

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE UNIÃO DA VITÓRIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**ANA PAULA ARAUJO DA SILVA**

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA DO CAMPO:  
CONTRIBUIÇÕES PARA O PROTAGONISMO DA ORALIDADE  
CAMPESINA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**UNIÃO DA VITÓRIA, PR  
2022**

**ANA PAULA ARAUJO DA SILVA**

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA DO CAMPO:  
CONTRIBUIÇÕES PARA O PROTAGONISMO DA ORALIDADE  
CAMPESSINA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (Profei) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

**Orientador(a):** Profa Dra. Sandra Salete de Camargo Silva

**UNIÃO DA VITÓRIA, PR  
2022**

S586e

Silva, Ana Paula Araujo da

A educação inclusiva na escola do campo: contribuições para o protagonismo da oralidade campesina nas aulas de língua portuguesa / Ana Paula Araujo da.. União da Vitória, 2022.

113 f. + Produto educacional

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – Área de Concentração: Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Salete de Camargo Silva

1. Educação Inclusiva. 2. Educação do campo. 3. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 4. Formação de professores. I. Silva, Sandra Salete de Camargo. II. Universidade Estadual do Paraná. III. Título. IV. Título: Educação inclusiva na escola do campo: a oralidade campesina na formação continuada.

CDD 371.92

23. ed.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA  
E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI



**TERMO DE APROVAÇÃO**

**ANA PAULA ARAÚJO DA SILVA**

**"A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES  
PARA O PROTAGONISMO DA ORALIDADE CAMPESINA NAS AULAS DE  
LÍNGUA PORTUGUESA"**

**Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre  
no Curso de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Centro de Ciências  
Humanas, Biológicas e da Educação da Universidade Estadual do Paraná, pela  
seguinte banca examinadora:**

União da Vitória, 24 de outubro de 2022.

Membros da Banca:

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Salette de Camargo Silva (Presidente) UNESPAR, União da Vitória

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fernanda Rosário de Melo (Membro Externo) UFPB, João Pessoa

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Roseneide Maria Batista Cirino (Membro Interno) UNESPAR, Paranaguá

## DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a Deus e à minha família.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço...

A Deus, por me sustentar nos momentos em que quase desabei, me fortalecer quando quase fraquejei e por ser a minha companhia nas situações que aparentaram solidão.

À minha família, pelos incentivos em todas as minhas escolhas.

Ao meu esposo Anderson, pela paciência e compreensão durante esse processo de aprendizado e desafios.

À minha orientadora Sandra Salete de Camargo Silva, que além de orientadora da pesquisa, também foi a minha força emocional.

Às professoras que compõem a banca, que gentilmente realizaram contribuições significativas a esta pesquisa.

À professora Giselle Ludka, que auxiliou no abstract.

À professora Zuleica Michalkiewicz, que realizou a revisão ortográfica deste trabalho.

Às minhas colegas do mestrado, pois nosso vínculo se transformou numa corrente de ajuda mútua.

À secretaria Municipal de Educação na representatividade do Sr. Ricardo, que autorizou e apoiou a aplicação do projeto de pesquisa em uma escola do campo.

À equipe pedagógica da escola do campo que aceitou participar da nossa pesquisa, enriquecendo-a com as contribuições durante o processo formativo proposto.

## RESUMO

SILVA, Ana Paula de Araújo da. **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROTAGONISMO DA ORALIDADE CAMPESINA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, 2022.

Delineada pela perspectiva da Educação Inclusiva em direitos humanos, esta pesquisa objetiva possibilitar discussões fundamentadas na perspectiva da Educação Inclusiva e na Sócio educacional acerca da práxis pedagógica no tocante ao eixo da oralidade no ensino de Língua Portuguesa a fim de promover o protagonismo dos alunos camponeses na escola do campo. As reflexões trazem a contextualização histórica da trajetória excludente dos povos camponeses em diversos espaços sociais, incluindo a escola. Nesse percurso, fica visível que o modo de vida urbano se sobrepõe ao rural em diversos sentidos dessa forma, abordamos sobre os usos orais da língua dos sujeitos campo, visto que o preconceito com os modos de falar camponês contribui com a marginalização e a violência às identidades dessas comunidades. Nesse contexto tem-se a preocupação com a abordagem teórico-metodológica no tocante à oralidade no ensino de Língua Portuguesa nas escolas do campo, que repercute no seguinte questionamento: Quais ações poderão contribuir para que a oralidade camponesa seja considerada numa perspectiva inclusiva nas aulas de Língua Portuguesa no contexto da escola do campo? Para responder tal questão selecionamos referências teóricas no tocante à perspectiva da Educação Inclusiva pesquisadores como Candau (2012); Fernandes e Paludeto (2010); Machado (2008); Mendes (2017); Pantaleão *et al.* (2017) e Silva (2015). Sobre a educação e dos sujeitos do Campo selecionamos Arroyo, Caldart e Molina (2011), Caiado e Meletti (2011); Caldart (2009); Freitas (2020); Katuta (2017); Lopes *et al.* (2016) e Rossato e Praxedes (2015). Na abordagem sócio educacional destacamos Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2011, 2021) e Bagno (2007, 2009, 2013, 2015), por fim no ensino de Língua Portuguesa apresentamos Antunes (2003, 2007, 2009) e Ferrarezi Jr (2018). Desse modo, o percurso metodológico se desenvolveu com base na pesquisa bibliográfica e de campo por meio da pesquisa-ação com realização da proposta formativa no contexto de uma escola do campo. Devido à pandemia do COVID-19, os encontros formativos foram realizados via *Meet*, além disso, no *Classroom* foram disponibilizados questionários pré-estabelecidos. Com essas ferramentas foi possível realizar algumas constatações, a saber: (a) inexistência de formação continuada contextualizada, (b) livros didáticos desconexos à realidade escolar (c) fragilidades da estrutura física da escola, entre outras. As discussões dessa pesquisa estão materializadas em um *e-book* para futuras consultas. Em suma, defendemos a importância de práticas colaborativas no ambiente de ensino, a fim de que estudos e reflexões se tornem constantes para a resignificação da inclusão nesses espaços que, conseqüentemente, contribuem para o protagonismo dos alunos nas escolas do campo.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva, Educação do Campo, Oralidade Campesina no Ensino de Língua Portuguesa. Sócio educacional.

## ABSTRACT

SILVA, Ana Paula de Araújo da. **INCLUSIVE EDUCATION IN THE COUNTRYSIDE SCHOOL: CONTRIBUTIONS TO THE PROTAGONISM OF THE COUNTRYSIDE ORALITY IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES.** Dissertation (Master) - State University of Paraná. Postgraduate Program in Inclusive Education, 2022.

Outlined by the perspective of Inclusive Education in human rights, this research aims to enable discussions based on the perspective of Inclusive Education and Socio-educational about the pedagogical praxis regarding the axis of orality in the Portuguese Language teaching, in order to promote the protagonism of peasant students in rural schools. The reflections bring the historical contextualization of the excluding trajectory of peasant peoples in different social spaces, including the school. Thus, it is visible that the urban way of life overlaps the rural way of life in several manners, we approached about the oral uses of the subject's language, considering that the prejudice concerning the peasant ways of speaking contributes to the marginalization and violence to the identities of these people communities. In view of this, there is a concern based on the theoretical-methodological approach regarding orality in Portuguese language teaching in rural schools, which has repercussions on the following question: Which actions may contribute to the rural orality being considered an inclusive perspective in Portuguese language classes in the rural school context? To answer the mentioned question we selected theoretical references in terms of the perspective of Inclusive Education, researchers such as Candau (2012); Fernandes and Paludeto (2010); Machado (2008); Mendes (2017); Pantaleão *et al.* (2017) and Silva (2015). In the educational area and the countryside subjects we selected Arroyo, Caldart and Molina (2011), Caiado e Meletti (2011); Caldart (2009); Freitas (2020); Katuta (2017); Lopes *et al.* (2016) and Rossato e Praxedes (2015). In the Socio educational approach we highlight Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2011, 2021) e Bagno (2007, 2009, 2013, 2015), and, at last, in the Portuguese Language teaching we presented Antunes (2003, 2007, 2009) and Ferrarezi Jr (2018). Thus, the methodological course was developed via bibliographical research, as well as field research through the action research in carrying out the formative proposal contextualized to a rural school. However, due to the COVID-19 pandemic, the training meetings were held via Meet, in addition, pre-established questionnaires were made available through Classroom. With these tools it was possible to raise some findings, namely: (a) lack of contextualized continuing education, (b) textbooks disconnected from the school reality (c) weaknesses of the school's physical structure among others. The discussions of this research are materialized in an e-book for future consultations. In short, we defend the importance of collaborative practices in the teaching environment, so that studies and reflections become constant for the reframing of inclusion in these spaces which, consequently, contribute to the student's protagonism in rural schools.

**Keywords:** Inclusive Education, Rural Education, Peasant Orality in Portuguese Language Teaching. Socioeducational.



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA DO CAMPO</b> .....	16
2.1	EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: SUA TRAJETÓRIA JUNTO AOS DIREITOS HUMANOS.....	16
2.2	A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: QUE ESCOLAR SE QUER?.....	26
2.2.1	A trajetória da Educação do Campo no Brasil.....	27
2.2.2	A Educação do Campo e seus sujeitos na perspectiva da Educação Inclusiva.....	35
<b>3</b>	<b>OS CONTEXTOS LINGÜÍSTICOS DOS CAMPONESES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O TRABALHO COLABORATIVO NO AMBIENTE ESCOLAR</b> .....	39
3.1	ORALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	40
3.2	OS CONTEXTOS LINGÜÍSTICOS DOS SUJEITOS DO/NO CAMPO NA PERSPECTIVA SÓCIO EDUCACIONAL .....	48
3.3	TRABALHO COLABORATIVO NA ESCOLA: NOVAS POSSIBILIDADES DO FAZER PEDAGÓGICO.....	52
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	58
4.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	58
4.1.1	Local e Participantes.....	60
4.1.2	Etapas do trabalho de campo.....	60
4.1.3	Coleta de dados.....	62
4.1.4	Análise dos dados.....	63
<b>5</b>	<b>DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA FORMATIVA AO PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	65
<b>6</b>	<b>APRESENTAÇÃO, ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	68
6.1	DAS QUESTÕES PREMENENTES À COLETA DE DADOS.....	69
6.2	DA FORMAÇÃO ÀS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS.....	71
6.3	DO PLANO AO PROCESSO FORMATIVO.....	81
6.4	DOS CONTEÚDOS E ATIVIDADES AO TRABALHO COLABORATIVO.....	82
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	90
<b>8</b>	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	94
	<b>ANEXO A – TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO</b> .....	102

<b>ANEXO B – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS.....</b>	<b>104</b>
<b>ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....</b>	<b>105</b>
<b>ANEXO D- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) .....</b>	<b>109</b>

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Questões iniciais aplicadas à diretora e professoras de uma escola municipal do campo, localizada no Estado do Paraná.....	69
Quadro 2	Questões realizadas durante a formação continuada em uma escola do campo.....	70
Quadro 3	Questões aplicadas à diretora e professoras de uma escola municipal do campo, localizada no Estado do Paraná.....	70
Quadro 4	Questão opinativa à diretora e professoras de uma escola municipal do campo, localizada no Estado do Paraná.....	71
Quadro 5	Formação acadêmica da diretora e professoras da escola do campo observada.....	72
Quadro 6	Tempo de atuação da diretora e professoras da escola do campo observada.....	73
Quadro 7	Turmas em que as professoras atuam na escola em tempo integral.....	74
Quadro 8	Dificuldades de aprendizagem dos alunos mais acentuadas por turmas (indicadas pelas professoras) .....	78
Quadro 9	Eixo 1: contexto 1 .....	81
Quadro 10	Eixo 2: contexto 2.....	82
Quadro 11	Conteúdos e atividades dos planos de aula do eixo 1.....	83
Quadro 12	Conteúdos abordados nos planos de aula do eixo 2.....	84

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST	Movimento Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFEI	Mestrado Profissional de Educação Inclusiva
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## 1 INTRODUÇÃO

No cenário atual da educação brasileira, a garantia do direito à educação para todos aponta para a necessidade da remoção de barreiras que impossibilitam uma aprendizagem significativa. Esta demanda torna-se mais perceptível ao direcionar as discussões para o contexto da Educação do Campo, visto que, segundo Rossato e Praxedes (2015), os camponeses convivem historicamente com atitudes excludentes nos diferentes espaços sociais.

Dentre os fatores que alimentam a marginalização do camponês, focamos nossas reflexões à sua oralidade, uma vez que seu modo de falar também sofre preconceito nos ambientes escolares, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa (CASTILHO, 2000).

Perante esta realidade, trazemos o seguinte questionamento: Quais ações poderão contribuir para que a oralidade campesina seja considerada numa perspectiva inclusiva nas aulas de Língua Portuguesa no contexto da escola do campo?

Dessa forma, apresentamos como objetivo geral: possibilitar discussões fundamentadas na perspectiva da Educação Inclusiva e na Sócio educacional sobre a práxis pedagógica no tocante ao eixo da oralidade no ensino de Língua Portuguesa, a fim de promover o protagonismo dos alunos camponeses na escola do campo. E, especificamente:

- a) Contextualizar a perspectiva da Educação Inclusiva em direitos humanos;
- b) Argumentar sobre a Educação do Campo como direito dos camponeses;
- c) Refletir sobre a oralidade como eixo fundamental do ensino de Língua Portuguesa no contexto linguístico dos sujeitos do campo;
- d) Estimular o Trabalho Colaborativo no ambiente escolar.

Nessa direção, trazemos na primeira seção os estudos científicos de Candau (2012); Fernandes e Paludeto (2010); Freire e Mendonça (2019); Glat e Blanco (2007); Machado (2008); Mendes (2017) e Silva (2015) para fundamentar a defesa da Educação Inclusiva em direitos humanos.

Enfatizamos que essas discussões se direcionam ao entendimento de que o olhar inclusivo na escola pode conduzir à garantia da tríade: acesso/permanência/participação dos alunos, o que possibilitará o protagonismo desses estudantes a partir do seu reconhecimento como sujeitos de direito. Com isso,

defendemos a perspectiva da Educação Inclusiva em direitos humanos porque esse viés favorece o ensino para e com a pluralidade, ou seja, uma educação contextualizada que inclui todos na aprendizagem com equidade.

A partir disso, direcionamo-nos para a especificidade da Educação do Campo que, de acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2011), Caiado e Meletti (2011); Caldart (2009); Freitas (2020); Katuta (2017); Lopes *et al.* (2016) e Rossato e Praxedes (2015), a educação camponesa se materializa como modalidade de ensino por meio de constantes movimentos sociais em prol do direito à educação dos sujeitos camponeses. Somado a isso, trazemos algumas reflexões sobre quem são esses sujeitos, com isso acreditamos que pesquisar sobre o homem do campo é transparecer resistência.

Portanto, a educação deve ser pensada por e para esses sujeitos, porém, ainda se apresenta de forma desconectada ao modo de vida do campo, isto é, mostra-se com moldes urbanos. Diante disso, argumentamos a favor do ensino contextualizado<sup>1</sup> para possibilitar o protagonismo do aluno camponês no processo educativo, a fim de que seu caminhar na escola seja significativo a ele, bem como à sua comunidade.

Ao abordar a relevância dos sujeitos do campo e considerar as particularidades deles na escola, entendemos que é necessário olhar para os modos de falar do camponês. Assim sendo, na seção seguinte, destacamos a oralidade do sujeito camponês, pois reconhecemos que este eixo do ensino de Língua Portuguesa representa a riqueza cultural das comunidades e, a partir dela, diversas atividades podem ser realizadas nas aulas de língua materna, em que a realidade dos alunos é essencial como ponto de partida para a ampliação das suas capacidades linguísticas.

Desse modo, apresentamos algumas pesquisas relacionadas à Sociolinguística, especificamente a Educacional, para embasar as discussões. Posto isso, buscamos embasamento nos seguintes pesquisadores: Antunes (2003, 2007, 2009); Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2011, 2021); Bagno (2007, 2009, 2013, 2015) e Castilho (2000). Evidenciamos que o olhar sociolinguístico educacional é pertinente, pois contribui com diversos estudos voltados à diversidade linguística, principalmente no que tange à oralidade, já que as pesquisas por esse viés dedicam-se na construção

---

<sup>1</sup> O termo contextualizado vai ao encontro do que Arroyo (2012, p. 85) defende no sentido de que o ensino na escola do campo promova uma pedagogia do real “terra, trabalho, esforço humano, coletivo, por transformar a terra, produzir a vida construindo valores, culturas, identidades. Humanizando.

do conhecimento a partir da diversidade dos usos sociais da língua e como essa heterogeneidade poderá ser considerada e ampliada nas aulas de Língua Portuguesa.

A seção finaliza com discussões sobre a importância do Trabalho Colaborativo nas escolas em que esclarecemos que essa forma de conduzir o trabalho pedagógico contribui para a efetivação de um ambiente de ensino inclusivo, que proporciona o protagonismo de toda a comunidade envolvida. Dessa forma, o olhar colaborativo poderá estimular a prática de estudos, reflexões, problematizações, planejamentos e intervenções colaborativas pensadas a partir das fragilidades presentes na instituição. Sobre isso, Roldão (2007, p. 27) afirma que “o exercício de uma ação profissional implica um processo permanente de auto e heteroformação, concebida a formação como aprendizagem profissional [...]”.

Ao direcionarmos para as etapas da pesquisa, apresentamos os aspectos metodológicos do percurso traçado que se configura conforme o rigor científico da pesquisa-ação. Com isso, realizamos as seguintes etapas: (a) investigação exploratória e seleção das fontes teóricas, (b) trabalho de campo (c) análise dos dados pelo viés qualitativo.

Na investigação exploratória e seleção das fontes teóricas, buscamos pesquisas e normativas relacionadas às temáticas abordadas nessa pesquisa, como: Educação Inclusiva em direitos humanos, educação e sujeitos do campo, oralidade campesina no ensino de Língua Portuguesa e o trabalho colaborativo no ambiente escolar.

O trabalho de campo se configura no conjunto de ações realizadas, desde o levantamento de dados até a realização da formação continuada para profissionais pedagogos de uma escola do campo, o que corresponde nossa linha de pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva. A formação continuada foi proposta em uma escola municipal do campo, localizada na região sul do estado do Paraná. O processo envolveu cinco pessoas desta instituição de ensino (direção e professoras).

As ações do processo formativo se dividiram em: (a) quatro encontros, realizados de forma *online* via *Meet* devido à pandemia da Covid-19; (b) 3 questionários (1 durante um dos encontros e 2 postados no *Classroom*); (c) momento de intervenção (plano de ação) e (d) uma questão opinativa postada no *Classroom*.

As contribuições das participantes durante os encontros, as respostas dos questionários e a devolutiva da atividade de intervenção foram essenciais para a

nossa coleta de dados. A partir dos dados coletados no trabalho de campo, realizamos as análises pelo viés qualitativo. Dessa forma, nos fundamentamos em Minayo (2009) na realização dos seguintes procedimentos: (a) leitura compreensiva do material coletado; (b) categorização das informações, classificando-as conforme os eixos temáticos; (c) análise dos dados obtidos.

Citamos como justificativa à propositura dessa pesquisa, o resultado das provocações provenientes do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)<sup>2</sup>, além desse estudo, apontamos a nossa atuação como professora (2016-2020) em duas escolas do campo em um município do Paraná. Essas experiências possibilitaram convivências com algumas fragilidades no ensino que por consequência tornaram objetos de pesquisa tanto no TCC, em 2018, como no projeto de pesquisa apresentado ao PROFEI, em 2020.

Na sequência das apresentações das seções, seguimos para a consolidação do produto final. Este é resultado do conjunto de ações realizadas nessa pesquisa (discussões teóricas e formação continuada às professoras e diretora de uma escola do campo) e se configura em um *e-book* para futuras consultas com o título: “Educação Inclusiva na escola do campo: a oralidade campesina na formação continuada”.

Por fim, as considerações finais refletem as discussões acerca da relevância, do ensino inclusivo e contextualizado com a oralidade nas aulas de Língua Portuguesa em uma realidade campesina, bem como da concretização do trabalho colaborativo escolar.

A relevância científica e social deste estudo está pautada no intuito de suscitar novos espaços de pesquisas a partir dessas temáticas, assuntos que necessitam de visibilidade, debates, atitudes e lutas por políticas públicas.

---

<sup>2</sup> Esse estudo conclusivo da graduação abordava a Educação Linguística nas aulas de Língua Portuguesa nas escolas do campo do município estudado, esse, foi apresentado como requisito parcial para obtenção do título de licenciada no curso de Letras Português/Inglês, na Universidade Estadual do Paraná UNESPAR – *Campus* União da Vitória, no ano de 2018.



## 2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA DO CAMPO

Com intuito de possibilitar a compreensão acerca da importância da Educação Inclusiva no Brasil, inicialmente, nessa seção, apresentamos a trajetória das discussões, das normativas e dos movimentos sociais em prol da garantia do direito à educação em direitos humanos para todos os sujeitos do país. Conhecer esse percurso propicia a percepção dos desafios atuais no que se refere à inclusão em diferentes espaços, sobretudo nas instituições escolares que são lugares de formação cidadã. Da mesma forma, estimulamos a busca por meios de intervenções educacionais a fim de proporcionar possíveis mudanças em benefício da inclusão.

Diante disso, as discussões têm como perspectiva a Educação Inclusiva e, por esse viés, se direciona à Educação do Campo de forma a contemplar reflexões sobre as ações insuficientes por parte do Estado no tocante aos direitos dos sujeitos do campo. É notório que a marginalização desse público no Brasil também se apresenta na história das escolas do campo. Por esse motivo, as pesquisas relacionadas à Educação Inclusiva apontam a urgência nas discussões e ações pensadas na Educação do Campo como forma de resistência às atitudes excludentes, sobretudo nos ambientes escolares.

### 2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: SUA TRAJETÓRIA JUNTO AOS DIREITOS HUMANOS

Nas últimas décadas, a Educação Inclusiva alcançou espaços de maior visibilidade em nosso país, tanto pelo viés acadêmico com discussões teóricas, como pelas políticas e movimentos sociais que resultaram nas normativas recentes como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Pesquisadores como Candau (2012), Silva e Costa (2015), Xavier, Vasconcelos e Xavier (2018) revelam essa expressividade quantitativa em estudos relacionados à Educação Inclusiva.

O olhar inclusivo nos ambientes de ensino do país se fortaleceu após a redemocratização do Brasil em 1985<sup>3</sup>. Esse processo tem como marco legal a Constituição da República Federativa do Brasil do ano de 1988 (CF).

---

<sup>3</sup> Na década de 1980, a sociedade civil protagonizou movimentos pelo fim da ditadura militar no Brasil, esse período transitório compreende-se como “processo de redemocratização brasileiro”. (SEINO *et al.*, 2013).

A redemocratização do Brasil é resultado de contínuas lutas e movimentos em que se defendiam os direitos humanos. Essas ações são reflexos das moções internacionais que ocorreram principalmente após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), em que se destaca a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (DUDH) coordenada pela Organização das Nações Unidas (ONU). Esse documento é relevante no tocante aos direitos humanos, pois,

Desencadeou um processo de mudança no comportamento social e na produção de instrumentos e mecanismos internacionais de direitos humanos que foram incorporados ao ordenamento jurídico dos países signatários (BRASIL, 2006, p. 21).

A partir disso, houve alterações nas bases dos atuais sistemas governamentais no que se refere à proteção dos direitos humanos. Essas mudanças estão de acordo com o artigo 1º da DUDH, no qual consta que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” (ONU, 1948, s/p).

Com base nisso, é relevante destacar o artigo 26 que assegura que “toda pessoa tem direito à educação”. Além dessa importante constatação, no mesmo artigo, observa-se a determinação de que “a educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem” (ONU, 1948, s/p). Portanto, esse regulamento norteia a educação em direitos humanos para todos os sujeitos de direito.

Nesse cenário, foram realizadas diversas ações em âmbito internacional no intuito de expandir os direitos humanos para variadas esferas, como: Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio (1948), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965), a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) (ONU, 2020).

Esses movimentos coadunam com Fernandes e Paludeto (2010, p. 235) quando afirmam que todas as garantias relacionadas aos direitos humanos só poderão ser asseguradas “se houver um Estado democrático que entenda que todos são cidadãos livres e iguais em dignidade e direito”.

Pensando nessas questões, durante a década de 1980, no Brasil, houve redirecionamentos em vários setores do país na perspectiva da democracia e dos direitos humanos. Entre esses serviços estão a política, normativas, economia,

cultura, sobretudo a educação que se firmou como direito primordial a todos os sujeitos na atual legislação brasileira (BRASIL, 1988).

No campo educacional, a legislatura de 1988 traz no art. 205 que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

É visível que essa legislação está em consonância ao que estabelece a DUDH (1948), pois determina que a educação é direito de todos os sujeitos. Além disso, a normativa responsabiliza o Estado, família e a sociedade em garanti-la. Nesse aspecto, convém ressaltar um dos princípios normativos relacionados ao ensino: “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, art. 206), assim, percebemos a designação sobre o acessar e permanecer no ambiente escolar. Essas leis refletem a afirmação de Pantaleão, Hora e Gaspar (2017, p. 88) sobre o direcionamento da materialização da CF (1988), de modo que as políticas públicas educacionais se fundamentam em “uma educação integral, inclusiva e emancipatória”.

No final da década de 1980, observa-se que a preocupação central de organizações não governamentais era garantir a afirmação dos direitos para todos os sujeitos. No decorrer da década de 1990, o governo federal assumiu a responsabilidade de ampliar esses direitos por meio de políticas públicas. Nesse sentido, Candau (2012, p. 723) destaca que “Multiplicaram-se parcerias e ações conjuntas entre iniciativas da sociedade civil e governamentais. Neste momento, emergem com crescente força questões relativas à diversidade”. Esclarecemos que o aumento de ações voltadas aos direitos humanos foi promovido por mérito dos movimentos sociais que se fortaleceram juntamente com a democracia do país.

A partir do ano 2000, Candau (2012) apresenta a consolidação de movimentos recentes que trazem uma perspectiva contemporânea relacionada aos direitos humanos, que é o viés da diversidade. A pesquisadora também anuncia a pertinência do olhar inclusivo à diversidade, para que este se manifeste nas “mentalidades individuais e coletivas” (CANDAU, 2012, p. 717). Por esse motivo é que apontamos o âmbito educacional como meio fundamental para que ocorra não somente a conscientização do direito à educação, mas também a consistência da educação inclusiva em direitos humanos.

Destacamos que a normativa federal de 1988 sinaliza os primeiros passos para as discussões acerca da Educação Inclusiva no país, entretanto, essa perspectiva educativa ainda se mostra insuficiente em sua prática no contexto atual, pois, segundo Candau (2012), a realidade brasileira “convive com violações sistemáticas, e em muitos casos dramáticas” no tocante aos direitos humanos, o que inclui a educação.

Nesse sentido, Fernandes e Paludeto (2010) asseveram que a insuficiência da efetivação da inclusão nas escolas ocorre devido a essas instituições de ensino não apresentarem mudanças significativas no que tange à educação em direitos humanos. Esse fator é preocupante visto que estes locais se configuram privilegiados no sentido das possibilidades de atuações reflexivas sobre a diversidade além de poderem potencializar o protagonismo dos sujeitos de direitos que nelas frequentam.

A constatação das fragilidades educacionais aos direitos humanos já fora apontada no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos<sup>4</sup> (2006, p. 21) ao declarar que há “um claro descompasso entre os indiscutíveis avanços no plano jurídico-institucional e a realidade concreta da efetivação dos direitos”. Sendo assim, afirmamos que é relevante a educação caminhar junto ao que preconiza os direitos humanos. Com isso, destacamos a Educação Inclusiva como concepção educacional que condiz com os pareceres democráticos de ensino baseado no respeito e na equidade à diversidade.

Diante disso, sinalizamos que a urgente materialização da Educação Inclusiva se faz pela necessidade de (re)pensar a educação brasileira. Machado (2008) usa a expressão “virar a escola do avesso”, pois em grande parte das escolas se tem atitudes que não condizem com a inclusão. Os fundamentos inclusivos trazem a importância da diversidade cultural, social, étnica, religiosa, linguística, de gênero, entre outras.

Vale esclarecer que na concepção da Educação Inclusiva, a escola não se limita em atender aos alunos com deficiência, essa perspectiva é pensada para todos/as os/as alunos/as, com ou sem deficiência, que são excluídos por diversos motivos, seja por questões econômicas, sociais, raciais, gênero ou linguísticas. Outrossim, Mendes (2017) aponta que o ato de incluir

---

<sup>4</sup> Documento que representa a consolidação das políticas públicas à educação em direitos humanos, este foi elaborado pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e teve a sua primeira edição no ano de 2003 (sua 1ª edição) (CANDAU, 2012).

[...] não pode ser reduzido ao significado de educação escolar da população-alvo da Educação Especial ou escolarização desse público em classe comum, pois a população a que esse conceito se refere é muito mais ampla (MENDES, 2017, p. 63).

É notório que a heterogeneidade dinamiza o ensino e traz diversas contribuições para a construção do conhecimento de forma coletiva e colaborativa entre docentes-alunos/as e alunos/as-alunos/as. Pensando na diversidade nos espaços escolares, a Educação Inclusiva requer uma reestruturação escolar de acordo com Glat e Blanco (2007), essa modalidade de ensino

Significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem (GLAT e BLANCO, 2007, p.16).

Porém, para que isso ocorra, a escola deverá recriar a forma de educar, já que “não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar” (MANTOAN, 2015, p. 64). Nessa vertente, a inclusão denuncia o esgotamento pedagógico nas escolas, em que se planeja para a singularidade, portanto é por meio da Educação Inclusiva que os ambientes escolares irão se mobilizar, movimentar, incomodar, inquietar, problematizar, refletir, (re)planejar, agir e (re)avaliar suas práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, Silva (2015) enfatiza os desafios da educação frente à realidade contemporânea, em que as marcas opressoras<sup>5</sup> persistem na vida de muitas pessoas que sobrevivem ao silêncio e na invisibilidade em nosso país. Desse modo, concordamos com Silva (2015) ao apontar a Educação Inclusiva como perspectiva educativa que possibilita o rompimento de um ensino excludente, uma vez que essa concepção está pautada nos direitos humanos e, por meio dela poderá propiciar espaços democráticos e reflexivos sobre e para as vozes até então silenciadas. No mesmo sentido, Crochík (2015, p. 49) destaca que as “propostas da Educação Inclusiva estão em consonância com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006) e com a Declaração Universal de Direitos Humanos” (ONU, 1948).

Pensando nessas questões, Silva (2015) aponta como função e desafio da Educação

---

<sup>5</sup> A pesquisadora discute sobre as opressões ocorridas no período da ditadura no Brasil e afirma que muitas marcas dessas violências persistem na sociedade atual.

Promover uma Educação com respeito integral aos direitos de todas as pessoas, com a preservação da natureza, e uma formação cidadã, em que elas possam ser agentes e atores do projeto de uma sociedade livre, igualitária, solidária e socialmente justa – uma sociedade, de fato, democrática, fundamentada nos pilares da igualdade de direitos e na liberdade (SILVA, 2015, p. 9).

Propiciar a visibilidade das pessoas marginalizadas com oportunidades de fala fortalece o Estado Democrático de Direito, mas, para isso, Silva (2015, p. 9) alerta que é necessário “que as pessoas conheçam os direitos e os deveres individuais e coletivos, se reconheçam como sujeitos de direitos, atuantes na sociedade”. O trabalho pedagógico frente a essas questões deve ser pautado na perspectiva da Educação Inclusiva, em que se têm os direitos humanos como eixo delineador do processo de ensino e aprendizagem e, por consequência, ocorre o protagonismo de todos/as de modo a contribuir para o reconhecimento destes/as como sujeitos de direitos.

Combinado a esses fatores, é importante elencar outra normativa que contribuiu para a luta dos direitos da criança e do adolescente trata-se do Estatuto da Criança e do Adolescente, estabelecido pela Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA, 1990). Este regulamento reforçou a proteção integral desse público, como também redirecionou as responsabilidades tanto do Estado como da família na garantia dos direitos de todas as crianças e jovens em vários aspectos, incluindo a educação.

O ECA (1990), no Capítulo IV, dispõe o direito à educação

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores; [...]

V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica; [...] (BRASIL, 1990).

Conforme Fernandes e Paludeto (2010), o que se tem estabelecido no ECA (1990), no tocante à educação, é que se garanta à toda criança e adolescente

O pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; direito de ser respeitado por seus educadores (...) (FERNANDES E PALUDETO, 2010, p. 236).

O direito de acesso, permanência e participação nos ambientes escolares se fortalece nas discussões relacionadas aos direitos humanos, como também no que

tange à Educação Inclusiva, haja vista que “leva em consideração a pluralidade das culturas e a complexidade das redes de interação humanas” (MACHADO, 2008, p. 69).

Para que a tríade (acesso/permanência/participação) ocorra nas escolas, é imprescindível que, entre outras ações, haja a garantia do respeito à diversidade e seus diferentes contextos nesses ambientes. Sobre isso, o ECA (1990), no artigo 58, dispõe que:

No processo educacional, respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura (BRASIL, 1990).

Essas normativas traçam importantes caminhos na garantia de direitos a todos os cidadãos e que são visíveis nos avanços das discussões teóricas, porém reafirmamos que ainda há um longo caminho para se efetivar na prática. A esse respeito, o pesquisador e patrono da educação brasileira, Paulo Freire, realizou discussões relevantes acerca do direito à educação e a defende como direito fundamental, assim como comer, vestir-se, falar, entre outros. O autor também pontua que “é a própria educação como direito de todos, que é negada em grande parte” (FREIRE E MENDONÇA, 2019, p. 34).

Convém ressaltar que a educação já é reconhecida como direito humano nas normativas, mas o que determina esse reconhecimento nas ações pedagógicas é a compreensão política nos espaços escolares. Dado isso, Paulo Freire traz reflexões instigantes acerca da responsabilidade dos docentes em problematizar paradigmas que colocam a educação como direito apenas às classes dominantes, que lutam “para preservar as condições materiais da sociedade que aí está, para que a classe dominante, reproduzindo a sua ideologia e o seu poder através da educação, preserve o seu poder político e econômico” (FREIRE E MENDONÇA, 2019, p. 36). Partindo da mesma ideia, Candau (2012, p. 721) afirma que “a educação escolar não pode ser reduzida a um produto que se negocia na lógica do mercado”.

Dessa forma, reiteramos que as concepções relacionadas à educação são relevantes na atuação docente, as atitudes pedagógicas, quando planejadas pelo viés dos direitos humanos, estimulam o despertar de mobilizações críticas, justas e democráticas ao que se tem estabelecido em uma sociedade que apresenta um histórico excludente. Para Candau (2012, p. 721), a educação “deve ter como horizonte a construção de uma cidadania participativa, a formação de sujeitos de

direito, o desenvolvimento da vocação humana de todas as pessoas nela implicadas”. Ou seja, essa forma de educar promove a participação constante e crescente dos grupos populares. Desse modo, estimula o protagonismo dos sujeitos de direitos, conforme defendem pesquisadores, como Machado (2008), Candau (2012) e Silva (2015). Para isso, o processo de ensino e aprendizagem deve ser abrangente e acessível a todos, como preconiza a Educação Inclusiva.

A partir das constatações de Paulo Freire, Machado (2008), Candau (2012) e Silva (2015), somado ao que consta no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2006, entendemos que a Educação Inclusiva no Brasil caminha a passos lentos, uma vez que se observa que as pesquisas citadas datam o período dos últimos 20 anos e as respectivas discussões ainda indicam fragilidades. Contudo, mesmo na morosidade, é pertinente observar que ela não se encontra estática.

Ao prosseguir com os avanços normativos relacionados à educação em direitos humanos, evidenciamos a lei nº 9.394, de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996). Assim como a Constituição Federal de 1988, a LDB (1996) afirma “o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação” (BRASIL, 2007, p.24). Entre seus princípios destacam-se: “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (LDB, 1996).

Tais princípios apontam as normas no âmbito educacional voltadas aos direitos humanos, como já foram estabelecidos na CF (1988). A LDB (1996) é um marco relevante para o direcionamento de novas discussões e ações pedagógicas nos ambientes escolares. É significativo citar que esse documento também formaliza a Educação Especial em seu capítulo V e apresenta no art. 58 a definição dessa modalidade de ensino

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

Assim como a Educação Especial, a Educação do Campo também é pensada no art. 28, em que se determina que

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:  
I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural (BRASIL, 1996).



Frente a isso, fica evidente que a LDB (1996) iniciou um processo de abordagens nos componentes curriculares nas escolas de forma a atender à diversidade nas diferentes especificidades educacionais, como a educação especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA), quilombola, indígena, do campo, entre outras (SILVA, 2015). Vale destacar que todas essas singularidades compõem a Educação Inclusiva.

Com as legislações voltadas aos direitos humanos, as transformações conceituais e estruturais passaram a ser questionadas em defesa de ações inclusivas nas escolas. Nessa direção, Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011) citam o Paradigma da Inclusão e expõem a responsabilidade da sociedade em garanti-la isto significa que as atitudes inclusivas passam a ser um compromisso social, político, educacional, jurídico e, portanto, coletivo.

É relevante lembrar que o direito educacional aos diferentes públicos preconizados na Educação Inclusiva ganhou força nas normativas nacionais como consequência de movimentos externos, a saber, a Conferência Mundial de Educação para Todos ocorrido na Tailândia em 1990, que motivou no Brasil a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993. Para ter assegurado o direito à educação em direitos humanos, Candau (2012, p. 717) também destaca a Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, em Viena, no ano de 1993. De acordo com a pesquisadora, esse evento “reafirmou, após intenso debate, a universalidade, assim como a indivisibilidade, interdependência e inter-relação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais”.

Outro encontro importante foi a Declaração de Salamanca, na Espanha, em 1994. Segundo Tomporoski, Lachman e Bortolini (2019), reafirmou-se a garantia e promoção dos direitos educacionais para todos, favorecendo o avanço do processo da Educação Inclusiva. No que se refere à declaração, Mendes (2017) assevera que a Educação Inclusiva assumiu o compromisso pela defesa de escolas para todos. Esses acontecimentos fomentaram o movimento em prol da Educação Inclusiva que, conseqüentemente, impulsionou mudanças de paradigmas relacionadas aos diferentes sujeitos de direitos.

Na continuidade de abordagens acerca da representatividade do movimento em prol da Educação Inclusiva, destaca-se também o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2006 entre seus objetivos têm-se:

- a) destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito;
- [...]
- c) encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas;
- d) contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos;
- e) estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação em direitos humanos;
- [...]
- j) estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos (BRASIL, 2006).

As metas supracitadas reforçam a defesa dos direitos humanos nas instituições de ensino com base na prática democrática, em que se respeita a pluralidade nesses espaços. Nesse direcionamento, é possível notar que o objetivo “c” dispõe de uma meta relevante no envolvimento da sociedade em ações que visam à garantia de direitos humanos essa premissa vai ao encontro do que defende Silva (2015), pois evidencia a importância do reconhecimento coletivo desses direitos. Com isso a pesquisadora destaca que esse processo se dá com a representatividade protagonista dos próprios sujeitos de direitos. Na meta “j”, apresenta-se a importância de pesquisas voltadas à educação na perspectiva dos direitos humanos essa demanda é essencial na ampliação de discussões, reflexões e ações projetadas aos diversos ambientes escolares.

Garcia (2013) salienta outra manifestação marcante no que se refere à Educação Inclusiva, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Essa normativa simboliza a consolidação da concepção educacional no Brasil fundamentada nos direitos humanos. Conforme previsto no documento, “A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos [...]” (BRASIL, 2008, p.7). Essa proposta objetiva

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados no ensino [...] (BRASIL, 2008, p. 15)

Essa política focaliza suas ações na Educação Especial e traz como frente o ensino inclusivo para seu público-alvo nas escolas comuns com a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No ano de 2013, foram estabelecidas as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos elas designam que a educação é o elemento essencial para a

formação cidadã em direitos, por isso defende que “educar para os direitos humanos significa preparar os indivíduos para que possam participar da formação de uma sociedade mais democrática e mais justa” (BRASIL, 2013, p. 34). No documento, dispõe-se que:

A Educação em Direitos Humanos deve ser orientada para a comunidade. Deve sensibilizar o indivíduo a participar de um processo ativo na resolução dos problemas em um contexto de realidades específicas e orientar a iniciativa, o sentido de responsabilidade e o empenho de edificar um amanhã melhor. Por sua própria natureza, a Educação em Direitos Humanos pode contribuir poderosamente para renovar o processo educativo (BRASIL, 2013, p. 39).

Esse registro demonstra a relevância educacional no processo de formação cidadã pautada nos direitos de todos. Nessa direção, fica evidente que as discussões acerca da Educação Inclusiva são recentes, cada período político e social na história influenciou o caminho e (des) caminhos da educação brasileira, por isso a relevância em discutir tais questões. Nesse mote, destacamos a necessidade de expandir as pesquisas contextualizadas nessa temática de modo a aproximar as bases teóricas com a realidade praticada nas escolas e, por meio delas, anunciar, denunciar e cobrar por políticas públicas que evidenciem a inclusão de forma estrutural, formativa e atitudinal.

Em suma, no direcionamento da perspectiva de mudança e de contribuição da educação na formação cidadã, conforme as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (2013), a discussão desta pesquisa se dirige para a Educação do Campo. Discutir e refletir sobre a realidade educacional campesina é urgente frente ao descompasso entre o que as normativas voltadas aos direitos humanos preconizam à prática pedagógica. Os direitos negados ao homem do campo se materializam na educação, principalmente no que tange à oralidade, quando foram estereotipadas e permanecem como inferior pela sociedade elitista e urbana e, por consequência, são refletidas no ambiente escolar.

## 2.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: QUE ESCOLAR SE QUER?

Conforme já mencionado, o processo de redemocratização no Brasil impulsionou discussões sobre os direitos humanos e a Educação Inclusiva, portanto a luta pela democracia favoreceu a ampliação de pesquisas relacionadas a esses temas. Nesse sentido, até aqui, a perspectiva inclusiva na Educação em Direitos

Humanos se mostra desafiadora, já que ainda se apresenta distante do que se idealiza como garantia de direito ao processo educativo. Perante isso, estudos de Arroyo, Caldart e Molina (2011), Caiado e Meletti (2011), Caldart (2009), Katuta (2017) e Lopes *et al.* (2016) afirmam que esse desafio se torna maior quando é refletido no contexto da escola do campo.

Para discorrer sobre o questionamento que escola do campo se quer, é necessário contextualizar a história da consolidação dessa modalidade de ensino, visto que conhecer esse processo favorece à valorização como sinônimo de lutas e articulações sociais em prol de políticas públicas que garantam os direitos. Logo, esta seção apresenta de forma breve o percurso histórico da Educação do Campo no Brasil, a fim de contribuir com a compreensão sobre a importância da educação contextualizada aos sujeitos do campo, bem como evidenciar a participação desses povos no processo de luta por escolas no/do campo.

Na sequência, discutimos a respeito do público campesino como sujeitos de direito, argumentando sobre quem são esses povos, porque isto contribui para a reflexão sobre para quem se ensina.

### 2.2.1 A trajetória da Educação do Campo no Brasil

A educação brasileira iniciou-se com a catequização dos indígenas no período em que o país era considerado “novas terras descobertas” pelos colonizadores portugueses. Nas regiões brasileiras, habitavam diferentes povos indígenas que foram submetidos a diversos tipos de sofrimento causados pelos europeus, entre eles a violência cultural (FAUSTO, 2012).

O processo de colonização brasileira marcou, na história do país, uma trajetória de exploração dos recursos naturais, como também trabalho humano e o desrespeito e extermínio das culturas originárias destas terras. Assim, Villalta (2004) destaca que houve a expansão do campo educacional no período colonial brasileiro, porém com características empobrecidas no tocante à instrução escolar, pois os ensinamentos não tinham cunho pedagógico e sim o cultivo da obediência.

Essa realidade também era refletida na sociedade colonial, que se classificava por meio de princípios excludentes, isto é, essa demarcação estava relacionada às etnias, cujas pessoas eram avaliadas conforme “a pureza de sangue”. Nessa categorização, determinava-se quem eram os impuros ou simplesmente considerados

juridicamente como “coisas” estes seriam os indígenas, negros e mestiços (FAUSTO, 2012).

A característica supressora se manteve no período monárquico, como também no início da república apesar de a escravidão estar abolida constitucionalmente, persistiam ações não inclusivas à sociedade marginalizada.

Já no período republicano, se consolidava a defesa da modernização de alguns centros urbanos, que culminou na industrialização de algumas cidades, entretanto as atitudes supressivas persistiam para com as minorias<sup>6</sup>. Ainda nessa época, destaca-se a expansão imigratória no Brasil diversas comunidades estrangeiras se direcionavam às terras brasileiras com intuito de ter novas oportunidades quando desembarcavam, a maioria era direcionada aos trabalhos no campo. Fausto (2012) revela que

Os italianos foram a principal etnia que forneceu mão de obra para a lavoura de café. [...] A pobreza dessa gente se revela, entre outros dados, pelo fato de que os subsídios oferecidos pelo governo paulista representaram uma forte atração (FAUSTO, 2012, p. 157).

Os imigrantes encontraram diversas dificuldades no Brasil, já que trabalhavam em troca de habitação ou um pedaço de terra, logo as despesas aumentavam conforme as dificuldades se acentuavam. Nessa conjuntura, os imigrantes (pequenos agricultores) que viviam nas áreas rurais encontravam resistência por parte dos grandes fazendeiros que queriam perpetuar o modelo agroexportador (ALVIM, 2004). Todos esses fatores intensificaram a marginalização das condições de vida dessas pessoas na área rural brasileira.

Verificamos que olhar para esse longo percurso de exclusão auxilia na compreensão da realidade atual, em que ainda é necessário viabilizar muita energia em discussões, pesquisas e movimentos para se conquistar algo que é de direito. Nesse contexto, olhamos para a Educação do Campo, que também reflete esse processo extenso de exclusão social e cultural e evidenciamos que essa especificidade de ensino é resultado de diversos movimentos sociais em prol de uma educação contextualizada aos camponeses. Grupos como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Comissão Pastoral da Terra (CPT), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), programas como PRONERA, Projovem

---

<sup>6</sup> Segundo Siqueira e Castro (2017), minorias se refere aos sujeitos que sofrem opressões sociais e que são ligados entre si por laços culturais, vale lembrar que nem sempre se trata de minoria em número de pessoas, pelo contrário, por vezes, são numerosos como os sujeitos do campo, por exemplo.

Campo Saberes da Terra, alguns setores universitários, entre outros se organizaram com o intuito de garantir o direito de um ensino pensado no e para o campo.

Ao compreender o motivo de tantos esforços para garantir o direito de uma educação para a realidade campesina é relevante apontar que a educação moderna no Brasil responde à necessidade de consolidação do capitalismo no país esse fator impulsionou a educação brasileira nos moldes meritocrático e urbanocêntrico. Rossato e Praxedes (2015) destacam que essas perspectivas contribuíram

Para a exclusão e marginalização dos povos do campo, vistos como portadores de uma cultura atrasada e em vias de extinção. Sujeitos que passam a ser tratados como objetos por um processo educativo que desconsiderou seus saberes e sua identidade a fim de (re) educá-los, preparando-os para migrarem à cidade ou para permanecerem em meio a um mundo rural que transformava sua produção em agronegócio ao seguir o ritmo crescente do comércio e da indústria moderna (ROSSATO E PRAXEDES, 2015, p. 18).

A transformação dos centros urbanos em favor da industrialização e da área rural ao agronegócio fez com que a educação campesina fosse uma extensão da urbana. Nesse contexto, no início do século XX, o Estado cria a chamada Educação Rural, que tinha como objetivo reeducar os povos do campo para as demandas industriais.

As Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do estado do Paraná, no ano de 2006, citam a Educação Rural como um período em que se preocupavam “com o movimento migratório campo-cidade e com a elevação da produtividade do campo, numa conjuntura em que a industrialização e a urbanização deram seus primeiros e concretos passos” (PARANÁ, 2006, p. 17). Nesse cenário, estabeleceu-se uma relação de submissão dos valores culturais dos sujeitos do campo aos da área urbana, em que os costumes campesinos, incluindo sua oralidade, eram vistos de maneira depreciativa.

A partir de 1930, iniciou-se um processo de políticas públicas para a Educação Rural pelo viés assistencialista, no qual destacam: Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural e Campanha Nacional de Educação Rural e Serviço Social Rural (PARANÁ, 2006).

A característica assistencial que a educação ruralista propunha considerava o camponês como “carente, subnutrido, pobre e ignorante” (ROSSATO; PRAXEDES, 2015, p. 21). Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 25) também mostram outras marcas impostas a esses povos como: “sujeitos atrasados, preguiçosos, ingênuos e

incapazes”. Portanto, essa perspectiva educacional não evidenciava os contextos originários de diversos problemas vividos no campo, apenas os preparava para se adequar à cultura urbana em poucas e precárias escolas. Segundo Rossato e Praxedes (2015):

O chamado ensino rural não respeitou ou respeita os modos de viver, de se expressar, de pensar e produzir dos diferentes povos do campo, auxiliando a uma maior discriminação, exclusão e imigração do campo à cidade, escorando-se, preconceituosamente, na visão de que os povos do campo não dispunham ou necessitavam de um saber elaborado para sobreviver no meio rural (ROSSATO E PRAXEDES, 2015, p. 22).

Diante disso, fica evidente que a educação para os povos do campo orientou-se pela discriminação, em que os camponeses eram considerados incivilizados, incultos e esse modelo educacional deveria auxiliá-los na inserção do mundo urbano e capitalista. Katuta (2017) realiza uma análise crítico-reflexiva acerca do período educacional no Brasil desde a colonização até o início do século XX. Nessa reflexão, ela aponta que:

A educação formal no Brasil surgiu, evidentemente, colonizadora, tendo a subalternização, a subordinação e a alienação como fundamentos e objetivos pedagógicos. Seguindo este mesmo encaminhamento da educação das elites para as classes populares, na educação rural, houve o predomínio de ações voltadas ao fortalecimento da concentração de terras, sendo a lógica urbano-industrial capitalista a referência única para o desenvolvimento humano, promovendo, portanto, distanciamentos e/ou rupturas com o universo cultural dos sujeitos do campo (KATUTA, 2017, p. 74).

Assim como Katuta (2017) discute os modelos educacionais no período supracitado, Paulo Freire também resume esta fase educacional que segundo ele:

Somos um país cuja formação político-social se baseou por séculos na exclusão e na opressão determinadas pela escravidão, pelo senhor dono de terras e de gentes que em tudo e em todos mandava; na precariedade dos bens de consumo para o bem-estar da sociedade em geral. Assim, herdamos na própria carne e em nossa mente, como classe privilegiada, ou apenas dita “superior”, a prática da desumanização, que nega a própria existência humana (FREIRE e MEDONÇA, 2019, p. 17).

Em meio a um histórico educacional depreciativo aos sujeitos do campo, é relevante destacar as contribuições de Paulo Freire na década de 1960. Os ideais defendidos por Freire vinham na contramão do que se tinha estabelecido como Educação Rural, já que seus estudos evidenciavam a importância da educação popular pelos vieses da democracia, criticidade, problematização e liberdade (PARANÁ, 2006).

Entendemos que essa escola deva ser um espaço de educação popular e não apenas o lugar de transmissão de alguns conhecimentos, cuja valorização se dá à revelia dos interesses populares; uma escola cuja boniteza se manifesta na possibilidade de formação do sujeito social. (FREIRE E MEDONÇA, 2019, p. 60)

Esse entendimento defende que as práticas sociais dos sujeitos devem ser valorizadas no processo de ensino e aprendizagem, porque essa postura pedagógica favorece à educação contextualizada, que promove o protagonismo do aluno. Freire afirmava que a educação problematizadora “parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens” (MACEDO, 2021, p.101). Sobre a importância de Paulo Freire nessa discussão, Rossato e Praxedes (2015) afirmam que

O educador Paulo Freire foi um grande representante desse período ao criar um movimento de alfabetização de adultos a partir de um método dialógico. O Método Paulo Freire levava em consideração a realidade local e a prática social efetiva dos educandos, mediante uma concepção educativa crítica e emancipatória (ROSSATO E PRAXEDES, 2015, p. 30).

Arroyo (2014, p. 27) também evidencia as contribuições de Freire, enfatizando que ele “construiu sua reflexão e prática educativa, referida sempre aos novos sujeitos sociais, políticos, aos movimentos de jovens, de trabalhadores e camponeses”, o pesquisador complementa que:

Paulo não inventa metodologias para educar os adultos camponeses ou trabalhadores nem os oprimidos, mas reeduca a sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura (ARROYO, 2014, p. 27).

É notório que o educador desencadeou diversas reflexões acerca da educação popular em que se evidencia como os sujeitos aprendem, mas essas discussões também foram alvos da opressão e perseguição no período da ditadura militar no Brasil (1964-1985). Com isso, a campanha de Paulo Freire foi desativada e o pesquisador foi exilado.

As discussões acerca da Educação do Campo como proposta educacional contextualizada foram retomadas na redemocratização do Brasil e se fortaleceram com a Constituição Federal (1988). Os movimentos para essa modalidade educacional caminham de forma instantânea à defesa dos direitos humanos; isso quer dizer que a concepção de Educação Rural é superada pela concepção da Educação do Campo apenas nas últimas décadas. Katuta (2017) explica que:

A educação do campo teve suas origens num acirrado campo de disputas e lutas sociais e surgiu no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, com as demandas dos acampados e assentados da reforma agrária. Eles elaboraram, ao longo de suas lutas e debates, um projeto de sociedade brasileira, fundado na justiça social e na democracia participativa, que se



contrapõe à injusta ordem social imposta historicamente pelas elites brasileiras, está ancorada no patrimonialismo e no capitalismo de caráter rentista (KATUTA, 2017, p. 77).

A Educação campesina surge na sociedade no momento em que a escola se torna um espaço primordial na relação dos saberes produzidos entre as diferentes práticas sociais e o conhecimento científico (KATUTA, 2017).

Na mesma linha de raciocínio, Caldart (2015) afirma que a Educação do Campo ocorre na necessidade da criticidade à realidade da então educação brasileira, principalmente no tocante aos sujeitos do campo. A pesquisadora alerta que essa crítica não se baseia apenas como denúncia, mas como “contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações” (CALDART, 2015, p. 39-40).

É a partir desses ideais que se afirma que a Educação do Campo não é Educação Rural, como também a Educação é “do” campo e não apenas “no” campo. Analisar esses termos é significativo, porque a palavra “do” oferece uma dimensão maior do que a oferta de uma educação na área rural, “do” relaciona o protagonismo dos sujeitos no processo educativo, pois a educação é “do” camponês, “dos” trabalhadores do campo (CALDART, 2015).

Ao intitular uma modalidade de ensino como “Educação do Campo”, remete-se a um ambiente escolar que deve propiciar a formação dos sujeitos políticos, ativos, dinâmicos e heterogêneos. Convém evidenciar que garantir o acesso e a permanência não significa oferecer qualquer acesso ou qualquer formação quando se trata da especificidade, deve haver a valorização da realidade desses sujeitos (CALDART, 2015). Portanto, corroboramos Batista e Euclides (2020, p.16), ao afirmarem que a educação campesina não pode ser direito de “um cidadão abstrato que frequenta escolas públicas abstratas, mas escolas do campo, indígenas, quilombolas, populares, com as marcas de suas culturas e identidades”.

É relevante reafirmar que o processo de luta por uma educação contextualizada, ou seja, inclusiva, se deve aos movimentos sociais que têm como base a desvinculação da Educação do Campo com a urbana, significando que esses grupos buscam a abertura de práticas relacionadas à Educação Inclusiva nesses espaços (LOPES *et al.*, 2016). Quando se trata de diversidade social, tais movimentos apontam que não se pode falar apenas de uma pedagogia, uma vez que são nessas movimentações que os atores sociais se assumem como sujeitos centrais no processo de luta contra a educação homogeneizada.

Dessa forma, Souza (2012, p. 28) esclarece a importância das organizações no espaço rural, as quais têm “sua origem a partir das tensões no campo no esforço de dar visibilidade a essas populações e incluí-las nas pautas e agendamentos públicos da nação”.

Registramos as normativas das últimas décadas como reflexo desses movimentos, já que foi a partir das organizações sociais que esses movimentos buscaram olhar para as especificidades da educação campesina também na legislação. De acordo com Lopes *et al.* (2016, p. 609), a Educação do Campo é regida pelo “Decreto nº 7.352 de 4/11/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o programa nacional da educação na reforma agrária”. Diante disso, destacam-se os princípios da Educação do Campo presentes no artigo 2º, em que se assenta o “I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” (BRASIL, 2010). Essa premissa está presente na Lei nº 9.394/96 (LDB/1996), no art. 28, que determina:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; (BRASIL, 1996)

Fica claro que tanto no Decreto nº 7.352, de 2010 como na LDB, de 1996, há direcionamentos voltados à promoção da contextualização do ensino nas escolas do campo. Do mesmo modo, as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do estado do Paraná (2006) mostram como fator relevante o contexto no processo educativo campesino, nas quais consta como pretensão de construção pedagógica a concepção de mundo em que se prioriza que “o ser humano é sujeito da história, não está “colocado” no mundo, mas ele é o mundo, faz o mundo, faz cultura. O homem do campo não é atrasado e submisso; antes, possui um jeito de ser peculiar” (PARANÁ, 2006, p. 28-29). Nesta normativa, o aprendizado contextualizado também está exposto na concepção de conteúdos e metodologias de ensino. Nela deve-se atentar para as:

Estratégias metodológicas dialógicas, nas quais a indagação seja frequente, exigem do professor muito estudo, preparo das aulas e possibilitam relacionar os conteúdos científicos aos do mundo da vida que os educandos trazem para a sala de aula (PARANÁ, 2006, p. 29).

Esses documentos refletem o reconhecimento dos sujeitos do campo e suas formas de resistência que propiciaram condições pela busca de superação de

desigualdades. Santos (2012, p. 60) assevera que a luta camponesa “desenvolve um conceito positivo na atividade rural, expresso pela autoestima crescente e pela afirmação social desses sujeitos”.

Como já apresentado, essas discussões em prol da educação contextualizada no campo emergem na busca de contrapor o ideal de escola urbana/hegemônica. A escola do campo não representa apenas um espaço físico em ambiente rural, mas também “uma resistência às formas de desigualdades sociais, profundamente enraizadas na estrutura social, cujas relações não são fixas, podendo ser desconstruídas socialmente” (SANTOS, 2012, p. 152).

Ao defender um ensino na perspectiva da inclusão, que está de acordo com a realidade da comunidade em todo o processo educativo, a educação inclusiva também corrobora uma educação democrática, em que se estimula a participação de todos os envolvidos, visto que a escola é um espaço público, de direito para todos os sujeitos. Rossato e Praxedes (2015) defendem a escola que:

Como esfera pública democrática, possibilita a capacitação de pais, alunos e educadores para compartilharem a busca de soluções para os problemas da escola. Para tanto, todos devem ter o direito de falar, opinar e participar [...] (ROSSATO E PRAXEDES, 2015, p. 66).

A importância de ouvir e protagonizar essas vozes na escola é também manifestada nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (PARANÁ, 2006), em que se estabelece a escuta como procedimento essencial na construção da instituição escolar,

[...] escutar os povos do campo, a sua sabedoria, as suas críticas; escutar os educandos e as suas observações, reclamações ou satisfações com relação à escola e à sala de aula; escutar as carências expostas pelos professores das escolas do campo; enfim, ouvir cada um dos sujeitos que fazem o processo educativo: comunidade escolar, professores e governos, nas esferas municipal, estadual e federal; por meio da escuta, será gerado o diálogo e nele serão explicitadas as propostas políticas e pedagógicas necessárias à escola pública (PARANÁ, 2006, p. 30).

É fato que conhecer e valorizar as especificidades desses sujeitos no processo educacional direciona o ensino para a Educação Inclusiva. Diante disso, evidenciamos a importância de realizar pesquisas voltadas a esse tema, já que a insuficiência da propagação do conhecimento científico nesta área contribui com o ato de silenciar as vozes desses sujeitos.

Além das pesquisas, também é imprescindível a formação em educação em direitos humanos na perspectiva da Educação Inclusiva nas escolas do campo. Por

meio das ações formativas serão direcionados “caminhos a serem percorridos para sua efetivação, considerando as especificidades e peculiaridades dos sujeitos de direitos” (MELO, 2019, p. 509).

Partindo desse princípio, é significativo apontar que a escola do campo na perspectiva da Educação Inclusiva garante a efetivação da dignidade humana e permite que a convivência no contexto escolar assegure os direitos desses sujeitos ao estarem em um ambiente que lhes proporcione o protagonismo no processo de ensino. Ao refletir sobre esses fatores, retomamos o questionamento: que escola do campo se quer?

Diante do que foi exposto, afirmamos que a escola do campo que queremos é aquela que, na perspectiva inclusiva, seja democrática, crítica, proporcione o protagonismo social, cultural e científico de seus alunos, que ela seja plural, contextualizada, aberta à comunidade, porque ela é pública e de direito de todos. No viés da inclusão, as pedagogias escolares avançam também

No reconhecimento de que com outros sujeitos, outras crianças, adolescentes, jovens e adultos que chegam às escolas e às universidades chegam outros conhecimentos, outras vivências de mundo, logo outras leituras de mundo, de cidade, do campo (ARROYO, 2014, p. 34).

A seguir, as discussões abarcam a diversidade dos sujeitos do campo no Brasil, de modo a refletir sobre a importância do protagonismo das identidades desses povos nas escolas do campo por meio da perspectiva da Educação Inclusiva em direitos humanos.

### 2.2.2 A Educação do campo e seus sujeitos na perspectiva da Educação Inclusiva

Para refletir sobre os povos do campo, vale ressaltar que a formação social brasileira é composta por diferentes sujeitos camponeses. Nesse sentido, Ribeiro (1995)<sup>7</sup> mostra em sua pesquisa uma análise sobre os diferentes camponeses brasileiros. O autor utiliza o termo “brasis”, que remete à diversidade desses povos, os quais cita crioulos, caboclos, sertanejos, caipiras e povos sulinos.

---

<sup>7</sup> O antropólogo, sociólogo e educador Darcy Ribeiro traz em sua obra “O povo brasileiro” reflexões relevantes sobre a formação do povo miscigenado do Brasil nessa formação, suas análises discorrem sobre os diferentes povos camponeses das cinco regiões brasileiras. Nesse sentido, observa-se a diversidade do povo camponês, que possibilita a desconstrução de discursos relacionados ao senso comum de que os sujeitos do campo se mostram homogêneos.

Diante disso, afirmamos que os diferentes sujeitos do campo são elementos importantes na formação social brasileira e sua cultura e espaço vivido consolidam os saberes e práticas do campesinato.

Ao aproximar essa discussão acerca da diversidade campesina para a realidade paranaense, Katuta (2016, p. 10) destaca que o estado do Paraná é uma “das unidades da federação que possui grande diversidade étnica e cultural, cujas existências se dão no campo”. É relevante pontuar que, nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná (2006), há algumas categorias sociais campesinas, nas quais constam:

Posseiros, boias-frias, ribeirinhos, ilhéus, atingidos por barragens, assentados, acampados, arrendatários, pequenos proprietários ou colonos ou sitiantes – dependendo da região do Brasil em que estejam – caboclos dos faxinais, comunidades negras rurais, quilombolas e, também, as etnias indígenas (PARANÁ, 2006, p. 24).

Nesse sentido, essas diretrizes trazem em síntese a diversidade sociocultural presente no campo, nos quais habitam sujeitos

Assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados atingidos por barragens, pequenos proprietários, vileiros rurais, povos das florestas, etnias indígenas, comunidades negras rurais, quilombos, pescadores, ribeirinhos e outros mais. Entre estes, há os que estão vinculados a alguma forma de organização popular, outros não. São diferentes gerações, etnias, gêneros, crenças e diferentes modos de trabalhar, de viver, de se organizar, de resolver os problemas, de lutar, de ver o mundo e de resistir no campo (PARANÁ, 2006, p. 27).

Perante isso, a normativa dispõe como um dos desafios da Educação do Campo de “considerar a cultura dos povos do campo em sua dimensão empírica e fortalecer a educação escolar como processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos” (PARANÁ, 2006, p. 26).

O Decreto N° 7.352, de 4 de novembro de 2010, também traz a diversidade dos povos campesinos e, no parágrafo 1º, apresenta definições a respeito das populações do campo,

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

Dada a ideia do público campesino, no mesmo inciso define-se a escola do campo como “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010).

Nesse contexto, cabe ressaltar que os povos que vivem nas áreas rurais são plurais e esse fator sinaliza a relevância da pedagogia contextualizada. Dessa forma, as identidades camponesas devem ser valorizadas nos espaços escolares, uma vez que possibilitam considerar a prática social/cultural dessas pessoas. Batista e Euclides (2020) afirmam que

Os princípios da Educação do Campo, calcados na contextualização cultural, no respeito aos saberes e no reconhecimento das identidades, permitem uma compreensão atenta sobre as relações desiguais e de poder presentes no meio social (BATISTA E EUCLIDES, 2020, p. 21).

A Educação do Campo baseada nas identidades camponesas também é abordada por Rossato e Praxedes (2015, p. 71). Os autores defendem que essa forma de educar “é baseada no desenvolvimento de um sentimento de pertencimento a um lugar, a uma comunidade e a uma herança cultural”. É relevante pontuar que a escola é o ambiente mediador na relação de pertencimento. No caso das escolas do campo, elas representam o reflexo dos movimentos sociais essencialmente camponesas e esses espaços de ensino devem permear o direito desses sujeitos de estar e participar de uma educação condizente com a própria realidade.

Sentir-se pertencente no espaço escolar contribui para o protagonismo dos sujeitos. O protagonizar é o que almejamos às escolas do campo, já que o conhecimento se constrói na coletividade e interatividade. Por esse caminho, o ensino se torna significativo, concreto e real para os alunos. Logo, é pertinente apontar a Educação Inclusiva em direitos humanos como perspectiva relevante à pedagogia contextualizada, pois, conforme Mantoan (2015, p. 35), “a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora”.

Essas reflexões são urgentes, pois, mesmo que essas instituições de ensino sejam resultados de lutas sociais camponesas, ainda há necessidade da busca por políticas públicas que visem à garantia da educação contextualizada a esses sujeitos. A caracterização histórica da antiga educação rural desconexa persiste nos ambientes escolares, porque não consideram as particularidades camponesas no processo de ensino e aprendizagem.

Todas essas questões em torno do ensino para o público camponês contribuem com a visibilidade das diversas características desses sujeitos, a exemplo da oralidade que, assim como os outros elementos da cultura camponesa, necessita ser valorizada, principalmente nos espaços escolares.

É necessário refletir sobre o agravante das rotulações depreciativas à variação linguística campesina que a consideram de menor prestígio. Ao direcionar esses apontamentos à perspectiva da Educação Inclusiva, esses fatores são considerados essenciais nos ambientes de ensino, em que buscamos evidenciar os aspectos culturais dos sujeitos do campo.

Pensando nisso, na próxima seção, discutimos sobre a valorização da oralidade campesina nas escolas do campo. Nesse sentido, olhamos a contextualização do ensino de Língua Portuguesa pela perspectiva da Educação Inclusiva e, por esse viés, trazemos a Sociolinguística como ciência que traz contribuições relevantes sobre as variações linguísticas nas aulas.

### 3 OS CONTEXTOS LINGUÍSTICOS CAMPESINOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O TRABALHO COLABORATIVO NO AMBIENTE ESCOLAR

A escola inclusiva, pautada nos direitos humanos, protagoniza em seu espaço diversas vozes que são silenciadas, sobretudo pelas relações de poder existentes na sociedade. Arroyo (2014, p. 14) discute sobre a vivência de grupos sociais que foram e são marginalizados no Brasil em uma relação de “dominação/subalternização” que, por consequência, apresentam como essência em suas pedagogias a resistência. Nesse sentido, citamos os sujeitos do campo como exemplo dessa realidade.

No que tange ao ato de silenciar vozes, Cyranka (2015, p.31) inclina-se ao contexto escolar e questiona: “É possível fazer ouvir novamente a voz que já foi calada pela escola?”

Diante a essa indagação, essa seção discorre sobre a importância da valorização das vozes que são oprimidas, no que se refere aos sujeitos do campo, lembramos que eles sofrem estigmas<sup>8</sup> sociais e, sendo a oralidade parte constitutiva de suas singularidades, também sofre. A oralidade é negligenciada na escola. O mesmo se vê na educação do campo. Nesse contexto, esse tratamento é ainda mais delicado, porque associa dois estigmas: o do oral e o do dialeto caipira. Desse modo, concordamos com Cyranka (2015, p. 32) ao afirmar que, “para se constituir pela linguagem é preciso que o homem tenha a palavra, que lhe seja permitido se expressar, mesmo que seja no seu dialeto desprestigiado”.

Conforme já mencionado, os camponeses se organizaram em movimentos em prol de seus direitos, dentre os quais se destaca a luta pela Educação do Campo. Desse modo, defendemos o ensino de Língua Portuguesa contextualizado à realidade camponesa, com intuito de projetar olhares inclusivos às variações linguísticas nas escolas do campo a fim de ampliar as potencialidades linguísticas dos alunos.

Nessa perspectiva, as pesquisas de Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2011, 2021), Bagno (2007, 2009, 2013, 2015), Castilho (2000), Ilari e Basso (2021), entre outros são primordiais para fundamentar as discussões sobre a importância da variação linguística. Esses autores afirmam que as variações estão presentes nas

---

<sup>8</sup> De acordo com Bagno (2009), o estigma, na visão sociológica, é um julgamento negativo dos grupos sociais dominantes para com os oprimidos, em que julgam sua cultura, modo de ser e sua língua, por isso o pesquisador emprega o termo “variedades estigmatizadas” ao discutir sobre essas variações.



relações sociais em que, por meio das interações, ocorrem diversas expressões linguísticas, ou seja, elas revelam as identidades de diferentes povos.

Convém enfatizar que pesquisadores como Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2011, 2021) e Bagno (2007, 2009, 2013, 2015) analisam as variações linguísticas pelo viés da Sociolinguística, ciência que estuda a diversidade linguística em diferentes contextos de usos da língua (oral e escrita) que são potencializadas nas relações sociais. Sendo assim, essa pesquisa além de citar obras de autores sociolinguistas também direciona para a sócio educacional na representatividade de Antunes (2007, 2009), a fim de relacionar as particularidades orais campesinas com o ensino de Língua Portuguesa.

Nesse contexto, a oralidade será apresentada como modalidade essencial no ensino de Língua Portuguesa, de forma a contribuir com o reconhecimento das realidades campesinas no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, as discussões estão relacionadas à perspectiva da Educação Inclusiva, já que concordamos com Mantoan (2008) ao anunciar que a inclusão considera a pluralidade cultural nos ambientes escolares.

Destarte, as argumentações são encaminhadas para a importância do trabalho colaborativo na escola como forma de proporcionar momentos de problematizações, estudos e reflexões acerca dos planejamentos das aulas de Língua Portuguesa, de forma que sejam contextualizados à diversidade presente nas instituições escolares.

### 3.1 A ORALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

De acordo com Marcuschi (2010), a partir da década de 1980 uma nova concepção de língua e texto ganhou espaço nas discussões teóricas, o que anteriormente se atrelava a um sistema signos em que a escrita e a oralidade eram vistas de lado opostos, nas últimas décadas as pesquisas evidenciam a língua como “um conjunto de práticas sociais”, ou seja, a oralidade e a escrita se manifestam de forma interativa (MARCUSHI, 2010, p. 15).

Pereira (2005) também discute sobre a concepção de língua precedente aos anos de 1980, em que a considerava um sistema de signos que seguia um conjunto de regras, portanto o ensino de língua materna priorizava a Gramática Normativa<sup>9</sup>.

No entanto, as pesquisas linguísticas a partir da década de 1970 provocaram discussões na contramão do que se propunha como educação da língua materna, pois direcionavam à essencialidade da oralidade, o que causou uma crescente preocupação em como esse elemento da língua era abordado nas aulas de português (CASTILHO, 2000).

É evidente a importância dos estudos acerca da oralidade no ensino de Língua Portuguesa, atrelada a isso também é relevante olharmos como o ensino da oralidade é abordado nas normativas. Nesse sentido elencamos duas, a primeira são os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCNs (BRASIL, 1997). Sobre esse documento Galian (2014) afirma que

Os PCN, documento elaborado na segunda metade da década de 1990, constituem uma das formas de expressão do papel do Estado na busca por coesão e ordem, atuando no sentido de atingir a uniformização do currículo nacional, pela definição de um conteúdo mínimo a ser transmitido na escola básica, o que tem sido uma busca recorrente na história das políticas públicas de educação no Brasil (GALIAN, 2015, p. 651)

No tocante a oralidade os parâmetros orientam que as atividades orais necessitam ser planejadas e objetivar na prática o seu uso e sua reflexão em “seminários, dramatização de textos teatrais, simulação de programas de rádio e televisão, de discursos políticos e de outros usos públicos da língua oral” (BRASIL, 1997, p. 51-52). Posteriormente, há uma complementação às atividades com a citação de contação de histórias e relatos.

Reconhecemos que os PCNs trouxeram muitas contribuições para o ensino de Língua Portuguesa, principalmente na defesa de um processo de aprendizagem realizado com o uso de textos e não por memorizações infundadas. Outra questão relevante é a defesa do planejamento ao se trabalhar a oralidade, com isso é essencial que esse eixo seja pensado e que as atividades apresentem uma intencionalidade por parte do professor. Porém, são necessárias algumas reflexões sobre as orientações

---

<sup>9</sup> Segundo Bechara (2009, p.52), a Gramática Normativa “recomenda como se deve falar e escrever segundo o uso e a autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos”. Sobre essa perspectiva, Bagno (2013) traz relevantes discussões acerca da Gramática Normativa, como também norma culta e norma-padrão.

desse documento uma vez que, ao nosso ver, ainda não contemplam questões contextuais à realidade oral dos alunos.

Na interação oral no contexto de sala de aula, os PCNs destacam o seguinte

[...] o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade (BRASIL, 1997, p. 49).

Diante disso, acreditamos que a escola não deve apenas acolher a voz do aluno, mas também protagoniza-la e potencializa-la, de forma que atividades contextualizadas<sup>10</sup> sejam frequentes nos usos orais no ensino de Língua Portuguesa e que conseqüentemente por meio das mediações pedagógicas ocorra a ampliação das habilidades linguísticas dos alunos.

Na mesma direção reflexiva citamos outra normativa, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC)<sup>11</sup> (BRASIL, 2018). Esse documento orientador atual define “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7).

Na BNCC o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso.

A área da linguagem é composta por Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Nesse sentido nos direcionamos para a Língua Portuguesa, essa disciplina é dividida em quatro eixos: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Entre esses eixos nos concentraremos na oralidade.

Sobre o entendimento do que venha ser a oralidade, a BNCC (2018, p. 78) apresenta este eixo da Língua Portuguesa como “as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face”. Segundo Bunzen Júnior (2020) nesse documento o eixo da oralidade encontra-se imbricado com os eixos da leitura e produção. De acordo com o autor a oralidade “organiza-se, então, com práticas de compreensão e de produção de textos orais” (BUNZEN JÚNIOR, 2020, p. 76). Com isso, concordamos com o autor ao afirmar que nos objetos do conhecimento de forma mais detalhada esse elemento “não é muito desenvolvido em comparação

---

<sup>10</sup> Para Bagno (2014) a língua é contexto, por isso não pode haver atividades que separem a linguagem e seu uso, entre quem fala e onde fala. O professor deve então criar um contexto nas relações e interações orais na sala de aula.

<sup>11</sup> Documento orientador dos conteúdos básicos para a Educação Básica brasileira.

com os outros eixos”. A fragilidade presente na BNCC se estende durante o Ensino Fundamental, em que não ocorre um direcionamento de um trabalho progressivo, além de apresentar poucos objetos de conhecimento, bem como número reduzido de habilidades.

Abordar as duas normativas nas discussões acerca do ensino da oralidade em Língua Portuguesa é essencial visto que, os documentos orientadores educacionais não apresentam apenas concepções científicas ou pedagógicas, mas também políticas. Desse modo, concordamos com Gontijo, Costa e Perovano (2020, p. 22) ao afirmarem que, “a BNCC pretende reduzir o que é aprendido nas escolas públicas a um aparato técnico que serve de base para a perpetuação das relações sociais e de produção existentes na sociedade contemporânea”.

Perante a essa realidade, apresentamos algumas discussões teóricas relacionadas a sócio educacional para ampliar os conceitos relacionados a esse eixo, bem como apontar as fragilidades presentes no ensino oral da língua e novas possibilidades de ensino.

Ao conceituar a oralidade para além das normativas, iniciamos com Marcushi (2010), que segundo ele

A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se sonora; ela vai desde a realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso (MARCUSHI, 2010, p. 25).

O pesquisador Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p. 17) amplia a concepção afirmando que a oralidade de cada um é “um patrimônio pessoal e intransferível construído ao longo de toda a existência, um direito sagrado [...]”. No mesmo sentido Antunes (2009) defende que, a oralidade representa a identidade individual e coletiva dos sujeitos de direito.

As diferentes concepções acerca da oralidade são refletidas nas ações pedagógicas no ensino de língua materna na escola, pois, quando não se oportunizam momentos significativos em relação à oralidade, há uma exclusão social e cultural na sala de aula, além da negação do direito Humano que é do ser ouvido e ter oportunidades de fala no espaço em que se encontra.

Ao abordar a oralidade no ensino de Língua Portuguesa, também é pertinente discutir sobre as variações linguísticas<sup>12</sup>. Illari e Basso (2021, p. 151)<sup>13</sup> constataam que a língua não é uniforme, portanto ela é variável, o que a caracteriza como “fenômeno normal, por manifestar-se de várias formas”. Esse evento denomina-se variação linguística. Convém destacar que a variação ocorre tanto na escrita como na oralidade, mas as variações orais sofrem um maior preconceito do que os registros escritos.

Antunes (2009, p. 207) afirma que os diferentes usos da língua “tem contemplado as múltiplas possibilidades de a língua realizar-se, atendendo as diferenças do lugar, do meio social ou da situação sociocultural em que a atividade verbal ocorre”. Já Gagné (2002, p. 166) declara que as variações são inevitáveis, ocorrem naturalmente, visto que “para exprimir a mesma realidade existem diversas variantes, isto é, formas linguísticas diferentes que veiculam o mesmo sentido”. Logo, sendo a variação inevitável e natural, questionamos: Por que não considerá-la na escola?

Nesse sentido, é preciso reforçar que as variações linguísticas devem ser prestigiadas nas instituições escolares, já que as diferentes formas de se comunicar também constroem e reforçam os papéis sociais de cada indivíduo (BORTONI-RICARDO, 2004). Do mesmo modo, Bagno (2009, p. 29) reitera que defender os diferentes usos orais da língua impede que a “norma tradicional seja usada como um instrumento de perseguição, de discriminação, de humilhação do outro”.

É importante lembrar que a escola é uma instituição que tem como um dos seus propósitos contribuir com a formação de cidadãos que respeitem a diversidade. Sendo assim, a formação da cidadania se concretiza diariamente na convivência escolar, inclusive por meio das interações discursivas, por isso a variação não pode ser vista como um problema e sim como “um patrimônio do nosso povo” (BAGNO, 2009, p. 28).

---

<sup>12</sup> Bagno (2007) traz reflexões relevantes sobre as variações linguísticas que envolvem: conceitos e classificações. O autor também relaciona as variantes com o ensino de Língua Portuguesa e como elas são abordadas nos livros didáticos.

<sup>13</sup> Sugerimos a leitura da obra desses autores para o aprofundamento teórico acerca das variações linguísticas, nesta pesquisa eles citam as diferentes formas de variantes como: diacrônica, diatópica, diastrática e diamésica.

Sobre as variantes também indicamos Castilho (2020) que traz reflexões sobre a diversidade do português brasileiro.

Após ampliarmos a concepção da oralidade no ensino de Língua Portuguesa apontando que os diversos contextos sociais e culturais estão presentes nas interações orais, bem como a afirmação de que a variação linguística ocorre de forma natural, seguimos com apontamentos sobre as fragilidades desse elemento linguístico no ensino de Língua Portuguesa.

Iniciamos com as pesquisas de Castilho (2000), bem como de Freitas, Teixeira e Machado (2016), nas quais indicam que os estudos linguísticos revelam quão essenciais são os usos orais para o ensino, no entanto os livros didáticos de Língua Portuguesa ainda apresentam uma ótica superficial e negligente no tocante à oralidade, o que justifica a relevância das reflexões deste estudo acerca desse componente. Portanto, acreditamos que não considerar a oralidade nas aulas de língua materna reforça os atos de silenciar as diversas variações orais existentes e que se fazem presentes nos ambientes escolares.

Na mesma direção, a pesquisa de Antunes (2003) expõe algumas constatações como: “Uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar”, além disso a autora também cita “uma equivocada visão da fala, como o lugar privilegiado para a violação das regras da gramática” (ANTUNES, 2003, p.24).

Os estudos anunciam as fragilidades relacionadas ao ensino, especificamente na língua materna. Tais estudos reforçam que persiste a existência de atitudes excludentes, que desconsideram os diferentes modos de falar no processo educacional. Antunes (2003, p. 16-17) evidencia que as abordagens pedagógicas são frágeis no que tange ao eixo da oralidade. Conforme a autora, prevalece nas aulas de português o estudo “inócuo das nomenclaturas e classificações gramaticais”, ou ainda a “desenvoltura no exercício mais formal da comunicação oral”. Esse desprestígio da linguagem oral se relaciona à influência histórica que envolve a abordagem tradicional da gramática<sup>14</sup> que enfatiza a língua literária escrita e direciona a oralidade como uma modalidade inferior ou mais informal.

Também citamos a obra de Ferrarezi Jr (2014, p. 37) em que por meio de suas pesquisas percebemos que “a prática do silêncio tem-se perpetuado nas formas

---

<sup>14</sup> Na perspectiva sociolinguística de Bagno (2007, p. 63), a Gramática Tradicional é vista como “um conjunto de noções acerca da língua e da linguagem que representou o início dos estudos linguísticos do Ocidente. Sendo uma abordagem não científica, nos termos modernos de ciência, a Gramática Tradicional combinava instituições filosóficas e preconceitos sociais”.

diversas e é relativamente fácil identificar suas manifestações permeando aquilo que nós chamamos de “educação” no Brasil”.

É relevante pontuar que em qualquer língua, em diferentes contextos, (temporal/espacial) manifesta-se um conjunto de diferentes falares. Essa diversidade reflete encontros de gerações distintas, como também as culturas que geram sentimentos de pertencimentos e apego conforme afirma Antunes

A língua é, assim, um grande ponto de encontro; de cada um de nós, com nossos antepassados, com aqueles que, de qualquer forma, fizeram a fazem a história. Nossa língua está imbutida na trajetória de nossa memória coletiva. Daí, o apego que sentimos à nossa língua, ao jeito de falar de nosso grupo (ANTUNES, 2009, p. 23)

A autora complementa que “É nesse âmbito que podemos surpreender as raízes do processo de construção e expressão de nossa identidade, ou melhor dizendo, de nossa pluralidade de identidades” (ANTUNES, 2009, p. 23). Essas afirmações permitem a reflexão sobre de que forma é abordado a oralidade em sala de aula, no sentido que contribui para o entendimento de que, além de ser um dos eixos de ensino de língua materna, ela representa também concepções, crenças, ideologias e visões de mundo.

É oportuno pontuar que essa pesquisa não objetiva elencar a oralidade como um eixo mais importante do que os demais no ensino de Língua Portuguesa, mas propomos reflexões acerca de novos olhares a esse elemento, em que os trabalhos em sala de aula poderão contemplar de forma interativa as variações tanto da escrita quanto da oralidade. Frisamos que os aspectos orais da língua se mostram valiosos no processo de construção do conhecimento na sala de aula, já que reflete a riqueza cultural que é expressada nos atos da fala.

Após as abordagens conceituais e fragilidades apontadas também é necessário apresentar novas possibilidades para o ensino da oralidade. Pensando nisso, citamos autores como Antunes, Bagno e Carvalho e Ferrarezi Jr para sustentar teoricamente os caminhos que serão apontados.

A autora Antunes (2003) cita algumas implicações pedagógicas ao ensino da oralidade em que prioriza o objeto de estudo em um contexto, a saber: oralidade orientada para a coerência global, para a articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação, para as suas especificidades, para a variedade de gêneros discursivos orais, para facilitar o convívio social, na construção do sentido do texto, no respeito a diversos tipos de interlocutores, entre outros. Nesse sentido a pesquisadora defende que

O fundamental do que proponho no momento está na reorientação ou na mudança de foco daquilo que constitui o núcleo do estudo da língua. O que significa dizer que a escola não deve ter outra pretensão senão chegar aos usos sociais da língua, na forma em que ela acontece no dia a dia da vida das pessoas. (ANTUNES, 2003, p. 108-109.)

Seguimos com a obra posterior de Bagno (2007), o pesquisador apresenta caminhos relacionados a perspectiva Sociolinguística. Nesse sentido, ele defende a reeducação sociolinguística, na qual o ensino com a oralidade poderá avançar se os educadores superarem o senso comum com pesquisas sociolinguísticas para fundamentar sua prática, com isso se ensinará que “onde tem variação linguística sempre tem avaliação social” (BAGNO, 2007, p. 79).

O autor também cita o trabalho de conscientização nas aulas de Língua Portuguesa, em que o professor poderá mediar promovendo a autoestima linguística dos alunos para ampliar o repertório comunicativo dos mesmos. Além disso, Bagno (2007) também defende que o professor deve adotar uma postura crítica aos conteúdos relacionados à oralidade nos livros didáticos.

Por fim, a obra recente de Carvalho e Ferrarezi Jr (2018), os autores defendem o diálogo em sala entre professor/aluno e aluno/aluno, lembrando que o professor deve antes planejar as ações comunicativas. Também poderá ser promovidos debates, seminários, entrevista, contação de histórias, palestra, entre outros. Os pesquisadores destacam três ações essenciais que os professores devem adotar no ensino da oralidade: o método, a continuidade e a progressividade.

Na defesa das três ações Carvalho e Ferrarezi Jr (2018, p.32) afirmam que “método, continuidade e progressividade garantem a sistematicidade do trabalho de desenvolvimento de competências comunicativas como, aliás, garantem sistematicidade do ensino com um todo”.

Portanto, destacamos que os autores citados esclarecem que as atividades com a oralidade devem proporcionar a valorização da especificidade oral dos alunos e junto a isso a ampliação dos conhecimentos linguísticos dos estudantes.

Até aqui trouxemos discussões acerca da Educação Inclusiva em direitos humanos como eixo delineador dessa pesquisa, na sequência focamos nossas reflexões para a Educação do Campo e, conseqüentemente, aos seus sujeitos. Ao tratar sobre a especificidade do ensino campesino, evidenciamos a oralidade como eixo relevante do ensino de Língua Portuguesa, uma vez que na trajetória apresentada diversas vozes sobrevivem na resistência contra ao silêncio.

Na sequência, essas abordagens redirecionam as lentes para os contextos



linguísticos dos sujeitos do campo, em que refletimos sobre o questionamento citado anteriormente: “É possível fazer ouvir novamente a voz que já foi calada pela escola?” (CYRANKA, 2015, p. 31).

### 3.2 OS CONTEXTOS LINGUÍSTICOS DOS SUJEITOS DO/NO CAMPO NA PERSPECTIVA SÓCIO EDUCACIONAL

Na defesa da abordagem contextualizada sobre os fatos, é relevante refletir sobre os aspectos históricos que influenciam as diferentes realidades. O caso das variedades camponesas não poderia ser diferente, por isso esta seção inicia-se com uma breve contextualização histórica acerca da oralidade camponesa, de modo a contribuir para a identificação da existência de julgamentos linguísticos no tocante aos sujeitos do campo.

No percurso histórico brasileiro, há uma trajetória excludente de diversas línguas nativas, em que a imposição da Língua Portuguesa pelos colonizadores se realizou de forma violenta às outras culturas. Bortoni-Ricardo (2021) traz reflexões a respeito dos aspectos linguísticos e retrata a marginalização e dizimação das línguas dos povos nativos do Brasil.

Na sequência, em meados do século XIX, surge a dualidade linguística entre as modalidades urbana *versus* rural. Essa dicotomia é reflexo do período da colonização em que o intercâmbio comercial e cultural se concentrava nos centros urbanos localizados no litoral brasileiro, acarretando uma tendência de padronização da língua nesses ambientes junto à adoção de um modo de vida citadino. Acerca dessa divisão linguística, Bortoni-Ricardo (2011) cita que:

[...] a difusão do modo burguês de vida europeu nas cidades mais ricas resultou na transformação das relações cidade-campo. Distanciou-se a civilização urbana diretamente influenciada pelos costumes europeus da civilização rústica. Seus habitantes, independentes de status social, consideravam-se superiores às populações do campo. Esse sentimento de superioridade provocou uma ruptura crescente com o campo, ampliada pelo desenvolvimento da industrialização e o rápido crescimento populacional de algumas cidades (BORTONI-RICARDO, 2011, p.32).

O distanciamento cultural urbano/rural trouxe consequências a esses povos como pontuam Rossato e Praxedes (2015):

[...] o ideal “civilizatório” projetado aos sujeitos do campo foi construído pelos defensores da concepção de modernidade, que na qualidade de ilustres pensadores rechearam a literatura com ideias que expressam de modo gritante os preconceitos contra os modos de vida e os saberes populares e rurais [...] (ROSSATO E PRAXEDES, 2015, p. 85).

O processo de modernização dos centros urbanos acarretou expressões

preconceituosas aos modos de vida dos camponeses e se perpetuou no decorrer do tempo. No século XX, com o avanço da industrialização no país, intensificaram-se as migrações dos sujeitos das pequenas cidades e das áreas rurais para os grandes centros urbanos. Esse fator ocasionou um choque linguístico, em que a chamada “norma culta”<sup>15</sup>, presente nos centros urbanos, é considerada como a mais correta (BORTONI-RICARDO, 2021).

A imposição da norma culta contribuiu para um processo de violências contra as comunidades que não a utilizam. Essas ações persistem no decorrer dos séculos no país e se caracterizam como uma das heranças do colonialismo que se perpetuaram nos moldes capitalistas com o avanço das indústrias e do agronegócio. A esse respeito Rossato e Praxedes (2015) explicam que:

A violência simbólica legítima realiza, assim, uma brutal imposição de uma forma específica de comunicação, a linguagem dominante, tida como “cultura”, contra os falares considerados deselegantes, incorretos, inadequados, vulgares, existentes no Brasil (ROSSATO E PRAXEDES, 2015, p. 90).

A sobreposição de um modo de falar (norma culta) sobre as outras variações da língua, em especial a camponesa, resultou nas rotulações aos sujeitos do campo no período da Educação Rural no Brasil.

O breve percurso histórico apresentado possibilita a compreensão acerca dos fatores que motivaram a imposição da norma culta sobre as demais variedades. O acesso a esse conhecimento é possível por meio dos estudos direcionados na perspectiva da Sociolinguística. Segundo Bagno (2007), a Sociolinguística surgiu

[...] nos Estados Unidos em meados da década de 1960, quando muitos cientistas da linguagem decidiram que não era mais possível estudar a língua sem levar em conta também a sociedade em que é falada. O estudo da variação e da mudança na perspectiva sociolinguística foi impulsionado sobretudo por William Labov que se tornou o nome mais conhecido na área (BAGNO, 2007, p. 28).

Essa perspectiva científica volta-se também para a diversidade da oralidade, fator esse que impulsiona pesquisas a partir das variações linguísticas. Consequentemente, proporciona avanços nos estudos acadêmicos acerca dos modos de falar de diversas comunidades, entre elas as camponesas. Junto a isso, destacamos como resultado dessa linha de pesquisa a propagação do valor cultural das vozes do campo, além da visibilidade desses povos nas discussões e reflexões acadêmicas.

---

<sup>15</sup> É relevante pontuar que não se deve confundir *norma culta* com *norma-padrão*, segundo Bagno (2013, p. 74) a *norma culta* são **as variedades urbanas de prestígio**, já a *norma-padrão* é um **ideal linguístico**.

As produções científicas também são importantes à educação, visto que possibilitam novos olhares à oralidade no ensino de Língua Portuguesa, de forma que a aprendizagem se torne mais significativa aos usuários da língua, resultando em um ensino mais inclusivo à diversidade linguística.

De acordo com Bagno (2007), os estudos sociolinguísticos não se limitam em apenas constatar a heterogeneidade da língua, mas também de

[...] incorporar uma instância de crítica e questionamento das crenças linguísticas estabelecidas e, sobretudo, de militância na reivindicação do direito que tem toda e qualquer pessoa com cidadania brasileira de falar e escrever a(s) sua(s) língua(s) materna(s), do jeito que ela(s) existe(m) hoje, no século XXI, e não como quer uma ideologia linguística autoritária e excludente, imposta a séculos atrás por uma potência colonial escravagista (BAGNO, 2007, p. 22).

Bagno (2007) argumenta sobre as crenças linguísticas estabelecidas que, por sua vez, estão recheadas de equívocos que se perpetuam nos convívios sociais, incluindo os ambientes escolares.

No que se refere às crenças linguísticas, Botassini (2015) também discute sobre conceitos estabelecidos geralmente por grupos sociais de maior prestígio socioeconômico e expressam atitudes de valorização ou rejeição às variedades da língua. Essas crenças são resultantes da falta de consistência teórica sobre as variações da língua e que por vezes alimentam o preconceito linguístico.

Segundo Botassini (2015, p. 124), essa forma de preconceito “refere-se à atitude negativa frente a determinado grupo linguístico sem razão aparente”. Orsi (2011, p. 341) complementa que “o preconceito é um tipo de discriminação silenciosa e velada que o indivíduo pode ter em relação à linguagem do outro”. Vale salientar que este tipo de preconceito é alimentado diariamente na tentativa de instituir o que é certo ou errado. Para Botassini (2015, p.114), “os preconceitos, como bem sabemos, se impregnam de tal maneira nas mentalidades das pessoas que as atitudes preconceituosas se tornam parte integrante do nosso próprio modo de ser e estar no mundo”.

Para exemplificar essas questões, citamos a pesquisa de Frosi *et al.* (2008) sobre a oralidade de imigrantes italianos que vivem em uma área rural da região Sul do Brasil

São recorrentes depoimentos que fazem referência a um modo errado de falar, expressos como (falar) atrapalhado, errado, misturado, não corretamente, feio; não saber falar. Além disso, o estigma manifesta-se em adjetivos como ignorante, grosso, burro, colono, colono burro, colono grosso, atrasado (FROSI *et al.* 2008, p. 151).

Os dados acima mostram a avaliação negativa acerca do modo de falar campesino, ou seja, é evidente a presença do preconceito linguístico. Contudo, é importante ressaltar que as características citadas vão além da oralidade, já que atribuem adjetivos negativos aos falantes. Isso é perceptível quando os intitulam de “ignorantes, grosso, burro, ... atrasado” (FROSI *et al.* 2008, p. 151).

Posto isso, observamos que os juízos e valores sociais são atribuídos tanto no modo de falar como também dos sujeitos. À vista disso, afirmamos que os povos do campo, além de sofrerem preconceitos linguísticos, também são estigmatizados. Botassini (2015, p. 125) assegura que “carregar um estigma linguístico significa, então, carregar uma marca que identifica negativamente o falante”. Já Bagno (2007) discute acerca da linha tênue entre o estigma e o prestígio, em que esses juízos de valor atribuídos ao sujeito dependem da posição econômica e social que o falante ocupa. No caso do sujeito do campo, o estigma se torna mais agravante, pois quanto mais rural for, mais estigma sofre. Por isso, Bagno (2007, p. 77) enfatiza que “a avaliação é essencialmente social, isto é, não é propriamente a língua que está sendo avaliada, mas, sim, a pessoa que está usando a língua daquele modo”.

Diante a esses fatores, destaca-se que, a análise dos diferentes usos da língua sob o olhar normativo e avaliativo, as variações são vistas como um “erro” ou “defeito”. Já para a perspectiva sociolinguística, essas características representam a diversidade linguística (BAGNO, 2007).

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, é preciso enfatizar a função da escola como fundamental na desconstrução de crenças que alimentam o preconceito. Dessa forma, é relevante identificar os elementos do ensino que contribuem para o fortalecimento do preconceito linguístico que, segundo Bagno (2015, p. 109), são a “gramática tradicional, os métodos tradicionais de ensino e os livros didáticos”.

Na contramão desse círculo vicioso, Bagno (2009, 2013, 2015), Bagno, Stubbs e Gagné (2002), Antunes (2003, 2007, 2009), Zilles e Faraco (2015), Bortoni-Ricardo (2004, 2011) e Rojo (2009) defendem o ensino de língua materna contextualizada, com vistas a valorizar as variações linguísticas na sala de aula, contribuindo para o desmonte do preconceito linguístico.

O novo horizonte para o ensino de Língua Portuguesa apontado por esses pesquisadores vai ao encontro da perspectiva da Educação Inclusiva em direitos humanos, uma vez que preza pelo protagonismo da diversidade humana nos

ambientes escolares, inclusive nas especificidades dos usos linguísticos.

Essa forma de conduzir o ensino de língua materna exige um trabalho colaborativo no ambiente escolar, já que o senso comum deve ser superado por um trabalho pedagógico que vise contextualizar a práxis e que se torna possível por meio de espaços colaborativos de discussão, reflexão, estudo, pesquisa que envolvam toda a equipe escolar. Por esse motivo, também apresentamos a importância do trabalho colaborativo nas escolas do campo para que a educação contextualizada seja delineada nos ambientes escolares.

### 3.3 TRABALHO COLABORATIVO NA ESCOLA: NOVAS POSSIBILIDADES DO FAZER PEDAGÓGICO

Os desafios relacionados à inclusão refletem no trabalho das equipes escolares, isso é resultado dos valores sociais, históricos e culturais que afetam a inclusão, bem como a falta de políticas públicas que atingem a inclusão estrutural (BECEVELLI *et al.*, 2020).

Pensando nisso, autores como Bastos (2015), Beceveli *et al.* (2020), Carrilho (2011), Damiani (2008), Roldão (2007) e Santiago e Santos (2015) defendem que o desenvolvimento de uma cultura de trabalho colaborativo nas escolas pode contribuir significativamente à prática pedagógica inclusiva nos ambientes escolares, o que inclui ações que protagonizem e potencializem a oralidade dos alunos.

Já pesquisadores como Mendes, Viralunga e Zerbato (2018), Capellini e Zerbato (2019) e Rabelo (2012) citam o Ensino Colaborativo como forma de construir e (re)construir caminhos inclusivos nesses espaços. Para tanto, é necessário conceituar Ensino Colaborativo e Trabalho Colaborativo para compreender as características distintas de cada um e significar a prática dessas ações nos ambientes de ensino.

Capellini e Zerbato (2019, p. 35) afirmam que “O Ensino Colaborativo envolve um trabalho de parceria em sala de aula entre o professor de Ensino Comum e professor de Educação Especial”. Elas acrescentam que “O Ensino Colaborativo é baseado na abordagem social da deficiência, ou seja, pressupõe que a escola deve ser modificada para atender os estudantes e não ao contrário”.

No mesmo sentido, Mendes, Viralunga e Zerbato (2018) definem Ensino Colaborativo como:

[...] uma parceria entre os professores do ensino regular e especial, desde que os dois professores se responsabilizem e compartilhem o planejamento, a execução e a avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes, dos quais alguns possuem necessidades educacionais especiais (MENDES, VIRALONGA E ZERBATO, 2018, p.46).

Na continuidade dos conceitos, Rabelo (2012) explica que o:

[...] ensino colaborativo se constitui mais como uma filosofia de trabalho entre profissionais da educação com conhecimentos e experiências diferenciadas, do que uma técnica metodológica de trabalho. É uma atitude filosófica e crítica de olhar para um colega de trabalho como parceiro e com ele construir uma experiência conjunta de trabalho pedagógico no contexto escolar e de sala de aula (RABELO, 2012, p. 53).

Portanto, as definições apontadas descrevem que o Ensino Colaborativo é uma ação conjunta entre o professor da Educação Especial e o professor do ensino comum, em que desenvolvem diálogos, decisões e ações de forma colaborativa em prol dos alunos da Educação Especial. Isto é, para haver o Ensino Colaborativo, também é necessário que haja o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola, ação realizada na Educação Especial, conforme estabelece a normativa Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

A partir disso, é relevante também olhar para as escolas que não oferecem o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A ausência do AEE não pode significar que o planejamento de ações inclusivas seja irrelevante nessas instituições de ensino. Ao contrário, pois nesses ambientes há possibilidades de encontrar alunos que apresentam diferentes níveis de dificuldades de aprendizagem, mas que não integram a Educação Especial<sup>16</sup>. Além desse público, também há outras especificidades de alunos, a exemplo dos sujeitos das escolas do campo.

É pertinente considerar que a Educação Inclusiva deve ser pensada para todos os alunos, logo é indispensável a consolidação de ações colaborativas nas diversas realidades escolares, uma vez que essa forma de atividade amplia as possibilidades de caminhos metodológicos com toda a equipe escolar, priorizando o protagonismo de todos em prol da prática inclusiva nesses locais.

Damiani (2008, p. 214) sustenta que, “todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto [...]”. O ato de protagonizar o trabalho da equipe escolar também corrobora

---

<sup>16</sup> Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), compreende-se como público-alvo da Educação Especial os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

a garantia de direitos desses trabalhadores, visto que poderão ter vez e voz nesses ambientes.

Da mesma forma, Roldão (2007), além de conceituar o Trabalho Colaborativo, alerta que a atividade

[...] não se resume a colocarmos um grupo de pessoas perante uma tarefa coletiva [...]. Estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhores resultados visados (ROLDÃO, p. 27).

A partir dessas discussões, observamos a importância da coletividade no trabalho educativo quando se almeja a Educação Inclusiva em direitos humanos. Carrilho (2011, p.37) comenta que a forma colaborativa permite aos professores “aprender uns com os outros numa partilha de saberes e ampliar o conjunto das suas competências”. A autora complementa que as escolas colaborativas fortalecem as relações no ambiente, mesmo que essa prática seja complexa e “não podem ser criadas da noite para o dia” (CARRILHO, 2011, p. 41).

No mesmo sentido, Becevelli *et al.* (2020, p 13) expõem que o Trabalho Colaborativo “favorece as soluções de questões que se apresentam no cotidiano escolar, [...] podendo responder às necessidades singulares da demanda educativa”. Para Roldão (2007), não há a exigência de a equipe escolar realizar todas as ações de forma coletiva, mas poderá ocorrer momentos de estudos individuais para aprofundar a maneira de se conduzir a práxis colaborativa. A pesquisadora discorre que no Trabalho Colaborativo também se exige um “trabalho e estudo individual, mas que se concebe na lógica do regresso ao contributo para o todo, e ao confronto com os outros, como matriz regular de produção de conhecimento” (ROLDÃO, 2007, p. 28).

Destarte, é possível observar que a condução do Trabalho Colaborativo também exige momentos de estudos, ou seja, são necessárias bases teóricas para fundamentar a prática, portanto essa forma de trabalho promove a práxis educativa que possibilita ações reflexivas no que tange à realidade escolar.

A postura de professor pesquisador poderá ser efetivada de forma colaborativa entre os profissionais da escola e por meio das pesquisas poderão superar as fragilidades. No caso dos estímulos ao protagonismo da oralidade dos alunos, os estudos auxiliarão na ampliação ou mudança de concepções linguísticas dos professores, visto que em concordância com Bagno (2007, p. 85) “é uma tarefa delicada e sofisticada, muito mais exigente do que a prática tradicional de reprimir os

“erros”.

No âmbito colaborativo, é relevante refletir sobre a ação voltada ao planejamento educacional. Santiago e Santos (2015, p. 487) trazem reflexões acerca da colaboração coletiva voltada ao planejamento de ações educativas, que visa “eliminar barreiras à participação e à aprendizagem dos alunos [...]”.

Na defesa da colaboratividade, também é necessário apontar alguns desafios ao se realizar o planejamento escolar, como: superar barreiras relativas à homogeneização curricular; pensar o planejamento de forma inclusiva assume um caráter complexo e exige ação reflexiva; por fim, assumir as diferenças dos alunos rompendo a ideia da tentativa de correção deles (SANTIAGO e SANTOS, 2015).

A partir disso, reafirmamos a importância do Trabalho Colaborativo no planejamento escolar, uma vez que, diante dos desafios apontados, a colaboração de todos da escola se torna essencial no que se refere à perspectiva da Educação Inclusiva em direitos humanos.

Em consonância às reflexões acerca do planejamento escolar pelo viés colaborativo, Soares (2021) apresenta a complexidade em planejar pensando também na totalidade. A autora alerta que no planejamento deve haver uma continuidade de metas, que serão viabilizadas se houver a prática do diálogo entre os professores e gestores. Com isso, esse contato permite uma maior clareza da prática educativa, amplia conhecimentos e habilidades do profissional da educação e promove uma continuidade no caminho educativo.

Da mesma forma, Carrilho (2011) sugere algumas ações colaborativas quanto ao planejamento:

[...] articulação de conteúdos entre ciclos diferentes ou no mesmo ciclo; trabalho conjunto para conhecer melhor a população escolar; identificação dos pontos fortes e pontos fracos da escola; diagnóstico de problemas e dificuldades; discussão sobre respostas mais apropriadas; experimentação e monitorização das respostas encontradas; acompanhamento de alunos; partilha de conhecimentos e estratégias (CARRILHO, 2011, p. 38).

Ao abordar o Trabalho Colaborativo no que tange ao planejamento, as pesquisas retratam a importância da ação conjunta ao planejar, como também propiciam momentos de discussão e compartilhamento de visões acerca da realidade escolar. Destacamos que todas essas ações são essenciais para estabelecer ações inclusivas.

Diante da relevância das atitudes colaborativas na escola, é necessário expor a dificuldade em realizar tal prática devido alguns fatores. Santiago e Santos



(2015) apontam a resistência de alguns professores em realizar a troca de informações com seus pares na escola. Já Carrilho (2011) cita como desafio a falta de recursos e de tempo em planejar ações conjuntas. Bastos (2015) destaca que, segundo algumas pesquisas, um dos empecilhos é a cultura do trabalho individual e solitário do professor. A cultura do individualismo impõe barreiras às mudanças atitudinais. Roldão (2007) também cita esta questão de forma preocupante, afirmando que exige organização de processos formativos a esses profissionais. Ao concordar com essa preocupação, trazemos Damiani (2008), que aponta que ações solitárias dos professores têm raízes em fatores como a estrutura das escolas, que inclui aspectos físicos, organizacional e pedagógicos.

É pertinente a clareza sobre os motivos que originam as dificuldades da prática do Trabalho Colaborativo, na mesmo sentido que é necessário persistir na busca por meios de superar essas fragilidades. Concordamos com Roldão (2007) ao afirmar que o exercício da profissão docente é um processo permanente de reflexões o que exige a formação constante como aprendizagem profissional.

Pensando nisso, Carrilho (2011) assevera que todos são responsáveis pelo processo de ensino. Por esse motivo, é possível afirmar que a gestão também tem um papel importante no desenvolvimento da cultura colaborativa, pois ações como estabelecimento de relações de confiança, valorização da equipe escolar, disponibilização de condições administrativas pedagógicas e materiais, também são valorosas para este trabalho.

Com base nessas discussões, fica evidente que são necessárias políticas públicas que viabilizem espaços de formação docente, sobretudo no que tange ao Trabalho Colaborativo na perspectiva da Educação Inclusiva. Carrilho (2011, p. 41) e outros pesquisadores enfatizam que é importante investir “na formação individual e coletiva dos professores”. A urgência por políticas públicas que oportunizem ações formativas é alvo de discussões no campo científico, bem como nas realidades escolares.

Em suma, ao defendermos a perspectiva da Educação Inclusiva no sentido de que proporcione aos alunos um ensino contextualizado, também almejamos formações contextualizadas às equipes escolares. Acreditamos que o Trabalho Colaborativo poderá ser incentivado nos ambientes escolares com formações significativas, possibilitando novos caminhos para a garantia do direito à educação, bem como a prática da educação em direitos humanos, conforme estabelece a CF

de 1988. Dessa forma, o conjunto das ações colaborativas pode estimular o que defendemos nesta pesquisa, ou seja, o protagonismo de toda a comunidade escolar.

## 4 METODOLOGIA

### 4.1. DELINEAMENTO DA PESQUISA

A pesquisa científica está presente em diversos aspectos da vida moderna, Bortoni-Ricardo (2008, p. 12) afirma que o “conhecimento científico tem avançado juntamente com a história da humanidade”. Perante esses avanços, é pertinente direcionar os estudos científicos ao âmbito educacional, especificamente à Educação Inclusiva, visto que se mostra urgente garantir o direito à educação em direitos humanos para todos.

Nesta direção, essa pesquisa se propôs possibilitar discussões fundamentadas na perspectiva da Educação Inclusiva e na Sócio educacional acerca da práxis pedagógica no tocante ao eixo da oralidade no ensino de Língua Portuguesa, para, posteriormente, colaborativamente pensar novos caminhos que contribuam para o protagonismo dos alunos do campo no ambiente escolar.

Com base nesse propósito, defendemos que o ato de pesquisar exige um conjunto de sequências de atividades previamente planejadas pelo pesquisador. Assim, corroboramos com Marconi e Lakatos (2010) quando afirmam que “todas as ciências caracterizam-se pela utilização de métodos científicos”. Nesse sentido, essa seção tem por finalidade apresentar o processo metodológico dessa pesquisa na seguinte ordem: a metodologia de investigação, o cenário observado e público envolvido, as etapas que constituíram o trabalho de campo, os instrumentos usados para a coleta e a análise dos dados.

A presente pesquisa está inserida no Programa de Pós-Graduação vinculado ao Programa de Mestrados Profissionais para Professores da Educação Básica – ProEB (CAPES), que se volta à perspectiva da Educação Inclusiva, em que é nomeado como Mestrado Profissional de Educação Inclusiva (PROFEI) Unespar campus de União da Vitória. A linha pesquisada corresponde às Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva, sendo o projeto submetido ao Comitê de Ética e aprovado pelo CEP UNESPAR com o número: 4.781.037, na data de 15 de junho de 2021.

Conforme a linha de pesquisa citada, foram realizados estudos que resultam no planejamento e na aplicação de uma formação continuada sob o viés da Educação Inclusiva. Nesse processo, foram adotados como metodologia de investigação a pesquisa-ação que, segundo Thiollent (1986),

É um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLENT, 1986, p. 14)

De acordo com Corrêa, Campos e Almagro (2018, p.64), a pesquisa-ação se caracteriza pela preocupação “com a resolução de um problema coletivo, no qual pesquisadores e participantes da situação investigada estão envolvidos de modo a contribuírem com a transformação da realidade”. No mesmo sentido, Severino (2011, p. 120) explica que na atuação dessa concepção metodológica é possível desempenhar ao mesmo tempo “um diagnóstico e a análise de uma determinada situação”. Com isso, o autor complementa que, propondo “ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas”.

Ao direcionar a pesquisa-ação à formação de educadores, Junges (2016, p. 128) aponta que esse método de pesquisa

destaca principalmente a práxis docente, de forma que os professores possam refletir sobre a sua atuação, para que, a partir de sua realidade concreta, possam produzir conhecimentos para analisá-la, sustentá-la e /ou reorganizá-la, numa perspectiva formativa.

Nesse sentido, afirmamos que a essência desse processo metodológico são: a pesquisa e a ação, conforme o próprio nome sugere. Nesse direcionamento, seguimos com alguns procedimentos condizentes ao método científico, iniciando pela investigação bibliográfica, em que se obtém informações sobre o objeto de estudo, por isso esta fase é nomeada de exploratória (SEVERINO, 2011).

Além da investigação por meio das referências teóricas, também houve a atitude exploratória através de questionários durante o trabalho de campo, em que se investigou aspectos da realidade escolar na visão dos educadores participantes.

Nesse viés, vale destacar que o processo exploratório é essencial para a pesquisa, uma vez que objetiva “produzir conhecimento da realidade, ter uma compreensão da problemática dos grupos com os quais se irá trabalhar e ter a visão coletiva desses grupos quanto à percepção da sua própria realidade” (CORRÊA, CAMPOS e ALMAGRO, 2018, p. 65).

A partir desse aporte teórico-metodológico, adentramos para a descrição do cenário observado e do público envolvido.

#### 4.1.1 Local e Participantes

Este estudo ocorreu em uma escola municipal do campo, situada na área rural de um município localizado na região sul do estado do Paraná. Essa instituição de ensino atende 81 crianças que residem no campo e bairros próximos. Na sua maioria, as famílias desta comunidade camponesa trabalham com a agricultura familiar, agropecuária e o reflorestamento, principalmente de Pinus.

Na escola observada, há oferta de duas turmas de Educação Infantil (IV e V), como também cinco turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano). Esse espaço educacional é dividido com um colégio estadual com turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio.

O público envolvido no trabalho de campo totalizou cinco pessoas, sendo uma diretora e quatro professoras (do Infantil IV ao 5º ano) da escola municipal do campo descrita acima. Este número atinge a totalidade de componentes da equipe pedagógica dessa instituição.

#### 4.1.2 Etapas do trabalho de campo

Segundo Minayo (2009, p. 26), o trabalho de campo

consiste em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa. Essa fase combina instrumentos de observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados.

A autora também destaca que este trabalho “permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores”” (MINAYO, 2009, p. 61).

Com isso, destacamos que o trabalho de campo desta pesquisa foi realizado no formato de uma formação continuada com a equipe pedagógica de uma escola do campo. Ressaltamos que esta formação foi aplicada no período pandêmico do Covid-19 no ano de 2021.

Diante disso, foram realizados quatro encontros com a equipe da escola, de forma *online*, ocorridos quinzenalmente. A partir desses encontros, decidimos de forma colaborativa utilizar os momentos de hora atividade da equipe pedagógica escolar para realizar esta formação, cada momento teve a duração de 1h20min.

Além dos encontros, também foram realizados disponibilizados materiais de leituras e estudo no *Classroom*, lembramos que por essa ferramenta digital também

foram postadosos, sendo assim, todo o processo formativo teve a duração de quatro meses.

Iniciamos as etapas do trabalho de campo com o contato com a Secretaria de Educação do município. Nesse encontro, via *Meet*, foi exposta a proposta de aplicação das etapas da pesquisa que foi autorizada (ANEXO A) e apoiada pela Secretaria. Mediante a autorização, partimos para o processo de submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética, aprovado pelo CEP UNESPAR com o número: 4.781.037, na data de 15 de junho de 2021 (ANEXO C).

Posteriormente, realizamos o primeiro encontro via *Meet* com a equipe pedagógica da escola, ou seja, com as cinco participantes da pesquisa. Neste momento, houve a apresentação da formação continuada enquanto pesquisa e as primeiras instruções sobre o processo, como: 1) a inscrição para participar do processo formativo; (2) documentos necessários para leitura; (3) assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (ANEXO D) e (4) explicação acerca do *Classroom*, plataforma utilizada para postagem de textos, questionários e atividade.

A conversa inicial é relevante para perceber a disponibilidade dos participantes, além de ser um “aquecimento” para a construção de um espaço colaborativo (MINAYO, 2009, p. 67). O caminho formativo seguiu com postagem via *Classroom* do primeiro questionário previamente elaborado.

Após esses procedimentos, houve o segundo encontro as discussões teóricas versavam sobre o processo histórico da Educação Inclusiva no Brasil com abordagem teórica e citação de algumas normativas; o percurso da Educação do Campo no país; os sujeitos do campo (como sujeitos de direito) e os estigmas relacionados aos camponeses.

Uma semana após o encontro, enviamos o segundo questionário, via *Classroom*. No terceiro encontro, abordamos os seguintes temas: variações linguísticas orais camponesas no ensino de Língua Portuguesa; contribuições da Sociolinguística para o ensino da oralidade nas aulas de língua materna e Trabalho Colaborativo no ambiente escolar.

Posteriormente, foram enviados no *Classroom* sugestões de leitura para as participantes sobre a Educação Inclusiva; Educação do Campo; Oralidade e variação linguística no Ensino de Língua Portuguesa.

Para o quarto e último encontro formativo, foi proposta uma atividade de intervenção que consistia em planejar, de forma colaborativa, planos de aulas de

Língua Portuguesa que contemplassem uma postura inclusiva à oralidade campesina. Esses planos deveriam se basear em dois contextos pre estabelecidos em que contemplavam duas realidades presentes no cotidiano da escola no tocante ao público de alunos. A partir disso, o direcionamento realizado foi que os planejamentos deveriam considerar os contextos, sendo cinco planos para cada situação, totalizando 10 planos de aula.

Esses planejamentos não foram aplicados com alunos, devido as circunstâncias do ensino remoto, optamos por delimitar a intervenção apenas na realização dos planos de aula. Com isso, esperamos que futuramente seja realizado o prosseguimento com reflexão e aplicação dos mesmos.

Na sequência, após o prazo de 30 dias, a equipe escolar enviou os planejamentos no *Classroom*. Por fim, foi disponibilizado às participantes uma questão opinativa sobre o processo formativo.

#### 4.1.3 Coleta de dados

No que se refere aos instrumentos usados para a coleta de dados, utilizamos os questionários postados no *Classroom*, conforme já citado, além dos momentos de falas e contribuições das participantes durante o trabalho de campo. Segundo Severino (2011, p. 125), os questionários são:

Um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo.

A fase exploratória do campo observado contou com dois questionários (QUADROS 1 e 3) em que as participantes responderam de forma individualizada. Eles versavam sobre: **1º** (a) função desempenhada na escola; (b) formação acadêmica das participantes; (c) tempo de experiência na escola; (c) se houve formação continuada sobre Educação Inclusiva e do Campo; (d) dificuldades encontradas na rotina escolar; (e) formação realizada que atenda a especificidade da escola; **2º** (a) turma que leciona; (b) disciplina na qual os alunos apresentam maior dificuldade; (c) quais dificuldades os alunos apresentam na disciplina citada; (d) se há encontros colaborativos entre a equipe escolar para discussões, estudos e planejamentos.

Além dessas perguntas, também foram elaboradas algumas questões durante o encontro *online* sobre os desafios diários no ambiente escolar e concepções acerca dos sujeitos do campo (QUADRO 2).

No trabalho de campo a intervenção pedagógica colaborativa como um dos meios de coleta de dados, uma vez que se configura no nosso plano de ação. Conforme Thiollent (1986, p. 69), esta etapa “trata-se de uma ação na qual os principais participantes são os membros da situação ou da organização sob observação”. Sendo assim, foi proposta a elaboração colaborativa de planos de aulas de Língua Portuguesa.

Por fim, postamos via *Classroom* a última questão opinativa (individual) sobre o processo formativo (QUADRO 4). Diante disso, pudemos coletar informações acerca da ótica das participantes sobre os estudos realizados.

Esse processo exigiu uma postura exploratória, visto que foram necessárias leituras dos materiais disponibilizados, os diálogos entre a equipe escolar para que todas buscassem refletir, nesses momentos, sobre a prática pedagógica à luz das abordagens teóricas utilizadas nos encontros. Em suma, destacamos a participação oral da equipe escolar que, mesmo tímida, permitiu a compreensão das crenças e atitudes que norteiam a prática pedagógica das participantes.

#### 4.1.4. Análise dos dados

Na análise de dados, são realizadas as seguintes ações: (a) leitura compreensiva do material coletado; (b) categorização das informações, classificando-as conforme os eixos temáticos; (c) realização da análise desses dados sob a abordagem qualitativa. A partir disso, destacamos a afirmação de Minayo (2012, p. 623) “o verbo principal da análise qualitativa é compreender”. Sendo assim, o olhar compreensivo está presente nesta pesquisa com intuito de contemplar a singularidade dos indivíduos e a coletividade contextualizada nas argumentações acerca da análise dos dados e na interpretação dos resultados obtidos.

É preciso evidenciar que na pesquisa qualitativa é essencial que ocorra uma interação entre pesquisador e os sujeitos pesquisados. Com isso, pontuamos que no trabalho de campo adotamos a postura de incentivo à interação de todos os envolvidos, visto que o perfil do pesquisador deve ser aberto ao que é observado. Chizzotti (2000, p. 82) aponta que o pesquisador deverá ter uma “conduta participante



que partilhe da cultura, das práticas, das percepções e experiências dos sujeitos da pesquisa”. Quanto ao pesquisado na abordagem qualitativa, todas as pessoas participam do processo investigativo. De acordo com Chizzotti (2000, p. 83) eles “são reconhecidos como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam”.

Em suma, todas as etapas desta pesquisa foram planejadas com base no rigor científico da pesquisa-ação, objetivando promover ações de discussões, planejamento e reflexões no espaço de formação continuada norteadas pela perspectiva da Educação Inclusiva.

## 5. DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA FORMATIVA AO PRODUTO EDUCACIONAL

De acordo com a discussão teórica apontada nesta pesquisa acerca da Educação Inclusiva, do campo e o ensino da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa no contexto da escola do campo, uma das necessidades observadas é a realização de formação continuada contextualizada. Os desafios diários nos ambientes escolares exigem formação constante, sobretudo no que tange à Educação Inclusiva. Esta demanda é apontada em diversas pesquisas e, segundo Mantoan (2015), muitos profissionais se mostram inseguros perante à diversidade nas escolas.

Além da base teórica, considerou-se a experiência profissional da pesquisadora na instituição de ensino observada, em que as fragilidades vivenciadas já foram apontadas no seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), realizado no ano de 2018.

Assim, projetamos uma formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva à gestão e professoras de uma escola municipal do campo paranaense, com incentivo à proposta do trabalho colaborativo. No planejamento das ações, tivemos o cuidado para que esse processo não fosse encarado como receituário, mas como oportunidades de provocar inquietações na tentativa de promover possíveis avanços pedagógicos no tocante à inclusão nesse espaço educativo. Desse modo, concordamos com Jesus e Effgen (2012, p. 18) ao afirmarem que “a formação continuada representa um espaço-tempo de constituição e reflexão da ação educativa. É um espaço de potencialização das práticas pedagógicas”. A partir disso, compreendemos que a valorização dos espaços de discussão deve ser incentivado nos processos formativos e que o hábito colaborativo de encontros reflexivos subsidiados nos conhecimentos teóricos requer um exercício constante.

À vista disso, para a realização de um grupo de formação continuada, foram realizadas as seguintes etapas:

a) Definição do tema:

Essa fase foi influenciada pelo fato de a pesquisadora já ter atuado na escola, o que contribuiu na escolha por uma temática que se mostra mais fragilizada no que tange à formação continuada;

b) Pesquisa exploratória de referências bibliográficas, livros e artigos, como também algumas normativas:

Por se tratar de uma pesquisa-ação, o processo exigiu uma postura

investigativa por parte da pesquisadora para que as bases teóricas fundamentassem a formação, tornando-a mais consistente e significativa;

c) Trabalho de campo:

Nesse processo houve discussões, problematizações, reflexões à luz das fontes teóricas selecionadas conforme as temáticas, a exemplo:

Educação Inclusiva: Candau (2012); Freire e Mendonça (2019); Machado (2008); Silva (2015) e Rodrigues, Capellini e Santos (2014), além de normativas como: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Constituição Federal do Brasil (1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Educação do Campo: Arroyo, Caldart e Molina (2011), Caldart (2015) e Rossato e Praxedes (2015), como também as normativas: Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná (2006) e o Decreto nº 7.352, de 2010.

Oralidade campesina no ensino de Língua Portuguesa: Antunes (2007, 2009), Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2011, 2021), Bagno (2007, 2009, 2013, 2015), Castilho (2000), Freitas, Teixeira e Machado (2016), a incluir a Base Nacional Comum Curricular, de 2018.

Essas abordagens e fontes teóricas possibilitaram o compartilhamento das vivências nessa instituição de ensino, os desafios, fragilidades, anseios e inseguranças, além de fundamentar o plano de ação proposto. Com isso, é notório que a relação entre pesquisadora e o pesquisado é dinâmica, ou seja, o resultado desse trabalho não terá como característica a individualização do processo, mas terá o reflexo da coletividade (CHIZZOTTI, 1991).

d) Organização do *e-book*:

Após o encerramento do grupo de formação continuada, priorizamos selecionar as informações necessárias para compor o *e-book*. O processo exigiu reflexões e releituras dos aportes teóricos para que o material tivesse um caráter didático, dinâmico e consistente.

e) Resultados:

Temos consciência de que somente este trabalho de formação docente não superará todos os desafios vivenciados pela equipe escolar, mas acreditamos que o processo resultou em movimentos, inquietações, problematizações e reflexões sobre caminhos pedagógicos mais inclusivos nas aulas Língua Portuguesa. Além disso, esperamos que o material elaborado possibilite o incentivo a novos espaços

colaborativos sobre a Educação Inclusiva e que poderá se apresentar mais abrangente de forma a contemplar outras disciplinas.

Contudo, a proposição dos encontros formativos resultou na materialização de um *e-book* intitulado “Educação Inclusiva na Escola do Campo: a oralidade campesina na formação continuada”, esse material se configura no produto educacional desta pesquisa. Presente no link: <http://profei.unespar.edu.br/paginas/producoes-intelectuais>

O *e-book* contém abordagens teóricas que fundamentam a prática do ensino contextualizado, democrático e colaborativo, ou seja, inclusivo. Assim, afirmamos que o produto educacional se consolida fundado na perspectiva da Educação Inclusiva em direitos humanos, sendo direcionado à realidade de uma escola do campo paranaense.

O resultado dessa pesquisa (*e-book*) objetivou promover novos espaços colaborativos de pesquisa e reflexão acerca da Educação Inclusiva no contexto campesino, de modo a estimular atitudes inclusivas no tocante à oralidade camponesa no ensino de Língua Portuguesa.

Para isso buscamos: a) investigar o campo estudado (nesse caso se configura na escola do campo); b) explorar fontes teóricas sobre as temáticas abordadas; c) problematizar colaborativamente com a equipe pedagógica a realidade escolar; d) dialogar sobre a importância de considerar a realidade campesina no ensino de Língua Portuguesa.

Portanto, esse material poderá contribuir com consulta e aplicação de futuras formações para professores e equipes gestoras, a partir da valorização da oralidade no ensino de Língua Portuguesa de uma escola do campo, ação pedagógica que corresponde à Educação Inclusiva.

## 6 APRESENTAÇÃO, ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção apresentamos os resultados e análises dos dados produzidos pelos sujeitos no trabalho de campo o qual foi realizado em uma escola municipal camponesa.

É relevante destacar que este trabalho de campo foi planejado a partir do questionamento: quais ações poderão contribuir para que a oralidade campesina seja considerada numa perspectiva inclusiva nas aulas de Língua Portuguesa no contexto de escola do campo? Sendo assim, objetivamos possibilitar discussões pelo viés da inclusão acerca da práxis pedagógica no tocante à oralidade camponesa no ensino de Língua Portuguesa.

As possibilidades de discussões inclusivas para educação camponesa com ênfase na oralidade foram realizadas por meio de um processo formativo com a equipe escolar de uma escola do campo. Essa formação foi dividida em: (a) quatro encontros via *Meet*; (b) três questionários, sendo um deles realizado durante o segundo encontro *online* e dois foram postados no *Classroom*; (c) momento de intervenção; (d) uma questão opinativa postado no *Classroom*.

Destacamos que as análises dos dados coletados são orientadas pelo viés qualitativo que, segundo Minayo (2009, p. 21), se ocupa “com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado”. A autora complementa que a corrente qualitativa trabalha com crenças, valores e atitudes.

Sendo assim, analisamos as seguintes etapas da formação continuada: (1) os dados coletados pelos questionários; (2) as contribuições das participantes durante a formação; (3) intervenção; (4) a opinião das participantes sobre a proposta formativa. Em decorrência disso, seguimos com alguns procedimentos de análise, como: leitura compreensiva do material coletado, categorização das informações, classificando-as em dois eixos temáticos e, por fim, a análise qualitativa desses dados.

Primeiramente, realizamos a leitura do material de forma exploratória e compreensiva. Nesta etapa, objetivamos categorizar a realidade escolar por meio do olhar coletivo da equipe pedagógica (expressadas durante os encontros) e pela ótica singular das participantes (presente nas respostas dos questionários). Além disso, também refletimos sobre a intervenção por meio da atividade realizada pelas participantes, que consistiu na elaboração colaborativa de planejamentos de Língua Portuguesa para as turmas do 2º e 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no contexto da escola do campo.

Desse modo, iniciamos com a apresentação dos questionários que permitiram compreender o contexto pedagógico na escola do campo. A priori, classificamos as questões em dois eixos: (a) formação e experiência docente e (b) desafios diários no ambiente escolar.

## 6.1 DAS QUESTÕES PREMENTES À COLETA DE DADOS

Ao defender a educação contextualizada, conseqüentemente há a defesa desse viés para a formação continuada aos profissionais escolares. Pensando nisso, planejamos 4 encontros formativos, sendo o primeiro a apresentação da proposta formativa, nesse momento foi solicitado a participação das profissionais da escola para a elaboração do cronograma dos encontros posteriores.

Dessa forma, foi optado pelos momentos de hora atividade para a realização desses momentos formativos, em seguida foi disponibilizado um questionário no *Classroom*.

Destacamos que a análise não seguirá a sequência linear das questões propostas nos questionários, em virtude de um melhor aproveitamento temático.

O questionário tinha como finalidade compreender a formação acadêmica da equipe escolar participante. Com isso, compomos o eixo A: formação e experiência docente, conforme verificamos a seguir:

**QUADRO 1** Questões iniciais aplicadas à diretora e professoras de uma escola municipal do campo, localizada no Estado do Paraná.

**EIXO A – Formação e experiência docente:**

- 1- Qual a sua função na escola?
- 2- Para professoras: Qual turma leciona?
- 3- Cite a sua formação: poderá indicar graduação e pós-graduação.
- 4- Já realizou alguma formação na área da Educação Inclusiva?
- 5- Quanto tempo atua nesta escola?
- 6- Quantas formações foram realizadas até esta data (agosto de 2021), em que abordassem as especificidades desta escola?

Fonte: A autora (2022)

A formação contextualizada deve partir das objeções presentes na escola, por isso, o segundo questionário corresponde às questões realizadas durante o segundo encontro formativo, que se enquadra no eixo B: Desafios diários no ambiente escolar. Nesse encontro foi realizado a primeira abordagem teórica, com apresentação em

slides foi explanado sobre a Educação Inclusiva, destacamos a diferença de igualdade e equidade. Também mencionamos os documentos que garantem o direito à educação para todos, com isso direcionamos a discussão para a Educação e sujeitos do campo.

Destacamos que um dos desafios foi estimular a participação das cursistas, o questionário abaixo foi um dos instrumentos para que a interação ocorresse, porém apenas três se manifestaram.

**QUADRO 2** – Questões realizadas durante a formação continuada em uma escola do campo.

<p><b>EIXO B – Desafios diários no ambiente escolar:</b></p> <p>1- Há insuficiência e precariedade das instalações físicas na escola?</p> <p>2- Há falta de conhecimento especializado sobre políticas educacionais para o contexto da escola do campo?</p> <p>3- Ocorre formação continuada no tocante à Educação do Campo?</p> <p>4- Como o sujeito do campo é visto na sociedade atual?</p>
--

Fonte: A autora (2022)

Dando sequência à etapa exploratória, após o segundo encontro foi postado o seguinte questionário no *Classroom*, a saber.

**QUADRO 3-** Questões aplicadas à diretora e professoras de uma escola municipal do campo, localizada no Estado do Paraná.

<p><b>EIXO B – Desafios diários no ambiente escolar:</b></p> <p>1- Cite as dificuldades encontradas em sua rotina na escola (poderão ser pedagógicas e estruturais).</p> <p>2- Para professoras: Em qual disciplina seus alunos apresentam maior dificuldade?</p> <p>3- Para professoras: Cite as dificuldades de aprendizagem de seus alunos.</p> <p>4- A equipe pedagógica da escola realiza momentos de discussões, reflexões, estudos e planejamentos de forma colaborativa?</p>
--

Fonte: A autora (2022)

A questões acima são relevantes para apontarmos as possíveis fragilidades que interferem no processo de ensino e aprendizagem nesse espaço.

Por fim, citamos a questão opinativa sobre o processo formativo proposto, postado via *Classroom*.

**QUADRO 4-** Questão opinativa à diretora e professoras de uma escola municipal do campo, localizada no Estado do Paraná.

Com base nas atividades e reflexões realizadas nesse processo formativo, descreva quais foram os desafios encontrados nesse percurso, bem como as possibilidades de novos caminhos metodológicos frente à Educação Inclusiva nesta escola.

Fonte: A autora (2022).

Diante dessas questões seguimos com a análise dos dados coletados no intuito de compreendê-los e relacioná-los à luz dos argumentos teóricos a seguir:

**Educação Inclusiva:** Candau (2012); Freire e Mendonça (2019); Machado (2008) e Silva (2015), além de normativas como: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Constituição Federal do Brasil de 1988 e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). **Educação do Campo:** Arroyo, Caldart e Molina (2011), Caldart (2015) e Rossato e Praxedes (2015), como também as normativas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná (2006) e o Decreto nº 7.352 de 2010. **Ensino de Língua Portuguesa e sócio educacional:** Antunes (2003, 2007, 2009), Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2011, 2021), Bagno (2007, 2009, 2013, 2015), Castilho (2000), Freitas, Teixeira e Machado (2016), a incluir a Base Nacional Comum Curricular, de 2018. **Trabalho Colaborativo:** Bastos (2015), Becevelli *et al.* (2020), Carrilho (2011), Damiani (2008), Roldão (2007) e Santiago e Santos (2015).

## 6.2 DA FORMAÇÃO ÀS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

Concordamos com Martins (2012), quando o pesquisador afirma ser relevante a formação continuada considerar a realidade presente no ambiente escolar. Pensando nisso, os questionários realizados no trabalho de campo propiciaram a compreensão sobre alguns aspectos da realidade da escola, bem como as concepções pedagógicas da equipe. Esse fator foi significativo para projetar a formação de modo condizente às especificidades da escola.

Com isso, analisamos os dados coletados pela seguinte questão: “Cite a sua formação: poderá citar graduação e pós-graduação”. Conforme os retornos obtidos, realizamos a organização dos dados no quadro 5.



**QUADRO 5-** Formação acadêmica da diretora e professoras da escola do campo observada.

<b>Equipe escolar</b>	<b>Graduação</b>	<b>Áreas de Especialização</b>
Direção	Pedagogia	Psicopedagogia
Professora A	Pedagogia	Educação Especial
Professora B	Pedagogia	Coordenação Pedagógica
Professora C	Pedagogia	Não possui
Professora D	Letras Português/Inglês	Linguística e Literatura

Fonte: A autora (2022)

Destacamos que para a preservação da identidade das profissionais utilizamos as suas funções para indica-las. Lembramos que a direção e supervisão da escola é exercida por uma pessoa, desse modo iremos empregar apenas “Direção”. Já as professoras acrescentamos uma letra após a palavra professora “Professora A, Professora B, Professora C e Professora D”.

Ao observar o quadro 5, é possível verificar que as cinco participantes não possuem formação específica em Educação do Campo e apenas uma tem especialização em Educação Especial, modalidade de ensino que compõe a Educação Inclusiva.

Essas informações permitem compreender que após a formação inicial (graduação), não houve a procura ou a oferta de formações posteriores relacionadas à Educação do Campo. Esse fator colabora com as fragilidades presentes no cenário atual das escolas camponesas. Segundo Rossato e Praxedes (2015, p. 80)

A formação de educadores do campo demanda uma reflexão crítica sobre as concepções predominantes de conhecimento, cultura e linguagens que impõem limites severos à construção de uma pedagogia do campo.

A ausência de espaços para problematizações acerca da realidade vivenciada resulta em ações pedagógicas que não permitem que o meio vivido seja contemplado nas aulas. De acordo com Santos e Falcão (2020, p. 16), “não basta apenas reconhecer a diversidade, mas é preciso questioná-la e problematizá-la a fim de entender como ela é produzida histórica e socialmente”. Dito isso, defendemos que as ações problematizadoras propiciam uma formação mais coerente ao contexto da comunidade escolar.

Na sequência, questionamos a respeito do tempo de atuação das profissionais da escola observada e apresentamos a questão 5 do primeiro questionário: “Quanto tempo atua nesta escola?”. As participantes relataram o seguinte:

**QUADRO 6-** Tempo de atuação da diretora e professoras na escola do campo observada.

<b>Equipe pedagógica</b>	<b>Tempo de atuação na escola</b>
Direção	18 meses
Professora A	13 anos
Professora B	18 meses
Professora C	8 anos
Professora D	6 anos

Fonte: A autora (2022)

Analizamos as respostas desta questão, relacionando-as com as seguintes perguntas: “Já realizou alguma formação na área da Educação Inclusiva? ”; “Quantas formações foram realizadas até esta data (agosto de 2021), que abordassem as especificidades desta escola?” (Questões 4 e 6 do primeiro questionário).

Na questão quatro, apenas uma professora citou como formação a especialização em Educação Especial, ou seja, a educação na perspectiva da Educação Inclusiva em direitos humanos não foi contemplada nas formações continuadas até então. Esse fator se torna mais preocupante quando 100% das participantes afirmaram nunca terem recebido formação continuada planejada ao contexto da escola.

Ao confrontar estas respostas com o quadro 6, verificamos um resultado que exige atenção especial, haja vista que uma das professoras atua há 13 anos na mesma escola. Assim, concluímos que, por mais de uma década essa instituição não recebeu formações contextualizadas.

Dessa forma, destacamos a pertinência desse trabalho de campo e apontamos dois dos objetivos específicos da presente pesquisa para compreender a pertinência deles para a realidade escolar apresentada: (a) contextualizar a perspectiva da Educação Inclusiva em direitos humanos; (b) argumentar sobre a Educação do Campo como direito dos camponeses.

Evidenciamos que esses propósitos são caminhos relevantes para responder o questionamento central da pesquisa acerca das ações que poderão contribuir para que a oralidade campesina seja considerada numa perspectiva inclusiva nas aulas de Língua Portuguesa no contexto de escola do campo. Além disso, há a necessidade de abordar essas perspectivas na formação, uma vez que as concepções de inclusão e escola do campo são inexistentes nas formações continuadas do público desse ambiente escolar.

Nessa direção, defendemos que as formações continuadas aos profissionais dessa escola seja contextualizada. A contextualização permite visualizar as especificidades da realidade escolar, que é essencial no processo formativo não só para os educadores, mas também para toda a equipe envolvida nesse espaço. Sobre esse aspecto, Martins (2012, p.33) reforça que “não apenas o professor precisa estar preparado para a atuação com a diversidade do alunado, mas todos os profissionais que ali atuam”. De acordo com o mesmo autor, a análise reflexiva sobre o ambiente permite a busca por superação das dificuldades presentes.

Pontuamos que é relevante discutir não somente a garantia de formações continuadas, mas também quais perspectivas as escolas adotam no fazer pedagógico. Ao olhar para a inclusão, Mantoan (2015) defende que o processo formativo contribua na ressignificação da educação e tudo que a envolve, como: a escola, as práticas pedagógicas e seus agentes. Para isso, são necessárias propostas de formação que, segundo a autora, visem

[...] incentivar os professores a se encontrar regularmente com os colegas de escola, a fim de estudarem juntos e colaborarem com seus pares, trocando ideias, dirimindo dúvidas, buscando opiniões com especialistas internos e externos à escola (MANTOAN, 2015, p. 82).

Na mesma perspectiva, concordamos com Carvalho (2018) ao defender a rotina de estudos e discussões sobre os desafios vivenciados na escola. A valorização dos espaços de discussão deve ser estimulado nos processos formativos. O hábito colaborativo de encontros reflexivos subsidiados nos conhecimentos teóricos requer um exercício constante. O cotidiano escolar é, segundo Mantoan (2015, p.81), a “matéria-prima das mudanças pretendidas”.

Seguindo com a análise das respostas do eixo A: formação e experiência docente, observamos a questão dois do primeiro questionário, que foi direcionada às professoras: “Qual turma leciona?”. De acordo com as respostas, a maioria das professoras atua com duas turmas na mesma sala de aula, como observamos abaixo:

**QUADRO 7-** Turmas em que as professoras atuam na escola em tempo integral

<b>Professoras</b>	<b>Turma(s)</b>
Professora A	1º e 2º ano do Ensino Fundamental I
Professora B	3º e 4º ano do Ensino Fundamental I
Professora C	Infantil IV e V
Professora D	5º ano do Ensino Fundamental I

Fonte: A autora (2022)

Antes de focar nas respostas do quadro 7, cabe citar que essa escola é a única do município que oferece turmas em tempo integral. Os alunos cumprem horário de aulas das 9h às 15h15min, durante esse período eles realizam três refeições na escola: café da manhã, almoço e lanche da tarde. Esse fator é comemorado pela equipe escolar, tendo em vista que é resultado de movimentos da escola com a comunidade, já que muitos alunos residem em áreas distantes.

Esse contexto está de acordo com a meta seis do Plano Nacional de Educação do Campo, do ano de 2014, que dispõe a estratégia 6.7 “atender às escolas do campo na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais”.

Apesar dessa conquista, a reclamação mais evidente entre as participantes é o fato de elas atuarem com duas turmas ao mesmo tempo, conforme verificamos no quadro 7. De acordo com a equipe da escola, isso ocorre por três motivos: falta de sala de aula e de profissionais, além do número reduzido de alunos por turma.

Tais fatores são citados na questão: “Há insuficiência e precariedade das instalações físicas na escola?”, essa pergunta do eixo B está no segundo questionário realizado durante o encontro *online*.

De acordo com a fala da diretora:

*Sim, com certeza, porque o espaço físico não é suficiente nesse momento, pelo menos para a nossa realidade não é. Não temos uma biblioteca oficialmente, nós não temos nem sala de aula suficiente e, na verdade, estamos com problema até no quadro de professores que é insuficiente (DIRETORA DA ESCOLA DO CAMPO).*

Diante disso, compreendemos que o trabalho pedagógico se torna mais limitado quando as questões estruturais são insuficientes e verificamos que o percurso histórico da Educação do Campo, já apresentada nesta pesquisa, auxilia na compreensão da realidade atual (ROSSATO E PRAXEDES, 2015). Desse modo, mostra-se urgente proporcionar movimentos em prol da qualidade educacional nesses ambientes, a começar pela estrutura física.

Seguindo com o eixo B, elencamos a questão 2 do segundo questionário realizado no encontro: “Há falta de conhecimento especializado sobre políticas educacionais para o contexto da escola do campo?”

Para esta questão, a professora D relacionou a questão 2 com a descontextualização dos livros didáticos, de acordo com ela:

*Com certeza, por exemplo, livro de história e geografia eram do nordeste ou sudeste, de outros estados e não contemplava o nosso. Eu tinha bastante*

*dificuldade, as crianças não entendiam, ou eu deixava o livro de lado. Não tinha uma sequência e nada a ver com o currículo da gente (PROFESSORA D).*

Diante desse relato, percebemos com nitidez a descontextualização dos livros didáticos, esse fator prejudica o aprendizado dos alunos e o trabalho do professor, haja vista que o ensino não se torna significativo e o aluno não se sente pertencente nas aulas. Sobre isso, trazemos o objetivo do Programa Nacional do Livro à Educação do Campo presente no PRONACAMPO, no qual consta:

Produção e disseminação de materiais didáticos específicos para estudantes e professores do campo que permitam o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de forma contextualizada, em consonância com os princípios da política e as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo na Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 6).

Notamos que o objetivo acima apresenta-se de forma descompassada com a realidade escolar observada. O ensino contextualizado é um fator que defendemos ao longo desta pesquisa, desconsiderar a realidade dos alunos é não inclui-los no processo de ensino e aprendizagem, portanto a escola que não consolida a ação de ensinar a partir da realidade dos estudantes não preconiza uma Educação Inclusiva em direitos humanos.

Bortoni-Ricardo (2005) comenta sobre a descontextualização dos livros didáticos no tocante à disciplina de Língua Portuguesa

As escolas de zona rural ou de periferia atendem a uma clientela com características socioculturais específicas, que se distinguem das características da clientela das escolas urbanas dos bairros de classe média, principalmente no que se refere ao repertório linguístico. Essas especificidades não são devidamente contempladas nos livros didáticos nem tampouco nas propostas curriculares, cabendo aos professores de crianças provenientes de uma cultura iletrada a pesada tarefa de fazer a adequação dos conteúdos programáticos aos antecedentes culturais de seus alunos (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 144).

Conforme a autora citada, lembramos que essas considerações não visam julgar o trabalho da equipe pedagógica, já que nessa realidade constam: (a) inexistência de formação continuada contextualizada, (b) livros didáticos desconexos à realidade escolar (c) fragilidades da estrutura física da escola. Portanto, as denúncias realizadas apontam para a denúncia da falta de políticas públicas para a escola do campo no tocante às questões apontadas.

Diante do exposto, durante a formação, questionamos o seguinte: “Ocorre formação continuada no tocante à Educação do Campo?” (questão 3 do segundo questionário).

De acordo com a professora D, “*Não, nunca, nossa formação é a mesma dos professores urbanos, nós só temos o nome escola do campo*”.

Evidenciamos que apresentamos apenas uma fala, por não haver outra contribuição no momento formativo.

Novamente fica evidente que essa equipe não recebe formação continuada relacionada ao campo. Diante dessa realidade, consideramos pertinente citar o que estabelece um dos princípios da Educação do Campo, presente no Decreto nº 7.352 de 2010.

III- desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo (BRASIL, 2010).

Ao observamos a ausência de formação contextualizada, questionamos “A equipe pedagógica da escola realiza momentos de discussões, reflexões, estudos e planejamentos de forma colaborativa?” (pergunta do terceiro questionário enviada no *Classroom*).

Todas as participantes responderam que não, ou seja, além de não haver momentos formativos contextualizados, também não há espaços de diálogos e estudos entre as profissionais da escola. Nesse sentido, a práxis pedagógica existente se mostra, conforme a afirmação de Damiani (2008) e Roldão (2007), como um trabalho docente solitário, no qual persistem ações pedagógicas individuais sem um trabalho colaborativo entre a equipe escolar.

Nesse contexto, trazemos a importância do nosso objetivo específico: (d) estimular o trabalho colaborativo no ambiente escolar. Por meio disso, foi possível apresentar novas possibilidades de estudos e até mesmo de apoio mútuo entre as participantes, para que o trabalho pedagógico não se configure como algo solitário, mas se potencialize na coletividade.

Realizamos, até então, a apresentação e análise de questões que abordam especificamente a formação acadêmica da equipe escolar e os desafios no ambiente de ensino. Além das constatações já citadas anteriormente, incluímos a seguinte: a ausência do trabalho colaborativo na rotina pedagógica da equipe escolar.

Esses resultados servem como base para compreender a realidade pedagógica nesse espaço e, a partir disso, entender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. É nesse sentido que as questões do eixo A: formação e experiência docente se articulam com o eixo B: desafios diários no

ambiente escolar, porque a soma das informações apuradas resulta na maioria dos desafios encontrados na escola.

Ao relacionar esses eixos, apresentamos as seguintes questões: “Em qual disciplina seus alunos apresentam maior dificuldade?”; “Cite as dificuldades de aprendizagens de seus alunos”, (questões 2 e 3 do terceiro questionário, eixo B: desafios diários no ambiente escolar). As respostas constam no quadro 8.

**QUADRO 8-** Dificuldades de aprendizagem dos alunos mais acentuadas por turmas (indicadas pelas professoras)

<b>Turmas</b>	<b>Dificuldades de aprendizagem</b>
Infantil IV e V	Articulação de palavras, oralidade.
1º e 2º ano do Ens. Fund. I	Língua Portuguesa: articulação das palavras, concentração, leitura e escrita.
3º e 4º ano do Ens. Fund. I	Língua Portuguesa e Matemática: dificuldades na leitura, escrita, interpretação, articulação de palavras e baixa concentração.
5º ano do Ens. Fund. I	Língua Portuguesa: Dificuldades na concentração, na leitura, interpretação e produção escrita.

Fonte: A autora (2022)

Esse quadro se mostra esclarecedor, uma vez que trazemos discussões relevantes sobre o ensino de Língua Portuguesa na escola do campo e afirmamos durante as argumentações, com base em Bortoni-Ricardo (2011), que as aulas de língua materna se mostram mais problemáticas no contexto do campo, fator que se confirma no quadro 8.

Frente à fundamentação teórica desta pesquisa junto à exploração do trabalho de campo realizado, ousamos apontar uma das causas das fragilidades citadas no oitavo quadro: o ensino descontextualizado, conforme foi apontado por uma das professoras no tocante ao livro didático. Sobre essa questão, trouxemos autores como: Antunes (2007, 2009), Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2011, 2021), Bagno (2007, 2009, 2013, 2015), para fundamentar a defesa do ensino que considere as vivências do camponês.

Os fatores contextuais e teóricos apontados sustentam o nosso objetivo específico: (c) refletir sobre a oralidade como eixo relevante do ensino de Língua Portuguesa no contexto linguístico dos sujeitos do campo. Desse modo, afirmamos que tanto na discussão teórica desta pesquisa quanto na fala da pesquisadora durante

os encontros formativos, houve a defesa de olhares inclusivos à oralidade camponesa nas aulas de Língua Portuguesa.

A pertinência dessas discussões se mostra nas respostas do quadro 8, em que observamos que todas as professoras citam a Língua Portuguesa ou elementos do ensino de língua materna como maior dificuldade de aprendizagem por parte dos alunos. A esse respeito, Antunes (2003, p. 20) afirma que

É evidente que as causas externas à escola interferem, de forma decisiva, na determinação desse resultado. A escola, como qualquer outra instituição social, reflete as condições gerais de vida da comunidade em que está inserida. No entanto, é evidente também que fatores internos à própria escola condicionam na qualidade e relevância dos resultados alcançados.

É nos fatores internos, conforme aponta a autora, que focamos nossas discussões neste trabalho de campo. Sabemos que as fragilidades apontadas pela equipe da escola não são vivenciadas apenas nesse espaço de ensino, porém, a especificidade da escola do campo requer um empenho maior, tendo em vista que o sujeito do campo sofre com estigmas para além dos aspectos linguísticos, como já abordamos nesta pesquisa.

Diante disso, concluímos que a falta de sustentação teórica, além de reduzir a pontencialidade do fazer pedagógico, também induz a equívocos conceituais, que são evidenciados nas respostas sobre a oralidade e apontam somente a articulação de palavras como dificuldades relacionadas a este eixo do ensino de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, questionamos: O ensino voltado à oralidade se resume em articular bem as palavras? Compreendemos que no período da alfabetização é relevante realizar atividades em que desenvolvam habilidades de articular as palavras, porém é necessário ir além quando se trata da oralidade. Para tanto, destacamos as contribuições de Castilho (2000), porque o pesquisador defende que a oralidade seja considerada nas aulas de Língua Portuguesa, pois ela representa diferentes culturas e modos de viver, ser e estar no mundo. Sendo assim, constatamos o seguinte: fragilidades no ensino da oralidade em Língua Portuguesa.

Outro fator que também colabora com essas fragilidades é a falta de uma biblioteca na escola, ou seja, a ocorrência de equívocos na prática pedagógica somada à precariedade formativa e do espaço físico resultam nas diversas debilidades citadas e são consequências da falta de políticas públicas para a educação dos camponeses.



É importante destacar que o formato das questões neste trabalho de campo foi planejado para estimular a participação das educadoras, para que elas se sentissem atuantes no processo formativo e relacionassem as abordagens teóricas e documentais com a realidade da escola em que atuam, conforme preconiza a pesquisa-ação.

Além disso, por meio das questões foi possível perceber as crenças e valores do grupo acerca do sujeito do campo. Durante o 2º encontro questionamos: “Quais estigmas são impostos aos sujeitos do campo?”. Observamos que para esta questão não houve uma participação espontânea das participantes, por esse motivo a redirecionamos a pergunta para uma das professoras que reside no campo. Segundo ela: *“ainda tem gente que acha que o homem do campo é fácil de passar a perna, mas hoje em dia não, o homem do campo é muito bem informado”*.

Nesta resposta, fica evidente que há a percepção dos estigmas sociais aos camponeses, porém não existem reflexões mais profundas sobre o surgimento destes, bem como, a relação de que desconsiderar o modo de falar camponês nas aulas de Língua Portuguesa também corrobora esses estigmas.

Novamente destacamos a importância do objetivo geral: possibilitar discussões pelo viés da inclusão acerca da práxis pedagógica no tocante à oralidade camponesa no ensino de Língua Portuguesa.

Essas discussões são relevantes, porque, ao se abordar a inclusão, também se contempla a política de identidade<sup>17</sup>, o protagonismo dos alunos, a consideração da oralidade camponesa, o ensino contextualizado, o respeito à diversidade, a defesa da educação em direitos humanos, ou seja, todos esses pontos de vista condizem com a perspectiva da Educação Inclusiva.

Demonstramos algumas percepções relevantes, como a ausência de participação de algumas professoras durante os encontros, que relacionamos com alguns motivos possíveis: (a) o formato *online*, que gera um desconforto para algumas pessoas; (b) a falta de hábito por parte da equipe em dialogar coletivamente sobre a realidade escolar; (c) a familiarização com formações em formato de palestras, nas quais elas apenas ouvem e não interagem.

---

<sup>17</sup> Rossato e Praxedes (2015, p. 68) citam que essa política é relevante quando se deseja “resistir a outras culturas e relações de poder e exploração que são impostas pelos grupos e pelas classes dominantes em uma sociedade”.

Em síntese, o caminho metodológico apresentado até aqui permitiu evidenciar a relevância de cada etapa realizada por meio das seguintes constatações: (a) inexistência de formação continuada contextualizada; (b) livros didáticos desconexos à realidade escolar; (c) fragilidades da estrutura física da escola; (d) a ausência do trabalho colaborativo na rotina pedagógica da equipe escolar; (e) fragilidades no ensino da oralidade em Língua Portuguesa.

### 6.3 DO PLANO AO PROCESSO FORMATIVO

O plano de ação como componente da pesquisa-ação tem como objetivo estimular os participantes a desenvolver uma postura ativa no processo formativo, por isso o plano adotado nesta pesquisa consiste em: planejar de forma colaborativa cinco aulas de Língua Portuguesa para uma turma do 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e cinco aulas também de língua materna para o 4º ano Portuguesa para uma turma do 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para cada turma foi criado um contexto em que as participantes deveriam considerar nos planejamentos.

Classificamos os contextos abaixo da seguinte forma: Eixo 1: CONTEXTO 1; Eixo 2: CONTEXTO 2. Podemos verificar esses contextos nos quadros 9 e 10.

#### **QUADRO 9-** Eixo 1: contexto 1.

Uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, em que os alunos residem na área rural e estudam em uma escola do campo na sua comunidade. Esses alunos se dirigem à escola todos os dias em um ônibus da prefeitura e percorrem mais ou menos 40 km para chegar na escola. O sustento das famílias dos alunos é oriundo da agricultura familiar.

Os alunos dessa turma apresentam muitas dificuldades nas aulas de Língua Portuguesa, ainda não conseguem ler, reconhecendo apenas as vogais. Na fala, apresentam um vocabulário peculiar ao modo campesino de sua comunidade, há momentos que não conjugam os verbos conforme a gramática normativa. As crianças dessa turma adoram criar histórias oralmente.

Fonte: A autora (2022)

**QUADRO 10-** Eixo 2: contexto 2.

Uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, em que os alunos residem na área rural e estudam em uma escola do campo na sua comunidade. Esses alunos se dirigem à escola todos os dias em um ônibus da prefeitura e percorrem mais ou menos 25 km para chegar à escola.

As famílias dos estudantes são mescladas, alguns são da comunidade e outros não, pois há pais que trabalham com reflorestamento e há ocorrências de mudanças constantes de uma área rural para outra. Diante disso, os responsáveis por essas crianças estudaram até a antiga quinta série (hoje sexto ano) devido a esses deslocamentos frequentes.

Os alunos desta turma apresentam muitas dificuldades em Língua Portuguesa, muitos conseguem apenas decodificar as palavras durante a leitura, porém não compreendem o que leem.

Na fala, apresentam um vocabulário peculiar ao modo campesino, há momentos que não realizam concordância verbal, como também os plurais das palavras.

Os alunos que vêm de outras regiões se mostram mais tímidos, o que limita a participação deles nas aulas.

Alguns deles gostam de desenhar e, muitas vezes, utilizam os desenhos para se expressar.

Fonte: A autora (2022)

As realidades apresentadas condizem com o público atendido na escola do campo, tanto nos contextos socio-econômico, como também linguísticos e dificuldades de aprendizagem. Optamos por apresentar essas características para que, colaborativamente, as participantes visualizassem essas situações relacionando aos seus alunos da escola. Também atentamos por especificar turmas que compõem os dois ciclos do Ensino Fundamental I, sendo o 2º ano, que corresponde ao 1º ciclo e o 4º ano do 2º ciclo, uma vez que a escola atende a essa etapa da educação básica.

A elaboração dos planos de aula foi realizado, colaborativamente, em que mediamos de forma remota as dúvidas existentes durante o processo e os planos foram postados no *Classroom*. Com base nesse trabalho, realizamos as seguintes análises.

#### 6.4 DOS CONTEÚDOS E ATIVIDADES AO TRABALHO COLABORATIVO

A partir dos planos de aula elaborados pela equipe pedagógica da escola, analisamos a abordagem metodológica deles, observando os conteúdos escolhidos pelas participantes e as atividades. Lembramos que a análise não objetiva julgar o que foi realizado, mas compreender e articular com as bases teóricas que fundamentam esta pesquisa, conforme preconiza o viés qualitativo.

Iniciamos com análise dos conteúdos e atividades e dividimos os planos em dois quadros, conforme os eixos temáticos.

**QUADRO 11-** Conteúdos e atividades dos planos de aula do eixo 1.

<b>Planos de aula de Língua Portuguesa</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Atividades</b>
1º plano	Gênero textual receita e ortografia de palavras.	1) Realização da receita de um suco verde refrescante; 2) Formação de palavras presentes na receita com o alfabeto móvel.
2º plano	Tempos verbais: passado, presente e futuro	1) Por meio da oralidade resgatar práticas do cotidiano, buscando essa relação com a passagem do tempo; 2) Registrar essa fala e destacar as ações praticadas “am” e as planejadas “ão”; 3) Atividade com caça-palavra com uso do am e ão.
3º plano	Rimas	1) Cartão ilustrativo e registro escrito: associação entre imagem e escrita; 2) Construção de palavras com alfabeto móvel “rima” com a música “Gente tem sobrenome” (Toquinho).
4º plano	Vogais	1) Preencher as lacunas das palavras com as vogais adequadas, formando as palavras relacionadas às figuras (palavras citadas: lua, sol, ave, cola, café, saia, sapato, boneca, janela, navio, cavalo e caneta); 2) Construção de palavras relacionadas aos animais de “criação” existentes no campo, exemplos: galo, pato, sapo, lobo, galinha, pintinho, coelho entre outros. 3) Jogo da memória de animais (sapo, cachorro, gato, leão, elefante e urso).
5º plano	Gênero textual: propaganda e publicidade; ortografia.	1) Com o uso da massinha de modelar confeccionar os produtos cultivados para vender na feira e montar a cesta demonstrando a oferta de produtos disponíveis; 2) Construção de palavras com alfabeto móvel, relacionadas aos produtos cultivados e vendidos na feira na cidade.

Fonte: A autora (2022)

**QUADRO 12-** Conteúdos e atividades dos planos de aula do eixo 2.

Planos de aula de Língua Portuguesa	Conteúdos	Atividades
1º plano	Oralidade; escrita; educação literária.	1) Por meio de um vídeo, mostrar a história “A felicidade das borboletas”, mas sem som, para que os alunos façam suas considerações sobre a história só olhando as imagens; 2) Realizar perguntas e deixar as crianças exporem suas ideias, a exemplo: quem são os personagens, o local da história, idade aproximada dos personagens; 3) Mostrar novamente o vídeo, mas agora com o som em seguida, realizar comparações entre o que as crianças falaram o que de fato se passou nas cenas; 4) Criar um texto coletivo na lousa mostrando a forma correta de estruturar um texto; 5) Ilustrar a história, incluindo uma dobradura de borboleta; 6) Ensaiar um pequeno teatro, simulando a dança das borboletas como na história, fazendo com que todos participem e se sintam incluídos no grupo.
2º plano	Fases do reflorestamento.	1) Com a oralidade dos alunos buscar informações sobre o conhecimento prévio a respeito do tema reflorestamento; 2) Apresentar com a leitura e explicação o seguinte texto: “A importância do reflorestamento”; 3) Explicar por meio de imagem as etapas do reflorestamento, sua importância e seus resultados no dia a dia das pessoas. 4) Com o uso de materiais concretos palitos de picolé, massinha, entre outros, construir as fases de como se dá o reflorestamento e sua utilização na transformação da madeira em diversos produtos (poderá ser realizado em conjunto numa cartolina ou individual).
3º plano	Não realizaram	Não realizaram
4º plano	Não realizaram	Não realizaram
5º plano	Não realizaram	Não realizaram

Fonte: A autora (2022)

Os quadros 11 e 12 mostram os conteúdos e atividades selecionadas pela equipe escolar da escola do campo. Diante disso, iniciamos os apontamentos pelo quadro 11, em que verificamos a preocupação das participantes com as questões ortográficas nas aulas de Língua Portuguesa, já que este tema se repete nos planos de aula. As atividades ortográficas consistiam em manipular o alfabeto móvel para formação de palavras que compõem o tema da aula.

Na defesa da importância da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa, no primeiro plano do quadro 11, acreditamos que poderia simular uma feira com as

crianças na sala de aula, em que interação comunicativa entre as crianças poderia ser observada e considerada pela professora, para mediar o processo comunicativo com a ampliação de vocabulário por exemplo.

A atividade que sugerimos vai ao encontro do que Carvalho (2018, p. 75) defende, pois devemos compreender que “quanto mais cedo a escola iniciar os trabalhos com as competências comunicativas, menos casos de crianças tímidas e com problemas desse tipo haverá”. Consideramos importante lembrar que ao considerar a vivência dos alunos também contribui para que as crianças se tornem protagonistas do seu saber.

Já, no plano dois, foi priorizado os tempos verbais com uso do am/ão no final das palavras. A ideia de utilizar as ações do cotidiano é pertinente, porém destacamos sobre o cuidado em não encaixar o contexto dos alunos como pretexto, e sim que a realidade seja considerada de modo a conscientizar os alunos sobre sua identidade e ampliar seu conhecimento de mundo para outras experiências.

Nesse sentido, observamos que a formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva consiste num processo contínuo, pois verificamos que ainda não se contempla a realidade do aluno de forma significativa nas atividades.

Outro aspecto importante com relação à oralidade é o contexto apresentado no eixo 1, no qual citamos que os alunos do 2º ano “apresentam um vocabulário peculiar ao modo camponês de sua comunidade, há momentos que não conjugam os verbos conforme a gramática normativa”. No que tange a este fator, observamos que nos planos não houve atividades que abordassem de forma mais nítida o modo de falar camponês. Sobre isso, acreditamos que os encontros formativos sobre os aspectos linguísticos devam ser mais constantes, pois sem essa formação ocorre a insegurança por parte dos professores em abordar tal temática.

Nesse sentido, concordamos com Bortoni-Ricardo (2004, p. 38) ao afirmar que muitos professores “ficam inseguros, sem saber se devem corrigir ou não, que erros devem corrigir ou até mesmo se podem falar em erros”. Por isso, defendemos um trabalho colaborativo entre os professores, baseados em fundamentação teórica consistente para que conscientizem os alunos sobre as diferenças sociolinguísticas e, ao fornecer a norma-culta, ela não seja interpretada como melhor que o seu uso linguístico.

Portanto, sentimos falta de uma exploração maior do eixo da oralidade, já que houve a ausência de situações reais de convivência do contexto camponês e, a partir

dela, poderiam ampliar os conhecimentos acerca dos usos orais da língua. Novamente colocamos como reflexão a escassez de formação pensada nessas questões, como também as possíveis dúvidas por parte das professoras e gestora na realização da atividade, visto que a participação das mesmas foi tímida.

No plano três, o texto “música” é utilizado apenas para localizar rimas. Temos consciência que o texto não pode ser utilizado como pretexto para atividades que apenas identifiquem o objeto de estudo, essa característica frágil está presente na BNCC (2018), documento que norteia os conteúdos das escolas nacionais. Um dos objetivos presentes na BNCC (2018) para os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental é:

(EF12LP07) Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliteraões, assonâncias, o ritmo da fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido. (BNCC, 2018, p. 105).

Ao observar este objetivo, percebemos que as ações com a oralidade são: identificar e (re)produzir. Entendemos que esses propósitos são relevantes ao ensino principalmente no período de alfabetização, porém, necessita de ampliação dessas atividades. Percebemos que para cada dia dos planos de aula foi pensado em uma temática diferente, entendemos que com o gênero textual “música” poderia ser expandido para mais dias de aula, com isso mais habilidades poderiam ser estimuladas.

Na sequência, também observamos que a contextualização consistente também se ausenta no plano quatro, as atividades se iniciam com tema sobre os animais presentes no campo, mas não há uma continuidade, pois ocorre uma descontextualização ao abordar animais. como: leão e elefante, assim como outras palavras que não compõem a temática da aula.

Já no plano cinco, observamos que o contexto camponês se apresenta de forma mais significativa aliado a um trabalho lúdico com massinha de modelar, porém não explora de forma mais expressiva a oralidade dos sujeitos do campo.

A redução do trabalho pedagógico com a oralidade fortalece os preconceitos linguísticos que, segundo Antunes (2007, p. 21), “alimentam os programas irrelevantes e as práticas inadequadas de ensino, sobretudo quando se desembarca na plataforma da gramática”.

Nesse sentido, concordamos com a autora ao defender que:

A língua não pode ser vista tão simplesmente, como uma questão, apenas, de certo e errado, ou como um conjunto de palavras que pertencem a determinada classe e que se juntam para formar frases, à volta de um sujeito e de um predicado.

A língua é muito mais que isso tudo. É parte de nós mesmos, de nossa identidade cultural, histórica, social. É por meio dela que nos socializamos, que interagimos, que desenvolvemos nosso sentimento de pertencimento a um grupo, a uma comunidade (ANTUNES, 2007, p. 22).

A abordagem sobre a língua representar a identidade dos sujeitos de direito, deve ser refletida em todas as aulas.

Na sequência observamos as atividades do quadro 12. Na primeira aula, os conteúdos contemplam a oralidade e há um incentivo à participação oral das crianças sem o olhar corretivo da gramática tradicional. Os momentos que envolvem um contexto por meio de histórias (textos) propiciam um envolvimento maior dos alunos.

Sobre isso, Antunes (2009, p. 52) aponta que “um programa de ensino de línguas, comprometido com o desenvolvimento dos alunos, somente pode ter como eixo o texto, em todos esses e outros desdobramentos”. Por isso, concordamos com a pesquisadora ao anunciar que:

[...] em grande parte das escolas, a experiência inócua e frustrante de um estudo de língua que parece esgotar-se em exercícios de classe e deveres de casa, que pouco ou nada têm de discursivos, de textuais, de interativos, de funcionais. Na verdade, como se tem apregoado, literariamente ou não, uma é a língua que se fala; outra a que se estuda na escola (ANTUNES, 2009, p. 53)

Em vista disso, acreditamos que neste plano de aula o eixo da oralidade poderia ainda ser ampliado com vídeos relacionadas a diversas realidades sociais e regionais envolvendo diálogos entre crianças. A realização de um teatro também se mostra relevante, pois a arte proporciona momentos significativos na formação dos cidadãos, além de possibilitar diversos enfoques no tocante à oralidade que, conseqüentemente, permite o protagonismo dos alunos nesse processo.

O 2º plano do quadro 12 demonstra a evolução da equipe pedagógica na elaboração colaborativa dos planejamentos com a abordagem sobre o reflorestamento, este tema condiz com o contexto apresentado no eixo 2.

Neste plano de aula, destacamos que ocorre a valorização da realidade do aluno já no início das atividades com a seguinte proposta: “Com a oralidade dos alunos, buscar informações sobre o conhecimento prévio a respeito do tema reflorestamento”.

Esta atividade exemplifica as discussões realizadas nesta pesquisa, pois o eixo da oralidade está sendo contemplado com as contribuições dos alunos de forma que se sintam pertencentes ao tema da aula e isso ocorre por considerar o conhecimento dos estudantes.



Posterior a isso, as participantes planejaram a ampliação e aprofundamento do conhecimento com o uso de texto informativo e imagem, fazendo com que os alunos relacionem as consequências do trabalho realizado com a vida de muitas pessoas, incluindo o meio ambiente.

Lamentamos o fato de as participantes não finalizarem os planos, bem como a tímida participação da equipe escolar, visto que dúvidas poderiam ser refletidas. Destacamos que a mediação durante os planejamentos se concentrou na ampliação de prazos, ou no reforço da importância do trabalho colaborativo, com isso foi possível perceber fragilidades no processo de intervenção pela falta de maior aprofundamento nos planos de aula. Outro fator é o formato *online* que prejudicou a interação durante o processo formativo.

Também compreendemos que o retorno às aulas presenciais após quase dois anos de ensino remoto despertou muitas inseguranças nas profissionais, além do aumento de demandas nesse percurso e, mesmo com prazo maior para a realização, não foi possível concluir os planejamentos.

Com isso, destacamos a importância da continuidade do trabalho colaborativo para que novas conquistas sejam alcançadas, porém também pontuamos que este caminho se torna complexo devido às condições de trabalho dos profissionais de educação, como pudemos constatar nesta pesquisa.

No final do trabalho de campo foi postado a seguinte questão opinativa no *Classroom*: Com base nas atividades e reflexões realizadas nesse processo formativo, descreva quais foram os desafios encontrados nesse percurso, bem como as possibilidades de novos caminhos metodológicos frente à Educação Inclusiva nesta escola.

Das cinco participantes, três delas responderam, como mostramos abaixo:

1ª *“Sabemos que toda nova proposta gera certa insegurança. Mas após as leituras e propostas de atividades sugeridas, percebemos que a importância da realização da Educação Inclusiva seria o reconhecimento dos educandos nas atividades realizadas. Buscando inserir nas práticas pedagógicas ações realizadas nas práticas do cotidiano pelos educandos, seus familiares e integrantes da comunidade. Promovendo um elo entre a educação e a comunidade na qual está inserida”.*

2ª *“A formação nos possibilitou um novo olhar quanto à nossa prática diária. Mesmo diante de tantos fazeres, ter um tempo para refletir e estudar é sempre importante na nossa profissão. Os desafios foram os de pensar em como ensinar flexibilizando conteúdos, valorizando a bagagem de conhecimento do aluno e dando a ele a possibilidade de se expressar nas atividades, demonstrando suas aptidões, seja através de um desenho, ou na oralidade. Nesse sentido, a formação foi bem proveitosa e veio para contribuir com o nosso dia a dia em sala de aula”.*

3ª *“Este processo formativo foi muito importante devido à falta de formações realizadas sobre o tema Educação Inclusiva, ainda mais se tratando de escola do campo. E com esta formação foi possível olhar os alunos de outra forma, valorizando a sua forma de aprender”.*

Em síntese, os relatos demonstram que é essencial que a formação continuada seja contextualizada. Não objetivamos resolver todos as fragilidades dessa escola, mas sim de trazer novos olhares para a inclusão a fim estimular o protagonismo dos alunos e dos professores. Sendo assim, cremos que o trabalho de campo propiciou o incômodo, a problematização e a inquietação das participantes diante da realidade vivenciada por elas. Para finalizar esta seção, trazemos a fala de uma delas.

*“Quero agradecer a parceria, particularmente para mim abriu um leque para que eu possa correr atrás dos direitos maiores com maior empenho em prol da Educação do Campo. Vi que posso fazer convites para outros profissionais para vir até a escola desenvolver um trabalho colaborativo. Sua pergunta sobre o trabalho colaborativo me gerou uma inquietude por não ter tido esses encontros”.*

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa buscamos sustentar a defesa da Educação Inclusiva em direitos humanos em escolas do campo. Para isso, procuramos reconhecer a prática docente em uma escola do campo, com a finalidade de problematizar aquilo que é revisado na literatura quanto às dificuldades da contextualização oral do camponês em aulas de Língua Portuguesa.

Inicialmente, apontamos a perspectiva da inclusão como caminho para garantir o direito de todos à educação com equidade. Nesse sentido, citamos as contribuições expressivas de algumas normativas, a começar pela Constituição Federal de 1988, que legitima a redemocratização do Brasil. Esse fator possibilitou significativos avanços no âmbito educacional, porém, como as conquistas se mostram insuficientes, necessitamos viabilizar esforços nas discussões e ações na defesa da Educação Inclusiva em direitos humanos.

A contextualização histórica está presente nas abordagens sobre a Educação Inclusiva como também nos argumentos acerca da Educação do Campo e dos estigmas no tocante às variações linguísticas camponesas. A história permite compreender o cotidiano e esse entendimento respalda a defesa de escolas para a diversidade.

Além disso, a história revela os atores sociais desse percurso, neste caso, os camponeses, sujeitos que, por meio de movimentos, lutaram e lutam por uma educação contextualizada para todos, pessoas que décadas atrás eram invisíveis aos olhos do Estado e que se fizeram notar pela vontade de mudar o que foi imposto, com incessantes atos de resistência. Tais anunciações revelam a falta de políticas públicas para com os camponeses que abrangem setores externos ao âmbito escolar. Já no contexto da escola, é necessário que haja a consideração das experiências vividas por esses sujeitos no ensino, caso contrário as negligências se perpetuarão.

É relevante nos conscientizarmos que os movimentos em favor da Educação do Campo também pode partir do interior da escola, os profissionais da educação não podem assumir papéis passivos diante da realidade. Por esse motivo, defendemos o trabalho colaborativo. Desse modo, as análises dos dados dessa pesquisa permitiram constatar que a inexistência dessa forma de trabalho propicia a acomodação ao que está estabelecido. Além disso, a insuficiência de formação colabora com a falta de percepção do meio pela ausência de problematização e afirmamos que esses fatores tornam o ensino mecanizado.

As discussões sobre a Educação do Campo propiciaram a transparência do que vem a ser um processo educacional ao camponês. Identificar as diferenças entre a educação rural e a do campo realça a importância de resistir ao ensino idealizado pela elite urbana. Com isso, evidenciamos a defesa do conceito da Educação do Campo, pois a sua essência é o camponês e tudo que compõe a sua vivência.

Diante disso, trouxemos outra constatação em nossas análises: livros didáticos desconexos à realidade escolar. Ao defender a escola do campo, também nos posicionamos a favor de materiais pedagógicos contextualizados, uma vez que ao utilizar o conceito “do” campo, todo o processo educativo deve se direcionar às vivências desses sujeitos, ou seja, a utilização de livros didáticos urbanos corresponde à educação rural que teve seu início a partir da década de 1930.

Diante dessas discussões, destacamos as contribuições de Paulo Freire, com isso reafirmamos a importância desse educador para a educação popular brasileira. Por meio das ações educacionais inclusivas, ressaltamos que o ensino contextualizado e democrático liberta nossos alunos das amarras opressoras.

Pensando nisso, trouxemos os sujeitos do campo como protagonistas, camponeses ativos, que se organizam em prol de seus direitos, entre eles a educação. O empenho dedicado aos movimentos sociais camponeses evidencia as vozes que são silenciadas pelo preconceito, entre eles o linguístico.

Nesse sentido, aproximamos as discussões sobre a oralidade camponesa e articulamos as argumentações sobre as variações orais com as aulas de Língua Portuguesa no contexto da Educação do Campo. Já no trabalho de campo foi possível vivenciar as fragilidades na formação de formato *online*, em que a tímida participação oral das cursistas revelam que o protagonismo também necessita ser estimulado nos profissionais da educação. Dessa forma, defendemos que o ensino de língua materna seja inclusivo para que a oralidade seja considerada como direito do sujeito de ter voz e vez no processo de ensino (professores) e aprendizagem (aluno).

O ato de protagonizar o aluno nas salas de aulas, especificamente no ensino de língua materna, colabora com as ações de escuta desses sujeitos de direito, contudo, é essencial que, para além da escuta ocorram oportunidades de ampliação de contextos com a finalidade de potencializar a oralidade dos alunos.

Buscamos respaldo da Sócio educacional para fundamentar as discussões e o trabalho de campo, nesse sentido evidenciamos as contribuições dessa perspectiva científica para o ensino de Língua Portuguesa. Com esse aporte teórico, somado ao

que se coletou durante o trabalho de campo, constatamos algumas fragilidades no ensino de Língua Portuguesa.

Esse fator é reflexo da recorrente negligência do poder público com a escola do campo. Entre essas displicências, citamos outra constatação da nossa pesquisa, a inexistência de formação continuada contextualizada.

Para se efetivar uma escola inclusiva, é necessário acreditar em um novo fazer pedagógico que impulsiona mudanças e movimentos no ambiente escolar. Por esse motivo, utilizamos o viés da Educação Inclusiva na realização do nosso trabalho de campo, que se configurou em uma formação continuada à equipe pedagógica em uma escola do campo.

O conjunto das ações realizadas nesse processo formativo, como estudos, discussões, reflexões e intervenção compõe o que defendemos como formação continuada contextualizada. A partir desses atos, buscamos responder o questionamento: quais ações poderão contribuir para que a oralidade camponesa seja considerada numa perspectiva inclusiva nas aulas de Língua Portuguesa no contexto da escola do campo?

Para tanto, defendemos que uma das ações é a formação contextualizada aos profissionais da educação. Com as discussões apresentadas, a inclusão atitudinal poderá ser incentivada e, a partir disso, impulsionar outras mudanças como o olhar inclusivo nas aulas de Língua Portuguesa.

Destacamos, também, a prática do trabalho colaborativo como consideração da oralidade camponesa nas aulas. Por esse viés entendemos que a equipe escolar se fortalece tanto na convivência como na práxis pedagógica.

Por fim, entendemos que as mudanças de paradigmas são construídas com momentos de pesquisas, diálogos e problematizações, portanto acreditamos que essas ações poderão ser fundamentadas pela Sociolinguística. Dessa forma, defendemos que considerar a oralidade camponesa nas aulas de Língua Portuguesa depende de uma prática pedagógica do professor alinhada aos estudos sociolinguísticos.

A formação continuada relatada nas discussões se configura como produto educacional dessa pesquisa. Desse modo, pontuamos que ela não se limita em apenas compor nossos estudos, mas também de propiciar e fundamentar futuras formações específicas à escola do campo, no ensino de Língua Portuguesa. Sendo assim, afirmamos que é essencial que ocorra uma continuidade formativa nessa

escola, haja vista que entendemos que o processo formativo é inacabado.

Na convicção sobre a importância da continuidade da formação pedagógica, acreditamos na possibilidade de sequenciar esse estudo com base nos planos produzidos no trabalho de campo. Nesse sentido, acreditamos na relevância de realizar a reorganização dos planejamentos e, futuramente prosseguir com a aplicação deles com os alunos.

Finalizamos as considerações com a provocação de futuras pesquisas com base no seguinte questionamento: quais resultados poderão ser conquistados no ensino de Língua Portuguesa por meio de ações inclusivas no tocante à oralidade camponesa?

## 8 REFERÊNCIAS

ALVIM, Z. Imigrantes: a vida privada dos pobres do campo. *In: NOVAIS, F. A. (coord.); SEVCENKO, N. (org.). História da vida privada no Brasil República: a Belle Époque à Era do Rádio.* São Paulo: Companhia as Letras, 2004.

ANTUNES, I. **Aula de Português.** São Paulo: Parábola, 2003.

\_\_\_\_\_. **Muito além da gramática.** São Paulo: Parábola, 2007.

\_\_\_\_\_. **Língua, texto e ensino outra escola possível.** São Paulo: Parábola, 2009.

ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2014

ARROYO, M. G.; CALDART; R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2011.

BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. *In: BAGNO, M.; STUBBS, M. e GAGNÉ, G. (org.). Língua Materna letramento, variação & ensino.* São Paulo: Parábola, 2002.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso por uma pedagogia da variação linguística.** São Paulo: Parábola, 2007.

\_\_\_\_\_. **Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro.** São Paulo: Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_. **Sete erros aos quatro ventos a variação linguística no ensino de português.** São Paulo: Parábola, 2013.

\_\_\_\_\_. **Língua, linguagem linguística.** São Paulo: Parábola, 2014.

\_\_\_\_\_. **Preconceito Linguístico.** São Paulo: Parábola, 2015.

BASTOS, F. M. F. **Trabalho Colaborativo entre docentes num território educativo de intervenção prioritária – estudo de caso.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Portucalense – Portugal, 2015.

BATISTA, O. A; EUCLIDES, M. S. Os sujeitos da Educação do Campo e a questão do (re)conhecimento. *In: SILVA et al. (orgs.). Educação do Campo: Sujeitos, saberes e reflexões.* Picos, 2020. p. 13-24.

VI SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/XVII SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2020, Espírito Santo. **Anais.** BECEVELLI, I. R. S.; GONÇALVES, A. F. S.; GOULARTE, S. F. S.; COSTA, E. C. **O ensino/trabalho colaborativo e a formação de professores na perspectiva da Educação Especial Inclusiva.** UFES. v.3 n.3, 2020.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BNCC – **Base Nacional Comum Curricular (2018)**. Ensino Fundamental. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>> Acesso em: fev. 2022.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna a Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004

\_\_\_\_\_. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola, 2005.

\_\_\_\_\_. **Do campo para a cidade estudo sociolinguístico de migração e redes sociais**. São Paulo: Parábola, 2011.

\_\_\_\_\_. **Português brasileiro a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2021.

BOTASSINI, J. O. M. A Importância dos Estudos de Crenças e Atitudes para a Sociolinguística. **SIGNUM: Estudos Linguísticos**, Londrina, v.18, n.1, p. 102-131, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 30/08/2022.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Disponível em: < <https://www2.senado.leg.br/> Acesso em: fev. 2022.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 7.352, de 04 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: 2010.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Coordenação Geral de Educação Direitos Humanos, 2013.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: dez, 2021.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos: Língua Portuguesa**. Brasília: MECSEF, 2001.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.



\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 03 mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional à Educação do Campo PRONACAMPO.** Brasília, 2013.

BUNZEN JÚNIOR, C. Algumas notas sobre o tratamento da oralidade na Base nacional Comum Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental. *In:* SOUZA, S.; RUTIQUEWISKI, A. (orgs). **Ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular Propostas e Desafios (BNCC – Ensino Fundamental II).** Campinas: Mercado de Letras, 2020.

CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio no GT15. **Revista Brasileira de Educação Especial, Marília**, v.17, p.93-104, Maio-Ago., 2011.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. *In:* **Trabalho, Educação e Saúde**. v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?lang=pt#>. Acesso em: 06 jun. 2022.

CANDAU, V. M. F. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. *In:* **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

CARRILHO, M. R. F. S. **Trabalho Colaborativo entre professores e inovação educacional: contribuições da investigação.** 2011. Dissertação (Mestrado em Inovação e Mudança Educacional). Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal, 2011.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2018.

CARVALHO, R. S.; FERRAREZI JR, C. **Oralidade na Educação Básica o que saber, como ensinar.** São Paulo: Parábola, 2018.

CASTILHO, A. T. Seria a língua falada mais pobre que a língua escrita? *In:* **Impulso, Revista de Ciência Sociais e Humanas.** São Paulo, UNIMEP, v. 12, n. 27, p. 85-104, 2000.

CASTILHO, A. T. **Nova Gramática do Português Brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2020.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

CORRÊA, G. C. G.; CAMPOS, I. C. P.; ALMARGO, R. C. Pesquisa-ação: uma abordagem prática de pesquisa qualitativa. **Ensaios Pedagógicos**. Sorocaba, vol.2, n.1, p.62-72, jan./abr. 2018.

CROCHÍK, J. L. Educação Inclusiva, subjetividade, preconceito e direitos humanos: qual sua relação? *In*: SILVA, A. M. M.; COSTA, V. A. (orgs.). **Educação Inclusiva e direitos humanos perspectivas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2015.

CYRANKA, L. F. M. A pedagogia da variação linguística é possível? *In*: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (org.). **Pedagogia da Variação Linguística língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Revista Educar**. Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

FAUSTO, B. **História Concisa do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

FERNANDES, A. V. M.; PALUDETO, M. C. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. *In*: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 233-249, mai.-ago. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FERNANDES, L. B.; SCHLESENER, A.; MOSQUERA, C. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. *In*: **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba v.2, p.132 –144, 2011.

FERRAREZI JR, C. **Pedagogia do silenciamento a escola brasileira e o ensino de Língua Materna**. São Paulo: Parábola, 2014.

FREIRE, A. M. A.; MENDONÇA, E. F. (orgs.). **Direitos humanos e educação libertadora gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo/ Paulo Freire**. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

FREITAS, S. H. C.; TEIXEIRA, J. A. T.; MACHADO, M. R. P. Desafios no ensino da oralidade. *In*: **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**. Recife, v. 2, n. 1, p. 197-215, 2016.

FROSI, V. M.; FAGGION, C. M.; DAL CORNO, G. O. M. Prestígio e estigmatização: dialeto italiano e Língua Portuguesa da região de colonização italiana do nordeste do Rio Grande do Sul. *In*: **Revista da ABRALIN**, v. 7, n. 2, p. 139-167, jul./dez. 2008.

GAGNÉ, G. A norma e o ensino da língua materna. *In*: BAGNO, M.; STUBBS, M. e GAGNÉ, G. (org.). **Língua Materna letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

GALIAN, C. V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. *In*: **Cadernos de Pesquisa** v. 44, n. 153, p. 648-669, jul/set, 2014.

GARCIA, R. M. C. Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Florianópolis, v. 18, n. 52, jan.-mar., 2013.

GLAT, R.; BLANCO, L.de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. *In*: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007.

GONTIJO, C. M. M.; COSTA, D. M. V.; PEROVANO, N. S. Alfabetização na Base Nacional Curricular Comum (BNCC). *In*: **Pro-Posições**. Campinas, v. 31, 2020.

JESUS, D. M. de.; EFFGEN, A. P. S. Formação Docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. *In*: MIRANDA, T. G. ; GALVÃO FILHO, T. A. (orgs). **O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

JUNGES, K. S. A pesquisa-ação numa dimensão formativa: ponderações teóricas e práticas. *In*: SILVA, E. P.; SILVA, S. S. C. **Metodologia da Pesquisa Científica em educação: dos desafios emergentes a resultados iminentes**. Curitiba: Íthala, 2016.

ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente a língua que estudamos e a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 2010.

KATUTA, A. M. As escolas do campo no estado do Paraná: diversidade e desafios. *In*: **Revista Interface**. Edição nº 11, maio de 2016 – p. 6-17.

KATUTA, A. M. A questão agrária e a Educação do/no Campo – trajetórias de vida e dialogias no trabalho de formação de educadores. *In*: **Terra Livre**. São Paulo, ano 30, v. 2, n. 45, p. 62-97, 2017.

LOPES, J. C.; PULINO, L. H. C. Z.; BARBATO, M.; PEDROZA, R. L. S. Construções coletivas em educação do campo inclusiva: reflexões sobre uma experiência na formação de professores. **Revista Educação & Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n.3, p. 607-623, jul./set. 2016.

MACEDO, D. **Alfabetização: leitura de mundo, leitura da palavra Paulo Freire**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

MACHADO, R. Educação inclusiva: Revisar a refazer a cultura escolar. *In*: MANTOAN, M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 69-75.

MANTOAN, M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Summus, 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. *In*: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (org.). **O professor e a Educação inclusiva formação, práticas e lugares**. EDUFBA, Salvador, 2012.

MELO, M. A. V. Educação inclusiva nas escolas do campo: desafios e possibilidades. **Diversitas Journal**. v. 4, n. 2, mai-ago, 2019.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou da “inclusão” reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In*: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. (org.). **Educação Especial Inclusiva conceituações medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017.

MENDES, E. G. M.; VIRALONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar**. São Carlos: UFSCAR, 2018.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

ORSI, V. Tabu e preconceito linguístico. *In*: **ReVEL**, v. 9, n. 17, 2011.

PANTALEÃO, E.; HORA, J.; GASPARI, R. S. Políticas de inclusão e trajetória escolar do público-alvo da Educação Especial: da educação básica ao ensino superior. *In*: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. (org.). **Educação Especial Inclusiva conceituações medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação do campo** (2006). Disponível em: < <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretrizescurricularesestaduaisdaeducacaodocampo.pdf>> Acesso em: jan. 2022.

PEREIRA, Y. G. M. A. Dos PCN – **Língua Portuguesa à sala de aula: trajetória discursiva**. 2005. Tese (Doutorado em Letras), Faculdade de Ciências e Letras de Assis (UNESP), 2005.

RABELO, L. C. C. **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professoras para favorecer a inclusão escolar**. 2012. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos - São Carlos, 2012.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola,

2009.

ROLDÃO, M. C. Trabalho colaborativo de professores. Colaborar é preciso questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. **Revista Noensis**. Portugal, n. 71, out/dez, 2007.

ROSSATO, G.; PRAXEDES, W. **Fundamentos da educação do campo: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2015.

SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P. Planejamento de estratégias para o processo de inclusão: desafios em questão. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 485-502, abr./jun. 2015.

SANTOS, S. C. M. **Nas veredas por reconhecimento social: o papel da educação na desconstrução da inferioridade dos sujeitos do campo**. 2012. Tese. (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Natal, 2012.

SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B. (orgs.). **Educação especial inclusiva e formação de professores contribuições teóricas e práticas**. Curitiba: Appis, 2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2011.

SEINO, E.; ALGARVE, G.; GOBBO, J. C. Abertura política e redemocratização brasileira: entre o moderno-conservador e uma “nova sociedade civil”. In: **Sem Aspas**, Araraquara, v. 2, n. 1, 2, p. 31-42, 2013.

SILVA, A. M. M.; COSTA, V. A. (orgs.). **Educação Inclusiva e direitos humanos perspectivas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2015.

SIQUEIRA, D. P.; CASTRO, L. R. B. Minorias e grupos vulneráveis: A questão terminológica como fator preponderante para uma real inclusão social. **Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas**, 5, p. 105-122, 2017.

SOARES, M. **Alfabetizar toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2021.

SOUZA, M. A. Educação do Campo, desigualdades sociais e educacionais. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul.-set. 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TOMPOROSKI, A. A.; LACHMAN, V.; BORTOLINI, E. Educação Especial, o longo caminho: da antiguidade aos nossos dias. **Cadernos Zygmunt Bauman**, v.9, n. 21, 2019.

VILLALTA, L. C. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: NOVAIS, F. A. (coord.); SOUZA, L. M (org). **História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América Portuguesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

XAVIER, A. R.; VASCONCELOS, J. G.; XAVIER, M. R. C. Direitos Humanos, Educação Inclusiva e Diversidade. *In: II Congresso de Educação Instituto Dominus (II CEID). Educação inclusiva, diversidade e direitos humanos*. Viçosa: Imprece, 2018. p.17-28.

ZILLES, A. M. S.; FARACO, C, A. (org.). **Pedagogia da variação linguística língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015.

## ANEXOS

## ANEXO A- TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual nº 9.538, de 05/12/2013  
 Recredenciamento pelo Decreto nº 2.374, de 14/08/2019  
 CNPJ 05012896/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



Secretaria de Ciência, Tecnologia  
 e Ensino Superior

## TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

À Secretaria Municipal de Educação de União da Vitória e Escola Municipal do Campo Interventor Manoel Ribas

**Título do projeto:** Educadores como agentes inclusivos no ensino de Língua Portuguesa na Escola Municipal do Campo Interventor Manoel Ribas

**Local de pesquisa:** Escola Municipal do Campo Interventor Manoel Ribas

**Nome do pesquisador responsável (Orientador):** Sandra Salete de Camargo Silva

**Nome do pesquisador (Acadêmica):** Ana Paula Araújo

**Responsável pelo local de realização da pesquisa:** Raquel Elizabete Ramos Buratti

Declaro(amos) que os pesquisadores acima identificados estão autorizados a realizar a pesquisa com o título "Educadores como agentes inclusivos no ensino de Língua Portuguesa na Escola Municipal do Campo Interventor Manoel Ribas", e a coleta dados, os quais serão utilizados exclusivamente para fins científicos. O armazenamento dos dados ocorrerá num período de até cinco anos, contados a partir do ano de 2021. Após este período os dados serão descartados. O referido projeto será realizado juntos aos professores do 1º ao 5º ano e diretora da escola supracitada, que aceitarem participar da pesquisa após a aprovação do comitê de ética em pesquisa, assegurando sua confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa de acordo com as normas da Resolução CNS/MS nº 466/2012; e/ou CNS/MS nº 510/2016 e suas complementares. Está autorização só terá validade mediante parecer de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Paraná (CEP-UNESPAR), e o pesquisador responsável deverá obrigatoriamente entregar o parecer/aprovação do CEP-UNESPAR para Instituição (campo de estudo).

União da Vitória, 30 de abril de 2021.



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ**

Credenciada pelo Decreto Estadual nº 9.538 de 05/12/2015  
 Recredenciamento pelo Decreto nº 2.374 de 14/08/2019  
 CNPJ 05012896/0001-42

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR**



**PARANÁ**  
 Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia Superior

**SANDRA SAEETE DE CAMARGO SILVA**  
**VICE-DIRETORA DE CAMPUS**  
**PORTARIA Nº 450/2016 REITORIA**

Sandra Saeete de Camargo Silva

**Ricardo José Brugnago – Secretário Municipal (Carimbo)**

**Ricardo José Brugnago**  
**Secretário Municipal de Educação**  
 Decreto 74/2021

**Raquel Elizabete Ramos Buratti – Diretora (Carimbo)**

**Raquel E. R. Buratti**  
**Diretora**  
**Portaria 1/2019**



## ANEXO B- FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

 <span style="margin-left: 100px;">FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS</span>			
1. Projeto de Pesquisa Educadores como agentes inclusivos no ensino de Língua Portuguesa na Escola Municipal do Campo Interventor Manoel Ribas			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 6			
3. Área Temática			
4. Área do Conhecimento Grande Área 7 - Ciências Humanas			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome SANDRA SALETE DE CAMARGO SILVA			
6. CPF 610.942.859-00		7. Endereço (Rua, n.º) DOUTORIVALDO THOMAZI 11700 CIDADE JARDIM 1136 LINHA DA VITÓRIA PARANÁ 84607125	
8. Nacionalidade BRASILEIRO		9. Telefone 42999360137	10. Outro Telefone
		11. E-mail sandra.salette@unespar.edu.br	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>06</u> / <u>05</u> / <u>2021</u>		 <b>SANDRA SALETE DE CAMARGO SILVA</b> VICE-DIRETORA DE CAMPUS PORTARIA Nº 450/2016 REITORIA	
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
12. Nome UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ		13. CNPJ 05.012.896/0005-75	14. Unidade/Orgão
15. Telefone (42) 3521-9100		16. Outro Telefone	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Valderlei Garcia Sanches</u>		CPF: <u>439.387.529-04</u>	
Cargo/Função: <u>Diretor do Campus de União da Vitória</u>			
Data: <u>06</u> / <u>05</u> / <u>2021</u>		 Assinatura:	
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>		<b>VALDERLEI GARCIA SANCHES</b> DIRETOR DE CAMPUS PORTARIA Nº 450/2016 REITORIA	
Não se aplica			

**ANEXO C- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
PARANÁ - UNESPAR**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Educadores como agentes inclusivos no ensino de Língua Portuguesa na Escola Municipal do Campo Interventor Manoel Ribas

**Pesquisador:** SANDRA SALETE DE CAMARGO SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 46905721.3.0000.9247

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 4.781.037

**Apresentação do Projeto:**

Por meio de um questionário inicial (contemplando perguntas de múltipla escolha e questões abertas) com 05 professoras do 1º ao 5º ano e diretora da Escola Municipal do Campo Interventor Manoel Ribas, os autores propõem apreender as demandas dos docentes em relação as aulas de Língua Portuguesa e as práticas de ensino inclusivas por meio digital via google forms. O link do formulário será encaminhado para o e-mail dos participantes, e no mesmo, acompanhará o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. A seguir processo de discussão sobre os conteúdos abordados nos livros didáticos de Língua Portuguesa, de todos os anos iniciais, utilizado na escola do Campo Interventor Manoel Ribas. Nesta atividade, os professores serão estimulados a contribuírem de acordo com a realidade de cada turma. A partir disso, discutirá sobre a funcionalidade do material, suas fragilidades quanto à contextualização dos conteúdos e o que, bem como de que forma, os educadores entendem que as abordagens possam ser melhoradas. Esses apontamentos constituirão registro da pesquisa. Posteriormente, realizarão reflexões sobre as metodologias praticadas pelos docentes de Língua Portuguesa dos anos iniciais. Essas reflexões também serão direcionadas pela leitura de documentos, como as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Simultaneamente, refletiremos sobre a importância da Educação Inclusiva e da Educação Especial no processo de ensino-aprendizagem. Após isso, reunirão apontamentos e contrastarão com as bases teóricas. Neste momento compararão com as teorias acadêmicas relacionadas à Educação Inclusiva, Educação

**Endereço:** Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525. Sala do CEP UNESPAR

**Bairro:** Centro

**CEP:** 87.701-020

**UF:** PR

**Município:** PARANAÍ

**Telefone:** (44)3482-3212

**E-mail:** cep@unespar.edu.br

Continuação do Parecer: 4.781.037

Especial, Educação do Campo e à Sociolinguística com a prática realizada pelas docentes.

**Objetivo da Pesquisa:**

O objetivo não traduziu bem o exposto pelos autores na introdução e metodologia por descrever apenas proposições como se fosse resultados esperados e não um objetivo direto de pesquisa em si. Descrição do objetivo dos autores: "propor uma prática docente inclusiva no ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais na escola do campo Interventor Manoel Ribas do município de União da Vitória/PR." A pergunta da pesquisa é "Nesse sentido, questionamos de que maneira a Educação Inclusiva interfere no ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais na referida escola?" A partir disso, portanto, entendeu-se que os autores objetivassem conhecer as interferências da Educação inclusiva no ensino da língua portuguesa nos anos iniciais no ensino fundamental.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Dentre os riscos, os autores apontaram possibilidade de alguns docentes se sentirem constrangidos em compartilhar suas ideias ou práticas. Por isso, todo o processo será previamente acordado entre os participantes para evitar possíveis desconfortos. Os encontros serão realizados em horários acordados com a equipe escolar para não haver prejuízos na rotina de trabalho dos mesmos.

Benefícios:

- O incentivo à prática da educação inclusiva contextualizada à escola campesina;
- Valorização dos docentes através da formação específica à realidade dos mesmos;
- Compartilhamento de conhecimentos e experiências pedagógicas; dentre outras.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Os autores apresentaram um questionário de seis perguntas, sendo 3 abertas e as demais fechadas relacionadas ao tempo de serviço e às questões referentes às práticas e demais contextos pedagógicos. O TCLE contempla as informações essenciais de modo claro e objetivo direcionados aos participantes. Há autorização formal do gestor da escola onde serão coletados as informações dos docentes, bem como a folha de rosto com a assinatura do diretor da IES do pesquisador.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os documentos necessários estão adequados e de acordo com as normatizações éticas requeridas para estudos com seres humanos.

**Recomendações:**

Vide Campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

**Endereço:** Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525. Sala do CEP UNESPAR

**Bairro:** Centro

**CEP:** 87.701-020

**UF:** PR

**Município:** PARANAÍ

**Telefone:** (44)3482-3212

**E-mail:** cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 4.781.037

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O estudo intitulado EDUCADORES COMO AGENTES INCLUSIVOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO INTERVENTOR MANOEL RIBAS, é de parecer favorável ao Comitê de ética em pesquisa da Unespar, pois na descrição e documentos apresentados, está de acordo com a RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016 e RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012 e complementares.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Resolução CNS nº 466/12, item XI.2.d e Resolução CNS nº 510/16, art. 28, item V.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1747144.pdf	06/05/2021 15:51:40		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termodecompromissodeutilizaçãodos.pdf	06/05/2021 15:50:48	SANDRA SALETE DE CAMARGO SILVA	Aceito
Outros	Termodecienciaioresponsavelpelocampodeestudo.pdf	06/05/2021 15:50:40	SANDRA SALETE DE CAMARGO SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	06/05/2021 15:50:21	SANDRA SALETE DE CAMARGO SILVA	Aceito
Outros	Questionario.pdf	06/05/2021 15:50:10	SANDRA SALETE DE CAMARGO SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetedepesquisa.pdf	06/05/2021 15:49:53	SANDRA SALETE DE CAMARGO SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	06/05/2021 15:49:32	SANDRA SALETE DE CAMARGO SILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525. Sala do CEP UNESPAR  
**Bairro:** Centro **CEP:** 87.701-020  
**UF:** PR **Município:** PARANAÍ  
**Telefone:** (44)3482-3212 **E-mail:** cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 4.781.037

PARANAVAI, 15 de Junho de 2021

---

**Assinado por:**  
**MARIA ANTONIA RAMOS COSTA**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525. Sala do CEP UNESPAR

**Bairro:** Centro

**CEP:** 87.701-020

**UF:** PR

**Município:** PARANAVAI

**Telefone:** (44)3482-3212

**E-mail:** cep@unespar.edu.br

**ANEXO D- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013

Recredenciamento pelo Decreto nº 2.374, de 14/08/2019

CNPJ: 05012896/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **Educadores como agentes inclusivos no ensino de Língua Portuguesa na Escola Municipal do Campo Interventor Manoel Ribas**, que faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), sob a responsabilidade da Professora Dr.<sup>a</sup> Sandra Salete de Camargo Silva da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)/Campus de União da Vitória, que terá como objetivo geral propor uma prática docente inclusiva no ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais da escola do campo Interventor Manoel Ribas do município de União da Vitória/PR, a fim de contribuir para a efetivação de uma educação intimamente relacionada à vida campesina. Esperamos que com o projeto possamos ampliar as metodologias nas aulas de Língua Portuguesa resultando na elaboração coletiva de propostas de trabalhos, desde o planejamento à avaliação de forma contextualizada e inclusiva.

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP UNESPAR.

**DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO**

Emitido Pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CEP UNESPAR.

Número do parecer: 4.781.037. Data da relatoria:15/06/2021.



## UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013

Recredenciamento pelo Decreto nº 2.374, de 14/08/2019

CNPJ: 05012896/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: A sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: preenchimento de um questionário com o objetivo de analisar as demandas dos docentes em relação as aulas de Língua Portuguesa e as práticas de ensino inclusivas. O questionário contemplará perguntas de múltipla escolha e questões abertas, este será enviado por meio digital. E por meio da participação nos grupos de estudos e reflexões teóricas.

2. RISCOS E DESCONFORTOS: Informamos que poderão ocorrer os riscos/desconfortos a seguir: a) Há possibilidade de alguns docentes se sentirem constrangidos em compartilhar suas ideias ou práticas. Por isso, todo o processo será previamente acordado entre os participantes para evitar possíveis desconfortos. b) Os encontros serão realizados em horários acordados com a equipe escolar para não haver prejuízos na rotina de trabalho dos mesmos. Lembramos que a sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

3. BENEFÍCIOS: Com esta pesquisa, espera-se contribuir com: o incentivo à prática da educação inclusiva contextualizada à escola campesina; a valorização dos docentes através da formação específica à realidade dos mesmos; o compartilhamento de conhecimentos e experiências pedagógicas; a aproximação das teorias acadêmicas e práticas escolares; a possibilidade de estimular novos caminhos metodológicos aos docentes.

4. CONFIDENCIALIDADE: Informamos ainda que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade dos professores participantes. Os questionários serão arquivados e utilizados somente para fins acadêmicos.

Os seus dados pessoais e respostas ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum do questionário, nem quando os resultados forem apresentados. Na produção da dissertação, os participantes serão identificados por letra. Exemplo: Participante a.



## UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013

Rede credenciamento pelo Decreto nº 2.374, de 14/08/2019

CNPJ: 05012896/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



Além disso, os dados a serem coletados só serão utilizados para fins de publicações científicas, num período de até cinco anos, contados a partir do ano de 2021. Após este período os dados serão descartados.

5. **ESCLARECIMENTOS:** Caso você tenha mais dúvidas ou necessite esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da sua participação, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNESPAR, cujo endereço consta deste documento.

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora responsável, conforme o endereço abaixo:

Nome da pesquisadora responsável: Sandra Salete de Camargo Silva

Endereço: Ivaldo Thomazi n. 1136 Bairro São Cristóvão – União da Vitória/PR

Telefone para contato: (42) 99936-0137

E-mail: [sandra.salete@unespar.edu.br](mailto:sandra.salete@unespar.edu.br)

Horário de atendimento: Terça-feira período da manhã.

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo Seres Humanos da UNESPAR, no endereço abaixo:

CEP UNESPAR

Universidade Estadual do Paraná.

Avenida Rio Grande do Norte, 1.525 – Centro, Paranavaí-PR.

CEP: 87.701-020

Telefone: (44) 3482-3212

E-mail: [cep@unespar.edu.br](mailto:cep@unespar.edu.br)





## UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013

Redeenciamento pelo Decreto n.º 2.374, de 14/08/2019

CNPJ: 05012896/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



6. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

7.1 CUSTOS: Foi esclarecido de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação na pesquisa, tendo em vista que sua participação é voluntária.

PREENCHIMENTO DO TERMO: Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, sujeito da pesquisa), como garantia do acesso ao documento completo.



## UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013

Redeenciamento pelo Decreto n.º 2.374, de 14/08/2019

CNPJ: 05012896/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



### TERMO 1

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) \_\_\_\_\_, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelo (a) pesquisador(a), ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa coordenada pela Prof.<sup>a</sup> Sandra Salete de Camargo Silva. E, por estar de acordo, assina o presente termo.

União da Vitória, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

\_\_\_\_\_  
Assinatura ou impressão datiloscópica

### TERMO 2

Eu Sandra Salete de Camargo Silva, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

União da Vitória, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

E-mail: cep@unespar.edu.br || Telefone: (44) 3482-3212 4-4

Avenida Rio Grande do Norte, 1.525 – Centro, Paranavaí-PR || CEP: 87.701-020