envolver os alunos para que não haja exclusão e nem atraso no desenvolvimento escolar

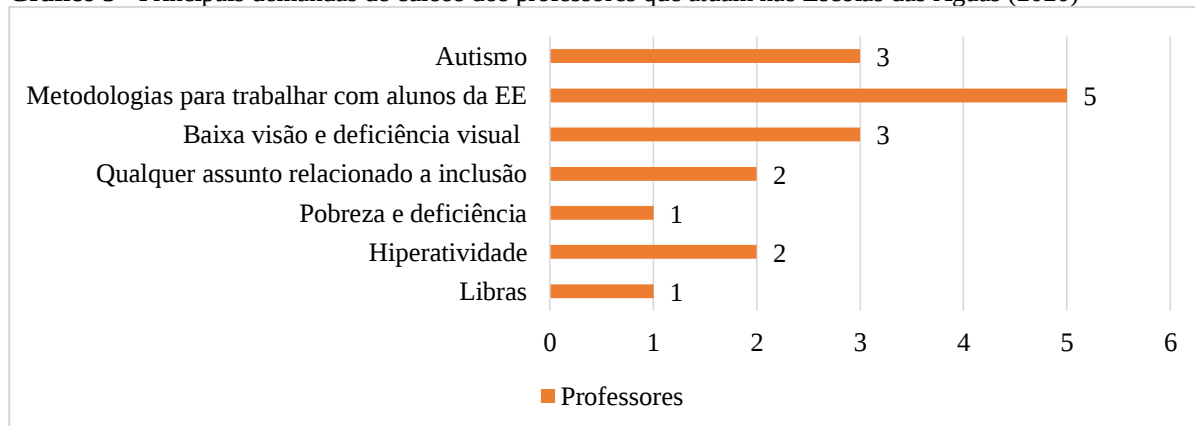
P ₂	Licenciatura em Educação Física	Sim	Curso de Libras	Informações sobre Autismo
P ₃	Licenciatura em Pedagogia	Sim	Inclusão do plano de desenvolvimento individual	Estratégias lúdicas adaptadas para alunos da Educação Especial
P ₄	Licenciatura em Matemática	Não	Cursos específicos de matemática	Transtornos causados pela baixa visão e audição
P ₅	Licenciatura em Letras	Sim	Curso de Libras	Portadores de deficiência visual
P ₆	Licenciatura em Pedagogia	Não	-	Informações sobre Autismo
P ₇	Licenciatura em Matemática	Sim	Curso sobre Autismo	Como elaborar plano de aula para trabalhar com alunos autistas em uma sala com 35 alunos
P ₈	Licenciatura em Letras (Português e Inglês)	Não	-	Não sugeriu curso específico, porém disse que toda a informação é válida
P ₉	Licenciatura em Ciências Biológicas	Sim	Atividades para alunos com baixa visão	Como trabalhar com alunos autistas e hiperativos
P ₁₀	Licenciatura em Pedagogia	Não	Educação Especial	Como trabalhar com alunos da Educação Especial
P ₁₁	Licenciatura em Matemática	Não	-	Não sugeriu
P ₁₂	Licenciatura em Letras (Português e Inglês)	Não	Educação, pobreza e desigualdade social	O acesso de alunos em situação de pobreza extrema à educação, em especial com deficiência intelectual, surdez e autismo
P ₁₃	Licenciatura em Pedagogia	Não	-	Metodologias para trabalhar com a hiperatividade
P ₁₄	Licenciatura em Pedagogia	Não	-	Metodologias para trabalhar com Educação Especial
P ₁₅	Licenciatura em Pedagogia	Não	-	Metodologias e tecnologia para trabalhar com inclusão na Educação Especial
P ₁₆	Licenciatura em Matemática	Sim	Objetos de Aprendizagem	Libras

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados por meio de formulário impresso (2020).

Foram recebidos 16 formulários preenchidos (Quadro 5). Todos os professores possuíam curso de graduação na modalidade de Licenciatura. Destes, seis professores eram licenciados em Pedagogia, quatro professores em Matemática; dois professores em Educação Física; três professores em Letras (Português/Inglês) e um professor em Ciências Biológicas. Ao tratar de formação continuada, averiguou-se que menos da metade ou seja 37% (seis professores) participaram de cursos de formação continuada e 63% (10 professores) nunca

havam participado. Apresenta-se o Gráfico 5 com as demandas para a organização das informações coletadas junto aos professores.

Gráfico 5 - Principais demandas de cursos dos professores que atuam nas Escolas das Águas (2020)



Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados por meio de formulário impresso. (EE - Educação Especial).

De acordo com as informações coletadas, tem-se diversas demandas formativas: cinco professores sugeriram a temática metodologias para trabalhar com alunos da Educação Especial, três professores sugeriram a temática autismo, três professores escolheram baixa visão ou deficiência visual, dois professores sugeriram a hiperatividade, dois professores, “qualquer assunto relacionado a inclusão”, um professor sugeriu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e um professor “pobreza e deficiência”.

Inicialmente planejou-se realizar formações presenciais, durante as reuniões formativas propostas pela Secretaria, no período em que os professores se deslocam à área urbana do município. Devido a pandemia de Covid-19, em 16 de março de 2020 as atividades presenciais e o funcionamento da rede municipal de ensino de Corumbá foram suspensos, conforme o Decreto nº 2.263/2020 (CORUMBÁ, 2020).

Com a suspensão das atividades presenciais foi preciso reformular a ação formativa, buscando alternativas para oferecer as formações que estavam previstas no projeto, de forma a alcançar a participação de um maior número de professores possível e oferecer a oportunidade de construção conjunta de novos conhecimentos. Em diálogo com a equipe gestora, decidiu-se disponibilizar o curso na forma remota (*on-line*), via canal do *YouTube* da Rede de Pesquisa em Educação Especial de Mato Grosso do Sul (REPEEMS)²⁰, em módulos temáticos. Devido à instabilidade da internet na região, não foi possível realizar reuniões síncronas (por aplicativos

²⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCDiuvw75xuDuuiGKFuYBn9A>. Sítio na internet: <https://pesquisaeems.wordpress.com/>.

como Zoom ou *Google Meet*). Optou-se por gravar as palestras para que cada participante pudesse assistir conforme a sua disponibilidade de horário e estrutura para realizar o curso. Contatou-se pesquisadores de outras regiões do país, para tratar sobre a Inclusão Escolar e/ou Educação Especial, considerando o contexto e as demandas dos professores, e gravar palestras em vídeos com duração entre 30 e 45 minutos.

Inscreveram-se 54 profissionais vinculados à Educação do Campo e às Escolas das Águas e alguns convidados. Dentre os inscritos, 31 eram professores que trabalhavam nas Escolas das Águas. Os demais atuavam em coordenações, secretarias, núcleo de inclusão, entre outros.

3.2 Módulos Temáticos

A formação foi organizada em módulos temáticos conforme o quadro a seguir.

Quadro 6 - Módulos do curso “Formação Continuada de Professores e de Gestores para Inclusão de Estudantes da Educação Especial em Escolas das Águas” (2020).

Módulos	Tema	Texto-Base
1	Educação Especial em Escolas das Águas: construindo um trabalho colaborativo – Professor Dr. Washington Cesar Shoit Nozu - Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.). Inclusão e acessibilidade. Marília: ABPEE, 2006. p.29-41.
2	Inclusão em Escolas Ribeirinhas: desafios e possibilidades - Professora Dr. ^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira - Universidade do Estado do Pará (UEPA)	OLIVEIRA, I. A. A educação especial em escolas multisseriadas do campo: matrizes educacionais e processo de inclusão escolar. In: MENDES, E. G.; CIA, F. (Org.). Inclusão escolar e o atendimento educacional. São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2014. p.125-144.
3	Práticas pedagógicas: interculturalidade e interface com a Educação Especial - Professora Me. Patrícia Honorato Zerlotti - (Organização não governamental Ecologia e Ação - ECOA) e Professor Dr. João Henrique da Silva - Universidade Federal de Roraima (UFRR)	ARROYO, M. A. Escola: terra de direito. In: ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. (Org.). Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2010. p. 9-14.
4	Escolarização de Pessoas com deficiência visual: possibilidades, necessidades e estratégias para a promoção da aprendizagem - Professora Dr. ^a Marilda Moraes Garcia Bruno - Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Professora Dr. ^a Michele Aparecida de Sá - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	BRUNO, M. M. G. A escolarização de pessoas com deficiência visual: algumas reflexões sobre o atendimento Educacional Especializado e a prática pedagógica. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (Org.). Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013 p. 129-153.
5	Escolarização de Pessoas com Transtorno do Espectro Autista - Professora Dr. ^a Mônica de Carvalho Magalhães Kassar - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	KASSAR, M. C. M. Momento escola, momento ócio: as muitas faces do desenvolvimento humano. Horizontes, 36(3), 134-144, 2018. https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.712 .
6	Escolarização de Pessoas Deficiência Intelectual – Professora Dr. ^a Andressa dos Santos Rebelo - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	CARVALHO, M. F. O aluno com deficiência intelectual na escola: Ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (Org.). Escolarização de alunos

		com deficiências: desafios e possibilidades. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013 p. 203-241.
7	Desenho Universal da Aprendizagem e Inclusão Escolar – Professor Dr. Eladio Sebastián Heredero - Universidad de Alcalá/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UAH/UFMS)	HEREDERO, E. S. Inclusão educativa: uma realidade em construção. In: MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. (Org.). Práticas e saberes docentes: os anos iniciais em foco. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2016. p. 74-91.
8	Transgredindo Paradigma (Multis)seriado nas Escolas do Campo - Professor Dr. Salomão Muffarej Hage - Universidade Federal do Pará (UFPA)	MORAES, E.; BARROS, O. F.; HAGE, S. M.; CORRÊA, S. R. M. Transgredindo o paradigma (multis)seriado nas escolas do campo. In: ROCHA, M. I. A., HAGE, S. M. (Org.). Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2011.

Fonte: Elaboração própria.

As palestras foram disponibilizadas aos professores a partir de 9 de junho de 2020. Além das palestras, os professores participantes receberam textos-base (artigos e capítulos de livros) que complementavam os estudos propostos. Solicitou-se que concluíssem os estudos em quinze dias.

No primeiro módulo, o professor Washington Cesar Shoiti Nozu, fez um breve relato da sua trajetória de pesquisa nas Escolas das Águas, abordando o contexto, suas percepções, ações e incursões no campo. Tratou sobre a importância do trabalho colaborativo na efetivação da inclusão escolar nas Escolas das Águas, apresentando a proposta de pesquisa-formação e os módulos temáticos construídos.

O segundo módulo foi ministrado pela professora Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA). Apresentou a possibilidade de articular a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo, acrescentando que as pesquisas apontam a necessidade de uma educação pública que valorize e reconheça a identidade e a cultura dos povos do campo garantindo o acesso à educação, construindo práticas humanizadoras que viabilizem os povos do campo serem sujeitos de sua própria história. Discorreu sobre as escolas multisseriadas ribeirinhas do campo na Amazônia, suas características e contextos; onde as classes são caracterizadas pela diversidade de sujeitos e de níveis diferentes de ensino no mesmo espaço, tempo escolar e sala de aula. Abordou a precariedade das estruturas das escolas e a falta de apoio pedagógico das secretarias de educação e formação continuada para os professores.

O terceiro módulo foi ministrado pela professora Patrícia Honorato Zerlotti (ECO) que tratou das práticas pedagógicas, interculturalidade e interface com a Educação Especial. Inicialmente fez um resgate dos conceitos de educação multicultural, currículo e conhecimento tradicional. Abordou as práticas e sobre como é possível estabelecer o diálogo entre o conhecimento científico e o saber local. Discorreu sobre a importância de conhecer a cultura local, para conseguir promover o diálogo entre os saberes. Na segunda parte do terceiro módulo,

o professor João Henrique da Silva (UFRR) tratou sobre a interface Educação Especial e Educação do Campo defendendo que se considerem os conhecimentos éticos e o saber sistematizado acumulado historicamente. Tratou dos conceitos de interculturalidade, interface e trabalho educativo associado ao conceito de prática pedagógica. Discutiu sobre as práticas pedagógicas no trabalho pedagógico, afirmando ser preciso refletir sobre que tipos de conhecimentos curriculares fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem.

A professora Marilda Moraes Garcia Bruno (UFGD) ministrou a primeira parte do quarto módulo, em que abordou a escolarização de pessoas com deficiência visual, as possibilidades, necessidades e estratégias para a promoção da aprendizagem desse público. Falou sobre aspectos mais específicos da deficiência visual e cegueira. A pesquisadora apresentou as funções do AEE, assinalando que nas escolas do campo brasileiras este ainda é incipiente, devido à falta de professores especializados e recursos específicos. Ainda no quarto módulo, a professora Michele A. de Sá (UFMG) apresentou o conceito de deficiência visual e baixa visão, as principais características e sinais mais comuns de alterações visuais, os desafios e possibilidades de atuação.

No quinto módulo a professora Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (UFMS) descreveu aspectos do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Relatou questões específicas sobre o autismo e síndromes como: Síndrome de Rett, o Transtorno Desintegrativo da Infância, a Síndrome de Asperger e o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra Especificação (TID- SOE)

No sexto módulo a professora Andressa Rebelo (UFMS) discorreu sobre a escolarização de pessoas com deficiência intelectual. Explicou que a deficiência mental (DM) continua sendo utilizada nos documentos educacionais no Brasil e aos poucos vem sendo substituída por deficiência intelectual (DI). Apontou que as pesquisas mais atuais mostram que esses estudantes ainda enfrentam muitos desafios em sua escolarização.

No sétimo módulo o professor Eladio Heredero (UFMS/UAH) discorreu sobre o Desenho Universal da Aprendizagem e a inclusão escolar. Os principais desafios atuais identificados por ele para se fazer uma escola mais aberta às diferenças foram: sociedade heterogênea, currículo unificado (o mesmo currículo não serve para todos), falta de desenvolvimento do sistema educativo inclusivo, preparo dos professores e medo de mudanças.

No oitavo e último módulo, o professor Salomão Hage discutiu a multisseriação nas escolas do campo. Apresentou dados obtidos pelo Grupo de estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ). Discorreu sobre as escolas multisseriadas da zona rural da Amazônia, que estão presentes nas pequenas comunidades, afastadas da sede do município,

com poucas crianças, adolescentes, jovens e adultos em idade escolar. Relatou que ali, os professores fazem a merenda, cuidam da limpeza, ministram aulas, ou seja, fazem diversas atividades nas escolas. Também abordou sobre a nucleação das escolas e o transporte escolar. Afirmou que os gestores vêm optando, por fechar escolas em situações precárias e com poucos alunos e investir em transporte escolar, por se tratar de um investimento mais baixo, para deslocar os alunos até escolas de comunidades maiores ou até mesmo para a sede do município. Com isso os alunos acabam estudando currículos diferenciados do contexto em que vivem, deixando de aprender os saberes locais.

A Figura 2 registra os professores de uma das Escolas das Águas, reunidos na área urbana de Corumbá para assistir ao primeiro módulo do curso.

Figura 2 - Fotos do curso de Formação Continuada de Professores e de Gestores para Inclusão de Estudantes da Educação Especial em Escolas das Águas.



Fonte: Facebook Acaia Pantanal. Acesso: jul. 2020.

Em cada módulo, os professores entregaram um relatório composto de uma ficha de estudo da palestra e um resumo (protocolo de leitura) do texto base. Os participantes deveriam entregar oito fichas de estudos para receber a certificação do curso. Todos os professores e coordenadores que atuavam nas Escolas das Águas em 2020 participaram das formações, assistindo as palestras, lendo os textos e enviando os relatórios.

4 ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES PARTICIPANTES E DEVOLUTIVA DA PESQUISA

Nessa seção apresenta-se um panorama do curso de formação continuada oferecido, analisando as percepções, expectativas, impactos que o curso proporcionou aos professores que atuaram nas Escolas das Águas no ano de 2020. As informações apresentadas são referentes aos dados de identificação, formação inicial e continuada dos professores das Escolas das Águas entrevistados e também as percepções e avaliação a respeito do curso. Destaca-se que os participantes deste estudo foram identificados por pseudônimos, a fim de preservar suas identidades.

Os resultados foram discutidos em diálogo com a literatura, a partir dos temas presentes no roteiro de entrevista, organizados nos eixos: 4.1. Perfil dos professores entrevistados. 4.2. Aspectos do trabalho pedagógico e atendimento especializado. 4.3. Avaliação do curso de formação “Formação Continuada de Professores e de Gestores para Inclusão de Estudantes da Educação Especial em Escolas das Águas”: a) Expectativas sobre a Formação; b) Assuntos Abordados e Impactos de Experiências de Outras Localidades; c) Formação e Construção de Conhecimentos sobre o Público da Educação Especial e Atividades Inclusivas; d) Impacto da Formação sobre a Prática Profissional. 4.4 Sugestões para outras formações. 4.5. Uso das Tecnologias Digitais nas Formações no Contexto da Pandemia de Covid-19.

O item 4.6. Devolutiva dos resultados parciais da pesquisa que foi organizado a partir de encontro realizado junto aos professores participantes.

4.1 Perfil dos Professores Entrevistados

Para caracterizar os professores que concederam as entrevistas, essa seção, dedica-se a apresentar dados referentes ao seu perfil, faixa etária e ao perfil formativo, que consiste em analisar a escolaridade dos professores, aspectos relacionados à formação inicial e continuada, para então poder situá-los no contexto lócus desta pesquisa. Também são averiguadas algumas condições de trabalho as quais esses professores estão submetidos.

O quadro a seguir apresenta os professores das Escolas das Águas que concederam entrevistas sobre sua formação anterior e as percepções a respeito do curso de formação continuada proposto. A partir de critérios de amostragem anteriormente descritos, entrevistou-se um professor por unidade escolar, totalizando nove professores.

Quadro 7 - Professores das Escolas das Águas que concederam entrevista sobre o curso “Formação Continuada de Professores e de Gestores para Inclusão de Estudantes da Educação Especial em Escolas das Águas” (2020)

Escola	Professor	Formação Inicial	Formação Continuada	Tempo de atuação nas Escolas das Águas
Polo Porto Esperança	C ₁	Licenciatura em Matemática.	MBA- Gestão de negócios. Curso de metodologias ativas.	6 meses
Polo Santa Aurélia	G ₁	Licenciatura em Pedagogia	Pós-graduação em Psicopedagogia	6 meses
Extensão São João	F ₁	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Educação Especial e Inclusão e Mestrado em Educação	6 meses
Polo Sebastião Rolon	I ₁	Licenciatura em Pedagogia	-	6 meses
Extensão Nazaré	M ₁	Licenciatura em Português/ Inglês	-	6 meses
Paraguai Mirim	S ₁	Licenciatura em Ciências Biológicas	Cursando pós em Educação no Campo	7 anos
Extensão Jatobazinho	T ₁	Licenciatura em Pedagogia	-	10 anos
Polo São Lourenço	P ₁	Licenciatura em Pedagogia	Pós-graduação em psicopedagogia	16 anos
Extensão Santa Mônica	CC ₁	Licenciatura em Pedagogia	Pós-graduação em Escolas Integral e seus desafios	10 anos

Fonte: Elaboração própria. Utilizamos a denominação C₁, G₁, F₁, etc., para denominar os professores entrevistados. Utilizaremos as mesmas siglas dos quadros 4 e 5, por se tratar dos mesmos professores.

Entre os professores que atuaram nas Escolas das Águas no ano de 2020, a maioria estava em seu primeiro ano de atuação (6 meses) e quatro professores apresentavam mais de 10 anos de atuação nessas escolas.

Os professores que atuaram nas Escolas das Águas no ano de 2020 apresentam faixa etária que varia de 29 a 60 anos. A professora com idade mais avançada, atuava naquele contexto há 15 anos, trabalhando em vários polos e extensões das Escolas das Águas, um período considerado longo, visto a rotatividade de professores nesse contexto.

Todos os professores entrevistados possuem como formação inicial curso de licenciatura, seis professores são formados em Pedagogia (aproximadamente 66%), um professor formado em Ciências Biológicas (aproximadamente 11%), um professor formado em Matemática (aproximadamente 11%) e um professor formado em Letras (Português/Inglês) (aproximadamente 11%). Desses, cinco professores cursaram nível superior em instituições de ensino privadas e quatro foram formados em instituições de ensino públicas.

A oferta de cursos de formação continuada específicos para atuar em Escolas das Águas ocorreu de forma reduzida no ano de 2020, principalmente pela dificuldade de encontros presenciais, devido a pandemia de Covid-19. Alguns professores relataram que as poucas formações que participaram foram as oferecidas pela Secretaria das Escolas das Águas ou pela SEMED. Em anos anteriores ocorriam no período em que estavam na área urbana da cidade, no início do ano letivo ou entre um bimestre e outro, ou ainda nos encontros ou nas horas pedagógicas organizados pela Secretaria das Escolas das Águas e pela SEMED. No ano de 2020, os professores tiveram um encontro no início do ano letivo. Em seguida as atividades presenciais nas escolas foram suspensas devido a pandemia e os encontros foram poucos ao longo do ano, em algumas vezes ocorrendo de forma remota.

A professora G₁ relata que os encontros de formação nos anos anteriores, enquanto trabalhava em escolas do campo, ocorriam nos períodos em que estavam na cidade, destaca que essa era a sua primeira experiência no contexto das Escolas das Águas: “Nos dias que a gente vem para a cidade, nos finais de bimestres, a secretaria oferece algumas formações. É o primeiro ano que eu trabalho nas Escolas das Águas, mas sempre trabalhei nas ‘escolas da terra’²¹” (G₁).

Quando se tratam de formações específicas para os alunos PAEE, faltam ocasiões de formações. Alguns professores apontaram que a pesquisa-formação foi a primeira formação que participaram.

Essa é a primeira formação que eu faço desde que atuo nas Escolas das Águas. Essa foi a primeira formação que eu participei para atuar na Educação Especial. Na graduação eu estudei somente Libras, nada referente a outras deficiências (C₁).

Diretamente para a Educação Especial ou Inclusiva não participei. Mas para educação no geral sim, sempre que nós chegávamos na cidade, depois de dois meses, período que ficamos nas escolas, sempre fazíamos formação (T1).

O relato do professor CC₁ confirma a insuficiência da oferta de cursos de formação continuada para atender o PAEE, reforçando as falas anteriores.

Eu sempre participo das formações oferecidas pelas Escolas das Águas, mas para a Educação Inclusiva, a primeira foi agora, essa organizada por vocês, antes não tinha participado. As outras formações são assuntos gerais da educação, alfabetização, letramento. No tempo que a gente está na cidade, a secretaria aproveita o nosso tempo. Especificamente para a inclusão essa foi a primeira (CC₁).

²¹ Modo informal com que os professores se referem às escolas das áreas rurais do município que não alagam - assentamentos rurais - e seguem a mesma organização que as escolas da área urbana.

A professora S₁ destaca a falta de oferta de formação específica para atendimento dos alunos PAEE e a dificuldade em atender algumas situações encontradas nas escolas. Relata uma situação em que precisaram recorrer ao serviço de apoio especializado na área urbana do município, pois na escola não possuía esse serviço.

Na realidade estávamos necessitando de uma formação específica, porque quando nós fomos trabalhar no Porto Esperança, tinha uma aluna com deficiência visual, que tinha descolamento de retina. Quando nós fomos para lá ela estava no quarto ano, não estava totalmente alfabetizada e nós nos deparamos com essa situação. A diretora, coordenadora falou para nós procurarmos o Centro Multiprofissional de Apoio ao Desenvolvimento Infante-Juvenil (CMADIJ)²², pois lá eles oferecem apoio para as crianças com essas necessidades e ajudam a traçar um caminho metodológico para atender essas situações. (S₁).

A professora P₁ faz a crítica quanto a uma eventual superficialidade que o tema atendimento do PAEE tem sido abordado nas formações oferecidas pelas Secretaria das Escolas das Águas e SEMED: “Já ofertaram para nós sim, porém não teve aprofundamento, foram formações superficiais” (P₁).

Ao analisarmos a formação continuada dos professores entrevistados, a nível de pós-graduação ou especialização, verificamos que 6 (seis) dos 9 (nove) professores, possuem pelo menos um curso (aproximadamente 66%). Todos cursaram em instituições de ensino privadas, nas áreas de Psicopedagogia, Educação Especial, Escolas Integrais e seus desafios, Educação do Campo e Gestão em Negócios. Apenas um docente apresentou Especialização em Educação Especial e Inclusão e Mestrado em Educação. Os dados apontam a pouca oferta e incentivo, por parte do poder público aos professores que buscam aprimoramento profissional, desenvolvimento na carreira e estabilidade no emprego.

Para participar de cursos de formação continuada os professores precisam dispor de seus próprios recursos financeiros para investir em novas formações, pois a maioria dos cursos de formação para o atendimento dos alunos PAEE em nível de especialização, ainda é realizada por instituições privadas ou oferecidos em instituições públicas, geralmente no formato de Educação à Distância (EaD), em horários que se estendem após a jornada de trabalho, em cursos noturnos ou de finais de semana e custeados com recursos próprios dos docentes (KASSAR, 2014; GARCIA;VAZ, 2015).

²² Setor responsável por prestar atendimento especializado aos alunos da Educação Especial, matriculados na rede municipal de ensino localizado na área urbana de Corumbá.

A formação continuada de professores da educação básica é uma grande preocupação e é apontada como condição para a melhoria das condições de escolarização dos alunos PAEE. Santos (2015) ao tratar a formação continuada como uma condição indispensável para a melhoria da qualidade da educação discorre a respeito da formação continuada que “dada a sua importância, é fundamental que esta formação assegure o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como possibilite a mobilidade e a progressão na carreira” (SANTOS, 2015, p. 165)

A carência de cursos de formação continuada para os professores atuar na Educação Especial não é uma realidade isolada no contexto das Escolas das Águas. Silva (2017) relata que os professores participantes de sua pesquisa no município de Conceição do Araguaia no Pará, fazem críticas quanto a inexistência de cursos de formação ofertados pelos gestores das escolas e por órgãos públicos, ressaltando-se a falta de conhecimento ao atuar com alunos com necessidades educacionais especiais.

Todos os professores entrevistados demonstraram interesse e a busca por programas de formação continuada que lhes proporcionem conhecer sobre o PAEE, metodologias para ampliar a sua atuação em sala de aula, por conta própria, investindo parte do seu salário em cursos, tanto de especialização quanto de pós-graduação e outros, o que comprova o anseio por mudanças em suas práticas pedagógicas e em oferecer um atendimento que desenvolva as habilidades e a aprendizagem, atendendo as necessidades dos alunos.

Nota-se um desinteresse por parte os órgãos públicos em proporcionar aos professores cursos de formação continuada que os possibilitem conhecer as especificidades e desenvolver as potencialidades dos alunos, formas de contribuir para a apreensão dos conteúdos, os seus significados, relacioná-los ao contexto em que vivem, de forma a identificar possíveis contradições aos saberes locais.

Conforme as entrevistas, pode-se observar que há grande necessidade de que a SEMED e a Secretaria das Escolas das Águas ampliem a oferta da formação continuada, para atender professores que atuam em escolas do campo, em todos os níveis e modalidades de ensino, garantindo que as ações formativas para todas as áreas, inclusive a Educação Especial.

Não é correto responsabilizar os professores e a formação que possuem pelo êxito ou fracasso escolar dos estudantes PAEE, pois é preciso considerar que a organização escolar, o acesso a recursos pedagógicos, trabalho conjunto com os profissionais de apoio, também influenciam no atendimento a esses estudantes, com políticas públicas voltadas para a Educação Especial (RABELO; CAIADO, 2014).

Outros fatores também precisam ser considerados. Pode-se notar que em muitas situações nas escolas do campo, mesmo com os professores se preparando para dar uma excelente aula, não alcançam êxito em algumas situações, pois os alunos vêm de origens sociais muitos desiguais, de classes sociais menos abastadas (HAGE, 2008; CAIADO; GONÇALVES, 2014). Como e dedicar aos estudos se faltam condições mínimas de alimentação, material escolar, vestuário, se está distante há semanas de sua família?

É inquestionável que a situação econômica das famílias interfere no desempenho escolar do aluno e ao tratar de aluno PAEE, ter uma condição econômica favorável, pode possibilitar o acesso a atendimento especializado, o acompanhamento de profissionais especializados e a utilização de recursos e materiais que desenvolverão as suas potencialidades. Melhores condições econômicas podem propiciar materiais adequados, oportunizar acesso a meios para avançar na escolaridade (BUENO, 1999; GARCIA, 2004). O mesmo pode-se dizer do professor, para desempenhar o seu trabalho, precisa ter condições adequadas. Grande parte das escolas públicas do campo não proporciona condições de trabalho adequado aos professores, por uma ausência de preocupação dos governos de diferentes instâncias em relação a essas condições (HAGE, 2011; PADILHA, 2015). Por vezes cobram-se resultados dos professores, mas a eles são dadas condições mínimas para o seu trabalho.

4.2 Aspectos do Trabalho Pedagógico e Atendimento Especializado

O trabalho pedagógico nas escolas do campo é uma atividade marcada por dificuldades e quando envolve a Educação Especial se torna mais desafiadora. De acordo com Fernandes (2015a, p. 27) “os educandos com deficiência que vivem e frequentam as escolas do campo precisam ser atendidos em suas especificidades de sujeitos especiais e do campo, devendo ser articuladas as políticas de Educação do Campo e da educação inclusiva”.

Saviani (2009, p. 151) discorre que “a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho”. As condições precárias de trabalho e os baixos salários não apenas neutralizam a ação dos professores, independente de bem formados ou não, essas mesmas condições dificultam a formação, pois atuam como um fator desestimulante à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

Fernandes (2015b, p. 850) em estudo realizado em escolas ribeirinhas da Amazônia Paraense, apresenta uma realidade semelhante a estudada e relata outras dificuldades que os profissionais que atuam em escolas ribeirinhas enfrentam: dificuldades de logística, estrutura, os professores ainda enfrenta a “oferta irregular da merenda, os currículos deslocados das realidades das populações do campo e a falta de políticas públicas para mudar o quadro desolador que se abate sobre a educação do campo”. Nota-se que muda o contexto, mas as dificuldades são as mesmas.

As questões de precariedade precisam ser enfrentadas pelo poder público na consolidação de políticas que atendam às necessidades das escolas ribeirinhas. É preciso travar uma luta conjunta por melhores condições de trabalho aos professores e melhores condições econômicas as comunidades, afim de proporcionar meios para superar esses obstáculos que comprometem a escolarização desses alunos.

Apesar de inúmeros desafios, dificuldades e limitações, os professores relatam que procuram atender de forma satisfatória, para contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes e para que alcancem um bom desempenho. Procuram fazer adaptações com os materiais e recursos disponíveis, buscando superar as dificuldades. Conforme relatam os professores, as principais dificuldades devem-se à escassez e a falta de materiais e recursos: “Encontro dificuldades sim. As dificuldades são causadas pela falta de disponibilidade de materiais para a gente trabalhar, para a realização e desenvolvimento de projetos para facilitar a aprendizagem, a falta de recursos tecnológicos” (C₁).

A prefeitura envia alguns recursos, materiais didáticos, não são muitos e também nós levamos os nossos próprios recursos e materiais, cada professor tem que ter e levar os seus próprios recursos, pois não se pode ficar somente esperando. A direção também envia livros, jogos e brinquedos. A escola não tem acessibilidade. É alta por causa da enchente, tem escada. Mas não temos nenhuma criança que não anda. Todos conseguem subir a escada (P₁).

O distanciamento social, tem sido uma das principais dificuldades relatadas desse momento, pois causa a impossibilidade de ir até as escolas, conhecer os alunos, para elaborar atividades de acordo com o desenvolvimento dos mesmos, principalmente do PAEE, onde as necessidades específicas precisam ser levadas em consideração e as dificuldades precisam ser acompanhadas de perto.

Na atual situação em que estamos em relação a pandemia é tudo mais difícil, principalmente por conta desse distanciamento que a gente está tendo dos alunos. Porque com muitos alunos a gente tem que ter essa aproximação, ainda mais com aluno que é da Educação Especial, tem que ter uma orientação mais de perto. A maior dificuldade é a gente não poder ter esse conhecimento desse

aluno. O conhecimento que a gente teve até o momento desse aluno, foi referente aos relatórios que estão sendo enviados, do que a coordenadora passou para a gente. É em cima dessas dificuldades que a gente tem trabalhado a elaboração dos materiais para o estudante com autismo. Mas é bem difícil por conta do distanciamento social. (F₁)

A professora G₁, compartilha da mesma opinião e destaca que ao estar presente na sala de aula com os alunos é possível realizar adequações. Às vezes o aluno não sabe responder da forma que o professor questiona, mas sabe se expressar de outra forma, então ele pode mostrar que teve aprendizagem, de outras maneiras.

A maior dificuldade que está sendo agora é não estar no colégio, porque quando estamos presentes, conseguimos acompanhar e perceber se a atividade está coerente, pode mudar a maneira de aplicar determinadas atividades. Às vezes, tem aluno que para escrever não é bom, mas para ler sim, ele sabe. Então você tem a opção de fazer a atividade de forma oral. Eu pergunto e o aluno responde. Então é diferente de simplesmente enviar atividades e o aluno responder (G₁).

Complementando o relato anterior, a professora G₁ comenta a insegurança que sentiu ao saber que em sua turma teria um aluno com autismo, sobre as experiências que já teve com alunos com outras deficiências. Afirmou que os alunos não devem ser tratados de forma diferenciada e que ter uma deficiência não significa que ele terá dificuldade de aprendizagem. Ainda, destaca que cada aluno tem uma forma particular de aprender.

Para trabalhar com o aluno autista, eu sinto que quanto mais formação e informação melhor, já fiz vários cursos na área. Quando eu recebi a proposta de trabalhar com alunos autistas, eu perguntei, será que eu sou capaz, daí a pessoa respondeu, se você mesmo se faz essa pergunta, é porque você é capaz. É a primeira vez que estou trabalhando com um aluno autista. Já trabalhei com alunos com outras deficiências, problemas de visão, audição. Eu não tinha dificuldades para trabalhar com eles. Eu trabalho da seguinte forma: primeiro eu observo, depois a gente decide de que forma ajudar. Eu sempre vejo que cada criança apropriada de uma forma, não gosto dessa expressão “aluno especial”, porque para mim são todos iguais, cada uma aprende de um jeito. Tem criança saudável de tudo que demora para aprender, tem criança que, eu já tive um aluno que tinha problema de visão, que aprendia rapidinho, uma explicação, uma leitura. Para mim não tem uma regra, cada um é de um jeito (G₁).

Os professores reconhecem a necessidade de formações para o atendimento dos alunos PAEE e também a necessidade de contar com profissionais de apoio. A professora P₁ fala das dificuldades em atender alguns alunos, sobre as atividades e estratégias para atender os alunos da Educação Especial e relata a falta de apoio de profissionais especializados na escola.

Nós temos um aluno que não fala, somente escuta, escuta muito bem. Nós professores que passamos as atividades para ele, temos muita dificuldade. Recebemos ajuda da psicóloga da prefeitura, mas somos nós mesmas que temos que ir atrás, procurar, pesquisar maneiras de trabalhar com ele. Ele faz atividades diversificadas, preparadas somente para ele, e também faz as mesmas que os colegas, mas nós não temos muitas atividades para trabalhar com ele. Os coordenadores e gestores passam para nós poucas atividades. Nós mesmos procuramos, pesquisamos e aplicamos. (P₁)

O professor CC₁ em consonância com a professora P₁ destacou que falta capacitação para atender os alunos PAEE, enfrentando situações em que não sabe nem como abordar determinado conteúdo.

As dificuldades geralmente são causadas pela falta de interação entre professor e aluno. O professor que não é capacitado, para esse tipo de aluno [PAEE], ele encontra dificuldades para trabalhar com esse aluno, ele não sabe o que aplicar. É difícil, não é fácil não. Você não sabe como vai fazer essa abordagem, então essas formações são importantes para isso (CC₁).

A formação continuada dos professores é primordial para o progresso do trabalho pedagógico e atendimento dos alunos PAEE, mas reconhece-se que mesmo os professores tendo acesso a formações, se não tiver acesso a outros fatores (materiais adequados, recursos didáticos pedagógicos, acessibilidade, apoio de profissionais especializados, entre outros) não será possível oferecer um atendimento que proveja as necessidades dos alunos.

Ainda paira sobre o campo educacional que se existe fracasso, evasão, reprovação escolar, alguém precisa ser responsabilizado. Por vezes, essa culpa recai sobre os professores, sua formação ou falta de formação. Compreende-se nas falas de alguns professores, que os mesmos se culpam ou culpam a falta de formação por não saber como lidar em algumas situações ou não saber quais estratégias utilizar em alguns momentos com os alunos PAEE, quando na realidade, tanto o sucesso quanto o fracasso, não dependem somente do professor ou de sua formação.

Quanto ao apoio de profissionais especializados, os professores destacam que recebem esse apoio, mas este não é disponibilizado nas escolas. Em geral, quando os alunos precisam de atendimento especializado são encaminhados para o CMADIJ/SEMED, localizado na área urbana de Corumbá. A professora S₁, destaca a falta de profissionais especializados dentro das escolas, para suporte e apoio. “Dentro da escola, não temos ajuda de especialista. O órgão que nos dá apoio é o CMADIJ/SEMED, que fica na cidade” (S₁). A professora C₁ destaca uma situação em que contou com um professor de apoio e a contribuição desse profissional no desenvolvimento de um estudante: “Não temos apoio de especialista na escola. Somente na

cidade. Uma vez eu trabalhei em outra escola, com uma aluna que tinha deficiência auditiva, e daí tinha professor de apoio, contribuía demais para o atendimento do aluno” (C₁).

A professora S₁ complementa a fala anterior e relata que em algumas situações a Secretaria de Educação disponibiliza o professor de apoio para atender determinados casos. Na situação relatada, o professor de apoio atendia um aluno com autismo.

Os alunos precisam vir para a cidade para atendimento especializado, porque fica bem complicado o pessoal que atende se deslocar essas escolas para atender o AEE. Na Extensão Santa Aurélia, eu não trabalhei lá, mas eu sei que tem um aluno autista, não sei como foi feito o diagnóstico, mas desde o ano passado eles contam com um professor de apoio (S₁).

Para se deslocar até a cidade os alunos e as famílias encontram dificuldades, devido à localização e até mesmo a falta de transporte e recursos financeiros para o deslocamento e estadia na cidade, conforme relata o professor CC₁.

Os alunos também são encaminhados para o CMADIJ, para fazer avaliações e elaborar diagnósticos. Nem todos conseguem vir na data prevista, pois dependem de condução, de fretar lancha para poder vir para a cidade, tem a dificuldade financeira para pagar a passagem também, mas dentro do possível eles vêm (CC₁).

Os professores assinalam que caso observem algo diferente em algum aluno ou se o aluno estiver apresentando alguma dificuldade elaboram um relatório que é encaminhado para o CMADIJ, onde os profissionais avaliam a necessidade desse aluno receber um atendimento especializado.

Vai muito do professor olhar, observar, e com a experiência que o professor já tem, pode ser que ele comunica a secretaria, que a direção fica aqui na cidade e a direção encaminha para o CMADIJ. Nós fazemos relatório, conversamos com a direção, coordenação e eles nos encaminham para o CMADIJ, na cidade mesmo. Recebemos as orientações e seguimos. (S₁)

A ausência de relatório individual que acompanhe a vida acadêmica dos estudantes, principalmente do PAEE, que especifique as necessidades, avanços, etc., traz dificuldades. Em algumas situações, os professores só descobrem as necessidades dos alunos ao atuar um certo tempo com ele. O relato da professora T₁, expõe uma situação dessa natureza. Ao receber em sua turma uma aluna com baixa visão se sentiu insegura para atendê-la, afirmando que não tinha ciência se o problema de visão da aluna já havia sido percebido anteriormente na escola.

Eu tive uma aluna com baixa visão. Quando a diretora me falou que eu iria receber em minha sala, uma aluna com essa característica, esse caso específico, eu fiquei com receio, porque a gente nunca sabe se vai dar conta

das dificuldades, se está preparado, a gente só saberá na prática mesmo. Me deparei com essa situação, que eu teria uma aluna especial, dentro da sala de aula, eu não sabia como lidar, pois, eu nem sabia qual era o grau dela, da baixa visão, então eu e outra professora fomos encaminhadas ao CMADIJ, para conversar com a psicóloga e com uma técnica. Elas nos deram sugestões de como trabalhar, porque primeiramente, nós precisávamos chegar na escola, conhecê-la, para ver a realidade dela. Mas não fomos informadas a respeito dos anos anteriores. Eu não sei o que se passou nos outros três anos que ela estava nessa escola. Eu não sei se ela já estava usando óculos e também não sei se ela estava utilizando os materiais necessários para trabalhar com a deficiência dela. (T₁)

De acordo com as informações coletadas nas entrevistas, os professores relataram que ao serem lotados para trabalhar nas Escolas das Águas, recebem poucas formações referente ao contexto em que irão trabalhar e referente aos alunos, principalmente do PAEE. Alguns professores afirmam que o que sabem do contexto, tomaram conhecimento durante conversas informais com colegas. Sentem-se, por vezes, amedrontados com relação a situações que podem enfrentar nesse contexto.

O professor CC₁ destaca a importância de desenvolver um trabalho cooperativo, com o apoio da direção, coordenação e equipe técnica aos professores para o atendimento dos alunos PAEE.

A direção e coordenação nos ajudam dentro do possível. Antes de ter essa professora especialista, a direção e coordenação enviavam uma técnica da cidade para ajudar. Mas ela não ficava direto na escola, geralmente quando a gente vinha para a cidade e levávamos esse problema para essa técnica, demorava um pouco de tempo e ela ia visitar essa escola (CC₁).

Durante a pandemia tem-se um fator agravante no atendimento aos alunos PAEE, conforme o relato da professora G₁, descrevendo a dificuldade em atender um aluno autista, sem conhecê-lo.

Esse ano não fomos para a escola. Eu tenho um aluno autista. Não conheço pessoalmente os meus alunos, e nem conheço o aluno autista que atendo, o que eu conheço foi por meio de relatórios dos outros professores, a coordenadora que sempre esteve com ele e o que me contam. Mas eu não conheço ele. Somos eu e a coordenadora que preparamos as atividades para esse aluno. Como eu não conheço ele, a coordenadora vai me orientando, criamos jogos para ele com alfabeto, com números, jogo da velha, que chamam a atenção. Pelo que eu vi nos relatórios, ele aprende bem com os jogos, entende melhor com por meio deles. Então eu fiz conforme o planejamento com o auxílio da coordenadora. Como ela já tinha experiência com ele, me orientava nas atividades que achava que não dariam certo, dizia se era pertinente ou não determinadas atividades. Baseada nessas orientações da coordenação eu fiz o planejamento e a coordenadora aprovou. O professor do ano passado fez uma adaptação em guache na madeira, daí ele passou a escrever (G₁).

Pode-se observar, na exposição da professora T₁ (referente ao atendimento à uma aluna com baixa visão) que mesmo com todas as dificuldades, os professores procuram atender os alunos com atenção, elaborando as atividades de acordo com as necessidades que percebem que os alunos possuem, se preocupando com o bem-estar físico, com a posição do aluno em sala de aula.

Sempre preparávamos atividades impressa com letras maiores, com fontes maiores, por causa da baixa visão dela e algumas imagens também precisávamos tomar muito cuidado, pois dependendo da imagem, ela não conseguia enxergar direito, daí sempre tínhamos que tomar esse cuidado com ela. Também tínhamos que tomar cuidado com a sala de aula, o turno da escola era integral, então tínhamos que tomar cuidado com a janela da sala de aula, no período da manhã, não tinha muita luminosidade por causa do sol. Mas durante a tarde o sol batia direto na janela e isso dificultava a aluna enxergar o quadro. Tínhamos o cuidado de colocar uma cortina para ela enxergar a lousa (T₁).

Apesar das dificuldades encontradas no atendimento dos estudantes PAEE, os professores dedicam-se para que a aprendizagem se efetive. Os professores destacam o apoio da direção e coordenação, na busca de metodologias e elaboração de estratégias para o atendimento dos alunos e relatam inquietações, inseguranças quanto ao AEE destinado aos estudantes das Escolas das Águas. As dificuldades relatadas para o atendimento especializado dos alunos na perspectiva inclusiva são caracterizadas pela falta de formação específica para trabalhar com PAEE, dificuldade de acesso aos profissionais especializados de apoio, falta de profissional especializado presente nas escolas acompanhando o desenvolvimento dos alunos, falta de recursos, matérias didáticos e pedagógicos e a falta de relatórios sobre os alunos ao longo de sua vida escolar.

O encaminhamento de alunos para o CMADIJ nem sempre ocorre conforme o previsto, pois muitas famílias residem em comunidades afastadas e as vezes é impossível ir e retornar no mesmo dia, gerando despesas como alimentação e hospedagem com as quais muitos não podem arcar. Os profissionais do CMADIJ também fazem visitas às escolas ribeirinhas e pantaneiras para realizar avaliações e atendimentos aos alunos, atender as demandas e prestar assessoria aos professores. A visita dos profissionais do CMADIJ enfrenta alguns obstáculos, devido à localização das comunidades e das Escolas das Águas, pois precisam de transporte para o deslocamento e alojamento, nem sempre existentes. Nozu e Kassar (2020b, p. 21) acrescentam o desafio de encontrar um profissional que se encaixe no perfil de desenvolver esse trabalho “o desafio é conseguir um profissional que vá para lá. E as dificuldades vão desde a logística [...] até o professor ter o perfil de ir para a Escola das Águas e permanecer por lá para fazer o atendimento desses alunos”.

Mercês e Oliveira (2018), em pesquisa realizada em escolas multisseriadas do campo na Amazônia paraense, descrevem uma realidade semelhante no contexto estudado, conforme o relato de um professor que evidencia que a ausência de informações por parte das equipes técnicas “contribui para a marginalização dos alunos com deficiência, que se tornam sujeitos esquecidos pelos sistemas de ensino, ocasionando sérios comprometimentos na educação escolar no campo, por falta de prestação dos suportes necessários a esse alunado” (MERCÊS, OLIVEIRA, 2018, p. 422).

Nota-se nas falas dos professores que atendem alunos PAEE, que a ausência de um diagnóstico elaborado por profissionais especializados, onde estejam especificadas as necessidades dos estudantes, dificulta o atendimento e compromete a aprendizagem. A falta de informações a respeito das necessidades específicas dos alunos, faz com que os professores tenham que tatear diferentes metodologias. Os professores precisam criar e recriar as suas práticas, num ambiente diverso, multisseriado e desafiador para atender os diversos grupos de alunos presentes em uma única sala de aula. “Os professores das Escolas das Águas encenam suas práticas de maneiras diversas, tal qual um processo de bricolagem, a partir da justaposição de suas concepções, princípios e materialidades” (NOZU; KASSAR, 2020b, p.20).

Existe a carência de profissionais especializados e a dificuldade de encontrar profissionais dispostos a trabalhar em escolas de contextos tão complexos, em que precisam se deslocar para lugares distantes, abrir mão da presença da família, do conforto da sua residência.

Os professores que atuam nas Escolas das Águas enfrentam diversos desafios, dentre os maiores e mais complexos estão a logística para chegarem as escolas, a pouca oferta e precariedade da formação dos professores para o atendimento da diversidade de alunos, o excesso de funções que recaem sobre os professores (ensinar, preparar a merenda, atividades de zeladoria, faxina, cuidado com os alunos), a falta de estrutura para desenvolver o trabalho pedagógico, de professor especializado ou de apoio na escola, entre outros.

4.3 Avaliação do curso “Formação Continuada de Professores e de Gestores para Inclusão de Estudantes da Educação Especial em Escolas das Águas”

Participar de cursos de formação continuada voltados para a Educação Especial é uma forma de buscar alternativas, compartilhar ideias e metodologias e contribuir para o processo de inclusão e atendimento do PAEE nas Escolas das Águas. Ao participar de cursos de formação tem-se a expectativa de que as questões sobre o AEE enfatizem os aspectos práticos do trabalho pedagógico, em que os conhecimentos adquiridos possam ser colocados em prática e

contribuam para o atendimento do público cotidianamente. A seguir, apresenta-se a avaliação sobre o curso de formação oferecido.

a) Expectativas sobre a Formação

Alguns professores relataram que o curso de formação atendeu as expectativas e proporcionou novas formas de identificar as necessidades dos alunos, apresentou estratégias e formas de utilizar materiais e recursos, ressaltando a importância do trabalho colaborativo. A professora C₁ destaca que o curso ofereceu ferramentas para identificar e diferenciar as dificuldades dos alunos. A discussão sobre a utilização de diferentes materiais pedagógicos, atendeu a expectativa da professora M₁.

Atendeu as minhas expectativas. Porque depois das formações ficou mais fácil para a gente identificar os alunos e entender que precisamos de estrutura, tanto física como pedagógica, para entender a importância do trabalho colaborativo. Eu gostei muito do texto sobre a aluna com baixa visão que o professor confundiu com deficiência intelectual. É muito importante, nós professores, sabermos identificar e diferenciar qual é a dificuldade do aluno, ter um diagnóstico exato, para poder tratar de forma diferenciada e inclusiva (C₁).

As palestras atenderam muito as minhas expectativas. Os palestrantes deram muitas dicas de como trabalhar com os alunos, os materiais que podem ser usados, o problema é que a escola não tem tudo isso, precisamos adaptar, olhar mais para esse lado. Tínhamos que ter uma sala com materiais voltados para esses alunos (M₁).

Outro professor assinalou que o curso lhe trouxe muitas informações interessantes, destacando a relevância das palestras e textos sobre o autismo. Também destacaram que realidade vivenciada nas Escolas das Águas no Pantanal corumbaense é singular, mas que se assemelha em alguns aspectos a de outras regiões do Brasil, o que chama a atenção das professoras P₁, F₁ e T₁.

Gostei muito do vídeo que fala da Amazônia, retrata uma realidade parecida com a nossa, dos ribeirinhos. Gostei muito da palestrante, aprendi muita coisa. Percebi que a gente reclama muito, mas existem outras situações piores que a nossa. Tive uma boa aprendizagem com ela. Eu salvei todos os vídeos e textos, sempre eu estou revendo, tem muita coisa boa para aprender. (P₁)

Foram informações muito válidas, não só para mim, creio que para todos os professores. Um curso específico, que nos auxiliou bastante foi sobre o autismo, trouxe possibilidades para a gente. O que auxiliou bastante foram os textos e as palestras sobre as práticas pedagógicas, que de certa forma, vieram a ampliar o nosso olhar, principalmente para as regiões ribeirinhas. [...] De certa forma, essas palestras vieram a contribuir muito com o nosso trabalho, na forma de ver e pensar as atividades para essa região (F₁).

Gostei muito do texto que fala da baixa visão, outro texto sobre o autismo e um vídeo que o professor fala de uma pesquisa que realizou na Amazônia, contando um pouco da realidade das escolas ribeirinhas de lá, que são muito parecidas com as daqui (T₁).

Como observa-se nas falas, saber sobre a realidade das escolas ribeirinhas na Amazônia, contribuiu no sentido de reconhecer que em outros lugares existem contextos parecidos ao das Escolas das Águas. O contexto das escolas ribeirinhas da Amazônia era desconhecido pela maioria dos professores, que repercutiram os desafios, necessidades, dificuldades, políticas de formação de professores, falta de professor de apoio, estruturas físicas precárias das escolas, dificuldades de acesso, que são semelhantes aos enfrentados nas Escolas das Águas. A professora G₁ complementa as falas anteriores.

Tinha uma professora que falava sobre as escolas ribeirinhas da Amazônia. Eu gostei muito da fala dela, pois falava claramente como é a situação das escolas. Porque até então, não tinha professor de apoio nas escolas ribeirinhas, agora que está tendo. Agora está tendo mais professores, mesmo que para dividir mais séries, antes era um professor para todos. Atualmente está diferente, melhorou muito, o que ela falou na palestra é o que acontece mesmo, aqui também acontecia isso. E eu gostei muito também porque que fala de todas as deficiências. Muita coisa que eu não sabia, tanto os vídeos como os textos são muito ricos, no meu ponto de vista, superou as minhas expectativas. (G₁).

A professora K₁ relata que as palestras ajudaram a conhecer um pouco sobre as escolas ribeirinhas e dar outro direcionamento ao trabalho, quanto a planejamentos e desenvolvimento das atividades remotas.

Eu não tinha uma noção de como eram as escolas ribeirinhas. Então devido as palestras e as imagens que a gente teve, eu consegui ter uma noção de como é, isso deu um norte para o meu trabalho, até em relação aos planejamentos que estamos enviando e nas buscas das atividades remotas utilizadas para a confecção dos cadernos que estamos elaborando para fazer chegar até eles a educação, pois não estamos podendo ir no Pantanal. Então foi muito enriquecedor, os textos propostos, a base que essa formação me deu (I₁).

A professora S₁ destacou a falta de oferta de cursos de formação continuada para o AEE e que sentia falta de formações específicas: “Nós estávamos muito carentes dessas formações específicas. Me chamou muito atenção a palestra sobre a baixa visão. Ao ler o texto, ver o vídeo, em que foi falado sobre os materiais” (S₁).

O professor CC₁ destaca que o curso lhe despertou o interesse em aprofundar os estudos para atuar com o PAEE, mas também apontou fragilidades do curso de formação continuada. Relata que algumas informações precisam de aprofundamento e complementação.

O curso atendeu as expectativas. Não atenderam profundamente, porque esses assuntos temos que estudar mais, se capacitar mais, mas pelo menos tivemos o suporte do que fazer em relação as essas crianças com necessidades especiais, aprendemos um pouco de cada coisa, não tudo o que é necessário para atender. Foi um curso que fez a gente ter mais interesse sobre esse assunto. Mesmo que você não queira atuar diretamente na área de inclusão, temos que estar inteirados do assunto para poder ajudar. Para atender os alunos ribeirinhos, desenvolvemos múltiplas funções, além de ser professor, tem que ser cozinheiro, monitor de alojamento e muitas coisas mais. A gente convive direto com as crianças. (CC₁)

O fato de o curso ser remoto gerou expectativas, mas também uma resistência inicial de uma das participantes. A professora G₁ relatou ter tido receio quanto ao formato *on-line* do curso, apontando, no entanto, que não se confirmou o que imaginou:

Quando se falou da ideia de fazer essa formação nesse formato, eu não gostei muito, pensei: não vai ser proveitosa. Eu pensei que seria uma coisa totalmente diferente, esperava uma coisa massacrante, textos sem conexão um com o outro, mas foi totalmente o oposto (G₁).

Ao elaborar o curso, tomou-se cuidado para que as dificuldades e dúvidas dos professores fossem minimizadas. Foram disponibilizados números de telefone, endereço de e-mail, para que qualquer dificuldade de acesso ou outras fossem atendidas. Essas diferentes estratégias podem ter minimizado eventuais problemas durante a realização do curso. Ponzo (2009) discorre que a formação continuada de professores não se esgota em uma única estratégia formativa, precisa ser contínua e constante.

Para a maior parte dos professores, os assuntos abordados atenderam às expectativas em ampliar o conhecimento e conhecer metodologias. Como sugestão, alguns professores solicitaram que o curso não se encerrasse nessa ocasião, que novos módulos fossem oferecidos e que outros pudessem ser aprofundados.

b) Assuntos Abordados e Impactos de Experiências de Outras Localidades

Tratar assuntos do interesse dos participantes desperta o interesse e a busca por aprofundamento, além de dar suporte para as práticas pedagógicas em sala de aula. Quando se trata do atendimento do PAEE, são poucas as formações continuadas oferecidas aos professores, principalmente aos que atuam no campo, como foi relatado nas entrevistas dos professores das Escolas das Águas.

Quanto aos impactos, os professores destacaram vários aspectos positivos nos assuntos abordados sobre o atendimento do PAEE. A professora C₁ ressaltou o uso do soroban, para alunos com deficiência visual.

Eu gostei muito do vídeo sobre a deficiência visual, o uso do soroban que é utilizado no processo de ensino-aprendizagem, os textos auto descritivos, os projetos que envolvem todos os alunos da sala, para desenvolver além dos conteúdos, a interpretação (C₁)

Para a professora F₁ afirmou que as palestras a respeito das práticas pedagógicas e autismo contribuíram diretamente para o seu trabalho. Relatou que

[...] a palestra sobre as práticas pedagógicas foi muito relevante, porque realmente tira um pouco a venda dos nossos olhos. Outra palestra que me chamou atenção foi aquela sobre o autismo, foi muito significativa para gente, principalmente pelo fato de termos um aluno autista na escola. Então foi muito válido todo o conhecimento passado pelos palestrantes (F₁).

Gostei muito da fala de uma das palestrantes, com a qual já havíamos trabalhado. Em seu livro ela trata sobre a questão do conhecimento tradicional pelo trabalho que nós desenvolvemos nas escolas. Usamos muitos recursos tecnológicos e elaboramos o livro em conjunto com ela, contando um pouco do conhecimento tradicional. A fala dela é importante, porque vai ao encontro com a realidade ribeirinha, então dá muito valor ao contexto que os alunos vivem e a gente precisa inserir dentro de sala de aula, dar valor ao conhecimento que eles trazem, valorizar o conhecimento tradicional e local que eles têm. Eu posso afirmar, baseada nos anos que eu trabalho nas Escolas das Águas, os alunos trazem muita coisa e esse conhecimento tradicional que ela fala, precisa ir ao encontro do conhecimento científico. É muito mais válido ir atrás e explorar o conhecimento que eles têm, do que levar conteúdos daqui da cidade, que estão fora do contexto que eles vivem. Ao explorar o conhecimento que eles trazem, enobrece o local que eles vivem e valoriza o conhecimento que eles possuem, com isso o aprendizado dos alunos se torna mais significativo (T₁).

A professora I₁ assinalou que se sentia muito insegura em sobre os temas abordados. A palestra contribuiu para ela compreender e considerar que possui condições e recursos para atuar em uma turma multisseriada. Outra professora destacou a importância do trabalho colaborativo, também discutida pelo professor T₁. Afirmou sobre a importância da família e da escola trabalharem juntas, apoiando e colaborando mutuamente, na busca por encontrar soluções para os desafios que a Educação Especial e a inclusão escolar impõem.

No meu ver, todas as palestras foram de grande valia, no sentido de que, elas vêm falando para a gente tirar a venda dos nossos olhos, de achar que é impossível trabalhar nas escolas ribeirinhas, que são de difícil acesso para o aluno e professor e também em relação a inclusão. Gostei muito da palestra sobre o Desenho Universal e sobre o trabalho colaborativo. Praticamente em todas as palestras fala-se sobre a colaboração entre os professores. O primeiro texto fala muito sobre isso e a gente percebe que temos que nos doar mais, uns

com os outros, não ficar com essa visão individualista. E o último módulo também me chamou a atenção, pois aborda as escolas multisseriadas. Como eu nunca tinha trabalhado nessa perspectiva da multisseriação, foi muito novo para mim, vi que realmente eu tenho condições, tenho formação para isso, basta a gente querer e buscar. Um dos palestrantes fala sobre isso, como podemos nos reinventar e reinventar o ambiente, pois não teremos uma sala só para isso, teremos uma sala, onde devemos atender vários alunos de faixas etárias diferentes e o trabalho deverá ser diferenciado. Ele deixa claro que todo o caminho que o professor, o gestor, o coordenador tem que traçar dentro da escola, exige que se tenha muita formação, principalmente na escola inclusiva. Ele também fala que precisamos do trabalho em equipe, mas sabemos que mesmo planejando trabalho dessa forma, quando chega na hora tem professor que se isola e não faz esse trabalho. Como ele disse, o trabalho é de todos juntos, tem que ter uma mesma direção e isso vai levar ao sucesso de todos os envolvidos, principalmente das crianças, inclusive aquelas com necessidades especiais. Tem componente curricular, que quando me “deram”, eu pensei como eu vou trabalhar isso? Fui procurar saber. Como trabalhar dentro da escola, o que trabalhar dentro da multisseriação, com vários alunos de faixas e anos diferentes. Para mim foi muito significativo aprender mais sobre a inclusão nas Escolas das Águas, mas o que contribuiu mais foi sobre o trabalho colaborativo e sobre se reinventar nas escolas multisseriadas (I₁).

A palestra que falou do trabalho colaborativo me chamou muito a atenção. Tem que ter uma parceria entre os professores, entre os técnicos das salas de AEE que tem que dar suporte aos professores para coordenar atividades específicas para cada deficiência e também a colaboração e apoio da família. A colaboração da família é muito importante, pois a aluna que atendemos no Porto Esperança, em conversa com a mãe descobrimos que o problema dela era decorrente de ter nascido prematura, o que ocasionou o deslocamento da retina (T₁).

A palestra que aborda as possibilidades e dificuldades das escolas ribeirinhas impactou a professora M₁, que mencionou as múltiplas funções que o professor desempenha dentro de uma escola do campo.

Teve um palestrante que falou das dificuldades de alguns lugares ribeirinhos. Então eu lembrei de um lugar que eu trabalhei, como professora, tinha que dar aula, fazer comida, cuidar dos alunos, muitas dificuldades encontradas para trabalhar nessas escolas. Então eles se preocuparam com isso, nos deram sugestões de como atender esses alunos. Precisamos fazer um apelo, uma hora alguém vai olhar para isso! O curso acrescentou muito na minha vida (M₁).

Alguns professores relataram que as palestras foram muito relevantes, ao tratar sobre realidades semelhantes as vivenciadas no Pantanal corumbaense. O trabalho colaborativo, a multisseriação, as dificuldades de trabalhar vários componentes curriculares em uma turma multisseriada, desempenhar funções concomitantes, também são desafios que os professores identificaram em outros contextos, no caso, nas escolas ribeirinhas da Amazônia. Segundo os professores, o curso impactou positivamente em seu trabalho, ressaltando a importância de participar do curso e o intuito de colocar em prática os conhecimentos adquiridos.

O objetivo do curso de formação continuada oferecido foi oportunizar ferramentas teóricas e estratégias político-pedagógicas para o processo de inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas ribeirinhas. Assim como verificado na pesquisa de Ponzo (2009, p. 158), estudar, aperfeiçoar, buscar conhecimento foram desejos presentes nas falas dos professores. Buscam formação superior, abrem-se para propostas de formação continuada e encontrando oportunidades “para refletir sobre a prática docente, principalmente por reconhecerem que a educação do campo se faz em um contexto de plurais complexidades”.

c) Formação e Construção de Conhecimentos sobre o Público da Educação Especial e Atividades Inclusivas

Para os professores entrevistados o curso possibilitou a aquisição de novos conhecimentos, sobre como aprimorar a sua prática pedagógica, formas de utilizar materiais e metodologias, modos de estimular o desenvolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial e, para alguns, a descoberta do desenho universal. Os professores relataram que o curso os fez enxergar os alunos nas suas particularidades e necessidades individuais. Acredita-se que num contexto, tão diversificado, com salas multisseriadas onde um professor precisa trabalhar diferentes componentes curriculares e desempenhar múltiplas funções, atender as necessidades e especificidades de cada um dos alunos se torna uma atividade importante.

A professora P₁ diz que a partir do curso, teria um maior cuidado para identificar as dificuldades dos alunos, causadas por características, que às vezes passam despercebidas. Em salas multisseriadas, as demandas são muitas.

Acredito que vou ter um olhar mais atento para os alunos com dificuldades, para identificar qual é a necessidade de atendimento que eles precisam, muitas vezes a gente deixa passar em branco, pois tem coisas que a gente não repara. São salas de aula com muitos alunos, porque é multisseriada, do 1º ao 5º ano todos juntos, numa sala só, então tem que dar atenção para todos os alunos e às vezes a gente até larga um pouco esses alunos com necessidades. Com essa formação a gente entendeu que esse aluno precisa de um olhar “bem olhado”. Claro a gente não larga ele de vez, mas agora vou sentar mais com ele, pedir colaboração dos colegas, para nos ajudar e colaborar com quem tem dificuldades e necessidades especiais (P₁).

O professor CC₁ destaca a contribuição do curso no sentido de apresentar novas metodologias para serem utilizadas em sala de aula e também para identificar comportamentos dos alunos.

O curso contribuiu bastante, pois a gente aprendeu novas metodologias, algumas metodologias que a gente nem sabia que poderiam ser aplicadas em sala de aula, a gente conseguiu aprender para aplicar em sala de aula. Aprendemos muitas coisas importantes até a respeito do comportamento dos alunos (CC₁).

A professora C₁ pondera que o curso possibilitou a reflexão para o planejamento das ações a serem desenvolvidas de forma que sejam inclusivas e a avaliar se a proposição de determinadas atividades apresenta potencial para atender a todos os alunos e as suas necessidades. A professora P₁ acrescenta que não se pode generalizar as necessidades dos alunos, que não são as mesmas. Entende que todos estão em constante aprendizagem, cada um com suas características.

O curso me ajudou na identificação das deficiências, de não tratar os alunos de forma homogênea na sala de aula, de forma que atenda todas as especificidades, tentando ver o currículo de forma mais inclusiva. Essas formações ampliaram o meu conhecimento sobre as especificidades dos alunos. Faz com que a gente começa a repensar o planejamento da nossa aula, quando temos aluno com necessidades especiais, como eu posso preparar uma aula que seja inclusiva, que ele participe e não fique somente na sala de aula presente, assistindo os outros, mas que também participe das atividades. Mudou a forma de pensar, de como elaborar um planejamento que seja inclusivo (C₁).

Acho que a contribuição maior foi a palestra que fala que todos os alunos podem aprender. Porque na cabeça de muitos profissionais e até na minha cabeça, ainda pairava aquele pensamento: “os alunos são todos iguais, esse não tem jeito, esse não aprende”. [...] Nós como profissionais temos que observar bem qual é o tipo de ensino que nós podemos proporcionar para essa criança, independente de cada criança, ela tem um ritmo diferente de aprendizado. Todas as crianças não são iguais, elas têm um ritmo de aprendizado e cada um aprende de um jeito diferente. Isso que ficou bem claro nas palestras, nos textos e foi isso que ficou na minha cabeça, cada criança tem jeito próprio e o seu ritmo de aprendizagem (P₁).

Alguns professores mencionaram a importância da oferta de cursos de formação continuada para os professores que atuam no contexto das Escolas das Águas. Apontaram que as escolas não dispõem de alguns recursos materiais e falta acesso à internet, para utilizar os meios tecnológicos virtuais e pôr em prática os conhecimentos didáticos pedagógicos adquiridos durante os cursos de formação:

O curso nos ajudou bastante, por se tratar de uma área ribeirinha, carecemos de alguns recursos, trabalhamos com material lúdico, adaptação de jogos, recicláveis, para atender esse aluno, porque a gente não tem acesso a materiais mais elaborados. Uma coisa que falta muito lá e eu também tinha o desejo de inserir, são jogos virtuais, para que um aluno autista. Seria muito bom se a gente tivesse o acesso à internet lá para que pudesse ser elaborado um material,

para que ele pudesse ter acesso a isso também. A gente pensa alto, mas às vezes o local não nos possibilita pensar tão alto. Eu tinha elaborado um projeto para usar a realidade virtual com os alunos, seria muito interessante e ia aguçar a curiosidade, porque a nossa intenção é fazer com que eles aprendam lá, mas que se sintam à vontade para buscar. Para quem quer saber mais, possa vir para a cidade onde tem mais oportunidades de estudos (F₁).

As experiências compartilhadas pelos palestrantes despertaram o anseio de oferecer um atendimento diferenciado e a busca por cursos de formação, conforme relata a professora I₁. Na fala da professora, verifica-se que ela se sente responsável por buscar formações, estratégias e ações pedagógicas. Segundo a professora M₁, o curso apresentou estratégias e possibilidades aos professores para trabalhar com o público-alvo da Educação Especial, com informações sobre atividades e materiais a serem utilizados.

Essa formação deu um norte totalmente diferente, uma visão diferente do que a gente tinha, porque a até então o meu olhar estava fechado para isso. [...] Porque só teremos certeza, quando colocarmos em prática o que aprendemos, o que estudamos, o que ouvimos e vimos dos palestrantes e dos textos informativos. [...] Como os professores passaram, precisamos buscar, pesquisar, estudar e através das pesquisas que a gente vai ver como vai trabalhar. Então eu também preciso conhecer o aluno que eu vou atender, agora eu não saberia como dizer como vou agir, vai depender do que encontrar na escola. O curso nos deu uma visão totalmente ampla, no sentido da inclusão. As palestras vieram falando sobre isso e trouxeram resultados de muitas pesquisas e focaram muito nas escolas daqui, mas também nos apresentou escolas de fora, que também possuem uma realidade parecida com a daqui (I₁).

A formação contribuiu muito, os professores nos deram dicas para pesquisar, para se esforçar, porque os alunos têm dificuldades, os professores também têm, mas a gente tem a vontade de pesquisar, sair procurar, se preparar e capacitar para atender. [...] Essa formação me despertou a vontade de buscar novos conhecimentos, de identificar quando o aluno tem alguma deficiência. Às vezes a gente pensa que o aluno é muito levado, danado e não é bem isso, pode estar agindo de determinada forma porque tem uma deficiência. Muitas vezes não temos paciência, pensamos que o aluno está tumultuando a sala de aula e queremos tirá-lo da sala e não é bem assim, a gente tem que aprender como lidar com ele, procurar outros métodos para chamar atenção dele, para conquistá-lo para ele colaborar (M₁).

O conteúdo sobre Desenho Universal da Aprendizagem, foi destacado pela professora I₁. Essa professora mencionou que tinha uma concepção equivocada a respeito do tema e no curso observou que poderia trabalhar nessa perspectiva. A professora G₁ destaca além do Desenho Universal, as informações sobre a deficiência visual.

Os textos e as falas dos professores nas palestras, enriqueceram muito nesse sentido, a gente passa a ter outra visão. Por exemplo, em relação ao Desenho Universal de Aprendizagem. (I₁)

Teve uma professora que fez uma palestra e estava numa casa de campo, ela sugeriu várias atividades, ela trouxe muitas informações ela explica muito tudo, principalmente da deficiência visual, sugestões de sites e jogos. Embora ela tenha falado sobre deficiência visual, abrangeu outras deficiências também. Eu me interessei muito pelo Desenho Universal da Aprendizagem, pesquisei, fui atrás de mais informações, gostei muito. A gente planeja uma aula de uma maneira, mas nem sempre consegue fazer com que aconteça da maneira planejada. (G₁)

P₁ indica que participar do curso foi positivo, mas que para fazer uma avaliação a respeito das suas contribuições seria necessário colocar em prática os conhecimentos adquiridos, pois são muitas as dificuldades enfrentadas no contexto das Escolas das Águas:

Eu ainda não consegui avaliar, porque até agora não colocamos em prática, não fomos à escola ainda, mas foi bom sim, porque aprendemos muito, com esse curso. Mas não fomos para a sala de aula para aplicar, praticar os conhecimentos (P₁).

Alguns professores disseram que os textos e palestras foram importantes, no sentido de apontar possibilidades para o atendimento dos alunos PAEE. A professora T₁ assinala a relevância de considerar as potencialidades dos alunos, conhecer as suas necessidades para não os excluir do processo de ensino e aprendizagem.

Todos os textos e vídeos que vocês trouxeram contribuíram muito para termos uma visão sobre a nossa prática docente e enxergar os alunos com necessidades especiais, que eles têm as suas especificidades e que o professor tem que ficar muito atento a isso, precisa perceber quando o aluno não está aprendendo, para procurar meios, procurar caminhos para levar o conhecimento ao aluno, seja ele aluno especial ou não. Porque eu acredito que em uma sala de aula, nem todos os alunos são iguais, não tem homogeneidade, cada aluno aprende de uma forma, nem todo o aluno aprende ao mesmo tempo, cada um tem o seu ritmo. Então o professor precisa estar atento a isso, não excluir, segregar ou discriminar esses alunos. Um dos textos aborda a questão de um menino com autismo, o texto falava muito essa questão que dentro da sala de aula, a professora tratava ele como uma pessoa limitada, sendo que algumas atividades que a professora elaborou e passou para o aluno, são atividades que poderiam abranger muito mais que isso. Não podemos pensar que o nosso aluno, por apresentar certa deficiência, são limitados, tanto é que na casa dele, outras atividades que ele fazia dentro de casa, poderiam ser exploradas (T₁).

Conforme relata o professor CC₁, o curso além sugerir possibilidades para o atendimento dos alunos PAEE, indicou que não basta que esses alunos estejam frequentando as

escolas comuns. Precisam estar envolvidos no processo de escolarização, ter um atendimento que alcance as suas necessidades e que ofereça a possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem.

O curso ajudou porque antes a gente não pensava de uma maneira direta, na questão de ter um direcionamento de como tratar esses alunos, que é necessário. Antes o aluno com necessidades especiais convivia junto com os outros, ia para a sala de aula comum, junto com os outros alunos considerados “normais” e ele só ficava só recebendo conteúdo (CC₁).

A professora G₁ relata que a dificuldade na compreensão de alguns textos-base fez despertar o interesse em buscar conhecimentos específicos, no sentido de compreendê-los em sua totalidade. Para isso recorreu a outros recursos, como textos na internet e livros.

O que me chamou atenção e despertou para procurar mais informações, todos os textos que eu lia e não entendia alguma parte, eu pesquisava na internet, em livros. Às vezes, era uma ou outra palavra, mas eu pesquisava porque uma palavra pode mudar todo o sentido. Foi muito interessante porque colaborou muito para o meu trabalho (G₁).

Os professores trazem consigo conhecimentos adquiridos em sua formação inicial, continuada, das experiências vivenciadas em sua prática pedagógica. De acordo com os relatos, o que mais mobilizou a atenção foi o fato de as palestras procurarem abordar situações que os professores vivem e encontram em suas escolas.

Negrão (2017, p. 103) afirma que “o investimento na formação docente é essencial na ressignificação da prática docente e apontada como um dos fatores que pode contribuir para um trabalho de qualidade no contexto da educação inclusiva”. Acredita-se que as necessidades e demandas dos profissionais da educação devem ser consideradas, na organização de ações de formação para os professores, pelos sistemas de ensino. Fazem-se necessárias políticas públicas de formação que possibilitem aos professores conhecimentos para atender as necessidades de todos os alunos e proporcionar o seu desenvolvimento.

d) Impacto da Formação sobre a Prática Profissional

Ao tratar sobre o impacto que o curso trouxe para a prática profissional, os professores das Escolas das Águas destacaram que o curso alterou o olhar, que passou a ser mais atento para identificar as dificuldades dos alunos público-alvo da Educação Especial, para observar os alunos, repensar atitudes e práticas pedagógicas realizadas em sala de aula.

A professora C₁ aponta a importância de conhecer as singularidades e particularidades das Escolas das Águas e dificuldades enfrentadas naquele contexto. A palestra que abordou esse assunto lhe trouxe um grande impacto, pois ela ainda não tinha conhecimento sobre as peculiaridades dessas escolas. Após as palestras, afirma ter compreendido a necessidade de conhecer os alunos, as famílias, o local onde os alunos moram, a comunidade e os seus costumes – os saberes locais para poder explorá-los e valorizá-los.

Depois desse curso eu vou observar mais o comportamento dos alunos, ver quem tem dificuldades, quais são os tipos, tentar identificar as dificuldades, às vezes tem problema de visão, às vezes tem dificuldade no atendimento individual. Me chamou muito atenção a palestra sobre as Escolas das Águas, a dificuldade de acesso, a parte que falava que as escolas do campo eram tratadas iguais às das cidades, e sabemos que é diferente, por exemplo, a aula é até às quinze horas da tarde para dar tempo de os alunos chegar em casa com segurança. A gente depende também do clima, época de cheia, de seca, e também explorar o saber local dos alunos, a rotina deles, o brincar, os rios, os peixes, conhecer a natureza. É preciso tentar colocar em nosso currículo esses conhecimentos deles, valorizar o conhecimento da região. Precisamos conhecer os costumes do local, da comunidade, as famílias, a participação da família na escola, para poder valorizar o conhecimento dos alunos (C₁).

O curso foi elaborado para atender as demandas solicitadas pelos professores e com a finalidade de apresentar possibilidades de ações pedagógicas que favoreçam a escolarização dos estudantes PAEE. A professora F₁ relatou que no início, teve a impressão de que o curso teria uma quantidade de informações demasiada, mas posteriormente compreendeu que as informações eram significativas, tendo despertado o interesse pelas temáticas abordadas.

Teve um impacto muito positivo. No sentido de abrir os horizontes, abrir os olhos. Além disso também, a própria carga de informações. Num primeiro momento eu achei que o curso estava trazendo muita coisa, textos e vídeos, mas no momento em que eu fui lendo, assistindo os vídeos, fui adquirindo mais informações e querendo cada vez mais participar. Foi muito significativo, gostei muito. Tanto os textos, quanto as palestras em vídeo, serviram muito, até mesmo para a gente conhecer contextos de outras áreas. Os vídeos e textos da Amazônia, foram interessantes para a gente ver que não é somente a nossa região que carece de algumas coisas e que outras regiões ainda carecem muito mais; e que estão se esforçando para conseguir alcançar (F₁).

Para outros professores o curso ajudou a repensar sua prática pedagógica e posturas adotadas frente aos alunos da Educação Especial e a entender e esclarecer algumas crenças acerca da educação no campo, uma realidade que inicialmente repele alguns professores.

Teve um impacto muito grande, totalmente diferente do que eu imaginei que seria. Eu já trabalhei com esse público, realmente a gente busca, a gente faz,

mas quando participamos de uma formação que é totalmente voltada para a inclusão, você também começa a ver outras questões. Por exemplo, eu tinha uma visão de que o que eu fazia estava certo, porém com as formações eu percebi que eu estava no meio do caminho, não era totalmente certo. [...] Sabemos que sempre temos que buscar nas nossas pesquisas, na nossa vida, tanto na educação, na vida profissional ou pessoal, sempre temos que buscar uma forma de renovação. O que antes eu não sabia, os textos, a formação contribuiu para realmente eu entender e tirar esse meu medo de trabalhar na zona rural, de ir para lá, medo do mato, do que eu vou encontrar lá, das crianças, como é a realidade local. Essa formação me deu uma visão de que todas as crianças são diferentes, elas nunca serão iguais. A realidade das Escolas das Águas pode ser totalmente diferente da realidade daqui, sim, e isso traz consequências para o que a gente deve trabalhar. (I₁)

A importância de participar de cursos que mostrem possibilidades pedagógicas que enfatizem a necessidade de avaliar e repensar as atitudes junto aos alunos PAEE nas Escolas das Águas e a necessidade de maior oferta de cursos de formação continuada foi destacado pela professora M₁.

Ajudou a repensar algumas atitudes e algumas coisas erradas que eu já fiz. Me fez olhar para o outro lado, a gente precisa aprender a se colocar no lugar do outro, a coisa melhora se a gente se colocar no lugar do outro, pois é muito fácil a gente olhar para alguém e julgar, mas sem se colocar no lugar dele, então nesse sentido me ajudou bastante. Eu percebi que eu preciso me adaptar, utilizar métodos melhores que auxiliem esses alunos, não utilizar métodos que compliquem mais ainda a sua aprendizagem. Acredito que deveria ter mais cursos, tanto para mostrar métodos de como trabalhar, orientar, porque a gente acaba esquecendo o que aprendeu na universidade. A gente não esquece quando trabalha direto com crianças assim, mas se der um tempo, a gente acaba relaxando. Tem que ter uma maior oferta, porque a inclusão é importante para que a criança de desenvolva melhor. (M₁)

O curso contribuiu no sentido de ampliar a formação inicial, estimular o trabalho colaborativo e o desenvolvimento da empatia com os alunos. A necessidade de apoio e respaldo dos gestores também foram temas que impactaram de forma positiva os professores T₁ e S₁.

Eu acredito que o curso veio para contribuir na minha formação docente, com esse olhar mais acolhedor, mais colaborativo com o trabalho em relação aos alunos com deficiência. O texto e no vídeo sobre deficiência visual retrata isso muito bem. Eu tive essa a experiência com aluno de baixa visão, a fala da professora com relação as características dos alunos com baixa visão, o quanto eu percebo que o grau da visão pode contribuir para que eles consigam enxergar nitidamente ou não, as palavras, as imagens e como trabalhar com suporte pedagógico, com o caderno, o lápis, com recursos tecnológicos e alguns livros com fontes maiores. (T₁)

A partir do momento que temos apoio, respaldo e orientação como tivemos nesse curso, o professor se sente um pouco mais seguro. Eu li um texto que falava sobre a insegurança do professor em sala de aula. Acho que o curso nos deu um pouco mais segurança, para saber como lidar nessas situações, quando nos deparamos com alunos da Educação Especial. (S₁)

A professora G₁ relata que sentiu a necessidade da continuidade da formação: “Teve um impacto grande, gostaria que tivesse mais módulos. Achei o curso muito rico os conteúdos, os textos, as palestras e com certeza esse curso foi muito bom” (G₁). O curso ter abordado assuntos da realidade e do cotidiano das Escolas das Águas foi relevante na opinião da professora P₁: “Teve impacto sim, pois as palestras retratam uma realidade parecida com a nossa. Com o curso aprendemos muita coisa, novas aprendizagens e maneiras diferentes de olhar para os nossos alunos” (P₁).

Cardoso e Rebelo (2020, p. 144) afirmam que a formação continuada de professores deve possibilitar que “o docente esteja de posse dos conhecimentos e recursos necessários” para atuar com efetividade em seu contexto. As entrevistas demonstram que os professores das Escolas das Águas têm ciência da importância de participar de cursos de formação continuada que proporcionem a aquisição de conhecimentos e estratégias para atender de forma satisfatória os seus alunos.

As considerações feitas pelos professores nos mostram que o curso contribuiu para o processo crítico de revisitar a sua prática pedagógica, mostrando um considerável envolvimento por parte dos professores, a ânsia em aprender sobre a Educação Especial e a inclusão escolar para atender as necessidades locais. Os docentes têm interesse em uma formação que extrapole a prática pedagógica, tendo em vista a amplitude de suas responsabilidades. Fernandes (2015a) discorre que os professores do campo, além do atendimento educacional dos educandos, são responsáveis pelo assessoramento pedagógico e orientação dos pais, o que pode acarretar em sobrecarga de trabalho.

4.4 Sugestões para Formações Futuras

Ponzo (2009) assevera a importância da voz dos professores que atuam nas escolas do campo, na implementação de políticas públicas de formação docente principalmente por porque as relações sociais no campo apresentam especificidades. Durante as entrevistas, questionou-se os professores sobre demandas para próximas formações. Alguns professores sugeriram o aprofundamento sobre a Libras, braile e sobre as deficiências físicas sensoriais (visual e auditiva), relatando as dificuldades que teriam em trabalhar com alunos com essas características.

Gostaria de estudar mais sobre a deficiência visual, saber como utilizar o braile, como é feito a leitura, a elaboração de aulas para atender bem os alunos. (C₁).

Eu gostaria de aprender mais sobre a deficiência auditiva, Libras. Eu tenho muita curiosidade em conhecer os aspectos e entender como ocorre o aprendizado do aluno surdo, mas para isso teria que aprender a Libras. E sobre as atividades, como seriam as adaptações para os alunos surdos. Eu fico imaginando se tivemos tanta dificuldade com as adaptações para a aluna com baixa visão, imagine com o aluno surdo, deve ser maior ainda. (T₁)

Eu gostaria muito de aprender sobre a Libras e a sua utilização. Aprofundar mais em todas as deficiências e a dificuldades dos alunos, sabemos muito pouco. (P₁)

Um dos assuntos mais sugeridos foi o autismo. Embora tenha sido abordado na formação oferecida, vários professores demonstraram o interesse em aprofundar o conhecimento sobre esse tema. Relataram o sentimento de insegurança para atender alunos com essa condição, pois possuem conhecimentos aquém do que gostariam e temem não saber identificar as melhores metodologias e recursos.

Eu gostaria de aprofundar sobre o autismo, que é um assunto que há pesquisas, mas tem muita coisa que eu ainda não sei. Eu sinto que eu preciso aprofundar mais, aprender mais, saber mais. Eu vejo que tem muita coisa, que por mais que eu estude há um bom tempo e tenha um bom tempo de experiência, eu sinto que eu ainda não sei. Muitas vezes, as pessoas confundem uma criança agitada com autista, uma criança que tem dificuldade de aprendizagem com autista e assim por diante. Mas aos poucos os professores de apoio estão chegando na zona rural, aos ribeirinhos, conseguindo espaço e melhorando dos atendimentos. (G₁)

Sobre o autismo. Eu quero me aprofundar, saber como tratar, desenvolver atividades para eles. (M₁).

Sobre o autismo. Pessoas com Transtorno do Espectro Autista, mesmo esse assunto tendo sido abordado nessa formação, acredito que tem muita coisa para aprender ainda. (CC₁).

O Transtorno do Espectro Autista. Eu acabei observando quando eu trabalhei na outra escola com um professor que falava das dificuldades que ele tinha com um aluno autista, porque na época que ele trabalhou lá não tinha professor de apoio ainda. (P₁)

A escolarização e a alfabetização dos estudantes PAEE é outro assunto de interesse para próximas formações. Outra demanda de formação continuada sugerida diz respeito às estratégias para uso de tecnologias digitais.

Como eu trabalhei muitos anos com alfabetização, no contexto geral, eu gostaria de estudar mais como alfabetizar crianças da Educação Especial e também como trabalhar esse assunto para enriquecer mais o trabalho da gente (I₁).

Eu acho que um tema que seria bastante relevante para outras formações, seria o uso de tecnologias para o público-alvo da Educação Especial. Essa é uma área que vem crescendo bastante e atualmente nós temos muitos aplicativos destinados a esse público. A utilização desse material em sala de aula, já que as crianças hoje me dia respiram tecnologias (celulares, *tablets*, computadores), internet a todo momento. Acho que seria bem interessante, aprender algumas estratégias para se trabalhar com as tecnologias e aplicativos com esse público. (F₁)

Os docentes apontam ser necessário participar continuamente de formações, pois atendem a múltiplas realidades e contextos. Quando se trata de Educação Especial as formações ainda são uma preocupação pela pouca oferta pelos sistemas de ensino, sendo que as poucas formações são na maioria ofertadas em instituições privadas (MICHELS, 2017). Mesmo com a pouca oferta de cursos de formação voltadas para o atendimento do PAEE para os professores das Escolas das Águas, nota-se aspiração dos mesmos em conhecer e aprofundar o assunto e participar de futuras formações, sentem a necessidade da aquisição de novos conhecimentos e estratégias para atender as necessidades dos alunos.

Ao questioná-los sobre quais assuntos desejavam conhecer ou aprofundar, as respostas foram variadas e as principais demandas solicitadas são o aprofundamento sobre o autismo (G₁, S₁, M₁, CC₁), metodologias para trabalhar com alunos PAEE (P₁), alfabetização dos alunos PAEE (I₁), uso de tecnologias digitais (F₁), Libras e braile, bem como sobre as deficiências físicas sensoriais (visual e auditiva) (C₁, T₁). Alguns sugeriram que a formação disponibilizasse outros módulos (P₁, G₁, T₁).

Necessidades análogas foram encontradas em Abaetetuba, estado do Pará, conforme discorre Negrão (2017, p. 110): “os docentes manifestaram necessidade de formação continuada sobre Libras e Braille; e direcionada para Transtornos Globais do desenvolvimento, Altas Habilidades; AEE com os alunos que possuem deficiência visual e autismo”. O que mostra que os professores que atuam em escolas do campo, carecem da oferta de cursos de formação para o atendimento do PAEE, assinalando a necessidade de conhecer e aprofundar o conhecimento sobre formas de atuar junto aos alunos com diferentes características, em diferentes regiões do país.

4.5 Uso das Tecnologias Digitais em Formações no Contexto da Pandemia de Covid-19

A pandemia de Covid-19 atingiu todos os países provocando incontáveis danos à saúde mundial e mortes (WHO, 2021), transformando o cotidiano de estudantes e professores, e consequentemente dos sistemas educacionais (UNESCO, 2021). Por ser uma doença de fácil propagação e contágio, as atividades presenciais do município foram suspensas (CORUMBÁ,

2020), motivo pelo qual foi preciso adotar o uso de tecnologias digitais e o ensino remoto no curso de formação.

Apesar de todas essas dificuldades encontradas, os professores estão sempre dispostos a aprender novos meios de levar a aprendizagem ao contexto. Quanto as dificuldades encontradas para assistir as palestras do curso de formação de forma remota, notou-se resistência por parte de poucos professores, o que é compreensível dado o contexto em que todos foram lançados durante esse momento histórico. Também foram ressaltados elementos positivos no uso das tecnologias digitais. Dentre o que os professores destacaram, afirma-se a possibilidade de acessar as palestras no horário em que tivessem disponibilidade e a acessibilidade aos vídeos. Para a maioria dos professores, essa foi a primeira vez que participaram de um curso de formação em Educação Especial. Registrou-se sobre a inabilidade em manusear os recursos tecnológicos e a instabilidade da internet na região.

Esse processo foi tranquilo, embora eu tenha acompanhado pelo celular, não tive dificuldades. É a primeira vez que eu faço um curso *on-line* (M₁).

Não tive dificuldades. Eu gosto dessas tecnologias. Ontem mesmo tive um treinamento da prefeitura sobre a internet, plataformas *on-line*. [...] Nas escolas ribeirinhas é difícil, porque não tem internet, os alunos não têm celular ou tablet (CC₁).

A dificuldade relatada por F₁ foi sobre a compreensão de alguns textos-base. Comentou a dificuldade na compreensão de alguns deles, precisando retomar a leitura.

Para participar do curso, eu não tive nenhum problema. Foram disponibilizados os textos, nós tivemos acesso a todo o material. [...]. Alguns textos eu precisei ler mais de uma vez para compreender, mas fora isso, foi tudo bem, muito tranquilo. Eu já participei um outro curso *on-line*, oferecido pela universidade, que apresentava a utilização de aplicativos para utilizar com pessoas com deficiência, mas a gente sempre quer saber mais, conhecer mais (F₁).

A professora G₁ comentou sobre não ter tido dificuldades para realizar o curso. Também relatou que já havia participado de outras formações *on-line*.

Não tive dificuldade nenhuma, foi tranquilo. Porque, agora se coloca as coisas em vários *links*, fazem os sites de uma forma difícil de acessar, até para a gente responder tem que baixar vários programas e aplicativos, ao invés de colocar uma coisa acessível para todos. Tem cursos que são bem difíceis nesse sentido para mim. No entanto, esse foi bem tranquilo e fácil de acessar. [...] Eu já tinha feito outras formações, usando tecnologias, algumas formações oferecidas pela rede municipal de ensino estão ocorrendo de forma *on-line* (G₁).

Para os professores P₁ e I₁ a participação no curso foi desafiadora, pois tiveram dificuldades de acesso e problemas de conexão causados pela instabilidade internet e precisar lidar com as tecnologias digitais. A professora I₁ narra que precisou contar com o apoio de um familiar para acessar o curso e destacou a importância de ter um e-mail para tirar as dúvidas e ajudar nas dificuldades. Apesar das dificuldades, a professora P₁ demonstrou valorizar a participação no curso.

Para mim, que nunca tinha feito curso dessa forma, tive dificuldade e foi difícil sim, mas o meu filho me ajudou muito, foi muito bom, porque ele me ensinou e agora eu posso entrar sozinha. Foi ótimo aprender a mexer com tecnologias, se o curso não tivesse me proporcionado esse desafio, não teria aprendido. Eu nunca tinha participado de formações *on-line*, mas depois que começou a pandemia, começamos a ter algumas formações (P₁).

A gente fica meio travada, mas depois que começa a trabalhar e pesquisar, vai aprendendo como fazer. Tive dificuldade sim, a minha filha me ajudou. O que eu senti a necessidade, como os nossos alunos também estão sentindo: de conversar, dialogar com os professores, questionar e sanar as dúvidas. Acho mais eficiente, pois quando o professor estiver explicando e você não entender, pode pedir para ele retomar, quando a gente conversa presencialmente. Foi disponibilizado um e-mail para tirar as dúvidas, fazer perguntas. Mas tive dificuldades, sabemos que a internet não é boa, cai toda a hora, mas a principal dificuldade foi a falta de contato com as pessoas (I₁).

Com os cursos *on-line*, esse ano estou tendo as primeiras experiências. Estou com um pouco de dificuldade, não somente nesse curso especificamente, com todos, estou “apanhando” um pouco, para mexer com as tecnologias. Desde que essa pandemia parou as aulas, eu estou fazendo cursos dessa forma. A minha grande dificuldade com os cursos *on-line* e especificamente com esse curso foi a qualidade da internet, o sinal ruim. Às vezes eu tentava assistir um módulo e conseguir assistir completo outras vezes a internet caía e não conectava mais. Daí vinha a frustração, porque a gente quer assistir o trabalho completo, quer ler os arquivos, daí ficava difícil. Mas o problema é porque eu também não tenho *wi-fi*, não tem janela para instalar e nem fibra ótica. Como eu estava indo na secretaria da escola todos os dias pela parte da manhã, baixava todos os vídeos e arquivos e na parte da tarde eu lia e assistia os vídeos. (T₁)

Conforme relato dos professores, nota-se o pouco uso das tecnologias pelos professores em cursos de formação e atuação em sala de aula. Durante as entrevistas, alguns deles argumentam que não tinham o hábito de utilizar essas ferramentas nem para cursos e tampouco para as aulas, dizendo que essa foi a primeira experiência nesse sentido. Entretanto, mostraram-se abertos e interessados para aprender a utilizar as tecnologias digitais. Apontam também a dificuldade de sinal de internet no município, que atinge a área urbana e rural.

Com a pandemia tem-se a necessidade do distanciamento social e adaptar-se ao ensino remoto com ou sem tecnologias, que inicialmente era considerado pela prefeitura como

emergencial e por tempo determinado (CORUMBÁ, 2020). Atento a isso, Arruda (2020) discorre que são necessárias novas ferramentas, pois não se sabe quando novas doenças podem surgir e atrapalhar os padrões estabelecidos na educação. As escolas precisam se adaptar e criar novos planos para necessidades futuras. Mesmo com “o crescente desenvolvimento da Internet, apenas poucas instituições de ensino, entre todos os níveis educacionais, cultivaram a capacidade de incorporar ensino e aprendizagem *on-line* em seus currículos” (ARRUDA, 2020, p. 260).

O uso de tecnologias na educação foi uma metodologia implantada e difundida em algumas escolas, para a oferta do ensino remoto tanto para as aulas com alunos, quanto para as formações de professores e reuniões pedagógicas. Por meio delas, a interação professor-alunos, professor-professor, professor-coordenação foi possível em alguns contextos onde havia a disponibilidade dessas ferramentas, conforme assinala Arruda (2020). Infelizmente nem todos os contextos foram contemplados, nas escolas públicas, principalmente do campo, ribeirinhas, nas quais o acesso à internet é restrito, sendo inviável a sua utilização.

A necessidade de manter o vínculo entre as crianças e a escola, nesse período pandêmico, foi uma preocupação destacada por representante da Unesco, assim como a necessidade da utilização de recursos à distância que proporcionassem o acesso a aprendizagem, como relatam Nozu e Kassar (2020a).

No contexto das Escolas das Águas do Pantanal, as dificuldades para colocar em prática as ações educacionais remotas que mantenham o vínculo com os estudantes são potencializadas pelas particularidades e especificidades locais, tanto de localização, quanto de logística e os desafios são ampliados, “exigindo da gestão, dos professores, dos alunos e das famílias alternativas diferenciadas em relação às instituições de ensino dos centros urbanos” (NOZU; KASSAR, 2020a, p.2). Além disso, Nozu e Kassar (2020a) ainda destacam outras precariedades nas comunidades das águas: as condições de moradia são delicadas e a maioria não dispõe de energia elétrica, tratamento de água, esgoto e lixo. Outra dificuldade evidenciada para fazer chegar a educação ao contexto é causada pelo acesso limitado ou a falta de acesso à internet nas comunidades, impossibilitando que as atividades educacionais ocorram de forma *on line*. “Muitas vezes, o único equipamento público de acesso cotidiano nessas localidades é a escola, que acaba sendo também ponto de apoio para os eventuais atendimentos do setor de saúde ou assistência social” (NOZU; KASSAR, 2020a, p.6).

No período em que as atividades presenciais estavam suspensas, para enfrentar a distância e levar educação às Escolas das Águas a equipe gestora se reuniu na sede urbana para organizar, em conjunto com os professores, uma forma para que todos os estudantes ribeirinhos

tivessem acesso às atividades pedagógicas. Decidiram, para as Escolas das Águas, adotar atividades impressas, por meio de confecção de cadernos de atividades da Pré-Escola ao 9º ano (NOZU; KASSAR, 2020a).

Torna-se claro que as atividades remotas, deixarão inúmeras lacunas na aprendizagem dos alunos. Faissal (2020) indica alguns fatores que agudizaram as desigualdades educacionais que já estão presente no sistema educacional brasileiro: as precárias condições de vida dos professores, alunos e seus familiares, de acesso, de realização das atividades no ambiente doméstico, de ajustes às especificidades e às singularidades de cada aluno, a falta da mediação de um professor, e as limitações que a ferramenta tecnológica impõe sobre as formas de interação. “A situação ainda é aprofundada no rol da falta de políticas, ao menos de planejamento, de curto, médio e longo prazo, e de portarias normativas para períodos de isolamento social na esfera das políticas educacionais, em especial no Governo Federal” (FAISSAL, 2020, p. 3).

As desigualdades educacionais são muito maiores quando comparamos os alunos do campo sem acesso à internet, que estão realizando somente atividades impressas e dividem o tempo de estudo com os afazeres do campo. Entre esses, estão os alunos que não estão desenvolvendo nenhum tipo de atividade.

Arruda (2020, p. 266) discorre que

[...] a singularidade da pandemia deve levar também à uma compreensão de que a educação remota não se restringe à existência ou não de acesso tecnológico, mas precisa envolver a complexidade representada por docentes confinados, que possuem famílias e que também se encontram em condições de fragilidades em suas atividades. O ineditismo leva a ações que precisam envolver toda a complexidade da qual faz parte.

Ao saber do formato *on-line* da formação, houve receio por parte da professora S₁ por entender que a mediação presencial é um fator necessário no processo formativo. Relata ainda que sentiu a necessidade do diálogo presencial, dos palestrantes com os participantes.

Eu sempre fui muito resistente ao uso das tecnologias, porque acreditava que tinha que ter o professor, o palestrante ali, falando ao vivo, de perto. Então eu sempre fui muito resistente, até para fazer uma pós-graduação *on-line* eu demorei muito tempo, pois eu pensava: como que eu vou aprender? Então acredito que depende muito da pessoa, se ela tem o compromisso, se ela quer aprender, se ela quer se aperfeiçoar então esses cursos, palestras, formações, cursos de extensões trazem conhecimento para a gente, se nós nos esforçarmos e querermos a formação temos que encarar (S₁).

Do ponto de vista dos professores, o uso de tecnologias digitais para acessar o curso apresentou aspectos positivos e negativos. Para os que estavam mais habituados a utilizar meios

remotos, foi um processo um pouco menos complexo, para os professores que não eram habituados a utilizar tecnologias para formações, o curso causou resistência, medo de não dar ter o domínio das ferramentas e conhecimentos necessários para participar. Para outros professores, o curso possibilitou um rompimento do preconceito e do receio em fazer o uso das tecnologias digitais em momentos formativos. Alguns professores deixaram claro a preferência por cursos presenciais, em que se tem a possibilidade de maior diálogo e colaboração.

4.6 Devolutiva dos Resultados Parciais da Pesquisa e apontamentos

A pesquisa colaborativa é uma prática conjunta entre todos os envolvidos, pesquisador e professores, que buscam o desenvolvimento profissional por meio da reflexão e da problematização da sua formação e prática, visando atender suas reais necessidades de formação. O pesquisador, por sua vez, desenvolve-se neste processo, ampliando os seus conhecimentos pessoal e profissional, além de contribuir com novos conhecimentos junto aos professores (IBIAPINA, 2008). “Entendemos que essa forma não apenas contribui para a devolutiva das pesquisas, mas possibilita intervir nos problemas identificados durante a sua realização e favorece espaços de formação continuada aos profissionais da Educação” (PLETSCH; SOUZA, 2021, p. 43).

Os procedimentos dessa formação foram traçados, implementados, discutidos e no momento da devolutiva foram avaliados entre todos os envolvidos em uma proposta de colaboração. “[...] partilhar o corpus da análise com os outros sujeitos envolvidos no processo (professores, gestores, alunos etc.) é uma premissa ética e uma forma de validar socialmente o estudo” (PLETSCH; SOUZA, 2021, p. 42). Com o intuito de refletir sobre as práticas e ações realizadas nessa formação, após a realização das entrevistas com os professores que atuavam nas Escolas das Águas e uma breve análise dos resultados obtidos, no mês de fevereiro de 2021, organizou-se um encontro *on-line* via *Google Meet*, para a devolutiva dos dados parciais da pesquisa.

A devolutiva por meios digitais: envio de relatório por e-mail, discussão em grupos de WhatsApp ou outras plataformas online como o Moodle, possibilidades que cresceram durante a pandemia provocada pela Covid-19, nomeado “novo coronavírus” (SARS-CoV-2), declarada pela Organização Mundial da Saúde em 11 de março de 2020 (PLETSCH; SOUZA, 2021, p. 42).

Por se tratar do início do ano, em que os professores ainda estavam em vias de ser contratados, nesse encontro estiveram presente seis professores. Dentre os presentes, cinco

atuaram no contexto no ano de 2020 e uma professora estava em seu primeiro ano de trabalho nessas escolas.

Inicialmente foi apresentado um panorama geral sobre a pesquisa e em seguida os resultados parciais da investigação. Na sequência abriu-se espaço para os professores discutirem os resultados apresentados, argumentarem e apresentarem críticas e sugestões para próximas formações. Entre as sugestões para próximas formações, os docentes falaram sobre os saberes locais e, mais uma vez, mencionaram o autismo. Os professores sinalizaram que a formação oferecida tinha sido profícua, no sentido de ampliar as possibilidades de criar outras práticas pedagógicas. Foi sugerida bibliografia para leitura pelos participantes.

Acredita-se que ouvir os participantes, compreender e compartilhar os resultados, analisar as críticas e sugestões são fatores que podem levar a mudanças em práticas futuras e novas possibilidades.

Ao longo da vida profissional é preciso estar aberto a novas possibilidades de crescimento acadêmico, pessoal e humano. Realizar esta pesquisa foi uma oportunidade de ampliação acadêmica, de desenvolvimento pessoal, de aquisição de novos conhecimentos da educação, principalmente da Educação Especial e de contribuir para a formação dos professores que atuam nas Escolas das Águas. As discussões e leituras propostas durante a realização da pesquisa trouxeram conhecimentos relevantes que proporcionaram o enriquecimento profissional, a reflexão de conceitos pré-estabelecidos e aquisição de um posicionamento mais crítico frente a alguns problemas do nosso tempo.

Estudar um contexto desconhecido, complexo e marcado pelas singularidades que apresenta foi desafiador, mas também compensador, por poder, ao mesmo tempo aprender, colaborar e contribuir para a formação dos professores que atuam nas Escolas da Águas que atendem diversidade considerável de alunos. Um sentimento indescritível foi sentido ao durante a participação como ouvinte de uma entrevista do projeto com três professores que atuavam nas Escolas da Águas no ano de 2019. Naquele momento a importância do trabalho desenvolvido por eles instigou o desejo em conhecer e contribuir com o contexto. Quanto aprendido em cada fala! Uma troca imensurável de informações sobre os desafios e possibilidades de sua atuação. Conforme aborda Ibiapina (2008), “pesquisadores e docentes podem se aliar no processo de construção de saberes, proporcionando a interconexão entre esses mundos”.

O incentivo recebido durante a realização dessa pesquisa, por parte de professores e alunos do mestrado pela investigação de um contexto pouco explorado e principalmente por propor ações de formação aos professores, com contribuições para os professores das escolas ribeirinhas de Corumbá, serviu de impulso para o desenvolvimento das ações, mesmo diante de

tantas incertezas e mudanças de planos. A definição do tema da pesquisa, “encheu os olhos” por se tratar de algo que ainda não tinha sido proposto para tal contexto e por trazer a possibilidade de colaborar na formação e promover ações para a aquisição de novos conhecimentos e estratégias para o AEE aos professores que atuam no contexto ribeirinho de Corumbá.

Junto com a pandemia do Covid-19, outras incertezas e desafios surgiram, entre os quais, reestruturar o caminho metodológico da pesquisa devido ao impedimento da realização das ações de forma presencial, a impossibilidade de visitar e conhecer as Escolas das Águas, fazer as entrevistas pessoalmente, assim como dúvidas se esse formato de formação teria sucesso. O formato escolhido, gravado e disponibilizado no *Youtube*, foi bem aceito devido a flexibilidade, pois cada professor teve a oportunidade de definir o seu horário de estudo para assistir as palestras. Os vídeos ficaram disponíveis para ver e rever quantas vezes cada um sentisse necessidade. A disponibilização do material procurando reuniu a teoria e a prática, considerando a realidade dos professores, a oportunidade de aprender a utilizar tecnologias digitais nas formações, mesmo que isso causasse insegurança pela falta de prática com espaços virtuais e a instabilidade da internet, foram destacados pelos professores. “O processo de aprendizagem construído de modo colaborativo oferece potencial ajuda para o pensamento teórico e prático, assim como fortalece o ensino, abre formas para o desenvolvimento profissional e pessoal para os pesquisadores e para os professores” (IBIAPINA, 2008, p. 31).

Desenvolver um trabalho de forma colaborativa, fortaleceu a interação com os professores, que se comprometeram com a ação-formação em busca de um objetivo comum, discutir a inclusão dos estudantes da Educação Especial das Escolas das Águas. De acordo com Ibiapina (2016) a pesquisa colaborativa pretende agregar o conhecimento teórico com ao conhecimento prático, aproximando os conhecimentos acadêmicos com as práticas docentes e favorecendo o diálogo entre as vivências e práticas com os conhecimentos científicos. As entrevistas realizadas de forma remota, foram momentos de uma grande troca de conhecimentos e experiências. Ouvir os relatos dos professores, sobre a dedicação desses profissionais, angústias, abdicções, superação, dificuldades, para possibilitar a garantia do direito à educação ao povo ribeirinho, causou emoção. Notou-se o interesse dos professores em atender as necessidades dos alunos PAEE, mas ainda enfrentam inúmeros limites e barreiras. Almeja-se que esse trabalho contribua para reproduzir suas vozes, sobre a necessidade de melhorias que essas escolas necessitam, sobre o acesso a formações continuadas, recursos, melhores condições de trabalho e apoio educacional especializado. “No âmbito das Escolas das Águas, é relevante pensar inúmeras possibilidades para a realização de AEE, [...] sobretudo pelo fato de

que a maioria das unidades funcionar em tempo integral, além das peculiaridades socioculturais, dos transportes e dos deslocamentos no Pantanal” (NOZU; KASSAR, p. 23, 2020b)

Espera-se que a realização desta pesquisa contribua com a discussão sobre a necessidade de construção de programas de formação para os professores que atuam afastados dos centros urbanos. A formação dos professores do campo é condição indispensável para a melhoria da qualidade da educação, para a oferta do AEE e a implementação de políticas de suporte aos professores. A proposição de ações de formação que abordem as temáticas de interesse e necessidade dos professores que atuam em escolas do campo faz-se imprescindível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa-formação buscou investigar a formação dos professores que atuam nas Escolas das Águas e contribuir com ações formativas, a partir das demandas levantadas, relacionadas à inclusão escolar de estudantes da Educação Especial.

Essas escolas, devido a sua localização e difícil acesso, nem sempre dispõem de recursos materiais e humanos necessários, formação de profissionais e acessibilidade. No entanto, o fato de oportunizar uma educação formal para as populações pantaneiras Corumbá, com pouco acesso às políticas públicas sociais (NOZU; KASSAR, 2020a), faz com que essas escolas possam ser caracterizadas, por natureza, como inclusivas.

Para desenvolver essa pesquisa procurou-se conhecer o contexto das Escolas das Águas, documentos norteadores que as regem, o perfil dos professores, suas formações inicial e continuada e as principais demandas de formação sobre inclusão escolar para atender nas regiões do Pantanal corumbaense. Foi disponibilizada, a partir do levantamento de demandas, uma ação formativa de forma *on-line* a fim de possibilitar aos professores conhecimentos, estratégias didáticas pedagógicas, utilização de recursos para a atuação com estudantes PAEE. Conforme as demandas solicitadas o programa foi construído, ressaltando-se que os professores colaboraram desde a escolha dos temas até a avaliação das ações oferecidas.

Nas entrevistas os professores demonstram ser conscientes da sua importância e papel para oportunizar a escolarização das crianças e adolescentes das regiões das águas. Mostraram-se interessados pelo curso, mesmo na forma *on-line*, enfrentando as dificuldades de acesso às tecnologias digitais, causadas pela falta do hábito em utilizá-las e pela instabilidade da internet local. Mesmo diante dessas dificuldades, houve intensa participação dos professores. Todos os participantes assistiram as palestras e entregaram os relatórios dos textos-base que complementavam as palestras. A equipe gestora foi atuante, apoiando e incentivando para que os professores participassem efetivamente do curso.

A legislação educacional prevê a inclusão dos alunos PAEE e o Atendimento Educacional Especializado, com a oferta de programas de formação continuada de professores em escolas comuns. No entanto, essa não é a realidade encontrada na maioria das escolas brasileiras situadas no meio rural, onde a acessibilidade é comprometida ou não existe; faltam materiais adequados para o desenvolvimento de atividades específicas; tem-se pouco investimento; falta infraestrutura no tocante a recursos físicos para atender a todos os alunos, sejam eles PAEE ou não; há preconceito; discriminação; e falta a oferta de cursos de formação e capacitação aos profissionais que atuam nas escolas, com condições salariais e de trabalho

(CAIADO; GONÇALVES, 2013; FERNANDES, 2012; NOZU; SÁ; DAMASCENO, 2019; NOZU; KASSAR, 2020b).

Os dados da pesquisa-formação mostram que os professores se sentiram contemplados com os assuntos abordados, mas ainda se sentem inseguros para atender os estudantes PAEE nas Escolas das Águas. Apesar do apoio e suporte da equipe gestora e profissionais do CMADIJ, relatam que lhes falta formação específica para atendê-los, faltam recursos e materiais, não possuem clareza sobre as metodologias para o desenvolvimento e a escolarização dos alunos e sobre o AEE.

Apesar das dificuldades que o contexto apresenta, os dados da pesquisa-formação apontam que os professores das Escolas das Águas reconhecem a importância de levar a escolarização aos alunos que residem nas comunidades ribeirinhas e demonstram interesse ao revelar os desafios e as possibilidades que encontram e as múltiplas tentativas de atender as necessidades dos estudantes. Compreendem a importância de explorar os conhecimentos locais e culturais trazidos pelos alunos durante o processo da escolarização, relacionando-os com os conteúdos propostos. Em razão disso, reivindicam maior oferta de cursos de formação e melhores condições de trabalho. Além disso, deixaram claro que gostariam da continuidade do curso, principalmente sobre os seguintes assuntos: autismo, metodologias para trabalhar com alunos PAEE, alfabetização dos alunos PAEE, uso de tecnologias digitais, Libras e braile, bem como sobre as deficiências físicas sensoriais (visual e auditiva). Sugeriram a continuidade dessa formação com novos módulos.

A pesquisa-formação aponta que aos professores que atuam em Escolas das Águas são oferecidos poucos momentos de formação continuada. O poder público precisa implementar programas de formação de forma contínua e capazes de atender os estudantes com e sem deficiência, explorando o contexto, a cultura e os conhecimentos que trazem consigo. Para haver uma mudança nesse cenário, é preciso um maior investimento financeiro, por parte do governo em suas diferentes instâncias, para atender as necessidades tanto de formação, quanto de melhores salários, condições de trabalho e valorização dos professores.

Segundo Santos (2015), para que as políticas de formação dos professores que atuam no campo reduzam os efeitos das desigualdades, é necessário que estejam integradas à estruturação da carreira docente, ou seja, uma política salarial que assegure a dignidade do professor e garantia de condições adequadas de trabalho no campo, pois, sem essas condições as políticas emergenciais acabam se tornando permanentes, na medida em que continuarão faltando professores qualificados no campo porque o problema da (des)valorização persiste.

Um outro aspecto que infere nas condições de vida pessoal e profissional dos professores que atuam nas Escolas das Águas é o fato de que grande parte são contratados temporariamente, o que afeta diretamente as condições de trabalho desses profissionais (NOZU; REBELO; KASSAR, 2020). A contratação de trabalho temporário torna-se mais econômica para o poder público, pois não há custos com plano de carreira, gratificações e progressões. Como não possuem estabilidade trabalhista, estão sujeitos a demissões ao final de cada ano, aumentando a rotatividade de profissionais. Os contratos e condições de trabalho precarizados incidem negativamente sobre suas vidas e carreiras.

O resultado dessa pesquisa aponta para a necessidade de políticas públicas que considerem as condições de trabalho e oferta de formação continuada aos professores como elementos fundamentais para o atendimento dos alunos PAEE. Para a democratização da educação é necessário que o poder público atente-se para contextos mais complexos, que os investimentos sejam destinados tanto na oferta como na qualidade dos cursos de formação inicial e continuada, no planejamento das ações de formação considerando as especificidades e as realidades em que os professores atuam e que as condições tanto pedagógicas como estruturais atendam às necessidades de professores e alunos. É preciso oferecer melhores condições de trabalho aos professores (inclusive acesso às tecnologias digitais), AEE para os estudantes, condições de trabalho nas escolas e valorização dos professores, principalmente aos que se dispõem a trabalhar nas escolas do campo. É urgente possibilitar aos professores que atuam em escolas do campo jornadas de trabalho que permitam planejamentos, discussões, trocas de ideias e sugestões em conjunto com toda a comunidade escolar.

Considerando as singularidades e fragilidades, apresentadas pelos docentes nas entrevistas, há a necessidade de uma formação mais articulada de conhecimentos generalistas e conhecimentos práticos, que promova estratégias para o atendimento à diversidade dos alunos. Ponderando que essa formação pressupõe uma melhoria na qualidade da educação pública, como um todo, no contexto investigado, os professores mostraram-se momentaneamente atendidos com o que essa pesquisa-formação proporcionou, sugerindo que novos módulos fossem elaborados para sua continuidade.

Espera-se que a experiência em tela possa contribuir com a publicização de estratégias de formação de professores no presente, no “aqui” e “agora” dos tempos de crise, motivando reflexões e ações entre a universidade e a escola (REBELO; NOZU; HILBIG, 2021). Deseja-se que esse momento de crise sanitária, política e econômica seja o mais rapidamente superado. Apesar desse contexto, essa pesquisa-formação possibilitou pensar em outros movimentos sobre o tema. A formação *on-line*, em um momento em que é necessário o distanciamento

social, mostrou-se nesse contexto um modo de alcançar os profissionais da educação, por meio de um curso vinculado à diversidade dos alunos das escolas pantaneiras.

REFERÊNCIAS

ABDON, Mirian Moura; SILVA, João dos Santos Vila da. Delimitação do Pantanal Brasileiro e suas sub regiões. **Pesquisa Agropecuária**, v.33, Número Especial, Brasília, p. 1703-1711, 1998.

ACAIA, **Relatório anual**. 2016. São Paulo, 2016.

ACAIA. **Relatório Anual 2019**. São Paulo, 2019.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. DOI: <http://orcid.org/0000-0002-9201-6530>

BARROS, Manoel. **Memórias Inventadas: A Segunda Infância**. São Paulo: Planeta, 2006.

BRASIL, IBGE, **Cidades@**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/corumba/panorama>. Acesso em 28 out. 2020.

BRASIL. Agência Nacional de Águas. Implementação de práticas de gerenciamento integrado de Bacia Hidrográfica para o Pantanal e Bacia do Alto Paraguai ANA / GEF / PNUMA / OEA: **Programa de ações estratégicas para o gerenciamento integrado do Pantanal e Bacia do Alto Paraguai: relatório final**. Brasília: TDA Desenho e Arte Ltda, 315 p., 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: Acesso em: junho. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 07 abr. 2017.

BRASIL. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2002.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico**. Brasília, 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Leis, Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996

BRASIL. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF: BRASIL, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas

públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União, 29/4/2008b, Seção 1, p. 25-26.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Cadastro Nacional de Unidades de Conservação - CNUC** (2010). Disponível em: <http://www.mma.gov.br/areas-protegidas/cadastro-nacional-de-ucs>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008a. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2020

BOTELHO, Thaís Aquino Sigarini. **Educação Especial em Corumbá-MS no período de 2004-2018**. 2019. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Corumbá (MS), 2019.

BUENO, Helen Paola Vieira. **Fatores de riscos psicossociais em professores de escolas pantaneiras: relações com transtornos mentais comuns e estresse ocupacional**. 2017, 199 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017.

BUENO, José Geraldo Silveira. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M.A V. e SILVA Jr, C.A. da (orgs.) **Formação do educador e avaliação educacional**. Formação inicial e continuada. V. 2, p. 149-164, 1999.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista. In: BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: EDUC, 2011. p. 119-143.

CAIADO, Katya Regina Moreno; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Educação especial em escolas do campo: análise de um município do estado de São Paulo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 50, p. 179–193, 2013. DOI: 10.20396/rho.v13i50.8640301. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640301>. Acesso em: 10 mai. 2021.

CAIADO, Katya Regina Moreno; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. O transporte escolar público para os alunos do campo com necessidades educacionais especiais. **Teoria e Prática da Educação**, v. 17, p. 119-130, 2014.

CARDOSO, Fernanda Câmara; REBELO, Andressa Santos. Formação continuada para a educação de surdos em um município de Mato Grosso do Sul. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, n. 33, jan-abr 2020, p. 141-158. Disponível em <https://doi.org/10.36556/eol.v15i33.599>

CORUMBÁ. **Decreto No 2.263, de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Novo Coronavírus-COVID-19, e dá outras providências. Diário Oficial de Corumbá: Corumbá, MS, ano VIII, n. 1.872, p. 1-2, 16 mar. 2020.

CORUMBÁ. **Edital No 018/2019**. Processo No 28797/2019 de 23 de dezembro de 2019. Dispõe sobre processo seletivo simplificado destinado a contratação temporária de profissionais de Educação-professores, para suprir as necessidades da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá-MS. Diário Oficial de Corumbá: Corumbá, MS, ano VIII, n. 1.822, p. 8-10, acesso em 10 out. 2020.

CORUMBA. **Estatuto do Colegiado das Escolar do Município de Corumbá**. Corumbá/MS: SEMED, 2018

CORUMBÁ. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal Rural de Educação Integral Polo Porto Esperança e Extensões. **Projeto Político Pedagógico**. Corumbá: SEMED, 2017a.

CORUMBÁ. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal Rural de Educação Integral Polo Porto Esperança e Extensões. **Regimento Escolar**. Corumbá: SEMED, 2017b.

CORUMBÁ. **Lei n. 2.263, de 24 de agosto de 2012**. Cria o Programa Povo das Águas, de atendimento às comunidades situadas nas regiões das águas do município de Corumbá. Diário Oficial de Corumbá: Corumbá, MS, ano 1, n. 44, p. 1-2, 27 ago. 2012.

CORUMBÁ. **Plano Municipal de Educação 2015-2025**. Corumbá, MS: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

ECO.A. **Caderno do Professor** - Escolas das Águas: valorizando o saber local. Campo Grande: Gráfica Mundial, 2017

ECO.A. **No Pantanal, Escolas das Águas se adaptam ao regime das cheias**. <https://ecoa.org.br/no-pantanal-escolas-das-aguas-se-adaptam-ao-regime-das-cheias/>, acesso em 29 set. 2020

EMBRAPA. **Pantanal**. Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/32907470/pantanal-espera-enchente-rigorosa-para-2018>> Acesso 22 junho de 2018

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. **A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense**. 2015a. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos Universidade São Carlos, 2015a. Disponível em: bdtd.ibict.br/

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos; O professor e os alunos com deficiência nas comunidades ribeirinhas. 2015b. **EDUCARE. Rev. Ed.** Vol.10, número 20, p.849-860, jul./dez.2015, Disponível em: <https://scholar.google.com.br/>

FERNANDES, Ana Paula. Classes multisseriadas: educação especial e a educação do campo na Amazônia paraense. In: Anais... SIFEDOC – **I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul do RS**: campo e cidade em busca de caminhos comuns. Pelotas, RS. v. 01. p. 01-12. 2012.

FERREIRA, Maria Salonilde; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. A Pesquisa colaborativa como espaço formativo. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Suely Salles (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

FONSECA, Tayrine Pinho de Lima. **Os efeitos dos impactos ambientais naturais nas comunidades ribeirinhas da Barra Do São Lourenço e Paraguai Mirim na Fronteira Brasil – Bolívia**. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Corumbá (MS), 2017.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis (SC), 2004.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, Mar. 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000100007&lng=en&nrm=iso>. Access on 27 July 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000100007>.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; VAZ, Kamille. Modelos de formação do professor de Educação Especial: estratégias de consolidação da política educacional. **Revista Educação e Fronteiras On-line**. V. 5, p 83-106, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antônio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

HAGE, Salomão Antônio Muffarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, Abr/2011.

HAGE, Salomão Antônio Muffarrej. **A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo**. Belém: Geperuaz, 2008.

HAGE, Salomão Antônio Muffarrej. Transgressão do paradigma da (Multi)Seriado como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1.165-1.182, out./dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01165.pdf>.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Mapa dos Biomas**. Disponível em. www.ibge.gov.br/geociencias/informacoes-ambientais/estudos-ambientais/15842-biomas.html?=&t=o-que-e. Acesso em 19 de set 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico: 2010**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/corumba/panorama>, acesso em 27 set. 2020

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Reflexões sobre a produção do campo teórico metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão**. In: Ivana Maria. Lopes de Melo Ibiapina, Hilda Maria Martins Bandeira, Francisco Antônio. Machado Araújo (orgs.) Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes, 2016, p.33-62.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica** – (2019), disponível em <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>

JESUS, Denise Meyrelles de. O que nos Impulsiona a Pensar a Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica como Possibilidade de Instituição de Práticas mais Inclusivas? In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. P. 139-159.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, 2014.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. *et al.*. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em um Município de Mato Grosso do Sul. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 38, n. 106, p. 299-313, set./dez, 2018

MACEDO, Fabiane de Oliveira. **Bem-estar/mal-estar docente dos professores das Escolas das Águas no Pantanal**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, p. 191. 2020.

MARCOCCIA, Patricia Correia de Paula. Interface da Educação Especial com a Educação do Campo: a (in)visibilidade dos alunos com deficiência nas escolas do campo. In: Adriana da Silva Thoma; Betina Hillesheim. (Org.) **Políticas de Inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. 1ª ed. Santa Cruz do Su: EDUNISC, 2011, V. 1, P. 1-308.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Köthe. 2. ed. São Paulo, 1985

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Conceição Jardim e Eduardo Nogueira. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1976. 2 V.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Estadual de Educação (PEE-MS)**. Campo Grande, MS, 2014.

MELO, Rogério Zaim de. **Jogar e brincar de crianças pantaneiras: um estudo em uma “escola das águas”**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MERCÊS, Ronielson Santos das; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. A educação inclusiva em escolas multisseriadas do campo na Amazônia paraense. **Dossiê interfaces entre a Educação Especial e Educação do Campo**, Paranaíba, v.9, n.27, p. 418-442, 2018 ISSN 2177-7691.

MICHELS, Maria Helena. **A formação de professores em educação especial no Brasil: propostas em questão**. Maria Helena Michels (Organizadora) - Florianópolis: UFSC/ CED/ NUP, 2017

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 406-423, Dec. 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300003&lng=en&nrm=iso>. Access on 05 Jun 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300003>.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MMA/CNUC. Ministério do Meio Ambiente. **Pantanal**. 2010. Disponível em:<<https://www.mma.gov.br/biomas/pantanal.html>?Acesso em 28 de out 2020.

NEGRÃO, Giovana Parente. **Políticas públicas de educação inclusiva: desafios da formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede municipal de ensino de Abaetetuba/PA**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, 2017.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escolarização de crianças e adolescentes pantaneiros em tempos de COVID-19. **Práxis Educativa**, V.15, 2020a. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16193.080>

NOZU, Washington Cesar Shoiti; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Inclusão em Escolas das Águas: entre influência globais e particularidades locais. **Revista Educação Especial**, V.33, 2020b. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X49204>

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Educação especial e educação do campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais**. 2017. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2017.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Desafios da gestão nas Escolas das Águas. Política e gestão educacional (online), 2020. ISSN/ISBN: 15199029. **Dossiê “Qualidade e equidade na educação. Uma visão desde as políticas e a gestão educacional”**; organizado pela Dra. Alexandra Ayach ANACHE e Dr. Eladio SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; SÁ, Michele Aparecida de; DAMASCENO, Allan Rocha. Educação Especial em escolas do campo e indígenas: configurações em microcontextos brasileiros. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 4, n. 7, p. p. 51-64, 30 dez. 2019.

OLIVEIRA, Francisca Renata. **Os nexos da educação integral no Pantanal de Corumbá-MS: práticas de ensino na escola Jatobazinho**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2018.

OLIVEIRA, Katiania Barbosa de. **Educação inclusiva e formação de professores no Alto Juruá**. 2008. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2008.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Educação inclusiva: já se falou muito sobre ela? **Educ. Foco**, Edição Especial. Juiz de Fora, p. 313-332, fev. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19686>>. Acesso em: 30 mai. 2020.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós; SANTANA, Susilene de Oliveira. Concepções e Práticas Pedagógicas em Escolas Multisseriadas: contribuições de um estudo de caso. **In: SEMINÁRIO NACIONAL DE POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO**, 2., 2012, ItabaianaSE. Anais... Itabaina-SE: Grupo de Pesquisa APOGEU/UFS, 2012.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. Devolutiva da pesquisa em educação aos participantes: princípios éticos e validação social. 2021. **Ética e pesquisa em Educação** [recurso eletrônico]: subsídios – volume 2 p. 41-46/ Comissão de Ética em Pesquisa da ANPED. – Rio de Janeiro: ANPED, 2021. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_v._2_ago_sto_2021.pdf. Acesso em 08 ago. 2021.

PONZO, Maria da Glória Nunes. **As políticas de formação do profissional docente em face da perspectiva educacional inclusiva no campo: do legal às vozes dos professores**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória/ ES, 2009.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante; CAIADO, Katia Regina Moreno. Educação Especial em Escolas do Campo: Um Estudo sobre o Sistema Municipal de Ensino de Marabá. 2014. **Revista Cocar**, vol. 8, n.15, p. 63-71/ Jan-Jul. – Belém/PA, 2014

REBELO, Andressa Santos. **Os impactos da política de Atendimento Educacional Especializado: análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Corumbá (MS), 2012.

REBELO, Andressa Santos; NOZU, Washington Cesar Shoiti; HILBIG, Marcia Cristiane Venturini. Formação de professores para a inclusão nas Escolas das Águas do Pantanal Corumbaense. **HUMANIDADES & INOVAÇÃO**, 2021.; ISSN/ISBN: 23588322 (no prelo).

RIOS, Elisângela Correa. **A prática pedagógica do professor de Educação Física nas escolas ribeirinhas do Pantanal Sul-mato-grossense**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá/MS, p. 147. 2020.

SAMPIERI, Roberto Hernández Sampieri; CALLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5ed. Porto Alegre: Penso Editora, McGraw-Hill, 2013.

SANTOS, Adriana Ramos dos. **O perfil dos professores do campo no estado do Acre: uma análise das políticas de formação docente (2007-2013) e das desigualdades nas condições de trabalho**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR, p. 262. 2015.

SAVIANI, Demerval; **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 1994

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, Apr. 2009. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=en&nrm=iso>. access on 15 Apr. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>.

SECRETARIA DAS ESCOLAS DAS ÁGUAS. **Documentos internos**. Corumbá, 2020.

SILVA, Leandro Ferreira da. **Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da educação especial na educação do campo no município de Conceição do Araguaia/PA**. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ciências, Instituto de Agronomia) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, 2017.

UNESCO. **Educação: da interrupção à recuperação. Impacto da COVID-19 na Educação**. 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso: 16 jun. 2021.

VAZ, Kamille; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O professor de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: reflexões acerca da articulação entre o modelo de professor e o projeto de escola. In: **XI Reunião Científica Regional da ANPED Sul**, Curitiba, PR, 2016.

WHO. **World Health Organization Coronavirus (COVID-19) Dashboard**. 2021. Disponível em: <https://covid19.who.int/>. Acesso: 22 jun. 2021.

WORLD WILDLIFE FOUNDATION - WWF. **Pantanal – Águas que unem**. Disponível em: http://d3nehc6yl9qzo4.cloudfront.net/downloads/factsheet_port_web_1.pdf Acesso: 14 out de 2020

WORLD WILDLIFE FOUNDATION - WWF. **Pantanal**. Disponível em: http://www.wwf.org.br/natureza_brasileira/areas_prioritarias/pantanal/pantanal_pub/dia_do_pantanal/. Acesso: 14 out de 2020

ZERLOTTI, Patrícia Honoratto. **Os saberes locais dos alunos sobre o ambiente natural e suas implicações no currículo escolar: um estudo na escola das águas – extensão São Lourenço, no Pantanal de Mato Grosso do Sul**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE I - Carta de Apresentação



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Corumbá/MS, 26 de fevereiro de 2020.

À Direção das Escolas das Águas.

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Venho por meio desta, apresentar a mestrande MARCIA CRISTIANE VENTURINI HILBIG e informar que a mesma participa do projeto de pesquisa “Inclusão de Alunos Público-Alvo da Educação Especial em Escolas Ribeirinhas de Corumbá/MS” (Registro CAEE: 25693219.1.0000.5160 com aprovação na Plataforma Brasil), coordenado pelo Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu. Seu trabalho de dissertação está vinculado ao projeto de pesquisa desenvolvido por este professor.

Cordialmente,

Profa. Andressa Santos Rebelo
Orientadora da acadêmica
UFMS/PPGE/CPAN
Siape 28683816

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Campus Pantanal | Unidade III
Rua Domingos Sahib, 99 | Caixa Postal 252
Bairro Cervejaria | Fone: 67 3234.6215
CEP 79300-130 | Corumbá | MS

APÊNDICE II - Formulário sobre as Principais Demandas de Formação

Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

**Pesquisa sobre a demanda de cursos de formação dos professores das Escolas das Águas do município de Corumbá**

1. Idade: _____
2. Qual é a sua formação inicial? _____
3. Você participa ou participou de formação continuada de professores para a inclusão de alunos na Educação Especial? _____
4. Quais os cursos de aperfeiçoamento que você participou? _____

5. O que você gostaria de conhecer ou aprofundar um pouco mais (formação), a respeito da inclusão escolar de alunos da Educação Especial, para o trabalho que você desenvolve na Escolas das Águas? _____

APÊNDICE III – Formulário para inscrição do curso *on-line* de Formação Continuada de Professores e de Gestores para Inclusão de Estudantes da Educação Especial em Escolas das Águas

FICHA DE INSCRIÇÃO - Curso de "Formação Continuada de Professores e Gestores para Inclusão de Estudantes da Educação Especial em Escolas das Águas"

Este curso de formação de profissionais da educação tem como objetivo oportunizar ferramentas teóricas e estratégias político-pedagógicas para o processo de inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas ribeirinhas. Trata-se de um curso de extensão voltado à formação continuada de gestores e professores das denominadas “escolas das águas” da rede municipal de ensino de Corumbá/MS. O curso será realizado em oito módulos *on-line*. Cada módulo é composto por palestra(s) de especialista(s) e estudo dirigido de texto. Esta formação integra uma das atividades do estágio de pós-doutorado do Prof. Washington Nozu - supervisionado pela Prof^a. Mônica Kassar, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal (PPGE/UFMS/CPAN) - e está vinculada ao projeto de pesquisa "Inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial em escolas ribeirinhas de Corumbá/MS". Ainda, a formação constitui-se em uma etapa da pesquisa colaborativa "Formação de professores para a inclusão de estudantes da Educação Especial nas Escolas das Águas do Pantanal", da mestranda Marcia C. Venturini (PPGE/UFMS/CPAN), orientada pela Prof^a. Andressa Rebelo e coorientada pelo Prof. Washington Nozu.

Endereço de e-mail:

1. Nome completo:
2. Telefone:
3. E-mail para contato. (Se você não tiver e-mail, pode informar o e-mail da escola)
4. Escola ou instituição que atua:
5. Tempo em que atua na Educação:
6. Tempo em que atua nas Escolas das Águas:
7. Qual é a sua formação inicial (Graduação)?
8. Possui especialização/pós graduação? Em que área?
9. Você participa ou já participou de formação continuada? Qual foi o curso (assunto estudado)?
10. Quais os componentes curriculares você está ministrando no momento?

() Aceito que os dados de formação e atuação docente preenchidos nessa inscrição sejam utilizados para a pesquisa Formação de professores para a inclusão de estudantes da Educação Especial nas Escolas das Águas do Pantanal, da mestranda Marcia Cristiane Venturini Hilbig, preservando o sigilo dos dados pessoais (nome, telefone, email).

() Não aceito que os dados de formação e atuação docente preenchidos nessa inscrição sejam utilizados para a pesquisa Formação de professores para a inclusão de estudantes da Educação Especial nas Escolas das Águas do Pantanal, da mestranda Marcia Cristiane Venturini Hilbig, preservando o sigilo dos dados pessoais (nome, telefone, email).

APÊNDICE IV – Roteiro de Entrevista com Professores das Escolas das Águas sobre as Formações.

1. Qual a sua idade?
2. Qual foi a Instituição que se formou? Qual sua área de formação? Há quanto tempo se formou?
3. Participou ou participa de formação continuada?
4. Você participa ou participou de cursos de formação continuada desde que atua nas Escolas das Águas? Já participou de alguma formação para a Educação Especial e/ ou educação inclusiva?
5. Você encontra dificuldades para realizar alguma das atividades propostas, com alunos da Educação Especial? Se sim, qual são as dificuldades encontradas?
6. As formações oferecidas durante a pesquisa colaborativa sobre a Inclusão de Alunos público-alvo da Educação Especial em escolas ribeirinhas de Corumbá/MS atenderam as suas expectativas? De que forma?
7. Das experiências que presenciou nessa formação, teve alguma que você considera mais significativa para o seu trabalho? Qual?
8. A formação oferecida, nesse projeto de pesquisa colaborativa, tem contribuído para a construção de conhecimentos que você entende que são significativos para a sua prática em sala de aula com alunos do público-alvo da Educação Especial? De que modo?
9. Pensando nas necessidades de mudança, para a inclusão escolar ou transformação nos processos de atendimento do público-alvo da Educação Especial que envolvem a escola e os discentes esse curso te ajudou a pensar e/ou repensar atividades inclusivas? De que maneira? Poderia exemplificar?
10. Em sua opinião, fazer esse curso terá algum impacto em sua prática profissional? Como você avalia esse impacto? Qual conteúdo do curso atendeu melhor as suas necessidades? Por quê?
11. Em relação à área da Educação Especial, qual tema você gostaria de estudar em outros cursos de formação?
12. O que você achou da experiência de usar a tecnologia no processo de formação continuada? Você teve alguma dificuldade com o uso da tecnologia ao participar do curso *on-line* e estudo dirigido? Quais? Como ocorreu esse processo? Já tinha utilizado tecnologia em outra formação?
13. Como tem sido o atendimento aos alunos nesse período de pandemia? Como você se sente preparando aulas para alunos que você não conhece?

APÊNDICE V - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é **Marcia Cristiane Venturini Hilbig** e sou aluna de mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal. Estou desenvolvendo a pesquisa de mestrado intitulada **Formação de professores para a inclusão de estudantes da educação especial nas escolas das águas do Pantanal**, sob a orientação Prof^a Dr^a. Andressa Santos Rebelo (UFMS) e co-orientação do Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu (UFGD).

Esta pesquisa de mestrado está vinculada ao projeto “Inclusão de Alunos Público-Alvo da Educação Especial em escolas ribeirinhas de Corumbá/MS” (CAAE 25693219.1.0000.5160), coordenado pelo Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu.

O objetivo desta pesquisa de mestrado é investigar como ocorrem os processos formativos e formar professores para a inclusão de estudantes da Educação Especial em Escolas das Águas no município de Corumbá/MS.

A sua participação é VOLUNTÁRIA e consistirá em preencher um formulário que solicitará informações sobre suas experiências de formação inicial e continuada e conceder uma entrevista que aborde essa temática.

Os riscos previstos quanto à sua participação nesta pesquisa referem-se ao tempo que você destinará a prestar as informações solicitadas na pesquisa, assim como, possíveis constrangimentos quanto à argumentação de suas respostas. Serão tomadas todas as medidas para que não haja qualquer tipo de constrangimento para os participantes antes, durante ou depois da realização da pesquisa. No entanto, caso aconteça algum imprevisto, fica a pesquisadora responsável por esclarecer ou justificá-los, bem como minimizá-los.

O local de realização da entrevista será decidido com você, em ambiente que não acarrete prejuízos, interferências externas, bem como sua exposição na coleta de dados. Durante o período da coleta de dados, aos participantes que estão em atuação profissional, será possível que deixem de executar suas atividades rotineiras e cotidianas. Todavia, ressaltados que a entrevista será agendada previamente, objetivando que o impacto ao desvio das suas atividades seja o menor possível. Para a questão do constrangimento, queremos deixar claro que a qualquer momento, poderá recusar-se a participar da pesquisa sem penalização alguma. Caso deseje mudar de ideia durante o trabalho da pesquisa, avise-nos, para que possa ser decidido com o senhor ou senhora como fazer para descartarmos os dados.

- As informações levantadas terão uso restrito, apenas pelos pesquisadores envolvidos.
- Esses registros escritos são importantes para os pesquisadores e serão utilizados no relatório de pesquisa e na divulgação em revistas especializadas e congressos científicos, mas os nomes

dos participantes (professores e escolas) não aparecerão nos relatórios da pesquisa, ou seja, as pessoas envolvidas não serão identificadas.

- Com relação à indenização/ressarcimento, não há qualquer valor econômico a receber ou a pagar, pela sua participação.

Sendo assim, o convidamos a participar desse trabalho e pedimos sua anuência, assinando este documento. Por favor, complete-o, informando se o senhor ou a senhora concorda:

CONSENTIMENTO

Eu, _____, declaro para os devidos fins que fui suficientemente informado (a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li, ou que foram lidas para mim, as premissas e condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Concordo em participar da pesquisa proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas.

Endereço: _____

Telefone: _____

RG ou CPF: _____

Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

Assinatura do (a) Participante (LOCAL), MS / /

- O contato com Marcia Cristiane Venturini Hilbig, Andressa Santos Rebelo ou Washington Cesar Shoiti Nozu pode ser feito pelo e-mail andressa.rebelo@ufms.br.

CONTATO COMITÊ DE ÉTICA:

Caso você tenha alguma dúvida sobre a ética dessa pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Grande Dourados (Campus Universitário – telefone: (67) 3410-2853).

Agradecemos sua participação.

DECLARAÇÃO

Declaro que obtive livremente, de forma apropriada e voluntariamente, o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do (a) participante em questão, para efetiva participação na pesquisa.

Marcia Cristiane Venturini Hilbig (LOCAL), MS / /

Rubrica do (a) Participante

Rubrica do (a) Pesquisador (a)

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Campus Pantanal | Unidade III
Rua Domingos Sahib, 99 | Caixa Postal 252
Bairro Cervejaria | Fone: 67 3234.6215
CEP 79300-130 | Corumbá | MS

APÊNDICE VI – Ofício para a Autorização das Entrevistas com os Professores das Escolas das Águas do Pantanal.



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Ofício nº. 1/2020

Corumbá/MS, 30 de julho de 2020.

De: Marcia Cristiane Venturini Hilbig

Mestranda em Educação pelo PPGE/CPAN/UFMS

Para: Rozemeri dos Santos

Diretora das Escolas das Águas – Corumbá/MS

Assunto: Encaminha projeto de pesquisa e solicita autorização para entrevistas com os professores que atuam nas Escolas das Águas

Prezada Senhora,

Venho, por meio deste, encaminhar o projeto de pesquisa sob o título “Formação de professores para a inclusão de estudantes da educação especial nas Escolas das Águas no município Corumbá/MS” vinculada à pesquisa mais ampla intitulada “Inclusão de Alunos Público-Alvo da Educação Especial em Escolas Ribeirinhas de Corumbá/MS” (coordenada pelo Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu).

Solicitamos autorização para realização de entrevistas com os professores que atuam nas Escolas das Águas, que participaram do curso de Formação Continuada de Professores e Gestores para Inclusão de Estudantes da Educação Especial em Escolas das Águas, oferecido em forma de módulos online, no mês de junho de 2020. Temos por objetivo obter informações a respeito da formação inicial e continuada, avaliação das palestras ministradas e próximas demandas de cursos de formação, ofertadas por este projeto.

O presente projeto vincula-se como uma das atividades do Mestrado em Educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Andressa Santos Rebelo, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal – PPGE/CPAN/UFMS e integra a pesquisa mais ampla intitulada “Inclusão de Alunos Público-Alvo da Educação Especial em Escolas Ribeirinhas de Corumbá/MS” de Pós-Doutorado, do Prof. Dr. Washington Cesar Shoití Nozu, sob supervisão da Prof^a. Dr^a. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar – previamente autorizado, no âmbito das Escolas das Águas, pela Secretaria Municipal de Educação de Corumbá/MS e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Assim, solicitamos, gentilmente, autorização para a realização de entrevistas com professores que atuam no contexto das Escolas das Águas de Corumbá/MS. Saliento que, se autorizada, a pesquisa será desenvolvida de forma online, conforme a disponibilidade dos professores. Certo de sua compreensão, agradecemos antecipadamente.

Cordialmente,



Marcia Cristiane Venturini Hilbig

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Campus Pantanal | Unidade III
Rua Domingos Sahib, 99 | Caixa Postal 252
Bairro Cervejaria | Fone: 67 3234.6215
CEP 79300-130 | Corumbá | MS