



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA E REDE
PROFEI/UEPG

FLORA APARECIDA DE ALMEIDA COSTA

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO REGULAR NA
INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS RIBEIRINHAS DE
SANTARÉM – PARÁ

PONTA GROSSA

2024

FLORA APARECIDA DE ALMEIDA COSTA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO REGULAR NA
INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS RIBEIRINHAS DE
SANTARÉM – PARÁ**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/UEPG) - Linha de pesquisa: práticas e processos formativos de educadores para educação inclusiva.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Antônia de Souza

PONTA GROSSA

2024

Ficha Catalográfica

C837 Costa, Flora Aparecida de Almeida
A formação continuada de professores do ensino regular na inclusão da
pessoa com deficiência em escolas ribeirinhas de Santarém - Pará / Flora
Aparecida de Almeida Costa. Ponta Grossa, 2024.
137 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede
Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de
Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Antônia de Souza.

1. Educação - Campo. 2. Educação ribeirinha. 3. Formação continuada -
Professor. 4. Educação inclusiva. I. Souza, Maria Antônia de. II. Universidade
Estadual de Ponta Grossa. Educação Inclusiva. III.T.

CDD: 371.12



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

TERMO DE APROVAÇÃO

FLORA APARECIDA DE ALMEIDA COSTA

"A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO REGULAR NA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS RIBEIRINHAS DE SANTARÉM – PARÁ"

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós Graduação em Educação Inclusiva, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Ponta Grossa 20 de agosto de 2024.

Membros da Banca:

Profa. Dra. Maria Antônia de Souza – UEPG
(Presidente)

Profa. Dra. Zilda Gláucia Franco - UFAM
(Titular Externo)

Profa. Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira - - UEPG
(Titular Interno)



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Aparecida Telles, Secretário(a)**, em 20/08/2024, às 07:37, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.

https://sei.uepg.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=2512882&infra_sistema... 1/2

20/08/2024, 18:17

SEI/UEPG - 2151672 - Termo



Documento assinado eletronicamente por **Maria Antonia de Souza, Membro do Colegiado do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional**, em 20/08/2024, às 11:01, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Rita de Cassia da Silva Oliveira, Membro do Colegiado do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional**, em 20/08/2024, às 11:06, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Zilda Gláucia Elias Franco de Souza, Usuário Externo**, em 20/08/2024, às 18:12, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2151672** e o código CRC **4F56F377**.

Dedico este trabalho e conquista ao
meu berço, comunidade do Cipoal,
situada no Planalto na BR-163 de
Santarém, aos professores do campo
pelo incansável prazer de educar, a
família e amigos que me incentivaram
nesse processo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me move por toda a vida, por me ajudar a superar momentos difíceis em relação à saúde, dando-me resiliência para continuar.

À minha orientadora Prof^a. Dra. Maria Antônia de Souza, que me orientou nas dúvidas, incentivou e com muita paciência me conduziu.

À banca formada pelas professoras doutoras Zilda Gláucia Elias Franco e Rita de Cássia da Silva Oliveira, me senti honrada ao aceitarem o convite. Agradeço pelas sugestões que me deram para a construção dessa pesquisa.

A meu esposo José Erasmo Maia Costa, pelo companheirismo e apoio, assim como meus filhos: Jordan, Jordanna e Jamile, por sempre estarem a me incentivar.

A todos os professores do Profei que ministraram as aulas, sempre nos colocando para cima e mostrando que somos capazes, mesmo diante do corre-corre diário.

À colega Regiane, que por muitas vezes me ajudou, me incentivou e me acolheu com carinho.

À colega Ana Cleude, que me convidou a participar do Profei e me deu suporte desde a inscrição até a minha permanência no programa.

RESUMO

COSTA, Flora Aparecida de Almeida. **A Formação Continuada de Professores do Ensino Regular na Inclusão da pessoa com deficiência em Escolas Ribeirinhas de Santarém – Pará.** 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa – PR, 2024.

Esta pesquisa tem como objeto a formação de professores ribeirinhos do ensino regular especificamente os que tenham alunos sujeitos da educação especial. Está inserida na Linha de Pesquisa Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva do Programa de Mestrado em Educação Inclusiva – PROFEI da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Tem como objetivo compreender as necessidades de formação continuada de professores do ensino regular na inclusão em regiões de rios no município de Santarém – PA. Os objetivos específicos são: identificar as escolas que estão em regiões de rios no município de Santarém; caracterizar o atendimento educacional especializado nas regiões de rios; e, problematizar as políticas e práticas de formação continuada no município de Santarém. O município em questão admite a educação inclusiva desde 1991, ainda que fosse somente em espaço urbana. A partir de 1999, o município passou a atender as regiões rurais que abrangem a sua localidade. Os procedimentos metodológicos englobaram a revisão de literatura, análise de documentos e o trabalho de campo realizado em quatro escolas ribeirinhas com o foco na formação continuada, mediante entrevistas com professoras do ensino regular da rede pública municipal de Santarém – Pará. Os dados coletados originaram a confecção de um recurso educacional intitulado “Documento Norteador para Formação Continuada e Suporte na Prática Pedagógica dos Professores (as) Ribeirinhos (as)” que apresenta auxílio às professoras ribeirinhas nas suas práticas pedagógicas com alunos da educação especial. Além disso, o documento apresenta as características da educação do campo interrogando a educação rural; elementos necessários para a construção de um Projeto Político e Pedagógico de acordo com as necessidades das escolas campesinas; e proposições para formação continuada. Os resultados manifestam que apesar de Santarém estar constantemente desenvolvendo formas para retificar-se às políticas inerentes a formação continuada de professores no contexto da educação do campo (ribeirinha) e educação inclusiva, ainda existem muitas iniciativas a serem tomadas. De tal maneira, foi esclarecido que os professores ribeirinhos das comunidades pesquisadas reconhecem a sua necessidade de formação continuada, mas que tem toda uma dinâmica envolvida, a carga horária a ser cumprida, a distância que as formações são realizadas, o valor oferecido por essas formações em rede privada etc. Sobretudo, os discursos apontam não ser um processo que dependa unicamente das suas vontades, requer um olhar significativo da Secretaria de Educação para esta necessidade docente.

Palavras-chave: Educação do campo. Educação Ribeirinha. Formação Continuada de professores. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

COSTA, Flora Aparecida de Almeida. **The Continuing Training of Regular Education Teachers in the Inclusion of Students with Disabilities in Riverside Schools in Santarém – Pará. 2024.** Dissertation (Professional Master's Degree in Inclusive Education) – State University of Ponta Grossa. Ponta Grossa – PR, 2024.

This research aims to train riverside teachers in regular education, specifically those who have students in special education. It is part of the Research Line Practices and Training Processes for Educators for Inclusive Education of the Master's Program in Inclusive Education – PROFEI at the State University of Ponta Grossa - UEPG. It aims to understand the continued training needs of regular education teachers in inclusion in river regions in the municipality of Santarém – PA. The specific objectives are: to identify schools that are in river regions in the municipality of Santarém; characterize specialized educational services in river regions; and, problematize continuing education policies and practices in the municipality of Santarém. The municipality in question has supported inclusive education since 1991, even if it was only in urban spaces. From 1999 onwards, the municipality started to serve the rural regions that cover its location. The methodological procedures included a literature review, document analysis and fieldwork carried out in four riverside schools with a focus on continuing education, through interviews with regular school teachers from the municipal public network of Santarém – Pará. The data collected led to the creation of an educational resource entitled “Guiding Document for Continuing Training and Support in the Pedagogical Practice of Riverine Teachers” which provides assistance to riverside teachers in their pedagogical practices with special education students. Furthermore, the document presents the characteristics of rural education, interrogating rural education; elements necessary for the construction of a Political and Pedagogical Project in accordance with the needs of rural schools; and proposals for continued training. The results show that although Santarém is constantly developing ways to rectify the policies inherent to the continued training of teachers in the context of rural (riverside) education and inclusive education, there are still many initiatives to be taken. In this way, it was clarified that the riverside teachers in the communities researched recognize their need for continued training, but that there is a whole dynamic involved, the workload to be completed, the distance that the training is carried out, the value offered by these training on a private network, etc. Above all, the speeches point out that it is not a process that depends solely on your wishes, it requires a significant look from the Department of Education into this teaching need.

Keywords: Rural education. Riverside Education. Continuing teacher training. Inclusive education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa de Santarém - PA.....	24
Figura 2: Encontro das águas em Santarém - PA.....	25
Figura 3: Mapa do Planalto Santareno.....	26
Figura 4: Mapa Várzea santarena.....	27
Figura 5: Mapa das Escolas Ribeirinhas de Santarém.....	29
Figura 6: Mapa da Região do Arapiuns.....	30
Figura 7: Mapa da Região do Lago Grande.....	31
Figura 8: Mapa da Região do Tapajós.....	33
Figura 9: Mapa da Região do Arapixuna.....	34
Figura 10: Escola Dom Pedro I - Urucureá/Arapiuns.....	43
Figura 11: Escola Santo Antônio - Cururu/Lago Grande.....	45
Figura 12: Escola Osman Bentes - Aninduba/Arapixuna.....	46
Figura 13: Escola Coração de Maria - Santa Maria do Tapará/Várzea.....	49
Figura 14: Formação Continuada em Santarém de Libras e Braille.....	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Trabalho de Campo nas Escolas Pesquisadas	19
Quadro 2: Número de escola nas Região de Rios de Santarém - PA (2023)	28
Quadro 5: Revisão de Literatura: Teses e Dissertações	54
Quadro 6: Estratégias para Formação de Professores e Educação Especial no contexto da educação do campo.....	76
Quadro 7: Experiência com sujeitos da educação especial em sala de aula regular ribeirinha.....	85
Quadro 8: A escola ribeirinha.....	90
Quadro 9: A prática pedagógica.....	96
Quadro 10: Formações Continuadas de Professores Ribeirinhos.....	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Informações das escolas ribeirinhas no período de 2013 a 2016	42
Tabela 2: Busca de Teses e Dissertações a partir das palavras-chave	53

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CID	Código Internacional de Doenças
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
EAD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FPEC	Fórum Paraense de Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IES	Instituição de Ensino Superior
IFPA	Instituto Federal do Pará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PA	Pará
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCD	Pessoa com Deficiência
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PME	Plano Municipal de Santarém
PNAIC	Programa de Alfabetização da Idade Certa

PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Procampo	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROFEI	Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SEMED	Secretaria Municipal de Educação e Desporto
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO RIBEIRINHA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: CARACTERIZANDO A EDUCAÇÃO SANTARENA	22
1.1 Educação Inclusiva No Contexto Das Escolas Ribeirinhas E Do Campo	34
1.2 caracterizando das escolas ribeirinhas pesquisadas	40
1.1.1 Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Dom Pedro I em Urucureá/Arapiruns	43
1.1.2 Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Santo Antônio em Cururu/Lago grande	45
1.1.3 Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Osman Bentes em Aninduba/Arapixuna	46
1.1.4 Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Coração de Maria em Santa Maria do Tapará/Várzea	49
CAPÍTULO 2: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	53
2.1 Contextos histórico da formação continuada de professores do campo	61
2.2 Tematizações da educação especial na formação continuada para professores do campo	70
2.3 Formação continuada de professores do campo em Santarém: registros, políticas e documentos norteadores.....	74
CAPÍTULO 3: EIXO ANALÍTICO: DISCURSOS DOS PROFESSORES RIBEIRINHOS	82
3.1 Caminhos metodológicos da pesquisa	83
3.2 Experiência com sujeitos da educação especial	84
3.3 As escolas ribeirinhas: sujeitos, relação família-escola e vias de acesso	90
3.4 Prática pedagógica.....	96
3.5 A formação continuada dos professores ribeirinhos.....	101
3.6 Descrição do recurso educacional: Documento norteador para formação continuada e suporte na prática pedagógica dos professores (as) ribeirinhos (as)	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111

APÊNCIDE A: ROTEIRO DE PERGUNTAS	128
APÊNCIDE B: OFÍCIO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA	130
APÊNCIDE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	131
ANEXO A: PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA (CEP – UEPG).....	133

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto a formação de professores do ensino regular especificamente os que tenham os sujeitos a educação especial. Ao abordarmos a formação continuada desses professores, direcionamos a pesquisa para a grande área da educação do campo, considerando a região de rios, como um ambiente promissor na educação.

De acordo com Franco (2018) e Munarim (2008) o desígnio da educação do campo surgiu por meio dos movimentos sociais dos povos do campo. Os povos do campo têm a sua identidade estabelecida a partir da relação com a natureza, uma vez que moram nela, nas propriedades agrícolas, assentamentos ou em outros espaços. Nesse sentido, o decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, determina em seu art. 1, que são povos do campo: “[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, as caiçaras, os povos da floresta, os caboclos [...]” e outros que pratiquem trabalho rural.

Em concordância, Molina e Sá (2012) explicam que a constituição das identidades do campo, vão muito além da demarcação de territórios, se dão pelo trabalho, pela vida e pelos processos educativos que lhes acolhem. Entretanto, ainda que não sejam os mais importantes determinantes, as localidades subdividem a educação do campo em regiões. No município de Santarém - Pará, a educação do campo está subdividida em regiões de rios (várzea) e planalto.

No contexto da educação ribeirinha, teremos os rios como fonte de vida de um povo. Para o povo ribeirinho, os rios afirmam a ideia do pertencimento, da alma, do pensar e das histórias que forjaram a sua identidade (Santos, L., 2022). Tal qual, a identidade de todo um país que teve como meio da colonização, as vias fluviais. Nos rios, os europeus viram possibilidades de acesso e afirmação de poder, além disso puderam acessar terras brasileiras para explorar sua matéria-prima e o seu povo (Pereira, 2016). Assim, quando situamos a região ribeirinha dentro da educação do campo, estamos sugerindo que a sua conjectura se deu por meio da mesma iniciativa, os movimentos sociais.

Pereira (2016) justifica que os povos ribeirinhos têm resistido desde a invasão dos portugueses, ainda que tenham sido impostas culturas e saberes.

Neste viés, o poder legislativo brasileiro, vem implementando políticas para os ribeirinhos. Contudo, estas desconsideram e desconhecem os habitantes das margens dos rios.

Assim como na educação do campo, temos na educação ribeirinha a necessidade de preservação de saberes não-hegemônicos. De acordo com Albarado, Hage e Russo (2022) os debates que tangem a educação ribeirinha amazônica justificam a preservação da história, a fim de superar o silenciamento e descarte dos saberes dos povos em questão, e, por ser assim, a prática pedagógica dentro dessa modalidade de educação, precisa reconhecer e valorizar a sua diversidade, construindo saberes que atendam a diversidade desse território.

O alcance destas conquistas, se dá pela garantia e oferta de educação ribeirinha e educação inclusiva de qualidade, para isso, são necessários processos que dêem continuidade no aprendizado de professores em termos intelectuais e acadêmicos, propriamente dito, formações continuadas de professores, com o intuito de gerar um bom desempenho profissional (Duarte, 2021).

No berço da minha formação profissional, para que pudesse apresentar um bom desempenho, tomei um caminho formativo que respeitasse toda a minha história com a educação do campo. Filha da educação rural (concepção vigente no período em que estudei) dei meus primeiros passos em escola situada na região do planalto, Cipoal, no município de Santarém no estado do Pará. Desde muito jovem as minhas brincadeiras com as outras crianças relacionavam-se com a docência, com o estar à frente de uma sala de aula. No ensino fundamental, tive minhas primeiras experiências na escola. Chegado ao final desse ciclo, me direcionei ao espaço urbano para que pudesse cursar o ensino médio e conseqüentemente, ingressei no magistério, pois já sabia a que estava destinada, mas necessitava de práticas formativas que potencializassem o que eu já acreditava ser o meu dom e destino. Após ter certeza dos caminhos que tomaria, iniciei minha trajetória como docente na rede pública municipal de Santarém – PA, a fim de pôr em prática as competências que adquiri no meu processo formativo.

Anos após, prestei o concurso na rede pública municipal e me tornei professora efetiva no ano de 1998. A partir desse período, assumi diferentes papéis

dentro da educação santarena, fui coordenadora da educação infantil, desenvolvi trabalho para a rede estadual e para a rede privada.

Consequentemente, voltei para a sala de aula regular em que dei meus primeiros passos. Nesta modalidade, permaneço até os dias de hoje, e foi neste ambiente que iniciei o meu contato e investigação com a diferença. As crianças com necessidades educacionais especiais já estavam inseridas na escola regular, ainda que fossem vistas minimamente nas escolas do município, devido a sua divisão por polos de inclusão¹.

Dando continuidade no contato com estes alunos, surgiram sentimentos de insuficiência, pois recebíamos a responsabilidade de garantir a sua inclusão, mas nenhuma instrução de como proceder. É neste momento que vi a necessidade de me preparar para trabalhar com a diversidade. Apesar da minha formação inicial em Pedagogia, pensei em buscar por conta própria formações que pudessem me dar suporte na educação dos alunos especiais.

Nesse sentido, iniciei especializações na área da educação especial dentro da categoria do transtorno do espectro autista e da psicopedagogia. Ainda, senti a necessidade de algo mais uniforme, que pudesse me dar maior suporte no meu trabalho na sala de aula. Nesse sentido, ingressei no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, com muitas expectativas, ainda que houvesse pouco tempo para estudar. Neste programa reuni todas as minhas necessidades e vivências, e então, busquei pesquisar o meu berço, a educação do campo; a minha prática, sala de aula regular e a minha necessidade, educação inclusiva.

Por estes motivos, elucidamos a formação continuada de professores como uma necessidade de garantia de inclusão. Não necessariamente, o professor seja um “ser acabado”, daí nasce a necessidade de preparo constante para que o ambiente escolar seja propício a participação de todos com iguais oportunidades.

A formação de professores é um processo primordial no movimento de escolarização das pessoas com deficiência. A Declaração de Salamanca (1994) sugere que devem ser desenvolvidos “programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação” na “provisão de educação especial

¹ O município de Santarém é organizado segundo as suas cinco grandes áreas: a grande Prainha; do Aeroporto Velho; da Liberdade; da Nova República e do Santarenzinho. As escolas “foram estrategicamente selecionadas para funcionarem como polos de referência da Educação Especial” (Santos, R., 2022)

dentro das escolas inclusivas”. Tendo em vista, que a formação continuada professores é tida com apreço no mesmo instante que se fala de educação inclusiva, entendemos que ambos dependem um do outro para coexistir.

Anualmente os professores recebem alunos com as mais distintas necessidades educacionais. Por isso, passamos a nos questionar de que forma o professor do ensino regular conduzirá as metodologias equivalentes a cada aluno e as suas especificidades. Segundo Fonseca (1995, p. 44) o aluno com deficiência necessita de atenção e cuidados específicos

Nos nossos dias, o direito de ser diferente é também visto como um direito humano, que passa naturalmente pela análise crítica dos critérios sociais que impõe a reprodução e preservação de uma sociedade e de uma escala baseada na lógica da homogeneidade em normas de rentabilidade e eficácia que tendem facilmente a marginalizar e a segregar quem não acompanha as exigências e os ritmos sofisticados.

Neste viés, **definimos como questão central deste trabalho**: Quais as necessidades dos professores das escolas ribeirinhas em termos de formação continuada para o trabalho com pessoas com deficiência? Com esta, surgem outras indagações do tipo: As formações continuadas seriam o suficiente para sanar as necessidades desses educadores? Quais são os temas e áreas da educação especial e inclusiva, eles gostariam de receber formação? Estas questões traduzem a necessidade de investigar a formação de professores, uma vez que, o município apresenta localidades específicas quando se fala de educação do campo, entre elas estão as regiões de: rios (várzea) e planalto.

Em consonância com essas informações, definimos como **objetivo geral** Compreender as necessidades de formação continuada de professores do ensino regular na inclusão em regiões de rios no município de Santarém – PA. Como **objetivos específicos** temos:

- Identificar as escolas que estão em regiões de rios no município de Santarém;
- Caracterizar o atendimento educacional especializado nas regiões de rios;
- Problematizar as políticas e práticas de formação continuada no município de Santarém;

Por se tratar de uma pesquisa realizada com seres humanos, este trabalho

foi submetido a Plataforma Brasil, para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Por estar de acordo com os requisitos da instituição, foi aprovado com o parecer Nº 6.409.448 de 6 de outubro de 2023. **(Anexo 1)**.

Neste viés, para a composição do referencial teórico do trabalho, utilizamos como mecanismo de busca o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e outros bancos de dados. Nessa busca, encontramos debates significativos e promissores com o tema educação do campo, educação inclusiva e formação de professores, como é o caso de: Arroyo (2012), Caldart (2015), Souza (2016), Santos R. (2022), Franco (2018), Albarado, Russo e Hage (2022), Goch (2017), Santos L. (2022) entre outros.

Consequentemente, realizamos trabalho de campo em quatro regiões de rios de Santarém - Pará: Arapiuns, Lago Grande, Arapixuna e Várzea. No planejamento da pesquisa, haviam sido definidas as regiões do Arapiuns, Lago Grande, Arapixuna e Tapajós. Entretanto, sucedeu que a região do Tapajós estava inacessível e por isto, substituímos pela região mais aproximada que era a região de Várzea.

Sendo assim, o trabalho de campo foi realizado com o intuito de verificar quais professores do ensino regular tinham alunos com necessidades educacionais especiais. Mediante ao critério, foram selecionados para o trabalho de campo 8 professores das 4 regiões de rios de Santarém, para serem entrevistados, como descrito no quadro abaixo, **Quadro 1**.

De acordo com Minayo (2010) a entrevista é uma das mais eficientes ferramentas utilizadas no trabalho de campo, pois ela possibilita a comunicação verbal e a perspectiva dos envolvidos. Esta estratégia tem como um de seus objetivos obter informações legítimas sobre o que se estuda, sem que a participação do entrevistado seja interferida por outros. Por se tratar de uma realidade, nesta pesquisa, a entrevista será tida como conversa ou escuta sensível. Para Cancherini, Franco e Pontes (2012) a escuta sensível é constituída por empatia que visa estabelecer confiança com o grupo pesquisado.

Sobre os professores selecionados, é importante salientar que eles desenvolviam papel em turmas, em turnos e em modalidades diferentes, ou seja, tiveram casos em que os professores desenvolviam atividade docente tanto no

ensino regular quanto no Atendimento Educacional Especializado – AEE. Contudo, buscamos esclarecer estes detalhes pois entendemos a seriedade, compromisso e os efeitos que este trabalho de pesquisa pode ter como proporção.

Nesse sentido, as informações sobre o trabalho de campo e entrevistas foram organizadas considerando, datas e localidades, da seguinte maneira:

Quadro 1: Trabalho de Campo nas Escolas Pesquisadas

DATA DE VISITA	ESCOLAS	REGIÕES	PROFESSORAS ENTREVISTADAS
24 de outubro de 2023	Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Pedro I	Urucurea/Arapiuns	3
24 de outubro de 2023	Escola Municipal de Ensino Fundamental Santo Antônio ANEXO A Escola Municipal de Ensino Médio e Fundamental Presidente Humberto Alencar Castelo Branco	Cururu/Lago grande	2
24 de outubro de 2023	Escola Municipal de Ensino Fundamental Osman Bentes	Aninduba/Arapixuna	1
26 de outubro de 2023	Escola Municipal de Ensino Fundamental Coração de Maria	Santa Maria do Tapará/Várzea	2

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Em cada uma das quatro regiões, realizamos trabalho de campo em uma escola da rede pública municipal entrevistando professores do ensino regular, ao todo participaram 8 professores. Nas escolas, exploramos as dependências e estruturas físicas, assim como determinantes internos e externos das práticas pedagógicas (Souza, 2016a). O trabalho de campo teve como ápice as entrevistas com os docentes, mediante roteiro apresentado no **apêndice 1**. Algumas das indagações foram sobre a participação dos professores em processos de formação continuada realizados pelo município; quais formações os professores pensam ser

promissoras na sua prática docente e como eles se autoavaliavam frente o desafio da inclusão nas escolas ribeirinhas.

Para dar maior profundidade a esta investigação, analisamos as estratégias definidas no Plano Municipal de Santarém – PME (2015 a 2025) que abordam o tema da formação continuada de professores do campo e como estas são implementadas no município. Além do PME, analisamos as formações continuadas realizadas no município com base nos registros feitos no site da prefeitura de Santarém e as discussões propostas pelo Fórum Paraense de Educação do Campo - FPEC.

Relacionado com as entrevistas realizadas no trabalho de campo, avaliamos quais as maiores necessidades formativas descritas pelos professores entrevistados, para confecção do recurso educacional. Este é intitulado de “Documento Norteador para Formação Continuada e Suporte nas Prática Pedagógica dos Professores (as) Ribeirinhos (as)” que apresenta auxílio para os professores ribeirinhos nas suas práticas pedagógicas com alunos da educação especial. Além disso, o documento apresenta as características da educação do campo interrogando a educação rural; elementos necessários para a construção de um Projeto Político e Pedagógico de acordo com as necessidades das escolas camponesas; e como realizar formações continuadas de forma interna.

Este trabalho está organizado em três capítulos. O Capítulo I intitulado ***Educação Ribeirinha no contexto da Educação do Campo: Caracterizando a educação santarena*** faz a apresentação da educação ribeirinha no contexto da educação do campo, caracterizando os sujeitos, as localidades, o acesso e suas identidades. De uma forma geral, é responsável por levar o autor a conhecer a região selecionada para este trabalho. Além disso, o capítulo apresenta seções que tratam da educação inclusiva no contexto das escolas ribeirinhas de modo geral e focalizado, já que apresenta os processos inerentes às escolas visitadas.

O Capítulo II intitulado ***Formação Continuada de Professores do Campo*** discute como se constituiu a formação continuada dos professores do campo, que passos foram dados para que chegássemos a vigente concepção. Neste também é discutido como acontece esse processo formativo em Santarém, quais são os documentos que norteiam os programas, quais as políticas e o que dizem os pesquisadores sobre o assunto.

O Capítulo III intitulado ***Eixo Analítico: Discursos de Professores Ribeirinhos*** apresenta a análise dos dados coletados a partir das entrevistas com os professores, considerando as suas experiências, tempo de serviço, práticas pedagógicas e a sua perspectiva sobre formação continuada para docentes dos rios. Neste mesmo capítulo tratamos do ***Recurso Educacional*** que apresenta a colaboração desta pesquisa com as regiões e docentes que se dispuseram a participar deste trabalho de campo. Por último, temos as ***Considerações finais***, que está composta pelas últimas palavras da pesquisadora a respeito do problema, dos objetivos estabelecidos e pela proporção que a pesquisa teve. Além de comentar qual foi a importância formativa da pesquisa para a autora. E na sequência, os demais elementos pós-textuais: **Referências, Apêndices e Anexos**.

CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO RIBEIRINHA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: CARACTERIZANDO A EDUCAÇÃO SANTARENA

Este capítulo tem como objetivo apresentar a educação ribeirinha no contexto da educação do campo, caracterizando os sujeitos, as localidades, o acesso e as identidades. Para início de debate, vale salientar que a educação do campo

[...] nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (Caldart, 2012, p. 259).

Sendo assim, Franco (2018) e Munarim (2008) elucidam que a educação do campo teve origem nos movimentos sociais de povos trabalhadores do campo. Franco, ainda comenta que os movimentos sociais são protagonistas na constituição da educação do campo.

Corroborando, Molina e Sá (2012) explicam que a constituição das identidades do campo, vão muito além da demarcação de territórios, se dão pelo trabalho, pela vida e pelos processos educativos que lhes acolhem. Este fator esclarece a diferença de educação do campo da educação rural.

Constantemente, grifa-se a educação do campo e rural como sinônimos, fazendo-as colidir sob uma única intenção e perspectiva. Segundo Ribeiro (2012) para adentrarmos na educação rural cabe a identificação dos seus sujeitos a quem ela é destinada. Sendo assim, a educação rural é direcionada para toda a população que sobrevive da agricultura, dos que habitam e desenvolvem atividades trabalhistas nos espaços rurais. As escolas dessas regiões têm um currículo semelhante ao das escolas do espaço urbano, desconsiderando as características, culturas e saberes, inerentes aos seus habitantes.

Em contrapartida, a educação do campo nasce dos movimentos sociais da década de 1990, que tinham como premissa um projeto social de valorização da

vida no campo como um lugar propício ao livre exercício da vida, do trabalho e da cultura. A educação do campo, tem raízes na participação e autonomia dos povos do campo no currículo das escolas, considerando acesso a todo processo formativo, relacionando-se com o universo trabalhista. Nesta modalidade da educação, o currículo é organizado relacionando temas do campo às políticas educacionais nacionais. A luta das escolas do campo é por formações de professores e pela participação popular, pois são elas que mantem a identidade da escola a partir do contato com a comunidade escolar do campo (Paraná, 2019).

Na constituição da identidade do povo do campo, Fernandes (2019) postula que a educação do campo faz parte da educação escolar inclusiva, pois caracteriza o espaço escolar como um local de emancipação da população do campo, respeitando a sua diversidade, a cultura e a identidade de um povo que representa 15% da população nacional.

De acordo com Paula e Barbosa (2021) os povos habitantes do campo, dos rios e das matas são submetidos historicamente aos mais diversos casos de exclusão e formas de violências, tendo início na invasão dos portugueses em território brasileiro, sendo assim, são mais de quinhentos anos de exploração dos povos do campo. Neste contexto visualizamos dominação e controle sobre os corpos, culturas e identidade, fazendo prevalecer formas de opressão.

De acordo com Souza (2016b), a educação do campo é uma concepção político-pedagógica construída nos movimentos sociais do campo, de luta por reforma agrária. Essa concepção interroga a educação rural historicamente ofertada à população do campo sem qualquer diálogo com organizações e movimentos sociais. Interroga a educação rural centrada nas decisões governamentais e propõe a construção de políticas públicas em diálogo com as comunidades e povos do campo, das águas e das florestas.

Franco (2018) explica que o campo e o contexto ribeirinho conquistaram visibilidade com a participação dos sujeitos no cenário político e cultural, destacando as suas particularidades, seu trabalho e cultura. Entretanto, o descaso histórico do poder público com os povos do campo, das águas e das florestas justifica a luta por direitos.

Por estes motivos, a educação do campo nasce nas lutas e nas produções de significados e valorização dos povos do campo. Isto quer dizer que os processos

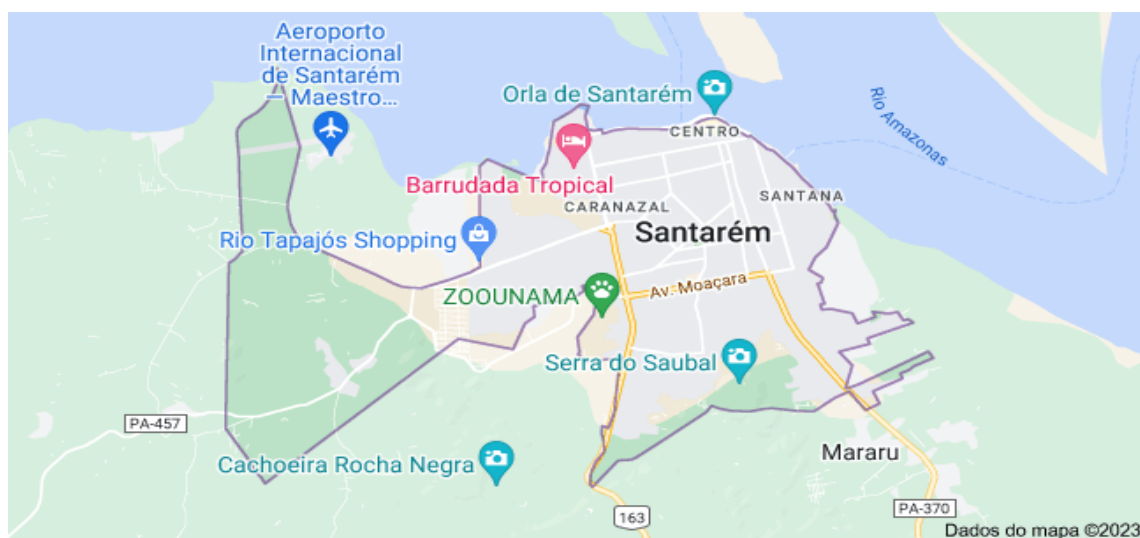
que classificam a educação do campo estão interligados com saberes e cultura do povo em questão. Esta modalidade da educação apresenta características próprias. De acordo com Caldart (2008, p. 82) a educação do campo estará estreitamente interligada “com a luta pelo reconhecimento da legitimidade de seus sujeitos também como produtores de conhecimento, de cultura, de educação, tencionando, pois, algumas concepções dominantes”.

Por isto, a educação do campo tem seus extremos definidos de acordo com análises demográficas e socioculturais, sendo assim são constituídos por

[...] faxinalenses, os colonos, sitiantes, pequenos proprietários, quilombolas, assentados, acampados, ribeirinhos, ilhéus, povos das florestas entre tantos outros que vão se reconhecendo e se auto identificando ao longo da caminhada do Movimento Nacional da Educação do Campo (Souza, 2016b, p. 4).

Neste trabalho, a educação do campo tem ênfase na educação ribeirinha ou como também pode ser chamada, educação das águas. Para a realização deste estudo, tornou-se imprescindível caracterizar o município de Santarém, que está situado às margens direita do Rio Tapajós na sua confluência com o Rio Amazonas no Oeste do Pará, o terceiro mais populoso do estado, com 359 anos de sua criação (Santos, R. 2022). Fundado em 22 de junho de 1661, pelo Padre Felipe Bettendorff, com uma população de aproximadamente 351.220 mil habitantes, segundo prévia demográfica no ano de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE.

Figura 1: Mapa de Santarém - PA



Fonte: Google Maps (2023)

Antecedente a “descoberta” de Santarém, o município já estava povoado pelos indígenas Tapajós, povos originários da região. Entretanto, foi com a chegada do homem civilizado, que o município passou ter aumento no número da sua população e exploração do seu potencial econômico. Isto porque como descrito acima, o município é cercado por rios, tendo eles como sua maior via de acesso. De acordo com Pereira (2016) foi através dos rios que os europeus viram possibilidades de acesso e afirmação de poder. Além disso, o tomaram como meio de acessar terras brasileiras para explorar sua matéria-prima, as florestas e o seu povo.

O município conta com uma vasta diversidade de vegetação, de território, de terras férteis e de numerosa população, se tornando um grande movimentador econômico do estado do Pará. Além disso, conta com belas paisagens que atraem visitantes das mais diversas localidades.

Figura 2: Encontro das águas em Santarém - PA



Fonte: Selvagem Tours (2023)

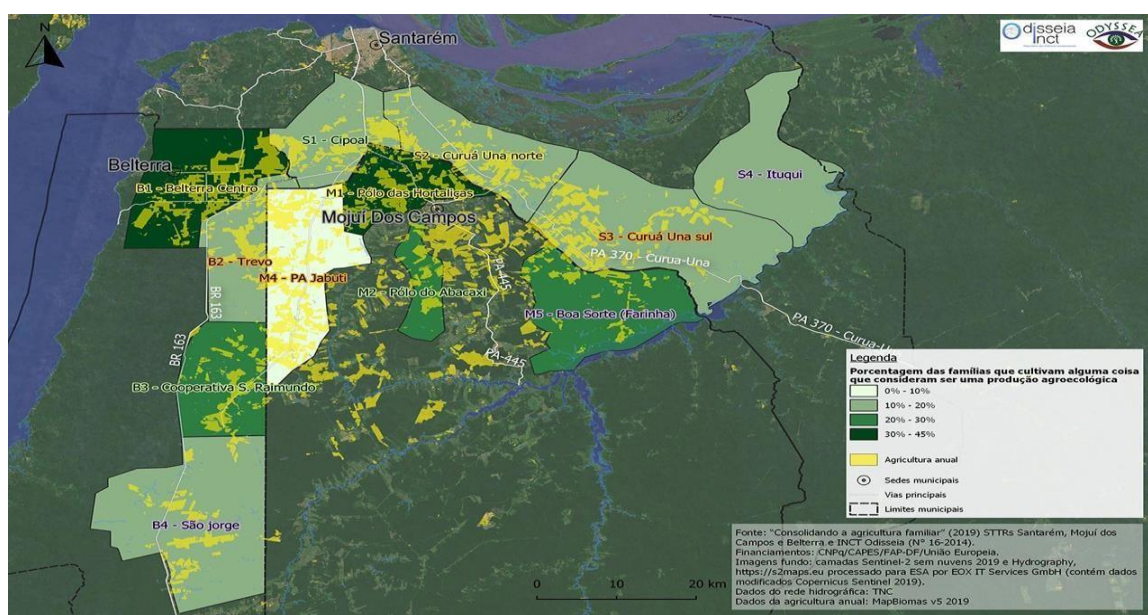
O município tem três rotas de acesso, via rodoviário, hidroviária e aérea. Entre os mais distantes visitantes, encontram-se os que veem dos municípios vizinhos. Acontece que, Santarém abastece grande parte dos menores municípios da região, isso em termos de saúde, comércio e em alguns casos, de educação.

Por comportar imensa população, Santarém tem uma grande rede de educação, dividida em três esferas: a rede pública municipal, rede pública estadual e rede privada. Restrito a este trabalho, consideraremos apenas os números voltados a rede pública municipal, uma vez que é o campo em que se situa este estudo.

No município de Santarém, a educação do campo é composta por região do planalto, rios e várzea.

De acordo com Paixão Júnior (2012) a região do planalto santareno abrange (em suas extremidades) municípios vizinhos como Belterra e Mojuí dos Campos. Compõem o planalto as comunidades do Cipoal, São José, Tabocal, Tracuá, Jenipapo, Tipizal, Jacamin, Curupira, Paxiúba, Guanará, entre outras. A figura 3 ilustra o Planalto Santareno.

Figura 3: Mapa do Planalto Santareno



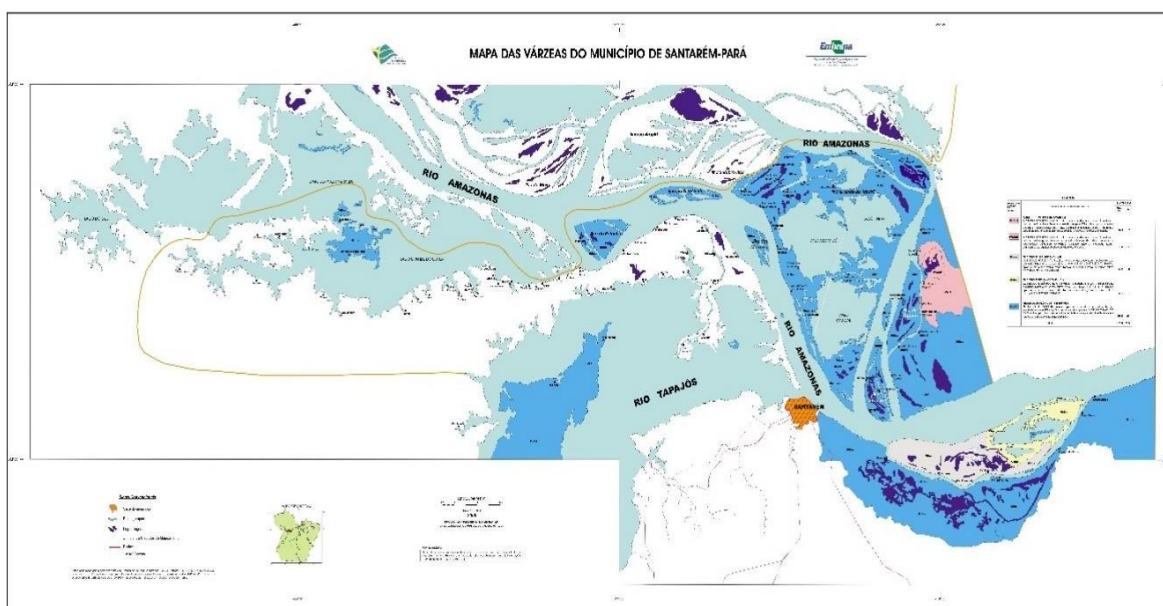
Fonte: Acompanhamento territorial da Amazônia (2023)

Entre essas localidades também se encontram povos indígenas. De acordo com o Protocolo de Consulta dos Povos Indígenas Munduruku e Apiaká do Planalto Santareno (2017) os povos indígenas em questão habitam quatro aldeias: Açaizal, Ipaupixuna, São Francisco da Cavada e Amparador, que estão localizadas nas áreas determinadas como Planalto Santareno.

Segundo Amaral (2021) a região do planalto santareno tinha no ano de 2019, 38 escolas. Entre elas, escolas de ensino fundamental I e II, quilombola, indígena e de atividade complementar².

A região de várzea santarena está no contexto dos rios e se localiza neles, assim como está expresso na figura 4.

Figura 4: Mapa Várzea santarena



Fonte: Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – EMBRAPA (2000)

Para esclarecimento dessa questão, Pontes (2022) pontua que a Secretaria de Educação de Santarém classifica em 5 as regiões de rios, sendo: Arapixuna, Arapiuns (com terras indígenas), Lago Grande, Tapajós (com terras indígenas) e várzea (com comunidades quilombolas). Especificamente na região de várzea, existem 47 comunidades (entre esse total estão as comunidades quilombolas) com um total de 35 escolas da várzea. No ano de 2020, existiam nas regiões de rios um total de 216 escolas com anexos.

Dados mais recentes cedidos pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto – SEMED, demonstram o quadro de escolas e outras informações do ano de 2023, no Quadro 2, a seguir.

² Em Santarém existem escolas de atividade complementar, elas são responsáveis pela oferta de atividades interdisciplinares que ocorrem no contraturno dos alunos.

Quadro 2: Número de escola nas Região de Rios de Santarém - PA (2023)

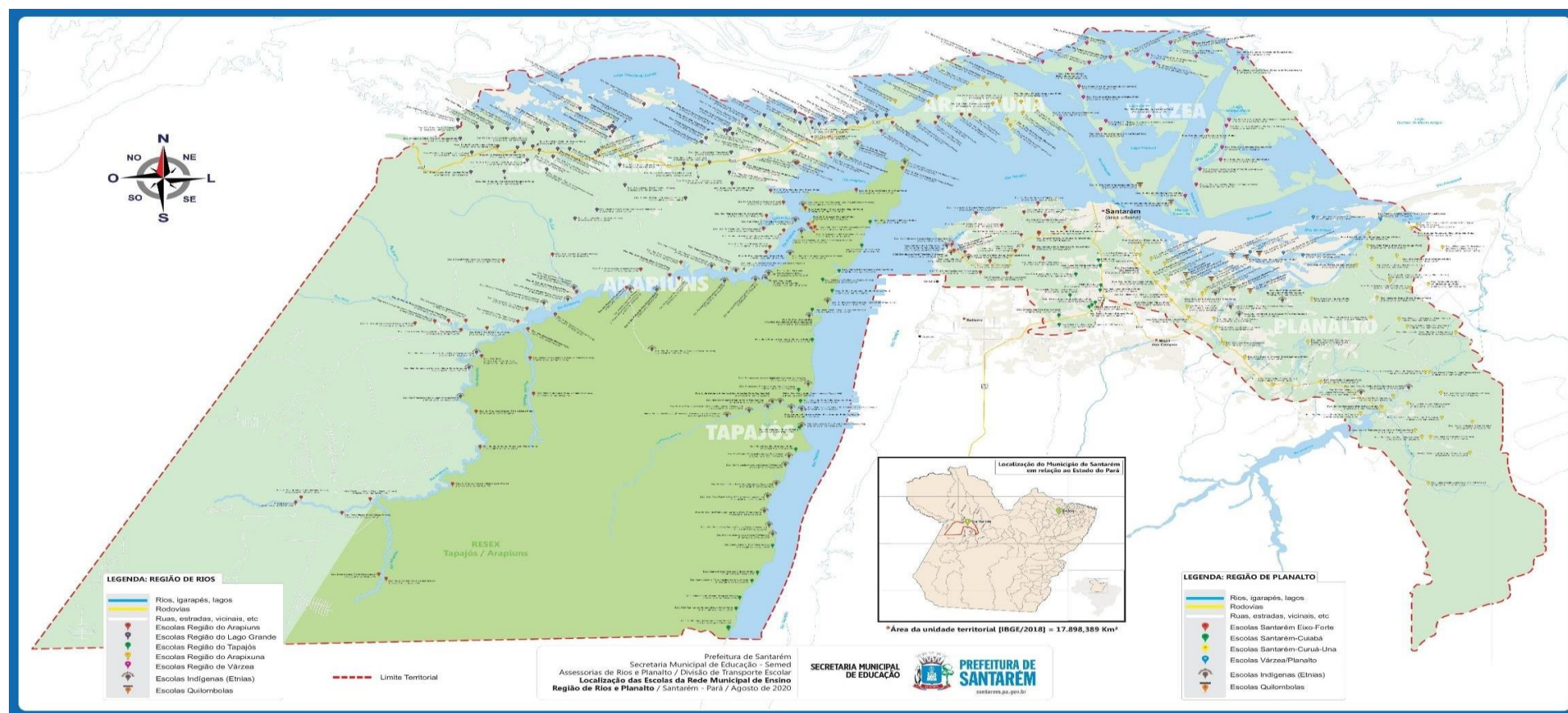
Ano	Região	Escolas	Professores do Ensino Regular	Professores de AEE	Alunos do AEE	Escolas com Atendimento Educacional Especializado - AEE
2023	Rios	167	702	28	124	-----

Fonte: Dados disponibilizados pela Secretaria de Educação e Desporto de Santarém – SEMED (2023).

Devido a secretaria de educação não ter conseguido quantificar o número de escolas com Atendimento Educacional Especializado – AEE, buscamos aporte teórico na pesquisa de Santos R. (2022) que contabilizou 31 escolas com Salas de Recursos Multifuncionais – SRM nas regiões de rios. Ainda assim, esclarecemos que não se pode associar a presença das SRM com o AEE, uma vez que em algumas escolas em Santarém, o atendimento educacional especializado é ofertado em espaços livres, corredores da escola ou em salas adaptadas (Santos, R., 2022).

Devido a apresentação dos dados supracitados, tornou-se importante apresentar minuciosamente a dimensão da rede pública municipal de Santarém, especificamente, das regiões de rios. A figura 5 tem o intuito de propiciar uma noção do conjunto das escolas dos rios no município de Santarém.

Figura 5: Mapa das Escolas Ribeirinhas de Santarém



Fonte: Elaboração da Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Santarém – SEMED (2020)³

³ Link para ampliação. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1XnJUihgwBnjvdV_-KHv0DzZTQP_CuHzs/view?usp=drive_link

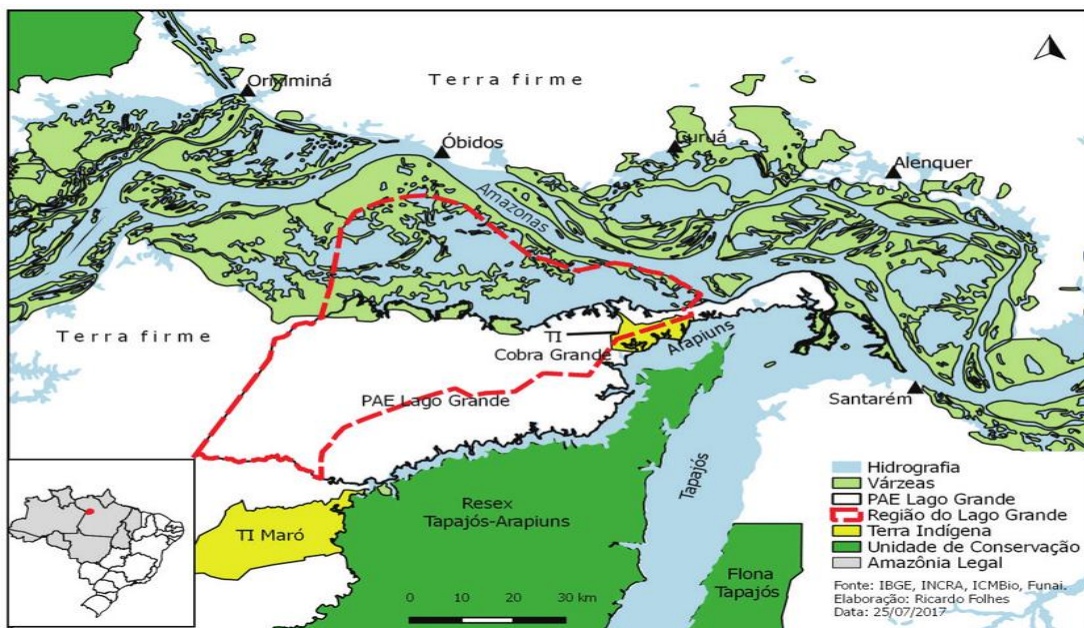
22 escolas indígenas. Na região é realizado artesanato tendo como matéria-prima uma planta nativa, o tucumanzeiro, árvore do tucumã.

Em determinado período do ano, as comunidades da região do Arapiuns sofrem com a vazante. Segundo Escada et al (2012) o potencial de pesca nesse período diminui exponencialmente, fazendo com que as comunidades fiquem dependentes de Santarém para alimentação. Além da pesca, a região do Arapiuns tem como produção a farinha, o plantio de mandioca, o artesanato e o turismo.

A cultura e produção ribeirinha faz parte do que é valorizado pela educação do campo. Os costumes e saberes dos povos ribeirinhos devem ser considerados e valorizados em seu processo de ensino. Em concordância, Costa (2021) comenta que nas comunidades ribeirinhas o período de produção de matéria local (pesca, frutas e afins) não é considerado no currículo e por isso, é um dos fatores geradores da evasão escolar.

Temos também na região de rios, a região do Lago Grande, ilustrada na figura 7, está situada entre Santarém e o distrito de Curuaí. Essa região tem aproximadamente 30 mil habitantes e abrange mais de 140 comunidades, sendo elas, comunidades rurais, ribeirinhas, quilombolas e indígenas (Castro e Carvalho, 2023).

Figura 7: Mapa da Região do Lago Grande



Fonte: FOLHES, IBGE, INCRA (2017)

O distrito do Lago Grande ou Lago Grande do Curuaí está situado as margens do Rio Amazonas em oposição a cidade de Óbidos (Lima, Sousa e Santos, 2021).

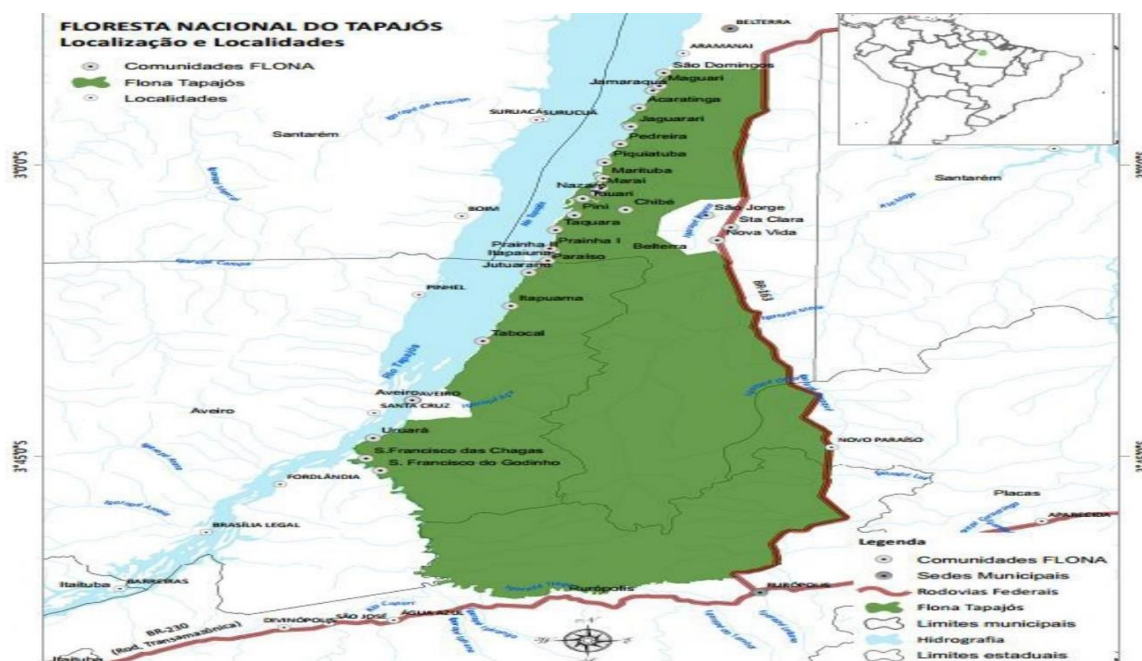
A região recebe duas nomenclaturas por parte de um princípio cultural. Folhes (2016) explica que o título Lago Grande corresponde a um conjunto de comunidade ribeirinhas cujos habitantes mantêm a cultura dos primeiros habitantes que ocuparam as comunidades. Ou seja, a região do Lago Grande, denota a forma como os seus habitantes o seu modo de viver, tudo que envolve o exercício da sua cultura. Já o título Lago Grande do Curuaí faz menção ao que fisicamente é, um grande lago que se forma a partir das águas do rio Amazonas. Embora, grande parte pertença a Santarém, o Lago Grande tem linhas divisórias com o município de Óbidos e Juruti.

Na educação, o Lago Grande do Curuaí é movimentado por Santarém, a contratação de professores, avaliação de alunos para o AEE, a secretaria de educação em geral. De acordo com Sarmiento (2020) no ano de 2020 existiam 76 escolas na região do Lago Grande.

Sobre a diversidade da região, Bentes (2015) sugere que facilmente podemos identificar resquícios e influência da cultura nordestina, dando origem a um perfil diferenciado. Ribeiro (2006) citado por Ferreira; Carneiro (2020) comenta que a migração nordestina para a Amazônia estava datada no período de 1943 a 1945, relacionada com a batalha pela exploração da borracha.

Na região de rios de Santarém, teremos também a região do Tapajós, indicada na figura 8. Os habitantes das comunidades do Tapajós vivem da agricultura, da produção de farinha, da pesca da caça, exploração da matéria prima das florestas, e do cultivo de jerimum, milho e arroz. Também, possuem gado ou comércio em suas casas. Um ponto a ser ressaltado na região é a importância que os saberes populares exercem sobre os seus conterrâneos, e como isso é visto na relação dos adultos com crianças (Medaets, 2013; Medaets, 2020).

Figura 8: Mapa da Região do Tapajós



Fonte: Brasil (2019)

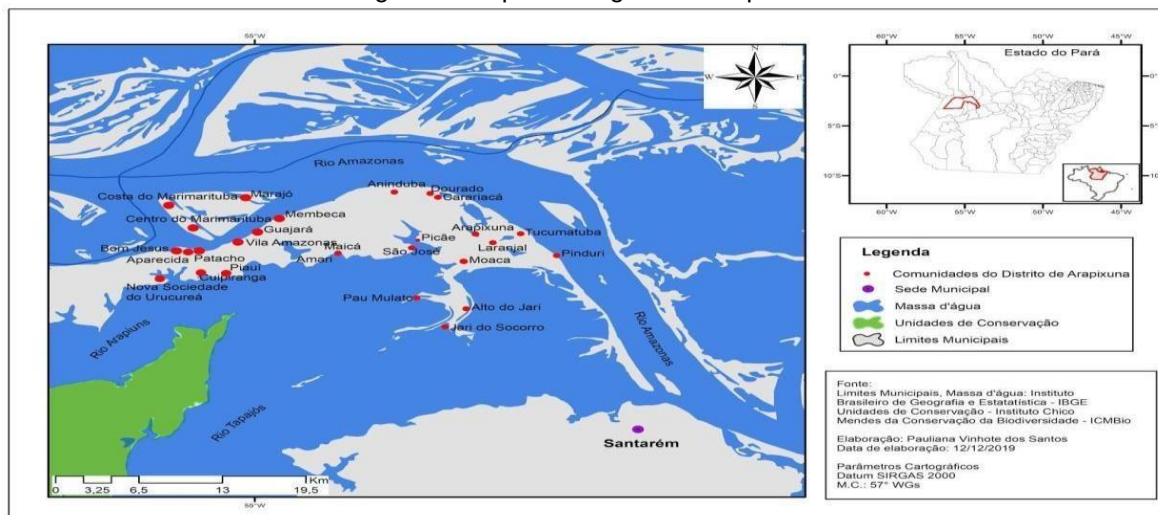
No que concerne da educação, a região do Tapajós contava no ano de 2020 com 32 escolas, (Sarmiento, 2020), que estão dentro da perspectiva da educação do campo (ribeirinha) ou da educação indígena. Por se configurarem assim, Pontes (2022) grifa a região do Tapajós com terra indígena.

Por último, a região do Arapixuna, (região de várzea já foi apresentada anteriormente), que tem como meio de movimentação financeira os trabalhos de roça, agricultura, comércio de alimentos, prestação de serviços, a pesca, artesanato, turismo e festividades. A região, ilustrada na figura 9, conta com 31 comunidades, que se estendem de Igarapé-Açu até Santana, no limite do Lago Grande. O meio de acesso é hidroviário, tendo o seu porto na praça da igreja local. (Silva, 2021).

A região também conta com rotas alternativas, além do porto público, existem portos privados na comunidade. Como meio de condução encontramos barcos, lanchas e balsas. As lanchas e barcos tem destino principal ao porto de Arapixuna, já as balsas saem de Santarém e tem destino até a comunidade de Aninduba, ao chegar no destino, segue a viagem por meio terrestre, de carro ou moto até Arapixuna. No período de cheia as viagens são mais rápidas para a região

pois com o rio cheio não tem a possibilidade de encalhar. No período de seca dos rios, o descolamento ocorre na grande maioria das vezes pelo Rio Amazonas.

Figura 9: Mapa da Região do Arapixuna



Fonte: Silva (2021)

Sobre a educação, a única informação geral que encontramos diz que a região conta com 16 escolas (Sarmento, 2020). Ainda que seja o único dado encontrado, é o suficiente para validar essa região, (assim como as outras supracitadas), na investigação das práticas pedagógicas, da formação continuada nas regiões ribeirinhas de Santarém neste trabalho pesquisa.

O próximo tópico traz a caracterização da educação inclusiva no contexto da educação ribeirinha e do campo. Sob a justificativa de que em outras regiões da Amazônia (paraense ou não) desenvolvem-se meios para garantir a inclusão dos sujeitos da educação especial.

1.1 Educação Inclusiva No Contexto Das Escolas Ribeirinhas E Do Campo

Este eixo da pesquisa apresenta as interfaces entre duas grandes áreas de estudo na educação, a educação especial inclusiva e a educação ribeirinha no contexto da educação do campo. Buscamos investigar essas interfaces, pois temos interesse em investigar como tem sido realizada a inclusão nas escolas campesinas. Para que possamos adentrar no tema apresentamos a educação

inclusiva como um processo que manifesta e promove a inclusão no espaço escolar.

De acordo com Lopes (2009, p. 154) a inclusão pode ser tida

[...] como conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos de forma que eles passem a olhar para si e para o outro, sem necessariamente ter como referência fronteiras que delimitam o lugar do normal e do anormal, do incluído e do excluído, do empregado e do desempregado etc., também é uma condição de entendimento das práticas educacionais diluídas na população.

A definição de inclusão supracitada faz menção ao conjunto de práticas educacionais que são aplicadas em determinadas populações. Especificamente neste trabalho, temos como um dos conceitos centrais a educação ribeirinha no contexto da educação do campo. Sendo assim, este eixo apresenta e investiga como a educação inclusiva tem se consolidado nas escolas ribeirinhas, quais são as práticas, quais são os determinantes que fazem com que ela esteja sendo efetivada (ou não).

Para início de debate, nos apropriamos das palavras de Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 127) quando esclarecem que as “noções de direitos humanos, democracia e cidadania” apontam a inclusão “como um princípio dado, inquestionável, inatacável”. Isto, justificando a não necessidade de contestar as práticas que estabelecem a educação inclusiva como se não fossem possíveis existir processos de inclusão e a exclusão simultaneamente, em outras palavras, processos de in/exclusão (Veiga-Neto; Lopes, 2011).

Participamos desse discurso para que possamos entender que existem características da educação inclusiva que necessitam ser transformadas. Assim como afirma Caldart (2015, p. 2) “hoje não basta afirmar que é preciso transformar a escola”, mas necessitamos elaborar formas de desconstrução das práticas docentes para que todos participem das escolas de forma unânime.

Buscando relacionar a educação do campo com a educação especial e inclusiva, postulamos que o povo do campo tem o direito de receber educação no lugar que habita, considerando a sua cultura e necessidades humanas e sociais Caldart (2004), assim como os sujeitos com deficiência.

Entretanto, Cordeiro Neto (2021) diz que professores da escola do campo, em sua grande maioria, não recebem formação para contemplar as necessidades educacionais dos alunos com deficiência em suas turmas, e quando tem contato com essa realidade, são tomados pela apreensão por não se sentirem preparados para garantir a participação desses alunos na sala de aula.

Ao que diz respeito a pessoa com deficiência nos espaços e comunidades do campo, precisamos dialogar sobre a sua presença. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE, o Brasil tem 18,6 milhões de pessoas com deficiência em localidades diferentes. Diante disso, buscamos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, alguma referência a respeito da garantia da educação inclusiva na educação do campo. Encontramos no Art. 28, as respectivas instituições:

[...] Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: [...] II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (Brasil, 1996).

Afirmando que a educação do campo assume compromisso com a oferta de educação para a população campestre incluindo organização própria, entendemos que os sujeitos com deficiência terão lugar nas adaptações e na adequação às peculiaridades da vida rural. Assim como, afirmam Silva e Schwendler (2022) quando abordam que a construção do currículo da escola do campo, ocorre de forma colaborativa entre as comunidades escolares (professores, moradores rurais, gestores etc.). Pois um dos objetivos da escola do campo é a transformação da realidade rural com e por eles.

Em algumas escolas participantes desta pesquisa a organização das salas de aula em termos de níveis de ensino, é tida de duas formas. Sendo assim, parte das turmas são organizadas em ensino regular, ou seja, apenas uma série por turma e em outras, as turmas multisseriadas ou bisseriadas (duas turmas). De acordo com as professoras entrevistadas, isso ocorre devido a portaria de lotação do município e a insuficiência de alunos para formação de uma turma. Caso não fosse organizada dessa forma, os estudantes que em suas turmas não houvesse número suficiente de alunas teria que aguardar até a formação de uma turma com

o seu nível de ensino. Sendo assim, como uma forma cumprir com o direito de acesso à educação, as escolas se organizam, quando é o caso, em bissérie ou multissérie.

Cordeiro Neto (2021) aborda em sua pesquisa intitulada “O processo de inclusão do aluno surdo na escola do campo no contexto das turmas multisseriadas” a importância de pensar um currículo que contemple as necessidades educacionais de alunos surdos, entretanto, trata a multisseriação com um desafio para esse docente, pois reúne crianças em níveis educacionais diferentes.

Neste caso, Cordeiro Neto sugere a aquisição da Língua Brasileira de Sinais – Libras, para que o professor consiga garantir a participação do aluno surdo. Todavia, vale postular que os alunos surdos no contexto das classes multisseriadas da educação do campo, tem o direito de inclusão escolar no ensino regular preconizado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (2008).

A respeito das turmas multisseriadas, Molinari (2009) comentava que vários fatores influenciam a sua eficiência, o maior é a organização do tempo didático. As primeiras estratégias que docentes usam nessas turmas é formular seus planejamentos para cada grupo, o que se torna uma tarefa difícil, pois o professor terá que se dividir para atender todos seus alunos e avaliá-los.

Outro determinante é destacado por Hage (2008), os prédios em que se alojam essas turmas são sucateados. Não apresentam estrutura de um espaço de ensino, sem banheiros, sem ventilação e muito menos estrutura mínima para preparo de merenda escolar. Outros dados sobre a estrutura física, mostram que o número de assento para os estudantes é insuficiente, quadros danificados e na grande maioria das vezes o espaço em que são realizadas as aulas são adaptados, sendo uma sede de festividades das comunidades, igrejas, prédios alugados ou casa dos professores. Hage ainda comenta que as questões relacionadas as refeições na escola interferem na frequência e aproveitamento escolar, pois na ausência de alimentação, fortalece a evasão e fracasso escolar.

Sobre a estrutura física inadequada que Hage denuncia, salientamos o caso na escola ribeirinha do município de Santarém na região de várzea que veio a desabar no ano de 2019, na comunidade de Saracura. De acordo com o G1

Santarém e Região, “um bloco inteiro, uma sala de aula, a secretaria e a sala de professores cederam”, (G1 Santarém, 2019). No artigo, o gestor da escola relatou que a estrutura física já havia apresentado problemas estruturais, e que inclusive, vistorias da secretaria de educação já haviam sido realizadas na escola. O gestor ainda acrescentou que o calendário da escola era específico da região, e que no dia seguinte haveria aulas, mas que pelo ocorrido, não saberia como proceder, uma vez que toda a estrutura da escola estava comprometida.

Pensando nessas denúncias, cabe a indagação como será a oferta educação de qualidade, participação integral desses alunos nas aulas e segurança na escola?

Diante de análise, algumas turmas multisseriadas e seriadas culminam por se concretizarem dentro de uma perspectiva de escola rural. Isto porque excluem a valorização das singularidades dos povos do campo do seu currículo, sobrepondo o currículo urbano em escolas campesinas. Para Ribeiro (2012) a educação rural tem as mesmas características e currículo das escolas urbanas e considerada o mesmo currículo e práticas pedagógicas. Na educação rural não existe a proposta de valorizar a “multiplicidade de culturas populares que poderiam ser consideradas pela escola rural”, (Ribeiro, 2012), acontece que não o são.

Em concordância Souza (2016b) sugere que as escolas localizadas no campo podem estar no contexto da educação rural ou no contexto da educação do campo. A ideia de que muitas escolas tenham abolido a nomenclatura “rural” adotando a expressão do “campo”, não significa que tenham modificado a sua lógica educacional. Sendo assim, as escolas na perspectiva rural são determinadas pelas equipes pedagógicas e gestão escolar, e a comunidade não participa da formação do currículo. Já as escolas que constituem as identidades dos povos do campo, sejam as identidades das águas ou das florestas participação da lógica da concepção de educação do campo, em parceria com as comunidades e movimentos sociais.

Este diálogo se estende, pois se origina na fusão de vertentes da educação, educação do campo e educação especial (Fernandes E Fernandes, 2021). Para relacionar ao tema supracitado, vale esclarecer que educação especial e educação estão relacionadas em um contexto, mas que não são sinônimos. Como a lei ordena, os sistemas de ensino não podem negar a matrícula e permanência de

alunos com deficiência na escola e por isso, eles são matriculados nas escolas regulares.

Quando falamos sobre educação inclusiva, estamos falando das escolas regulares que tem alunos com deficiência e outras especificidades, atendidas na educação especial. Entretanto, falaremos também na educação especial, pois nas escolas ribeirinhas que estamos apresentando, o aluno está na sala de aula regular e recebe atendimento no contraturno, na educação especial (ou não).

Este esclarecimento coube, pois, alguns autores selecionados tratam ambas como uma só. Retornando aos relatos, colidimos com uma pesquisa realizada por Fernandes e Fernandes (2021) em uma escola da ilha de Mosqueiro e uma Unidade Pedagógica do Combu, em Belém, no Pará. De acordo com a pesquisa, as unidades ribeirinhas elencadas acima estão dentro da perspectiva inclusiva, mas não realiza a educação especial. Acontece que, não existem professores nessas unidades para o AEE e não existem salas de recursos multifuncionais. No texto, é informado que um centro de referência tentou ofertar o AEE, mas que não segue uma rotina, ou seja, não possuem um calendário com dias pré-estabelecidos para os atendimentos, inclusive, a última visita realizada a escola pelo centro de referência foi no ano de 2017. Em contrapartida, os professores e coordenadores não medem esforços em verificar formas de ensiná-los, fazendo também com que participem na sala de aula comum.

Colidimos com a pesquisa intitulada “Pelas águas da inclusão: relatos de experiências acadêmicas sobre as práticas pedagógicas inclusivas em uma escola ribeirinha na Amazônia Amapaense” realizada por Borges et al (2020) em Cachoeirinha na Ilha de Santana no estado do Amapá. A pesquisa visitou prover temas como prevenção ao bullying e inclusão na escola. No ato, os pesquisadores identificaram problemas estruturais e pedagógicos, a ausência de material de didático, sala de informática entre outras precariedades no espaço da escola, a maior dificuldade elencada pelos docentes foi a ausência de espaços propícios a produção do saber.

Encontramos também a dissertação intitulada “Percepção docente sobre os multiletramentos: Estudo de caso em escolas públicas ribeirinhas de Manaus” de Santos L. (2022) que trouxe informações a respeito da educação ribeirinha de Manaus no Amazonas. De acordo com a autora, 70% dos professores ribeirinhos

do Rio Negro moram em Manaus, e fazem esse percurso para se deslocar à escola. Alguns professores que moram mais distante da escola, fazem esse trajeto diariamente: da casa para o rio, do rio para a escola. Alguns usam até 3 conduções se deslocar à escola e dar aula e outros, moram nas comunidades para não terem que fazer o trajeto diariamente. A formação inicial desses professores tem origem no currículo urbano.

De acordo com as divergências apresentadas, Hage (2005) descreve que a região amazônica é uma terra diversa, e que as suas identidades culturais, pois tem influências dos saberes, valores e modos de viver dos povos indígenas, que são originários habitantes das regiões. Além disso, foram diversos os povos que passaram acessar a região ribeirinha amazônica, fazendo com que se multiplique a questão cultural e todas grandes áreas ligadas a ela. Tivemos os povos nordestinos, judeus e sírio-libaneses no ciclo da borracha, asiáticos e japoneses na tentativa de gerar novas contribuições para o desenvolvimento da Amazônia. Constantemente, temos “paraenses, gaúchos, catarinenses, paulistas, mineiros, capixabas, goianos e mato-grossenses” (Hage, 2005), migrando para a Amazônia em busca de novas possibilidades e para trabalhar.

De tal maneira, este debate ainda se estenderia se tivéssemos essa intenção, a região amazônica é rica em matéria-prima e mais ainda em diversidade cultural. Este debate, anuncia a diversidade da região ribeirinha amazônica sob um viés de possibilidades de produzir educação de qualidade e garantia da inclusão. Ainda assim, somos uma região propícia a falhas, mas que luta constantemente para contornar as suas fraquezas e assim superá-las.

Neste viés, o próximo tópico trata da constituição da educação ribeirinha no contexto da educação do campo, nessas regiões, tomando como base obras de Goch (2017), Albarado, Hage e Russo (2022) e pelos povos e escolas ribeirinhas selecionados para este trabalho.

1.2 caracterizando das escolas ribeirinhas pesquisadas

Este tópico tem o intuito de caracterizar as escolas que participaram do trabalho de campo, sob um viés de identificação de quem são os habitantes das margens dos rios, e que marcas eles carregam que os constituem.

Os povos ribeirinhos são:

[...] indivíduos, famílias e comunidades tradicionais agroextrativistas que vivem em regiões de várzea, próximas a rio e que têm modo de organização, reprodução social, cultural e econômica fundamentados na constante interação com o meio onde vivem e determinado pelo ciclo das águas (regime de cheias e vazantes) e pelos recursos que o rio oferece (Brasil, 2012).

Pelo exposto, podemos sugerir que o rio é um elemento determinante na vida dos povos ribeirinhos. Segundo Costa (2021) a relação dos povos ribeirinhos com o rio é fomentada diariamente. É como se os rios fossem as ruas para os moradores dos espaços urbanos, e é através dessa via que os estudantes e comunidade podem se deslocar a escola. De acordo com Santos L. (2022) para o povo ribeirinho, os rios afirmam a ideia do pertencimento, da alma, do pensar e das histórias que forjaram a sua identidade (Santos, L. 2022). Tal qual, a identidade de todo um país que teve como meio da colonização, as vias fluviais.

Assim como no escopo educação do campo, teremos na educação ribeirinha a necessidade de preservação de saberes não-hegemônicos. De acordo com Albarado, Hage e Russo (2022) os debates que tangem a educação ribeirinha amazônica justificam a preservação da história, a fim de superar o silenciamento e descarte dos saberes dos povos em questão, e, por ser assim, a prática pedagógica dentro dessa modalidade de educação precisa reconhecer e valorizar a sua diversidade, construindo saberes que atendam a diversidade desse território.

Sendo assim, as escolas que os povos ribeirinhos frequentam tem particularidades inerentes a sua cultura, linguagem e relações climáticas. De acordo com Goch (2017) as escolas do campo devem ser pensadas para que superem as necessidades dos seus sujeitos, assim como, dos seus docentes, gestores e comunidade escolar em geral.

Para que o chegássemos ao atual modelo de educação ribeirinha no município foram diversas as lutas, construções e desconstruções. De acordo com Goch (2017) entre os anos de 2013 e 2016 ocorreram mudanças significativas nas regiões de rios do município. Isto porque a educação passou a ser pensada e desenvolvida especificamente com foco nas necessidades dos povos que moram nas margens dos rios. A seguir os dados:

Tabela 1: Informações das escolas ribeirinhas no período de 2013 a 2016

ANO	Nº ESCOLAS CONSTRUÍDAS	Nº ESCOLAS AMPLIADAS E PEQUENOS REPAROS	Nº DE CRECHES	Nº DE QUADRAS ESCOLARES
2013	51*	42 **	02***	01***
2014	01	05	02	01
2015	00	08	00	00
2016	04	01	00	01

Fonte: GOCH, 2017.

Os dados encontrados não mencionam quantas escolas as regiões comportavam no total. No entanto, mostram quantas foram construídas e quantas tiveram reformas entre os anos de 2013 e 2016. A partir de 2013, é perceptível o caminhar da educação ribeirinha santarena em termos de ampliação. Atualmente, o município conta com 167 escolas localizadas nas regiões de rios.

Posto em debate, surgiram indagações a respeito da diferença entre números e colidimos com o Fórum Paraense de Educação do Campo – FPEC, que realizou em 2023 o VI Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas no Estado do Pará. Nesta reunião acontecida no município de Castanhal, houve a denúncia dos delitos acometidos pelos gestores educacionais e municipais no estado do Pará, a respeito do fechamento de 8.478 escolas nos anos de 2000 a 2022. Vale salientar que entre este quantitativo, 1.491 escolas estavam em espaço rural.

De acordo com os gestores, esta extinção ocorreu pautada na insuficiência do número de alunos para formação de classes, e para compensar a extinção, ocorreria implantação de nucleação para superar a ausência de oferta das escolas do campo, indígenas e quilombolas. Em contrapartida, foi discutido que o público em questão, em sua grande maioria, não teve a oportunidade de concluir o ensino básico. Ao todo foram extintas em 2019, 313 escolas; em 2020, 281; em 2021, 322 e em 2022, 1.353 escolas do campo. (Pará, 2023).

Entretanto, a educação do campo perdura na região de Santarém, ainda que seja em menor número. Para que nos aprofundássemos em maiores análises, determinamos 4 escolas com alvo desta investigação. Cada escola selecionada, pertence a uma região de rios gerenciada por Santarém.

O eixo seguinte, é responsável por descrever informações a respeito das escolas supracitadas, a fim de que possamos identificar e conhecer as realidades vivenciadas nas regiões de ribeirinhas de Santarém.

1.1.1 Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Dom Pedro I em Urucureá/Arapiuns

Para fins de esclarecimento, a escola será apresentada com base no Projeto Político Pedagógico – PPP do ano de 2024. A escola Dom Pedro está situada na comunidade de Urucureá na região do Arapiuns. Tem como público-alvo os comunitários locais e adjacentes, uma vez que tem 5 escolas anexas, constituindo-se como uma escola polo da região.

Figura 10: Escola Dom Pedro I - Urucureá/Arapiuns



Fonte: A autora, 2023.

A respeito do espaço físico, a escola conta com um prédio próprio de alvenaria, composto por 6 salas de aula, 1 secretaria, 1 biblioteca, 1 cozinha com refeitório, 2 banheiros e 1 sala de leitura.

Sobre o quadro de funcionários, conta com 1 diretora, 1 secretário, 1 pedagoga, 9 professores, 3 serventes, 1 agente de leitura e 4 transportadores escolares.

A escola funciona de manhã e à tarde, atendendo educação infantil (pré-escolar) a 9º Ano do Ensino Fundamental II. Nas salas de aula externas funcionam o pré-escolar.

De acordo com o PPP, a escola iniciou os seus serviços em 1960. No período em questão existiam poucas famílias na comunidade, ainda assim, viram a necessidade de ter uma escola, mesmo que atendesse apenas 12 crianças.

O primeiro espaço constituído como sala de aula foi um espaço cedido por um comunitário em sua residência. Mas não sendo o suficiente os moradores se reuniram para que viessem a Santarém solicitar supervisão e suporte. Acontece que a professora que desempenhava o papel em sala de aula não tinha formação para seguir em prática docente.

Em 1974, houve a necessidade de construir um prédio próprio, e trazer um professor para continuar as aulas. Nesse mesmo ano, a escola em seu novo formato passou a fazer parte da rede pública de Santarém.

Anos após luta, somente em 2006 a escola passou a ser reconhecida legalmente e a trabalhar com autonomia, uma vez que dependia de outras escolas para emitir certificados de aprovação e conclusão das séries.

De acordo com as características abordadas em eixos anteriores a respeito da educação do campo, a escola em questão desenvolve projetos de leitura para os comunitários, biblioteca itinerante, horta comunitária, educação ambiental e parceria com um grupo da região, o TucumArte.⁴

⁴ De acordo com Nakazono (2007) o TucumArte é um grupo de artesanato formado por mulheres residentes na comunidade de Urucureá – Arapiuns, que trabalham com a folha da árvore do Tucumã. Tem como premissa o fortalecimento da cultura e constituição dos saberes e costumes populares relacionados ao artesanato local.

1.1.2 Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Santo Antônio em Cururu/Lago grande

A escola em questão é uma das escolas anexas a escola Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco de Vila Socorro/Lago Grande. Localizada na comunidade de Cururu de Baixo, no Lago Grande, iniciou as suas atividades em 1975 em um barracão cedido pela comunidade. Nesse período, atendiam de 1ª a 4ª série. No ano seguinte, passou a ter sua própria sede, com paredes de alvenaria, telhado de palha e chão de piso batido.

Figura 11: Escola Santo Antônio - Cururu/Lago Grande



Fonte: A autora, 2023.

Em 1985, a escola recebeu doações de Santarém e construiu outro espaço, de madeira, com telhado ondulado e piso de cimento.

Em 2006, trabalhou com as turmas de 1ª a 4ª séries, e de 2007 a 2009 passou a ofertar de 5ª a 8ª séries.

Somente em 2015 recebeu autorização para trabalhar com educação infantil e fundamental e em 2016, inaugurou um prédio de alvenaria com salas de aula, secretaria, cozinha e banheiros.

Em 2019, a escola contemplou 102 alunos atendidos na educação infantil, fundamental e educação especial. No quadro de professores, sete tem formação inicial em pedagogia e em disciplinas específicas.

Atualmente, contempla 82 alunos que estão distribuídos na educação

infantil, ensino fundamental e educação especial e inclusiva. Com corpo docente composto por 8 professores e 3 do apoio escolar.

Diante do seu papel formador, a escola apresenta proposta para a comunidade. Sendo assim, propõem atividades socioculturais, abertura da quadra esportiva para a comunidade e palestras educacionais para as famílias dos alunos.

1.1.3 Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Osman Bentes em Aninduba/Arapixuna

A escola em questão, está situada na região do Arapixuna especificamente na comunidade de Aninduba. Partindo de Santarém, o trajeto até a comunidade é feito por via fluvial. Os barcos partem diariamente do porto da cidade, e também outro meio de tráfego são as balsas, que atravessam o rio Tapajós e navegam pelo Rio Amazonas por 4 horas para chegar à comunidade. (Folhes, 2016).

Figura 12: Escola Osman Bentes - Aninduba/Arapixuna



Fonte: A autora, 2023.

Para fins de esclarecimento, a partir deste ponto a escola será apresentada com base no Projeto Político Pedagógico – PPP. A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Osman Bentes tem início dos seus trabalhos datados

no ano de 1970. No princípio, atendia 40 alunos nas 1ª a 4ª série, em um prédio adaptado (barracão) doado por um comunitário.

Apenas 17 anos depois, a escola passou a ter um prédio próprio que dispunha de 1 sala de aula e 1 secretaria. Com o concurso público, em 1998, a escola passou a ter um aumento significativo nos números de alunos, obrigando a escola a adquirir turmas de educação infantil, fundamental e educação de jovens e adultos – EJA. Neste mesmo ano, constituiu-se o conselho escolar em parceria com a comunidade.

Em 2000, a escola atendia as modalidades do EJA e de 1ª a 5ª séries do fundamental, hoje 1º a 5º ano do ensino fundamental I. Entre 2000 e 2008 a escola passou a ser anexada de outra escola em outra comunidade, e dela recebiam suporte pedagógico e administrativo.

Ainda que tivesse o “novo” prédio, ele ainda era adaptado e inadequado para o ensino das crianças ribeirinhas. Por isso, em 2001 a escola foi contemplada com um novo prédio, com duas salas de aula, uma secretaria, dois banheiros, uma cozinha e refeitório e uma dispensa para estocar a merenda escolar.

No ano de 2009, a escola recebeu autonomia e passou a funcionar como polo, tendo 126 alunos (do pré-escolar à 8ª série) e 7 professores. Nos anos seguintes, a escola recebeu gestores, teve maior autonomia nas práticas de organização administrativas e pedagógicas, passou a atender nos 3 turnos, matutino, vespertino e noturno, aumentou o seu número de alunos e consequentemente de professores.

Em 2011, a escola é descrita como tendo o espaço físico irregular e discordante com a sua demanda. Além disso, não tinha sala para o atendimento educacional especializado, fazendo com que fosse realizado em espaços improvisados.

Em 2012, passou a receber o Programa Mais Educação, que tinha oficinas como: Canteiros Sustentáveis, Futebol e Dança. Além disso, o programa tinha a finalidade de contribuir com a educação na comunidade. Nesse período entre os professores, tinham dois que desenvolviam o papel de educadores alimentares.

Consequentemente, a escola passou a desenvolver projetos que consideravam a sua realidade, escola da água financiado pelo Instituto criança da Terra, que tinha a premissa de intensificar a importância da água na sobrevivência

da humanidade. Anos seguintes, a continuidade do projeto escola da água, com atividades nas proximidades da escola, caminhadas ecológicas, preservação ao meio ambiente, preservação das nascentes dos rios e coleta de lixo.

Com o aumento de alunos o prédio da escola começou a ser inadequado para comportá-los. Além disso, a merenda escolar não era o suficiente. Nesse período, os recursos financeiros da escola foram suspensos e para a escola continuar atuando teve que realizar eventos, juntamente com os comunitários e com as famílias, para arrecadar recursos financeiros.

No ano de 2017, o atraso nas lotações atrasou o ano letivo. Com 161 alunos, duas salas e salas adaptadas inadequadas, a escola necessitava de suporte do governo.

Em anos posteriores, a escola passou a desenvolver o projeto Novo Mais Educação com oficinas de Artesanato, Atletismo e Desenho e todos os projetos supracitados referentes a educação ambiental e preservação do meio ambiente.

Em relação a estrutura, somente em 2021 a escola recebeu uma nova reforma, foram 5 salas de aula, 1 sala do AEE, 1 diretoria, 1 secretaria, 1 sala de professores com banheiro, 4 banheiros para os discentes (2 desses eram para alunos com deficiência), 1 cozinha com dispensa para os alimentos, 1 refeitório e 1 copa.

Em 2023, a escola foi contemplada com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE básico, Educação Conectada, Educação e Família, Primeira Infância e Cantinho da Leitura.

A partir de todas as informações acima mencionadas, destacamos a visão da escola: “Ser uma escola de referência educacional na formação integral dos alunos, no resgate dos princípios éticos, na cultura local e no respeito a diversidade dos povos do campo e da natureza”, (PPP - Osman Bentes, 2023), na intenção de afirmar a consonância com o “diálogo, participação e construção de experiência coletiva que, por sua vez, são requisitos da concepção da educação do campo”. (Souza, 2016b).

Destacamos também, o compromisso da escola com a oferta do AEE. A partir do Decreto nº 6.571/08 a escola Osman Bentes desenvolve a sua prática da educação especial e inclusiva, salientando que existem obstáculos a serem

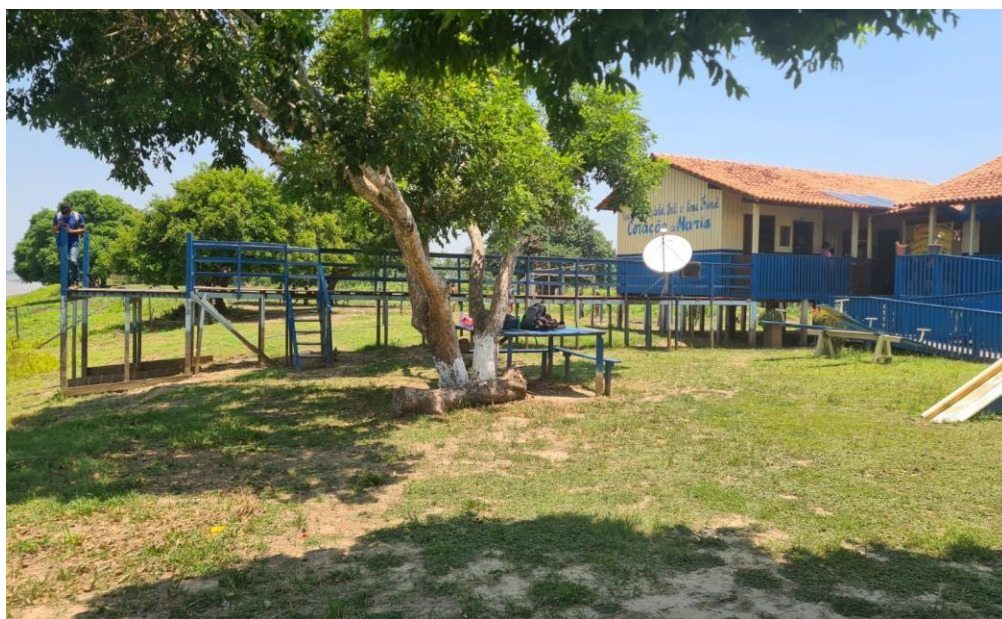
enfrentados, mas que conta com a parceria da família, da escola e da comunidade escolar.

Diante dessa apresentação, notamos a pouca menção no PPP da escola quanto ao desenvolvimento do AEE e da educação especial e inclusiva. Entretanto, são “conversas” para estendermos no decorrer deste trabalho de pesquisa.

1.1.4 Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Coração de Maria em Santa Maria do Tapará/Várzea

A escola será apresentada com base no Projeto Político Pedagógico – PPP. A escola em questão, está situada na região de Várzea especificamente na comunidade de Santa Maria do Tapará as margens esquerda do Rio Amazonas. Partindo de Santarém, o trajeto até a comunidade é pelo rio e conta com embarcações saindo diariamente do porto de Santarém. Conta com 70 famílias, ao todo, 256 pessoas adultas e crianças. Não dispõem de energia pública fazendo com que os moradores dependam de geradores, mas nem todos têm. A água que consomem tem origem no rio, e por isso, algumas famílias fazem o seu tratamento em filtros bioativos.

Figura 13: Escola Coração de Maria - Santa Maria do Tapará/Várzea



Fonte: A autora, 2023.

A economia da região é sustentada pela pesca, agricultura e pecuária. Dentre elas, a pesca é a maior fonte de renda dos ribeirinhos, e tem período liberado a partir de 15 de março se estendendo até 15 de novembro. Ainda, tem dois períodos na comunidade, seca e cheia. A seca dura do mês de agosto a fevereiro e a cheia do mês de março a julho.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Coração de Maria teve início 50 dos seus trabalhos 1 de outubro de 1971. Tinha estrutura de madeira, paredes de madeira, telhas de barro, estilo palafita⁵, com duas salas de aula, uma cozinha adaptada e dois corredores.

Em 1991, a escola passou a trabalhar com a 5ª série do fundamental, pelo Sistema de Ensino Modular, sendo anexa à escola Coronel Haroldo Veloso. Em 1995, foi construída escola de alvenaria, com 4 salas de aula, uma secretaria, refeitório, cozinha com dispensa para alimentos e 2 banheiros. Neste mesmo ano passou a ofertar de 5ª a 8ª série do fundamental.

Em 2000, recebeu turmas de Aceleração de aprendizagem em defasagem de idade-série, em parceria com a secretaria de educação e o Instituto Ayrton Senna, na intenção de atender de 2ª a 4ª série.

Em 2007, passou a ofertar ensino médio anexo a escola estadual Álvaro Adolfo.

Com o passar dos anos, a escola apresentou declínio em sua estrutura, como rachaduras na parede e no piso, sendo assim, foi construída outra escola, que foi entregue em 2012.

A partir de 2013, a escola passa a desenvolver o Programa Mais Educação com as oficinas de percussão, canteiro sustentável, dança e acompanhamento pedagógico. No mesmo ano, a escola começou a dispor de educação integral, com duas classes e quatro monitores.

Atualmente, conta com 57 alunos matriculados, sendo atendidos do Pré-escolar ao 9º ano e ensino médio. A escola conta com uma gestora, uma secretária, uma pedagoga, seis professores, uma servente, um vigia e quatro transportadores. Os projetos desenvolvidos na escola são: Projeto Escola D'água; Projeto de Educação Ambiental — Gincanas Ambientais; Projeto Gincana Bíblica e

⁵ Estrutura suspensa do solo, que impede alagamento em tempo de cheia.

Religiosidade; Projeto Jogos Internos; Projeto de limpeza comunitária; Projeto de higiene e saúde; Projeto Nossa Pátria e Projeto feira de conhecimento.

Salientamos que o PPP da escola em questão não apresenta nenhum eixo e menção a educação inclusiva, educação especial ou Atendimento Educacional Especializado – AEE. Entretanto, na visita à escola presenciamos ações do AEE e alunos inclusos nas salas regulares, fator que regulariza a realização deste trabalho de pesquisa na escola. Além disso, mencionamos nesta descrição, projetos da escola que tratam de temas que dialogam e valorizam com a cultura e identidade do povo campestre, estão assim, em harmonia com o contexto da educação do campo.

Em síntese, apresentamos as escolas selecionadas para a pesquisa, e como estas têm constituído a educação em suas respectivas regiões, considerando espaço escolar, espaço comunitário, saberes campestres e o currículo do campo.

A educação ribeirinha, como uma das frentes da educação do campo, tem o direito de ser ofertada com base na sua diversidade. De acordo com Albarado, Russo e Hage (2022, p. 131) o povo ribeirinho “têm direito a uma educação escolar diferenciada, própria, garantida pelo Estado nas suas diferentes esferas: federal, estadual e municipal”. Assim como os povos de outras regiões campestres, os povos ribeirinhos estiveram imersos nos processos excludentes em detrimento das identidades e são marginalizados pela diferença, pondo-as como inferiores à do espaço urbano. Entretanto, já é um processo que vem sendo combatido pelos movimentos sociais que estão relacionados a valorização da educação do campo. Desde o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA, que ocorreu em 1997, os movimentos em prol da educação do campo já tinham o propósito de incentivar a luta por uma educação pública, com qualidade e gratuita. Ainda, foi nesse momento em que o movimento em prol da educação do campo convida a sociedade para pensar na necessidade de um modelo de educação que contemple as necessidades dos povos do campo (Santana, 2022).

De 1997 até a presente data (2024), dezenas de experiências de educação do campo foram construídas no Brasil. Elas estão localizadas nas universidades, mediante formação inicial e continuada de professores; nas escolas públicas, mediante reestruturação de projetos político-pedagógicos; nas políticas de financiamento da educação e programas governamentais; nas equipes

pedagógicas municipais e estaduais que se desafiam a conhecer e a reconhecer a existência da diversidade de povos do campo, das águas e das florestas, bem como as suas lutas, o trabalho e a cultura.

Ainda assim, necessita de maior suporte de políticas que consolidem a oferta de uma educação de qualidade, e isto envolve, a oferta de formação continuada de professores, melhores condições e disposições de espaços arquitetônicos para produção e reprodução dos saberes e melhores condições de alimentação para os alunos. Ter essas questões como aspirações parte do princípio de conceber a diferença sem suprimi-la, assim como postulou Arroyo (2012) outros sujeitos, outras pedagogias.

No próximo capítulo visualizaremos o debate acerca da formação continuada de professores do campo no contexto da educação ribeirinha, na intenção de entender em que momento se situam as políticas destinadas ao processo formativo de professores do campo, assim como como ocorre a sua oferta, e que políticas brasileiras intensificam a promoção desse serviço.

CAPÍTULO 2: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Este capítulo tematiza a formação continuada de professores do campo no contexto da educação especial, referindo-se às políticas e programas como determinantes que lhes forjaram. Nos eixos deste capítulo trazemos debates a respeito da organização da tematização da educação especial na formação continuada de professores do campo e como estes processos se dão com base nas singularidades campesinas. Ainda, apresentamos como o município de Santarém tem se organizado para empreender as formações continuadas para os professores da sua rede. Para esta análise foi consultado o Plano Nacional de Educação de Santarém – PME (2015 – 2025) e as estratégias que ele estabelece para garantir e ofertar formação aos professores do campo.

Sendo assim, foi necessário consultar pesquisas nos bancos digitais, para dar subsídio teórico a esta, estabelecendo os critérios de ano de publicação (2018 a 2023) e relevância ou tema aproximado. Diante das constantes transformações no cenário da educação e dos avanços que tem tomado os debates e pesquisas relacionadas a formação continuada, educação do campo e educação especial, optamos por estabelecer o período de 5 anos para selecionar as pesquisas, como mencionado acima.

Para isto, foi necessário organizar a revisão de literatura com base nas seguintes palavras-chave: Formação Continuada; Professores do campo; Professores Ribeirinhos; e Educação Especial.

Os bancos de dados pesquisados foram: o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Sendo assim, essas informações estarão expressas no quadro a seguir, **Quadro 4**.

Tabela 2: Busca de Teses e Dissertações a partir das palavras-chave

PESQUISA INDIVIDUAL				
Palavras-chave	Formação Continuada	Professores do Campo	Professores Ribeirinhos	Educação Especial
CAPEs	4.648	3.846	37	3.893

BDTD	7.247	9.174	61	8.669
PESQUISA COMBINADA				
COMBINAÇÕES	Formação Continuada + Professores do Campo	Formação Continuada + Professores Ribeirinhos	Formação Continuada + Professores do Campo + Educação especial	Formação Continuada + Professores Ribeirinhos + Educação especial
CAPEs	714	10	109	1
BDTD	1.655	16	329	2

Fonte: Elaborado pela Autora (2024) com base no acervo da Biblioteca de Dissertações e Teses da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.

Ao realizar a busca dos termos, muitos foram os resultados encontrados. De tal maneira, foi necessário peneirá-los⁶ para que pudéssemos alcançar resultados mais aproximados na realidade pesquisada. Sendo assim, identificamos dentre essas apenas 5 que se aproximam da temática desta pesquisa, considerando os critérios estabelecidos de ano de publicação e palavras-chave. Os trabalhos selecionados foram:

Quadro 3: Revisão de Literatura: Teses e Dissertações

PALAVRA-CHAVE: Formação Continuada + Professores do Campo				
Título	Tipo de pesquisa	Autor	Ano	Instituição
Formação Continuada De Professores Para A Educação Do Campo: Contribuições Da Anfope E Do Curso De Especialização Em Pedagogia Histórico-Crítica Para As Escolas Do Campo/ Ação Escola Da Terra/ Pronacampo/ Secadi/Mec/ Ufba	Dissertação de Mestrado	Elisete Santos	2022	UFBA
PALAVRA-CHAVE: Formação Continuada + Professores Ribeirinhos				

⁶ Originado no termo “peneirar”, como fazem na produção da farinha nas comunidades campesinas locais, para filtrar a qualidade do produto, separando os gados maiores dos menos, refinar a farinha.

Educação Do Campo: Desafios E Perspectivas Na Formação Continuada De Professores Das Escolas De Várzea No Município De Santarém-Pará	Dissertação de Mestrado	Noélia De Sá Rêgo	2022	UFOPA
PALAVRA-CHAVE: Formação Continuada + Professores do Campo/Ribeirinhos + Educação Especial				
Formação De Professores Para A Inclusão De Estudantes Da Educação Especial Nas Escolas Das Águas Do Pantanal	Dissertação de Mestrado	Marcia Cristiane Venturini Hilbig	2021	UFMS
Políticas Públicas De Educação Inclusiva: Desafios Na Escolarização De Estudantes Público-Alvo Da Educação Especial Na Educação Do Campo No Município De Conceição Da Barra - Es	Dissertação de Mestrado	Paulo Willian Brunelli Viçosi	2020	UFRRJ
Educação Especial E Inclusiva No Contexto Da Escola Ribeirinha	Dissertação de Mestrado	Arnaldo Machado Ferreira	2021	UFGD

Fonte: Elaborado pela Autora (2024) com base no acervo da Biblioteca de Dissertações e Teses da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.

Iniciamos a Revisão de Literatura com o trabalho de E. Santos (2022) que nos instigou a selecioná-la pela problematização que “trata a formação continuada de professores ancorada nos elementos da teoria Pedagógica Histórico-Crítica apontando um caminho de possibilidades de superação das teorias hegemônicas e a formação omnilateral do ser humano” e o seu objetivo geral estabelecido foi “analisar as contribuições do curso de especialização em Pedagogia Histórico-Crítica, Ação Escola da Terra e da ANFOPE, com seus princípios para a formação de professores”.

O trabalho em questão faz uma revisão dos processos, embates e movimentos que deram subsídios para a formação continuada de professores do campo. Além do mais, traz uma análise dos cursos de Licenciaturas em Educação

que são vinculados ao Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e dos cursos de Pedagogia da Terra que são vinculados ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Ainda, é esclarecido no trabalho que as formações dos professores camponeses devem ter pressupostos direcionados as necessidades do campo, sem que estejam relacionadas com o espaço urbano. Essas formações devem respeitar a cultura camponesa, suas peculiaridades e seus sujeitos, atuando na valorização dos saberes e os ressignificando para que ganhem uma nova interpretação da sociedade. Nesse sentido, constataram que o seu objeto de análise, a Ação da Escola da Terra, que é empreendido pela FAGED/UFBA, tem avançado de forma significativa na formação continuada de professores das escolas camponesas e que tem superado as pedagogias hegemônicas e urbanocêntricas, isto, por intermédio de fundamentos teóricos-metodológicos que estejam garantindo a formação de professores sob um viés de aquisição do conhecimento teórico que o direciona a produção de conhecimento em educação.

Sequencialmente, selecionamos a pesquisa de Rego (2022) que teve como objetivo “investigar as contribuições da formação continuada desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Santarém para a prática pedagógica dos professores das escolas de várzea no período de 2015-2020” sob a indagação de como essas formações realizadas pela SEMED contribuem para a prática docente nas escolas da Várzea. Dentre as pesquisas selecionadas, está é a mais aproximada do tema proposto, além disso, a pesquisa de Rego, acontece em mesmo contexto e realidade estudada nesta.

Sendo assim, o trabalho de Rego consistiu em entrevistar o (a) coordenador (a) da educação do campo de Santarém, um (a) gestor (a) e professores de uma escola da região da Várzea. Além disso, foi analisado no trabalho o Plano Municipal de Santarém – PME e as suas estratégias estabelecidas para o cumprimento das formações continuadas de professores do campo.

Dentre os resultados obtidos a autora esclarece que embora Santarém não tenha elaborado em seu plano uma meta própria para as escolas camponesas, existem estratégias no documento que apontam para uma formação continuada específica para as necessidades das escolas do campo.

Ao realizar trabalho de campo, no contato com o (a) coordenador (a) da educação do campo, ficou esclarecido que havia esforço na busca de parcerias para a realização das formações, entretanto, no período em questão estavam atravessando o período da pandemia da Covid-19, e para sua segurança optaram por seguir as orientações de distanciamento dos órgãos de saúde.

Nas entrevistas realizadas por Rego, foi possível verificar que a região de várzea tinha escolas com classes multisseriadas, mas que os professores desse eixo eram contemplados pelas formações do Programa de Alfabetização da Idade Certa – PNAIC, com a distribuição de materiais didáticos para a alfabetização, na língua portuguesa e matemática.

Entretanto, houve a saliência de uma carência do município, uma política de formação continuada que atenda às necessidades das escolas do campo. Neste viés, Rego também verificou as formações que os coordenadores das modalidades de educação ofertadas no município e foi identificado que não recebem. Entretanto, um ponto positivo identitário pôde ser salientado, o (a) coordenador (a) da educação do campo era um morador do campo, especificamente, da região do planalto, que conhecia as necessidades e realidade das escolas do campo.

Como resultado do trabalho, ficou esclarecido que a maioria das formações realizadas para os professores do campo em Santarém são realizadas resultantes de programas federais e em parceria com o Instituto Ayrton Senna. Sobre estas formações, são de caráter generalista e não abordam as necessidades dos professores do campo, fazendo com que seja pouca a manutenção da sua prática docente. Sendo assim, os resultados indicaram fragilidade na região de várzea, apontando para a necessidade de empreendimento de formações continuadas para os docentes que exercem função na região.

Outro trabalho selecionado é a pesquisa de Hilbig (2021) que tematiza a “Inclusão de Alunos Público-Alvo da Educação Especial em escolas ribeirinhas de Corumbá/MS”, com o objetivo de ‘investigar e contribuir com os processos formativos de professores para a inclusão de estudantes da Educação Especial em Escolas das Águas no Pantanal do município de Corumbá, Mato Grosso do Sul (MS) ”.

Para a realização da pesquisa, a autora destaca pontos que justificam a necessidade e importância desse trabalho. O primeiro, é que os sistemas de ensino

não consideram a formação para professores do campo com alunos com deficiência. Sequencialmente, são introduzidos fragmentos da educação urbana na realidade da escola do campo.

No decorrer do trabalho, Hilbig (2021) grifa que as escolas das águas são “inclusivas”, apontando para possíveis dicotomias nessa modalidade da educação. Veiga-Neto e Lopes (2011) trazem um debate a respeito disso, sugerindo que a inclusão e exclusão, são processos que acontecem simultaneamente, considerando que em muitos casos, na tentativa de promover a inclusão acabasse por reforçar a diferença do outro de forma negativa. Hilbig (2021) destaca esse processo de in/exclusão quando menciona que devido a localização das escolas, é retido o acesso e disposição de materiais necessários para formação docentes, acessibilidade e práticas pedagógicas consolidadas, fazendo com que o atendimento do aluno com necessidades educacionais especiais se torne um desafio.

Outro ponto, levantado na pesquisa é a abdicação da vida dos professores que atuavam na escola pesquisada. Sucedia que os professores se mudam para a escola para desenvolverem as suas atividades no período do ano letivo a fim de promoverem a educação em locais distantes. E isto, era parte do processo seletivo, os professores deveriam ter disponibilidade para morarem nas escolas. O processo seletivo que os professores realizavam para a sua contratação era de caráter classificatório e com validade de 12 meses.

Sobre a formação continuada, a autora comenta que o município de Corumbá (que situa as escolas das águas pesquisadas), organizava as formações continuadas em 20 horas-aula para cada final de bimestre. As formações tematizavam: Literatura infantil; Ser professor no Pantanal; Currículo e formação de Professores; Abordagem sobre assuntos da adolescência; Estudos sobre o PNAIC e BNCC; Formação e Estudos sobre BNCC; Sustentabilidade; Mediadores do ensino, AEE e matemática no ensino e entre outros.

Sendo assim, a autora com o seu trabalho de caráter de pesquisa-ação, elaborou um programa de formação continuada para os professores e gestores sobre os educandos da educação especial nas escolas das águas. Nesse sentido, Hilbig (2021) descreve que a formação ocorreu em 2020, antecedeu o início do ano letivo, e ocorreu na sede da Secretaria das Escolas das Águas.

No primeiro encontro, a autora se preocupou em saber a formação inicial dos professores participantes e quais cursos de extensão eles já haviam participado, essas informações foram coletadas em formulários. Nos formulários ainda couberam as coletas dos cursos que os professores participantes desejam ou sentiam maior necessidade de receber formação.

Sucedeu que a formação aconteceu de forma remota, participando 31 professores das Escolas das Águas. Vale salientar que o programa de formação continuada fruto da pesquisa-ação de Hilbig (2021) foi realizado a partir da parceria com a secretaria de educação. Assim, foram organizados 8 eixos temáticos e cada um deles originou palestras, realizada por professores parceiros. No final da formação os professores que participaram deveriam entregar uma ficha de estudos referente a cada um dos oito eixos temáticos estudos para que recebem a certificação da formação.

Após analisar todo o contexto formativo, a autora alcançou com conclusão de que devido as singularidades e fragilidades descritas pelos professores, existe ainda, a necessidade de articular uma formação mais focada em conhecimentos mais generalistas e práticos, que possam promover maiores estratégias para os atendimentos dos alunos da educação especial e a sua diversidade.

Sequencialmente, selecionamos a pesquisa de Viçose (2020) que teve como objetivo “caracterizar a implementação das Políticas Públicas de Educação Especial no âmbito da Educação Inclusiva e sua interface com a Educação do Campo”, e tematiza a interface entre a modalidade da educação especial e a educação do campo. A pesquisado foi realizada no município de Conceição da Barra/Espírito Santo. Teve como metodologia um estudo de caso realizado em uma escola do Espírito Santo que apresentava maior número de alunos sujeitos da educação especial.

A respeito da formação continuada, o autor fomenta o debate de poder e participação que a comunidade deve exercer sobre os processos formativos, com a premissa de que gere no educador novas possibilidades para desenvolverem a sua prática pedagógica. Nesse contexto, o pesquisador verificou a perspectiva dos professores sobre as suas práticas formativas. Ficou esclarecido que os próprios professores do campo, custeavam as suas formações, em cursos em nível de capacitação e de pós-graduação. Um dos professores relata que há anos a

secretaria de educação havia ofertado cursos de formação, mas sucedeu que os cursos eram realizados em regiões muito distantes das que os professores exerciam as suas funções, fazendo com que fosse inviável o deslocamento.

É importante ressaltar que entre os entrevistados, existiam intérpretes e tradutores de Libras, que são descritos na pesquisa como profissionais que necessitam de constante formação devido a riqueza de variações linguísticas e o próprio caminhar dos estudos surdos. Esses indivíduos acusaram arcar com todo o seu processo formativo, uma vez que a secretaria de educação não fomentava processos ou programas de formação continuada.

Neste sentido, o autor esclarece haver a importância de a equipe gestora se responsabilizar pela oferta de formações aos seus professores, visto que são muito específicas as necessidades educacionais tidas pelos sujeitos da educação especial. Ainda, defende o autor que é impossível efetivar a inclusão desses alunos sem promover a formação dos professores.

Por fim, em sua análise, o autor enumera que um dos maiores dos desafios da escola pesquisada, é ofertar e realizar cursos de formação continuada motivada pela distância. Além desse, esclarece que a escola tem carência de profissionais do AEE devido à dificuldade de contratação, devido os contratos serem temporários, o que significa um prejuízo ao desenvolvimento do educando, pois a troca constante de professores não permite continuidade de uma sequência de trabalho.

Selecionamos também, a pesquisa de Ferreira (2021) que aborda como temática central a relação entre a inclusão e o espaço escolar ribeirinho. Para adensar a sua pesquisa, o autor define como problema a formação continuada dos professores que desenvolvem atividades na educação especial na ilha de Abaetetuba no estado do Pará.

Por se tratar de região de ilhas, o autor considerou pertinente esclarecer que as escolas não necessitam estarem localizadas as margens dos rios para que sejam consideradas ribeirinhas, o estar localizada nas ilhas, as coloca sob a essência da produção de cultura e dos saberes ribeirinhos.

A pesquisa de Ferreira foi realizada a partir de metodologia documental e buscou identificar quais foram as orientações da Secretaria de Educação para a continuidade da educação do período pandêmico da Covid-19.

No escopo da pesquisa, o autor explica que em Abaetetuba eram realizadas formações para os professores que estavam lotados para o AEE. As formações estavam eram promovidas em parcerias com outras instituições e pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC.

Em outros casos, as formações continuadas contemplavam todos os envolvidos na educação básica. Ferreira (2021) faz saber que:

A oferta de formação continuada aos professores da educação básica em 2019 e 2020, foi destinada à 376 profissionais da educação da rede municipal, sendo o número mais representativo de Profissionais de Apoio Escolar (PAE ou Professor Cuidador) – 296 profissionais, além de 42 professores do AEE, 19 Coordenadores pedagógicos e 19 Diretores escolares. (Ferreira, 2021, p. 67).

Entretanto, no decorrer da pesquisa, as formações empreendidas na Ilha de Abaetetuba, soam para Ferreira como insuficientes. Ao se apropriar de Padilha (2015), o autor comenta que existem equívocos na dita “inclusão”, ele grifa assim, pois acredita que para a efetivação de uma educação para todos torna-se necessário implementar formações de professores sem que se deixem lacunas.

Acerca das considerações finais do autor, ele aponta para a importância de dar continuidade nas pesquisas que interseccionem a educação ribeirinha e a educação especial, justificando que a formação de professores é um determinante para a promoção da educação para todos.

Com base nos documentos analisados, ele aponta para que a educação dos ditos diferentes venha a progredir e não retroceder.

Neste viés, passamos para o próximo item que verifica como a formação continuada foi instituída e quais foram os movimentos que as forjaram. Quais políticas? Quais programas? Como a formação de professores do campo chegou a sua atual concepção?

2.1 Contextos histórico da formação continuada de professores do campo

Neste eixo, temos como objetivo verificar quais movimentos, políticas e programas foram implementados para que se constituísse a formação continuada de professores do campo no Brasil. Para que possamos entender como foi forjada,

tornou-se necessário analisar como se constituiu a formação inicial para os professores do campo.

[...] enquanto professores, somos ainda um caniço pensante, temos que aprender a afirmar nosso pensamento enquanto vida, entendendo-nos como seres não acabados nem já definidos a priori, nunca formados, limitados perante a enormidade do caos, e [...] no encontro com o mundo [...]. (Ferraz e Nunes, 2012, p. 113).

Entendemos que a Formação Inicial e Formação Continuada diferenciam entre si, pois são etapas diferentes dentro de um processo formativo. Por entendê-las dessa maneira, verificamos que na sua constituição ambas se colidiam, pois eram ofertadas para os docentes que já atuavam no contexto e que necessitavam de práticas formativas que os qualificassem para o trabalho com a educação campestre. Mediante a isto, podemos considerar que os professores que buscavam essas formações, as tinham como meio para afunilar as suas práticas, as pondo sob as características das formações continuadas. Para afirmar isto, encontramos aporte teórico em Souza (2011) que em sua pesquisa identificou que professores do campo em exercício ingressaram no curso de pedagogia das águas a fim de possuir “formação continuada, de um Curso que tanto entendesse o docente, como estivesse voltado para as especificidades e dificuldades vividas.” (Souza, 2011, p. 117). De acordo com Souza (2022) a formação de professores tem se tornado uma exigência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) desde a década de 1980.

Neste sentido, Romanowski e Schotten (2020) esclarecem que a formação de professores foi tomando lugar entre as políticas educacionais, no que tange à capacitação e o desempenho do docente na educação básica. Recordam que por intermédio de movimentos de lutas por escola pública e por formação de professores, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sob nº 9.394, no ano de 1996, determinando que houvesse formação de professores da educação básica nos cursos de licenciaturas ofertados nas instituições de ensino superior.

Assim, foram instituídos programas de formação de professores, a exemplo do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). De acordo com Aguiar e Dantas (2015), o PARFOR é resultado de

ações compartilhadas entre o Ministério da Educação, as universidades e as secretarias de educação dos Estados e Municípios.

Brito (2013) sob outra perspectiva descreve o PARFOR como uma política estratégica elaborada pelo MEC para subsidiar formação continuada de professores na educação básica, que estivessem exercendo cargo em escolas das redes públicas estaduais ou municipais. O desenvolver dessa política comprometeria parceria entre o Ministério da Educação com as Secretarias de Educação em esfera estadual e municipal, também, as instituições de ensino superior.

Como bem apontado pelos autores, a princípio, o maior objetivo do PARFOR eram as formações de professores. Para isto, Romanowski e Schotten (2020, p. 149 e 150) esclarecem que foram estabelecidos como objetivos do programa:

- Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício nas redes públicas de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN;
- Promover a articulação entre as instituições formadoras e as secretarias de educação para o atendimento das necessidades de formação dos mestres, de acordo com as especificidades de cada rede;
- Contribuir para o alcance da meta 15 do PNE, oferecendo aos professores em serviço na rede pública, oportunidade de acesso à Formação específica de nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;
- Incentivar o desenvolvimento de propostas formativas inovadoras, que considerem as especificidades da formação em serviço para professores da Educação Básica, buscando estratégias de organização de tempos e espaços diferenciados que contemplem esses atores tendo por base as experiências observadas nas turmas especiais implementadas. (Romanowski e Schotten, 2020, p. 149 e 150).

Dentre os objetivos listados, destacamos o último desta seção. Em seu escopo, há uma enorme inclinação para a proposta atual de formação continuada em que nos familiarizamos. Salientamos que “formação em serviço”, se destina ao professor que se encontrasse em exercício, e “estratégias que contemplem as experiências observadas nas turmas especiais implementadas”, para as características das formações e suas relações com os espaços de sua realização.

Este último objetivo mencionado, pode ser tido como uma referência para as formações nos espaços campesinos, que ficaram explícitas neste trabalho, como dependentes de uma organização única e em consonância com os seus espaços, culturas e saberes. Para a formação de professores do campo, é necessário

considerar aspectos singulares das escolas e dos seus professores, as experiências vividas nessas localidades serão determinantes nas práticas pedagógicas dos docentes nesses contextos, sobretudo, há a “necessidade de que a educação do campo forme os próprios educadores e que eles assumam a identidade do campo”. (Souza, 2022, p. 110).

Pela necessidade da oferta de educação e formação de inicial dos professores do campo, foi empreendido o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, datada a sua criação em 1998. Vale salientar que o PRONERA foi a primeira experiência de educação do campo, com a formação inicial (Pedagogia da Terra). Nesse sentido, o PRONERA passou a ter a finalidade de criar meios para ofertar educação aos assentados. De certa forma, o ápice da atuação do PRONERA se deu pelo baixo índice de alfabetização nas comunidades camponesas, que decorria do descuido do poder municipal e estadual em garantir condições que assegurassem uma boa educação. (Santos E. 2022).

De acordo com Santos E. (2022) além das ações desenvolvidas descritas acima, o PRONERA desenvolveu projetos de alfabetização para jovens e adultos, cursos em nível técnicos e superior, e formação de professores para desenvolverem projetos educacionais e metodologias próprias para o campo. No primeiro decênio do PRONERA, foram alfabetizados mais de 400 mil trabalhadores. O referido programa utilizou a sua prática educacional como um instrumento de autonomia e superação história do povo camponês para que não fosse mais refém dos interesses do capital.

Nesse contexto formativo, também houve as ações empreendidas pela Universidade Aberta do Brasil – UAB. Difundida em 2005, a UAB foi apresentada como uma política pública destinada à formação de professores em modalidade inicial e continuada, com a capacidade de ampliar a formação dos docentes que tivessem nível superior, visto que passou a ser considerada fundamental para a qualidade da educação ofertada no país. (Sousa, 2012).

De acordo com Branco (2014), foi em 2006 que a UAB estabeleceu parceria com as IES, com gestores estaduais e municipais para que pudessem criar formas de atender as necessidades formativas locais para a educação superior. Nesse processo, seriam definidas quais as instituições ficariam responsáveis por ofertar e

ministras os cursos nos municípios através dos polos e sedes de ensino de apoio presencial.

Para o seu empreendimento a UAB esteve como pilar cinco eixos fundamentais:

1. Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso.
2. Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
3. A avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação em implementação pelo MEC;
4. As contribuições para a investigação em educação superior a distância no país;
5. O financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância. (Brasil, 2010).

Entretanto, como explica Branco (2014) em 2010, houve aumento exponencial dos cursos em modalidade EaD em todo território nacional fazendo com que diminuíssem os polos presenciais da UAB. Nesse ano, a UAB tinha com 695 polos que contavam com 928 cursos, entre eles, tiveram cursos de aperfeiçoamento, cursos em nível superior de bacharel e licenciatura, técnico, especialização, formação pedagógica, sequencial e extensão.

Vale salientar que mediante as singularidades da educação do campo, as formações dos professores majoritariamente, deveriam ser realizadas presencialmente. Souza (2022) esclarece que o movimento em prol da educação do campo discorda da formação de professores por intermédio da educação a distância, especificamente do EaD empresarial.

Em virtude da necessidade, outro programa implementado foi o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), sob a gestão da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. O Procampo é definido por Molina (2015) como uma política de formação inicial de professores, adquirida mediante a pressão feita ao Estado pelo Movimento em prol da Educação do Campo.

Por ser um programa pertencente a SECADI, o Procampo partilha a mesma perspectiva da educação do campo. Tem como incumbência articular com os sistemas de ensino, políticas relacionadas com a alfabetização, a educação de

jovens e adultos, a educação do campo, indígena e quilombola, assim como o desenvolvimento de ações de educação continuada. (Machado, 2009).

Neste viés, Santos e Molina (2020) esclarecem que o Procampo teve origem a partir das exigências da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004, articulada pela Secadi, convocando as instituições públicas de ensino superior a apresentarem propostas para a criação de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Embalado por isto, o Procampo implantou um projeto inicial em quatro IES: Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

À princípio, apenas universidades que faziam parte do movimento do campo foram selecionadas para sediarem o programa, entretanto, a pressão do mesmo movimento supracitado, fez com que o Ministério da Educação lançasse em 2008 e 2009 editais para que novas universidades participassem de um processo seletivo que as autorizassem a oferta dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Como consequência, 32 instituições passaram a ofertar o curso, ainda que tivessem como garantia apenas a oferta de uma turma como era estipulado nos editais.

De acordo com Molina e Sá (2011), no referido período, o Procampo atuava com a formação de professores, sob a perspectiva de que pudessem formar educadores capazes de exercer suas funções nos mais diversos contextos do campo, inclusive no território ribeirinho.

Sobre as propostas do/a Procampo/SECADI em criar cursos de Licenciatura em Educação do Campo, Molina, Antunes-Rocha e Martins (2019) esclarecem que no período entre 1998 e 2011 foram aproximadamente 320 cursos na área da educação do campo relacionadas as modalidades do EJA, ensino médio e superior, participando 82 instituições educacionais e 38 organizações sociais. Neste processo, participaram 161.894 alunos, de todas as regiões do Brasil. Entre as graduações foram ofertadas: pedagogia da terra, pedagogia das águas, história, artes, geografia, direito, agronomia e entre outras.

Essas licenciaturas mencionadas diferenciam-se das outras pedagogias, pois consideram um currículo alinhado com as singularidades do campo e com as lutas sociais. Antunes-Rocha e Soares (2002) citados por Faria (2015) descrevem

que a formação para docentes do campo requer uma resignificação das representações sociais. É imprescindível que na formação inicial e continuada desses professores haja um currículo que favoreça a leitura, estágios e discussões que propiciem o desenvolvimento de um novo perfil de educadores do campo.

Ao analisar os processos que construíram a formação de professores, são diversos os determinantes que interferiram até a sua atual conjuntura. Dentro das expectativas que se criam a respeito da formação de professores do campo, não se pode banalizar os esforços dos professores do campo, pois esses processos formativos, não dependem unicamente das suas forças. Ghedim, Almeida e Leite (2008) esclarecem os professores não podem ser os únicos responsabilizados pelo fracasso escolar. Assim como os alunos, os professores também são reféns das políticas de educacionais, da falta de esforço da sociedade em valorizar os seus trabalhos com remuneração digna às suas funções, de formações que os preparem para a sua função e de estruturação da escola para o desenvolvimento de ações educativas.

Neste viés, conseguimos ver o constituir, o formular e reformular de políticas inerentes a formação de professores. Sob um olhar de criticidade, Molina e Hage (2015) analisam esses processos formativos sugerindo que são fruto das necessidades das classes dominantes em escolarizar as classes trabalhadoras, para que fossem capazes de se adequar “as novas estratégias produtivas requeridas para manutenção das taxas de lucro do capital nessa fase de crise estrutural”. (Molina e Hage, 2015, p. 125).

Dando aporte aos autores supracitados, Taffarel e Carvalho (2019) sugerem que o Ministério da Educação passou a adotar medidas que transformassem a educação em mercadoria, fazendo adoção da lógica empresarial, sob uma reprodução perversa ao sistema educacional.

Nesse debate que trata a educação como mercadoria, houve a extinção da SECADI, que não pode ser interpretada apenas como a subtração de políticas públicas dos povos camponeses brasileiros, é um processo que vai além. Significa dizer que “são medidas para destruir forças produtivas e assegura as condições de (re) produção do capital”. (Taffarel e Carvalho, 2019).

Pimenta Et al (2020) comentam que a extinção do SECADI representa um prejuízo a permanência das minorias no espaço escolar. De acordo com os autores,

a extinção ocorreu por meio do Decreto Nº 9.465 de 2 de janeiro de 2019. A SECADI estava alinhada com o desenvolvimento dos sistemas de ensino, sob um viés de valorização das diferenças no contexto da diversidade sociocultural. Entre os pressupostos estavam a ofertar e desenvolvimento da educação inclusiva, a sustentabilidade socioambiental e os direitos humanos. Os campos beneficiados eram o EJA, a educação especial e inclusiva, educação ambiental e em direitos humanos, a educação campesina, indígena e quilombola. Para fins de esclarecimento, a extinção ocorreu de forma intencional, visando novas políticas neoliberais que continuam avançando.

Ocasionado por estes movimentos, os professores que desejarem aprimoramento das suas práticas pedagógicas tiveram como opção recorrer a formação privatizadas. Faria (2015) esclarece que parte dos cursos que podem ser tidos como formações continuada, em nível de especialização, tem caráter privado e são realizados à distância, tendo em vista que os movimentos em prol da educação do campo lutam para que esses cursos sejam gratuitos e em modalidade presencial. Esses cursos acabam por ser uma das poucas opções de formação para os professores do campo.

Nesse sentido, Moraes e Navas (2010) falam a respeito da superação da distância e do modelo que formação que despreza os conhecimentos e as experiências tidas ao longo da vida. Esses são determinantes na formação docente para professores do campo, uma vez que as suas experiências, assim como as suas práticas serão referências para o desenvolvimento da sua prática educativa.

Maccarini (2007) e Faria (2015) apoiam esse posicionamento sugerindo que a formação continuada para professores do campo deve valorizar a prática e as experiências de vida desses indivíduos, na intenção de causar reflexão sobre a sua produção, os fazendo serem participativos e sujeitos na sua formação. Por isto, pode-se afirmar que as formações dos docentes do campo estreitam os conhecimentos tidos no contexto teórico, os conectando as questões de vivência e prática e do pessoal do docente.

As experiências de cunho pessoal são tidas como parte integrante da prática pedagógica que o professor desenvolverá dentro da sala de aula, e além delas, as vivências dos próprios discentes poderão integrar o professor dentro da sua abordagem no contexto da educação do campo. Souza (2012) comenta que os

professores têm o dever de conhecer os seus alunos, assim como a cultura na qual estão inseridos, para que possam também respeitar os saberes que os alunos carregam consigo.

De acordo com Brandão (2005) as crianças são direcionadas a frequentar a escola, na visão dos adultos, para que aprendam algo. Isto, sugerindo que seu pouco tempo de vida e as suas poucas experiências, não o foram suficientes para lhes tornar capazes de reter saberes.

Nós seres humanos, chegamos no espaço escolar cobertos de experiências formativas e nesse espaço absorveremos e doaremos parte do que retemos nossas vivências. O ápice desse discurso, tange a necessidade de considerarmos o que vivemos até o momento em que nos encontramos, dando importância a todo saber a qual seremos expostos, que nos conduzirá para práticas educativas bem consolidadas, e no contexto da formação de professores, irá expor ao aprender, ainda que sejam tidos como referência de conhecimento, e nos tornará aptos para desenvolvermos nos espaços educativos, educação de qualidade, que considere as particularidades dos alunos, do espaço e da cultura da comunidade escolar.

No entanto, é imprescindível considerar a formação de professores como um processo em desenvolvimento. Vale salientar que o interesse em desenvolver uma boa abordagem de ensino não é o suficiente para ofertar educação de qualidade, pois intenções não são ações efetivadoras. Este processo vai além das práticas docentes, está relacionado com movimentos políticos que perante os discursos de Molina e Hage (2015) demonstram interesse em escolarizar as classes proletarizadas para que obtenham manutenção das taxas de lucro.

O próximo eixo traz em seu escopo debates acerca das formações continuadas no âmbito da educação especial nas escolas do campo, sugerindo que ocorrem e que se efetivam (ou não), assim como no espaço urbano, visando a promoção da cultura e dos saberes locais das escolas camponesas.

2.2 Tematizações da educação especial na formação continuada para professores do campo

A educação do campo ainda é adquirida com muitos desafios. Dentre eles, destacamos o desafio de garantir a inclusão de alunos da educação especial. Segundo Schirmer (2007, p. 21) “o indivíduo pode, assim, ter uma deficiência, mas isso não significa necessariamente que ele seja incapaz; a incapacidade poderá ser minimizada quando o meio lhe possibilitar acessos”. Baseado nisto, concorda Caiado (2017, p. 2) citado por Ferreira (2021, p. 38 e 39) quando destaca a importância de atenção voltada as práticas docentes dos professores da educação especial do campo. Assim, os autores postulam que o apagamento das deficiências é presenciado tanto no espaço urbano quanto no rural. O problema em questão é que a escola e o governo demonstram não perceber a necessidade de investimento nessa interseção entre modalidades da educação.

De acordo com Valente (2017) o docente da sala de aula comum/regular, tanto na escola urbana quanto na escola rural tem o principal papel no processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem, competindo a ele a conscientização do valor da formação continuada. Fator que não desresponsabiliza o profissional responsável pela formação desses professores, mas que concerne a ele, verificar meios para sanar as necessidades desses docentes.

Como já sugerido no eixo anterior, a formação continuada de professores deve ser desenvolvida a partir de programas das secretárias de educação, mas, também “pode oferecer aos docentes a oportunidade de aprender junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente”. (Brasil, 1996).

Nesse sentido, Valente (2017) esclarece algumas barreiras na formação continuada dos professores do campo. A primeira, o distanciamento das escolas campesinas e segunda é a insuficiência dos conhecimentos teóricos relacionados com a formação inicial.

A respeito das questões destacadas por Valente, o maior empecilho descrito pelas professoras entrevistadas neste trabalho foram as questões relacionadas a distância. Esse fator determina a maioria das relações entre as professoras e as formações continuadas realizadas em Santarém, uma vez que em grande maioria, são realizadas na região urbana. Nesses casos, para as professoras que quiserem

participar devem se deslocar das suas comunidades por conta própria para o centro urbano. Além disso, devem deixar algum professor substituto em seu lugar, e pagá-lo.

Entre essas coisas, as questões relacionadas a insuficiência de conhecimentos teóricos é um determinante que acomete tanto a formação continuada como a formação inicial. É de conhecimento que existem cursos de graduação que já tematizam a educação do campo em seu currículo, tematizam ou partem delas, como é o caso da Pedagogia da Terra ou Pedagogia das Águas. No entanto, essas formações não são requisitos para atuar nas escolas do campo. Na ausência de conhecimentos teóricos que deem aporte para o exercício da função tidos nos cursos de graduação, as formações continuadas deveriam suprir a necessidade, todavia, não ocorrem, e quando ocorrem a distância dificulta o deslocamento dos professores do campo.

Sendo assim, Rabelo e Caiado (2014) apontam singularidades entre as populações camponesas e as pessoas com deficiência em um contexto de exclusão nas políticas públicas nacionais. De tal maneira, esses processos submetem o aluno da educação especial que vive no campo a uma dupla exclusão, fazendo com que vivam as margens de uma vida com dignidade e da participação efetiva na sociedade.

Estes acontecimentos supracitados justificam a importância da formação continuada para professores com alunado da educação especial, visto que a escola do campo tem o papel de promover a integração e a participação dos seus conterrâneos na sociedade. Acontece que, nas comunidades camponesas o atendimento educacional especializado praticamente é inexistente e quando existe é realizado a partir de iniciativas individuais dos professores, que em algumas vezes não tem formação na modalidade da educação especial e inclusiva. (Oliveira, 2012 citada por Rabelo e Caiado, 2014).

Sobre isto, Padilha (2013) comenta que parte dos professores que atuam nas escolas do campo são moradores das comunidades, alguns das comunidades vizinhas e existem entre eles, os que moram em espaço urbano. Sendo estes, oriundos dos espaços urbanos desconhecem as questões culturais do alunado e tem formações que não atingem as capacidades requeridas para desenvolver a docência no campo.

Esta relação é tida como uma interface entre a educação especial e a educação do campo. (Caiado e Gonçalves, 2013). Na vertente legal é descrita na Resolução CNE/CEB nº 2/2008, afirmando que:

§ 5º 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, 2008a).

Sobre isto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) afirma que

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

Sobre esta interface, Caiado e Gonçalves (2013) descrevem ser escassos os profissionais para desenvolverem a educação especial nas escolas do campo. Inclusive, as autoras abordam o discurso de uma gestora frustrada com a ausência de salas de recursos multifuncionais e professores para o AEE nas escolas do campo.

Neste mesmo trabalho, é exposto um discurso de uma professora do ensino regular que está frustrada com a “falta de jeito” em trabalhar com alunos com deficiência. Ela relata frustração e que na maioria dos dias vai para casa chorando devido não conseguir desenvolver um trabalho eficiente com o seu aluno. Estes eventos e discursos nos levam a pensar que as formações de professores seriam promissoras para sanar essas necessidades. Contudo, existem evidências que comprovam maior escassez de formações para os professores do AEE, quando mais para professores do ensino regular que tem sujeitos da educação especial.

Estas realidades demonstram a fragilidade da inclusão nas escolas camponesas que tentam com muita dificuldade trabalhar com a educação especial motivada pela sua demanda. Ainda que se tenham em lei, as secretarias responsáveis por gerenciar as formações continuadas não estão atentas as necessidades do campo, pois é uma realidade distante, e envolve mobilização financeira. Ponzo (2009) esclarece que muitas vezes a educação do campo cai no

esquecimento, fazendo parecer que esses espaços não desenvolvam o trabalho com alunos com deficiência, e quando lembrado sempre estão as sombras de uma perspectiva urbana.

Por este motivo, Pereira e Vieira (2022) acreditam que a formação inicial e continuadas dos professores que atuam nessa interface devem dialogar com a realidade campesina que é tão plural. Dentro dessa perspectiva, deve ser assumida sob o seu caráter de política pública mediada pelo comprometimento de atender as suas demandas, ou seja, os sujeitos da educação especial. Ainda, afirmam os autores, que na ausência dessas políticas as práticas pedagógicas desses espaços assumem caráter excludente.

Na intenção determinar interseções entre estas duas modalidades da educação, Souza e Souza (2023) comprometeram-se em desenvolver interseções no desenvolvimento do projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do campo na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - CETENS/UFRB, a qual estavam inseridos. Sucedeu que em análise, ambos passaram a notar que as políticas públicas se distanciavam de forma mais perversa das pessoas com deficiência moradores do campo. Por isso, pensaram em formas em como desenvolver uma formação capaz de transformar a realidade social. Sendo assim, desenvolveram duas disciplinas para o curso, Desenvolvimento Humano e Aprendizagem e Educação Especial nas Escolas do Campo. Além disso, na inserção da educação especial como um componente curricular do curso, buscaram desencadear práticas no tempo formativo em que os formandos estivessem em suas comunidades, para que refletissem sobre a necessidade de incentivar a interfaces entre a educação especial e educação do campo.

A iniciativa supracitada é advinda de uma necessidade local, e foi empreendida em campo específico, entretanto, é uma realidade plural. Ainda que a formação de continuada de professores do campo, no contexto da educação especial, seja uma das promotoras da inclusão das escolas campesinas, Melo Júnior Et al (2020) sugerem que talvez não seja o suficiente, pois o professor necessita de suporte técnico-pedagógico.

O discurso que os autores acima citados nos apresentam, não é em distorção da formação continuada de professores do campo, mas são formas de estabelecer um parâmetro de inclusão de todo o corpo docente escolar,

considerando gestão e coordenação pedagógica. Isto, pois o processo de ensino, assim como da inclusão, não parte unicamente do professor, é formada pela materialidade das ações coletivas nas escolas do campo.

Entretanto, na prática pedagógica, o professor é o mais afetado. Padilha (2013) ao analisar discursos de professores, comenta ter observado que o desenvolver do trabalho docente em escolas campo é tido como punição. Pois as más condições de trabalho envolvem a precarização das condições físicas, a falta de materiais e de espaços adequados para atendimento dos alunos com deficiência.

Além desses pressupostos salientados pelo autor, temos conhecimento de que as formações para os professores, em sua grande maioria, são realizadas nos/para os espaços urbanos. Isto, pois a materialidade das formações tem concepções de caráter urbano, abordando a vivência e o currículo da cidade. Igualmente, a realização das formações em espaço urbano, que dificulta o deslocamento pela distância e consequentemente a participação dos professores do campo.

De tal maneira, ao abordarmos essa interface, percebemos que são algumas as versões e soluções que os professores, escolas e instituições apresentam para vencer as suas necessidades. Contudo, a força de políticas públicas de formação continuada de professores para atuarem nessa interseção, adensariam com maior qualidade as práticas inclusivas dos docentes campestres na inclusão e no processo de ensino dos sujeitos da educação especial.

2.3 Formação continuada de professores do campo em Santarém: registros, políticas e documentos norteadores

Este eixo apresenta as formações continuadas de professores do campo em Santarém, no contexto da educação especial, com base nas estratégias do Plano Municipal de Educação – PME (2015 – 2025). Além disso, conta com aporte teórico de outras pesquisas para composição do material a ser apresentado.

O Plano Municipal de Santarém - PME, é o documento norteador da educação santarena, que prevê e planeja as estratégias que o município vem, deseja ou irá

empreender no decênio de 2015 a 2025. O PME foi instituído através da Lei N^o 19.829 em 14 de julho de 2015 e está subdividido por eixos:

Eixo I – Educação Infantil; Eixo II – Ensino Fundamental; Eixo III – Educação de Jovens e Adultos; Eixo IV – Ensino Médio e Educação Profissional; Eixo V – Ensino Superior; Eixo VI – Gestão Democrática e Controle Social; Eixo VII – Educação Especial/Inclusiva, Temas Transversais, Diversidade e Inclusão Social e Eixo VIII – Valorização dos Profissionais da Educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho (Santos R. 2022).

Tendo essas modalidades de educação estabelecidas no PME, o município passou a ter um norte para como proceder e quais ações deveria efetivar. Dentro do Eixo VII, tematiza a valorização dos profissionais da educação sob um contexto formativo. A respeito do tema, o PME faz considerações a respeito dos processos de formação de professores que antecederam o plano, isto, pois o plano reúne as práticas que o município executou para a partir disso, fomentar o que ainda poderia ser realizado.

Sendo assim, o PME esclarece que no ano de 2013, o município contava com 2.342 professores com ensino superior. Ainda, esclarece que entre esses professores, muitos não desenvolvem trabalho em sua área de formação, devido a carência de professores graduados. Tão importante quanto a formação em nível de graduação, o plano admite que no ano de 2010, havia uma defasagem de processos pós-graduados. Por isso, em parceria com a Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, Santarém passou a ofertar cursos em nível de pós-graduação gratuitos. Entretanto, a oferta ainda não era o suficiente, considerando o grande número de professores sem a formação.

Nesse sentido, por considerar para este eixo a formação de professores do campo interseccionada com a educação especial. Buscamos verificar no PME, informações que se aproximassem com a da nossa proposta. De acordo com Santos R. (2022) a primeira formação de professores na área da educação especial realizada em Santarém ocorreu em 2007, à distância e coordenada pelo Ministério da Educação – MEC em parceria com a Universidade Aberta do Brasil – UAB. Participaram 12 professores de rede pública municipal de Santarém e região. No ano seguinte, o município teve formações, oficinas e palestras, que foram desenvolvidos no IV Seminário de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, teve

como público 120 profissionais, gestores e professores. Vale salientar que estas, foram derivadas das instituições feitas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Sendo assim, encontram-se entre as estratégias do PME, quatro que tematizam a educação especial e a educação do campo, ainda que distintas. O PME apresenta outras propostas de formação, contudo, sob um caráter urbano, que para esta pesquisa não se constitui como promissora para as escolas campesinas. De tal maneira, as estratégias apresentam os seguintes textos, que estarão dispostos em quadros, pois constituem-se como material analítico.

Quadro 4: Estratégias para Formação de Professores e Educação Especial no contexto da educação do campo

2.4- Promover formação continuada a todos os profissionais da educação em exercício, nas diversas áreas do conhecimento considerando as diversidades: Educação Especial, Educação do campo, Quilombola e Indígena;
2.12 - Formar os professores da educação básica das turmas multisseriadas das escolas do campo indígenas e quilombolas, até o sexto ano de vigência deste PME, garantindo a estes profissionais, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e especificidades do campo, fomentando a qualidade da educação básica.
2.12.1 - Formação continuada de professores de todas as áreas de conhecimento, incluindo a área de extensão voltada à agroecologia, com Pedagogia da Alternância, com suas especificidades, de acordo com a Lei nº 12.695/2012 ⁷ ;
4.10 - Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;

Fonte: PME Santarém (2015 – 2025)

Rego (2022, p. 84) e Correa e Hage (2011) comentam que os pressupostos estabelecidos nas estratégias acima referenciadas, estão alinhadas com “o reconhecimento da diversidade sociocultural presente na Amazônia como

⁷ “II - na educação do campo oferecida em instituições credenciadas que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância, observado o disposto em regulamento”. (Brasil, 2012).

promoção para a igualdade de direitos”, sob um viés da importância de inserir todos os povos sem distinção na educação escolar.

É importante perceber, que as estratégias estão de acordo com as nuances da educação do campo e fortalecendo o discurso de formar professores que saibam conceber a diferença na escola do campo. E não somente nela, mas em toda a comunidade em que estiver inserida.

A partir das estratégias, buscamos no portal da prefeitura de Santarém, atividades que o município empreendeu para alcançá-las. Deparamo-nos com a semana pedagógica 2024, que foi composta por palestras e mesa redonda. Dentre as atividades desenvolvidas, tiveram oficinas e palestras formativas, que foram divididas nos espaços escolhidos pela coordenação de acordo com o público-alvo.

A primeira atividade da semana pedagógica de 2024 teve como tema “O papel da gestão escolar e do coordenador pedagógico na educação especial” para gestores, vice gestores e coordenadores pedagógicos do espaço urbano e do campo.

Outra atividade tematizou o ensino aprendizagem inicial, alfabetização e letramento, reelaboração de práticas e intervenções pedagógicas na sala de aula realizada entre a parceria da prefeitura com o Alfabetiza Pará⁸. Esta foi destinada para professores do espaço urbano e para os professores da região do planalto.

Por último, foi realizada formação tematizando a Formação em estudo de casos aplicados à Educação Especial, direcionada a professores efetivos do AEE.

Com as informações supracitadas, verificamos o desprestígio a execução de formação de professores do campo que abordem de fato a essência, a cultura e a materialidade do campo. Sobre isso, Arroyo (2007) desconfia que o sistema escolar é pensado sob um paradigma urbano. A formulação de políticas, na sua grande maioria, considera o espaço urbano e os seus moradores como um modelo de sujeitos de direitos. Interpreta-se o espaço urbano como um sinônimo de civilidade, de cultura e de educação. Constituindo-se como criadora do direito à educação.

Sobre a essência e cultura nas formações de professores do campo, Melo (2014) comenta que não se pode “negligenciar as ambiências nas quais a criança

⁸ É um programa do Estado do Pará que visa dar suporte aos municípios paraenses para melhoria no ensino com foco na alfabetização na idade certa. Tem como foco as redes municipais e estaduais do Pará.

do campo está inserida”, entretanto, alinhar os seus processos formativos à legislação brasileira. Dar importância ao contexto do campo, significa considerar que a criança do campo levará mais tempo para se deslocar a escola, mediante aos espaços no quais ambos estão ambientados, as margens dos rios, assentamentos, matas e entre outros.

De tal maneira, as ponderações de Melo, parecem descrever que na formação de professores do campo, o professor deve passar a analisar a realidade de forma mais ampla. Isto pois parecia rodear a escola antiga um ar de autoritarismo do professor, em que imperasse a falta de empatia com o aluno, o submetendo ao rigor das regras da escola.

Em concordância com Melo (2014), Jacauna (2020) diz que as políticas que rodeiam as escolas do campo nem sempre se alinham com a vida que se manifesta nos seus espaços, ocasionando na desvalorização do modo de vida dos seus habitantes. Ainda que a constituição do país seja multicultural, não há uma proposta de política que pareça se preocupar em atender as realidades específicas. Acontece que o currículo imposto as escolas do campo admitem sempre um caráter urbanocêntrico.

Ao analisar o contexto de formação docente em Santarém, encontramos o trabalho de Silva (2017) que esclarece que o município sediou em 2010, o curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado pelo Instituto Federal do Pará – IFPA, com 50 vagas, por intermédio do PROCAMPO. Participaram da formação, 47 professores, em um período de 4 anos. O curso contou com oito eixos, com as temáticas de: História da História e construção de Saberes; Espaço Socioambiental e Sustentabilidade no Campo; Sistemas de Produção Familiar e Processos de Trabalho no Campo; Estado, Movimentos Sociais e Políticas no Campo; Ciências Humanas e Sociais ou Ciências da Natureza e Matemática; Educação do Campo, Currículo e Práticas Sociais; Juventude do Campo e Transformações Socioambientais; Sujeitos, Sociais e Diversidade na Prática Educativa do Campo; Prática Docente e Educação do Campo.

O curso atuou gradativamente no município e passou a ter as comunidades locais como ambientes práticos das propostas pedagógica dos cursos. As comunidades também foram solos para o desenvolvimento dos projetos interdisciplinares do curso. Nas aulas de campo, visitaram as comunidades e

atuaram em conversas com os moradores, a fim de compreender a sua realidade e os aspectos inerentes a cultura do campo local, a agricultura, a plantação, a criação de animais e a pesca.

Essas ações foram desenvolvidas no curso, pois no seu escopo, os profissionais do campo devem ofertar mais do que um currículo comum, deve-se repassar um currículo problematizador dos conhecimentos. Para que isso ocorresse seria imprescindível que os seus agentes tivessem a consciência do papel que desenvolvem. (Silva, 2017).

Nesse sentido, mais uma pesquisa encontrada, foi a de Rego (2022) que tematiza a respeito da formação de professores da região de Várzea de Santarém. Ao verificar os trâmites, identificou que a Secretaria de Educação e Desporto de Santarém – SEMED, não oferta orientações para os gestores de como desenvolverem a formação continuada nas escolas do campo. Por volta de 2015 eram realizadas reuniões com os gestores uma vez por mês, com temas relacionados a formação de equipe alfabetizadoras, indicação de sucesso escolar, formação inicial e formação continuada. De acordo com Rego, as reuniões foram suspensas em 2020 motivadas pela pandemia da Covid-19. Sobre o cunho das reuniões, a autora comenta que a sua elaboração era realizada pela Semed e órgãos parceiros, e não havia a participação dos seus sujeitos, desconsiderando a realidade e as necessidades das comunidades em que as escolas estavam inseridas.

Sobre as estratégias definidas no PME, podemos afirmar que são poucas as ações do município para efetivá-las. Rego (2022) esclarece que são passados mais de cinco anos da instituição do PME de Santarém, ainda assim, o município não conseguiu formular uma política de formação continuada para os professores do campo. As políticas que circulavam no município entre 2015 a 2020, são provenientes de ações dos programas do governo federal e de instituições que não pertencem ao governo.

Sobre estas fragilidades na formação de professores, Silva (2017) comenta que podem ser acentuadas pela forma como a contratação dos professores é realizada. Este processo pode ser descrito como uma rotatividade, uma vez que parte dos professores do campo são temporários, fato que lhe causa apreensão nos períodos de lotação, pois não sabiam se continuariam as suas atividades ou

não. Além do mais, essa rotatividade coloca os professores em constante troca de escola, fazendo com que em um ano letivo eles passem por mais de uma escola.

É promissora neste eixo a discussão acerca da formação de professores do campo que tematiza a educação especial. Santos R. (2022) comenta que o município vem empreendendo cursos para professores da educação especial e do ensino regular de Libras, nos níveis básico, intermediário e Avançado; e Braile, para orientação e mobilidade e baixa visão. Nas outras áreas da educação especial são realizadas palestras e oficinas. O objetivo desse programa de formações continuadas é fruto da luta do movimento de profissionais da educação especial, na intenção de que estivesse sendo efetivada a estratégia 4.10, presente no **Quadro 6**.

No início do ano letivo de 2024, a Secretaria de Educação Municipal realizou formações de Libras e Braile, com características peculiares. Esses cursos, são ofertados para toda a rede de ensino. Entretanto, neste em específico, houve subdivisão por localidade, urbano, planalto e rios. A seguir a divulgação da formação:

Figura 14: Formação Continuada em Santarém de Libras e Braile



Fonte: Secretaria de Educação e Desporto de Santarém – SEMED (2024).

Postas lentes problematizadoras, destacamos que a escola sede das escolas ribeirinhas se encontram no centro do espaço urbano de Santarém. Além

disso, a realização da formação foi programada para dias facultativos, derivados dos feriados de carnaval.

A problematização que saliento, rege a localização das formações para professores do campo, como já expomos, na grande maioria das vezes acontece de forma inacessível em espaço urbano e além desse determinante, esta apresenta caráter indiferente quanto ao descanso dos professores e direito constitucional ao lazer.

Apesar da realização dos cursos, vale pontuar que são constituídos no e para os professores do espaço urbano. Torna-se irreal imaginar que professores das escolas do campo, como é o caso dos professores ribeirinhos, se deslocariam até a cidade para receber a formação. Entretanto, seria uma possibilidade ofertar os cursos em modalidade EaD, ainda que o movimento em prol da educação do campo discorde da modalidade. (Souza, 2022). Mas, a conceberíamos como uma possibilidade de incluir os professores ribeirinhos nas formações, sem que tivessem que se deslocar das suas comunidades.

Contudo, não podemos considerar que desenvolver formações a distância não seja uma intenção da SEMED, visto que o curso já está caminhando para a sua sexta edição.

O próximo capítulo tem caráter analítico e encaminha para a centralidade dessa pesquisa. Os discursos e dados que veremos refletem a realidade das escolas do campo ribeirinhas, que participaram da pesquisa a fim de promover identificações de situações-problemas e se possível apresentar soluções.

CAPÍTULO 3: EIXO ANALÍTICO: DISCURSOS DOS PROFESSORES RIBEIRINHOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar o discurso das professoras entrevistadas no contexto das suas experiências quanto professoras camponesas. Além do mais, apresenta as suas práticas, as suas histórias e as suas aspirações quanto sujeitos do campo. O capítulo também apresenta como tem sido desenvolvida a inclusão nas escolas ribeirinhas nas regiões de rios de Santarém no Pará.

Participaram das entrevistas 8 professoras, sendo 3 da região do Arapiuns; 2 do Lago Grande; 1 do Arapixuna e 2 da Várzea. Entre as formações das professoras entrevistadas, encontramos professoras com licenciatura em Pedagogia, em Biologia, Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química, especializadas em Português e Inglês e em Educação Especial. Vale salientar que as três professoras entrevistadas na região do Arapiuns estavam cursando mestrado no período das entrevistas, realizadas em outubro de 2023.

As regiões pesquisadas têm características climáticas próprias. A região amazônica se comporta de forma imprevisível se comparada a outras regiões. Sendo assim, o período de enchente e vazante tem influência de vários determinantes, isto é, o intenso calor e o fluxo de chuvas na região.

De acordo com o G1 Amazonas (2023) o Amazonas registrou a maior seca nos últimos 121 anos, o nível do rio Negro desceu em 13,59 e continua secando. Na região de Santarém, o rio Tapajós estava 38 centímetros mais seco se comparado com a maior seca já registrada. Por estas razões, o governo federal esteve buscando juntamente com as autoridades do município formas de sanar este problema.

Nas regiões em questão, as escolas também sofrem com a estiagem dos rios devido terem como rota a via fluvial. E não foi diferente no período da pesquisa, a distância, a seca dos rios e outros fatores dificultaram as rotas programadas no escopo deste trabalho.

De tal maneira, as entrevistas com as professoras ocorreram em seus horários de trabalho. Ainda, respeitando as características das escolas para que

pudessem participar da pesquisa. No item seguinte, apresentaremos dados das entrevistas, assim como, os discursos das professoras ribeirinhas.

3.1 Caminhos metodológicos da pesquisa

Esta pesquisa foi organizada por meio de metodologia qualitativa e com ela a realização de trabalho de campo. De acordo com Sousa e Santos (2020, p. 1399) a pesquisa qualitativa permite a compreensão da “complexidade e os detalhes das informações obtidas em uma sociedade por meio das representações em que os indivíduos se colocam em cada relação com o meio”. Em concordância, Duarte (2002) esclarece que as pesquisas qualitativas exigem a realização de entrevistas, que podem ser semiestruturadas. Nesses casos, ficará a critério do pesquisador as ferramentas que irá utilizar e de acordo com o problema e os sujeitos investigados.

Sendo assim, esta pesquisa foi realizada por meio de entrevistas com professoras das regiões de rios do município de Santarém. Estas professoras compõem o quadro de funcionários de diferentes escolas das regiões. As escolas pesquisadas estão situadas em quatro regiões diferentes, Arapixuna, Apariuns, Lago Grande e Várzea, por isso, em cada região foi selecionada uma escola, totalizando nesta investigação quatro escolas participantes.

O trabalho de campo ocorreu nos dias 24 e 26 de outubro de 2023, participaram das entrevistas as professoras do ensino regular que tem alunos com deficiência. No trabalho de campo, a pesquisadora conheceu as dependências da escola e realizou as entrevistas em horário de aula, com a autorização da gestão e coordenação escolar.

Anterior ao trabalho de campo, entramos em contato com os gestores das escolas que participaram da pesquisa, por intermédio da Secretaria de Educação. No contato com os gestores, apresentamos a pesquisa e a sua dinâmica, apresentamos as nossas aspirações e anseios para que pudesse ser aceito ou não pelas escolas, se caso achassem a nossa proposta promissora. Diante disso, nos deslocamos do centro urbano de Santarém para as comunidades campesinas, com transporte automóvel próprio, que atravessaria o rio em transporte hidroviário, as balsas, de domínio privado.

O deslocamento pelo rio leva cerca de 2 horas para chegada no porto de Aninduba. A partir desse porto, a viagem segue por estrada de terra até as localidades e escolas estabelecidas nesta pesquisa, comunidade de Urucureá no Arapiuns; Cururu no Lago Grande e Aninduba no Arapixuna.

Na última comunidade visitada Santa Maria do Tapará na região de Várzea, a dinâmica da viagem ocorreu diferente, pois está localizada no sentido oposto das comunidades supracitadas. A viagem para a região de várzea ocorreu somente através de um transporte, somente através de embarcação.

Chegando nas escolas, as professoras que participaram das pesquisadas se ausentaram das suas salas, ficando outros funcionários com os seus alunos. No término das entrevistas, as professoras nos conduziram a uma visita pelo espaço da escola, nos mostrando as suas classes, a forma e as condições em que atuam com os seus alunos. Nesse sentido, as professoras foram se sentindo mais confortáveis com a nossa presença, a ponto de começarem a falar dos seus sentimentos, e da sua não-crença de que formações continuadas para professores seriam destinadas a elas pela dinâmica e distância das escolas dos rios.

Notamos que esse sentimento, transmite o anseio das professoras por suporte de ajuda em suas necessidades docentes, visto que formações continuadas para elas seriam de grande valia.

Diante dessa realidade, acrescentamos que apesar da distância, as professoras, os gestores e os coordenadores das escolas, foram bastante receptivos conosco, considerando que não é tão frequente a visita ou interesse de outros professores pesquisadores nas regiões. Estes traços ficam evidentes nos eixos abaixo, pois demonstram a boa vontade e a fidelidade das professoras em suas participações e respostas nas entrevistas.

3.2 Experiência com sujeitos da educação especial

O primeiro eixo analítico desta pesquisa considera as experiências docentes dos professores ribeirinhos frente ao desafio de inclusão. O quadro 7, carrega informações dos professores entrevistados com fins na sua apresentação. Para manter o sigilo na participação da pesquisa utilizamos o título professora seguido

de um número para diferenciá-las. Cada tema ou pergunta tratada na pesquisa encontra-se no apêndice 1.

Sendo assim, organizamos da seguinte forma o quadro demonstrativo das entrevistas e seus temas:

Quadro 5: Experiência com sujeitos da educação especial em sala de aula regular ribeirinha

Entrevistadas	Regiões	Tempo de trabalho com alunos PCD	Aprendizagem na prática	Apoio para aulas
Professora 1	Arapuins	2 anos	Paciência, maleabilidade, adaptação	Investigação, apoio do antigo professor e dos colegas de sala de aula
Professora 2	Arapuins	25 anos	Apoio pedagógico	Suporte pedagógico, Semed e pesquisa.
Professora 3	Arapuins	5 anos	Empatia, alteridade e sensibilização.	Formação independente e Especialização
Professora 4	Lago grande	10 anos	Superação e confiança	Família e professores
Professora 5	Lago grande	10 anos	Versatilidade	Tecnologia e internet
Professora 6	Arapixuna	9 anos	Aprendizado e empatia	Investigação e internet
Professora 7	Várzea	1 ano	Ensino e aprendizagem	Família e professores
Professora 8	Várzea	3 meses	Carinho e emoção	Internet e professores

Fonte: Entrevista com os sujeitos da pesquisa. Elaboração da autora, 2024.

Buscamos trazer as experiências e tempo de serviço das professoras como um determinante investigativo e de apresentação. Com as experiências acreditamos que as professoras possam ter aumentado os seus conhecimentos acerca da educação especial e inclusiva. De acordo com André (2018) citada por Ferreira e Siqueira (2020) o espaço escolar é um determinante na formação docente propiciando conhecimentos no campo profissional, assim como na formação acadêmica. Além do mais, estimula o processo de aprendizagem, valores e experiências docentes.

As informações apresentadas no Quadro 7 apresentam temas de cunho exploratório. A princípio buscamos conhecer público pesquisado e há quanto tempo as professoras entrevistadas veem desenvolvendo atividades com os alunos com deficiência. Entre as professoras, havia uma que estava recente atuando com alunos com deficiência, com apenas 3 meses de trabalho e uma professora com 25 anos, ambas comentaram ter adquirido conhecimentos na prática com os alunos, conhecimentos sociais que levamos para todo o longo vida. O eixo da aprendizagem na prática determinada no quadro 7 é uma formação social e curricular que as professoras adquiriram por meio do trabalho com as crianças com deficiência.

Outro fator indispensável apresentado pelas professoras, é a forma como é descrita a busca por apoio pedagógico para as aulas. Entre as respostas, destacamos “o apoio do antigo professor” com um artefato que apresenta possibilidades de dar continuidade em um processo de ensino que já havia sido iniciado. Verificar relatório, materiais ou até mesmo o antigo professor, pode ser uma ferramenta eficiente no ensino de alunos com deficiência. Temos como ponto de partida que ao receber o aluno, o professor deverá buscar formas de conhecê-lo e por meio disso, reconhecer qual a melhor forma de proporcionar ensino a ele.

O primeiro debate estabelecido a partir do quadro 7, tange as grandes regiões de rios que são gerenciadas pelo município de Santarém no Pará. Para isto, vale salientar o tempo de serviço dos docentes participantes, assim como as especificidades que já tiveram contato no ambiente de ensino.

Consideramos também, analisar o reconhecimento dos professores quanto o que aprenderam na prática no ensino desses alunos. Sendo assim, foi possível perceber que parte da experiência com educandos com deficiência propicia formação social para os professores. Quando indagados sobre o que aprenderam/aprendem com esses alunos, encontramos respostas como essa:

Muita coisa, porque quando você só tem aqueles alunos ditos assim normais, aí está tudo bem, mas quando você passa a ter contato com essas crianças, muda tudo assim, você procura refletir muito para si, então a gente aprende está mais próximo, ajudar o outro, você se colocar no lugar dele, se você tivesse um filho, sabe? Então isso foi muito gratificante, essa experiência, e assim, eu não tenho aquele olhar de dó, não, mas aquela questão de ajudar, de você estar no lugar daquela criança, então eu tento fazer da melhor forma que eu posso. (PROFESSORA 3).

Sobre o contato com a diferença, Silva (2000) esclarece que a referência é obtida pelos contatos que temos com a alteridade. Sendo assim, conceber a diferença no espaço escolar e lidar com ela, dá aos professores, comunidade escolar e alunos, formação social.

Além disso, a presença da pessoa com deficiência nos espaços educacionais, é previsto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) com o objetivo de garantir acesso, participação e aprendizagem dos sujeitos da educação especial nas escolas de ensino regular.

Em esfera municipal, Santarém desde 1991, vem desenvolvendo a modalidade de educação especial, ainda que fosse somente em zona urbana. A partir de 1999, o município passou a atender as regiões rurais que abrangem a sua localidade. Posteriormente, com a instituição da Política Nacional de 2008, o município passou a obedecer às suas instituições. (PME SANTARÉM, 2015).

Outro discurso que salientamos carrega consigo a importância de um período de diagnóstico do aluno, em que seja possível os professores conhecer as suas necessidades a fim de desenvolver práticas significativas.

Superar, eu acho que superação é o fato de trabalhar com eles é um aprendizado para cada dia, porque quando você trabalha com diferentes, você tem que conquistar eles primeiro, principalmente síndrome de Down e Autismo. Há uma conquista para poder começar a trabalhar com eles e fluir, porque se não tiver essa conquista, não flui. (PROFESSORA 4).

O discurso da Professora 4, menciona a boa relação entre professor e aluno com deficiência, sendo que ela afirma a necessidade de conquista para um bom aproveitamento e aprendizagem. Sabemos ser pertinente a afirmação da professora, pois o bom relacionamento está interligado com conhecer o aluno e suas necessidades educacionais, e isto, facilita a prática do professor frente as singularidades e necessidades dos educandos com deficiência.

Este debate sobre singularidade mostra-se ainda mais promissor quando o consideramos as escolas ribeirinhas situadas no contexto da educação do campo, que tende a valorizar a identidade e os saberes camponeses do seu povo. Sendo assim, o processo de ensino do educando com deficiência pode ser ainda mais eficiente quando considerado a partir das suas necessidades educacionais

relacionando-as com a localidade que habita, que neste caso são as regiões ribeirinhas.

Ainda, neste eixo cabe analisarmos o suporte que os professores ribeirinhos tinham ou buscaram para desenvolverem o seu trabalho. De acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, no provimento da educação para populações do campo, os sistemas de ensino devem gerenciar adaptações que respeitam as especificidades de cada região, considerando a organização da escola, assim como o seu calendário.

De tal maneira, como o fragmento das entrevistas supracitadas esclarecem, a educação do campo tem as suas próprias características e por se organizar assim, faz com que os docentes organizem e busquem referências de ensino na sua própria escola. Dentre as respostas, vimos a busca pela intervenção de coordenadores pedagógicos, consulta a professores anteriores e busca de formas autônomas para a garantia do processo de educação e inclusão, assim como apontamos abaixo:

Pra trabalhar com a aluna, no caso, quando ela entrou, conversei com o professor dela, que era o professor anterior, como era o comportamento e aí tentar trazer isso para os colegas que não estavam acostumados com a aluna no período da tarde, que era no sexto ano. E aí, como tinha duas colegas que já estudaram com ela desde a base, então elas foram o meu ponto de apoio em relação a isso, a tentar trazer a aluna para conviver. E elas são a referência para a aluna na sala. Uma senta de um lado e a outra do outro, então o apoio ali, ela pergunta para elas e elas ajudam ela a fazer. (PROFESSORA 1).

Eu converso, primeiramente, já conversei com a pedagoga da escola, pra ela nos dar suporte. Eu fui lá no setor de educação especial, conversei com professora de lá e ela me deu algumas orientações. Além disso, também eu pesquiso. Então, é dessa forma que eu vou buscando apoio e lendo, ouvindo reportagens, porque é uma situação meio que desafiador pra nós. (PROFESSORA 2).

Por exemplo, apoio do Poder Público, a gente não tem, até não só eu com uma outra colega, nós já fomos em busca, e não tem tanto, mas eu sempre busco assim, a internet para me pesquisar, eu também estou fazendo mestrado, e as nossas últimas disciplinas foi isso, e eu pude perceber que eu preciso muito, ainda, muito mesmo, para trabalhar com essas crianças, que eu sei que esses não serão os últimos, nós vamos ter mais ainda, e eu busco assim, lendo, pesquisando, às vezes com a experiência de um outro colega que já trabalhou, é dessa forma. (PROFESSORA 3).

O primeiro discurso supracitado (professora 1) carrega situações a serem apontadas. Nesse discurso, presenciemos que a professora diz sentir o suporte dos

colegas de turma no processo de aprendizagem da sua aluna da educação especial. Esta informação parece apontar para a necessidade de suporte que a professora precisa, e que poderia ser realizado por um profissional de apoio ou mediador.

De acordo com Santos R. (2022) o serviço de apoio escolar para aluno com necessidades educacionais especiais em Santarém é tido como uma das estratégias do PME, visando ampliar as equipes de profissionais da educação garantindo a oferta de profissionais de apoio ou de auxiliares no ambiente escolar, todavia, o município realiza a contratação desses serviços por meio de licitação. A empresa que ganhar o processo, ficará responsável por selecionar “os profissionais” que atuarão na função. Grifamos o termo profissionais, pois é destinado a função de quem já tenha concluído curso, e não de um determinado indivíduo com a formação em andamento, como os acadêmicos que estejam cursando o segundo semestre em cursos de licenciaturas contratados para exercer o cargo de profissionais de apoio em Santarém.

Ainda assim, a presença legítima desse serviço na sala de aula, não desresponsabiliza o professor titular das salas de ensino regular sobre o desenvolvimento curricular do aluno da educação especial. Pelo contrário, Bezerra (2021) menciona que na responsabilização dos profissionais de apoio pelo ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, ocorre um processo de terceirização da educação.

Nos discursos das professoras 2 e 3 acima citados, vemos o apontar para necessidade de políticas públicas que de fato consolidem e lhes deem suporte nas suas práticas docentes para a consolidação da educação nas suas comunidades ribeirinhas e escolas. Outro ponto nos seus discursos é a menção a formação independente, que é tema das discussões posteriores a esta.

De tal maneira, os discursos das professoras nos sugerem a escassez de suporte da Secretaria de Educação em formação continuada, na contratação de profissionais de apoio e na promoção de políticas públicas que deem suporte legítimo na prática docente, abrindo possibilidades analíticas para os eixos posteriores. Por estes motivos passaremos para o eixo seguinte em que serão possíveis apresentar e analisar maiores descrições das escolas ribeirinhas pesquisadas.

3.3 As escolas ribeirinhas: sujeitos, relação família-escola e vias de acesso

Como bem apresentado nos capítulos anteriores, são 167 o número de escolas ribeirinhas em Santarém localizadas em 5 grandes regiões: Arapiuns, Lago Grande, Tapajós, Arapixuna e Várzea.

Participaram da pesquisa 4 escolas das regiões Arapiuns, Lago Grande, Arapixuna e Várzea. Por motivos climáticos, período de cheia, não foi possível acessar o território da região do Tapajós. Sendo assim, as quatro escolas selecionadas para o trabalho de campo estão localizadas nas regiões ribeirinhas, umas nas margens dos rios e outras um pouco mais distantes.

Nas comunidades ribeirinhas, o rio determina grande parte da vida, isso inclui o plantio, comércio e até mesmo a educação. Isto porque, são os rios que levam os professores e os alunos até escolas, em outros casos, as estradas das comunidades.

Mediante a isto, organizamos o quadro 8 com as respostas das professoras referentes a organização das escolas ribeirinhas pesquisadas. A pesquisa de campo e as entrevistas determinaram as seguintes informações:

Quadro 6: A escola ribeirinha

Entrevistadas	Regiões	Tempo de trabalho em escolas ribeirinhas	Alunos ribeirinhos com deficiência	Tipo de deficiência	Contato com a família	Conversas com as famílias	Acesso às escolas
Professora 1	Arapiuns	13 anos	1	TEA	Frequentemente	Convivência e humor do educando	Barco escolar
Professora 2	Arapiuns	25 anos	3	DF, TEA e DMU	Frequentemente	Comportamento, incentivo de estudo em casa e avanço do educando	Barco escolar
Professora 3	Arapiuns	28 anos	11	TEA	Raramente	Suporte e instrução	A pé e ônibus escolar

Professora 4	Lago Grande	18 anos	4	DOWN, DI e DMU	Frequentemente	Comportamento	A pé e ônibus escolar
Professora 5	Lago Grande	14 anos	1	DMU	Frequentemente	Estrutura familiar	Ônibus escolar
Professora 6	Arapixuna	19 anos	1	DOWN	Frequentemente	Comportamento, convivência e gostos em casa	Bicicleta e a pé
Professora 7	Várzea	7 anos	1	TEA	Frequentemente	Aceitação e frequência no AEE	Barco escolar
Professora 8	Várzea	3 meses	1	DMU	Raramente	Prática Pedagógica	Barco escolar

Fonte: Entrevista com os sujeitos da pesquisa. Elaboração da autora, 2024.

No quadro 8, trouxemos quais as especificidades e deficiências dos alunos atendidos nas escolas, a fim de caracterizar e apresentar as necessidades dos docentes ribeirinhos. Sendo assim, o quadro esclarece que são maiores os alunos com Transtorno do Espectro Autista – TEA nas escolas ribeirinhas pesquisadas. No entanto, também apresentam números significativos de alunos com Deficiência Física – DF; Deficiência Múltipla – DMU; Síndrome de Down e Deficiência Intelectual – DI.

O tempo de serviço das professoras é coletado para nos situarmos frente a dimensão do trabalho executado por essas professoras em escola ribeirinha. Ainda que uma tenha tempo de serviço igual a 3 meses, encontramos uma professora que atua em escola dos rios há 28 anos. O tempo de serviço é relatado pelas professoras com muitos percalços. Nas escolas ribeirinhas pesquisadas, parte das professoras são efetivas, no entanto, há pequena parcela que participa de um ciclo que se assemelha a um rodízio.

Neste ciclo, as professoras ribeirinhas estão em constante insegurança quanto a continuidade do serviço. Além disso, há a insegurança para a realização de um trabalho, que é prejudicado pela constante rotação. Em certos casos, professoras que iniciam a sua trajetória em um determinado primeiro semestre de um ano letivo, não estarão no próximo semestre dando continuidade na abordagem e nas metodologias que organizaram para o aprimoramento dos saberes dos seus alunos. Estes detalhes se assemelham às construções inacabadas que findam por

abandono, e assim como elas, os farão, tanto professores quanto alunos, padecerem e não alcançarem o seu progresso.

Sobre as quantidades de alunos da educação especial apresentadas pelas professoras, vale salientar que não são todos os alunos com deficiência que tem de fato laudos. Isto cabe dentro de um processo problematizador, que situa o aluno no centro da sua necessidade educacional, e unicamente por ela o faz receber o rótulo de aluno com deficiência por suposição. Acontece que, há uma imensa dificuldade de deslocamento das comunidades ribeirinhas até o espaço urbano e por isso, as possibilidades de acompanhamento e consequentemente laudo médico se distanciam da sua realidade.

Em determinados casos, a indicação da deficiência pode ocorrer sob a alegação da direção, coordenação ou família, sugerindo que o aluno necessita receber acompanhamento educacional especializado na educação especial. Isso acontece após identificação de alguma necessidade de aprendizagem, na socialização ou em outras áreas indicativas. Após a identificação, a escola comunica a família informando que não é a responsável por dar laudo, portanto, o responsável deverá procurar um profissional que possa fazer uma investigação do aluno.

Em algumas das comunidades pesquisadas, as famílias são encaminhadas ao Centro de Referência da Assistência Social – CRAS e nele é realizada a avaliação e posteriormente um diagnóstico. Os diagnósticos são realizados em parceria com equipe médica composta por neurologista e psiquiatra.

No entanto, ainda que apresentem essas características, parte dos alunos atendidos na educação especial ribeirinha nas escolas pesquisadas tem posse de laudo médico com o seu CIDs⁹.

Entre outras coisas, as entrevistas apontaram a frequência em que os responsáveis se fazem presentes no espaço escolar. Ocorre com frequência pois é através das famílias que as professoras concretizam as suas abordagens, é tendo como referência, a experiência do aluno com a sua família. De certa forma, esse padrão percebido ocorre em consonância com as especificidades da educação do campo, que postula que o próprio povo do campo participe na construção do seu

⁹ Classificação Internacional de Doenças – CID.

projeto educacional. Ainda que não seja diretamente, mas as famílias das escolas pesquisadas, estão em constante participação na construção da educação das suas crianças.

Neste sentido, entendemos que a relação família-escola pode ser tida como elemento articulador, que poderá trazer sucesso no desenvolvimento do educando. Por isso, nos discursos ficou esclarecido que:

Eu converso sempre com a mãe das meninas, né? De uma mais. Quando eu converso com ela, eu falo pra ela como é que tá o comportamento dela e dou incentivo pra ela trabalhar em casa. Inclusive, ela gosta muito de celular. E aí eu vou e digo, tenta nos jogos, no YouTube, pesquisa pra ela vídeos educativos ... Pra incentivar, né? E também pra ajudar o aprendizado dela. E a gente conversa muito aí. Sempre tô falando pra ela como é que tá o comportamento. Às vezes, quando eu tô trabalhando na sala de aula com ela, eu faço o vídeo dela, envio pra ela ver como é que tá a evolução dela. É dessa forma que a gente conversa. **(PROFESSORA 2).**

Bom, na família do aluno, eu fui na casa dele, porque ele não queria vir pra aula, eu fui lá. Aí eu fui lá conversar com o pai dele, né, com a mãe dele, saber porquê, porque era uma aula diferenciada, que ele tinha que vir, e depois desse dia ele começou a vir, mas tem dias que ele não vem. **(PROFESSORA 7).**

Um pouco só, porque não é toda família que vem diariamente para estar no convívio escolar. Inclusive, um aluno estudou até início de outubro, devido ele ser uma criança múltipla, então a sua avó queria que ele aprendesse e ela tirou ele da escola com seu pulso próprio. Apesar também da nossa realidade, que todos os anos a gente enfrenta a cheia e poderia também ser uma das causas que ele poderia cair do barco na água, e ela apresentou o nosso calendário, um calendário diferenciado da maioria, começa em julho e termina em abril, e é nessa situação que ela apresentou essas sugestões à escola. **(PROFESSORA 8).**

Nos discursos das professoras entrevistadas podemos visualizar que grande parte do contato das famílias com a escola é a respeito do comportamento ou da evolução do aluno. Não destacamos isso de forma negativa, entretanto, na resposta da professora 8 podemos perceber que a cobrança associada a falta de respostas ou de progresso levou a responsável a interromper a matrícula do educando, isto baseada em uma visão de educação inclusiva que não pode ser legítima. Isto pois sabemos que alguns alunos podem acabar não desenvolvendo competências curriculares como os ditos normais e submetê-los a um processo que não respeite as suas particularidades e necessidades pode levar a frustração.

Ainda assim, neste discurso está inserida a fala “ela (a responsável) apresentou essas sugestões à escola”, e podemos traduzi-la como a participação

da comunidade ribeirinha nos processos de ensino das escolas, que é descrito no escopo da educação do campo.

Outro detalhe a ser salientado nos discursos, é que na evasão do aluno, a professora se deslocou até a sua residência, fazendo com que retornasse. Ainda que não seja uma função do professor se deslocar até as residências dos alunos, a ação da professora foi concebida com resultados positivos, e entendemos que toda ação em prol do desenvolvimento e sucessos dos alunos deve ser bem tida.

No quadro 8, apresentado anteriormente, a última coluna trata dos meios de acesso às escolas, ou seja, o deslocamento dos alunos através do transporte escolar.

Uma aluna tem que vir de outra comunidade, Marimarituba. De barco ou bajaranha eles andam à metade agora, que tá seco. Aí atravessa o Amazonas, fica esperando. E aí eles tão chegando pra casa mais ou menos umas 7 horas, 8 horas da noite. No retorno já. (PROFESSORA 1).

Bom, no caso, elas se locomovem, né? Então, é andando mesmo, né? Agora, desse aluno que eu lhe falei, ele andava uma área muito imensa pra chegar onde até o ônibus podia chegar. E ele trazia o andador pra cá. E a nossa escola, ela não é apropriada. A nossa escola não tem rampa e tudo. (PROFESSORA 3).

Eles vêm de barco todos os dias, acordam bem cedo, sete e meia tem que estar na escola. É até uma justificativa pra essa avó, porque deve ser bem complicado, ainda mais ele com o comportamento que é uma responsabilidade ainda maior. O condutor tinha que ter atenção totalmente pra ele, ele sempre me falava isso. (PROFESSORA 8).

Segundo o discurso das professoras, o primeiro desafio é chegar até a escola. Na fala da professora 1 é possível perceber que além da condução nos rios, a aluna caminha até chegar ao barco escolar. Além disso, o longo percurso a faz passar o dia na escola nos dias de atendimento contraturno no AEE. A professora salientou que a aluna retorna a noite para casa, e horas depois já terá que retornar à escola.

Já a professora 3, apresenta uma questão imprescindível, a acessibilidade arquitetônica das escolas ribeirinhas. Nesse caso, a escola não apresenta estrutura para receber o educando com deficiência física. Ainda que seja sob um viés de espaço físico, podemos considerá-lo como algo que comprometerá a aprendizagem e a locomoção do educando. Uma escola com ambiente acessível

também faz parte da perspectiva inclusiva e da garantia dos direitos das pessoas com deficiência.

Sobre o discurso da professora 8, lembramos que o aluno a quem ela se refere foi tirado da escola devido ao seu não-progresso e a distância da sua residência para a escola. A responsável do aluno, pedia para que o condutor do transporte escolar redobrasse a atenção com ele para que não caísse no rio. Como não uma forma de contornar a questão da distância a responsável resolveu tirá-lo da escola.

Nesse contexto, Ribeiro (2020) comenta que as famílias, assim como os profissionais que atuam nas escolas ribeirinhas são conhecedores da importância dos transportes fluviais escolares e que sem eles seria inviável o acesso à escola. Acontece que os responsáveis pelos alunos não têm meios para transportá-los até a escola e quando tem, falta dinheiro para manter o combustível dos seus transportes. Essa é uma realidade das comunidades ribeirinhas do Pará e por esses motivos, com frequência se tem evasão escolar.

Através da realidade apresentada podemos perceber o quão são imensos os esforços de todos os envolvidos na garantia do acesso à educação dos alunos sujeitos da educação especial, do condutor do transporte escolar aos professores. Ainda que os movimentos sociais venham lutando há décadas pela efetivação de uma educação do campo de qualidade, ainda são muitas as barreiras para uma educação que valorize e que dê conta de garantir o acesso integral dos alunos sujeitos da educação especial. Nosso debate e motivos nessa pesquisa, são para colaborar com a efetivação de educação de qualidade nas escolas ribeirinhas.

O próximo eixo aprofunda a investigação e apresenta de que forma os professores ribeirinhos têm atuado frente ao desafio de incluir os seus alunos nas salas de aula regular, o que eles têm feito para adensarem as suas práticas pedagógicas, que metodologias e quais são as suas ações para potencializar as capacidades dos alunos inclusos. Ainda, o eixo aborda quais são os determinantes internos e externos que os professores ribeirinhos têm considerado nas suas práticas pedagógicas.

3.4 Prática pedagógica

Neste eixo tratamos dos discursos das professoras a respeito da prática pedagógica. Tivemos neste, o interesse de verificar quais tem sido os feitos dos professores ribeirinhos das salas de aula regulares na promoção da inclusão e do desenvolvimento educacional dos sujeitos da educação especial. Quais tem sido os materiais utilizados, que metodologias tem dado certo e quais não tem.

Segundo Souza (2016a, p. 38) a prática pedagógica

[...] é um conceito que tende a ser explicitado por meio de relações diretas com a escola e o ensino. [...] A prática pedagógica tem sujeitos, mediações e conteúdos que podem estar no mundo escolar ou fora dele. Ela pode estar voltada para reforçar relações de dominação ou fortalecer processos de resistência. Com uma ou outra intencionalidade ela continua sendo uma dimensão da prática social (Souza, 2016a).

De acordo com Souza, a prática pedagógica pode ser analisada no contexto escolar, no entanto, há formas de identificá-las fora dela. Neste sentido, na pesquisa, direcionamos a atenção para a prática pedagógica que ocorre no ambiente escolar.

Nesse sentido, apresentamos os discursos das professoras ribeirinhas entrevistadas organizadas no quadro abaixo, quadro 9:

Quadro 7: A prática pedagógica

Entrevistadas	Regiões	Abordagem Pedagógica	Conteúdo bem-sucedido	Conteúdo malsucedido	Materiais para planejamento
Professora 1	Arapiuns	Livros, apostilas e reprodução de vídeos	Atividade dos biomas	Exposição do trabalho sobre biomas	Internet, livros e notebook
Professora 2	Arapiuns	Material adaptado para toda a turma	Atividade com gráficos	Exposição de trabalho	Livros e internet
Professora 3	Arapiuns	Apostila adaptada	Atividades corporais	Atividades escritas	Jogos, cartazes e internet
Professora 4	Lago grande	Apostilas e pinturas	Vogais	Atividades escritas	Desenhos impressos, internet, celular e notebook
Professora 5	Lago grande	Apostila adaptada	Pintura	Atividades que exijam	Notebook, livros e internet

				coordenação motora	
Professora 6	Arapixuna	Material elaborado pela professora	Figuras geométricas	Atividades escritas	Celular, notebook e impressora
Professora 7	Várzea	Material elaborado pela professora	Corpo humano	Não teve	Jogos, colagem e internet
Professora 8	Várzea	Material elaborado pela professora	Pintura de animais	Atividades que exijam coordenação motora	Jogos pedagógicos

Fonte: Entrevista com os sujeitos da pesquisa. Elaboração da autora, 2024.

O quadro 9 apresenta informações de cunho pedagógico, na intenção de verificar como tem sido desenvolvida as metodologias de ensino nas escolas do campo. Primeiramente, vale classificar que a maioria das respostas apontam para o uso de determinantes internos da prática pedagógica (Souza, 2016a). No entanto, há uso de materiais didáticos que, por sua vez, geram determinações na prática pedagógica, que geralmente, são constituídos pelos materiais construídos fora da escola, a exemplo dos materiais didáticos.

Não há como afirmar que materiais elaborados fora do espaço escolar não sejam eficientes na educação dos alunos com deficiência do campo. No entanto, esse contexto carece de uma atenção maior dos professores, pois são eles que identificarão as necessidades dos educandos e desenvolverão formas para potencializar a sua aprendizagem.

Ao que diz respeito à abordagem pedagógica, os discursos das professoras apontaram para autonomia na confecção dos materiais. E isso está distante de ser negativo no contexto da educação do campo, pois expressa autonomia das professoras no trabalho com as necessidades educacionais dos alunos como as suas outras singularidades, o estar em contexto do campo é uma delas. No entanto, é necessário destacar a adaptação de material no contexto da diferença, do ensino e da aprendizagem dos povos ribeirinhos e sujeitos da educação especial. No projeto de educação do campo e da educação especial, deveremos lutar para que o material seja criado (e não adaptado) junto com os seus sujeitos, sendo pensados para cada realidade ou necessidade.

Entre as respostas, uma abordagem nos trouxe surpresa, a professora 2, apontou que o seu material é “adaptado” para toda a turma. No seu discurso, ela disse:

Da aluna, deles, no caso, eu conversei com a pedagoga e com a diretora. Aí eu tenho dois materiais. Eu tenho o material que eu trabalho... só que pra ela não se sentir assim, excluída, o que que eu faço? Aí o material da aluna inclusa, eu trabalho com toda a turma. Aí o trabalho da turma de “dita normal”, também é com a aluna inclusa. Então, assim, é diferenciado. Mas em nenhum momento é só da aluna, não. É com todos. (PROFESSORA 2).

Destacamos a abordagem da professora 2, pois ela esclareceu que até o momento da entrevista a abordagem estava dando certo, estava correspondendo as necessidades educacionais da educanda. Além disso, a abordagem em questão aproxima os alunos sem deficiência das diferenças e da alteridade que circula a sociedade, os fazendo entender que a diferença é uma das características mais marcantes em nós seres humanos, e podemos concebê-la para além dos portões da escola.

Outro discurso que acreditamos ser pertinente mencionar, foi na entrevista com a professora 7.

Eu preparo o material, preparo o material concreto, porque como eles não têm, temos um aluno que não tem uma coordenação motora, uma vida acadêmica formada, é muito dificultoso, então eu trabalho mais com material concreto. Ele tem 16 anos, aí só que a coordenação dele ainda não tem essa habilidade de traçar, de escrever as letras, então essa é uma dificuldade muito grande, então eu trabalho mais com material concreto mesmo. Outro aluno, quando chegou à escola, foi uma dificuldade muito grande, porque ele não tinha o contato, ele vivia mais só com a irmãzinha dele em casa, então logo no início foi um impacto para ele, mas desde o início até agora a gente já avançou, porque ele já consegue ficar só e os trabalhos que eu trago para ele é de pintura com lápis de cor, de pintura com pincel, com a tinta, tinta guache, as vezes de colagem também, então ele já tem mais essa habilidade de coordenação na mãozinha dele. (PROFESSORA 7).

Neste discurso, visualizamos a tentativa da professora em fazer com que os seus alunos participem de forma integral na sala de aula, e para isso, coube uma investigação do seu histórico e processos antecedentes ao período da sua inserção escolar. Sendo assim, podemos perceber que serão diversas as influências no aprendizado dos alunos, que podem acontecer a partir da escola e fora dela.

Souza (2016a) trabalha com três elementos quando analisa a prática pedagógica, a saber: O primeiro está relacionado com o contexto, escolas, creches, comunidades específicas entre outras; o segundo com a intencionalidade, podendo ser, formação escolar, formação pedagógica-política, entre outras. O terceiro elemento relaciona-se com os sujeitos a quem as práticas pedagógicas são direcionadas, podendo ser professores, docentes, entre outros.

Sobre isto, as práticas pedagógicas para a efetivação e desenvolvimento educacional do educando dependeram de determinantes de dentro e fora da escola. Souza (2016a) os classificam como determinantes internos e externos das práticas pedagógicas. Isto pois a prática pedagógica não existe se posta em distância com sociedade. Sendo assim, no contexto da educação, são determinantes internos as condições inerentes as relações internas das escolas. Podemos citar como exemplo, os materiais produzidos, o PPP das escolas, as rotinas e até mesmo a infraestrutura do ambiente escolar. Já os determinantes externos à prática pedagógica é tudo o que chega de fora da escola, mas não é produzido por ela. Temos por exemplo, a legislação, portarias, materiais pedagógicos, diretrizes, entre outros. Estes determinantes podem até estar atuando como agentes em prol da dominação ou no combate à opressão.

Nos discursos das professoras, podemos sugerir que a autonomia no preparo dos seus materiais pedagógicos, fazem parte dos determinantes internos das suas escolas. Isto porque, as professoras, os elaboravam a partir da necessidade educacional dos seus alunos. Em alguns casos, as professoras mencionaram fazer o uso do livro didático e de outros materiais elaborados de maneira “independente”. Vale salientar que, a relação de autonomia ou de liberdade para reestruturar materiais pedagógicos conforme as necessidades, sem que prevaleçam relações de autoritarismo da direção e de equipes pedagógicas municipais, são questões de determinação interna.

Na investigação com as professoras, propomos o tema sobre quais as atividades que elas realizaram e acreditaram que deram certo e quais acreditam que tenham dado errado. De modo geral, as atividades mencionadas apontam para o sucesso nas atividades. Para afirmar isso, selecionamos os seguintes discursos:

Na questão da escrita em si, eu tenho muita dificuldade, que ela não consegue. Eu passo, principalmente para casa. Vem bonitinho, mas não

ela que faz, porque eu sei. Mas em relação, vamos supor, se eu tô fazendo uma atividade com uma dinâmica pra cantar, que ela tem dificuldade na fala também, né? Mas pra dançar, pra correr, ela participa. Então, isso pra mim é gratificante. Que embora ela não consiga aquela parte escrita, mas ela consegue socializar e consegue entender. Então, assim, o que não é bem sucedido é nessa parte de escrita, de coordenação motora. É, e que eu gostaria que pelo menos ela conseguisse fazer o nome dela. (PROFESSORA 3).

Do aluno, na turma do nono ano, o que obtive um êxito foi as figuras geométricas, né? As cores, os blocos também, esse daí foi mais alegre um pouco. Olha, com o aluno incluso, é por conta da escrita mesmo, que ele não consegue, sabe? Então, essa é um, assim, a gente fica triste porque a gente não tem um êxito, né? Um objetivo, seria os assuntos que a gente coloca, seria para ele cobrir, né? Ligar e a gente não tem, eu não tenho esse êxito com ele. (PROFESSORA 6).

Nos discursos supracitados, é possível perceber insatisfação das professoras quanto a evolução dos alunos. Entretanto, nos próprios fragmentos acima, visualizamos uma questão relacionada aos alunos inclusos. Ainda que consigam evoluir em uma área, determinada poderá não conseguir ser desenvolvida. Isto não significa fracasso escolar, mas que alguns alunos poderão não desenvolver algumas habilidades. Entretanto, cabe aos docentes estimulá-los para que constantemente se superem.

Sobre o tema materiais para planejamento, percebemos a presença de materiais utilizados pelos docentes que são considerados neste trabalho como determinantes externos, os livros, que podem até serem regidos por uma lógica urbana, fugindo da valorização do campo e dos seus sujeitos. Souza (2016a) postula que existem nas escolas conjuntos de determinantes externos, que estão agarrados a ela, e sobretudo, são desenhados fora da escola, como é o caso da formação continuada de professores, que é pensada para e não com os docentes.

Por isto, no próximo eixo, trazemos o debate a respeito das formações continuadas que as professoras participantes do trabalho de campo já participaram, que efeitos elas podem ter surtido nas suas práticas, ou como elas podem ter dado suporte para o desenvolvimento de um trabalho mais eficiente na inclusão dos sujeitos da educação especial.

3.5 A formação continuada dos professores ribeirinhos

Neste eixo, trouxemos no quadro 10, qual a relação das professoras entrevistadas com as formações continuadas para professores ribeirinhos. Trouxemos este tema a fim de investigar se é uma realidade efetiva e desenvolvida no município de Santarém.

Por estes motivos, afirmamos que a formação continuada de professores é tida como um dos pilares da educação no Brasil. Segundo Behrens (2007) a função docente exige a continuidade das formações de professores na intenção de que acompanhem as transformações da sociedade, renovando as suas práticas, conhecimentos e perspectiva a respeito do ensino-aprendizagem. Dessa forma, podemos entender o professor como um ser não acabado, ou seja, que devido as transformações dos espaços sociais e das pessoas, jamais estará “pronto” ou completo para o exercício da sua profissão.

Por isso, Zeichner (2008) elucida que a produção do saber não pertence unicamente as universidades, mas vale ressaltar que os professores também têm experiências para contribuir. Entretanto, essas só serão válidas caso estes profissionais tenham constantemente refletido sobre as suas práticas docentes e como estas podem fomentar o desenvolvimento da sua função de ensinar.

De acordo com Cardoso e Marinho (2020) a formação inicial e continuada de professores deve estar relacionada a diversidades dos povos brasileiros dos mais diversos territórios do país. Por este motivo, as formações continuadas do campo devem adequar-se à realidade do local e a realidade dos alunos. Nesta modalidade, o transporte, a disposição das escolas, o ensino-aprendizagem, os métodos de ensino e outros fatores, devem ser pensados unicamente para este cenário e cultura.

Neste viés, Franco e Ponce (2022) elucidam que

A Educação no/do Campo é comprometida com a autonomia do indivíduo em comunidade, valoriza seus conhecimentos, visa a atender à sua especificidade, incluindo a preocupação e a luta pela justiça social, ao afirmar a importância da cultura local, seus saberes e os modos de produção. O território das populações do campo não é apenas uma geografia, no sentido físico do conceito, mas expressa as relações sociais em sua espacialidade e temporalidade. Ele é vivo, dinâmico, humano. (Franco; Ponce, 2022, p. 423).

Segundo Souza (2021a) o percurso da educação do campo foi tomado por batalhas e resistências aos movimentos das populações marginalizadas. Este contexto de discriminação e preconceito, associa a educação e a comunidade escolar do campo a expressões ruins. Em concordância, Albuquerque (2007) citado por Villela (2014) postula que esta discriminação se relaciona a localização e origem geográfica destes indivíduos e que de alguma forma são vistos como inferiores, subdesenvolvidos, selvagens e atrasados.

A educação do campo é uma modalidade da educação que oferta e garante a educação nos espaços rurais. Entretanto, são inúmeros os desafios para que aconteça, entre estes, o desafio de formar continuamente os docentes dessa modalidade. Ainda assim, quando ocorrem, as formações têm caráter urbano que discorda com a realidade do campo (Cardoso e Marinho, 2020).

Em concordância, Franco (2018) ao investigar as escolas do campo situadas em Humaitá, sul do Amazonas, visualizou que a abordagem nessas localidades é rural, com tentativas de transportar o contexto urbano para dentro das escolas do campo. Desde o calendário letivo ao plano pedagógico, não há menções às características das localidades rurais. A educação do campo deveria ser organizada com os seus sujeitos e nem sempre acontece (Franco, 2018).

Neste contexto, as escolas do campo têm as maiores características culturais ignoradas. Ao investigar alguns municípios do estado do Paraná, Souza (2021b) elucida que no município de Castro, o critério para a escola ser tida como do campo é a presença ou ausência de gestor no exercício da função. Com isso, fica esclarecida a negação das identidades locais nas escolas rurais, também, do reconhecimento das suas especificidades culturais.

Neste viés, cabe mencionar o método de alfabetização de jovens e adultos elaborado por Paulo Freire, em que se usava como método e objeto, a realidade vivenciada no campo, as especificidades inerentes à cultura. Na aplicação do método de alfabetização de Paulo Freire, os resultados obtidos foram:

[...] trabalhadores alfabetizados em 45 dias – impressionaram profundamente a opinião pública. Decidiu-se aplicar o método em todo o território nacional, mas desta vez com o apoio do Governo Federal. E foi assim que, entre junho de 1963 e março de 1964, foram realizados cursos de formação de coordenadores na maior parte das Capitais dos Estados brasileiros (no Estado da Guanabara se inscreveram mais de 6.000 pessoas; igualmente criaram-se cursos nos Estados do Rio Grande do

Norte, São Paulo, Bahia, Sergipe e Rio Grande do Sul, que agrupavam vários milhares de pessoas). O plano de ação de 1964 previa a instalação de 20.000 círculos de cultura, capazes de formar, no mesmo ano, por volta de 2 milhões de alunos. (Cada círculo educava, em dois meses, 30 alunos). (Freire, 1979, p. 11 citado por Lima; Hage e Souza, 2021, p. 8).

O discurso emanado por Paulo Freire a respeito da valorização da educação no campo, se perpetuou até os dias contemporâneos, pois pautou-se na libertação dos povos tidos como oprimidos, as minorias. Freire, presumia que esses indivíduos deveriam ter consciência de si mesmos, para que conseguissem enxergar a opressão e o opressor. A educação do campo pelas lentes Freirianas tende a libertar os oprimidos, transformando-os em libertos (Lima; Hage e Souza, 2021).

De tal maneira, as formações continuadas tendem a valorização das características e costumes das localidades em que as escolas do campo estão dispostas. A educação do campo ainda é adquirida com muitos desafios. Dentre eles, destaca-se o desafio de garantir a inclusão de alunos da educação especial. Baseado nisto, Caiado (2017, p. 2) citado por Ferreira (2021, p. 38 e 39) destaca a importância de atenção voltada as práticas docentes dos professores da educação especial do campo. Pois o apagamento das deficiências é presenciado tanto no espaço urbano quanto no rural.

Por estes motivos, trouxemos no quadro abaixo, informações que apresentem a relação das professoras e escolas pesquisadas com a formação continuada de professores ribeirinhos no município de Santarém.

Quadro 8: Formações Continuadas de Professores Ribeirinhos

Entrevistadas	Regiões	Formação continuada promovida pela SEMED	Participação em formação continuada na área da ed. especial	Necessidade de formação	Dificuldades pedagógicas	Sugestões em cursos de formação	Autoavaliação na garantia da inclusão
Professora 1	Arapiums	Nunca participou	Raramente	Libras, Autismo e em como garantir a inclusão	Escrita, convivência, oralidade, participação, discriminação e violência	Visitas técnicas, adequação arquitetônica e criação de salas especiais	Não se sente preparada
Professora 2	Arapiums	Nunca participou	Raramente	Educação especial no geral	Alfabetização	Adaptação curricular	Insuficiência, incapacidade e Não se sente preparada

Professora 3	Arapiruns	Participou	As vezes	Educação especial no geral	Formação continuada e falta de estratégias pedagógicas	Educação especial no geral	Razoável
Professora 4	Lago grande	Participou	As vezes	Metodologias de ensino e adaptação curricular	Acampamento de mediador/cuidador	Educação especial no geral	Razoável, faz o seu melhor
Professora 5	Lago grande	Nunca participou	Raramente	Educação especial no geral	Ausência de material pedagógico	Educação especial no geral	Razoável, faz o seu melhor
Professora 6	Arapixuna	Participou	As vezes	Autismo e Libras	Ausência de material pedagógico	Formação para professores ribeirinhos	Positiva, mas com muitas dificuldades
Professora 7	Várzea	Nunca participou	As vezes	Educação especial no geral	Ausência de formação continuada	Mais formações em educação especial	Bom, ensino e aprendo
Professora 8	Várzea	Nunca participou	As vezes	Metodologias para alunos com deficiências	Interesse do aluno e formas de ensinar	Educação especial no geral	Insuficiência, ainda que o aluno tenha tido sucesso

Fonte: Entrevista com os sujeitos da pesquisa. Elaboração da autora, 2024.

Como tema principal do quadro 10 trouxemos a formação continuada de professores ribeirinhos. À princípio, buscamos verificar se as professoras participantes do trabalho de campo já haviam participado de quaisquer formações continuadas promovidas pelas Secretaria de Educação de Santarém que tematizassem a educação do campo ou ribeirinha. Assim, chegamos ao resultado de que a maioria das professoras nunca participou de formação continuada de professores promovidas pela SEMED, com foco na educação ribeirinha. Mesmo que o município tenha muitas escolas nas regiões de rios, ainda assim, podemos sugerir que não há preocupação com o desenvolvimento e oferta dessa modalidade sob um viés de educação do campo. Isto pode nos indicar que as escolas ribeirinhas de Santarém estão sendo postas sobre características do espaço urbano e submetidas a ele.

O resultado encontrado para participação em formações continuadas de professores que tematizasse a educação especial foi igual ao anterior. Isto nos aponta que a Secretaria de Educação parece não conhecer as necessidades e muito menos as demandas dos alunos inclusos nas escolas ribeirinhas. Não por falta de procura, pois nas falas das professoras encontramos vestígios que sinalizam para as suas necessidades, ainda mais quando as próprias professoras

se deslocaram das suas comunidades até a SEMED em busca de orientações de como atuar com os alunos inclusos.

O quadro 10, ainda aponta para a necessidade dos professores ribeirinhos em receber formação continuada em áreas e temas específicos, de acordo com o seu público nas escolas ribeirinhas. Outro apontamento nas respostas das professoras são as suas maiores dificuldades, por salientamos o seguinte fragmento:

A aluna, em relação à escrita, à convivência dela, a fala também. A aluna inclusa, ela tem dificuldade. E trazer ela pro meio, né, porque eu consigo compreender as dificuldades dela. Muitos colegas não conseguem, muitos pais também não conseguem. Então, você introduzir essa criança no meio de uma escola, onde tem muitos pensamentos diferentes, é difícil. Tem pai que vai compreender, tem pai que não. Tem colega que vai compreender, tem colega que não. Então, essa dificuldade aí de trazer, de conviver, essa convivência assim, eu senti assim, que às vezes não queriam ficar perto, não queriam estar. A aluna, quando era pequena, ela não tinha noção, ela puxava o cabelo, arrancava tudo que era colorido, porque chamava a sua atenção. Então, tinha pai que vinha, às vezes, questionar por que aconteceu isso. E a minha filha sempre estudou com ela. Eu compreendi que a minha filha não tinha que vir pra escola, no caso, ela vinha com o cabelo amarrado, mas não vinha com nada colorido. Porque senão ela ia puxar o cabelo dela. E pra não ter confusão, eu já evitava. Então, ela vinha com o cabelo amarrado, sem nada colorido e... É dizer, muitos têm esse entendimento, mas muitos não têm. (PROFESSORA 1).

Os desafios mencionados revelam os anseios das professoras ribeirinhas que já mencionaram não receber preparo formativo para lidar com as necessidades dos seus educandos. Segundo Schirmer; Browning; Bersch e Machado (2007, p. 21) “o indivíduo pode, assim, ter uma deficiência, mas isso não significa necessariamente que ele seja incapaz; a incapacidade poderá ser minimizada quando o meio lhe possibilitar acessos”. Quando falamos sobre o meio favorecer acesso, estamos sugerindo formas de atuar com esses alunos inclusos nas escolas ribeirinhas, e acreditamos que possam ser potencializadas através das formações continuadas de professores ribeirinhos, que tenha como escopo a realidade e singularidades dos alunos, assim como os saberes e a cultura do campo.

Outro tema que coube no quadro acima, foi as sugestões de formações continuadas que as professoras gostariam de dar, e assim, podemos perceber a solicitação de ampliação ou reconfiguração do espaço físico, que constitui um

dos determinantes internos para o desenvolvimento da prática pedagógica. Ao visitar as escolas percebemos que algumas dependências comprometem o acesso dos estudantes inclusos, a arquitetura das escolas em palafita dificulta a locomoção dos alunos deficientes físicos, os transportes fluviais são perigosos para esses alunos, o trajeto até a escola é demorado, entre outras coisas.

O último tema trabalhado com as professoras ribeirinhas nas entrevistas foram as suas autoavaliações para mensurar se estão satisfeitas com o seu desempenho.

Eu, às vezes, eu sinto que falta muito pra mim. Eu não me sinto preparada. Se eu falar que eu me sinto preparada, vou estar mentindo. Porque eu acho, assim, que nem todos os professores estão preparados pra receber um aluno. Principalmente quem não recebe formação nenhuma. Quando a gente estuda uma pedagogia, quando a gente tá na... Fala-se muito, mas não tem aquela prática. Quando você vai pra sala de aula, que você vai conviver, a realidade é totalmente diferente. Então, se eu falar que eu estou 100% preparada, vou estar mentindo pra você aqui. Porque eu não estou. Então, todo dia é um aprendizado. Todo dia é uma coisa nova. Todo dia é uma experiência nova. Então, todo dia eu aprendo um pouco com eles. E estamos aí. Eu espero que eu consiga. No pouco que eu sei, eu espero que eu consiga trazer pra eles, pelo menos, o mínimo que ele possa estar inserido na sociedade. (PROFESSORA 1).

Eu não vou dizer 100%. Eu já disse todos os problemas, né? Então... Pelo que eu faço, pelo que eu me esforço, não vou dizer excelente, mas eu vou dizer um bom. Pelo fato de eu me... Mesmo não tendo quem me auxilie, mas eu busco. Então, não vou dizer excelente, vou colocar um bom. (PROFESSORA 3).

Parte das respostas foram negativas, mas não tratamos esses discursos como deteriorantes, pois acreditamos que os docentes não têm uma receita pronta, cada novo aluno é uma nova descoberta. O professor que reconhece as suas necessidades e dos seus alunos deve ser o primeiro a salientá-las e buscar suporte, a formação continuada de professores é justamente para esses profissionais que reconhecem não estarem prontos, mas sempre dispostos para desenvolver um novo trabalho.

Concluindo este eixo, vale salientar o sentimento de exclusão que circula entre as professoras entrevistadas no contexto das formações continuadas. Como já havíamos comentado as formações são realizadas em sua totalidade no espaço urbano, não há no município um olhar para a carência de formação dos professores ribeirinhos. O sentimento de impotência e de apagamento nos programas de

formação continuada de professores de Santarém para professores do campo é corriqueiro. Participar ou ser lembrado de pesquisas como esta é destacado pelas professoras como um artefato de valorização. Não é frequente que se pense nas necessidades dos professores ribeirinhos de Santarém. Ainda assim, os professores têm realizado um trabalho promissor frente a não-oferta de formação.

No entanto, este “dar conta do serviço” não pode ser interpretado como a não-necessidade de formação continuada para professores. Desenvolver um programa de formação continuada que os lembre e que os deem suporte nas suas práticas docentes seria uma forma de reconhecer e valorizar o seu serviço frente a todos os desafios de ofertar educação de qualidade.

3.6 Descrição do recurso educacional: Documento norteador para formação continuada e suporte na prática pedagógica dos professores (as) ribeirinhos (as)

Como já previsto, os resultados e análises dos dados coletados no trabalho de campo subsidiariam um recurso educacional. Mediante as informações expostas, acreditamos que a confecção de um documento norteador traria maiores esclarecimentos e instruções para os docentes das escolas ribeirinhas selecionadas. Isto pois, consideramos as suas necessidades, os seus discursos e as suas práticas pedagógicas para que assim pudéssemos colaborar com a efetivação do seu trabalho nas escolas campesinas.

Dentre os desafios percebidos, verificamos inicialmente, que os professores deveriam se apropriar da perspectiva da educação do campo em suas abordagens. Neste viés, trouxemos esclarecimentos embasados em Souza (2016b) que discute a educação do campo interrogando a educação rural, pois através dos discursos dos professores percebemos que existem muitas referências da educação urbanocêntrica nas suas práticas docentes ribeirinhas. Além do mais, o próprio Projeto Político-Pedagógico - PPP das escolas selecionadas apontam para as características da educação rural. Nesse sentido, nossa colaboração foi em esclarecer no documento norteador que essas modalidades da educação têm perspectivas diferentes.

Neste contexto, identificamos também que há a necessidade de instrução quanto a elaboração do PPP das escolas que participaram deste trabalho de

campo. Por isso, buscamos aporte em Caldart (2004) que nos apresenta elementos para a construção dos PPPs das escolas do campo, levando em consideração os saberes, a cultura e a participação do povo campestino na constituição de uma educação que valorize as suas singularidades.

Consequentemente, identificamos nos discursos das professoras a necessidade de receber em formação continuada para a validação das suas práticas com os alunos da educação especial e para uma autoanálise justa e satisfatória quanto a efetivação e qualidade do seu trabalho. Para isso, analisamos as dinâmicas dessas escolas e a procedência das últimas formações continuadas elaboradas pela SEMED, e identificamos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica¹⁰, caminhos que apontam para formação continuada de professores realizadas nas instituições de ensino internamente. Isto quer dizer, realizada por professores com formação para o desenvolvimento do trabalho com os sujeitos da educação especial. Nesse sentido, uma de nossas sugestões é que os professores da educação especial juntamente com a coordenação trariam em formações para os professores do ensino regular, metodologias para garantir criação de materiais que possibilitem o acesso ao currículo por parte dos alunos com deficiência, pois na Educação do Campo lutamos pela não-adaptação, mas criação, com e para os sujeitos do campo.

Sendo assim, o documento elaborado como recurso educacional deste trabalho de campo é intitulado “**Documento Norteador para Formação Continuada e Suporte na Prática Pedagógica de Professores (as) Ribeirinhos (as)**”, em como primeira apresentação os conceitos de Educação do Campo interrogando a Educação Rural, pautada nas diferenças das perspectivas de ambas. Na sequência, o destaque de elementos para a construção de PPPs para as escolas do campo, e por último, instruções acerca de formações de professores ribeirinhos em educação especial, de forma interna.

De tal maneira, a elaboração desse documento possibilitou a instrução e o compartilhamento de saberes entre os professores. Além disso, possibilitou a autoavaliação das atividades desenvolvidas as escolas ribeirinhas que ainda

¹⁰ Resolução Cne/Cp Nº 1, De 27 de outubro de 2020. (Brasil, 2020).

podem apresentar caráter urbano. Isto, abrindo caminho para correções e apropriação dos saberes, da cultura e das pluralidades dos povos camponeses.

O Recurso Educacional foi socializado com as professoras participantes da pesquisa no dia 17 de maio de 2024, aconteceu em modalidade presencial e participaram as professoras da escola Osman Bentes na região do Arapixuna, escola Dom Pedro I na Região do Arapiuns e na escola Santo Antônio na região do Lago Grande. Por motivos de distância, a pesquisadora se deslocou para as comunidades, não houve um polo de encontro devido a dinâmica e organização das escolas ribeirinhas. A pesquisadora levou o Recurso Educacional em cada escola a fim de que as professoras o aprovassem e fizessem suas considerações.

Vale salientar que a região de Várzea não foi visitada por motivos climáticos naturais. No período do mês de maio, as escolas da região entram em período de férias devido a cheia ou como o povo da região denomina “quando a água entra”. No ano de 2022, o período de férias iniciou dia 30 de abril retornando no dia 1 de agosto. Em 2023, o período de férias iniciou dia 30 de abril e se estendeu até o 15 de julho. Em 2024, ano vigente, as férias iniciaram dia 30 de abril com previsão para retorno no dia 1 de julho. A gestora das escolas esclareceu que há muito tempo estão tentando igualar as férias da escola que se localiza em região ribeirinha às férias das escolas da região urbana. No entanto, são questões climáticas naturais que os advertem, no sentido de que é uma das características das comunidades ribeirinhas ter o período de cheia, que culmina por comprometer o calendário escolar. Entre outros acontecimentos impeditores, nesse período as professoras entrevistadas se encontram em férias.

A respeito das considerações das professoras das outras regiões o material foi eleito promissor nas suas abordagens, as suas satisfações quanto participarem da pesquisa salientam a importância de pensarem nos professores ribeirinhos quanto profissionais que necessitam de formações continuadas para alavancarem as suas abordagens e práticas pedagógicas.

As professoras entrevistadas descreveram sentimentos de felicidade quanto a inserção das suas necessidades em uma pesquisa de campo. E julgaram o Recurso Educacional quanto a sua materialidade e quanto ao seu suporte nas suas ações com os seus alunos com deficiências. Além do mais, as participantes

aprovaram o documento em termos das sugestões dos materiais, pois eles de fato, valorizam as características e singularidades das escolas ribeirinhas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como premissa analisar a formação continuada de professores do ensino regular na inclusão em regiões de rios no município de Santarém – PA. Para isso, realizamos trabalho de campo em 4 escolas ribeirinhas da região de Santarém no oeste do Pará. Participaram da investigação 8 professoras do ensino regular, que estivessem em contexto ribeirinho e com alunos inclusos em suas turmas. As professoras que participaram deste estudo aceitaram compartilhar as suas experiências com educandos inclusos nas escolas ribeirinhas, assim como as suas abordagens e práticas pedagógicas.

Este estudo foi desenvolvido dentro na linha de pesquisa práticas e processos formativos de educadores para educação inclusiva do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva e Rede – PROFEI na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

Realizamos visitas nas escolas ribeirinhas a fim de contemplar as suas dependências e nos aproximar da realidade do campo. Sobretudo, para investigar as práticas educativas dos professores com os seus alunos inclusos, assim como verificar quais das professoras ribeirinhas já haviam participado/recebido formação continuada promovida ou organizada pela Secretaria Municipal Educação e Desporto de Santarém – SEMED.

A investigação teve um resultado promissor, e apontou para a necessidade de fomentar políticas públicas em Santarém que deem suporte para os professores ribeirinhos no seu processo formativo de forma continuada, fazendo com que possam desenvolver melhores e mais eficientes práticas de ensino com os alunos com deficiência.

Através da investigação podemos perceber que são muitos os determinantes para o sucesso na educação dos alunos inclusos. A maioria são determinantes de fora da escola, a lotação dos professores, professores que lecionam em mais de uma escola ou modalidade, como é o caso dos professores que por um horário desenvolvem atividades no ensino regular e em outro horário são professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Outra fragilidade que percebemos e talvez o maior foco deste trabalho, é concluir através dos discursos das professoras entrevistadas, que as formações

continuadas realizadas pela SEMED, não chegam até as escolas ribeirinhas. Quando interessadas, devem se deslocar até a cidade, e o tempo de viagem e meios de transporte acabam por comprometer as suas tarefas nas escolas. Outro ponto crucial que percebemos é que as formações continuadas de professores que foram realizadas nos últimos anos, são sempre pautadas na pedagogia urbana, sem resquício ou foco na educação do campo ribeirinha.

Outro detalhe, é que ainda que o município tenha estabelecido metas e estratégias no seu PME para o desenvolvimento de formação continuada a todos os profissionais da educação em exercício inclusive os da educação do campo, o município não teve sucesso em promover essas ações. Fator que possibilita outras investigações a partir ou posterior a esta a fim de colaborar com a educação ribeirinha.

Sobre sugestões que poderíamos dar, o município poderia desenvolver programas de formação continuada de professores, que de fato tivesse como centro a educação do campo e a educação especial, que segundo o relato das professoras entrevistadas são as áreas que apresentam maiores necessidades formativas. Ao compartilharem as suas frustrações e anseios, elas esclarecem que ficam frustradas ao não ter sucesso no desenvolvimento da leitura ou escrita dos seus alunos. Além disso, o apagamento das suas realidades compromete a sua valorização profissional, uma vez que relatam se sentirem a margem das formações realizadas em Santarém.

Este sentimento, é um deteriorador da autoavaliação dos professores, pois se sentem fragilizados e abandonados dentro do processo de ensino. Fomentar formações continuadas para esses professores, sobre outras coisas, seria uma forma de trazê-los a lembrança e valorizar o seu trabalho nas escolas ribeirinhas.

Como colaboração com a realidade que colidimos, esta pesquisa gerou um documento norteador. Pensamos este a partir das necessidades das professoras, entretanto, entendemos que as suas necessidades são maiores e por isso, necessitam de maiores comoções, como o programa de formação que sugerimos acima.

Ao analisar as atividades que as professoras disseram ter sucesso com os seus alunos inclusos, percebemos que as suas referências foram tiradas a partir de

investigações. Entendemos que o sucesso foi fruto de constantes processos formativos, que culminam por validar a formação continuada de professores.

De tal maneira, desejamos que este estudo traga consequências positivas para a educação do campo, com ênfase na educação ribeirinha. Fazendo com que os valores e saberes campesinos estejam imbrincados à educação, considerando os professores, alunos e toda a comunidade escolar, como sujeitos imprescindíveis para o desenvolvimento de identidades do campo e de educação que às valorize.

REFERÊNCIAS

ACOMPANHAMENTO TERRITORIAL. **Planalto Santareno**. 2023. Disponível em: <https://acompanhamento-territorial-amazonia.org/projetos/planalto-santareno/>. Acesso em: 17 jul. 2024.

AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira; DANTAS, Amélia Ferreira. **Histórias de Si:** narrativas da formação continuada de professores do/no Curso de Pedagogia/PARFOR. Revista Cocar, v. 9, n. 18, p. 233-254, 2015.

ALBARADO, Edilson da Costa; RUSSO, Dayana Viviany Silva de Souza; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Currículo e projeto político pedagógico das escolas do campo, das águas e das florestas:** reflexões com as territorialidades das Amazônias Paraense e Amazonense. Revista com censo estudos educacionais do Distrito Federal, v. 09, p. 130-136, 2022.

AMARAL, Jarleane Galvão. **Corpo, corporeidade e práticas pedagógicas da educação física em escolas de ensino fundamental II na região do planalto em Santarém – PA**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, Santarém – Pará, 2021.

ARAGÃO, Tainá. **Os desafios da educação não-presencial em comunidades tradicionais da Reserva Extrativista Tapajós - Arapiuns (PA)**. Amazônia Real, 2020. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/os-desafios-da-educacao-nao-presencial-em-comunidades-tradicionais-da-reserva-extrativista-tapajos-arapiuns-pa/>. Acesso em: 17 jan. 2024.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. Cadernos Cedes, v. 27, p. 157-176, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcq6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2024.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Editora Vozes Limitada, 2012.

ÁVILA, Camila Ferreira de; TACHIBANA, Miriam; VAISBERG, Tânia Maria José Aiello. **Qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar**. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 18, p. 155-164, 2008.

BENTES, Handerson da Costa. **Financiamento da educação do campo no município de Santarém – Pará**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, Santarém – Pará, 2015.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários**. Revista Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 439-455, set./dez. 2007.

BEZERRA, Giovani Ferreira. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: por uma (auto) crítica propositiva**. Roteiro, v. 46, 2021.

BORGES, Adrielle Freitas; SANTANA, Elane Pereira; BASTOS, Fernanda Lima; SILVA, Taline do Carmo da; SANCHES, Michelly Pastana Tito. **Pelas águas da inclusão: relatos de experiência de acadêmicas sobre as práticas pedagógicas inclusivas em uma escola ribeirinha na amazônia amapaense**. Anais VII CONEDU - Edição Online. Campina Grande: Realize Editora, 2020.

BRANCO, Juliana Cordeiro Soares. **A formação de professores a distância no Sistema UAB: análise de duas experiências em Minas Gerais**. 2014. Tese (Dourado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, o menino que lia o mundo: uma história de pessoas, de letras e de palavras**. Unesp, 2005.

BRASIL. **Caderno de Mapas: Floresta Nacional do Tapajós**. 2019. Disponível em: https://www.gov.br/icmbio/pt-br/assuntos/biodiversidade/unidade-de-conservacao/unidades-de-biomas/amazonia/lista-de-ucs/flona-do-tapajos/arquivos/plano_de_manejo_flona_do_tapajos_2019_caderno_de_mapas.pdf. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1 de 27 de outubro de 2020. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012. **Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas**. Diário Oficial da União: Seção 1, n. 144, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. *Microdados da Educação Básica/Censo Escolar 2008*. Brasília: MEC/INEP, 2008a.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Guia de cadastramento de grupos**: populacionais, tradicionais e específicos: Cadastro Único para Programas Sociais. 2º ed. Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Renda de Cidadania, 2012, p. 6-121.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Termo de referência para contratação de pessoa física**. TR/CAPES/MEC Nº/2010. FNDE, 2010.

BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. **O acesso à educação superior pelas populações do campo, na universidade pública**: um estudo do PRONERA, PROCAMPO e PARFOR, na Universidade Federal do Pará. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

CAIADO, Katia Regina Moreno; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. **Educação especial em escolas do campo**: análise de um município do estado de São Paulo. Revista HISTEDBR On-line, v. 13, n. 50, p. 179-193, 2013.

CALDART, Roseli Salete. **Caminhos para transformação da escola**. In: Caldart, R. S., Stedile, M. E. e Daros, D.(org.) Caminhos para transformação da escola 2: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo**: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO M., CALDART, R. & MOLINA, M.(orgs). Por uma Educação do Campo. Petrópolis: Ed.Vozes, p.147-158, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre Educação do Campo**. In: SANTOS, C. A. dos. Por uma Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação. V. 7. Brasília: INCRA/MDA, 2008. P. 67 – 86.

CARDOSO, Jefferson Luis da Silva; MARINHO, Raira Karolina Lima. **A escola ribeirinha e a formação de professores: pela sobrevivência da educação nas**

ilhas de Belém/PA. ReDiPE: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação, v. 2, n. 1, p. 121-137, 2020.

CASTRO, Auristela Correa; CARVALHO, Luciana Gonçalves de. **Território e ambiente no projeto de emancipação do Lago Grande do Curuai, em Santarém (PA):** uma revisão sistemática. Revista Mosaico, v. 14, n. 2, p. 15-29, 2023.

CORDEIRO NETO, Francisco Alves. **O processo de inclusão do aluno surdo na escola do campo no contexto das turmas multisseriadas.** 2021. Artigo (Especialização em Libras) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, 2021.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Amazônia:** a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. Revista NERA. Presidente Prudente. Ano 14, nº 18. pp. 79-105. Jan-jun./2011.

COSTA, Suzana Rodrigues da. **Escolas rurais ribeirinhas da região amazônica do baixo madeira em Porto Velho, RO:** infraestrutura, oferta do ensino e aparelhamento (2015 – 2021). 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Rondônia, 2021.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras necessidades educativas especiais. Espanha: Salamanca, 1994.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa:** reflexões sobre o trabalho de campo. Cadernos de **pesquisa**, p. 139-154, 2002.

DUARTE, Conceição Pereira. **Narrativas de professoras ribeirinhas acerca da educação ambiental em suas práticas educativas:** um estudo na escola São João Batista na comunidade de campompema no município de Abaetetuba/Pará. 2021. Dissertação (Mestrado em Línguas e Saberes na Amazônia) – Universidade Federal do Pará – UFPA, Pará, 2021.

EMBRAPA. **Mapa da Várzea do Município de Santarém.** 2000. Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-publicacoes/-/publicacao/995053/mapa-das-varzeas-do-municipio-de-santarem---para> Acesso em: 17 jul. 2024.

ESCADA, Maria Isabel; AMARAL, Silvana; DAL'Asta, Ana Paula; SOARES, Fernanda; ANDRADE NETO, Pedro Ribeiro; PINHO, Carolina Moutinho Duque; MEDEIROS, Liliam; CAMILOTTI, Vagner; SANTOS, José Nazareno; FERREIRA, Vanessa Cardoso. **Estrutura, serviços e conectividade das comunidades ribeirinhas do Arapiuns, PA.** Relatório Técnico de atividade de pesquisa do INPE. São José dos Campos: INPE, 2012.

FARIA, Adriano Antonio. **Formação continuada de professores das escolas rurais**: cursos de especialização a distância e contrapontos com a educação do campo. 2015. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015.

FERNANDES, Ana Cunha dos Santos. **O ser e o saber-fazer docente nas escolas das ilhas de Belém/Pa**. Educação & Formação, v. 1, p. 32, 2016.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos; FERNANDES, Alexandre Santos. **Criança ribeirinha com deficiência**: acesso e acessibilidade na escola. In: FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos (ORG.) Educação especial do campo: trilhas, perspectivas e renovação Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação Jofre Jacob da Silva Freitas, 2021.

FERNANDES, Filipe Santos. **Formação de Professores de Matemática em Licenciaturas em Educação do Campo**: entre cartas, epistemologias e currículos. Bolema: Boletim de Educação Matemática, v. 33, p. 27-44, 2019.

FERRAZ, Cláudio Benito; NUNES, Flaviana Gasparotti. **SER PROFESSOR**: deformar e criar pensamentos. PerCursos, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 94–113, 2012.

FERREIRA, Arnaldo Machado. **Educação especial e inclusiva no contexto da escola ribeirinha**. 2021. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Territorialidade) - Faculdade Intercultural Indígena, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2021.

FERREIRA, José Adnilton Oliveira; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **O aluno com altas habilidades/superdotação em escola ribeirinha na Amazônia**. Revista de Política e Gestão Educacional, p. 247-269, 2020.

FOLHES, Ricardo Theophilo. **O Lago Grande do Curuaí**: história fundiária, usos da terra e relações de poder numa área de transição várzea-terra firme na Amazônia. 2016. Tese (Doutorado em Ciências Ambientais) – Université Paris Sorbonne Nouvelle, 2016.

FONSECA, Vitor. da. **Educação especial**: Programas de Estimulação Precoce – Uma Introdução às Idéias de Fuertein. 2. ed. rev.aum. Porto Alegre: artes Médicas, 1995.

FRANCO, Zilda Gláucia Elias. **Um olhar sobre as escolas localizadas no campo do município de Humaitá (Sul do Amazonas)**: em busca da justiça curricular. 2018. 205 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

FRANCO, Zilda Gláucia Elias; PONCE, Branca Jurema. **Diálogo entre currículo e territórios das crianças Ribeirinhas**. Debates em Educação, v. 14, p. 421-444, 2022.

FURTADO, Letícia Santos.; CARMO, Eraldo Souza do. **Território educativo das águas**: os saberes da comunidade ribeirinha do Rio Marajó-Açu em Ponta de Pedras (PA)A.: The educational territory of the waters: the knowledge of the riverside community of the Marajó-Açu River in Ponta de Pedras (PA). Revista Cocar, [S. l.], v. 18, n. 36, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6523>.

G1 AMAZONAS. **Após atingir pior seca em 121 anos, Rio Negro volta a subir em Manaus**. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2023/10/30/apos-atingir-pior-seca-em-121-anos-rio-negro-volta-a-subir-em-manaus.ghtml>. Acesso em: 17 jan. 2024.

G1 SANTARÉM. **Salas de escola desabam na região de várzea em Santarém; Defesa Civil e Bombeiros são acionados**. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/2019/04/21/salas-de-escola-desabam-na-regiao-de-rios-em-santarem-defesa-civil-e-bombeiros-sao-acionados.ghtml>. Acesso em: 17 jan. 2024.

GATTI, Bernardete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de educação, v. 13, p. 57-70, 2008.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Educação & Sociedade, v. 31, p. 1355-1379, 2010.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro. 2008

GOCH, Greice Jurema de Freitas. **Políticas educacionais da secretaria municipal de educação de Santarém no período de 2003 a 2016**. 2017. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará. 2017.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa**: tipos fundamentais. Revista de Administração de empresas, v. 35, p. 20-29, 1995.

GOOGLE MAPS. **Mapa de Santarém – Pa**. 2023. Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/Santar%C3%A9m,+PA/@-2.4515907,-54.7377387,13z/data=!3m1!4b1!4m6!3m5!1s0x9288f9213cb04ad5:0x80be3f9dd767d647!8m2!3d-2.4406918!4d-54.7136192!16zL20vMDNjXzY1?entry=ttu>. Acesso em: 17 jul. 2024.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A multissérie em pauta**: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. In: MUNARIM, Antônio et al. (org.). Educação do campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Editora Insular Ltda, 2011. p. 123-144.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Educação na Amazônia**: identificando singularidades e suas implicações para a construção de propostas e políticas educativas e curriculares. In: HAGE, Salomão Mufarrej (org.). *Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belém: Gutemberg, 2005. p. 61-68.

INEP. **Censo Escolar**. 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf

JACAÚNA, Carmen Lourdes Freitas dos Santos. **Interface entre saberes da tradição e saberes docentes**: suas implicações no ensino de geociências em escolas ribeirinhas no Amazonas. 2020. 1 recurso online (175 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, SP. 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 2. ed. ver. ampl. São Paulo: Atlas, 2009.

LIMA, Iranete Maria da Silva; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; SOUZA, Dilenio Dustan Lucas de. **O legado de Paulo Freire em marcha na Educação e na Escola do Campo**. Praxis educativa, v. 16, 2021.

LIMA, Joelson Leal DE; SOUSA, Keid Nolan SILVA; SANTOS, Paulo Roberto Brasil. **Deteccção remota dos potenciais efeitos de secas intensas sobre a sazonalidade da água no complexo fluvio-lacustre do Curuaí, rio Amazonas, Pará, Brasil**. Geo UERJ, [S. l.], n. 38, 2021.

LOPES, Maura Corcini. **Políticas de inclusão e governamentalidade**. Educ. Real, p. 153-169, 2009.

MACCARINI, Justina Inês Carbonera Motter. **Contribuições da formação continuada em educação Matemática à prática do professor**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, Paraná, 2007.

MACHADO, Maria. **A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública**. Em aberto, v. 22, n. 82, 2009.

MEDAETS, Chantal. **“A prometida”**: normas educativas e práticas disciplinares em comunidades ribeirinhas da região do Tapajós, estado do Pará. Civitas-Revista de Ciências Sociais, v. 13, p. 220-220, 2013.

MEDAETS, Chantal. **“Tu garante?”**: aprendizagem às margens do Tapajós [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 264 p. Entremeios series. ISBN: 978-65-5725-026-6. 2020.

MELO JÚNIOR, Arlindo Lins de; FORTUNATO, Ivan; ALVES, Jackeline Alves; ALVES, Teresa Cristina Leança Soares. **Interface das políticas da Educação**

Especial e Educação do Campo sobre a formação de professores. Revista Brasileira de Educação do Campo, [S. l.], v. 5, p. e9113, 2020.

MELO, Dorilene Pantoja. **O PROINFANTIL e a formação de professores ribeirinhos:** análise do memorial dos professores do município de Ponta de Pedras - Pará. 2014. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2014. Programa de Pós-Graduação em Educação.

MOLINA, Monica Castagna. **Expansão das licenciaturas em Educação do Campo:** desafios e potencialidades. Educar em Revista, n. 55, p. 145-166, 2015.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Educação do campo:** história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores: reflexões sobre o Pronex e o Procampo. **Reflexão e Ação**, v. 22, n. 2, p. 220-253, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. **A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo:** desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo. Revista Brasileira de Educação, v. 24, p. e240051, 2019.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. **Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior.** Revista Educação em questão, v. 51, n. 37, p. 121-146, 2015.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. **Escola do Campo.** In: CALDART, R et al (Orgs.) Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

MOLINARI, Cláudia. **Diversidade no avanço de classes multisseriadas.** Revista Nova Escola, janeiro de 2009.

MONTEIRO, Ana Paula Húngaro; MANZINI, Eduardo José. **Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 14, n. 1, p. 35-52, 2008.

MORAES, Maria Cândida. NAVAS, João Miguel Batalloso. **Complexidade e transdisciplinaridade.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

MUNARIM, Antônio. **Elementos para uma política pública de Educação do Campo.** In: MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 15-26.

NAKAZONO, Erika Matsuno. **O empreendimento local do artesanato em fibras vegetais, Amazônia Brasileira.** 2007. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sócio-Ambiental) – Universidade Federal do Pará – UFPA, Belém, 2007.

ORTIZ, Cilene de Oliveira; CORRÊA, Camila Bottero; LOCKMANN, Kamila. **Os alunos com deficiência no ensino remoto emergencial**. In: TRAVERSINI, Clarice Salte; providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2011.

PADILHA, Adriana Cunha. **Professores de educação especial na educação do campo: condições de trabalho na carreira docente**. In: II Seminário Nacional de estudos e Pesquisas sobre Educação do campo, 2013, São Carlos. II Seminário Nacional de estudos e pesquisas na educação do campo, 2013.

PAIXÃO JÚNIOR. **Uso do território e gênero da vida na Amazônia: Reprodução camponesa e agronegócio no Planalto Santareno**. 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Pará – UFPA, Pará, 2012.

PARÁ. **VI Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas no Estado do Pará**. In: Fórum Paraense de Educação do Campo. Castanhal: Ministério Público do Estado do Pará, 2023. Disponível em: [https://campuscastanhal.ufpa.br/wp-content/uploads/2023/arquivos/Carta do VI Seminario de Combate ao Fechamento de Escolas do Campo 2023 final.docx.pdf](https://campuscastanhal.ufpa.br/wp-content/uploads/2023/arquivos/Carta_do_VI_Seminario_de_Combate_ao_Fechamento_de_Escolas_do_Campo_2023_final.docx.pdf)

PARANÁ, Governo do Estado. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação. Curitiba, 2006.

PARANÁ, Governo do Estado. **Boletim de Articulação Paranaense por uma educação do campo**. Escolas Públicas do Campo do Paraná: o que e como fazer. 2019. Disponível em: <https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/2019/05/08/boletim-da-articulacao-paranaense-por-uma-educacao-do-campo-numero-2/>

PAULA, Adalberto Penha de; BARBOSA, Roberto Gonçalves. **Contribuições de Paulo Freire na Educação do Campo**: formação de professores/as e o ensino de Ciências . Práxis Educativa, [S. l.], v. 16, p. 1–17, 2021.

PEREIRA, Juliano Bicker; VIEIRA, Alexandro Braga. **Educação especial, educação do campo, práticas pedagógicas e salas multisseriadas**. Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, v. 4, n. 4, p. 604-618, 2022.

PEREIRA, Rosenildo da Costa. **Saberes culturais e prática docente no contexto da escola ribeirinha**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará – UEPA, Pará, 2016.

PIMENTA, Jussara Santos; SANTOS, Priscila Brennhá Abreu dos; DANTAS, Bruna Renata de Brito; BESSA, Cristiane Carvalho Souza. **Desafios e avanços educacionais em tempos da COVID-19**: a docência no Ensino Remoto em cursos de Engenharia. Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, Manaus, Brasil, v. 6, p. e152920, 2020

PME SANTARÉM. Lei nº 19.829/2015, de 14 de julho de 2015. **Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2025 e dá outras providências.** 2015.

PONTES, Rosicléia Sales. **Entre cheias e vazantes, as geografias da escola de várzea, Santarém - Pa.** 2022. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Rio Grande do Sul, 2022.

PONZO, Maria da Glória Nunes. **As políticas de formação do profissional docente em face da perspectiva educacional inclusiva no campo: do legal às vozes dos professores.** 2009. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

PROJETO SAÚDE E ALEGRIA. **Cartilha Polo Baixo Arapiuns.** 2020. Disponível em: <https://saudeealegria.org.br/wp-content/uploads/2020/01/Cartilha-Polo-Baixo-Arapiuns-1.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante; CAIADO, Katia Regina Moreno. Educação especial em escolas do campo: um estudo sobre o sistema municipal de ensino de Marabá, PA. **Revista Cocar**, v. 8, n. 15, p. 63-71, 2014.

REGO, Noélia de Sá. **Educação do campo: desafios e perspectivas na formação continuada de professores das escolas de várzea no município de Santarém-Pará.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém: PA, 2022.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, R et al (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

RIBEIRO, Inês Antonia Santos. **A formação continuada de professores em arte: concepções e práticas nas escolas públicas das ilhas de Belém.** 2020. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

RIZZATTI, Ivanise Maria Rizzatti et al. **Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores.** 2020. ACTIO: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, v. 1, n. 1, Curitiba, 2016.

RODRIGUES, Isabel de Barros; MOREIRA, Luiz Eduardo de V.; LERNER, Rogério. **Análise institucional do discurso de professores de alunos diagnosticados como autistas em inclusão escolar.** Psicologia: teoria e prática, v. 14, n. 1, p. 70-83, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; CORRÊA, Fernando, GONÇALVES, Claudia Cristine Souza; SAHEB, Daniele. **Princípios da Reflexão no Processo de Formação Continuada de Professores.** Revista FSA (Centro Universitário Santo Agostinho), v. 15, n. 6, p. 142–157, 12 dez. 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; SCHOTTEN, Neuci. **Formação continuada: da reprodução fragmentada à intencionalidade contextualizada.** Atos de Pesquisa em Educação, v. 15, n. 3, p. 718-737, 2020.

SANTANA, Geneluça Cruz. **Programa Escola Ativa: análise histórica sobre a política pública voltada para as classes multisseriadas nas escolas do campo de Sergipe.** 2022. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

SANTARÉM. **Documento elaborado pela Secretaria de Educação e Desporto de Santarém – SEMED (2020), expedido pela secretaria a partir de visita a unidade.** Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1XnJUihgwBnjvdV_KHv0DzZTQP_CuHzs/view?usp=drive link Acesso em: 17 jul. 2024.

SANTOS, Elisete. **Formação continuada de professores para a educação do campo:** contribuições da Anfope e do curso de especialização em pedagogia histórico-crítica para as escolas do campo/ ação escola da terra/ PRONACAMPO/ SECADI/MEC/UFBA. 77 f. il. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

SANTOS, Larissa Batista dos. **PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE OS MULTILETRAMENTOS:** Estudo de Caso em Escolas Públicas Ribeirinhas de Manaus. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle – UNILASALLE, 2022.

SANTOS, Risomar Moraes dos. **Problematizando a educação especial e inclusiva:** o Plano Municipal de Educação 2015-2025/Santarém – Pará. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Luterana do Brasil: Canoas, RS-BR, 2022.

SARMENTO, Jaqueline Sousa. Políticas públicas de educação do campo em Santarém/PA. In: SOUZA, Alexandre Augusto Cals e (org.). Políticas públicas em educação na cidade e no campo: Debates. Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

SAÚDE E ALEGRIA. **Prazer em conhecer as aldeias do Arapiuns.** 2020. Disponível em: <https://saudeealegria.org.br/wp-content/uploads/2020/01/Cartilha-Polo-Baixo-Arapiuns-1.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2024.

SCHIRMER, Carolina Rizzoto; BROWNING, Nádia; BERSCH, Rita; MACHADO, Rosângela. **Atendimento educacional especializado/Deficiência Física.** “Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado” - São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SELVAGEM TOURS. **Encontro das Águas.** 2023. Disponível em: <https://selvagem.net/encontro-%20das-aguas-em-santarem/> Acesso em: 17 jul. 2024.

SILVA, Célia Regina Nunes Cardoso; SCHWENDLER, Sonia Fátima. **O currículo da escola no campo e suas aproximações com os princípios da Educação do Campo**. Revista Brasileira de Educação do Campo, [S. l.], v. 7, 2022.

SILVA, Edivalda Nascimento da. **Formação de educadores para as escolas do campo em Santarém – Pará**: da construção à partilha de saberes. Orientadora: Solange Helena Ximenes Rocha. 2017. 130f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém - Pará, 2017.

SILVA, Irlanildes Maria Figueira. **O lazer no interior da Amazônia**: um estudo com mulheres que coordenam espaços públicos na comunidade de Arapixuna/Stm/Pa. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciências da Sociedade) – Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, Santarém – Pará, 2021.

SILVA, Leandro Ferreira da. **Políticas públicas de Educação Inclusiva**: Interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no município de Conceição do Araguaia-PA. 2017. [120 f.]. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2017.

SILVA, Ricardo Gilson da Costa; Lima, Luís Augusto Pereira; CONCEIÇÃO, Francilene Sales da. **Territórios em disputas na Amazônia brasileira**: ribeirinhos e camponeses frente as hidrelétricas e ao agronegócio. Revista Franco-Brasileira de Geografia, 2018. Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/13980>. Acesso em: 17 jul. 2024.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Protocolo de Consulta dos povos indígenas Munduruku e Apiaká do Planalto Santareno**. Protocolo de Consulta, p. 16, 2017.

SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha. **Universidade Aberta do Brasil (UAB) como política de formação de professores**. Revista Educação em Questão, v. 42, n. 28, 2012.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. **Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa**: modo de pensar e de fazer. Pesquisa e Debate em Educação, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, jul. -dez. 2020

SOUZA, Janaína Carvalho de. **Educação matemática no curso pedagogia das águas**: reflexões dos professores em formação. Orientador: Erasmo Borges de Souza Filho. 2012. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Belém, 2012.

SOUZA, Leila Damiana Almeida dos Santos; SOUZA, K.leber Peixoto de. **Percursos e ações nas intersecções entre Educação do Campo e Educação Especial**: novas perspectivas na formação de educadores campestinos. Revista Cocar, [S. l.], n. 21, 2023.

SOUZA, Maria Antônia de. **Diversidade e educação do campo: problematizando a base nacional comum curricular**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 2021a.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação e contradição no campo**: e as escolas públicas?. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, p. 1231-1252, 2021b.

SOUZA, Maria Antônia de. **Contribuições da Educação do Campo à formação de professores**. In: SMANIOTTO, G. C.; PEROZA, M. A. de R.; CASAGRANDE, R. de C. (Orgs.). Perspectivas e práticas na formação de professores para a educação básica. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2022. p.107 – 142.

SOUZA, Maria Antônia. **A Educação do Campo no Brasil**. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. (Orgs.). Documentação, memória e história da educação no Brasil: diálogos sobre políticas de educação e diversidade: volume 1. Tubarão: Copiart, 2016b. p. 133-158.

SOUZA, Maria Antônia. **Sobre o conceito de prática pedagógica**. In: Maria Cristina Borges da Silva. (Org.). Práticas pedagógicas e elementos articuladores. 1ed.Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016a, v. 1, p. 38-65.

SPERRHAKE, Renata; LOCKMANN, Kamila. **Pesquisar com a escola**: currículo e inclusão em foco. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; CARVALHO, Marize Souza. **A extinção da SECADI**: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação, Cadernos GPOSSHE On-line, Fortaleza, v. 2, n. 1, 2019.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2000, n.14, pp.61-88. ISSN 1413-2478.

TEIXEIRA, Elizabeth. Abordagens qualitativas: trilhas para pesquisadores em saúde e enfermagem. In: **Abordagens qualitativas: trilhas para pesquisadores em saúde e enfermagem**. 2010.

VALENTE, Tatiane Nunes. **A formação contínua de professores na Amazônia amapaense**: uma proposta para a realidade Ribeirinha do Anauerapucu. 2017. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão, exclusão, in/exclusão**. Verve: revista semestral autogestionária do Nu-Sol., n. 20, 2011.

VERDÉRIO, Alex. **A materialidade da Educação do Campo e sua incidência nos processos formativos que a sustentam**: uma análise acerca do curso de Pedagogia da Terra na UNIOESTE. 2011. 210 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2011.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar**: práticas colaborativas entre os professores. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.95, n.239, p.139-151, 2014.

VILLELA, Fábio Fernandes. **A educação dos jovens caipiras: um estudo sobre o preconceito em jovens de escolas de meio rural para a formação de professores em educação do campo**. CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2011, Águas de Lindóia. Anais 2. Congresso Nacional de Professores 12. Congresso Estadual sobre Formação de Educadores... São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/141640>>.

ZANLORENZI, Maria Josélia. **O Parfor e a formação de professores para educação básica**: o caso do curso de pedagogia da UEM. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente, SP, 2019.

ZEICHNER, Kenneth. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. Educação & Sociedade, Campinas: CEDES, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

APÊNCIDE A: ROTEIRO DE PERGUNTAS

EXPERIÊNCIA COM SUJEITOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

1. Há quanto tempo você trabalha com os sujeitos da educação especial?
2. Desde que trabalha com os sujeitos da educação especial, com quantos tipos de deficiência já trabalhou em sala de aula?
3. O que você considera ter aprendido trabalhando com os sujeitos da educação especial?
4. Como você buscava apoio para as suas aulas e para atender a todos os estudantes?

SOBRE ESCOLA RIBEIRINHA

5. Desde quando você trabalha em escola ribeirinha?
6. Quantos estudantes ribeirinhos têm deficiência nas turmas em que você leciona?
7. Quais são as deficiências?
8. Você tem contato com as famílias dos sujeitos da educação especial?
9. Se tem contato, mencione sobre o que vocês conversam...
10. Como é o acesso dos sujeitos da educação especial à escola ribeirinha?

SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

11. Como são as suas aulas em classes os sujeitos da educação especial? Você prepara o material ou há algum tipo de apostila?
12. Dê exemplo de uma aula, um conteúdo, que você trabalhou e que considera que foi um trabalho bem-sucedido.
13. Dê exemplo de uma aula, um conteúdo, que você trabalhou e que considera que não deu muito certo?
14. Quais materiais você utiliza para auxiliar no planejamento das aulas?

SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

15. A Secretaria de Educação oferta formações equivalentes a sua demanda de alunos com necessidades educacionais especiais? Comente
16. Com que frequência você participa das formações continuadas na área da Educação especial? Dê exemplos de cursos que você já fez.

17. Há algum tema, conteúdo, metodologia ou algo diferente que você sente necessidade de ter formação continuada? Dê exemplo.
18. Quais as dificuldades pedagógicas que você enfrentou no ensino desses alunos?
19. Que sugestões você daria para sanar essas dificuldades em cursos de formação continuada?
20. Como você avalia o seu desempenho como educador frente a garantia da inclusão dos seus alunos?

APÊNCIDE B: OFÍCIO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Santarém, 17 de junho de 2023.

À

Secretaria de Educação e Desporto de Santarém – SEMED

Santarém – PA

Prezados,

Venho por meio deste solicitar autorização para realização de um estudo relacionado a educação ribeirinha local, considerando entrevistas com professores, visitas e observação nas escolas a respeito da educação especial e formação dos professores do ensino regular que tenham alunos com deficiência. Além disso, solicito o mapa das escolas ribeirinhas; Rios da região de Santarém em que as escolas ribeirinhas estão situadas; Quantidade de professores do ensino regular nas escolas ribeirinhas e quantos destes tem alunos com deficiência em suas classes, para a composição da minha pesquisa realizada através do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, intitulada: “A *FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO REGULAR NA INCLUSÃO DOS EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIAS EM ESCOLAS RIBEIRINHAS EM SANTARÉM – PARÁ*”. A pesquisa tem por objetivo Analisar a Formação Continuada de professores do ensino regular na inclusão em regiões de rios no município de Santarém – Pa.

Confiante na aceitação, desde já agradeço e aguardo retorno.

Atenciosamente,

Flora Aparecida de Almeida Costa

Mestranda

Telefone: (93) 99133-3034

e-mail: floraaparecidacosta11@gmail.com

APÊNCIDE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****PROJETO DE PESQUISA****A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO REGULAR NA INCLUSÃO
DOS EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIAS EM ESCOLAS RIBEIRINHAS EM SANTARÉM -
PARÁ**

Você está convidado a participar deste estudo cujo objetivo é Analisar a Formação Continuada de professores do ensino regular na inclusão em regiões de rios no município de Santarém – Pa.

Procedimentos: Você está sendo convidado a participar de entrevistas presenciais, nas quais serão apresentadas a pesquisa e discussões sobre a temática das Escolas do Campo, Educação Especial e Formação de Professores do ensino regular, com ênfase na prática pedagógica realizada pelos(as) professores(as) das escolas ribeirinhas com alunos público-alvo da educação especial. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deverá ser preenchido e assinado, para participação do estudo e uso das informações prestadas a fim de analisar cientificamente. Todos os dados coletados serão sob sigilo, na responsabilidade da pesquisadora.

Confidencialidade: Todas as informações coletadas no estudo (nomes, dados profissionais, entre outros) serão confidenciais, utilizadas apenas para fins acadêmicos. A participação neste projeto não lhe proporcionará nenhum benefício material e financeiro, apenas a colaboração com a melhoria dos meios para proporcionar maior qualidade de ensino referente a inclusão. Você tem a liberdade para se recusar a participar, ou retirar seu consentimento sem nenhuma forma de penalização ou constrangimento.

Identificação da pesquisadora

Prof.^a Flora Aparecida de Almeida Costa
Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI/UEPG
Tel. (93) 99133-3034
E-mail: floraaparecidacosta11@gmail.com

Identificação da Instituição

Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG
Avenida Carlos Cavalcanti, 4748
Uvaranas
Bloco da Reitoria // sala 22 // Campus Uvaranas
CEP 84.030-900
Ponta Grossa - Paraná
e-mail propespsecretaria@uepg.br
Telefone: (42) 3220.3282

Identificação do Participante do Estudo

Nome do participante: _____

Endereço: _____ **Cidade:** _____ **Estado:** _____

Telefone: _____

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante

ANEXO A: PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA (CEP – UEPG)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO REGULAR NA INCLUSÃO DOS EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIAS EM ESCOLAS RIBEIRINHAS EM SANTARÉM - PA

Pesquisador: FLORA APARECIDA DE ALMEIDA COSTA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 74104723.7.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.409.448

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa:

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO REGULAR NA INCLUSÃO DOS EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIAS EM ESCOLAS RIBEIRINHAS EM SANTARÉM - PARÁ. Esta investigação é de caráter qualitativo seguido de uma pesquisa de campo. Serão realizadas entrevistas com professores do ensino regular do 1º ao 5º ano das escolas ribeirinhas de Santarém. Selecionaremos doze professores para participarem das entrevistas. Este quantitativo justifica-se pela organização nas regiões, em que temos a apresentação de quatro regiões: Região do Arapiuns, Região do Lago Grande, Região do Tapajós e Região do Arapixuna. Assim, serão entrevistados três professores de uma única escola por região. Para essa seleção utilizaremos como critério de inclusão os professores que tenham o alunado público-alvo da educação especial em suas classes regulares nas regiões ribeirinhas. Por fim, reunir os profissionais para um debate aberto e desenvolver um protocolo criando indicações para formação continuada com instruções para atuação. Posteriormente, propor um documento norteador para construção de políticas de formações continuadas com professores de escolas ribeirinhas e que tenham alunos com deficiência.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 6.409.448

Analisar a Formação Continuada de professores do ensino regular na inclusão em regiões de rios no município de Santarém – Pa.

Objetivo Secundário:

Caracterizar as políticas e práticas de formação continuada no município de Santarém; Identificar as características do atendimento educacional especializado nas regiões de rios; Descrever as escolas que estão em regiões de rios no município de Santarém.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A distância e transporte para as comunidades selecionadas ficam sob responsabilidades únicas da pesquisadora. Além do mais, as escolas e professores podem ser resistentes quanto a participação nas entrevistas e quanto ao produto educacional, a criação de projetos de políticas de formação continuada, também, podem ser resistente as participações dessas formações.

Quanto aos riscos deve-se considerar: As resoluções 466/2012 e 510/2016 informam que toda pesquisa em seres humanos apresentam um potencial risco, nesse caso, as informações obtidas devem ser mantidas em sigilo e no anonimato para preservação da privacidade e da confidencialidade dos dados dos participantes. Todos os dados dos protocolos de pesquisa em análise devem estar sob sigilo, em razão do compromisso de confidencialidade, respeito à proteção da individualidade, observância aos direitos e obrigações relativos à propriedade industrial (Lei nº 9.279/1996) e em cumprimento ao §1º do art. 13 e artigo 11, Resolução CNS nº 446/2011; item X.1, 3, a, Resolução CNS nº 466/2012 e item 2.1 da Norma Operacional CNS nº 001/2013.

Benefícios:

O produto educacional possibilita o fomento de formações continuadas para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais em localidades de difícil acesso. Além disso, a pesquisa possibilita o conhecer a realidade ribeirinha e a disposição, os desafios e as lutas dos professores do ensino regular ribeirinho quanto o processo de ensino-aprendizagem dos alunos

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900

UF: PR **Município:** PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 6.409.448

público-alvo da educação especial residentes nas escolas das águas. O produto educacional desta pesquisa é pautado na criação de uma política de formação continuada que possibilita a capacitação dos professores do ensino regular ribeirinho com base na características inerentes a sua modalidade da educação do campo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este projeto de pesquisa visa Analisar a Formação Continuada de professores do ensino regular na inclusão em regiões de rios no município de Santarém – Pa. Bem como, caracterizar as políticas e práticas de formação continuada no município de Santarém; identificando as características do atendimento educacional especializado nas regiões de rios; descrevendo as escolas que estão em regiões de rios no município de Santarém. A pesquisa terá trabalho de campo, seguida de uma abordagem qualitativa, mediante a utilização de técnicas como observação e entrevistas com os professores das escolas da Região de Rios de Santarém. Com sujeitos da pesquisa teremos a participação de 12 professores do 1º ao 5º ano, que tenham alunos público-alvo da educação especial, para verificar a prática e a formação dos profissionais docentes que atuam neste universo. Diante disso, levantamos a hipótese de que a formação continuada de professores que atuam no ensino regular compõem todos os direcionamentos legais dados pelo Governo Federal e que proporcionam um ensino de qualidade aos educandos público-alvo da educação especial em um vies inclusivo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos pertinentes foram apresentados em anexo e de acordo com as normas 466/2012 e 510/2016

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG**



Continuação do Parecer: 6.409.448

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise documental considera-se aprovado este projeto e devidamente autorizado para seu início conforme cronograma apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2201662.pdf	02/10/2023 20:59:38		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_Flora.pdf	02/10/2023 20:59:19	FLORA APARECIDA DE ALMEIDA COSTA	Aceito
Outros	oficio_pesquisa.pdf	28/08/2023 20:02:55	FLORA APARECIDA DE ALMEIDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	28/08/2023 19:59:13	FLORA APARECIDA DE ALMEIDA COSTA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Floraassinado.pdf	28/08/2023 19:55:13	FLORA APARECIDA DE ALMEIDA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvarararas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvararas **CEP:** 84.030-900

UF: PR **Município:** PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 6.409.448

PONTA GROSSA, 06 de Outubro de 2023

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br