

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

MARILI MOREIRA LOPES

**PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E
PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE**

**CURITIBA/PR
2022**

MARILI MOREIRA LOPES

**PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E
PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), como requisito final para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Noemi Nascimento Ansay

Coorientador: Prof. Dr. Carlos França Mosquera

CURITIBA/PR

2022

L864p

Lopes, Marili Moreira

Práticas inclusivas na educação do campo: desafios e perspectivas na formação docente / Marili Moreira Lopes. Curitiba, 2022.
115 f. + Produto educacional

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

Orientadora: Profa. Dra. Noemi Nascimento Ansay
Coorientador: Prof. Dr. Carlos França Mosquera

1. Educação do campo. 2. Educação Inclusiva. 3. Formação de professores. I. Ansay, Noemi Nascimento. II. Mosquera, Carlos França. III. Universidade Estadual do Paraná. IV. Título. V. Título: Encontros de formação docente: caminhos para a educação inclusiva do campo

CDD 370.91734
23. ed.

TERMO DE APROVAÇÃO

MARILI MOREIRA LOPES

"PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE"

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:

Curitiba, 17 de outubro de 2022

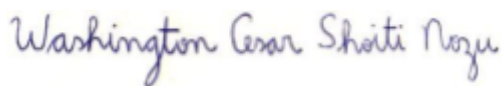
Membros da Banca:



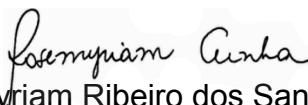
Prof^a. Dr^a. Noemi Nascimento Ansay (Presidente)



Prof. Dr. Carlos Fernando França Mosquera
(Coorientador)



Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu (Membro Externo-UFGD)



Prof^a. Dr^a. Rosemyriam Ribeiro dos Santos Cunha (Profei Unespar)

Dedico esta dissertação aos meus filhos Daniel, Israel e Letícia: razões da minha vida; ao meu esposo Ezequiel, grande apoiador e incentivador na caminhada; minha querida mãe, Sarah, que com paciência, carinho e orações entendeu minha ausência. Todos vocês são partícipes de minha vitória!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder a oportunidade de realizar mais um sonho: ser Mestre. Confirmando que “Ele é o meu Pastor, nada me faltará” (Salmo 23:1).

À estimada Professora Orientadora Dra. Noemi Nascimento Ansay, que de maneira afável e competente conduziu minha caminhada durante o mestrado, motivando, apoiando e descortinando novos saberes durante a pesquisa. Sua acolhida e humildade foram fundamentais em minha vida.

Ao estimado Professor Coorientador Dr. Carlos França Mosquera, pelo grande incentivo e determinação em lapidar minha pesquisa e a mim no desafio do mestrado. Seu companheirismo em todas as fases possibilitou que eu chegasse até aqui.

À Professora Dra. Roseneide Cirino, Coordenadora do Profei, que acreditou no meu potencial.

À banca de qualificação, composta pelo Prof. Dr. Washington Cesar Shoití Nozu e Profa. Dra. Rosemyriam Ribeiro dos Santos Cunha, pelas valiosas contribuições e ensinamentos que auxiliaram na finalização deste trabalho.

Aos suplentes Profa. Dra. Robéria Vieira Barreto Gomes e Profa. Dra. Dorcelly Bellanda Garcia, pela disponibilidade e simpatia.

A todos os colegas da 1ª turma do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva PROFEI: grandes pessoas, grandes lições de vida.

À minha mãe, Dona Sarah, pelas orações diárias e por ser a maior torcedora pelo meu sucesso.

Ao meu esposo Ezequiel, meu incentivador e grande suporte na caminhada.

Aos meus filhos: Daniel, Letícia e Israel, que estiveram presentes na árdua trilha do Mestrado.

Às colegas de profissão, pelo incondicional apoio durante as sessões reflexivas, as quais, mesmo após um dia exaustivo de trabalho, não largaram minha mão.

À Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral do município de Paranaguá, pelo apoio durante o tempo de Mestrado.

Minha eterna gratidão.

*“O correr da vida embrulha tudo. A vida é
assim: esquentando e esfria, aperta e daí
afrouxa, sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem. ”*

Guimarães Rosa

RESUMO

LOPES, Marili Moreira. **Práticas Inclusivas na Educação do Campo: os desafios e perspectivas da formação docente** 128 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Paraná. Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva, 2022.

Esta dissertação de mestrado objetiva realizar uma análise sobre a formação de professores do Campo, em relação às práticas inclusivas para estudantes com deficiência. O interesse por esta temática surgiu a partir do questionamento sobre a formação docente e as estratégias de trabalho dos professores da Rede Municipal de Ensino do Campo, no município de Paranaguá, no Estado do Paraná, quanto a Educação Inclusiva. Para construção dos dados da pesquisa, além da pesquisa bibliográfica, realizamos uma pesquisa de campo, convidando os docentes de sete Escolas do Campo (das colônias) para responder um questionário no *Google Forms* e depois participar de sessões reflexivas sobre a temática, tratando-se então de uma pesquisa qualitativa. Para esta etapa da pesquisa submetemos o projeto à avaliação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), o qual foi aprovado pelo CEP/UNESPAR, através do parecer consubstanciado nº 4.698.833. A média de presenças das sessões foi de 32,83 docentes (soma do total de presentes de cada encontro dividido pelo total de encontros), todas mulheres. Com este grupo, realizamos cinco sessões remotas em razão da pandemia do Covid-19, além de uma presencial. Utilizamos a metodologia da Pesquisa Colaborativa de Ibiapina (2008) que prevê sessões reflexivas entre pesquisadores e docentes das escolas citadas. Os dados obtidos por meio das falas das professoras foram analisados segundo os passos da análise de conteúdo de Bardin (2016) e possibilitaram o levantamento de dois eixos temáticos: Os desafios da inclusão na Educação do Campo e Educação Inclusiva e Práticas Inclusivas no cotidiano escolar. As docentes das sete Escolas do Campo do município de Paranaguá participaram das sessões reflexivas, objetivando aprender e construir conhecimentos a respeito da Inclusão como: plano de ensino adaptado para as condições dos estudantes com deficiência; uso de material concreto e adaptado para a realidade do estudante com deficiência e de sua turma. Como produto educacional, elaboramos um Caderno Pedagógico, apresentando um Curso de Formação de Docentes do Campo. As propostas partiram das discussões levantadas com os professores mediadores. Desta forma, pretende-se, com este produto, oferecer um curso de formação de docentes na área da Educação Inclusiva e suas diferentes especificidades para o atendimento do público-alvo da Educação Especial, em Escolas do Campo.

Palavras-chave: Educação Inclusiva no Campo. Formação Continuada do Professor. Inclusão Escolar.

ABSTRACT

LOPES, Marili Moreira. Inclusive Practices in Rural Education: the challenges and perspectives of teacher training 128 f. Dissertation (Master's program) - State University of Paraná. Postgraduate Program in Inclusive Education, 2022.

This study aims to carry out an analysis on the training of Rural teachers, in relation to the Inclusive Practices of students with disabilities. The interest in this theme arose from the questioning about teacher training, and the work strategies of teachers from the Municipal Rural Education, in the Municipality of Paranaguá, in the State of Paraná (Brazil), regarding Inclusive Education. In order to build the research data, in addition to the bibliographic research, we carried out a qualitative research, inviting teachers from seven rural schools (from the communities) to answer a questionnaire on *Google Forms* and then participate in reflective sessions on the subject. For this stage of the study, we submitted the project to the evaluation of the Ethics and Research Committee Involving Human Beings of the State University of Paraná (UNESPAR) and approved by the CEP/UNESPAR, through the consent nº 4,698,833. The average attendance of the sessions was 32.83 teachers (sum of the total attendance of each meeting divided by the total number of meetings), all women. We held five remote sessions with this group, due to the Covid-19 pandemic, and one in person. We used the methodology of the Collaborative Research of Ibiapina (2008) that indicates reflective sessions between researchers and teachers of the mentioned schools. The data obtained through the teachers' statements were analyzed according to the steps of Bardin's content analysis (2016), which enabled the survey of two thematic axes: The challenges of inclusion in Rural Education and Inclusive Education and Inclusive Practices in everyday school life. The teachers of the seven Rural Schools in the municipality of Paranaguá participated in the reflective sessions, aiming to learn and build knowledge about Inclusion, such as: teaching plan adapted to the conditions of students with disabilities; use of concrete material adapted to the reality of students with disabilities and their class. As an educational product, we prepared a Pedagogical Notebook, presenting a Training Course for Rural Teachers. The proposals came from the discussions raised with the mediating teachers. Thus, with this product, the intention is to offer a training course for teachers in the area of Inclusive Education and its different specificities for serving the target audience of Special Education in Rural Schools.

Keywords: Inclusive Rural Education. Continuing Teacher Training. Inclusive Practices. School inclusion.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

QUADRO 1	ARTIGOS SELECIONADOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA DISSERTAÇÃO.....	34
QUADRO 2	NÚMERO DE ALUNOS DAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE PARANAGUÁ.....	45
QUADRO 3	DADOS DAS SESSÕES COM DOCENTES DAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE PARANAGUÁ (COLÔNIAS)	65
MAPA 1	MAPA DA REGIÃO DO LITORAL PARANAENSE.....	41
MAPA 2	POPULAÇÃO NO ÚLTIMO CENSO, POPULAÇÃO DE PARANAGUÁ.....	41
MAPA 3	TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO DOS 6 AOS 14 ANOS.....	42

LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTOGRAFIA 1	CIDADE DE PARANAGUÁ.....	40
FOTOGRAFIA 2	ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO PROFESSORA ALVINA TOLEDO.....	47
FOTOGRAFIA 3	ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO NAZIRA BORGES.....	48
FOTOGRAFIA 4	ESCOLA MUNICIPAL TIRADENTES	49
FOTOGRAFIA 5	ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO LUIZ ANDREOLI	51
FOTOGRAFIA 6	ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO JOSÉ CHEMURE.....	52
FOTOGRAFIA 7	ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO ANTONIO FONTES.....	54
FOTOGRAFIA 8	ESCOLA MUNICIPAL CIPRIANO LIBRANO RAMOS.....	55
FOTOGRAFIA 9	ENCONTRO EM 29 DE JUNHO DE 2021.....	66
FOTOGRAFIA 10	ENCONTRO EM 28 DE JULHO DE 2021.....	68
FOTOGRAFIA 11	ENCONTRO EM 26 DE AGOSTO 2021.....	70
FOTOGRAFIA 12	ENCONTRO EM 30 DE SETEMBRO 2021.....	70
FOTOGRAFIA 13	ENCONTRO DE 30 NOVEMBRO.....	72
FOTOGRAFIA 14	ENCONTRO PRESENCIAL CHÁCARA SAMBAQUI ALEXANDRA – PARANAGUÁ 4 DE DEZEMBRO DE 2021...	74
FOTOGRAFIA 15	ENCONTRO PRESENCIAL CHÁCARA SAMBAQUI ALEXANDRA – PARANAGUÁ 4 DE DEZEMBRO DE 2021...	75
FOTOGRAFIA 16	ENCONTRO PRESENCIAL CHÁCARA SAMBAQUI ALEXANDRA – PARANAGUÁ 4 DE DEZEMBRO DE 2021...	76
FOTOGRAFIA 17	PRODUTO EDUCACIONAL.....	86

LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

GRÁFICO 1	FAIXA ETÁRIA DOS PROFESSORES DO CAMPO.....	77
GRÁFICO 2	FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	78
GRÁFICO 3	ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	79

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURA

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAEM	Centro Municipal de Educação Especializado
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
CMAE	Centro Municipal de Avaliação Especializada
CMR - TEA	Centro Educacional Municipal de Referência ao Transtorno do Espectro Autista
COMED/Pgua	Conselho Municipal de Educação de Paranaguá
EMCAF	Escola Municipal do Campo Antonio Fontes
EMCAT	Escola Municipal do Campo Professora Alvina Toledo
EMCCLR	Escola Municipal do Campo Cipriano Librano Ramos
EMCLA	Escola Municipal do Campo Luiz Adreoli
EMCJC	Escola Municipal do Campo José Chemure
EMCNB	Escola Municipal do Campo Nazira Borges
EMT	Escola Municipal Tiradentes
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPC	Instituto Paranaense de Cegos
IFB	Instituto Federal Baiano
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEE	Necessidade Educacional Especial
ONGs	Organizações Não Governamentais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFEI	Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
PRONERA	Programa Nacional de Educadores na Reforma Agrária
SEED	Secretaria da Educação e Esporte do Paraná
SEMEDI	Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
1. INTRODUÇÃO.....	18
2. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E INCLUSÃO NO BRASIL.....	22
2.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NO CAMPO.....	29
2.2 FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE PARA INCLUSÃO EM ESCOLAS DO CAMPO.....	34
3. EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO PARANAGUÁ NO PARANÁ.....	40
3.1 A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PARANAGUÁ.....	56
3.2 A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PARANAGUÁ.....	59
4. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	62
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	63
4.2 LÓCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	64
4.3 SESSÕES DA PESQUISA COLABORATIVA.....	65
4.4 ANÁLISE DOS DADOS.....	76
4.4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA E A FORMAÇÃO DOCENTE	77
4.4.2 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO ..	79
4.4.3 PRÁTICAS INCLUSIVAS NO COTIDIANO ESCOLAR	82
5. PRODUTO EDUCACIONAL.....	84
5.1 DELINEAMENTO DO PRODUTO.....	84
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS.....	89

APÊNDICE.....	97
ANEXOS.....	98

APRESENTAÇÃO

No decorrer da minha vida profissional, como docente, no município de Paranaguá – PR, o objetivo foi sempre levar os alunos a uma aprendizagem real a partir de uma diversidade de elementos que os encaminhassem a alcançar novos conhecimentos. Em meu percurso na escola, uma inquietação sempre me infringiu, pois tinha dúvidas a respeito do que fazer para que o professor¹ tenha êxito no acolhimento e atendimento aos alunos com dificuldade de aprendizagem.

Sou Graduada em Letras/Português, formação esta que auxilia no desempenho frente a uma sala de aula, como também desperta para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a heterogeneidade da inclusão. Ainda na marcha por formação, me empenhei na Especialização em Educação Ambiental, concluída no ano de 2009, elucidando práxis necessárias dentro da perspectiva de um mundo melhor através da Educação. Nesse sentido, passei a analisar em que medida a inclusão serve para atenuar processos exclusivos e os efeitos a médio e longo prazo para alunos com necessidades especiais em formação.

Sou professora da Educação Básica desde 1991. Em 1996 iniciei meu período como professora concursada na Prefeitura Municipal de Paranaguá - 1º Vínculo; e em 1998 - 2º Vínculo, atuando na Escola Municipal Nayá Castilho deste município. Como residente em Paranaguá, foi neste município localizado no litoral do estado do Paraná, que fui acolhida também como professora.

Muitas são as experiências vivenciadas e registradas na memória. Como professora do município, através de muito trabalho, desenvolvi práticas a partir da perspectiva de que o aluno² é parte do processo, motivando-o a compreender melhor o conteúdo a ser explorado. Já me inquietava verificar, tanto em sala de aula como no contexto escolar, que a demanda exigida do professor no trabalho com os alunos apresentava-se de forma fragmentada, sem atingir sua realidade, devido a extensa e forte exigência no cumprimento de regras do sistema educacional. Esta trajetória de inquietude diante de um panorama que carecia velozmente de modificação, já que não atingia o objetivo de alcançar uma aprendizagem que deve ser para todos,

¹ Para evitar repetições, será utilizado o termo “professor” referindo-se às diversas identidades de gênero existentes.

² Para evitar repetições, será utilizado o termo “aluno” referindo-se às diversas identidades de gênero existentes.

oportunizou-me o convite para assumir a coordenação pedagógica da referida escola onde atuei, nos anos de 2009 e 2010.

O trabalho foi árduo, todavia com repercussões positivas. E então, nos anos de 2011 a junho 2016, nesta mesma unidade escolar, considerando o destaque anterior apesar do intenso trabalho, passei a ocupar o cargo de Gestora. Acompanhamos a inquietação do professor diante da problemática de que os estudantes, sejam eles pessoas com ou sem deficiência, anseiam por avanços na aprendizagem e que este fato não se consolida em razão de obstáculos como ausência de estrutura física, de formação continuada, de recursos materiais, entre outros. Deste modo, a preocupação em ajudar foi se intensificando. Além do desafio de demonstrar apoio aos professores e aos alunos com deficiências, muitos foram os momentos de sucesso nesta jornada durante o tempo de gestão, a saber: elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pois tratava-se de uma comunidade carente, onde o objetivo principal era apenas de cuidar dos alunos, deixando a aprendizagem de lado; bem como motivamos o corpo docente para que a grande maioria entendesse o desafio de que nossos alunos tinham direito de aprender. Assim, nossa empreitada nesta escola finalizou no ano de 2016, com a convicção de ter realizado satisfatoriamente a incumbência recebida.

Atualmente, trabalho como regente de turma na Escola Municipal do Campo Nazira Borges, localizada em Alexandra, região afastada da cidade de Paranaguá, no litoral do Paraná. Desde o início nesta nova Escola, em 2016, obtive bons resultados de aprendizagem: recebi prêmios pela Editora OPET, com o Projeto de Literatura *Literaturando: literatura por onde ando*, e também com o *Projeto de Matemática – Nos trilhos com a Matemática*, os dois desenvolvidos em sala de aula com envolvimento da comunidade. Também nesta mesma escola, como professora regente do 5º ano, contribuí na preparação dos alunos e, junto com a comunidade escolar, alcançamos um excelente resultado no IDEB do município. Todavia, neste decurso como docente, percebia as adversidades em ensinar para estudantes com deficiência, haja vista o despreparo que vivenciava quando o assunto inclusão era abordado.

Na busca por um conhecimento que fortalecesse este trabalho em sala de aula, realizei um Curso de Extensão Universitária e Especialização, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), em Gestão e Processos em Educação, Diversidade e Inclusão. Assim, o olhar sobre o tema da Inclusão ampliou ainda mais minhas análises. E como em toda minha vida profissional busquei e continuo buscando

respostas para uma aprendizagem emancipatória, optei por ingressar no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, na Linha de Pesquisa I - Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Este se apresentou como um imenso desafio, já que uma das exigências do Programa é justamente estar atuando em sala de aula, além de experienciar as diversas formas de inclusão e o desenvolvimento da aprendizagem.

Assim, apresento minha dissertação para defesa, buscando fazer uma interface entre: Educação do Campo, Práticas Inclusivas e Formação Docente. Minha pretensão neste Mestrado é a de me tornar a docente que busco ser e, mais que isso, trazer aos estudantes que por mim passarem novas perspectivas e grandes aprendizados.

1. INTRODUÇÃO

A proposta da presente dissertação de mestrado é realizar uma análise sobre a formação docente em relação às práticas inclusivas³ de estudantes com deficiência⁴. O interesse por esta temática surgiu a partir do questionamento da professora-pesquisadora sobre a formação dos professores das Escolas do Campo da Rede Municipal de Ensino no município de Paranaguá, no que diz respeito à Educação Inclusiva. Percebe-se, através das condutas frente a uma sala de aula, a disposição dos docentes em acolher as especificidades dos estudantes com deficiência. Estes docentes da educação básica do campo buscam diariamente atender de forma eficaz o alunado, aplicando-se para construir soluções pedagógicas para os problemas do dia a dia, mesmo que ainda enfrentem obstáculos como infraestrutura inadequada, ausência de materiais e recursos humanos. Almeja-se que esta dissertação colabore para tornar as vozes dos docentes mais vigorosas diante da premência de melhorias para estas escolas.

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), cabe à pessoa com deficiência “[...] o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros”. (BRASIL, 2015, n.p). Contudo, ao mesmo tempo em que a inclusão no ensino regular, na modalidade de Educação do Campo, parece estar garantida, ainda há a falta de oportunidade de inserção escolar no campo devido a aspectos como a falta de: professores especializados para atender este alunado; mobiliário e estrutura física adequados para atender às especificidades dos estudantes; tecnologias assistivas⁵, transporte escolar acessível, dentre outros elementos.

A definição de pessoa com deficiência adotada neste trabalho é da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que:

Art.2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e

³ Educação inclusiva é um novo paradigma educacional que visa o acesso e permanência de estudantes com deficiência, ou necessidades educacionais especiais, nas escolas regulares.

⁴ Conforme definido pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência.

⁵ Tecnologia assistiva é um instrumento ou recurso utilizado por uma pessoa com deficiência para que ela consiga participar de atividades tornando sua vida produtiva.

efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
(BRASIL, 2015, n.p)

Essa terminologia encontra-se alinhada à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), e à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pelo Decreto Legislativo nº 186 (BRASIL, 2008).

A Educação do Campo, segundo a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, é uma modalidade de educação voltada às populações que vivem e moram no campo com “[...] formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo” (BRASIL, 2010, n.p). Dessa forma, ela se caracteriza a partir de metodologias específicas, conteúdos curriculares e organização escolar própria com “[...] adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas” (BRASIL, 2010, n.p) junto às especificidades da realidade do campo.

As Escolas do Campo de Paranaguá, que serão referidas nesta pesquisa, são as denominadas escolas das colônias⁶: Escola Municipal do Campo Nazira Borges, Escola Municipal do Campo Antônio Fontes, Escola Municipal do Campo Luiz Andreoli, Escola Municipal do Campo José Chemure, Escola Municipal do Campo Cipriano Librano Ramos, Escola Municipal do Campo Professora Alvina Toledo e Escola Municipal Tiradentes.

Estas escolas atendem filhos de produtores rurais, camponeses, ribeirinhos, dentre outros trabalhadores. A Educação do Campo na cidade de Paranaguá tem suas especificidades, algumas se encontram nas ilhas (nove escolas) e outras, nas colônias (sete escolas). No caso desta pesquisa, investigamos as sete escolas das colônias.⁷ A população dessas colônias é pequena e algumas escolas trabalham com um sistema multisseriado.⁸ Os moradores residentes próximos às escolas, que em geral são familiares dos estudantes das escolas selecionadas para a pesquisa, são trabalhadores agrícolas ou informais.

⁶ Pequenos povoados oriundos da imigração italiana e portuguesa. A Secretaria de Educação do município de Paranaguá distingue as escolas das colônias e escolas das ilhas apenas para fins de administração.

⁷ Um dos motivos da escolha foi o da conveniência, uma vez que a pesquisadora é professora de uma dessas escolas, outro motivo foi a necessidade de delimitar o número de escolas para pesquisa de campo.

⁸ Sistema multisseriado: forma de organização de ensino em que o professor, numa mesma sala de aula, atua com várias fases/anos do Ensino Fundamental paralelamente, atendendo alunos com idades e níveis de aprendizagem diversos.

É possível constatar a falta de estrutura e de planejamento nas referentes localidades, os quais são citados nos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas (PPP, 2020/2021) a saber: salas de aula pequenas ou insuficientes, ausência de laboratório de informática, de biblioteca, de sala para hora atividade e de sanitários para os professores, a despensa é ocupada de forma inadequada, a quadra coberta está interditada ou é inexistente, poucos computadores, alguns possuem internet e impressora, mas em local inadequado, não há refeitório, dentre outros obstáculos. A Secretaria Municipal de Educação em Tempo Integral, do município de Paranaguá, afirma que procura atender às prementes necessidades destas Escolas do Campo, tanto na parte de estrutura física quanto de recursos humanos, de acordo com suas possibilidades.

Sabe-se que algumas Escolas do Campo de Paranaguá têm estudantes com deficiência ou alguma necessidade educacional especial (NEE). Sobre essa questão, Maia traz que:

A Lei nº 12.435/2011, que altera a Lei nº 8.742/1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social, já adota a nova terminologia (“pessoa com deficiência”) e faz constar da lei alterada, em seu art. 20, §2º, I, o conceito de pessoa com deficiência trazido pela Convenção da ONU e, assim, está consentânea com o sistema constitucional brasileiro. (MAIA, s.d, p. 4)

As Escolas do Campo de Paranaguá, de acordo com Oliveira (2018), precisam de professores habilitados na modalidade de ensino da Educação do Campo, visto que alguns desconhecem as especificidades da identidade desse alunado, relacionadas à agricultura familiar, ao trabalho informal, aos pequenos produtores, às comunidades caiçaras, às atividades diversificadas das escolas, entre outros.

Ademais, percebe-se a necessidade de formação também no quesito de uma perspectiva inclusiva para o atendimento dos estudantes com deficiência.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é: analisar a formação de professores do campo, em relação às práticas inclusivas para estudantes com deficiência.

Quanto aos objetivos específicos, são eles: levantar qual a formação dos professores em Educação Inclusiva; conhecer as práticas pedagógicas voltadas à inclusão de alunos com deficiência em Escolas do Campo, no município de Paranaguá;

propor um curso de formação continuada sobre práticas inclusivas aos professores que atuam nas Escolas do Campo da Rede Municipal de Ensino de Paranaguá.

Para uma educação que atenda às demandas dos estudantes com deficiência, é necessário pensar em estratégias que busquem o sucesso na aprendizagem. Diante do exposto, levantou-se as seguintes questões: os docentes do município de Paranaguá que atendem em Escolas do Campo possuem formação para o desenvolvimento de práticas inclusivas? Quais as estratégias que os professores do campo utilizam no atendimento dos estudantes com deficiência?

Para responder a esta problemática, optou-se por realizar a coleta de dados, propondo-se sessões reflexivas dentro da Pesquisa Colaborativa (IBIAPINA, 2008), com os professores das sete escolas das colônias e buscando fontes documentais oficiais no município de Paranaguá. Foram realizadas seis sessões desses grupos, com uma média de participação de 32,83 docentes (total de presentes de cada encontro dividido pelo total de encontros). Das seis sessões, cinco foram realizadas de maneira remota e uma presencial, devido à distância entre as escolas e também pelo isolamento social devido à pandemia de Covid-19. Em razão aos decretos de prevenção contra o vírus, o cronograma das sessões foi organizado entre sessões remotas e uma sessão presencial⁹, a qual obedeceu todos os protocolos de segurança.

Em linhas gerais, o delineamento deste estudo está constituído em cinco seções. Na primeira seção, expomos a temática, os objetivos, as justificativas, a problemática e a metodologia.

Na segunda seção, apresentamos uma breve contextualização histórica e política da Educação do Campo e dos processos inclusivos brasileiros. Na terceira seção, discutimos sobre a Educação do Campo em Paranaguá. Na quarta seção indicamos a metodologia da pesquisa, as técnicas de coleta de dados, os sujeitos participantes e o contexto do trabalho de campo. Na quinta seção apresentamos o Produto Educacional, uma proposta de formação para professores do campo, a respeito da Educação Inclusiva, na Educação do Campo. Na sexta seção, relatamos a análise dos resultados e, por fim, as considerações finais.

Anexo à dissertação, apresenta-se um Produto Educacional, atendendo às exigências do Programa de Pós-Graduação - PROFEI.

⁹ Esta sessão foi realizada em uma Chácara no município de Paranaguá, em Alexandra, no mês de dezembro de 2021, quando a maioria da população já havia tomado pelo menos uma dose da vacina, também já havia liberação governamental para encontros sociais. Mesmo assim, todos usaram máscaras e os protocolos de biossegurança foram cumpridos.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E INCLUSÃO NO BRASIL

A Educação do Campo caracteriza-se por ser uma modalidade de educação voltada para atender às especificidades dos povos que vivem no campo. Dessa forma, a partir de uma organização específica da comunidade, a escola que está no campo é constituída de sujeitos que vivem, trabalham e produzem uma cultura própria, que demandam de práticas pedagógicas que atendam às suas reivindicações, lutas e necessidades. No campo, esses processos são muitas vezes negligenciados pelas políticas públicas educacionais. De acordo com Viero e Medeiros (2018):

Entender o contexto e a origem da educação do campo, se faz necessário considerar que em cada momento da história do Brasil, desde a colonização até os dias atuais, vários acontecimentos marcaram de forma decisiva a trajetória da educação do campo. Educação, que muitas vezes atendeu às necessidades de cada acontecimento histórico ou períodos importantes ligados às demandas agrícolas, ao processo de produção e de industrialização de cada época do país. Estas características estão profundamente ligadas à trajetória de lutas e conquistas da Educação do Campo. (VIERO e MEDEIROS, 2018, p. 12)

A Educação do Campo é uma modalidade de Educação que surgiu da organização coletiva dos movimentos sociais que, a partir da década de 1980, passaram a reivindicar qualidade de educação também no campo brasileiro. A escola rural era esquecida porque estava longe dos centros urbanos e era marginalizada por ser considerada atrasada, além de entender-se que não precisava de investimento, tanto em estrutura quanto em mão de obra docente qualificada. Foi então a partir das lutas desses movimentos, que as mudanças começaram (VIERO e MEDEIROS, 2018).

É importante compreender os aspectos que foram relevantes dentro da história, entre os movimentos sociais, para o surgimento desta Educação do Campo. Viero e Medeiros (2018) apontam que:

[...] revisitarmos o passado revendo fatos importantes, que implicaram diretamente nesta construção, certamente nos permitirá compreender a luta do povo camponês, suas conquistas e desafios na busca de uma educação de qualidade, construída pelas pessoas com as ideologias e características próprias de cada época. (VIERO e MEDEIROS, 2018, p. 12)

A Educação do Campo deixa sua marca na sociedade brasileira, pois manifesta um enfrentamento na esfera da Educação para que haja um resultado

positivo, uma vez que os camponeses também devem ter as mesmas oportunidades de aprendizagem, de acordo com as leis brasileiras. Dentre elas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), diz,

Na oferta da 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; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, n.p)

Destaca-se que a Educação do Campo só é reconhecida no cenário atual porque os movimentos sociais deram sua efetiva contribuição para que houvesse sua implantação e um avanço na sua qualidade. Estes movimentos sociais determinaram a necessidade de uma urgente mudança dentro da Educação.

O protagonismo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que lutam por Reforma Agrária, se deparou em seus acampamentos, na década de 1970, com a falta de qualidade no processo de ensino e a desvinculação entre o que era ensinado na escola e a realidade do campo. A partir disso, passou a organizar-se no sentido de reivindicar uma escola que atendesse à classe trabalhadora do campo de acordo com suas necessidades e demandas (VEIGA, 2019). Atualmente, o MST preserva sua característica de luta pelos povos menos favorecidos, com escolas itinerantes, destacando e defendendo um país que atenda às necessidades da população. Com iniciativas como manifestações públicas na tentativa de atender os interesses da população, reduzindo principalmente o grande problema social da fome.

Ampliando a concepção sobre a Educação no Campo, pode-se confirmar que a proposta para esta modalidade de ensino não surge de reflexões calmas e sem importância, mas sim de gritos de um povo que quer deixar registrada sua própria história. De acordo com Festa (2020):

Educação do Campo foi constituída como um projeto de educação transformador, crítico, revolucionário, segundo a perspectiva dos movimentos sociais que estão em sua origem. De forma semelhante, a Educação Especial acumula importantes debates no campo da inclusão social e educacional. (FESTA, 2020, p.23-24)

Percebe-se que o ponto de partida foi um extremo desassossego quanto à educação rural. A ideia inicial era de apenas oportunizar a esta população desassistida o letramento de seus nomes, o que para os donos dos espaços rurais já seria de grande valia. Segundo Arroyo (2018), trataria de uma educação de

saberes mínimos, de letramento básico, pois esta população não poderia oferecer retorno deste “investimento”.

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, traz a educação como direito de todos, dever do Estado e compromisso da família (BRASIL, 1988). Nestes termos, os movimentos sociais, amparados pela lei, passam a desenvolver encontros coletivos e, conseqüentemente, pressionar o Estado pela efetivação de políticas voltadas para a educação no meio rural, com qualidade e financiamento. Os encontros que se seguiram contaram com a participação de universidades, pesquisadores, movimentos sociais do campo, Organizações Não Governamentais (ONGs), setores da Igreja Católica, sindicatos e estudantes que passaram a organizar documentos que especificaram a escola da qual o campo necessitava e o que se tinha em matéria de políticas públicas destinadas a esta modalidade de ensino (VIERO; MEDEIROS, 2018).

Dentre as reivindicações, a formação de professores para atuar na Educação do Campo, com processos específicos e conhecimentos que pudessem contribuir com o desenvolvimento, as potencialidades e a produção, visando qualidade de vida neste contexto. Segundo Arroyo (2007), estes grupos sociais organizados têm deixado sua marca na sociedade pela busca de uma Educação do Campo de qualidade, através da formação especializada do professor, que atenda às características desta população, dentre elas, a Educação Inclusiva no Campo.

Contudo, ressalta-se que a elaboração de documentos resultantes de encontros coletivos foi importante para conquistar visibilidade ante as políticas públicas educacionais. Posteriormente, após o primeiro encontro de Educadores do Campo ocorrido em 1998, o Programa Nacional de Educadores na Reforma Agrária (PRONERA), foi redigido um documento que denunciava as condições das escolas rurais, esquecidas pelos governantes. Assim, teve início uma incessante busca por uma Educação no Campo que valorizasse os saberes locais, a cultura do campo e que fosse de qualidade para seus habitantes.

Em 2018, em Brasília, reuniram-se universidades do Brasil inteiro, pesquisadores, professores, militantes de movimentos sociais, entidades governamentais, ONGs, sindicatos, associações e outros setores coletivos, para avaliar o percurso histórico da Educação do Campo. Segundo Caldart (2021), foi um encontro de análise de conjuntura e, ao mesmo tempo, de denúncia das condições estruturais da educação dos povos do campo.

Como prática social, assim chamada, a Educação do Campo tem data de início e localização geográfica: nasceu no Brasil e completou 20 anos em 2018. O batismo foi feito pelos sujeitos coletivos que, em determinado momento e contexto histórico, decidiram associar lutas e práticas em uma mobilização nacional pela construção de políticas públicas capazes de efetivar este direito que é de todos. Direito humano ao acesso a diferentes formas de educação e direito social de participar da condução dos processos educativos. (CALDART, 2021, p. 356)

O Governo Brasileiro, durante o mandato do Presidente Jair Messias Bolsonaro, no período de 2019 a 2022, adotou uma política de hostilidade em relação aos movimentos sociais, não oportunizando o diálogo. De acordo com Medeiros (2020):

As mobilizações de diversos tipos, que marcaram a atuação dos movimentos sociais rurais e urbanos nas últimas décadas, estão em retração e não mais ocupam os espaços públicos expondo suas demandas e fazendo questionamentos ao Estado. Desde 2019, quando se inicia o governo Bolsonaro, os movimentos parecem estar acuados, premidos pela ausência de possibilidades de diálogo e pelas ameaças de violência. (MEDEIROS, 2020, p. 492)

E no que toca ao campo, seus apelos midiáticos são pela expansão do latifúndio, expropriação da terra, fortalecimento da monocultura e do agronegócio. Mas os povos que compõem os territórios encontram-se em estado latente de formação e resistência, para que o campo não seja entregue nas mãos de fazendeiros e grandes empreendedores desta cadeia produtiva agrícola ou pecuária. Dessa forma, mesmo que as políticas públicas de financiamento, a formação de professores e o movimento de Educação do Campo estejam ofuscados, ainda assim há um potencial latente, que se expressa, na forma de resistência. Para Caldart, trata-se da busca ao acesso à uma educação que não esteja voltada para, mas que seja construída com o povo do campo que, embora negada, resiste:

Educação do Campo é o nome que, na atualidade, identifica e reúne diferentes lutas feitas pelo povo que vive e trabalha no campo para garantir seu acesso à educação pública. Acesso que lhe tem sido historicamente negado ou atendido de modo precário, quase sempre descolado de suas necessidades humanas e combinado com a negação de outros direitos que a evolução da humanidade instituiu como universais. (CALDART, 2021, p. 355)

Ou seja, a Educação do Campo é um direito dos estudantes que vivem e trabalham no campo. Junto a este direito, a formação especializada dos professores para atuar nessas escolas do campo torna-se fator de suma importância para uma efetiva qualidade de aprendizagem.

De acordo com Nozu, Bruno e Heredero, “o Movimento de Educação do Campo, no bojo de suas lutas e resistência, tem defendido uma Educação no e do Campo e deve ser pensada a partir das referências dos sujeitos do campo e estar vinculada a sua cultura e seus saberes” (NOZU, BRUNO e HEREDERO, 2016, p. 493). Neste sentido, Caldart (2011) afirma que

[...] “no campo”, porque o povo tem direito de ser educado preferentemente onde vive, isto é, sem ter que submeter-se forçosamente a longos e cansativos transportes para escolas situadas em realidades, mormente, urbanas; “do campo”, porque o povo tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2011, p. 149-150)

Este direito de usufruir da Educação “no” e “do” Campo, no lugar onde essa população vive, necessita ser urgentemente respeitado. Sugerir ou impor mudanças ao povo do campo, como sair do seu espaço de vivência, é incentivar enganosa e negativamente uma proposta de um modo de vida dito “bom” para o homem e para a mulher do campo.

Dessa forma, conhecer as especificidades dos povos locais é premissa essencial para atuar nessas escolas. Segundo Silva (2014), é preciso que a partir da prática pedagógica do professor haja a troca de conhecimentos, ou seja, que o professor utilize dos conhecimentos prévios do aluno e os sistematize em conceitos em sala de aula. Com características que se modificam de acordo com a realidade onde está inserida, como foi dito anteriormente, a Educação do Campo constitui-se a partir dos processos de luta e de trabalho no campo. Entende-se que a Educação do Campo é aquela que visa o desenvolvimento intelectual do aluno e também de sua atuação em seu meio, de forma participativa e atuante (VEIGA, 2019). Como pode ser percebido, é necessário buscar respostas para todas estas questões aqui levantadas no que diz respeito à formação docente para que as práticas inclusivas estejam presentes em sala de aula, alcançando os alunos com deficiência.

Avalia-se a necessidade de políticas públicas voltadas à Educação do/no Campo, em específico à Educação Inclusiva, uma vez que há no Paraná 540 Escolas/Colégios Estaduais e 800 Municipais do Campo, de acordo com a Secretaria de Educação e Esporte do Estado do Paraná, SEED,

Escolas Municipais do Campo

O Paraná possui, aproximadamente, 800 Escolas Municipais do Campo, sendo que dessas, mais de 400 escolas são multisseriadas, também espalhadas nos 31 Núcleos Regionais de Educação.

Escolas Estaduais do Campo

O estado do Paraná possui mais de 540 Escolas/Colégios Estaduais do Campo, distribuídas em 31 Núcleos Regionais de Educação, que atendem aos mais variados povos do campo: posseiros, boias-frias, ribeirinhos, atingidos por barragens, assentados, arrendatários, etc.). (PARANÁ, 2022, n.p)

Ainda, segundo a SEED (2008), a Educação do Campo é uma modalidade educacional que exige a compreensão sobre a diversidade que a compõe, além de o currículo abranger características singulares conforme a LDB já citada anteriormente.

Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para os aspectos essenciais à organização da ação pedagógica.

No caso de estudantes com deficiência que frequentam as Escolas do Campo, existem desafios, pois o acesso ao atendimento médico, terapêutico nem sempre é fácil, além disso a escola é, muitas vezes, o único espaço para propiciar a aprendizagem e o convívio social. Nozu (2020) salienta que “[...] diante de mecanismos de diferenciação, que tem como parâmetro de valorização os sujeitos ditos ‘normais’ ou ‘urbanos’, as pessoas com deficiências e as oriundas do meio rural são estigmatizadas como inferiores e, portanto, marginalizadas” (NOZU, 2020, p.89).

Lopes, Pulino, Barbato e Pedroza escrevem que “[...] para a Educação Inclusiva, seja no campo ou na área urbana, existem grandes desafios a serem enfrentados” (2016, p. 607). Os primeiros a serem convocados para este embate dentro das instituições escolares foram os professores. Todavia, ter boa vontade para esta luta não é suficiente. Nesse sentido, Poker, Martins e Giroto (2016) afirmam que:

Não basta apenas permitir que os alunos tenham acesso e permaneçam na escola: torna-se fundamental que todos os alunos aprendam. Assim, são necessárias profundas mudanças na organização e funcionamento da escola, na prática pedagógica utilizada e, principalmente, na formação dos professores. (POKER, MARTINS E GIROTO, 2016, p. 7)

Por esta razão, o tema Educação Inclusiva no Campo nos desafia a compreender e examinar o que pode ser respondido por meio dessa pesquisa: quais mudanças podem ocorrer a partir dela.

Para que a inclusão se efetive na prática, os professores podem buscar formação específica para desenvolver o trabalho junto aos alunos com deficiência.

Hilbig (2021) confirma que:

[...] por outro lado, não basta apenas oferecer uma proposta de formação de professores para que a inclusão seja efetivada. É preciso haver maior atenção e incentivo principalmente na oferta de oportunidades de qualificação e busca de novos conhecimentos aos profissionais que atuam na escola. Os professores precisam de meios e recursos disponíveis para pôr em prática os conhecimentos que adquirem e o poder público deve ser o responsável em promover a formação continuada de seus professores e oferecer condições materiais suficientes para o seu trabalho. (HILBIG. 2021, p. 23)

O aluno do campo com deficiência requer atendimento escolar inclusivo que lhe possibilite condições satisfatórias e igualitárias no ingresso no ensino regular. Para que isso ocorra, pode-se indicar profissionais capacitados, intérpretes da Língua Brasileira de Sinais, materiais pedagógicos, recursos sonoros e visuais atrelados às tecnologias educacionais, estrutura predial como rampas de acesso, corrimões, portas e mobiliário específico. No que diz respeito à formação continuada especializada, por exemplo, Vilaronga e Mendes (2014) pontuam que nem sempre os cursos ofertados correspondem à realidade das escolas, além de não proporcionar uma “troca afetiva com os professores especialistas em educação especial (quando fazem parte do corpo de profissionais da escola)” (VILARONGA e MENDES, 2014, p. 141).

Ainda que várias determinações legais sejam enfáticas na proposta de defender estes direitos, muitos são os entraves encontrados pelos alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais. As barreiras arquitetônicas e atitudinais são as que mais preocupam as escolas, pois elas dificultam ou até mesmo impedem a livre circulação, a promoção e a garantia de igualdade social (BRASIL, 2005).

Evidentemente, “as interfaces Educação Especial e Educação do Campo / Educação Escolar Indígena, no cenário da inclusão escolar, evocam reflexões complexas sobre os sujeitos, os tempos, os espaços e as práticas pedagógicas” (NOZU, SÁ; DAMASCENO, 2019, p. 54). Logo, é preciso compromisso das comunidades acadêmicas, das secretarias de educação dos municípios e estados, educadores, pais e estudantes, visto que os estudantes das Escolas do Campo, advêm de diferentes realidades sociais, culturais e étnicas.

Hilbig (2021) pontua que a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, na qual consta que:

Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à

Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular. (BRASIL, 2008b, p. 1, § 5º)

Complementam, ainda, Nozu, Sá e Damasceno (2019) que a Educação do Campo “são escolas diferenciadas, que podem organizar seus tempos e espaços educativos, considerando os modos de existência dos povos do campo e os indígenas”. (NOZU, SÁ e DAMASCENO, 2019, p. 54). É de suma importância que haja compreensão desta realidade vivida pelas Escolas do Campo. Estas comunidades têm uma forma diferenciada de executar suas atividades e alcançar seus objetivos: elas consideram fortemente o que já conhecem e, a partir desta premissa, delinham e estabelecem novos propósitos.

No campo, esses processos são muitas vezes negligenciados pelas políticas públicas educacionais. Em relação a isso, a pesquisa pode contribuir com os povos do campo para que conheçam seus direitos de acessibilidade e inserção educacional e social a partir de uma escola que atenda suas demandas e anseios por uma educação humana de qualidade, visto que a Educação Inclusiva é direito garantido pela Lei nº 13.146/2015, que institucionaliza: “[...] assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, n.p).

Dessa forma, as escolas situadas no campo devem criar condições para que os alunos com deficiências ingressem, permaneçam e desenvolvam suas habilidades e potencialidades junto à classe. No entanto, a Escola do Campo ainda requer políticas públicas efetivas para que esses processos inclusivos sejam implementados.

2.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NO CAMPO

Viver, para as pessoas com deficiência física, intelectual e sensorial, era um ato de sobrevivência e bravura, pois a sociedade não as compreendiam como seres de direitos e sim como um fardo. De acordo com Mosquera (2019, p.37): “[...] as pessoas com deficiência foram tratadas sendo incapazes para aprender, eram segregadas, excluídas dentro da própria instituição”, além de, por vezes, serem exploradas em decorrência da sua condição.

No início do século XX, importantes mudanças aconteceram no campo educacional mediante a luta de movimentos organizados de pais, pessoas com

deficiência, docentes e pesquisadores. Um dos grandes acontecimentos relacionados à efetivas mudanças na Educação Inclusiva ocorreram com a Declaração de Salamanca (1994). De acordo com Prais e Rosa (2017):

Defende-se na Declaração de Salamanca que é nas escolas regulares, com uma proposta inclusiva, que se constituem meios eficazes de combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos. Mesmo sendo citado em outros documentos, fica visível que é a partir da Declaração de Salamanca que se ampliou o conceito de educação especial inclusiva. (PRAIS e ROSA, 2017)

No Brasil, a Constituição de 1988, no Art. 205, dispõe 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, n.p).

Dessa forma, reafirmou-se o compromisso de educação para todos. O final do século XX foi o marco para políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência, além de promover a Educação Inclusiva como obrigatória nas instituições de ensino em todo o país.

A história da educação aponta que a Educação Inclusiva era excludente. O Art. 206, I, da Constituição Federal promulga que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]” (BRASIL, 1988, n.p). É princípio fundamental da pessoa o direito à equidade. Entretanto, a grande dificuldade para este grupo é sua integração social.

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (MOSQUERA, 2019).

Crianças com deficiência ou necessidades educacionais especiais devem ser atendidas dentro de um planejamento pedagógico diferenciado e voltado a atender cada criança em sua especificidade, para que a inclusão educacional se efetive, é o que determina a Declaração de Salamanca (1994).

Como afirmam Givigi e Silva (2018, p. 128) “a Educação Inclusiva deve ser compreendida como dispositivo para minimizar as diferenças sociais e educativas

entre os alunos e atender tanto aqueles com dificuldades de aprendizagem, quanto os que possuem deficiência”. O pensamento dos autores vem ao encontro do Art. 208, da Constituição Federal que determina que “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, n.p). E é neste período histórico – da inclusão – que presenciamos e vivenciamos uma escola recebendo a cada ano mais alunos com deficiência. Por esse motivo, a preocupação dos governos, das universidades e das escolas deve ser a de atender a todos igualmente, com competência e respeito às diferenças.

E quem são estes alunos público-alvo da Educação Especial? O documento intitulado “A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” afirma que:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2008, p. 9)

Infelizmente, no ambiente escolar, há falhas para chegar a uma definição do público alvo. De acordo com Denari e Sigolo a escola se utiliza de “instrumentos de avaliação que (ainda!) desconsideram a história peculiar de cada pessoa, individual e coletivamente” (DENARI e SIGOLO, 2016, p. 16).

E isto ocorre porque o professor, envolvido direto com o aluno, precisa de respaldo. Os autores acrescentam ainda que “o professorado necessita de apoio dentro e fora da escola: desde o gestor escolar, passando pela família de seus alunos” (DENARI e SIGOLO, 2016, p.17). Contudo, eles também pontuam que:

Embora todos os envolvidos no processo educativo sejam importantes, a figura do professor é central, sempre tido como o principal protagonista, no entanto, permanece sempre “no olho do furacão”. Não pode ser visto como mero executor. Difícil se atender a essa condição, se se observar a forma como as políticas educacionais estão sendo discutidas e viabilizadas no país, hoje. (DENARI e SIGOLO, 2016, p. 19)

Portanto, cabe aos professores a tomada de muitas decisões pedagógicas para que a Educação Inclusiva se efetive nas escolas e nas salas de aula.

As barreiras que existem nas Escolas do Campo são diversas e muitas vezes impedem o desenvolvimento da aprendizagem. Um simples encaminhamento para uma consulta com o psicólogo, por exemplo, pode acarretar muitas dificuldades para

os familiares do aluno com deficiência devido à distância da escola, das condições econômicas, estruturais e de acessibilidade. De acordo com Marcoccia (2011):

[...] a inclusão escolar, preconizada por leis e documentos nacionais e internacionais, só será efetiva no Campo se os estudantes com NEE [Necessidades Educacionais Especiais] forem educados onde vivem e a inclusão for pensada considerando a participação desses educandos. Somente desta forma serão levadas em conta a sua cultura e as relações sociais e econômicas dessa comunidade. (MARCOCCIA, 2011, p. 3)

O atendimento ao aluno com deficiência deve ser feito de forma gratuita e com condições para que ele se desenvolva. Isto inclui profissionais capacitados, uma ampla oferta de condições estruturais e também acompanhamento médico, de acordo com suas especificidades.

O documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008) afirma a real necessidade de que haja formação continuada para os professores, portanto deve ser considerada e cumprida:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo 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 do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14)

A Lei Nº 13146/15, no capítulo IV do direito à Educação no Artigo 28, inciso IX “[...] adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2015, n.p).

O documento acima reafirma a importância de se discutir sobre a formação continuada para os docentes, na área da Educação Inclusiva, pois esta formação apresenta fortes e positivas características que beneficiam o público-alvo da Educação Inclusiva. Em face do cenário atual, percebemos avanços no número de estudantes com deficiência que ingressam na no ensino regular, mas por inúmeras razões, estas determinações advindas de documentos nacionais não se efetivam.

Libâneo explica que “[...] os professores saem despreparados para o exercício da profissão, com um nível de cultura geral e de informação extremamente baixo”

(LIBÂNEO, 2003, p. 91), ou seja, o resultado disso é um professor sem competências para desenvolver um trabalho promissor com as crianças incluídas e que necessitam, majoritariamente, de encaminhamentos que as levem a um desenvolvimento integral.

Todavia, é indiscutível que este despreparo venha da falta de planejamento de uma política pública educacional de formação continuada para os docentes. Para que a inclusão se efetive na prática, sugere-se ao professor que busque, por conta própria, uma formação específica para desenvolver o trabalho junto aos alunos com deficiência, desconsidera-se que é necessário um trabalho efetivo e coletivo de acompanhamento pedagógico dos professores que, cotidianamente, enfrentam desafios em sala de aula para trabalharem com estudantes que tenham deficiência ou necessidades educacionais especiais. Sant'Ana esclarece que “[...] a formação docente não pode restringir-se à participação em cursos eventuais, mas sim, precisa abranger necessariamente programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente” (SANT’ANA, 2005, p. 228).

Políticas educacionais voltadas à Educação Inclusiva, segundo o Ministério de Educação e Cultura (MEC), objetivam estimular a formação de gestores e docentes para a criação de sistemas educacionais inclusivos. De acordo com Tavares, Santos e Freitas (2016):

O professor é considerado um ator de suma importância no contexto escolar e no processo de ensino e da aprendizagem, pois está em contato direto com essa criança, constituindo-se do meio de transmissão do conhecimento, além de ser o facilitador no processo ensino-aprendizagem. Considera-se que a formação desse profissional pode influenciar, de diversas maneiras, sua atuação no âmbito da sala de aula. (TAVARES, SANTOS e FREITAS, 2016, p. 528)

Para fortalecer a Inclusão, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 dispõe, no Art. 5º que: “A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante” (BRASIL, 2015, n.p). Esta exigência aponta diversas demandas que devem ser atendidas pelo sistema educacional.

Assim, é de relevante importância que o assunto da inclusão escolar seja, a cada dia e com mais frequência, tema de longas e produtivas discussões para que a Educação brasileira possibilite, por meio da diminuição de barreiras atitudinais que impedem os pequenos e grandes avanços da inclusão, que os alunos com deficiência alcancem resultados positivos.

2.2 FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE PARA INCLUSÃO EM ESCOLAS DO CAMPO

Para construção desta subseção, realizamos uma revisão bibliográfica na base de dados da Plataforma de Periódicos da Capes, utilizando os descritores: educação do campo, práticas inclusivas, formação de professores e pesquisa colaborativa. Utilizamos os descritores de forma isolada e combinada. Além disso, usamos termos similares, tais como: inclusão, inclusão de estudantes com deficiência, processos inclusivos, formação continuada de docentes. Para seleção dos trabalhos, utilizamos critérios de inclusão e exclusão, descritos a seguir:

Critérios de inclusão:

1. Trabalhos relacionados à formação docente de professores do campo na educação básica;
2. Recorte temporal entre 2011 a até agosto de 2022;
3. Trabalhos de Educação do Campo com a Metodologia de Pesquisa Colaborativa.

Critérios de exclusão:

1. Trabalhos fora do período delimitado;
2. Trabalhos fora do nível de escolaridade delimitado.

Em uma primeira busca localizamos 19 artigos e, após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, selecionamos 12 para leitura e análises.

QUADRO 1 – ARTIGOS SELECIONADOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA DISSERTAÇÃO

Autores	Ano	Título	Link
1 - Washington Cesar Shoiti Nozu; Mônica de Carvalho Magalhães Kassar	2022	Diversidade e inclusão nas turmas multisseriadas das Escolas das Águas do Pantanal (Brasil)	https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/10808/6987
2- Andressa Santos Rebelo; Washington Cesar Shoiti Nozu;	2021	Formação de professores para a inclusão nas Escolas das Águas do Pantanal Corumbaense.	file:///C:/Users/lopes/Downloads/5103-Texto%20do%20artigo-18226-1-10-20210722%20(1).pdf

Marcia Cristiane Venturini Hilbig;			
3- Washington Cesar Shoiti Nozu, Mônica Aparecida Souza da Silva, Bruno Carvalho dos Santos, Eduardo Adão Ribeiro	2020	Inclusão de alunos da Educação Especial em escola do campo: possibilidades de um trabalho colaborativo?	https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/8972/17042
4- Marcio Adriano Azevedo; Igor Rasec Batista Azevedo	2018	Questão agrária e educação do campo: controvérsias e perspectivas	https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1700
5- Maria Antônia de Souza e Patrícia Correia de Paula Marcoccia	2018	Concepção de educação especial e de educação do campo: desafios político-pedagógicos comuns às escolas públicas	https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/2930
6 -Aparecida Luzia Alzira Zuin; Juliane Santos Dias	2017	A formação dos professores que atuam na classe multisseriada na área rural no sul do Amazonas	https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/128
7-Isaura Isabel Conte; Marlene Ribeiro.	2017	Saberes-fazer que atravessam a educação do campo	https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/10695
8-Flávio Reis dos Santos; Luiz Bezerra Neto	2017	Práxis educativa para as populações camponesas brasileiras: do ruralismo pedagógico ao materialismo histórico-dialético	https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/31676
9-Washington Cesar Shoiti Nozu; Marilda Moraes Garcia Bruno; Eladio Sebastián Heredero	2016	Interface educação especial-educação do campo: diretrizes políticas e produção do conhecimento no Brasil	https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamerica/article/view/8569/5750

10-Juliana Crespo Lopes; Lucia Helena Cavasin Zabotto Pulino Mariana Barbato; Regina Lucia Sucupira Pedroza	2016	Construções coletivas em educação do campo inclusiva: reflexões sobre uma experiência na formação de professores	https://www.scielo.br/j/ep/a/sc7Lgm83PHdhNPZTvYGLXsg/?lang=pt
11-Ilma Ferreira Machado; Célia Regina Vendramini	2013	Políticas públicas para a educação do campo: da necessidade aos limites	https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6470/4779
12-Natalia Silveira Lima;Daniela Regina Sposito Dias Oliva;Claudete de Sousa Nogueira	2013	Inclusão de alunos com deficiência em escolas do campo: desafios da docência em contextos multisseriados	http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/3516

FONTE: A autora (2022).

A partir do levantamento dos trabalhos, realizamos uma leitura na íntegra dos artigos, elencando temas com maior relevância e que dialogavam com a proposta da dissertação.

Quanto aos temas abordados, Nozu e Kassar (2022) analisam os contextos de diversidade como também de situações de inclusão das turmas com multisseriação nas Escolas das Águas do Pantanal.

Rebello, Nozu e Hilbig (2021) discorrem a respeito da investigação da formação dos professores para a inclusão de estudantes da Educação Especial nas Escolas das Águas no Pantanal, do município de Corumbá, Mato Grosso do Sul (MS). Além da contribuição com novas oportunidades de formações continuadas, para as quais os docentes revelaram disposição em participar, considerando que assim poderiam expandir o conhecimento que já possuíam sobre a inclusão e o atendimento dos alunos com necessidades especiais.

Nozu, Silva, Santos e Ribeiro (2011) ponderam, através da pesquisa colaborativa realizada com professores e gestores de uma Escola do Campo sul mato-grossense, inicialmente, sobre a estrutura e funcionamento da Escola do Campo e depois das sessões reflexivas que direcionaram a um envolvimento positivo para a inclusão de alunos e alunas com deficiência.

Os autores Azevedo e Azevedo (2018) analisam a discussão sobre possibilidades a respeito da questão agrária no Brasil. Apesar do Brasil ter uma história marcada pela importância rural, ainda eram encontrados muitos aspectos que careciam de mudanças, principalmente na dimensão da Educação e que, a partir de 2002, a política de Educação do Campo fez-se oficialmente pública e governamental, através da aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Para os autores Souza e Marcoccia (2018), por outro lado, diferencia-se a concepção que principia a Educação do Campo e a concepção que dá início a Educação Especial.

Zuin e Dias (2017) tratam em sua pesquisa sobre os professores que trabalham nas salas multisseriadas na área rural de Apuí, no estado do Amazonas, e analisam se a formação que estes docentes possuem vai ao encontro das necessidades pedagógicas que eles enfrentam nas escolas onde atuam. Para esclarecer esta modalidade de ensino, os autores dissertam sobre “Educação Rural” e “Educação do Campo” e como as nomeações “rural” e “campo” mudaram ao longo do tempo, passando na atualidade a denominarem-se em ações voltadas à Educação do Campo.

Conte e Ribeiro (2017) discursam sobre conhecimentos de uma instituição escolar de Educação do Campo e alguns desafios pedagógicos, salientando que a formação de todos os profissionais envolvidos na educação desta escola requer atenção dentro da ideia de Escola do Campo.

Santos e Bezerra Neto (2017), tendo em vista a caminhada de luta das organizações sociais, objetivam o apoio para a estruturação de uma educação que atenda às pessoas do campo, considerando a relevância desta população.

Nozu, Bruno e Heredero (2016) apontam a importância do estudo da articulação entre Educação Especial e Educação do Campo, mais diretamente o que há de relação no cenário brasileiro entre estas modalidades. Também apresentam a perspectiva de conhecimento já existente através de pesquisas com este teor e direcionam o encontro entre Educação Especial e Educação do Campo e explicitam a demanda a ser ainda alcançada nesta área.

Lopes, Pulino, Barbato e Pedroza (2016) pontuam sobre mudanças na Educação no Campo mediante o empenho dos movimentos sociais. Através da pesquisa, propõem uma Educação do Campo Inclusiva através da formação de

professores, que abre possibilidades para trabalhos que objetivem o respeito aos sujeitos da inclusão do campo.

Machado e Vendramini (2013) argumentam que nos últimos tempos muitas propostas surgiram visando os sujeitos da Educação do Campo, fruto do empenho e pressão dos movimentos sociais. Todavia, estes resultados ainda não alcançaram esta população em toda a sua demanda.

Lima, Oliva e Nogueira (2013) consideram que diante do quadro no qual se encontra a educação, não se observa a valorização da individualidade do sujeito, por isso são exigidas novas posturas no processo de aprendizagem de estudantes com necessidades especiais. Assim, é de suma importância uma compreensão dos desafios atuais nesta área, destacando-se uma formação continuada que considere a atuação do docente com alunos de inclusão em Escolas do Campo.

Utilizamos também o trabalho de Ponzo (2009), que mesmo ficando fora do corte temporal, contribui através de sua pesquisa por considerar as mudanças que ocorrem mediante políticas públicas de educação, na formação continuada dos professores, no município de Guarapari, além de apontar como chega até eles o resultado destas políticas, principalmente para quem atua com alunos com deficiência, destacando-se os que trabalham no campo.

Também localizamos três dissertações:

Marcia Cristiane Venturini Hilbig	2021	Formação de professores para a inclusão de estudantes da Educação especial nas escolas das águas do pantanal	https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/3904/1/DISSERTACAO_MARCIA%20VERS%c3%83O_FINAL.pdf
-----------------------------------	------	--	---

Hilbig (2021) destaca a necessidade de conceder uma maior atenção à formação continuada dos professores que atuam em contextos diferenciados como Educação Especial nas Escolas das Águas, no município de Corumbá (MS).

Juliana Crespo Lopes	2014	Educação inclusiva na formação de educadores: uma experiência na licenciatura em educação do campo da universidade de Brasília	https://repositorio.unb.br/handle/10482/16994
----------------------	------	--	---

Lopes (2014) pontua sobre a formação de professores na perspectiva de uma Educação do Campo inclusiva, através de tempo de reflexão, considerando que a Educação do Campo visa mudanças através de experiências pedagógicas e no meio social. Por meio de reflexão, que se mostrou uma forma positiva para a formação de docentes, muitas intenções foram registradas visando uma prática inclusiva no campo.

Patrícia Correia de Paula Marcoccia	2011	Escolas públicas do campo: indagação sobre a Educação especial na perspectiva da inclusão Educacional	https://mail.google.com/mail/u/0?ui=2&ik=13296b8e33&attid=0.3&permmsgid=msg-f:1728939150551087791&th=17fe6cff42dcfaaf&view=att&disp=inline
-------------------------------------	------	---	---

Marcoccia (2011) denuncia em sua pesquisa que, apesar de tantas normas e leis, os estudantes da Educação Especial não estão tendo seu direito garantido. Diversos obstáculos impedem uma inclusão verdadeira e, portanto, a real vivência de Educação Inclusiva no Campo não ocorre adequadamente

Apesar de localizarmos poucos trabalhos, cerca de 12, que relacionam Formação Docente, Educação do Campo e Educação Inclusiva, percebe-se um avanço nas publicações que tratam da Educação Especial e Educação do Campo. De acordo com Nozu:

[...] tais questões passaram a ser abordadas na produção acadêmica educacional, por meio de teses, de dissertações, de artigos em periódicos, de livros e capítulos de livros. Em levantamento recente, identificamos 57 teses/dissertações que tangenciam, de alguma forma, as articulações entre a Educação Especial e a Educação do Campo, com destaque para a ampliação da produção na última década (2009-2019), que corresponde a 52 trabalhos. São produções que nos apresentam cenários, nuances, desdobramentos e práticas de ensino-aprendizagem no cotidiano das escolas do campo em “tempos de inclusão” de estudantes considerados como da Educação Especial. (NOZU, 2020, p. 91)

Importante destacar que, dos trabalhos encontrados, nenhum se referiu à Educação do Campo do litoral paranaense e apenas um dos trabalhos, das autoras Souza e Marcoccia (2018), fala sobre o Estado do Paraná, que tem 1340 Escolas do Campo, entre estaduais e municipais (SEED, 2022).

3. EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO PARANAGUÁ

O município de Paranaguá está localizado no Litoral do Estado do Paraná. Fundada em 1648, na primeira metade do século XVII, é uma cidade histórica e turística. É a principal e mais antiga cidade do litoral paranaense, conhecida como berço da civilização do Paraná. Paranaguá tem a maior baía do estado, sendo a terceira de maior importância no País pelo seu estuário lagunar. O município é cercado pela Serra do Mar e pela Mata Atlântica. Rica em diversidade de fauna e flora é considerada a área de maior preservação da Floresta Atlântica no território brasileiro.

FOTOGRAFIA 1 – CIDADE DE PARANAGUÁ



FONTE: SECULTUR. Secretaria Municipal de Cultura e Turismo de Paranaguá.

A Baía de Paranaguá abriga extensas áreas de manguezais e remanescentes da Floresta Atlântica, por este motivo, faz parte da Reserva da Biosfera Vale do Ribeira-Graciosa (UNESCO, 1991). Dentro da baía encontram-se várias ilhas, sendo a principal delas a Ilha do Mel, além das comunidades pesqueiras (Amparo, Europinha, Eufrasina, Piaçaguera, Ponta do Ubá, São Miguel e Teixeira), cujo acesso pode ser feito através de barcos que saem da Rua da Praia (barcos fretados).¹⁰

MAPA 1 – MAPA DA REGIÃO DO LITORAL PARANAENSE

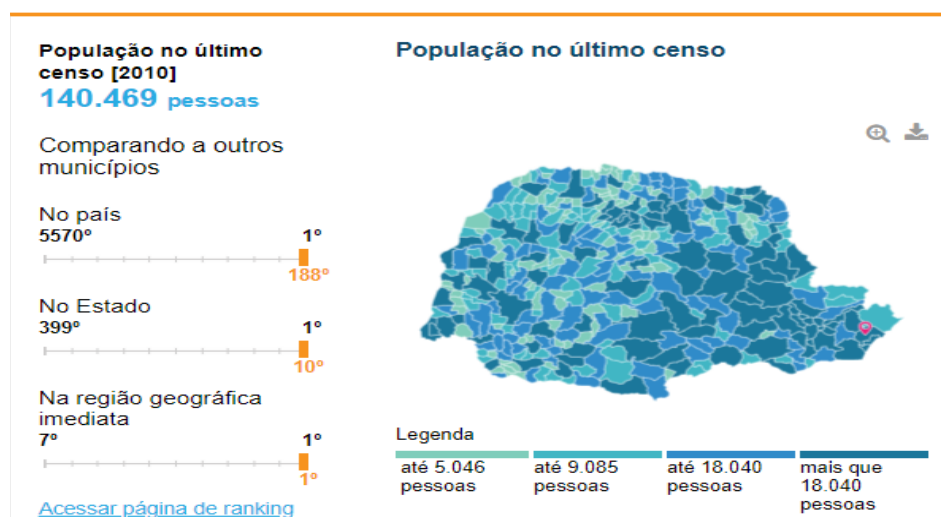
¹⁰ Disponível em: <https://minha.paranagua.pr.gov.br/espaco-de-atracao-turistica/baia-de-paranagua/835>. Acesso em 10 de mar.2022.



FONTE: GOOGLE MAPS (2022).

De acordo com o IBGE, a população estimada de Paranaguá é 157.378 habitantes (2021), mas ao que consta no último Censo (2010) é a de 140.469, sendo a 10ª cidade na lista de municípios do Paraná por população. Sua principal atividade econômica, a de porto escoador da produção do Paraná, interliga o estado às demais regiões do país e ao exterior.

MAPA 2 – POPULAÇÃO NO ÚLTIMO CENSO, POPULAÇÃO DE PARANAGUÁ



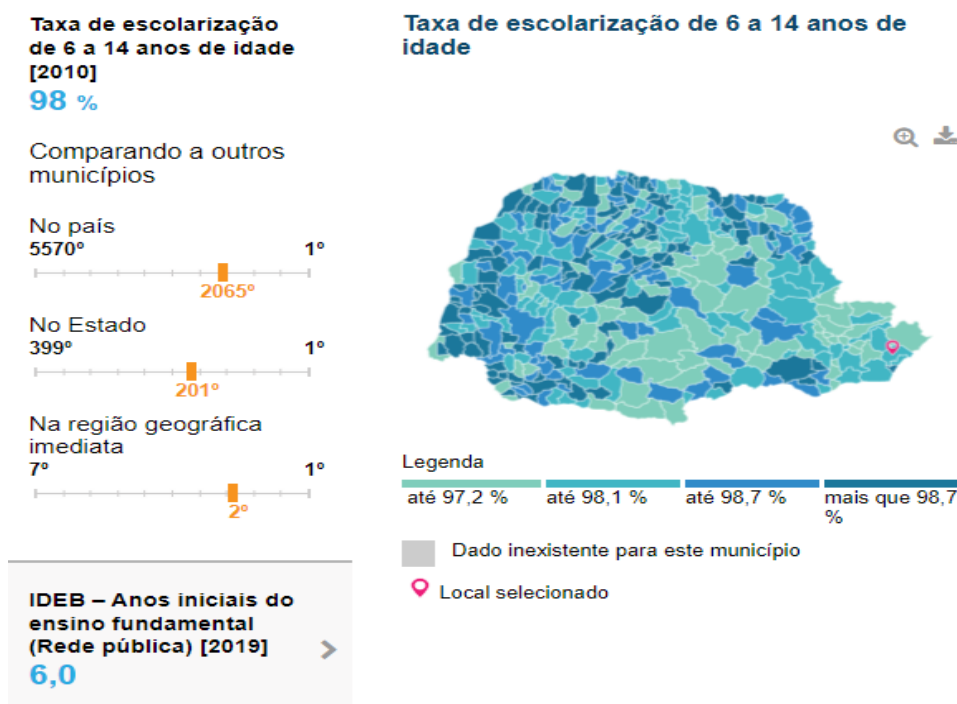
FONTE: IBGE (2022).¹¹

¹¹ Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/paranagua/panorama>. Acesso em 20 de fev. de 2022

Quanto à escolarização, de acordo com os dados do IBGE, a taxa é de 98% de crianças entre 6 e 14 anos.

Em relação ao IDEB, Paranaguá, quanto às escolas municipais e aplicado ao 4.º e 5.º ano do Ensino Fundamental, alcançou a média 6, em 2019. A meta em 2021 é 6.2, de acordo com a Secretaria de Educação do Município (FOLHA DO LITORAL, 2020)¹².

MAPA 3 – TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO DOS 6 AOS 14 ANOS



FONTE: IBGE (2019).

A Deliberação do Conselho Municipal de Educação de Paranaguá (COMED/PGUÁ), em suas Diretrizes Municipais Operacionais para a Educação do Campo do Sistema Municipal de Ensino de Paranaguá/PR, afirma prioritariamente que:

Art. 3º A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com projetos político-pedagógicos que contemplam sua diversidade em todos os seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Parágrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a

12

Disponível em <https://folhadolitoral.com.br/editorias/educacao/ensino-municipal-em-paranagua-avanca-na-nota-do-ideb/> Acesso em: 02 fev. 2022.

preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o aluno participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do aluno. (COMED/PGUÁ, 2011, n.p)

Embora esta deliberação determine e esclareça como deve ocorrer o desempenho educacional na Educação do Campo de Paranaguá, percebe-se que apesar do interesse e dedicação por parte dos docentes das escolas, objetivando um processo educativo que colabore com a identidade dos estudantes do campo, apresentado no Projeto Político Pedagógico (PPP) das sete Escolas do Campo das Colônias do município de Paranaguá, ainda é necessário um empenho institucional. Pois é preciso trabalhar e fortalecer a identidade destas comunidades, seus docentes e seus estudantes, sejam eles com deficiência ou não. Também se faz necessário o trabalho com as especificidades da Educação Especial que prevê formação e recursos humanos e materiais para sua efetivação com qualidade.

Ainda a Deliberação cita os objetivos da Educação do Campo de Paranaguá:

Art. 5º As Diretrizes Municipais Operacionais para a Educação no Campo do Sistema Municipal de Ensino de Paranaguá/PR, tem como objetivos:

I Assegurar uma educação de qualidade, garantindo o acesso, a apropriação do conhecimento e a formação da cidadania, como direito humano, superando as desigualdades socioespaciais, étnico-raciais, de gênero, geracionais e de pessoas com deficiência.

II Garantir a universalização do acesso e permanência com qualidade, da população do campo a Educação Infantil e Ensino Fundamental, respaldada pelos pressupostos de uma educação inclusiva.

III Criar uma Escola de Educação Básica com identidade própria para o aluno do campo.

IV Fomentar a construção de Projeto Político Pedagógico com a escola do campo, aproveitando o saber local, podendo apropriar do saber produzido, e de outros saberes.

V Valorizar o conhecimento dos diferentes sujeitos tanto da aprendizagem, quanto da própria produção de conhecimento: crianças, jovens, adultos, idosos, homens e mulheres.

VI Respeitar a heterogeneidade da relação desses sujeitos com a terra, com o mundo do trabalho e da cultura.

VII Vincular a educação do campo a um projeto de desenvolvimento, incluindo o povo como sujeito da construção de novas alternativas, baseadas na justiça social e na diminuição das desigualdades.

VIII Incentivar e apoiar os programas e iniciativas continuadas de alfabetização de jovens e adultos do campo.

IX Incluir a educação especial na proposta de educação do campo (grifo nosso).

X Incluir gradativamente a educação em tempo integral na proposta da educação do campo.

XI Estabelecer parcerias visando ao desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional que direcionem as atividades curriculares e pedagógicas a um projeto de desenvolvimento sustentável. (COMED/PGUÁ, 2011, n.p)

Diante destes objetivos delineados pelo COMED/PGUÁ, verifica-se que o processo de uma Educação do Campo que alcance os estudantes das colônias, no município de Paranaguá, é de suma importância e está sendo trilhado aos poucos pela comunidade escolar. Destaca-se o Inciso IX, da Deliberação do COMED/PGUÁ N° 01/11, que afirma incluir a educação especial na proposta de Educação do Campo; todavia, estes avanços, em termos legislativos, não se efetivam sem a implementação do financiamento público e lutas da sociedade civil, seus professores, famílias e movimentos sociais em prol da Educação do Campo.

Quanto aos currículos afirma-se:

DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Art. 6º As Escolas do Campo terão seus conteúdos idênticos aos dos currículos das demais Instituições rede municipal de ensino, no nível de ensino que atendem, garantindo a equidade educacional. Art. 7º - A Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral deverá promover 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; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (COMED/PGUÁ, 2011, n.p)

Sendo assim, é salutar que as Escolas do Campo do município de Paranaguá efetivem estas práticas declaradas na deliberação, para que haja mudanças positivas dentro de cada Escola do Campo das colônias do município de Paranaguá.

CAPÍTULO II DA ORGANIZAÇÃO E O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA DO CAMPO

Art. 13 Poderá haver adaptações na organização da Escola do Campo referente ao calendário escolar, adequando as características climáticas e econômicas a critério da Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto na LDB. Art. 14 A organização de turmas para as Escolas do Campo na educação do campo, aplicadas ao ensino fundamental, as turmas multisseriadas não deverão ultrapassar o número de 30 (trinta) alunos. Parágrafo Único – Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma classe crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental. Art. 15 As escolas do Campo serão administradas pela Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral, através dos Departamentos de Ensino Fundamental e Estrutura e Apoio às Unidades Educacionais. (PARANAGUÁ, 2007, n.p)

É importante salientar que a Educação do Campo no município de Paranaguá, já enfrentou e ainda enfrenta resistência, no que diz respeito a uma Educação no/do Campo, considerando e respeitando os direitos educacionais da população rural. E que esta Educação os leva a refletir sobre sua própria vida e a buscar mudanças que sejam necessárias para o seu espaço de vivência. Anteriormente, a Educação do

Campo era vista apenas como um espaço para ensinar as primeiras letras às crianças da roça.

No município de Paranaguá, as Escolas do Campo são categorizadas em escolas das ilhas, a saber: Amparo, Eufrasina, Eulália, Nácar, Nova Brasília, Ponta de Ubá, Tambarutaca, Teodoro Valentim e Piaçaguera. Bem como as escolas das colônias: Colônia São Luiz, Colônia Morro Inglês, Colônia Pereira e Colônia Maria Luíza. Outras três escolas estão situadas dentro do Bairro de Alexandra, nas localidades de Rio das Pedras, Km 19 e Alexandra.

As comunidades destas colônias, situadas na área rural, apresentam em sua maioria uma situação financeira média baixa, em que os trabalhadores são informais, na maioria agricultores.

Abaixo, no quadro 2, temos a lista das Escolas do Campo, sendo que esta dissertação deter-se-á somente às escolas das colônias, tendo em vista, que a professora-pesquisadora trabalha como professora regente de uma das escolas, fator decisivo para delimitar quais as escolas participantes da pesquisa. Notamos, através do quadro, a movimentação de alunos, considerando o número de matriculados. Isto nos aponta o quanto as Escolas do Campo das colônias são importantes para estas comunidades.

QUADRO 2 – NÚMERO DE ALUNOS DAS ESCOLAS DO CAMPO



PREFEITURA MUNICIPAL DE PARANAGUÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ENSINO INTEGRAL



ESCOLAS DO CAMPO agosto 2021

Estabelecimento	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Total Ens. Fund.	Pré I		PRÉ II		TOTAL GERAL		Salas de aula
	ALU	ALUN	ALUN	ALU	ALU	Total Ens. Fund.	TU	ALU	TU	ALU	TOTAL	VE	
1 Alvínia T. Pereira	2	3	3	8	3	19	1	3	1	6	9	28	
2 Antonio Fontes	0	5	2	2	4	13	-	0	1	5	5	18	
3 Cipriano L. Ramos	4	7	7	4	5	27	-	-	-	-	-	27	
4 José Chemure	4	4	5	6	4	23	1	4	1	2	6	29	
5 Luiz Andreoli	2	-	10	4	7	23	1	1	1	2	3	26	
Total Colônias	12	19	27	24	23	105	3	8	4	15	23	128	
1 Amparo	1	3	2	5	4	15	1	3	1	2	5	20	
2 Eufrasina	0	0	2	1	7	10	1	1	1	4	5	15	
3 Eulália	2	1	4	1	3	11	-	-	1	4	4	15	
4 Nácar	0	0	1	0	2	3	-	-	-	-	-	3	
5 Nova Brasília	3	4	6	7	6	26	-	-	-	-	-	26	
6 Piaçaguera	2	0	2	0	4	8	1	2	1	4	6	14	
7 Ponta de Ubá	0	1	2	1	-	4	0	0	1	1	1	5	
8 Tambarutaca	2	4	2	4	5	17	1	4	1	1	5	22	
9 Teodoro Valentim	5	14	8	8	8	43	-	-	-	-	-	43	
Total Ilhas	15	27	29	27	39	137	4	10	6	16	26	163	
Total Geral	27	46	56	51	62	242	8	18	8	31	49	291	

FONTE: Prefeitura Municipal de Paranaguá (2022).

Na já citada Deliberação do COMED/PGUÁ Nº 01/11, há alguns aspectos importantes dentro do tema do PPP, os quais são:

DA ESTRUTURAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Art. 8º Os Projetos Político Pedagógicos das Escolas do Campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, os Projetos Político Pedagógicos das Escolas do Campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidos e avaliados sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e da Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral.

Art. 9º As atividades constantes dos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas do Campo, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem.

Art. 10 Na elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos deverá estar expresso o respeito às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações essenciais à organização da ação pedagógica: I. conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural; II. Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar, às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas, quando necessárias; III. Adequação à natureza do trabalho na zona rural; IV. Visão articulada ao desenvolvimento sustentável e à preservação da identidade cultural. V. Fomentação a cultura do associativismo, cooperativismo, agricultura familiar e empreendimentos produtivos rurais, com base nos princípios da sustentabilidade.

Art. 11 Em seu processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação dos projetos político pedagógicos das Escolas do Campo deve-se estimular a autogestão, através do Conselho Escolar, para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo estabelecendo relações entre os profissionais da educação e a comunidade escolar.

Art. 12 A organização do atendimento escolar deve seguir as peculiaridades locais e regionais, adequando o calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas, quando necessária, e a natureza do trabalho no campo quando houver essa característica na escola de educação do campo e quando o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar assim o determinar. Parágrafo Único – As orientações para a matrícula dos alunos serão definidas na campanha de matrícula da rede municipal de ensino e atenderá aos critérios indicados nas diretrizes curriculares municipais para as Escolas do Campo dos níveis de ensino que atendem. (COMED/PGUÁ, 2011, n.p)

De acordo com o PPP fornecido pela Secretaria Municipal de Educação das referidas instituições do campo, as estruturas em que se apresentam são boas, o que refuta o estigma de que a Escola do Campo tem que ser desprovida de recursos. Embora ainda haja falta de muitos aspectos estruturais e materiais dentro destas escolas. Assim sendo, encontramos elementos que confirmam a trajetória destas escolas e sua importância para cada comunidade.



FONTE: A Autora (2022).

A Escola Municipal do Campo Professora Alvina Toledo Pereira, por exemplo, segundo seu PPP, localiza-se na Colônia Rio das Pedras, em Alexandra, no município de Paranaguá, Estado do Paraná. A instituição ganhou esse nome em homenagem a sua primeira professora. A Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral (SEMEDI) informou, através da chefia das Escolas do Campo, que a instituição possui um total de cinco professores e 26 alunos matriculados. O PPP da escola pontua que, no que tange à inclusão, a referida escola não possui acessibilidade como rampas de acesso, banheiros adaptados ou outra estrutura para atender os alunos com deficiência, além de não possuir sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Quando alguma criança necessita de algum atendimento especializado, após a observação da professora e dos gestores, ela é encaminhada ao Centro Municipal de Avaliação Especializada, localizado no município de Paranaguá, que atende com os profissionais indicados na avaliação multiprofissional realizada neste centro, de acordo com a necessidade do aluno.

O documento afirma que a comunidade possui uma situação financeira médio-baixa, além de um nível de escolaridade baixo (muitos não têm o ensino fundamental inicial completo), os trabalhos estão relacionados às atividades agrícolas, são informais ou são empregos na cidade de Paranaguá. Apesar de ser um bairro grande, todos se conhecem, as residências são de madeira e alvenaria, com sítios e chácaras, de pessoas que vêm das cidades de Paranaguá e Curitiba para passar apenas finais de semana. O PPP também aponta que os estudantes estão na faixa etária adequada para cada ano e que não há evasão escolar. Porém, apresenta

alguns relatos de educandos com dificuldades de aprendizagem em razão de que a família não compreende a importância de acompanhá-los. Além disso, também está registrado que a identidade da referida Escola do Campo é construída a partir de questões da sua própria realidade, através do conhecimento que o aluno traz para sala de aula e da sua vivência.

FOTOGRAFIA 3 - ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO NAZIRA BORGES



FONTE: A autora (2022).

Na sequência, a Escola Municipal do Campo Nazira Borges, de acordo com seu próprio PPP, está localizada na Rua Savino Tripodi s/nº - KM 19 no bairro de Alexandra, no município de Paranaguá - PR. A SEMEDI informou, através da gestora da escola, que a instituição possui atualmente em seu quadro de professores duas gestoras, sendo uma diretora e uma pedagoga, 11 professoras, 1 professor e 90 alunos. Consta no histórico do PPP da escola que a mesma recebeu este nome em homenagem à moradora Nazira Borges, que na época ficou sensibilizada diante da necessidade de construção de uma escola para atendimento às crianças de sua comunidade, ofertando então o terreno, onde está instalada hoje a escola. Foi inaugurada com apenas uma sala de aula, uma cozinha e banheiros.

Atualmente, após ampliações, conta com uma melhor estrutura para atendimento aos estudantes. Porém, conforme o PPP, referente à inclusão, esta escola não possui acessibilidade como rampas de acesso, banheiros adaptados ou outra estrutura para atender os alunos com deficiência. A Instituição não possui sala de AEE. Quando alguma criança necessita de algum atendimento especializado, após a observação do professor e dos gestores, ela é encaminhada à sala do AEE, que fica

em outra escola da localidade, e o professor do AEE direciona os encaminhamentos necessários, seguindo as orientações do Centro Municipal de Atendimento Especializado (CMAE) localizado no município de Paranaguá. Uma característica interessante é que os alunos da referida escola, ao chegar no 5º ano, tem grande expectativa em mudar de escola e passar a fazer parte da “escola grande”, que é a Escola Tiradentes, a qual atende aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, sob a responsabilidade da SEED. As crianças utilizam o ônibus escolar que, para eles, significa uma nova fase dentro da vida estudantil. Além disso, é importante registrar que, conforme o PPP da escola, a maioria das famílias é de baixa renda, filhos de trabalhadores da agricultura, assalariados, diaristas e trabalhadores avulsos que, em algumas épocas do ano ficam sem serviço, sobrevivendo de atividades informais que não geram uma renda fixa ou com garantias.

Uma observação importante do PPP da escola é que, por constituir família cedo, tendo sua responsabilidade aumentada, raramente esta juventude dá continuidade aos estudos ou iniciam/concluem o ensino superior. O documento ainda afirma que a escola “[...] busca, através da autonomia, da criatividade, da realidade e do espírito cooperativo dos educandos, promover coletivamente estratégias de aprendizagens significativas que possibilitem, aos nossos alunos, identificar novas formas de se relacionar com o mundo” (ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO NAZIRA BORGES, 2021, n.p).

Uma destas ações é a realização da Feira do Meio Ambiente, que acontece no mês de junho ou julho de cada ano letivo. Gerando, assim, novos hábitos, mudanças de postura diante das mazelas da sociedade refletidas no meio ambiente. Além do mais, a escola é destaque, pois possui alguns participantes do corpo docente que são premiados através de projetos pedagógicos com ações que enfocam a autonomia e aprendizagem dos estudantes.

FOTOGRAFIA 4 - ESCOLA MUNICIPAL TIRADENTES



FONTE: A autora (2022).

Outra instituição é a Escola Municipal Tiradentes que está localizada no bairro de Alexandra, cuja inauguração foi em 1950. Trata-se de uma área urbana, visto que Alexandra é um bairro pertencente ao município de Paranaguá. No entanto, de acordo com o PPP da escola, os estudantes residem em área rural, dependendo do transporte escolar para frequentar a escola. Por ser um bairro distante, possui a Administração Regional de Alexandra, totalmente subordinada ao gabinete da Prefeitura Municipal de Paranaguá, com servidores executando várias atividades de atendimento ao local, sendo assim, caracterizada por uma organização comunitária mais atuante. Outro aspecto abordado pelo PPP da escola, é o difícil acesso à instituição, pois ainda há dificuldades como a falta de comprometimento dos pais na vida escolar de seus filhos. Dificuldade esta que se ameniza com promoção de reuniões e eventos com a participação da família, objetivando aproximar e formar uma parceria entre os pais e a escola em prol da aprendizagem na vida escolar dos estudantes. O prédio onde a Escola Municipal Tiradentes – sob a direção da SEMEDI – é compartilhado com a Escola Estadual de Alexandra – sob a direção da SEED –, porém ambas contam com secretarias e diretorias distintas.

A SEMEDI informou que a instituição possui atualmente em seu quadro de funcionários três gestores, sendo uma diretora e duas pedagogas, 22 professores e 223 alunos. Os espaços físicos são divididos: o Estado (SEED) utiliza no período matutino 6º ao 9º e noturno (Ensino Médio), já a escola municipal utiliza no período vespertino - Educação Infantil e 1º ao 5º ano, o que limita o trabalho pedagógico que demanda um espaço próprio com mais autonomia. No que se refere à inclusão, conforme o PPP, o prédio já possui rampas de acesso e banheiros adaptados. Para atender os alunos com deficiência ou transtorno global, a SEMEDI oferta atendimento no CMAE, contando com os profissionais indicados na avaliação multiprofissional de acordo com a necessidade do aluno. Além disso, a instituição possui sala de AEE que atende os alunos da própria escola, bem como aqueles que pertencem às Escolas do Campo próximas. Ainda com relação ao espaço físico, a escola possui: 12 salas de aula, secretaria com banheiro, laboratório de informática/biblioteca, banheiro masculino, feminino e adaptado, sala dos professores com banheiro, refeitório, quadra de esportes coberta, espaço para horta (ESCOLA MUNICIPAL TIRADENTES, 2020, p.49).

FOTOGRAFIA 5 - ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO LUIZ ANDREOLI



FONTE: A autora (2022).

Em seguida, temos a Escola Municipal do Campo Luiz Andreoli, a qual funciona em tempo integral, cuja localização é na Colônia Morro Inglês, área rural no município de Paranaguá. A SEMEDI informou, através da chefia das Escolas do Campo, que a instituição possui um total de 5 professores e 18 alunos. Seu nome foi dado em homenagem ao morador Luiz Andreoli, o qual estava sempre disposto a colaborar com sua comunidade e que inclusive doou o terreno para construção da escola. De acordo com o PPP da referida escola, sua população denota-se financeiramente médio-baixa, cujo desenvolvimento profissional é ligado às atividades agrícola, pecuária ou caseiros, variando a renda desde o salário-mínimo até cinco salários. Alguns dos moradores possuem escolaridade entre o ensino fundamental e a graduação em conclusão.

As casas da comunidade da referida comunidade possuem um bom padrão. Sua população é tradicional e de poucos moradores. Alguns deles trabalham na Prefeitura Municipal de Paranaguá e outros comercializam seus produtos nas feiras agrícolas da cidade. O lugar é pouco desmatado e não possui muita infraestrutura: estrada sem asfaltamento, ausência de esgoto, não há posto de saúde. O PPP da escola pontua, no que se refere à inclusão, que a escola não possui acessibilidade como rampas de acesso, banheiros adaptados ou alguma outra estrutura para atender os alunos com deficiência. A Instituição não possui sala de AEE, então quando alguma criança necessita de algum atendimento especializado, após a

observação da professora e dos gestores, ela é encaminhada ao CMAE, localizado no município de Paranaguá.

Outra afirmação importante registrada no PPP da escola é que os alunos são poucos, porém diligentes nos estudos. Os educandos situam-se dentro da faixa de idade para cada ano, não há alunos evadidos e são registrados alguns casos pontuais de déficit de aprendizagem, em razão da falta de supervisão da família (ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO LUIZ ANDREOLI, 2021).

FOTOGRAFIA 6 - ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO JOSÉ CHEMURE



FONTE: A autora (2022).

A Escola Municipal do Campo José Chemure, segundo o PPP que traz relatos dos moradores mais antigos da localidade, é a primeira escola construída na comunidade, em 1950, quando seus habitantes se mobilizaram para arrecadamento do dinheiro empregado na construção da escola e da igreja. O espaço onde a escola foi construída foi cedido pelo senhor Firmino Antônio Forigo, proprietário de uma grande área de terras. Inicialmente, a escola foi estruturada de madeira, composta por alguns cômodos e recebeu o nome de Escola Rural Maria Luiza e, mais tarde, após algumas ampliações, passou a se chamar Escola Rural Municipal José Chemure. Segundo o PPP da instituição, que atualmente é nomeada Escola Municipal do Campo José Chemure, ela oferece à população da sua região Educação Infantil e Ensino Fundamental – séries iniciais (1º ao 5º ano), em turmas multisseriadas, e nos últimos anos percebeu que baixou o índice de reprovação e evasão escolar, com aceitação e satisfação de alunos e pais na comunidade escolar.

A SEMEDI informou, através da chefia das Escolas do Campo, que a escola possui um total de 30 alunos e 7 professores. Referente à estrutura, o PPP destaca que persiste a dificuldade quanto ao espaço físico, o que limita a aprendizagem e o trabalho pedagógico dos docentes por ainda se tratar de salas multisseriadas. O documento também traz a precariedade da inclusão, pois a escola não possui acessibilidade como rampas de acesso, banheiros adaptados ou alguma outra estrutura para atender os alunos com deficiência. A Instituição também não possui sala de AEE. Além disso, quando alguma criança necessita de algum atendimento especializado, após a observação da professora e dos gestores, ela é encaminhada ao CMAE, localizado no município de Paranaguá, similarmente às escolas mencionadas anteriormente. Por estas razões, diversas estratégias são efetivadas para que a interação escola-família alcance sucesso:

Uma delas é a entrevista com o responsável pela criança para que a escola conheça mais sua família. Nela é fornecido o conhecimento do contexto de vida da criança, suas atividades fora da escola, sua situação socioeconômica, sua religiosidade, seu grau de instrução, etc. Outra estratégia importante é levar os familiares para dentro da instituição para participarem das reuniões juntamente com a equipe escolar, onde a proposta pedagógica, a filosofia da escola, os objetivos e finalidades são apresentadas e discutidas. Os pais não podem ser meros expectadores nestas reuniões. Eles também têm o direito de dar opiniões, criticar, refletir sobre o que as crianças fazem e estudam dentro da escola, qual papel do profissional na construção do conhecimento e na formação da criança. A construção desta parceria não é fácil porque exige tolerância, consenso no lugar de imposição e respeito a diversidade de opiniões. Mesmo com estas dificuldades este ainda é o caminho certo, principalmente quando se quer uma educação de qualidade para todas as crianças. (ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO JOSÉ CHEMURE, 2020, p. 57)

Compreende-se desta forma que esta parceria com a família é uma estratégia de aprendizagem e que através dela o professor poderá realizar práticas que ultrapassem o espaço da escola e que permaneçam em outros momentos da vida dos educandos, os quais só lucram ao terem acesso à aprendizagem e à segurança emocional.

FOTOGRAFIA 7 - ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO ANTONIO FONTES



FONTE: A autora (2022).

Já a Escola Municipal do Campo Antônio Fontes está localizada na Colônia São Luiz, no município de Paranaguá, Estado do Paraná. Segundo seu PPP, a escola levou esse nome porque um médico chamado Dr. Antônio Fontes chegou no local, onde passou a clinicar para toda a comunidade gratuitamente, recebendo assim essa homenagem.

A SEMEDI informou, através da chefia das Escolas do Campo, que a escola conta atualmente com 13 alunos e três professoras. Uma parcela considerável da comunidade possui uma situação financeira média-baixa, com vida profissional informal, na maioria das vezes o trabalho está ligado às atividades agrícolas, pois situa-se na área rural da cidade.

De acordo com o PPP, os alunos em sua maioria estão dentro da faixa etária normal para cada ano, não há evasão escolar, há poucos repetentes e alguns casos isolados de dificuldades de aprendizagem decorrentes do não acompanhamento dos pais.

No que tange à inclusão em seus aspectos físicos, o documento destaca que a escola não possui acessibilidade como rampas de acesso, banheiros adaptados ou outra estrutura para atender os alunos com deficiência. A Instituição também não possui sala de AEE. Quando alguma criança necessita de algum atendimento especializado, após a observação da professora e dos gestores, ela é encaminhada ao CMAE, como nos casos das escolas anteriores.

Ainda destaca o PPP que a instituição:

[...] busca por autonomia, criatividade, percepção sistêmica da realidade e do espírito cooperativo dos educandos, promovendo coletivamente estratégias de aprendizagens significativas que possibilitem, aos nossos alunos, identificar novas formas de se relacionar com o mundo. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros. Temos também, o firme propósito de dar oportunidade às crianças de participar, de decidir, de tomar iniciativas, de se mobilizar em relação à comunidade, pois há muitas formas de fazer o trabalho escolar. (ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO ANTONIO FONTES, 2020, p. 6)

É de relevante importância, como Escola no Campo, considerar o que o aluno já tem conhecimento pela sua vivência. Os professores serão os direcionadores de novas experiências e aprendizagem.

FOTOGRAFIA 8 - ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO CIPRIANO LIBRANO RAMOS



FONTE: A autora (2022).

Finalmente, a Escola Municipal do Campo Cipriano Librano Ramos está localizada na Colônia Pereira Rodovia Alexandra/Matinhos, km 14, situada na Serra da Prata. A instituição já foi nomeada Escola Colônia Pereira, mas agora seu atual nome é em homenagem à professora mais antiga, ainda viva, cujo nome é do seu falecido pai. Segundo a SEMEDI, a escola atualmente oferta à comunidade o ensino fundamental até o 5º ano (multisseriado) e possui índice de evasão escolar nulo, com um total de 24 alunos e 7 professores.

De acordo com o PPP, a instituição tem como ideal elevar a qualidade no processo de ensino/aprendizagem dos alunos. Os estudantes que apresentam dificuldade pedagógica durante o ano letivo, participam do reforço escolar. Tal ação é registrada como uma estratégia que visa melhorar o resultado pedagógico, realizada

no contra turno, trabalhando com o lúdico, jogos de alfabetização, atividades diferenciadas de acordo com a dificuldade de cada criança.

O documento pontua ainda que a escola não possui acessibilidade como rampas de acesso, banheiros adaptados ou alguma outra estrutura para atender os alunos com deficiência, o que a caracteriza como fisicamente não inclusiva. A Instituição também não possui sala de AEE. Logo, quando alguma criança necessita de algum atendimento especializado, após a observação da professora e dos gestores, ela é encaminhada ao CMAE. Assim como as outras instituições supracitadas.

Parte da região onde a escola está inserida pertence à Paranaguá e a outra à Pontal do Paraná. A comunidade é formada por famílias de agricultores; servidores públicos das Prefeituras de Paranaguá, Matinhos e Pontal do Paraná. O nível de renda apresenta-se entre baixo, médio e alto (ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO CIPRIANO LIBRANO RAMOS, 2020, p. 20).

Todas as escolas citadas oferecem merenda escolar. Elas também estão geralmente localizadas longe das casas dos alunos, que necessitam de transporte escolar. No entanto, as condições de tempo têm grande influência no tráfego até as escolas. Quando há períodos longos de chuvas, por exemplo, as estradas ficam em péssimas condições, inviabilizando o acesso e prejudicando assim o andamento escolar e a aprendizagem. Além disso, a formação continuada dos professores que trabalham nessas escolas pode ser comprometida devido à distância e à falta de acesso à internet, dentre outros elementos.

3.1 A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PARANAGUÁ

Quanto à inclusão de estudantes com deficiência no município de Paranaguá, buscamos informações a respeito dos encaminhamentos realizados para atendimento na Rede Municipal de Ensino no CMAE, com a avaliadora psicopedagógica e a diretora do departamento de Educação Especial. Quando uma criança com deficiência é matriculada na escola, os responsáveis apresentam o laudo, no ato da matrícula, ao responsável pela gestão pedagógica da escola, o qual enfatiza junto à família as orientações pertinentes ao desenvolvimento escolar do aluno. Em outra situação, se o estudante for alvo de alguma dúvida ou dificuldade relacionado à aprendizagem, ao longo do ano letivo, então o responsável pela gestão pedagógica solicita ao professor

regente da turma um relatório do andamento da criança em sala de aula, como também é realizada uma entrevista, com a finalidade de indicar fatos importantes durante o desenvolvimento dela.

O processo de encaminhamento do aluno com dificuldade de aprendizagem ou transtorno de aprendizagem começa no chão da escola. O início da avaliação do aluno é feito pelo professor regente de classe. Se o docente tem dúvidas a respeito da aprendizagem da criança, ele chama a pedagoga da escola para conversa. Então, os responsáveis são chamados e é realizado um instrumento de informação e aceitação da família. O relatório e a entrevista da família são encaminhados à Secretaria de Educação para possível investigação e possível tratamento. Caso seja possível, se houver uma sala de AEE próxima, a professora responsável também pode realizar triagem para um possível encaminhamento. No caso dos alunos das Escolas do Campo, onde não há salas de AEE, o CMAE dispõe agora de uma professora do AEE para atendimento a este alunado do campo.

É sabido que, atualmente, as deficiências e transtornos com mais diagnósticos na rede são: Dislexia; Deficiência Intelectual; Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH); e Transtorno do Espectro Autista. Nas Escolas do Campo há registro de TDAH e Transtorno Específico da Aprendizagem da Leitura e Escrita. Obedecendo um cronograma de atendimentos, os alunos tanto da parte urbana como do campo são atendidos pelos profissionais do CMAE, contando atualmente com 03 equipes de avaliação. Cada equipe é composta por: assistente social (contato com a família); psicóloga; psicopedagoga; fonoaudiólogo; e terapeuta ocupacional. Estas avaliações são realizadas através de testes formais aplicados aos estudantes.

Na área psicopedagógica, os testes formais são: Teste de Desempenho Escolar (TDE – edição 1ª e 2ª); Roteiro de Sondagem das Habilidades Matemáticas (PROMAT); Provas Piagetianas; Confias - Teste de Consciência Fonológica Sequencial; Realismo Nominal – Emília Ferreiro e Ana Teberoski; Snellen - Escala Optométrica Decimal; Teste de Compreensão Leitora; Os três Porquinhos, Discurso Narrativo Oral (DNOI); Discurso Narrativo Escrito (DNEI); Instrumento de Avaliação de Repertório Básico de Alfabetização (IAR). Além dos supracitados, utiliza-se também instrumentos de investigação ou outros instrumentos que são: Ditado Topológico; Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (Jorge Visca); Entrevista de dados pessoais e sociais; Roteiro Pedagógico (contém todos os conceitos que antecedem a alfabetização); Classificação Gráfica do Desenho (segundo Jean Piaget/ Luquet),

entre outros jogos pedagógicos (análise síntese, discriminação visual, figura fundo, memória visual).

A Diretora do Departamento de Educação Especial declara que, em 2018, foram avaliados 46 alunos. Em 2019, 82 alunos. Em 2020, 47 alunos (pandemia). Em 2021, 92 alunos. Em 2022, até o mês de abril, 27 alunos e estão em processo de avaliação no momento, 12 alunos. As deficiências e os transtornos apresentados por estes estudantes são diversos: Deficiência Intelectual; Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH); Transtorno do Espectro Autista (TEA); Dislexia; Discalculia, Transtorno do Processamento Auditivo Central; Desvio Fonológico; Transtorno Desafiador Opositor, Paralisia Cerebral e Síndromes. Esses transtornos ou deficiências podem ocorrer isoladamente ou associado a comorbidades. Levantamos uma dúvida junto à diretora do departamento, se ocorre de o aluno já chegar com o laudo de algum transtorno ou deficiência no CMAE e como deve ser o procedimento. Ela relatou que o CMAE é um Centro de Avaliação, ou seja, quando o aluno vem com laudo fechado, geralmente é porque o neuropediatra ou psiquiatra que atende esse aluno solicita uma avaliação psicopedagógica, com testes formais para esclarecimento, comprovação de laudo ou por suspeitas de outras comorbidades. A família é atendida e orientada pelo setor de Serviço Social, ou pela direção do CMAE, que verifica todos os encaminhamentos médicos e solicitações da família para futuros direcionamentos e procedimentos necessários.

Quando o aluno é encaminhado pela escola para avaliação no CMAE, ele é atendido pelo setor de Serviço Social, para entrevista estruturada, com a finalidade de prestar informações acerca das condições de moradia, situação socioeconômica, composição familiar e acesso às políticas públicas do educando e de seus familiares. Nessa mesma ocasião, a família é informada do período, horário e quantidade de dias que deverá trazer seu filho para avaliação, que normalmente ocorre em 05 dias. Esse aluno passará pelos profissionais de psicologia, psicopedagogia, fonoaudiologia e terapia ocupacional, realizando todos os testes formais e informais necessários para investigação diagnóstica. Nesta entrevista, é realizado um “pente fino” na vida da criança, com todos os detalhes. Este procedimento dura uma semana. Depois que o aluno e a família finalizam este processo, daí os responsáveis do CMAE e todos os profissionais que realizam estes testes e entrevistas/investigação se reúnem para conversar sobre aquela criança. É de suma importância que todos os encaminhamentos sejam realizados e entregues. Desta conversa geral, sairá a

hipótese diagnóstica com encaminhamentos para tudo o que o aluno necessita. Porém, quem fecha o laudo, baseado em testes formais, é o neuropediatra. Após isto, será então decidido se o aluno possui uma dificuldade de aprendizagem ou transtorno de aprendizagem ou alguma deficiência. Só com o acompanhamento médico não é possível o atendimento deste aluno no CMAE. É necessário ter a palavra inicial da escola, pois o CMAE faz parte da Educação, não da Saúde.

Após avaliação realizada por todos os profissionais citados acima, é realizado estudo de caso, fase na qual relatam os resultados dos testes, analisam e realizam as intervenções e encaminhamentos para área da saúde (especialidades de Fonoterapia, Psicologia, Terapia ocupacional, Fisioterapia, entre outros) e para a especialidade de neuropediatria ou psiquiatria, que atendem no próprio CMAE para investigação e conclusão diagnóstica.

Depois do estudo de caso e finalização do relatório de avaliação, tanto a família como a escola são chamadas para receber a devolutiva do processo avaliativo e são informados sobre as responsabilidades e a necessidade de conclusão dos direcionamentos a serem prestados pelo CMAE. Esse aluno será atendido pelo setor de neuropediatria ou psiquiatria, ficando em acompanhamento tanto acadêmico como medicamentoso, se necessário, segundo relatórios descritivos encaminhados pelas escolas de acordo com os retornos e consultas agendados e acompanhados pelos profissionais do CMAE. Esse acompanhamento continuará até o estudante em questão passar para o 6º ano, onde continuará com o seguimento neuropsiquiátrico no CAEM, se estiver em tratamento medicamentoso.

O município de Paranaguá, além do Centro Municipal de Avaliação Especializada, conta também com o Centro Educacional Municipal de Referência ao Transtorno do Espectro Autista (CMR - TEA), porém, estes centros estão localizados na zona urbana, o que dificulta o acesso para os alunos do campo. No entanto, é fato importante citar que todas as Escolas do Campo que fazem parte da pesquisa possuem PPP e citam a Educação Inclusiva como parte importante do processo educacional.

3.2 A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PARANAGUÁ

Antes de mais nada, é importante salientar quais são as oportunidades de trabalho dos docentes na rede pública, bem como a sua carreira. A Prefeitura de

Paranaguá tem cerca de 1580 professores concursados. No último edital de concurso, de nº1 do ano de 2017, para atuação como professor de 20 horas semanais, a formação exigida era de nível médio.

Na Educação do Campo, são 47 professores atuando entre ilhas e colônias. A estes professores, atuantes nas escolas das Ilhas e nas colônias, é direcionado um acréscimo de 30% ao salário base, já que as referentes instituições não possuem gestores escolares. No entanto, as escolas Nazira Borges e Tiradentes, localizadas no bairro de Alexandra, não são contempladas por possuírem gestores escolares.

Historicamente, a formação continuada é realizada para todos os professores, sem distinção quanto ao local de trabalho e à modalidade, neste caso a Educação do Campo ou a Educação Especial.

De acordo com as Diretrizes Municipais Operacionais para a Educação do Campo do Sistema Municipal de Ensino de Paranaguá há o seguinte:

DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS TÍTULO III DA
FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS

Art. 16 A rede municipal de ensino de Paranaguá, através da Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral desenvolverá políticas de formação, valorização e aperfeiçoamento profissional para os docentes que atuam em Escolas do Campo com características de educação do campo, priorizando: I Desenvolver políticas de formação inicial e continuada que habilitem todos os professores para o exercício da docência nas Escolas do Campo e promover o aperfeiçoamento permanente dos docentes, articulando-os com as propostas de desenvolvimento local sustentável; II Ampliar parcerias com Universidades, Instituições de ensino, pesquisa, extensão rural e ONGs objetivando capacitações direcionadas aos profissionais envolvidos com a educação do campo; III Desenvolver parceria com Universidades para criação de cursos de graduação com currículo adequado às Escolas do Campo; IV Estabelecer critérios destinados à seleção de docentes para as Escolas do Campo e programas de incentivo à sua permanência nessas instituições de ensino; V Especificar o processo de seleção de docentes para as Escolas do Campo priorizando o perfil, a formação específica e a experiência e que resida na comunidade. (PARANAGUÁ, 2011, n.p)

Percebe-se que, apesar das Diretrizes preverem a formação continuada dos docentes, na prática não encontramos registros de formações específicas para as Escolas do Campo. A Secretaria Municipal de Educação de Paranaguá proporcionou, no início do ano letivo de 2022, através da Editora SEFE OPET¹³, dois encontros para formação continuada aos professores da rede municipal. A temática destes encontros foi a aprendizagem de forma ampla, não sendo possível a realização de uma formação continuada que considerasse especialmente os docentes do campo, com

¹³ As escolas da Rede Municipal de Ensino da Secretaria Municipal de Educação adotam o sistema de apostila do Sistema Educacional Família e Escola que, além de fornecer materiais pedagógicos, ofertam também formação continuada.

ênfase na necessidade de se enfatizar a educação inclusiva. Os demais professores da rede municipal que trabalham em salas de AEE, ou atendem como professores de apoio alunos autistas, ou com alguma síndrome, também receberam formação, porém não alcançando os docentes do campo.

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Considerando a realização do trabalho de campo optou-se em realizar uma abordagem a partir da pesquisa colaborativa que, de acordo com Ibiapina (2008, p. 23), é “[...] a prática que se volta para a resolução dos problemas sociais, especialmente aqueles vivenciados na escola”. Ao mesmo tempo em que essa investigação serve como coprodução de conhecimentos voltados para mudanças na cultura escolar, ainda serve para o desenvolvimento profissional dos professores (IBIAPINA, 2008).

Tal abordagem permite que pesquisadores e educadores trabalhem conjuntamente para solucionar problemas, na tomada de decisões e no desenvolvimento de projetos que beneficiem a escola. A pesquisa colaborativa tem em sua forma um diferencial sobre outros tipos de abordagens, pois ela valoriza as atitudes de “colaboração e reflexão crítica” (IBIAPINA, 2008, p. 26). O objetivo é colaborar com a aprendizagem profissional dos professores, pois, dessa forma, a pesquisadora pode promover o diálogo entre os pares, contribuindo na construção coletiva de conhecimentos com os professores das Escolas do Campo que trabalham com o acolhimento de pessoas com deficiência.

Na pesquisa colaborativa, o pesquisador colabora com os professores quando contribui para o desenvolvimento profissional, quando planeja sessões de formação, ajudando a enfrentar a complexidade das situações educativas às quais eles se confrontam cotidianamente, e quando, graças ao discurso desses profissionais, reinterpreta a teoria com base na prática e vice-versa, os docentes colaboram com os pesquisadores quando refletem suas práticas e compreendem as situações conflituosas inerentes ao trabalho docente. (IBIAPINA, 2008, p. 34)

A pesquisadora buscou o apoio da Secretaria Municipal de Educação Integral de Paranaguá, através de uma reunião presencial com a secretária de educação, para solicitar a participação dos professores do campo das colônias nas sessões reflexivas, apresentando um documento de apresentação da pesquisa. A SEMEDI apoiou a participação dos professores das Escolas do Campo das Colônias na pesquisa e nas sessões reflexivas, ainda que com restrição quanto aos encontros presenciais devido à pandemia.

Após este primeiro contato com a SEMEDI, foi enviado um convite via *e-mail* ao corpo docente das Escolas do Campo, além de uma mensagem no *whats app* aos contatos fornecidos pela referida secretaria, informando sobre o convite para

participação na pesquisa e sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa. Na continuidade, sucedeu a seleção dos professores com base nos critérios de inclusão. Houve interesse devido ao tema ser de importância para todos que atuam em sala de aula.

Para efetivar uma proximidade com os participantes da pesquisa, e obter uma maior compreensão diante de seus relatos, foi realizado o envio de um formulário via *Google Forms* antes do início nos encontros reflexivos. Além da coleta de dados básicos dos participantes através deste formulário, foi possível identificar características que retratam um quadro real da Educação do Campo e da Educação Inclusiva no município de Paranaguá. A assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) apresentado no Apêndice, página 96, também foi solicitada.

Foram realizados mensalmente, entre os meses de julho e dezembro, seis sessões reflexivas, cinco remotas e uma presencial, com a participação de professores e professoras convidados. Estas sessões reflexivas remotas eram realizadas no período da noite, em razão do horário de trabalho das docentes, com duração de duas horas, através da plataforma *Google Meet*. Os temas escolhidos para os encontros foram da área de interesse de práticas pedagógicas inclusivas, considerando as afirmações do formulário do *Google Forms*. A análise sobre a prática e as situações-problemas encontradas se deu a partir de gravações das sessões e transcrições das discussões, utilizando os recursos da plataforma citada.

É importante ressaltar que antes de sua execução, o projeto de pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e aprovado através do parecer consubstanciado nº 4.698.833 (Anexo), com o propósito de atender as determinações incluídas na Resolução CNS nº 510/16 e outras relacionadas ao Conselho Nacional de Saúde para pesquisas contendo seres humanos (BRASIL, 2016).

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Após a coleta de dados do corpo docente participante, foram identificadas somente professoras¹⁴, as quais atuam nas Escolas do Campo de Paranaguá, localizadas nas Colônias São Luiz, Morro Inglês, Pereira e Maria Luíza. Outras três escolas estão situadas no Bairro de Alexandra (Rio das Pedras e Km 19), completando sete escolas.

¹⁴ Por isso a referência às participantes, a partir daqui, será no feminino.

Quanto aos critérios utilizados para a seleção das escolas e das professoras participantes, foram considerados para a inclusão na pesquisa: a proximidade da escola base, Nazira Borges, com as escolas das colônias citadas; além do vínculo empregatício junto à Prefeitura Municipal de Paranaguá. Enquanto os critérios de exclusão de outras escolas e professores na pesquisa foram: a distância e a dificuldade maior de locomoção, já que se localizam nas ilhas; bem como o docente ser contratado na rede (não concursado), ou ser professor na zona urbana do município.

Por fim, as participantes foram selecionadas por conveniência, já que a maioria mora nas proximidades, facilitando o deslocamento e, principalmente, o conhecimento da realidade da região.

Mesmo tendo conhecimento de que a quantidade de participantes deve ser pequena na pesquisa colaborativa, optou-se por atender mais professoras, devido à impossibilidade de realizar um número maior de sessões com menos pessoas, considerando os problemas de estrutura e tempo. Usamos o primeiro encontro como piloto para nos certificar da eficiência do método “adaptado”. O resultado foi positivo e não houve perda na qualidade das sessões.

Os recursos utilizados foram: celular, para facilitar os encontros remotos; vídeos mostrados pelos docentes que participaram como convidados, além de gravação de áudio para as discussões espontâneas; roteiro de perguntas para coleta de dados (apêndice 1), usado de forma presencial e *on-line*; bem como a metodologia da pesquisa colaborativa. Com estas ferramentas, buscou-se favorecer a integração dos participantes, consolidando o método a ser usado. Os dados coletados e analisados são apresentados na seção de Análise de Resultados.

4.2 LÓCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

O *locus* da pesquisa foram sete Escolas do Campo das Colônias no município de Paranaguá: Escola Municipal do Campo Nazira Borges, Escola Municipal do Campo Antônio Fontes, Escola Municipal do Campo Luiz Andreoli, Escola Municipal do Campo José Chemure, Escola Municipal do Campo Cipriano Librano Ramos, Escola Municipal do Campo Professora Alvina Toledo e Escola Municipal Tiradentes. As participantes foram as professoras das referidas escolas da Rede Municipal de Ensino da Secretaria de Educação, totalizando 42 professoras do município de Paranaguá. Cabe ressaltar que utilizaremos nomes fictícios para as participantes da

pesquisa e enumeraremos as escolas usando a seguinte forma: E1, E2, E3, E4, E5, E6 e E7.

4.3 SESSÕES DA PESQUISA COLABORATIVA

Como já citado anteriormente, foram realizadas seis sessões reflexivas (cinco remotas e uma presencial) com a participação de professores convidados, *experts* em suas áreas de atuação, para mediar os encontros. Os convites foram realizados pela orientadora e pelo coorientador da pesquisa.

Para fins de esclarecimentos, foi elaborado o quadro 3, que apresenta as datas, temas, palestrantes, e número de participantes de cada encontro.

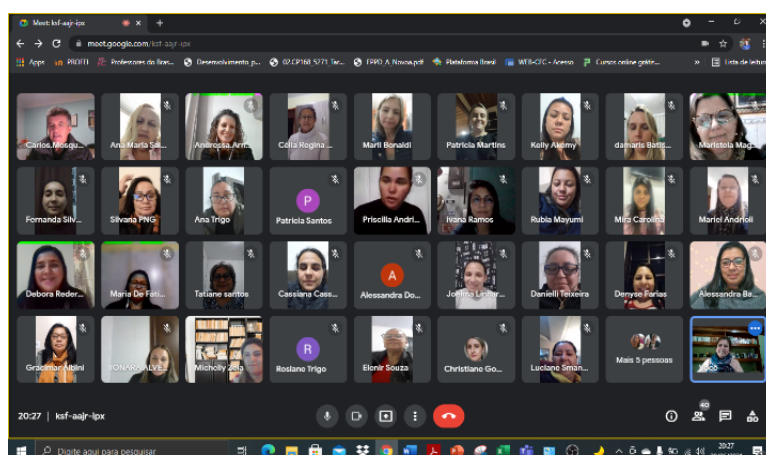
QUADRO 3 – DADOS DAS SESSÕES DE PROFESSORES DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE PARANAGUÁ

Sessões	Data	Professores convidados	Temas trabalhados	Nº participantes
1º	29/06/21	Prof. Dr. C. M. (Unespar) Profa. Dr. A. D. A. (Unespar)	Histórico da Educação Especial Acolhimento a Alunos com deficiência	42
2º	28/07/21	Prof. Dr. C. M.	Os desafios da Inclusão na Educação do Campo	35
3º	26/08/21	Profa. Dra. N. N. A. (Unespar) Profa. Me. R. R. (IFB)	Os desafios na educação dos surdos	35
4º	30/09/21	Profa. Dra. N. N. A. Profa. J. P. (IPC)	Os desafios na educação dos cegos	30
5º	03/11/21	Prof. Dr. C. M.	Educação Inclusiva e os desafios do dia a dia	30
6º	04/12/21	Prof. Dr. C. M. Profa. Dra. N. N. A.	Encerramento Encontro Presencial	25

FONTE: A autora (2021).

A seguir serão apresentados fotos e quadros que trazem informações sobre cada encontro, além das descrições das sessões reflexivas.

FOTOGRAFIA 9 – 29 DE JUNHO DE 2021



FONTE: A autora (2021).

NOME DO ENCONTRO	MEDIADORES	Nº DE PARTICIPANTES	DATA	HORÁRIO
Histórico da Educação Especial; Acolhimento a Alunos com deficiência;	Prof. Dr. C. M. Profa. Dra. A. D. A.	42	29/06/21	18:30 às 20:30

Este primeiro encontro *on-line* contou com a participação de 42 professoras da Rede Municipal de Ensino de Paranaguá e, como já anteriormente citado, optou-se por atender um público maior considerando o momento pandêmico bem como estrutura e tempo. Os temas tratados foram o histórico da Educação Especial e o acolhimento a alunos com deficiência. Foi um momento de envolvimento entre todos para se declarar o que se conhece sobre Educação Especial, e de compreensão de que somente o bom discurso, político, acadêmico, social, escolar, familiar, não é suficiente para aceitarmos as diferenças. Este discurso está esgotado e urge lançar mão de outras ferramentas que, muitas vezes, não se sabe exatamente quais são, pois não há uma solução pronta. Através do formulário de coleta de dados, enviado antecipadamente às participantes, o mediador e a pesquisadora tiveram acesso às informações de cada participante, facilitando a interação entre todos. As indagações realizadas ao grupo foram a respeito do desafio sobre inclusão em sala de aula, nas diversas escolas municipais representadas no encontro. Foi lançado ao grupo o seguinte questionamento: Quando vocês têm um aluno com deficiência em sala de aula, sentem-se à vontade para ministrar aula, abraçar, conversar com os pais ou responsáveis sobre a deficiência e sobre este aluno?

A professora Mônica relata sua experiência como professora regente na E1, no 4º ano, com um aluno com mielomeningocele:

Meu maior temor é não tomar a direção correta no trabalho com este aluno, justamente por não possuir o conhecimento acadêmico. Não possuo formação em Educação Especial e apenas participei de sessões promovidos pela Secretaria de Educação do Município com rápidas pinceladas que, evidentemente, não atingem a necessidade premente do regente de classe. Não que se tenha uma receita exata e com garantia de excelente resultado, mas que pode embasar o envolvimento diário com este aluno. (PROFESSORA MÔNICA)

Embora a prática diária ampare a vivência, a grande preocupação é ensinar esta criança com deficiência e, para tal feito, ainda há muito a aprender. A referida professora concluiu dizendo: *“como é importante o envolvimento de toda a comunidade escolar, oferecendo um ambiente acolhedor, e que a vontade de vencer o desafio é primordial para estes processos”* (PROFESSORA MÔNICA).

O mediador Professor C. M. complementou dizendo que cada professor e cada aluno trazem uma história que nos faz aprender a conviver com pessoas com deficiência.

A professora Zuleide também relatou sua experiência na Escola do Campo, discorrendo sobre sua turma e os desafios enfrentados diariamente:

Eu confirmo a preocupação em oportunizar aprendizagem, independentemente da dificuldade que o aluno ou a aluna possuam, é o grande objetivo. Não possuo curso na área de Educação Especial e vivo um dia após o outro, pois o dinamismo da sala de aula assim exige. Tenho alcançado resultados positivos através de materiais concretos como jogos adaptados por mim mesma para minha classe, que, inclusive, me faz perceber a evolução de alunos com deficiência. Contudo, o advento de turmas multisseriadas é uma adversidade que torna o processo de aprendizagem de alunos com deficiência mais complexo. (PROFESSORA ZULEIDE)

O referido mediador instigou as professoras participantes que possuem alguma formação em Educação Especial a também contribuírem com sua experiência. A professora Ivone manifestou-se dizendo:

Eu tenho formação teórica em Educação Especial, pois até este momento não tenho a prática efetiva, já que não recebi aluno com deficiência. Compreendo que é deveras importante ter a teoria e a prática juntas, pois facilita o envolvimento em sala de aula. No decorrer de minha experiência profissional, houve um aluno de quem se suspeitava que pudesse ter alguma deficiência. Porém, apenas em ano posterior a escola recebeu o laudo médico que esclareceu a situação e confirmou a evidente necessidade da criança. (PROFESSORA IVONE)

FOTOGRAFIA 10 - 28 DE JULHO DE 2021



FONTE: A autora (2021).

TEMÁTICA DO ENCONTRO	MEDIADORES	Nº DE PARTICIPANTES	DATA	HORÁRIO
Os desafios da Inclusão na Educação do Campo	Prof. Dr. Carlos Mosquera	35	28/07/2021	18:30 às 20:30

O segundo encontro também aconteceu *on-line*, pelo *Google Meet*. Houve a participação de 35 professoras da Rede Municipal de Ensino de Paranaguá. O tema tratado foi a respeito dos desafios da Inclusão na Educação do Campo.

Na continuidade, a pedagoga Neiva relatou que possui formação no assunto, com pós-graduação em Educação Inclusiva e Especial. Mas ressaltou que: *“todavia, cada criança que chega é um desafio diferente que não se encontra registrado nos livros”* (NEIVA). Ela também descreveu sua experiência pessoal na escola em que atua, apontou a complexidade no tratamento com a família, a qual sempre idealiza filhos perfeitos, não aceitando as dificuldades ou diferenças que necessitam ser trabalhadas. Nesse momento, o mediador complementou dizendo que, de fato, há essa imensa dificuldade para vencer este desafio, e que historicamente se explica algumas atitudes dentro das escolas, em razão de que as pessoas com necessidades especiais, no início, eram atendidas com enfoque nas suas diferenças. Em momento algum elas eram recebidas com acolhimento. Esta forma de recebê-las confirmava ainda mais a segregação, a exclusão existente. Isto se confirma quando há apoio a

escolas especiais que não oportunizam a convivência heterogênea entre os alunos, demonstrando que eles estão fadados às mesmas 'velhas' experiências.

Segundo o mediador, o atendimento oferecido por outras instituições às pessoas com deficiência, como a igreja, era sempre em troca de algo. Assim como a própria escola, tempos depois, como se prestasse um favor. Inclusive tratando os deficientes como incapazes e, por isso, desobrigados do cumprimento de deveres, pois acreditavam que eles não conseguiriam realizar nada, enfim. A situação foi sendo atenuada paulatinamente, à medida que a escola se fez disposta a reconhecer que os alunos, com deficiência ou não, têm os mesmos direitos e deveres e que o acolhimento é o que consolida esta vivência.

A professora Meire pontuou que:

Cada sessão reflexiva que participo confirma o quanto é importante trocar experiências e, sobretudo, socializar angústias. E socializar angústias é o acolhimento que damos a nós mesmos. O acolhimento ocorre quando eu ouço o outro, independente do que ele pode oferecer. Uma relação de amor à primeira vista, que ignora diagnósticos, habilidades ou limitações: que simplesmente ama. Tratando-a como qualquer outra pessoa. (PROFESSORA MEIRE)

Arrematando, o mediador destacou que às vezes, em sala de aula, entre tantos alunos, o foco centraliza-se no educando deficiente, deixando de lado um aluno com mais necessidade de atenção, mas que não possui deficiência. É necessário compreender que ambas as crianças chegam à escola com sonhos, desejos e dificuldades que precisam ser acolhidos e atendidos.

Em seguida, foi levantada a seguinte questão por uma das participantes: “*Professor C., você acha que não deveriam existir escolas especiais?*” (PROFESSORA RITA).

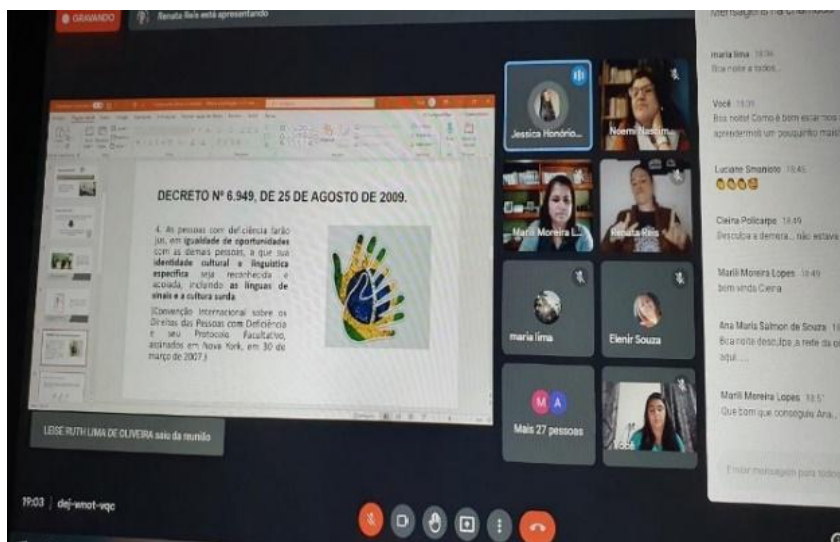
A pergunta foi devolvida pelo mediador e a professora relatou:

Já trabalhei por longo período em Escola Especial da cidade. E por vivenciar momentos de extremo desgaste com alunos com elevado grau de deficiência, não consegue vê-los em sala de aula regular devido à ausência de estrutura física e humana. (PROFESSORA RITA)

O mediador inquireu as participantes se a estrutura física inadequada das Escolas do Campo para atender os estudantes com deficiência é um problema exclusivo destas escolas. A professora Beatriz respondeu: “*Não, mas esse problema não é específico da educação do Campo. É um problema político, de gestão. Penso que, nas escolas do Campo o problema se agrave, mas não é exclusivo do campo*”

(PROFESSORA BEATRIZ). Em seguida, outra professora também completou que “*não. Não há acessibilidade nenhuma. Infraestrutura fica a desejar*” (PROFESSORA MAGALI).

FOTOGRAFIA 11 – 26 DE AGOSTO DE 2021



FONTE: A autora (2021).

FOTOGRAFIA 12 – 26 DE AGOSTO DE 2021



FONTE: A autora (2021).

TEMÁTICA DO ENCONTRO	MEDIADORES	Nº DE PARTICIPANTES	DATA	HORÁRIO
Os desafios na educação dos surdos;	Profa. Dra. N. N. A. Profa. Me. R. R.	35	26/08/2021	18:30 ÀS 20:30

No terceiro encontro, também *on-line* via *Google Meet*, houve a participação de 35 professoras da Rede Municipal de Ensino de Paranaguá. As reflexões foram sobre os desafios na educação dos surdos. Com a participação da professora mediadora N. N. A. e da professora R. R., do Instituto Federal Baiano. Neste encontro também tivemos duas tradutoras da língua de sinais de Paranaguá.

A professora R., que é surda, discorreu sobre a questão dos desafios na educação dos surdos, com a complementação feita pela professora mediadora N. Foram apresentados slides (repassados às participantes) que despertaram o interesse em razão da dificuldade de se trabalhar em sala de aula com alunos surdos, ainda mais sem formação.

A participante, professora Vanessa, pontuou que:

Não é que os alunos devam se adaptar à escola: as instituições educacionais devem se adaptar aos alunos - essa é a lógica da educação inclusiva. Nessa perspectiva, novas estratégias devem ser formuladas para promover a adaptabilidade das estruturas e práticas educacionais para atender diferentes públicos. Existem muitos tipos de deficiência, cada uma das quais requer a ajuda de profissionais especialmente qualificados. (PROFESSORA VANESSA)

A mediadora Prof. Dra. N. complementou que, de fato, esta ausência de profissionais da língua brasileira de sinais deixa marcas que impedem a evolução de alunos surdos de nossas escolas.

Em seguida, a professora mediadora R. introduziu a pergunta: “*referente à cultura surda e à valorização das libras no Brasil, somente libras basta para que haja a inclusão? A Jéssica, intérprete de libras, é inclusão para mim ou para vocês?*” (MEDIADORA R.).

A tradução feita pela intérprete é repassada às participantes que colaboraram com a seguinte consideração: é preciso mais conhecimento sobre cultura surda. Na sequência, a professora mediadora R. complementou o assunto explicando às docentes que inclusão é quando temos autonomia de ir e vir. E a intérprete está fazendo a inclusão para os ouvintes, porque são os ouvintes que não sabem a língua brasileira de sinais. As professoras concordaram que sim, a inclusão neste caso é para elas.

A professora Aurora trouxe ao grupo uma experiência com alunos surdos:

Numa escola bilíngue da nossa cidade quando meus alunos e alunas foram visitar os estudantes de lá, foi encantador presenciar que eles ensinaram

aos nossos alunos o alfabeto, números, até despertou em mim a vontade de realizar um curso de LIBRAS – Linguagem Brasileira de Sinais. (PROFESSORA AURORA)

A professora Cleia ressaltou a importância de se aprender a Língua Brasileira de Sinais, pois ainda é minoria quem sabe com fluência esta língua.

Também a docente Vera apontou que:

É muito importante aprender a língua de sinais. A SEMEDI ofertou um curso básico. Ainda sei alguns sinais, mas sem treino e vivência dificulta muito o exercício de LIBRAS. Professores ainda são minoria E se não tiver a prática é difícil. (PROFESSORA VERA)

Concluindo o encontro, a mediadora Prof. R. confirmou que buscar informações sobre alunos surdos é uma saída para mudanças na educação desses estudantes.

FOTOGRAFIA 13 – 30 DE SETEMBRO DE 2021



FONTE: A autora (2021).

TEMÁTICA DO ENCONTRO	MEDIADORES	Nº DE PARTICIPANTES	DATA	HORÁRIO
Os desafios na educação dos Cegos.	Profa. Dra. N. N. A. Profa. J. P.	30	30/09/2021	18:30 ÀS 20:30

O encontro seguinte também aconteceu via *Google Meet* e contou com a participação da professora Dra. N. N. A. e da professora J. P. A última é dramaturga, atriz e professora de arte no Instituto Paranaense de Cegos – IPC, mestranda em artes pela UNESPAR, cuja pesquisa é sobre acessibilidade e pedagogia teatral para pessoas com deficiência visual.

Neste encontro, a mediadora professora J. P. discorreu sobre a questão dos desafios na educação dos cegos, tudo o que envolve recursos e suas possibilidades de execução. Complementado também pela mediadora professora N. que falou da questão dos autistas em nossas escolas e de toda sua experiência pessoal.

A mediadora professora J. iniciou a sessão reflexiva afirmando que a escola precisa ser a ponte para as crianças com deficiência. Uma escola que não entende as diferenças não é capaz de incluir estas crianças. É preciso perceber as potencialidades antes de perceber as diferenças e dificuldades, além disso relatou o acompanhamento das pessoas com deficiência visual pelo IPC. A mediadora professora N. indagou se há algum trabalho similar ao IPC no município de Paranaguá. A docente Anne relatou que: *“algum tempo atrás a SEMEDI fazia alguma orientação. Porém era bem sucinta, apenas para suprir a necessidade daquele momento”* (PROFESSORA ANNE).

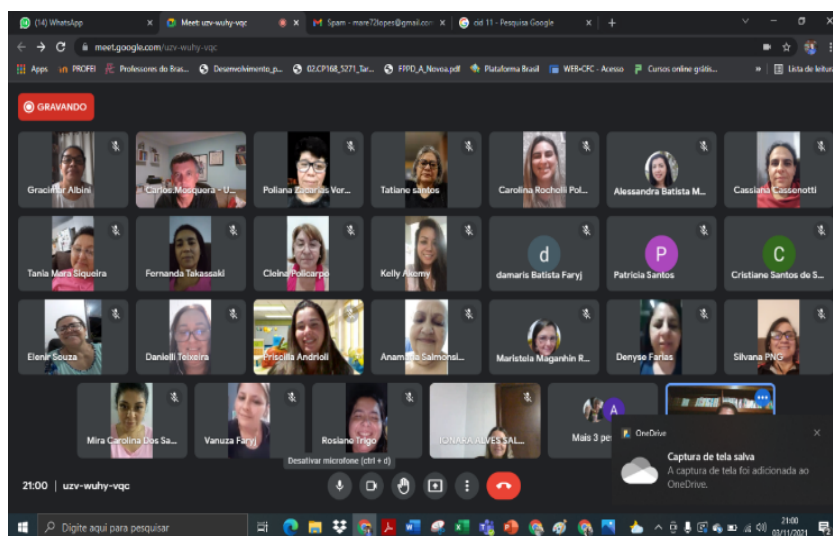
A professora Zuleide também ressaltou, embasada na orientação da mediadora professora J.: *“É de muita importância perguntar sempre: está bom para você? Assim você consegue? Em alguns momentos, eu como professora, é que não ‘enxergo’ o que meu aluno carece na aprendizagem”* (PROFESSORA ZULEIDE).

A docente Aurora compartilhou o seguinte: *“Quando me deparei com um aluno que utilizava material ampliado me assustei com a situação. E sem saber desta orientação, era isso que eu fazia. Perguntava para ele para que ele não fosse prejudicado na aprendizagem”* (PROFESSORA AURORA).

A professora mediadora N. complementou que não só no fundamental, mas este temor ocorre também no ensino superior. Por isso, este encontro reflexivo conduz a refletir sempre sobre os desafios encontrados na caminhada da Educação.

Para concluir a sessão reflexiva, a docente Mônica comentou o seguinte: *“Às vezes as angústias nos impedem de acertar e cito a frase do depoimento de uma mãe: vergonha eu tenho de sair com esmalte lascado, não do meu filho que tem deficiência visual ou autismo”* (PROFESSORA MÔNICA).

FOTOGRAFIA 14 – 3 DE NOVEMBRO DE 2021



FONTE: A autora (2021).

TEMÁTICA DO ENCONTRO	MEDIADORES	Nº DE PARTICIPANTES	DATA	HORÁRIO
Educação Inclusiva e os desafios do dia a dia;	Prof. Dr. C. M.	30	03/11/2021	18:30 ÀS 20:30

O último encontro *on-line* contou com a participação do mediador Prof. Dr. C. M. que desafiou as participantes com o tema da Educação Inclusiva e os desafios do dia a dia. Ele lançou às docentes a seguinte questão: como podemos definir a formação do professor?

Para a docente Jane: “A formação não é apenas um encontro direcionado a um tema amplo, mas um encontro com disciplina específica que atenda a necessidade de quem está na sala de aula, atendendo estes estudantes com deficiência” (PROFESSORA JANE).

Para a docente Camila:

Essa realidade precisa ser trabalhada com formação contínua e não somente quando temos um caso de aluno ou aluna com deficiência. Ou seja, não podemos buscar formação somente quando temos um aluno necessitado. Acredito que todos os professores deveriam estar prontos a esta realidade até mesmo para estar atento ao desenvolvimento dos alunos em sala de aula. (PROFESSORA CAMILA)

O mediador Professor C. M. também provocou as docentes com a pergunta: que estruturas falham na escola? O que precisam?

A professora Eva, da disciplina específica de educação física, relatou que: *“falta material, falta tudo o que se necessita para a aula de educação física: bolas diferenciadas, arcos, entre outros”* (PROFESSORA EVA).

A professora Ester também citou o seguinte:

Temos ausência de material concreto para se trabalhar língua portuguesa ou matemática. Todavia para suprir esta falta eu mesma elaboro estes materiais”. Ainda não temos esta estrutura. A única coisa que tem sustentado a inclusão são os profissionais que fazem tudo com amor para dar certo, além desse amor não existe estrutura. (PROFESSORA ESTER)

A docente Marta completou que:

Na sua escola com sistema multisseriado, relacionado a estrutura não há nem lugar adequado para a turma de Educação Infantil, que atualmente, ocupa um minúsculo espaço onde cabem umas seis crianças, que dirá uma sala para AEE. (PROFESSORA MARTA)

Para as conversas finais do encontro reflexivo, a docente Luna declarou o seguinte: *“tenho aluno autista e recebemos mais um. Mesmo sem esta formação que almejamos, tenho refletido que precisamos envolver nossos alunos com deficiência ou não, sem rótulos, numa busca positiva da inclusão”* (PROFESSORA LUNA).

A docente Andreia também afirmou que:

Às vezes a gente mesmo é tomada como diferente. Trabalho na escola do campo, mas morro de medo de cobra, mesmo que seja caninana. Manifestando este medo aos estudantes em sala de aula relacionando ao fato de que todos temos nossas dificuldades, o aluno me diz: professora eu vou com você até a cobra quando aparecer e eu vou segurar sua mão. É deste apoio que nossos alunos com deficiência precisam. (PROFESSORA ANDREIA)

FOTOGRAFIA 15 – ENCONTRO PRESENCIAL



FONTE: A autora (2021).

FOTOGRAFIA 16 - ENCONTRO PRESENCIAL



FONTE: A autora (2021).

TEMÁTICA DO ENCONTRO	MEDIADORES	Nº DE PARTICIPANTES	DATA	HORÁRIO
Encerramento Encontro Presencial: Educação Inclusiva no Campo, sim!	Prof. Dr. C. M. Profa. Dra. N. N. A.	25	04/12/2021	14:30 às 17:00

O encontro de encerramento aconteceu presencialmente e contou com a presença de 25 participantes. A sessão reflexiva foi realizada em uma chácara, na cidade de Paranaguá, em Alexandra. Na ocasião, os professores mediadores N. e C. apresentaram ao grupo formas de direcionar as atividades de inclusão através de materiais utilizados com alunos com deficiência, interação através da Linguagem Brasileiras de Sinais e um significativo intercâmbio de ideias sobre: Educação Inclusiva no Campo.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS

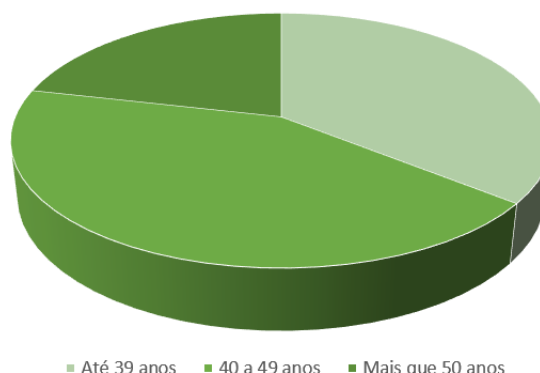
Quanto a análise das falas das professoras, utilizamos os pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2016), a qual define que “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2016 p. 44). Para se realizar uma análise de conteúdo utiliza-se os seguintes procedimentos:

pré-análise (seleção dos materiais, leitura flutuante e atenta); e a exploração do material, categorização e tratamento dos resultados (interpretação dos dados). Para esta tarefa, inicialmente transcrevemos todas as falas das sessões reflexivas. Em seguida, realizamos uma leitura flutuante, seguida de uma leitura mais atenta, buscando temas recorrentes e estabelecemos duas categorias: Os desafios da Educação Inclusiva na Educação do Campo e práticas inclusivas no cotidiano escolar.

4.4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA E A FORMAÇÃO DAS DOCENTES

Quanto ao gênero, todas as participantes professoras eram mulheres. Em relação a idade, pode-se observar no gráfico 1, que quase metade do grupo, 43% das participantes tinha entre 40 e 49 anos. As mais jovens estão na faixa etária entre 30 a 39 anos. E a participante mais velha, acima de 50 anos.

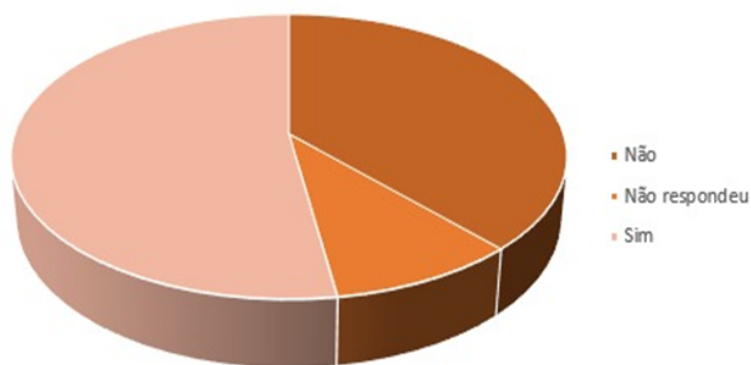
GRÁFICO 1 – FAIXA ETÁRIA DOS PROFESSORES DO CAMPO



FONTE: Elaboração da autora (2021).

Quanto a formação em Educação Especial, os dados do gráfico 2 são de 52% que respondeu não possuir formação em Educação Especial, 38% respondeu possuir formação em Educação Especial e 10% não respondeu à questão.

GRÁFICO 2 – FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



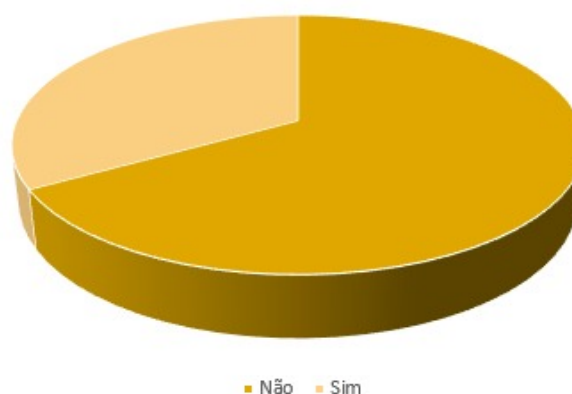
FONTE: Elaboração da autora (2021).

Relacionado ao nível de formação dos professores participantes, registra-se: uma professora possui curso de magistério e está cursando graduação em pedagogia; uma professora possui graduação em educação física; três professoras possuem graduação em letras; duas professoras têm graduação em geografia; seis professoras concluíram graduação em pedagogia; uma professora tem graduação em normal superior; uma professora é graduada em história. Dez professoras relataram que possuem pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva: duas em Educação do Campo; uma em saúde do professor; uma em neuropsicopedagogia; uma em neurociência; e três professoras são pós-graduadas em psicopedagogia. Uma professora tem mestrado em educação; e a outra é mestra em ciências ambientais. Outras não responderam qual o seu nível de formação.

Hilbig (2021) pondera que: “a formação de professores deve ser contínua, capaz de possibilitar aos docentes a elaboração de mudanças e transformação de suas práticas pedagógicas” (HILBIG, 2021, p. 29). Assim sendo, a efetivação da formação do professor é relevante para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais.

Quanto à atuação com o público-alvo da Educação Especial, os dados encontrados foram 67% declarou que não atuou com o público alvo da Educação Especial e 33% declarou que já atuou. Percebe-se que mais da metade não teve experiência alguma com Educação Especial.

GRÁFICO 3 – ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



FONTE: Elaboração da autora (2022).

Também neste formulário obteve-se respostas para a seguinte pergunta: quais as dificuldades pedagógicas e estruturais do trabalho com o público-alvo da Educação Especial? Das 42 participantes que responderam à pergunta, 13 respostas declararam que é a ausência de formação do professor na área; 14 respostas apontaram que é a ausência de material; 12 respostas indicaram que é ausência de estrutura; enquanto 3 responderam que é a demora no atendimento para os alunos encaminhados para avaliação.

Desta maneira confirma-se que a formação docente é importante, mas que é necessário garantir infraestrutura, materiais e o apoio de profissionais especializados.

4.4.2 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Na primeira sessão reflexiva, a questão motivadora foi a respeito dos desafios que envolvem o acolhimento e a aprendizagem dos estudantes com deficiência e suas famílias. Considerando que as turmas são heterogêneas e, no caso da Educação do Campo, elas podem ser multisseriadas. De acordo com Souza e Marcoccia (2022):

É fato que a produção da vida das pessoas com deficiência no campo está encharcada de privações de bens, no sentido de que há mais ausência de distribuição dos conhecimentos e fruição da vida, devido às precárias condições objetivas. (SOUZA e MARCOCCIA, 2022, p.365)

Além disso, as professoras enfrentam desafios relacionados à “privação de bens”, como afirmam as autoras citadas. Na sala de aula, as preocupações são constantes, pois pretende-se ofertar uma educação de qualidade para todos, independentemente se possuem uma deficiência ou não. As docentes relataram ainda, que o acolhimento dos alunos com deficiência é uma parte importante no

processo, como já citado anteriormente pela professora Mônica que relatou sua experiência como professora regente na E1.

Nesse sentido, segundo Zuin e Dias (2017), “para que possamos pensar em uma escola de qualidade para os sujeitos do campo, é preciso repensar a formação inicial e continuada do docente” (ZUIN; DIAS, p. 196, 2017).

Na segunda sessão reflexiva, as professoras concordaram que os educandos chegam à escola trazendo consigo sonhos, desejos e dificuldades. Portanto devem ser compreendidos em sua integridade. No entanto, devido a condições materiais impostas por uma sociedade que exclui os “diferentes”, muitos estudantes não se beneficiam de um processo educacional inclusivo e de qualidade. Esta constatação das docentes dialoga com o que diz Nozu, Bruno e Heredero (2016):

Cumprе salientar que, embora todos os estudantes sejam virtualmente considerados sujeitos de uma educação inclusiva, a materialidade mostra que algumas populações têm sido historicamente alijadas do gozo ao direito à educação e de outros direitos sociais (saúde, trabalho, lazer, alimentação, moradia, entre outros). Dentre estas populações, destacam-se, neste estudo, aquelas que vivem no campo e as que se encontram em situação de deficiência. (NOZU, BRUNO e HEREDERO, 2016, p. 490)

A terceira sessão reflexiva tratou dos desafios da educação de estudantes surdos. Esta área ainda é considerada nas instituições de ensino como uma empreitada a ser desenvolvida, carecendo de empenho para tal. Ansay (2009) diz que:

Vemos no Brasil que os surdos vêm redefinindo a surdez como sendo uma diferença e não uma deficiência quando defendem que os surdos têm uma cultura e uma língua própria e devem ser vistos como uma diversidade cultural e como uma minoria linguística. (ANSAY, 2009, p.28)

Complementa ainda Ansay (2009) que:

Percebemos que os surdos têm desenvolvido estudos pioneiros dentro desta nova perspectiva afastando-se do modelo médico e da educação especial firmando-se dentro de uma nova categoria de estudos, pesquisas, que não se enquadram dentro daquelas construídas pelos ouvintes. (ANSAY, 2009, p.29)

Além disso, observou-se que a maioria das docentes não tem formação e não sabe a língua brasileira de sinais, todavia dedicam-se a atenuar esta falta, embora compreendam sua importância. Como bem pontua Ansay (2009):

É evidente que muitos professores não tiveram uma formação específica para atuar com alunos que tenham NEE, mesmo assim, fica claro, que alguns professores estabelecem relações mediadas com os alunos possibilitando relações significativas com o saber. (ANSAY, 2009, p. 104-105)

Na quarta sessão, o tema trabalhado foi a respeito dos desafios na educação dos cegos. As professoras destacam que este assunto é pouco trabalhado e os recursos materiais específicos para este grupo de estudantes são escasso. Mesmo que não se tenha formação para atuar, é imprescindível que se pergunte aos próprios sujeitos o que eles necessitam. Por exemplo, alunos com baixa visão necessitam de textos ampliados, já alunos cegos precisam de recursos tecnológicos, como softwares, aplicativos para leitura e de audiodescrição. Nesse sentido, destaca-se a fala da pedagoga Meri, de uma das instituições citadas:

Na Escola havia um aluno atendido desde a Educação Infantil e recebia material ampliado. Além disso teve acompanhamento com reeducação visual e foi atendido também em escola especial naquela ocasião. Este aluno, apesar de sua deficiência, sempre foi ativo e foi uma experiência marcante em minha vida. (MERI)

Embora os desafios na educação dos cegos sejam contundentes, percebe-se que eles enfrentam estes desafios e já avançaram na caminhada, como bem pontua Mosquera (2019):

Deslocar-se sozinho pelas ruas das grandes cidades sem a visão é algo inconcebível para qualquer pessoa. Para muitos cegos, isso não passa de uma situação rotineira, repleta de sensações profundas e assustadoras, mas todas marcantes. (MOSQUERA, 2019, p. 107)

Já na quinta sessão reflexiva, que tratou dos desafios da inclusão no dia a dia, as professoras pontuaram que é necessário ter conhecimentos específicos para o atendimento de estudantes com deficiência. É preciso observar que a Educação Inclusiva requer atendimento especializado.

Outro importante aspecto citado pela docente Julieta é a possibilidade de aprender com as experiências cotidianas, com os próprios estudantes e com suas famílias. Ela afirma: *“Hoje é apenas com experiência de vida. A gente aprende no dia a dia com as famílias e as vivências de sala de aula”* (PROFESSORA JULIETA).

Outro assunto abordado foi sobre a infraestrutura inadequada das Escolas do Campo, para o atendimento de estudantes com deficiência. As docentes concordaram que as condições são precárias para as aulas. A professora Eva, já citada anteriormente, afirma que não tem materiais específicos para as suas aulas. Em vista disso, confirma Souza e Marcoccia (2022):

Todavia, compreende-se que os desafios que se colocam à escola pública do/no campo aos estudantes da Educação Especial também estão colocados à escola pública nas cidades, quanto a lacunas na formação continuada dos docentes e a falta de infraestrutura, de estratégias de ensino adequadas às

necessidades dos alunos da Educação Especial, de material didático-pedagógicos, entre outros. (SOUZA e MARCOCCIA, 2022, p.365)

No último encontro, realizado presencialmente, enfatizando que é possível trabalhar Educação Especial no Campo, os professores mediadores oportunizaram aos professores participantes o contato com materiais para se trabalhar na Educação Especial, enriquecendo o momento como também suas práticas inclusivas nas instituições de ensino.

4.4.3 PRÁTICAS INCLUSIVAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Durante as sessões reflexivas, as docentes participantes da pesquisa, junto com os mediadores, relacionaram boas práticas para a inclusão dos estudantes com deficiência.

No primeiro encontro, as professoras participantes e professor mediador ressaltaram a importância de:

- a) Acolher emocionalmente os estudantes e suas famílias;
- b) Criar um ambiente de segurança emocional;
- c) Uso de material concreto e adaptado para a realidade do estudante com deficiência e sua turma;
- d) Contar com assessoria de professores especializados e outros profissionais;

No segundo encontro, as professoras participantes e professores mediadores destacaram a relevância dos seguintes aspectos:

- a) Plano de ensino adaptado para as condições dos estudantes com deficiência;
- b) Critérios diferenciados de avaliação quando for necessário;
- c) Encontros com as famílias dos alunos, buscando trabalhar em parceria.

No terceiro encontro, as professoras participantes e professores mediadores evidenciaram o mérito do conhecimento sobre:

- a) Educação Bilíngue (destacada pelas intérpretes de libras), revelando os avanços que ocorrem em sala de aula mediante a efetivação deste recurso.
- b) Pedagogia Visual que oportuniza ao aluno a compreensão dos conteúdos de aprendizagem. Uso de ilustrações, vídeos, cartazes entre outros.
- c) Curso de Libras que amplia as oportunidades de uma educação significativa para os alunos surdos.

No quarto encontro, as professoras participantes e professores mediadores comprovaram que o trabalho com cegos é possível e que a aprendizagem diferenciada demonstra avanços, sugerindo:

- a) Trabalho com artes para estudantes cegos; uso de alto-relevo, maquetes, entre outros;
- b) Audiodescrição;
- c) Trabalho com o tato nos inúmeros materiais disponíveis no mercado, mas que ainda não estão disponíveis nas instituições, que oportunizam esta aprendizagem.

No quinto encontro, as professoras participantes e professores mediadores refletiram e discorreram sobre:

- a) Importância do afeto, amor no trabalho;
- b) Aspectos psicológicos no atendimento de estudantes com deficiência e familiares;
- c) A importância da mediação do professor na aprendizagem dos estudantes com deficiência.

No sexto e último encontro, as professoras participantes e professores mediadores enfatizaram que na educação especial todos os recursos disponíveis são importantes. Os mediadores realizaram sucintas explicações sobre cada material e sua utilização.

- a) Oficina de Libras
- b) Práticas no uso de bengala
- c) Práticas no uso da reglete
- d) Práticas no uso do sorobã

Finalizando o encontro, considerou-se relevante o compartilhamento de experiências entre as docentes e os professores mediadores, enriquecendo e ampliando o conhecimento sobre o assunto.

5. PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional é o Curso de Formação Docente para professores do campo do município de Paranaguá, elaborado a partir dos encontros reflexivos realizados com professores do campo da Rede Municipal de Ensino, em cujos encontros os docentes relataram os desafios que têm enfrentado diante de uma sala de aula com alunos com deficiência e sugeriram a necessidade de se conhecer um pouco mais sobre inclusão no campo, bem como o desenvolvimento de práticas inclusivas.

De acordo com Hilbig (2021):

Os profissionais, por vezes, não possuem acesso à formação necessária e ao suporte para o atendimento dos alunos PAEE, devido à escassez de oferta de cursos por parte das instituições de ensino e do poder público e também por conta do pouco tempo disponível, decorrente de jornada dupla ou tripla de trabalho. Parte significativa dos profissionais da educação não possuem recursos financeiros para realizar os cursos, uma vez que os baixos salários apenas suprem as necessidades mais imediatas de sobrevivência. (HILBIG, 2021, p.16)

Na trajetória dos docentes, é notório que há ausência de formação que vai de encontro à necessidade encontrada em sala de aula e inúmeros são os motivos: consideramos a falta de iniciativa das lideranças dentro da educação, como também a falta de condições dos professores para se dispor ao estudo, uma vez que o excesso de trabalho prejudica o desenvolvimento e alcance do objetivo pessoal de estudar. Complementa Hilbig (2021):

O processo de formação de professores deve ser construído a partir de uma visão dinâmica, social e histórica do contexto social que está inserido, enquanto agente criador e transformador desse contexto. É necessário que a história dos professores, os meios de trabalho e a realidade sejam conhecidos no processo de inclusão dos alunos PAEE nas escolas comuns. (HILBIG, 2021, p.29)

Portanto é relevante que os docentes sejam ouvidos, pois compreendem os desafios do cotidiano escolar e, a partir de seus anseios, é importante viabilizar a formação docente, que alcançará muito mais que o aluno com deficiência da Escola do Campo, mas a comunidade onde está atuando.

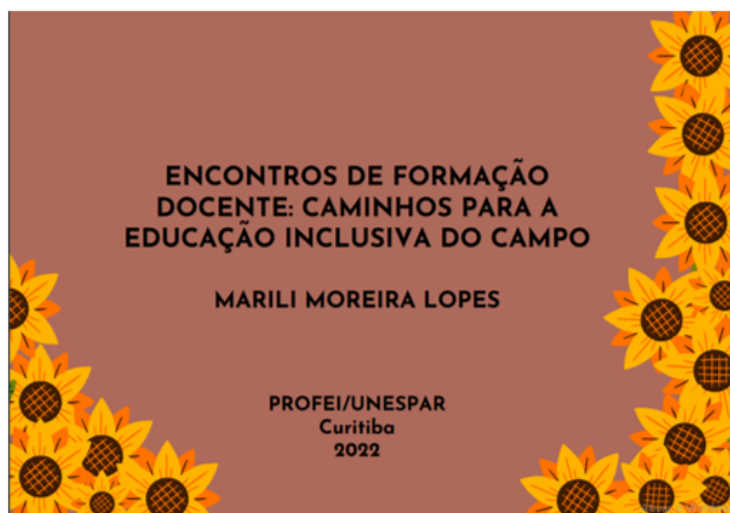
5.1 DELINEAMENTO DO PRODUTO

A proposta apresentada em documento anexo é de um Caderno Pedagógico, com a sugestão de um curso de formação docente para os professores do campo do

município de Paranaguá, com carga horária de 20 horas, que poderá acontecer de forma semipresencial, com aulas gravadas e sessões presenciais. Para o financiamento da formação, poderíamos propor à Secretaria de Educação do município de Paranaguá uma parceria com uma universidade pública, pagando os honorários para professores formadores. Outra opção seria propor à Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), um curso no formato de ação extensionista, com a participação de professores e estudantes universitários.

Na figura abaixo, é possível observar a capa do Produto Educacional, com a qual buscou-se ilustrar o girassol que remete à Educação Inclusiva.

FOTOGRAFIA 17 – PRODUTO EDUCACIONAL



FONTE: A autora (2022).

Após a capa, as páginas seguintes mostram elementos como sumário, apresentação, objetivos, introdução e a proposta para cinco encontros com professores do campo. O produto foi elaborado baseado na pesquisa de campo, durante a qual se ofertou um curso de formação aos professores do campo do Município de Paranaguá.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo principal conhecer a formação dos professores do campo, a importância desta formação para a realização de práticas inclusivas que enriquecem e confirmam a aprendizagem, já que os docentes são aqueles que estão em contato direto com estes alunos. Eles compreendem os encaminhamentos deste processo de aprendizagem e oportunizam sua formação, enriquecendo ainda mais seus conhecimentos.

O tema da Educação Inclusiva desafia a compreender e examinar o que pode ser respondido através da presente pesquisa, além de propor mudanças que podem ocorrer a partir dela. Contudo, esse aspecto está diretamente ligado à necessidade de o professor buscar formação continuada, a fim de apresentar práticas inclusivas na Educação do Campo no município de Paranaguá. Essas práticas evidenciam como a formação docente influencia a Educação Inclusiva no Campo. Por isso, o foco na formação dos docentes das Escolas do Campo de Paranaguá certamente pode contribuir para a melhoria da educação dos alunos inclusos.

Através da revisão de literatura, foi possível identificar o quanto ainda pouco se discute e se amplia o assunto formação de professores do campo, embora nosso país tenha raízes rurais. Nas Escolas do Campo do município de Paranaguá (situadas nas Colônias), encontramos um corpo docente disposto a contribuir para aprendizagem dos alunos com deficiências. Mas os professores encontram um obstáculo: a ausência ou o pouco conhecimento sobre o assunto. Por essa razão, esta pesquisa oportuniza o acesso a novos meios para se alcançar outras práticas inclusivas que venham a solidificar este processo de buscar conhecimento nesta área.

Assim sendo, o olhar sobre o tema da Inclusão foi ampliado. As situações relacionadas a tal assunto trazem indagações, bastante preocupação e um desejo de contribuir para que esta realidade mude.

Com a finalidade de se conhecer o perfil das professoras que estão atuando em sala de aula, e como enfrentam os desafios do dia a dia, foram levantadas discussões nas quais elas apresentaram suas vivências, seus dissabores, seus anseios, considerando seu trabalho e seu envolvimento no processo de inclusão dos alunos do campo e de outras esferas também. Estes questionamentos foram fundamentais para se conhecer e assimilar como estas professoras se relacionam

com todo este conjunto de ações que envolvem a Educação Especial, buscando descortinar novas possibilidades.

Durante as sessões reflexivas realizadas nos encontros, analisando as respostas e depoimentos dados pelas professoras participantes, considerou-se a partir do primeiro encontro que há muitos desafios a serem trabalhados com os alunos com deficiência, mas isto não impede de continuar o árduo processo, envolvendo o acolhimento. No encontro subsequente, destacou-se no compartilhamento de vivências que os alunos com deficiência que estão no campo merecem ser compreendidos de forma integral, cada um possuindo seus sonhos e objetivos. Na continuidade dos encontros, nas terceira e quarta sessões reflexivas, foram destacados os estudantes surdos e os estudantes cegos. Verificou-se através das complementações das docentes, o quanto ainda são frágeis estas áreas. Todavia, as docentes procuram buscar conhecimento para desenvolver a aprendizagem destes alunos, embora haja desinteresse nos avanços da superação para minimizar este desafio. As docentes que estão diretamente em contato com os alunos das escolas, em sala de aula, são as que mais tem condições de argumentar sobre as experiências dentro desta sala, em razão de que acompanham o desenvolvimento do alunado e, portanto, são capazes de apontar sugestões para se trilhar um caminho de possíveis resultados positivos para alguma situação de conflito.

As experiências vividas pelo professor no dia a dia de uma sala de aula têm muito a contribuir dentro destes encontros, cuja finalidade é de superar as dificuldades e através delas se reinventar, criando soluções e práticas para que ocorra a aprendizagem dentro da escola e fora dela também.

Na decorrência dos demais encontros, mediante às declarações das professoras participantes, percebemos que é importante o conhecimento específico para se trabalhar com Educação Especial, bem como sobre a falta de estrutura e da falta materiais e sua utilização para o efetivo trabalho. A partir do diagnóstico, o levantamento de dados sobre situações-problemas decorrentes da prática de ensino das professoras, é possível intervir de forma a colaborar com o processo de profissionalização docente.

As Escolas do Campo situadas nas Colônias do município de Paranaguá e sua comunidade escolar tem também direito a um atendimento adequado para os alunos com deficiência. Não se pode admitir que nosso aluno do campo seja impedido de

experenciar práticas pedagógicas que apontam resultados em razão da localização da instituição da qual ele faz parte.

Ao atingir a finalização deste trabalho, foi compreendido que a trajetória ainda é longa, visto que há muitos desafios a serem superados por intermédio de tudo o que as professoras participantes e mediadores revelaram. Mas todo o processo vivenciado até aqui já é um começo para as mudanças necessárias elencadas neste trabalho.

REFERÊNCIAS

ANSAY, N. N. **A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com inclusão no ensino superior**. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2009.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores (as) de campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago., 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 02 set. 2020.

AZEVEDO, M. A.; AZEVEDO, I. R. B. Questão agrária e educação do campo: controvérsias e perspectivas. **Revista Holos**, v. 1, 2018. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1700>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad.: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto Legislativo n. 186**, de 2008. Dispõe sobre a aprovação do texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm>. Acesso em: 18 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 10.502**, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>>. Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017, 18 p. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial. 73 p. 2010.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2**, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Ministério da Educação. Diário Oficial da União, 29/4/2008b, Seção 1, p. 25-26.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento sem Terra**. 4. ed. Brasil: Expressão Popular, 2021.

CALDART, R. S. Por uma educação básica do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). Por uma educação do campo. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.147-158.

CONTE, I. I.; RIBEIRO, M. Saberes-fazeres que atravessam a educação do campo. **Revista Roteiro**, v. 42, n. 1, p. 201-222, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/10695>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

DENARI, F. E.; SIGOLO, S. R. R. L. Formação de professores em direção à educação inclusiva no Brasil: dilemas atuais. In: POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M. (Org.). **Educação inclusiva: em foco a formação de professores**. Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p.15-32. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/educacao-inclusiva_ebook.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2021.

FESTA, P. S. V. **As interfaces educação especial e educação do campo: elementos constitutivos e o sujeito no discurso político-pedagógico na produção acadêmica e documental**. 2020. 204 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, Paraná, 2020. Disponível em: <<https://tede.utp.br/jspui/bitstream/tede/1808/2/AS%20INTERFACES%20EDUCA%c3%87%c3%83O.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

HILBIG, M. C. V. **Formação de professores para a inclusão de estudantes da educação especial nas escolas das águas do Pantanal**. 2021.131 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/3904/1/DISSERTACAO_MARCIA%20_VERS%c3%83O_FINAL.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010.Cidades. **Brasil/Paraná/Paranaguá**. Disponível em:
<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/paranagua/panorama>>. Acesso em: 05 mar. 2022

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, N. S.; OLIVA, D. R. S. D.; NOGUEIRA C. S. Inclusão de alunos com deficiência em escolas do campo: desafios da docência em contextos multisseriados. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 20 n. 1 (2013): Educação matemática na contemporaneidade. Disponível em:
<<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/3516>>. Acesso em: 30 mar. 2021.

LOPES, J. C. **Educação inclusiva na formação de educadores**: uma experiência na licenciatura em educação do campo da universidade de Brasília. 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Universidade de Brasília. Disponível em:
<<https://repositorio.unb.br/handle/10482/16994>>. Acesso em: 03 jun. 2021.

LOPES, J. C. L.; 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. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 607-623, jul/set. 2016. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/ep/a/sc7Lgm83PHdhNPZTvYGLXsg/?lang=pt>>. Acesso em: 05 jun. 2021.

MACHADO, I. F.; VENDRAMINI, C. R. Políticas públicas para a educação do campo: da necessidade aos limites. **RIAEE - Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 8 n. 1, 2013. Disponível em:
<<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6470>>. Acesso em: 07 mai. 2021.

MAIA, M. **Novo conceito de pessoa com deficiência e proibição do retrocesso**. 2013. Disponível em:
<https://pcd.mppr.mp.br/arquivos/File/novo_conceito_de_pessoa_com_deficiencia_e_proibicao_do_retrocesso.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2021.

MARCOCCIA, P. C. P. **Escola pública do campo**: indagação sobre a educação especial na perspectiva da inclusão educacional. 2011. 189 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, 2011.

MOSQUERA, C. **Entre devaneios e ilusões**: educação especial e memórias inclusivas. Curitiba: Chain, 2019.

MOVIMENTO DOS SEM TERRA. **Educação MST**. Disponível em
<<https://mst.org.br/educacao/>>. Acesso em: 11 set. 2022.

NOZU, W. C. S. Entre processos marginais e lutas transversais: a escolarização de alunos camponeses com deficiência. In: SANTOS, A. R.; NUNES, C. P.; VIDAL, D. O. (Orgs.). **O protagonismo da educação do campo em debate**: políticas e práticas. Salvador: EdUFBA. 2020.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G.; HEREDERO, E. S. Interface educação especial - educação do campo: diretrizes políticas e produção do conhecimento no Brasil. Revista Ibero-americana de Estudos em Educação, v.11, n. esp. 1 (2016) Dossiê: **X Encontro Ibero-Americano de Educação**. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8569/5750>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

NOZU, W. C. S.; KASSAR, M. C. M. Diversidade e inclusão nas turmas multisseriadas das Escolas das Águas do Pantanal (Brasil). **Revista Práxis Educacional**. v. 18, n. 49, 2022. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/10808/6987>>. Acesso em: 19 fev. 2022.

NOZU, W. C. S. ; SÁ, M.; DAMASCENO, A. Educação especial em escolas do campo e indígenas. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 4, n. 7, p. 51-64, 30 dez. 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/338564633_EDUCACAO_ESPECIAL_EM_ESCOLAS_DO_CAMPO_E_INDIGENAS/link/5fea0b40299bf14088562399/download>. Acesso em: 02 mar. 2022.

NOZU, W. C. S.; SILVA, M. A. S.; SANTOS, B. C.; RIBEIRO, E. A. Inclusão de alunos da Educação Especial em escola do campo: possibilidades de um trabalho colaborativo? **RBEC - Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, 2020. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/8972/17042>>. Acesso em: 03 mar. 2022.

OLIVEIRA, C. A. S. **Breves reflexões a respeito da educação do campo a partir do GPEDI**: a educação do campo é verdadeiramente do campo em Paranaguá? 2018. 12 f. Artigo (Curso de Especialização em Gestão de Processos de Educação, Diversidade e Inclusão), UFPR Litoral. Universidade Federal do Paraná, Paranaguá, 2018. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/70632/CYBELE%20APARECIDA%20SANTOS%20DE%20OLIVEIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 28 fev.2022.

PARANÁ. Secretaria de Educação do Estado do Paraná- SEED. **Educação do Campo Paraná**, 2022. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=566>>. Acesso em: 28 fev. 2022.

POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M. (Org.). **Educação Inclusiva**: em foco a formação de professores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. 198 p. Disponível em:

<https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/educacao-inclusiva_ebook.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

PONZO, M. G. N. Em tempos de inclusão: a interface da educação especial e a educação do campo. **Revista Pró-Discente**, v. 15, n. 2, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/5733>>. Acesso em: 24 abr. 2021.

ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO ANTONIO FONTES. **Projeto Político-Pedagógico**. Paranaguá, Paraná, 2020.

ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO PROFESSORA ALVINA TOLEDO PEREIRA. **Projeto Político-Pedagógico**. Paranaguá, 2020.

ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO CIPRIANO LIBRANO RAMOS. **Projeto Político-Pedagógico**. Paranaguá, 2020.

ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO LUIZ ANDREOLI. **Projeto Político-Pedagógico**. Paranaguá, 2020.

ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO JOSÉ CHEMURE. **Projeto Político-Pedagógico**. Paranaguá, 2020.

ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO NAZIRA BORGES. **Projeto Político-Pedagógico**. Paranaguá, 2021.

ESCOLA MUNICIPAL TIRADENTES. **Projeto Político-Pedagógico**. Paranaguá. 2020.

PRAIS, J. L. S.; ROSA, V. F. A formação de professores para inclusão tratada na Revista Brasileira de Educação Especial: uma análise. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 57, p. 129-143, 2017. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3131/313150464010.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2021.

REBELO, A. S.; NOZU, W. C. S.; HILBIG, M. C. V. Formação de professores para a inclusão nas Escolas das Águas do Pantanal Corumbaense. 2021. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n.40, pp 61-72. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/5103#:~:text=Este%20artigo%20objetiva%20descrever%20e,19%2C%20no%20ano%20de%202020>>. Acesso em: 19 fev. 2022.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago., 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/TGkrQ6M6vvXQqwjlMtfFrGw/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 21 abr. 2021.

SANTOS, F. R.; BEZERRA NETO, L. Práxis educativa para as populações camponesas brasileiras: do ruralismo pedagógico ao materialismo histórico-dialético. **Revista Acta Scientiarum**, v. 39, n. 4, p. 453-467, Oct.-Dec., 2017 Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/31676/20595>>. Acesso em: 12 fev. 2021.

SILVA, E. S. **Práticas pedagógicas na perspectiva da alfabetização e letramento: estudo em uma Escola do Campo**. 2014. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UTP, Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba: UTP, 2014.

SILVA, R. S.; GIVIGI, R. C. N. Formação continuada dos professores em contexto: espaços de diálogo/formação no ensino fundamental. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 41, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/5192>>. Acesso em: 06 jun. 2021.

SOUZA, M. A.; MARCOCCIA, P. C. P. Concepção de educação especial e de educação do campo: desafios político-pedagógicos comuns às escolas públicas. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.9, n.27, p. 350-375, 2018. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/2930>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

SOUZA, M. A.; MARCOCCIA, P. C. P. Educação do campo, escolas, ruralidades e o projeto do PNE. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 20, n. 36, 2011. Disponível em: <<http://edubase.sbu.unicamp.br:8080/jspui/handle/EDBASE/5237>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, dez. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPXMqY7W5L7jRr6DwDCLZBw/?lang=pt>>. Acesso em: 06 jun. 2021.

VEIGA, A. A. **Prática pedagógica na perspectiva do letramento em escola pública no/do campo**. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná, 2019. 205 f. Disponível em: <<https://tede.utp.br/jspui/bitstream/tede/1620/2/PRATICA%20PEDAGOGICA%20NA%20PERSPECTIVA.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2020.

VIERO, J.; MEDEIROS, L. M. **Princípios e concepções da educação do campo**, 1. ed., Santa Maria: UAB/NTE/UFS, 2018. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2019/06/Principio-e-concep%C3%A7%C3%B5es-da-educa%C3%A7%C3%A3o-no-campo-final-1.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2021.

VILARONGA, C.A.R; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

ZUIN, A. L. A.; DIAS, J. S. Formação dos professores que atuam na classe multisseriada na área rural no sul do Amazonas. **Revista Educação E Formação**, [S.

l., v. 2, n. 4, p. 160–180, 2017. DOI: 10.25053/edufor.v2i4.1916. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/128>>. Acesso em: 17 set. 2022.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

BRASIL. **Lei n. 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 21 mar. 2021.

CALDART, R. S.; KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R. (Org.). Educação do campo, identidade e políticas públicas. **Articulação Nacional por uma Educação do Campo**, 2002. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/ec/files/Vol%204%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%3%A1sica%20do%20Campo.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2022.

CALDART, R. S. Por uma educação básica do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). Por uma educação do campo. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.147-158.

GONDIM, S. M. G. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Paidéia (Ribeirão Preto) 12, 2002, p. 149-161. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/paideia/a/8zzDgMmCBnBJxNvfk7qKQRF/?lang=pt>>. Acesso em: 10 mar. 2022

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**. Florianópolis v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo, história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores. Reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul/dez.2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/5252/3689>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

RESSEL, L. B. *et al.* **O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa**. Texto & Contexto-Enfermagem 17 (2008): 779-786. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tce/a/nzznnfzrCVv9FGXhwnGPQ7S/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 05 mar. 2022.

SECULTUR. Secretaria Municipal de Cultura e Turismo de Paranaguá. **História de Paranaguá**. Disponível em: <<https://secultur.paranagua.pr.gov.br/a-cidade/historia/>>. Acesso em: 19 abr. 2021.

SILVA, C.; ARAÚJO, G. C. Pesquisa em Educação do Campo: produção de conhecimento na diversidade. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 01-06, 2017. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/3785/13676>>. Acesso em: 08 mar. 2022.

SOUZA, M. A.; PARDAL, P. P. M. Escolas públicas localizadas no campo no Estado do Paraná: IDEB, rendimento escolar e práticas parentais. In.: SOUZA, M. A.; GERMINARI, G. D. (Org.). **Educação do Campo**: território, escolas, políticas e práticas educacionais. Curitiba: Editora da UFPR, 2017, p. 57-87.

APÊNDICE

1. Roteiro de Entrevista Semiestruturada que será utilizada na Pesquisa **Práticas inclusivas na Educação do Campo: a formação docente em questão** adaptado de EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E DIRETORES

- 1) Qual seu nome, idade e escola onde atua?
- 2) Quanto tempo trabalha na rede Municipal de Ensino?
- 3) Qual a sua formação? Possui também formação em Educação Especial?
- 4) Já atuou na Educação especial e por quanto tempo?
- 5) Quais as dificuldades pedagógicas e estruturais na Educação Especial?
- 6) Qual a sua opinião sobre a escola inclusiva? Justifique:
- 7) Nossas Escolas do Campo na atualidade estão preparadas para recepcionar alunos com necessidades especiais? Justifique:
- 8) Você atende aluno com necessidades especiais e se atende qual é a necessidade?
- 9) Quem é o responsável da escola para receber estes alunos?
- 10) A Escola possui Sala Multifuncional ou recursos semelhantes para atender estes alunos?

ANEXOS



PREFEITURA DE PARANAGUÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ENSINO INTEGRAL
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL



ENCAMINHAMENTO PARA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL MULTIPROFISSIONAL
 (Instrumental a ser preenchido pela instituição escolar)

(ATUALIZADO EM JULHO DE 2021)

I - IDENTIFICAÇÃO DO (A) ALUNO (A):

ALUNO (A): _____
 D.N: _____ IDADE: _____ SÉRIE/ANO: _____ REPETÊNCIAS: _____
 PAI: _____
 MÃE: _____
 RESPONSÁVEL LEGAL (VÍNCULO): _____
 INSTITUIÇÃO DE ENSINO: _____
 TELEFONE DA ESCOLA: _____
 TELEFONE DA FAMÍLIA: _____
 DATA DE PREENCHIMENTO DO DOCUMENTO PELA ESCOLA: _____
 DATA DE ENTREGA NA DEE: _____

II - HISTÓRICO ESCOLAR (Incluir Educação Infantil e reprovações, essencial o preenchimento):

Ano letivo	Ano/Série	CMEI / Escola

FREQUENCIA ESCOLAR NO ATUAL ANO LETIVO (Quando faltas constantes, anexar atas das medidas tomadas):

() FREQUENTE () POUCAS FALTAS () FALTAS CONSTANTES

III. QUANTO AS ETAPAS QUE ANTECEDEM A REALIZAÇÃO DESTE ENCAMINHAMENTO, FORAM CUMPRIDAS:

1- IDENTIFICADA A DIFICULDADE E FAMÍLIA INFORMADA?

() SIM () NÃO OBS: _____

2- TRIAGEM PEDAGÓGICA REALIZADA E DEVOLUTIVA À FAMÍLIA?

() SIM () NÃO OBS: _____

3- DIFICULDADES NÃO SANADAS E FAMÍLIA CIENTE DESTE ENCAMINHAMENTO?

() SIM () NÃO OBS: _____

IV- MOTIVO DO ENCAMINHAMENTO: (principal queixa e origem da solicitação de avaliação, relato descritivo das dificuldades acadêmicas, do comportamento no ambiente escolar e da influência dos fatores externos no processo de aprendizagem)

V- ÁREAS A SEREM AVALIADAS: (Descrever no espaço ao lado, dados relevantes a cada item mencionado)

ÁREA SENSORIAL - VISUAL:	EXPLIQUE:
Faz uso de óculos?	
Realiza esforço fixar objetos?	
Frequentemente está com os olhos vermelhos?	
Pisca com muita frequência?	
Apresenta lacrimejamento e pálpebras inchadas?	

ÁREA SENSORIAL - AUDIÇÃO:	EXPLIQUE:
Solicita frequentemente de repetições?	
Apresenta troca na fala?	
Não reage a estímulos sonoros?	
Fixa o olhar nos lábios de quem está falando?	
Tem dificuldade de comunicação em ambientes ruidosos?	

ÁREA COGNITIVA:	EXPLIQUE:
Presta atenção nas aulas?	
Realiza as atividades em sala de aula de forma independente?	
Necessita de ajuda dos professores ou colegas?	
Persiste na realização das atividades?	
Demonstra atitude positiva?	
Demonstra atitude negativa frente aos conteúdos?	
Demonstra criatividade de pensamento?	
Demonstra preferência por alguma atividade específica? Qual?	

ÁREA SOCIOEMOCIONAL (comportamento e relacionamento intra e interpessoal)	EXPLIQUE:
Tem bom relacionamento com os professores?	
Tem bom relacionamento com os colegas?	

Sabe esperar sua vez de falar?	
É interessado pela aprendizagem?	
É participativo?	
Respeita ordens e regras?	
Demonstra agressividade?	
Faz uso de hábitos de cortesia?	
É curioso, faz perguntas?	
Propõe respostas coerentes?	
Tem facilidade para fazer amigos?	
Respeita os colegas e professores?	
Controla as emoções?	
Sua imagem é positiva?	
Demonstra reações diante de frustrações?	
Faz sua higiene pessoal, autocuidado?	

ÁREA MOTORA	EXPLIQUE:
Possui boa coordenação global ao correr, andar, ...	
Possui boa coordenação motora fina ao escrever, recortar e pintar?	
Apresenta postura adequada ao sentar e andar?	
Apresenta agitação motora, inquietação, manias ou tiques relacionados ao motor amplo e fino?	

CONCEITOS (se nomeia ou identifica)	EXPLIQUE:
Possui esquema Corporal?	
Noção temporal?	
Cores (primárias/secundárias)	
Formas geométricas. Quais?	
Noção espacial (dentro/fora/em cima/embaixo)	
Noção de tamanho (grande/pequeno, maior/menor)	
Noção de capacidade (cheio/vazio, pesado/leve)	
Noção de quantidade (pouco/muito)	

LINGUAGEM	EXPLIQUE:
Obedece a ordens simples e complexas?	
Apresenta linguagem adequada a sua idade?	
Sabe transmitir recados?	
Pronuncia com clareza as palavras que emprega?	
Elabora frases com sequência lógica?	

ÁREA ACADÊMICA- LEITURA	EXPLIQUE:
Reconhece vogais e alfabeto?	
Realiza leitura de sílabas simples?	
Realiza leitura de sílabas complexas?	
Lê com fluência, entonação e ritmo?	
Demonstra dificuldade na leitura?	
Inverte sílabas ou palavras?	

II - BENEFÍCIO SOCIOASSISTENCIAIS:

() NÃO RECEBE () BOLSA FAMÍLIA OUTROS: _____

III - SAÚDE DO (A) ALUNO (A):

- POSSUI PLANO DE SAÚDE () SUS ()

- JÁ RECEBEU OU RECEBE ACOMPANHAMENTO MÉDICO? () SIM () NÃO

ONDE? _____ ESPECIALIDADE? _____

- FAZ USO DE MEDICAMENTO? () SIM () NÃO

QUAIS? _____

- DOENÇAS:

() SARAMPO () MENINGITE () CAXUMBA () FEBRES PROLONGADAS

() CONVULSÕES () DESMAIOS () CIRURGIAS INTERNAMENTOS

() OUTROS OBSERVAÇÕES: _____

- QUAIS ENCAMINHAMENTOS JÁ REALIZADOS PELA ESCOLA?

() UNIDADE BÁSICA DE SAÚDE () OUTROS:

MOTIVOS:

IV- A FAMÍLIA IDENTIFICA ALGUMA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM? QUAIS?

V- DIANTE DAS INFORMAÇÕES REFERENTES AO DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO, A FAMÍLIA CONCORDA COM O ENCAMINHAMENTO PARA AVALIAÇÃO?

() NÃO () SIM

VI - QUAL EXPECTATIVA DA FAMÍLIA COM A AVALIAÇÃO?

VII - DOCUMENTOS NECESSÁRIOS:

- CÓPIA - CERTIDÃO DE NASCIMENTO DO ALUNO;
- CÓPIA - RG E CPF DOS RESPONSÁVEIS;
- CÓPIA - COMPROVANTE DE RESIDÊNCIA;
- CÓPIA - CARTEIRA DE VACINAÇÃO E MATERNIDADE (contenha dados do nascimento);
- CÓPIA - CARTEIRA DO SUS;
- COPIA – LAUDOS, SE TIVER.

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELAS INFORMAÇÕES.

PARANAGUÁ, _____ DE _____ DE _____.

ALUNO E FAMÍLIA DEVEM SER CONSIDERADOS COMO SUJEITOS PARTICIPANTES DE TODO PROCESSO EDUCACIONAL.

Documento elaborado em parceria com:

CMAE - Centro Municipal de Educação Especializado;

CAEM - Centro de Avaliação Educacional Multiprofissional;

Pedagogos (as) da Rede Municipal de Educação.



**PREFEITURA DE PARANAGUÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ENSINO INTEGRAL
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**



ENCAMINHAMENTO PARA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL MULTIPROFISSIONAL
(Instrumental a ser preenchido pela instituição escolar)

EDUCAÇÃO INFANTIL - ETAPA DE 4-5 ANOS
(ATUALIZADO EM JULHO DE 2021)

I - IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA):

CRIANÇA: _____

D.N: _____ **IDADE:** _____ **SÉRIE/ANO:** _____

PAI: _____

MÃE: _____

RESPONSÁVEL LEGAL (VÍNCULO): _____

INSTITUIÇÃO DE ENSINO: _____

TELEFONE DA ESCOLA/CMEI: _____

TELEFONE DA FAMÍLIA: _____

DATA DE PREENCHIMENTO DO DOCUMENTO PELA ESCOLA/CMEI: _____

DATA DE ENTREGA NA DEE: _____

RESPONSÁVEL PELO RECEBIMENTO NA DEE: _____

II - HISTÓRICO ESCOLAR (Incluir toda Educação Infantil):

Ano letivo	Ano/Série	CMEI / Escola

FREQUENCIA ESCOLAR NO ATUAL ANO LETIVO (Quando faltas constantes, anexar atas das medidas tomadas):

() FREQUENTE

() POUCAS FALTAS

() FALTAS CONSTANTES

OBS: _____

III. QUANTO AS ETAPAS QUE ANTECEDEM A REALIZAÇÃO DESTE ENCAMINHAMENTO, FORAM CUMPRIDAS:

1- IDENTIFICADA A DIFICULDADE A FAMÍLIA FOI INFORMADA? () SIM () NÃO

OBS: _____

2- TRIAGEM PEDAGÓGICA REALIZADA E DEVOLUTIVA À FAMÍLIA? () SIM () NÃO

OBS: _____

3- DIFICULDADES NÃO SANADAS. A FAMÍLIA FICOU CIENTE DESTE ENCAMINHAMENTO?

() SIM () NÃO

OBS: _____

IV- MOTIVO DO ENCAMINHAMENTO: (principal queixa e origem da solicitação de avaliação, relato descritivo das dificuldades acadêmicas, do comportamento no ambiente escolar e da influência dos fatores externos no processo de aprendizagem)

V- INTERVENÇÕES REALIZADAS PELA INSTITUIÇÃO PARA SANAR AS DIFICULDADES.

VI- ÁREAS A SEREM AVALIADAS: (Descrever no espaço ao lado, dados relevantes a cada item mencionado)

ÁREA SENSORIAL - VISUAL:	EXPLIQUE:
Faz uso de óculos?	
Realiza esforço fixar objetos?	
Frequentemente está com os olhos vermelhos?	
Pisca com muita frequência?	
Apresenta lacrimejamento e pálpebras inchadas?	

ÁREA SENSORIAL - AUDIÇÃO:	EXPLIQUE:
---------------------------	-----------

Solicita frequentemente de repetições?	
Apresenta troca na fala?	
Não reage a estímulos sonoros?	
Fixa o olhar nos lábios de quem está falando?	
Tem dificuldade de comunicação em ambientes ruidosos?	

CONCEITOS	DETALHAR:
Reconhece-se pelo nome?	
Desenha com significado e com mais detalhes?	
Desenha figura simples?	
Desenha figura humana?	
Reconhece partes simples do corpo? Quais?	
Reconhece partes complexas do corpo. Quais?	
Reconhece e nomeia letras. Quais?	
Identifica o seu nome em diferentes formas?	
Escreve seu nome, mesmo que ainda de forma não convencional?	
Reconhece e nomeia cores. Quais?	
Reconhece e nomeia formas. Quais?	
Reconhece e nomeia os símbolos numéricos. Quais?	
Realiza contagem numérica? Até quanto?	
Associa numeral a quantidade? Até quanto?	
Apresenta noção de tamanho? (grande/pequeno, maior/menor, alto, baixo)	
Apresenta noção espacial? (dentro, fora, em cima, embaixo, perto, longe, pra frente, pra trás)	
Apresenta noção temporal? (dia, noite, hoje, amanhã)	
Apresenta noção de quantidade? (muito, pouco, o que tem mais, o que tem menos)	
Apresenta noção de capacidade? (cheio, vazio)	
Realiza contagem numérica? Até quanto?	

Agrupar objetos por diferentes atributos? (cor, tamanho, espessura, quantidade)	
Classifica objetos a partir de dois atributos? Quais?	
Participa de atividades em grupo e colabora com o grupo a qual pertence?	
Possui interesse peculiar por brinquedos ou partes dele?	
Imita desenhos complexos?	
Tem preferência em brincar isoladamente?	
Atos repetitivos e/ou estereotipados?	
Negativista ao contato afetivo?	
Expressa e interpreta sentimentos?	
Mantém contato visual?	
Aceita regras e limites na maioria das vezes?	
Interage bem com outras pessoas?	
Anda ou corre com equilíbrio?	
Tem dificuldade para subir e descer escadas e rampas?	
É sociável?	
É resistente a autoridade?	
Possui hábitos de cortesia?	
Desloca-se em diferentes direções explorando os espaços da sala, orientando-se corporalmente?	
Possui boa coordenação global ao correr, andar, pular?	
Possui boa coordenação motora fina ao escrever, recortar e pintar?	

Obs: _____

Comportamento da criança em sala de aula:

Comportamento da criança em atividades externas:

PROFISSIONAIS RESPONSÁVEIS PELO PREENCHIMENTO:

FUNÇÃO	NOME COMPLETO	ASSINATURA

INFORMAÇÕES COLETADAS DA FAMÍLIA:

I – CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO FAMILIAR: (Quem mora junto com a criança)

NOME COMPLETO	ESCOLARIDADE	PARENTESCO	IDADE	PROFISSÃO

II - BENEFÍCIO SOCIOASSISTENCIAIS:

() NÃO RECEBE () BOLSA FAMÍLIA
OUTROS: _____

III - SAÚDE DO (A) ALUNO (A):

- POSSUI PLANO DE SAÚDE () SUS()
- JÁ RECEBEU OU RECEBE ACOMPANHAMENTO MÉDICO? () SIM () NÃO

ONDE? _____

ESPECIALIDADE? _____

- FAZ USO DE MEDICAMENTO? () SIM () NÃO

QUAIS?

• DOENÇAS:

() SARAMPO () MENINGITE () CAXUMBA () FEBRES PROLONGADAS

() CONVULSÕES () DESMAIOS () CIRURGIAS INTERNAMENTOS

() OUTROS **OBS:** _____

• QUAIS ENCAMINHAMENTOS JÁ REALIZADOS PELA ESCOLA/CMEI?

() UNIDADE BÁSICA DE SAÚDE () OUTROS: _____

MOTIVOS:

IV- A FAMÍLIA IDENTIFICA ALGUMA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM? QUAIS?

V- DIANTE DAS INFORMAÇÕES REFERENTES AO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA, A FAMÍLIA CONCORDA COM O ENCAMINHAMENTO PARA AVALIAÇÃO?

() NÃO () SIM

VI - QUAL EXPECTATIVA DA FAMÍLIA COM A AVALIAÇÃO?

VII - DOCUMENTOS NECESSÁRIOS:

- CÓPIA - CERTIDÃO DE NASCIMENTO DO ALUNO;
- CÓPIA - RG E CPF DOS RESPONSÁVEIS;
- CÓPIA - COMPROVANTE DE RESIDÊNCIA;
- CÓPIA - CARTEIRA DE VACINAÇÃO E MATERNIDADE (contenha dados do nascimento);
- CÓPIA - CARTEIRA DO SUS;
- COPIA – LAUDO, SE TIVER.

NOME E ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELAS INFORMAÇÕES SOBRE A CRIANÇA
(PAI, MÃE OU RESPONSÁVEL LEGAL)

PARANAGUÁ, _____ DE _____ DE _____.

**ALUNO E FAMÍLIA DEVEM SER CONSIDERADOS COMO SUJEITOS PARTICIPANTES DE TODO
PROCESSO EDUCACIONAL.**

Documento elaborado em parceria com:

CMAE - Centro Municipal de Educação Especializado;

Pedagogos (as) da Rede Municipal de Educação.



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 **Práticas inclusivas na Educação do Campo: a formação docente em questão**, que faz parte do curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, sob a responsabilidade de Marili Moreira Lopes (Mestranda), juntamente Dra. Noemi Nascimento Ansay (Professora Orientadora da Pesquisa) e Dr. Carlos Mosquera (Professor Coorientador da Pesquisa) da Instituição Universidade Estadual do Paraná. A pesquisa tem como objetivo principal investigar se os docentes do Município de Paranaguá que atendem à Educação do Campo apresentam formação mínima em Educação Especial.

Além disto, conhecer as práticas Inclusivas na Educação do Campo no Município de Paranaguá, identificar pontos frágeis na Educação Inclusiva na Educação do Campo no Município de Paranaguá, demonstrar através da formação docente práticas inclusivas que podem ser desenvolvidas na Educação do Campo no Município de Paranaguá e propor uma formação em Educação Especial para os professores de Paranaguá que atendem a Educação do Campo.

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:

Data da relatoria: ____ / ____ /202 ____.



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: A proposta metodológica da pesquisa é do Método de Grupo Focal, através de encontros mensais (presenciais e remotos) sobre a formação de professores do campo das Escolas localizadas nas Colônias no Município de Paranaguá.

A participação será apenas dos professores das sete Escolas, as quais são: Escola Municipal “Nazira Borges” Escola Municipal “Tiradentes” Escola Municipal “Antônio Fontes” Escola Municipal “Luiz Andrioli” Escola Municipal “José Chemure” Escola Municipal “Cipriano Librano” e Escola Municipal “Alvina Toledo”. A observação e registro das discussões será realizada durante os encontros de formação continuada. São seus direitos como participante da pesquisa:

- Receber as informações do tema estudo de forma clara, facilitando sua compreensão;
- Ter oportunidade de clarear suas dúvidas sobre o assunto em questão;
- Ter o tempo que for necessário para a tomada de uma decisão independente;
- Ser informado também de que tem autonomia e pode se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar e de que, por declinar da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo.
- Receber assistência (integral e imediata) por danos, de forma gratuita;
- Ter acesso aos resultados dos exames realizados durante o estudo;
- Ter acesso gratuito pós-estudo ao produto da investigação (quando for o caso);
- Receber uma via do TCLE/TALE (assinada e rubricada pelo participante da pesquisa e pelo pesquisador);
- Ter assegurada a confidencialidade dos seus dados;
- Ter assegurada sua privacidade;
- Ter assegurado que receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita pelo pesquisador responsável, pelo tempo que for necessário, em caso de danos decorrentes da pesquisa.
- Ter a garantia do livre acesso à todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, tudo o que queira saber antes, durante e depois da participação.



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



- Saber que partes desse trabalho poderão ser apresentadas em salas de aula, Congressos e outros ambientes de estudo como forma de contribuição para a construção de conhecimento sobre o assunto que foi estudado.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o projeto aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesta seu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação.

Aceito participar de entrevistas, em ser fotografado, gravado e filmado.

SIM () NÃO ()

2. RISCOS E DESCONFORTOS:

Informamos que poderão ocorrer os riscos/desconfortos a seguir:

A ação de responder a algumas indagações ou de comentar em um diálogo, apresentam riscos aos participantes da pesquisa, em decorrência de que estes questionamentos poderão ocasionar situação de embaraço ou retornar à lembrança situações vividas não muito salutares. Para amenizar este risco será buscada a alternativa de, inicialmente, através de uma dinâmica, deixar o pesquisado à vontade, com o objetivo de compreender que a pesquisa será de suma importância para futuras mudanças positivas para a educação do campo.

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:

Como benefícios aos participantes da pesquisa será ofertada Formação Continuada em Educação Especial com Professores/Doutores da Unespar gabaritados, que oportunizarão conteúdos importantes sobre o tema. Também elencamos Aprendizagem de novas metodologias de ensino. A partir desta Formação Continuada as Escolas do Campo terão muito mais qualificação diante da realidade da Inclusão



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 Recredenciamento pelo Decreto n.º 2.374, de 14/08/2019
 CNPJ: 05012896/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



dentro de suas escolas bem como a Educação do Município de Paranaguá com avanço na qualidade do ensino.

4.CONFIDENCIALIDADE: Informamos ainda que suas as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. As transcrições da sua fala como participante da pesquisa serão de caráter privado e serão mantidos também em sigilo. Estes registros gravados e transcritos ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora responsável Marili Moreira Lopes até o seu descarte.

As suas declarações, dados pessoais, áudios e vídeos ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum dos(as) questionários impressos ou qualquer outro material para leitura e análise, nem quando os resultados forem apresentados.

Além disso, os dados a serem coletados só serão utilizados para fins de publicações científicas, num período de até 05 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 o **pesquisador responsável**, conforme o endereço abaixo:

Nome do pesquisador responsável: Marili Moreira Lopes

Endereço: Rodolpho Schawarzabach, 437

Parque São João

Telefone para contato: (41) 984341029

E-mail: mare72lopes@gmail.com



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



Horário de atendimento: 18:00 às 22:00

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

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

7. 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.

8.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), como garantia do acesso ao documento completo.



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 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. E, por estar de acordo, assina o presente termo.

_____ de _____ de _____.

 Assinatura ou impressão datiloscópica



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 Recredenciamento pelo Decreto n.º 2.374, de 14/08/2019
 CNPJ: 05012896/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR




TERMO 2

Os pesquisadores responsáveis Marili Moreira Lopes, Profa. Dra. Noemi Ansay e Prof. Dr. Carlos Mosquera, declaram que forneceram todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

Paranaguá, 11 de junho de 2021

Nomes e assinaturas dos pesquisadores responsáveis:

- Marili Moreira Lopes 

- Profa.Dra. Noemi Ansay 

- Prof Drº. Carlos Mosquera 