

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO NAS ESCOLAS DAS ÁGUAS DO PANTANAL CORUMBAENSE

TEACHER TRAINING FOR THE INCLUSION IN “ESCOLAS DAS ÁGUAS” OF PANTANAL IN CORUMBÁ

Andressa Santos Rebelo 1
Washington Cesar Shoiti Nozu 2
Marcia Cristiane Venturini Hilbig 3

Resumo: Este artigo objetiva descrever e analisar um curso de formação continuada de professores para a inclusão de estudantes da Educação Especial nas Escolas das Águas do Pantanal corumbaense, realizado durante a pandemia de COVID-19, no ano de 2020. Os pressupostos metodológicos fundamentaram-se na pesquisa colaborativa, buscando, simultaneamente, a investigação científica e a formação de professores a partir de uma demanda educacional. Para tanto, a pesquisa-formação compreendeu quatro etapas: aplicação de questionário impresso para levantamentos de demandas formativas; disponibilização de formulário on-line para inscrição em curso de formação continuada e preenchimento facultativo de questionário on-line sobre o perfil profissional; realização do curso de formação continuada – cujo contexto pandêmico trouxe mudanças no formato de execução; e avaliação do curso de formação. As informações foram analisadas em dois eixos: construção e avaliação do curso de formação continuada. Espera-se que o trabalho contribua para reflexões e ações entre a universidade e a escola.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão Escolar. Pantanal Sul-Mato-Grossense. Pesquisa Colaborativa. Pandemia.

Abstract: This article aims to describe and analyze a continuing education course for teachers for the inclusion of Special Education students in “Escolas das Águas” (school in riverside areas) of Pantanal in Corumbá (Brazil), held during the COVID-19 pandemic in 2020. The methodological assumptions were based on in collaborative research, simultaneously seeking scientific research and teacher training based on an educational demand. For this, the research-training comprised four stages: application of a printed questionnaire to survey training demands; availability of an online form for enrollment in a continuing education course and optional padding of an online questionnaire on the professional profile; conducting the continuing education course - whose pandemic context brought changes in the execution format; and evaluation of the course. The information was analyzed in two axes: construction and evaluation of the continuing education course. It is expected that the work will contribute to reflections and actions between the university and the school.

Keywords: Special Education. School Inclusion. Pantanal of Mato Grosso do Sul. Collaborative Research. Pandemic.

Pós-doutoranda em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4949150813114673>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1873-5622>. E-mail: andressarbl@gmail.com 1

Pós-doutor em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4755838697434676>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1942-0390>. E-mail: wcsn1984@yahoo.com.br 2

Mestranda em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2866853541152453>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4244-8677>. E-mail: mc_venturini@yahoo.com.br 3

Introdução

“Não são miragens de um mundo perdido no tempo ou no sonho. [...] Não é uma terra fora da Terra e do presente. [...] É o aqui e o agora de um Brasil que é teu e desconhecês” (Pantanal, de Carlos Drummond de Andrade, 1986).

O bioma Pantanal é a maior superfície inundável interiorana do mundo. Com uma área aproximada de 150.355 km², encontra-se no centro da América do Sul. Em maior proporção ocupa a região Centro-Oeste do Brasil (aproximadamente 137.000 km²), adentrando pelo leste da Bolívia e norte do Paraguai (IBGE, 2020).

O município de Corumbá abrange a maior parte do Pantanal sul-mato-grossense, localizando-se no extremo oeste do estado de Mato Grosso do Sul (MS), na fronteira do Brasil com a Bolívia. Possui área territorial de 64.438,363 km² (IBGE, 2020), preenchendo aproximadamente 43% da área total do Pantanal. Seus limites territoriais são: o município de Ladário, a leste, pelo lado brasileiro e Arroyo Concepción (distrito de Puerto Quijarro), a oeste, no lado oriental boliviano (MELO, 2017). Apresenta uma população de 103.703 pessoas, com estimativa de 112.058 habitantes em 2020. Do total de habitantes, 93.452 vivem na área urbana e 10.251 residem no campo (em assentamentos e em fazendas da região), o que corresponde a aproximadamente 9,15% do total. Em 2018, a média de renda salarial dos moradores era de 2,8 salários mínimos e haviam 16.609 pessoas ocupadas, o que corresponde a 15% da população total. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha-se 37,6% da população nessas condições (IBGE, 2020).

O Pantanal corumbaense divide-se em Baixo, Médio e Alto Pantanal, divisão baseada em suas características físicas e hidrográficas (CORUMBÁ, 2015). As terras pantaneiras e os povos nativos sofrem influência direta do ciclo das águas. Os povos das águas são constituídos de pescadores, isqueiros (coletores e vendedores de iscas), indígenas, ribeirinhos, fazendeiros, pequenos produtores rurais, que dependem principalmente de meios naturais de subsistência e peões, que trabalham em fazendas, uma tradição nessa região, que apresenta profissões que passam de geração a geração (RIOS, 2020).

A intensidade e a duração do transbordamento dos rios trazem alguns impactos sociais aos moradores das comunidades do Pantanal, visto que nem todas as moradias são de palafitas, algumas se localizam apenas na parte alta do relevo (MACEDO, 2020). As quatro fases que regem o ciclo das águas no Pantanal (chuvas, cheias, vazante e seca) são distribuídas ao longo do ano: a) novembro e dezembro: período de chuvas; b) dezembro a março: período de cheias; c) abril a junho: período de vazante; d) julho a outubro: período de secas. Esse ciclo, embora com alterações, se repete anualmente (ZERLOTTI, 2014).

No ano de 2020, marcado pela pandemia de coronavírus (COVID-19), tal ciclo foi afetado por uma grande estiagem acompanhada por incontroláveis incêndios, com aumento de 200% entre os anos de 2019 e 2020. O uso do fogo pela produção agropecuária na época da seca trouxe impactos para a fauna, a flora e aos moradores, principalmente aos ribeirinhos¹. O rio Paraguai também teve o seu nível de água alterado, ficando muito baixo, dificultando a navegação de pequenas e grandes embarcações. Esses fatores também dificultaram as atividades de pesca e turismo, fontes de renda da população local².

As queimadas, além dos impactos à natureza, trazem impactos econômicos, sociais e de saúde. Muitos ribeirinhos tiveram que ser resgatados, por causa do risco de incêndio às suas casas e problemas respiratórios, com o fogo muito próximo. Os fortes ventos deslocaram o fogo até regiões mais longínquas, seguindo em direção à comunidade de Serra Negra, na região do Amolar. Muitas famílias da comunidade tiveram que ser resgatadas e levadas para uma escola municipal na Barra do São Lourenço, onde ficaram abrigadas.³

1 Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/696913-inpe-confirma-aumento-de-quase-200-em-queimadas-no-pantanal-entre-2019-e-2020/>. Acesso: 01 nov. 2020.

2 Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-10/seca-no-pantanal-tende-se-agravar-apontam-especialistas>. Acesso: 18 out. 2020.

3 Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/redacao/2020/09/23/familias->

No Pantanal corumbaense, estão localizadas as Escolas das Águas, que “compreendem as unidades de ensino vinculadas à Rede Municipal de Corumbá que estão situadas em regiões do Pantanal de difícil acesso e sujeitas ao fluxo do rio Paraguai e de seus afluentes” (NOZU; KASSAR, 2020a, p. 4).

Em 2020, funcionaram nove unidades de ensino nas regiões do Baixo, Médio e Alto Pantanal corumbaense, classificadas como polo (cinco unidades) ou como extensões (quatro unidades), contando com 279 alunos matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (NOZU; KASSAR, 2020a).

Nos últimos anos, “as políticas de educação inclusiva têm produzido efeitos, de diferentes modos, no acesso e na permanência de alunos nas Escolas das Águas” (NOZU; KASSAR, 2020b, p. 22). Para a implementação da inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), a formação continuada de professores desponta como uma estratégia de fortalecimento das possibilidades de mediação pedagógica.

A despeito dos empecilhos para a formação docente no contexto das Escolas das Águas, marcado por alta rotatividade de professores (NOZU; REBELO; KASSAR, 2020), entende-se que as ações formativas, mesmo em situações de adversidades, podem constituir centelhas disparadas com vistas à construção coletiva de possibilidades mais proíficas de inclusão de camponeses com necessidades educacionais especiais (NOZU *et al.*, 2020). Tendo em vista a singularidade do Pantanal corumbaense, é preciso “encontrar nos dados e não fora deles o que torna qualquer problema local parte dos problemas universais: seu enraizamento no mundo em que vivemos e suas possibilidades transformadoras” (MINAYO; DINIZ; GOMES, 2016, p. 2326).

Em face dessa premissa, o presente artigo objetiva descrever e analisar um curso de formação continuada de professores para a inclusão de estudantes da Educação Especial nas Escolas das Águas do Pantanal corumbaense, realizado durante a pandemia de COVID-19, no ano de 2020.

Metodologia

Os procedimentos metodológicos fundamentam-se na pesquisa colaborativa, procurando articular a investigação científica e a formação continuada de professores, por meio da aproximação entre pesquisadores e participantes (IBIAPINA, 2008). A pesquisa colaborativa é:

[...] uma prática alternativa de indagar a realidade educativa em que investigadores e educadores trabalham conjuntamente na implementação de mudanças e na análise de problemas, compartilhando a responsabilidade na tomada de decisões e na realização das tarefas de investigação (IBIAPINA, 2008, p. 23).

Ao se constituir como um projeto colaborativo entre pesquisadores e educadores, tem-se a possibilidade de construir parcerias entre a universidade e a escola, visando a produção de conhecimentos e o desenvolvimento profissional. Enquanto estratégia de investigação e formação de professores, a pesquisa colaborativa tem o objetivo de buscar soluções para as demandas sociais apresentadas no cotidiano da escola (IBIAPINA, 2008).

A partir desses pressupostos, foi engendrada uma pesquisa-formação por meio de interlocuções entre pesquisadores da Universidade Federal da Grande Dourados, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e profissionais da Rede Municipal de Ensino de Corumbá, tomando como foco uma demanda atual e emergente nas Escolas das Águas: a formação docente para a inclusão escolar de alunos da Educação Especial.

As Escolas das Águas estão vinculadas administrativamente à Secretaria Municipal de Educação de Corumbá (SEMED) e, para a realização da pesquisa, obteve-se a autorização da

administração executiva, bem como sua aprovação junto à Plataforma Brasil, com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética - CAAE: 25693219.1.0000.5160. A utilização dos dados coletados foi autorizada pelos participantes, mediante opção em formulário *on-line* e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Inicialmente, planejou-se realizar ações presenciais de coleta de dados e de formação docente no ano de 2020, nas dependências físicas da Secretaria das Escolas das Águas, situada no perímetro urbano de Corumbá. Contudo, em razão da pandemia do novo coronavírus (COVID-19), a partir de meados de março de 2020 as atividades escolares presenciais foram suspensas (CORUMBÁ, 2020), sendo a pesquisa-formação mantida de forma remota, após deliberação conjunta dos pesquisadores e participantes. As ações da pesquisa-formação foram organizadas em quatro etapas:

1- Aplicação de questionário impresso junto aos professores das Escolas das Águas, na primeira dezena do mês de março de 2020, para levantamento das principais demandas formativas sobre inclusão escolar/Educação Especial. Os dados do questionário foram tabulados e, a partir das demandas prevalentes, constituíram os módulos para a formação docente;

2- Disponibilização *on-line* via Formulário do Google (*Google Forms*) de ficha de inscrição para curso de formação docente e de questionário facultativo sobre para levantamento do perfil dos participantes, na primeira quinzena de junho de 2020;

3- Realização remota, na segunda quinzena de junho de 2020, do Curso de Formação Continuada de Professores e de Gestores para a Inclusão de Estudantes da Educação Especial em Escolas das Águas, organizado em oito módulos com palestras disponibilizadas no *YouTube* e estudo de textos pertinentes à temática;

4- Avaliação do curso de formação continuada, entre os meses de agosto e outubro de 2020, mediante a realização de entrevistas semiestruturadas com uma amostra de professores participantes. O roteiro de entrevista tinha 13 perguntas. Embora o curso também tenha envolvido gestores escolares, a amostragem para a coleta de dados focalizou somente os professores. Dentre os 31 professores que participaram do curso, foram entrevistados, por meio do aplicativo *WhatsApp*, nove professores (um professor de cada unidade de ensino), selecionados pelo critério de maior tempo de atuação nas Escolas das Águas. O Quadro 1 informa o perfil dos professores entrevistados.

Quadro 1. Professores das Escolas das Águas Entrevistados.

UNIDADES DE ENSINO	PROFESSOR	FORMAÇÃO INICIAL	FORMAÇÃO CONTINUADA	TEMPO DE ATUAÇÃO NAS ESCOLAS DAS ÁGUAS
Porto Esperança	P1	Licenciatura em Matemática	MBA - Gestão de negócios. Curso de metodologias ativas	6 meses
Santa Aurélia	P2	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia	6 meses
Extensão São João	P3	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Educação Especial e Inclusão e Mestrado em Educação	6 meses
Sebastião Rolon	P4	Licenciatura em Pedagogia	-	6 meses
Extensão Nazaré	P5	Licenciatura em Letras - Português/ Inglês	-	6 meses

Paraguai Mirim	P6	Licenciatura em Ciências Biológicas	Especialização em Educação no Campo (em andamento)	7 anos
Extensão Jatobazinho	P7	Licenciatura em Pedagogia	-	10 anos
São Lourenço	P8	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia	16 anos
Extensão Santa Mônica	P9	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia	10 anos

Fonte: Elaboração própria (2020).

A análise do processo de investigação-formação foi organizada em dois eixos: a) Construção do curso de formação continuada; e b) Avaliação do curso de formação continuada.

Resultados e Discussão

Construção do curso de formação continuada

Embora haja registros esporádicos de matrículas de estudantes com necessidades educacionais especiais em Escolas das Águas desde a década de 1970, a política de inclusão nessas unidades de ensino é recente (NOZU; KASSAR, 2020b). Em 2019, foram identificados 11 estudantes com necessidades educacionais especiais nas Escolas das Águas, representando cerca de 3,75% das matrículas. Destes alunos, quase metade não teve acesso a avaliações clínicas e/ou educacionais especializadas (NOZU; KASSAR, 2020b).

Tendo em vista que a maioria das unidades de ensino das Escolas das Águas organiza-se por meio de turmas multisseriadas, a inclusão de alunos da Educação Especial ora é compreendida pelos professores como um desafio extra, ora como apenas mais um elemento dentro de um contexto permeado por diversidades/adversidades (NOZU; KASSAR, 2020b).

Em face desse cenário, os gestores e professores das Escolas das Águas têm demandado por formações para atuarem com alunos da Educação Especial (NOZU; KASSAR, 2020b).

Dentre as principais demandas levantadas por esta pesquisa-formação, destacaram-se as seguintes temáticas: “metodologias para trabalhar com os alunos da Educação Especial”, “autismo”, “baixa visão ou deficiência visual”, “hiperatividade”, “qualquer assunto relacionado a inclusão”, “Língua Brasileira de Sinais (Libras)” e “pobreza e deficiência” (*questionário impresso*).

Em posse dessas informações, foram sistematizados os módulos para o Curso de Formação Continuada de Professores e de Gestores para Inclusão de Estudantes da Educação Especial em Escolas das Águas. O curso foi devidamente cadastrado no Sistema de Informação e Gestão de Projetos (Sigproj), tendo sua aprovação pela Coordenadoria de Extensão da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal da Grande Dourados.

Considerando o contexto pandêmico, o curso foi ofertado de forma remota, por meio de oito módulos, com palestras disponibilizadas restritamente aos participantes por meio do *Youtube* e com estudos de textos-base – sintetizados por meio de relatórios. O Quadro 2 informa a organização dos módulos do curso de formação.

Quadro 2. Módulos do curso de formação continuada.

MÓDULOS	TEMA	TEXTO-BASE
1	Educação Especial em Escolas das Águas: construindo um trabalho colaborativo - Professor A (Universidade Federal da Grande Dourados)	MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.). Inclusão e acessibilidade. Marília: ABPEE, 2006. p.29-41.
2	Inclusão em Escolas Ribeirinhas: desafios e possibilidades - Professora B (Universidade do Estado do Pará)	OLIVEIRA, I. A. A educação especial em escolas multisseriadas do campo: matrizes educacionais e processo de inclusão escolar. In: MENDES, E. G.; CIA, F. (Org.). Inclusão escolar e o atendimento educacional. São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2014. p.125-144.
3	Práticas pedagógicas: interculturalidade e interface com a Educação Especial - Professora C (Organização não governamental Ecologia e Ação - ECOA) e Professor D (Universidade Federal de Roraima)	ARROYO, M. A. Escola: terra de direito. In: ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. (Org.). Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2010. p. 9-14.
4	Escolarização de Pessoas com deficiência visual: possibilidades, necessidades e estratégias para a promoção da aprendizagem - Professora E (Universidade Federal da Grande Dourados) e Professora F (Universidade Federal de Minas Gerais)	BRUNO, M. M. G. A escolarização de pessoas com deficiência visual: algumas reflexões sobre o atendimento Educacional Especializado e a prática pedagógica. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (Org.). Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013 p. 129-153.
5	Escolarização de Pessoas com Transtorno do Espectro Autista - Professora G (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)	KASSAR, M. C. M. Momento escola, momento ócio: as muitas faces do desenvolvimento humano. Horizontes, 36(3), 134-144, 2018. https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.712 .
6	Escolarização de Pessoas Deficiência Intelectual - Professora H (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)	CARVALHO, M. F. O aluno com deficiência intelectual na escola: Ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (Org.). Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 203-241.
7	Desenho Universal da Aprendizagem e Inclusão Escolar - Professor I (Universidade de Alcalá/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)	HEREDERO, E. S. Inclusão educativa: uma realidade em construção. In: MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. (Org.). Práticas e saberes docentes: os anos iniciais em foco. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2016. p. 74-91.
8	Transgredindo Paradigma (Multis) seriado nas Escolas do Campo - Professor J (Universidade Federal do Pará)	MORAES, E.; BARROS, O. F.; HAGE, S. M.; CORRÊA, S. R. M. Transgredindo o paradigma (multis)seriado nas escolas do campo. In: ROCHA, M. I. A., HAGE, S. M. (Org.). Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2010.

Fonte: Elaboração própria (2020).

Proferiram palestras professores de universidades públicas de diferentes regiões do país, de uma universidade estrangeira e uma profissional de uma organização não governa-

mental. Os temas trataram sobre a inclusão escolar e/ou Educação Especial procurando considerar o contexto de escolas ribeirinhas, do campo⁴ e das águas.

Avaliação do curso de formação continuada

A maioria dos 31 professores que atuavam nas Escolas das Águas em 2020 encontrava-se em seu primeiro ano de trabalho nessas instituições. Registrou-se 24 professores nessa condição, o que corresponde a 77% do total. Apenas quatro professores lecionavam nessas escolas há mais de dez anos. Havia um professor com quinze anos de atuação, que já lecionou em diferentes comunidades. Por outro lado, uma parcela significativa dos professores apresenta tempo considerável de trabalho na educação no contexto geral (18 apresentam mais de cinco anos de atuação) (*questionário on-line*).

Entre os 9 professores entrevistados, 3 não possuíam cursos de formação continuada (especialização ou outro). Apenas um apresentava Especialização em Educação Especial e Inclusão e Mestrado em Educação (P3) e um Especialização em Educação no Campo em andamento (P6), conforme o Quadro 1. Mesmo se referindo a uma amostra, tais dados indicam a necessidade de formação sobre a Educação Especial e a Educação do Campo/Ribeirinha entre esses profissionais.

Negrão (2017) discorre que embora existam ações formativas para os docentes da Educação Especial, ocorrendo esporádica e superficialmente, estas ações não são suficientes para atender as necessidades de formação dos profissionais frente às amplas demandas de sua atuação e os desafios do trabalho pedagógico, no Atendimento Educacional Especializado. Responder a esses desafios deve ser uma tarefa e compromisso das universidades e demais instituições de ensino.

Depois das formações ficou mais fácil para a gente identificar os alunos e entender que precisamos de estrutura para atendê-los, tanto física como pedagógica. É preciso entender a importância do trabalho colaborativo. Eu gostei muito do texto sobre a aluna que tinha baixa visão e o professor confundiu com deficiência intelectual. É muito importante, nós professores, sabermos identificar e diferenciar qual é a dificuldade do aluno, ter um diagnóstico exato, para poder tratar de forma diferenciada e inclusiva. [...] Por meio da identificação das deficiências, não se deve tratar na sala de aula os alunos de forma homogênea. É preciso atender todas as especificidades tentando ver o currículo de forma mais inclusiva. [...] O curso ampliou o meu conhecimento sobre as especificidades dos alunos. Isso faz com que a gente comece a repensar na hora do planejamento da nossa aula. Quando temos um aluno com necessidades especiais, como eu posso preparar uma aula que seja inclusiva, para que ele participe das atividades e não fique somente na sala de aula presente, assistindo os outros? Mudou a minha forma de pensar sobre como elaborar um planejamento que seja inclusivo. (P1)

A professora apresenta aspectos positivos sobre a sua participação na formação, dando protagonismo ao trabalho colaborativo. Ressalta ainda a importância de valorizar os saberes tradicionais daquela população:

A aula termina às quinze horas da tarde para dar tempo de os alunos chegar em casa com segurança. A gente depende

4 A educação do campo compreende vários grupos, sendo destinada aos agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

também do clima, época de cheia, de seca, e também explorar o saber local dos alunos, a rotina deles, o brincar, os rios, os peixes, conhecer a natureza, e a gente tentar colocar em nosso currículo o conhecimento deles, valorizar o conhecimento da região. Precisamos conhecer os costumes do local, da comunidade, as famílias, a participação da família na escola, para valorizar o conhecimento dos alunos (P1).

A professora entrevistada (P1) parece compartilhar o entendimento de que “além de a escola do campo reconhecer o sujeito do campo, também é importante que reconheça os sujeitos do campo pelas suas diferenças” (ANJOS, 2016, p. 24). Esse reconhecimento deve passar todo programa formativo, pois influencia a efetividade da colaboração. Ponzo (2009) faz a crítica à concepção de educação no campo, em que se tem um sistema composto por fragmentos da educação urbana introduzida nesse cenário. Grande parte dos professores que atuam em escolas do campo desconhece a realidade rural, pois sempre moraram em áreas urbanas, sendo formados para trabalhar em espaços urbanos. A maioria dos cursos de formação oferecidos são planejados e pensados para as escolas urbanas.

Há ainda apontamentos a respeito do impacto do que foi estudado no curso sobre o reconhecimento das condições de trabalho:

Praticamente em todas as palestras os docentes falam sobre a colaboração entre os professores. O primeiro texto fala muito sobre isso e a gente percebe que temos que nos doar mais, uns com os outros, não ficar com uma visão individualista. E o último módulo também me chamou a atenção, pois fala das escolas multisseriadas. Como nunca tinha trabalhado nessa perspectiva da multisseriação foi muito novo pra mim, vi que realmente eu tenho condições, *tenho formação para isso, basta a gente querer e buscar*. Um dos palestrantes fala sobre isso, sobre como podemos nos reinventar e reinventar o ambiente. Não teremos uma sala só para uma turma, teremos uma sala, onde devemos atender vários alunos de faixas etárias diferentes e o trabalho deverá ser diferenciado. Tem componente curricular, que quando me deram eu pensei como eu vou trabalhar isso? Fui procurar saber. [...] O curso nos deu uma visão totalmente ampla, no sentido da inclusão. As palestras focaram nas escolas daqui, mas também nos apresentou escolas de fora [contexto amazônico], que possuem uma realidade parecida com a daqui. [...] Os textos e a formação contribuíram para eu realmente entender o que não sabia e afastar o *medo de trabalhar na zona rural*. [...] *Medo de ir pra lá, do mato, do que encontrar lá, das crianças, como é a realidade local...* Essa formação me deu uma visão de que todas as crianças são diferentes, elas nunca serão iguais. A realidade das Escolas das Águas é totalmente diferente da realidade daqui, o que traz consequências para o que a gente deve trabalhar. (P4)

Se o Pantanal se distingue por suas belezas naturais, também apresenta difíceis e arriscadas condições de vida e trabalho às pessoas habituadas a viver nas áreas urbanas (isolamento, intempéries climáticas, animais silvestres, etc.). A professora (P4) pondera a sua formação, dizendo-se capaz de viver a docência nesse contexto: “basta a gente querer e buscar”. Há uma linha tênue entre responsabilizar-se e a despolitização. Ao que parece, responsabilizar-se aqui não significa à docente desresponsabilizar o Estado na provisão de melhores condições de trabalho e escolarização aos alunos, mas comprometer-se socialmente com o público atendido.

Em geral, a trajetória formativa dos educadores do campo apresenta maiores dificuldades, dada a distância existente entre suas residências, locais de trabalhos e agências de for-

mação. Por isso, os processos de formação precisam ser traçados, implementados, discutidos, avaliados, potencializados e operacionalizados de forma colaborativa entre todos os envolvidos (PONZO, 2009). A colaboração deve compor os processos formativos, de modo a incentivar os docentes a incluir os familiares dos alunos nos processos educativos. Uma das docentes cita o trabalho que realizam junto à família:

A colaboração da família é muito importante, pois em conversa com a mãe descobrimos que o problema de uma aluna que atendemos no Porto Esperança era decorrente de ter nascido prematura e ter deslocamento na retina. Tanto é que numa dessas visitas, passamos a informação para a mãe que a técnica do CMADIJ [Centro Multiprofissional de Apoio ao Desenvolvimento Infanto-Juvenil]⁵ queria ver a menina, para fazer um atendimento, porque era difícil o pessoal do CMADIJ ir para vê-la, por causa do difícil acesso. Num momento que a família viesse para a cidade, para resolver alguma coisa, fazer alguma compra, poderiam aproveitar e trazer a menina, para uma avaliação. A técnica pediu para que levassem ela lá para ver em que nível ela estava, se já estava alfabetizada e pra encaminhar para um oftalmologista para a avaliação. No quarto bimestre já tinham trazido e na avaliação do oftalmologista o grau dos óculos subiu para 12 graus. [...] Não podemos pensar que o nosso aluno, por apresentar certa deficiência, é limitado. [...] O impedimento é que eu passo a maior parte do tempo nas Escolas das Águas, então não tem como fazer um curso presencial ou a distância, por não ter internet nas escolas. (P7)

A professora fala sobre as dificuldades de participar de cursos de formação, salientando a desvantagem da população que vive no campo, que enfrenta dificuldades, como as descritas por Evangelista (2017): a localização rural; estradas vicinais de difícil acesso; uso restrito de tecnologias e outros fatores que contribuem para um distanciamento das pessoas do campo de seus direitos como cidadãos. A impossibilidade de participação social que as pessoas com deficiência que vivem no campo enfrentam não se justifica pela deficiência em si. Essa impossibilidade, “traduzida, muitas vezes, por incapacidade” é resultado das barreiras sociais e atitudinais existentes (CAIADO; MANTOVANI, 2017, p. 7).

A discussão sobre realidades similares apresentadas no curso apontou para os direitos sociais dessa população:

Teve um palestrante que falou sobre as dificuldades de alguns lugares ribeirinhos. Lembrei-me de um lugar que trabalhei como professor, tínhamos que dar aula, fazer comida, cuidar dos alunos, muitas dificuldades encontradas para trabalhar nessas escolas. Então eles se preocuparam com isso, em nos dar sugestões de como atender esses alunos. Precisamos fazer um apelo, uma hora alguém vai olhar para isso! Esse curso acrescentou muito na minha vida. [...] Eu estou tentando fazer um curso de Libras, porque também tenho uma deficiência. Perdi a metade da minha audição, tenho que me adaptar, e não entendo muito bem a Libras. Estou tentando fazer um curso on-line, mas como a internet é limitada, não estou conseguindo fazer só com a internet do celular, estou tentando instalar uma internet melhor na minha casa para me capacitar, para mim e para os meus alunos que também tem essa deficiência. [...] O curso me fez olhar para o outro lado, que eu não olhava. A gente precisa aprender a se colocar no

⁵ Setor responsável por prestar atendimento especializado aos alunos da Educação Especial, matriculados na rede municipal de ensino.

lugar do outro, a coisa melhora e anda se a gente se colocar no lugar do outro... É muito fácil a gente olhar para alguém e julgar, sem se colocar no lugar dele. (P5)

A docente direciona o seu discurso para o sentido da alteridade. Colocar-se no lugar do outro passa a ser importante no ato educativo, sobretudo a partir do momento em que ela própria passa a ter uma deficiência. Ter acesso aos meios de trabalho que possibilitem o seu aprimoramento profissional, atender aos alunos, mas também a sua própria necessidade específica passa a ter relevância. Outro docente aponta o que entende serem fragilidades no curso oferecido:

O curso atendeu as expectativas, mas não profundamente. Esses assuntos devem ser mais estudados, é preciso se capacitar mais. Tivemos o suporte do que fazer em relação às crianças com necessidades especiais, aprendemos um pouco de cada coisa, mas não tudo o que é necessário para atender. [...] Nessas situações de atender os alunos ribeirinhos, desenvolvemos múltiplas funções, além de ser professor, tem que ser cozinheiro, monitor de alojamento e muitas coisas mais. A gente convive direto com as crianças. (P9)

A crítica desconstrói em parte o discurso elogioso dos demais professores, chamando a atenção a uma possível superficialidade do que foi estudado. Devido ao contexto das Escolas das Águas, com singularidades que talvez sejam únicas no país e no mundo, aponta-se a necessidade de continuidade das ações de formação dos professores nessas escolas, assim como de um compromisso das agências formativas a esse respeito. Contudo, é preciso registrar que para além das formações realizadas, todos os alunos e contextos são diversos, e estas nunca poderão ser uma resposta final a todos os problemas que se colocam e às inúmeras características da natureza humana.

Em relação às sugestões de temas para outras formações, além da deficiência visual (P1), os professores citam o autismo (P2, P5, P6 e P9), que foram características de alguns estudantes do ano letivo de 2020. Esses registros demonstram que a formação dos professores deve privilegiar as preocupações apresentadas por eles, com aspectos vinculados diretamente ao seu trabalho, que não estejam dissociados dos desafios atuais com os quais se deparam. Também citam as tecnologias digitais (P3), Libras (P7 e P8) e alfabetização (P4).

Indagamos aos professores sobre como avaliavam a experiência de participar de um curso de formação de modo remoto. Os docentes relataram problemas no acesso à internet e dificuldades pessoais na utilização das tecnologias digitais, mas também enfatizam as aprendizagens emergentes.

Para mim, que nunca tinha feito curso dessa forma, tive dificuldade e foi difícil sim. [...] Foi ótimo aprender a mexer com tecnologias, se o curso não tivesse me proporcionado esse desafio, não teria aprendido. Eu nunca tinha participado de formações *on-line*, mas depois que começou a pandemia, começamos a ter algumas formações. Na Escola São Lourenço, nós temos internet, não o tempo todo, mas conseguimos acessar às vezes. Entretanto, é muito lenta, demora para entrar em alguns sites e baixar arquivos é quase impossível. (P8)

Estou “apanhando” um pouco, para mexer com as tecnologias. Desde que essa pandemia paralisou as aulas, estou fazendo cursos *on-line*. A minha grande dificuldade com os cursos *on-line* e especificamente com esse curso foi a qualidade da internet, o sinal ruim. Às vezes eu tentava assistir um módulo e conseguia assistir completo, outras vezes a internet caía e não

conectava mais. Daí vinha a frustração, porque a gente quer assistir o trabalho completo, quer ler os arquivos [...] Como eu estava indo na secretaria da escola Jatobazinho todos os dias pela parte da manhã, quando eu estava lá baixava todos os vídeos e arquivos e na parte da tarde eu lia e assistia os vídeos. [...] Estou ansiosa pra colocar em prática tudo o que eu aprendi durante o curso. (P7)

Eu sempre fui muito resistente ao uso das tecnologias, porque acreditava que tinha que ter o professor ali, o palestrante falando ao vivo, de perto. Então eu sempre fui muito resistente, até para fazer uma pós-graduação que estou fazendo *on-line* eu demorei muito tempo, pois eu pensava: como eu vou aprender? [...] Não tive dificuldade de acesso aos cursos de formação. (P6)

[...] não foi um curso pequeno, foi “o curso”, porque trouxe muito conhecimento, trouxe uma bagagem muito grande de informações. (P3)

P6 relata o fato de que não ter o contato humano durante a formação parecia, a princípio, ser um obstáculo. A despeito das interlocuções remotas via e-mail e outras ferramentas para envio de mensagens entre os pesquisadores e professores participantes, reuniões presenciais são insubstituíveis. Ainda assim, em um momento em que é necessário o distanciamento social, a formação realizada possibilitou aos participantes estar juntos, em busca de “refletir sobre o agir e sobre as teorias que lhe servem de esteio, como também criar formas de interpretá-los e transformá-los” (FERREIRA; IBIAPINA, 2011, p. 122).

Considerações Finais

Os professores das Escolas das Águas se mostraram envolvidos com o desenvolvimento dos alunos, revelando os desafios e as possibilidades do seu trabalho, reivindicando e propondo outras formações. Esta pesquisa guiou-se pelo entendimento de que os professores que atuam nas Escolas das Águas “necessitam ser assumidos como sujeitos pesquisadores, detentores de conhecimento, questionadores e capazes de instituir políticas públicas de educação na perspectiva da inclusão escolar” (PONZO, 2009, p. 182). Por isso, tencionou-se que esses profissionais, suas demandas e contribuições, fossem constitutivos do programa formativo desenvolvido.

A pesquisa-formação possibilitou aos participantes elaborar estratégias para concretizar a proposta com as devidas alterações, decorrentes de um contexto adverso enfrentado no ano de 2020, marcado por crises sanitária, política, econômica, social e ambiental. Os professores mostraram-se persistentes, a despeito das dificuldades para empreender a formação continuada, com a impossibilidade de contato presencial com os pesquisadores/palestrantes e ausência de condições materiais apropriadas - acesso às tecnologias digitais (computadores e internet de qualidade).

Ainda assim, houve uma intensa participação dos docentes e apoio institucional para realização do curso, dentro do possível (ante a necessidade de suspensão da maioria das atividades presenciais e da situação de infraestrutura das escolas para a utilização dos equipamentos de informática pelos professores). Espera-se que a experiência em tela possa contribuir com a publicização de estratégias de formação de professores no presente, no “aqui” e “agora” dos tempos de crise, motivando reflexões e ações entre a universidade e a escola.

Referências

ANJOS, C. F. **Realidades em contato**: construindo uma interface entre a educação especial e a educação do campo. 2016. 228 f. Dissertação – Mestrado em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2016.

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

CAIADO, K. R. M.; MANTOVANI, J. Apresentação. In: CAIADO, K. R. M. **Educação Especial no campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

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

_____. Prefeitura Municipal de Corumbá. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Ordinária nº 2484/2015**, de 26 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do município de Corumbá (2015-2025). Corumbá, 2015.

EVANGELISTA, G. R. **Propostas para uma educação inclusiva no ensino regular em uma escola do campo**. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 115f. Juiz de Fora, 2017.

FERREIRA, M. S.; IBIAPINA, I. M. L. M. A pesquisa colaborativa como espaço formativo. In: MARGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

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

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

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília, 2019.

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

MELO, R. Z. **Jogar e brincar de crianças pantaneiras**: um estudo em uma “escola das águas”. 2017. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MINAYO, M. C. S.; DINIZ, D.; GOMES, R. O artigo qualitativo em foco. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, p. 2326-2326, 2016.

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

NOZU, W. C. S.; KASSAR, M. C. M. Escolarização de crianças e adolescentes pantaneiros em tempos de COVID-19. **Práxis Educativa (UEPG. Online)**, v. 15, p. 1-21, 2020a.

_____. Inclusão em Escolas das Águas do Pantanal: entre influências globais e particularidades locais. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1-30, 2020b.

NOZU, W. C. S.; REBELO, A. S.; KASSAR, M. C. M. Desafios da gestão nas escolas das águas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, [S. l.], v. 24, n. esp2, p. 1054–1067, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp2.14331. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14331>. Acesso: 2 jan. 2021.

NOZU, W. C. S.; SILVA, M. A. S.; SANTOS, B. C.; RIBEIRO, E. A. Inclusão de alunos da Educação Especial em escola do campo: possibilidades de um trabalho colaborativo? **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, p. e8972, 3, jul., 2020.

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

RIOS, E. C. **A prática pedagógica do professor de Educação Física nas escolas ribeirinhas do Pantanal Sul-mato-grossense**. 2020. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020.

ZERLOTTI, P. H. **Os saberes locais dos alunos sobre o ambiente natural e suas implicações no currículo escolar**: um estudo na escola das águas - extensão São Lourenço, no Pantanal de Mato Grosso do Sul. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

Recebido em 30 de janeiro de 2021.
Aceito em 15 de abril de 2021.