



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LUIZ HENRIQUE POLONI

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA DO CAMPO: DISCURSOS SOBRE
UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INTERCULTURAL**

DOURADOS/MS

2024

LUIZ HENRIQUE POLONI

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA DO CAMPO: DISCURSOS SOBRE
UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INTERCULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Educação e Diversidade

Orientação: Prof. Dr. Washington Cesar Shoití Nozu

DOURADOS/MS

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

P778p Poloni, Luiz Henrique

Práticas Pedagógicas em uma escola do campo: discursos sobre uma Educação Inclusiva e Intercultural [recurso eletrônico] / Luiz Henrique Poloni. -- 2024.

Arquivo em formato pdf.

Orientador: Washington Cesar Shoiti Nozu.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2024.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. trabalho pedagógico. 2. educação do campo. 3. educação inclusiva. 4. interculturalidade. I. Nozu, Washington Cesar Shoiti. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

LUIZ HENRIQUE POLONI

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA DO CAMPO: DISCURSOS SOBRE
UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INTERCULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação, área de concentração Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu – Orientador e Presidente da Banca
Universidade Federal da Grande Dourados

Profª. Dra. Andressa Santos Rebelo – Membro Externo
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Eladio Sebastián Heredero – Membro Externo
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profª. Dra. Bárbara Amaral Martins – Membro Suplente Externo
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profª. Dra. Aline Maira da Silva – Membro Suplente Interno
Universidade Federal da Grande Dourados

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à virtude da vida e às oportunidades de crescimento e evolução pessoal/profissional que as intensas experiências formativas me proporcionaram no período dos últimos dois anos.

Ao querido e extraordinário professor, orientador, amigo Washington Cesar Shoiti Nozu, ao qual me sinto honrado por partilhar de seus momentos de orientação, de conhecimentos, de encaminhamentos, de conquistas e de alegrias, sobretudo, de instrução.

À querida e especial Cássia Cristina Furlan, pelos primeiros momentos de reflexão e de aprendizagem. Professora, sinto-me privilegiado por sua participação e contribuição com a minha trajetória.

Aos estimados professores Eladio Sebastián Heredero e Andressa Santos Rebelo, que compuseram a minha banca de qualificação e de defesa. Agradeço o cuidado, a sensibilidade e o acolhimento na apreciação do meu trabalho e as contribuições tão importantes para a qualidade da pesquisa e da minha formação como pessoa, pesquisador e profissional.

Quero agradecer a todos os professores da Pós-Graduação em Educação da UFGD pelos ensinamentos a mim propiciados e aos funcionários da secretaria acadêmica do Programa a disposição e presteza de sempre.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI) e à cada integrante que se empenhou e colaborou para que eu ampliasse os olhares e as possibilidades rumo à conclusão da dissertação. Particularmente, gratidão aos colegas de orientação que me acompanharam e construíram suas trajetórias percorrendo caminhadas e vivências similares.

À CAPES, por possibilitar e viabilizar o financiamento para que a pesquisa se concretizasse.

De modo muito empático e respeitoso, à escola e aos professores que participaram generosamente desta investigação e partilharam das suas percepções, dos seus anseios e das suas experiências. Vocês foram essenciais para o desenvolvimento do presente estudo, muitíssimo obrigado!

Não poderia deixar de expressar a minha gratidão aos meus familiares e amigos, por apoiar, encorajar, incentivar, dispor dos seus íntimos esforços para que a minha caminhada acontecesse de forma mais leve.

De coração, sem as (co)laborações e as contribuições de todos vocês este trabalho não teria sido construído, materializado e finalizado. Expresso a minha real gratidão por tanto.

RESUMO

Esta dissertação perpassa a tétrede práticas pedagógicas, educação do campo, educação inclusiva e educação intercultural, com o intuito de produzir conhecimento na intersecção destas temáticas. De modo particular, o problema de pesquisa que nos orienta é a indagação: quais discursos são produzidos por professores de uma escola do campo sobre práticas pedagógicas relacionadas à inclusão e à interculturalidade? Em consonância a isso, delimitamos o objetivo geral a explorar os discursos de professores de uma escola do campo sobre práticas pedagógicas em perspectivas de educação inclusiva e intercultural. E elencamos os seguintes objetivos específicos: 1) caracterizar a formação de professores de uma escola do campo; 2) descrever as condições de trabalho de professores de uma escola do campo; 3) analisar as presenças/ausências de perspectivas inclusivas e interculturais nos discursos de professores de uma escola do campo sobre suas práticas pedagógicas, particularmente quanto ao planejamento, ao ato pedagógico no contexto da sala de aula e à avaliação da aprendizagem. Em relação à caracterização, trata-se de uma de pesquisa de natureza exploratória, com abordagem qualitativa. O lócus investigativo compreende uma escola do campo situada em um distrito rural de um município sul-mato-grossense de pequeno porte na região da Grande Dourados. Contamos com a participação de oito professores (regentes, de áreas comuns curriculares e de apoio) que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (de 1º a 5º ano). As técnicas e os instrumentos de pesquisa foram: o questionário (impresso) e o grupo focal (conduzido em uma sessão por um roteiro de tópicos orientadores). A análise dos dados buscou aproximar-se da análise do discurso. Os discursos enunciados pelos participantes evidenciaram que: a) o ato de planejar tem sido orientado por uma estrutura convencional de planejamento, com o enfrentamento de barreiras como a sobrecarga de trabalho, o aumento das exigências dos sistemas de ensino via sistema *on-line* e as dificuldades de organização para tempos e espaços de ação e reflexão coletiva; b) os docentes compreendem a multiplicidade do ato pedagógico em sala de aula, com menção a aspectos afetivos, cognitivos, emocionais e socioculturais; quanto à metodologia, enunciam a busca pela diversificação de estratégias de ensino em classe comum; c) há anseios por práticas avaliativas flexíveis mesmo diante da indignação com a imposição dos sistemas de ensino e os padrões avaliativos numéricos; d) em perspectiva de educação inclusiva, os discursos sinalizam avanços nas práticas pedagógicas cotidianas, bem como indicam que a melhoria das condições estruturais, materiais e de trabalho/formação docente e a contratação de outros profissionais podem favorecer as ações escolares voltadas à inclusão; e) em perspectiva de educação intercultural, os educadores demonstram atenção às identidades dos estudantes e mencionam que os projetos desenvolvidos pela escola e a oferta da disciplina Terra, Vida e Trabalho (TVT) acabam inserindo as questões culturais dos camponeses às práticas escolares; entretanto, o desafio apontado pelos docentes em exercer práticas interculturais está no currículo escolar, visto que este tem ênfase conteudista e distancia-se de propostas que se aproximam da cultura camponesa. Por fim, esperamos que esta pesquisa contribua para os debates e as reflexões científicas que tangenciam a busca por práticas pedagógicas inclusivas e interculturais, por uma educação do campo e por um projeto de sociedade em comprometimento com o combate das desigualdades, do acultramento, do capacitismo, das diferenciações, das discriminações e das injustiças produzidas, historicamente, nas relações com as alteridades outras.

Palavras-chave: trabalho pedagógico; educação do campo; educação inclusiva; interculturalidade.

ABSTRACT

This dissertation encompasses the tetrad of pedagogical practices, rural education, inclusive education, and intercultural education, with the aim of producing knowledge at the intersection of these themes. Particularly, the research problem guiding us is the question: what discourses are produced by teachers in a rural school regarding pedagogical practices related to inclusion and interculturality? In line with this, we have delimited the general objective to explore the discourses of teachers in a rural school about pedagogical practices from perspectives of inclusive and intercultural education. We have outlined the following specific objectives: 1) characterize the training of teachers in a rural school; 2) describe the working conditions of teachers in a rural school; 3) analyze the presences/absences of inclusive and intercultural perspectives in the discourses of teachers in a rural school about their pedagogical practices, particularly regarding planning, pedagogical actions in the classroom context, and assessment of learning. Regarding characterization, this is an exploratory research with a qualitative approach. The investigative locus comprises a rural school located in a rural district of a small municipality in the Greater Dourados, region of Mato Grosso do Sul. We had the participation of eight teachers (head teachers, common curriculum areas, and support) who work in the Initial Years of Elementary Education (1st to 5th grade). The research techniques and instruments were: the questionnaire (printed) and the focus group (conducted in one session following a guiding topic script). Data analysis aimed to approach discourse analysis. The discourses articulated by the participants evidenced that: a) the act of planning has been guided by a conventional planning structure, facing barriers such as workload overload, increased demands from educational systems via online systems, and difficulties in organizing times and spaces for collective action and reflection; b) teachers understand the multiplicity of the pedagogical act in the classroom, mentioning affective, cognitive, emotional, and sociocultural aspects; regarding methodology, they articulate the search for diversification of teaching strategies in regular classes; c) there are aspirations for flexible evaluative practices even in the face of indignation with the imposition of educational systems and numerical evaluation standards; d) from the perspective of inclusive education, the discourses signal advances in everyday pedagogical practices, as well as indicate that improvements in structural, material, and teaching/training conditions and the hiring of other professionals can favor school actions aimed at inclusion; e) from the perspective of intercultural education, educators demonstrate attention to students' identities and mention that the projects developed by the school and the offering of the subject "Land, Life, and Work" (LLW) end up inserting cultural issues of peasants into school practices; however, the challenge pointed out by teachers in exercising intercultural practices lies in the school curriculum, as it emphasizes content and distances itself from proposals that approach peasant culture. Finally, we hope that this research contributes to the scientific debates and reflections that touch on the search for inclusive and intercultural pedagogical practices, for rural education, and for a society project committed to combating inequalities, acculturation, ableism, differentiations, discriminations, and injustices historically produced in relations with other alterities.

Keywords: pedagogical work; rural education; inclusive education; interculturality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Níveis de planejamento de acordo com Libâneo (2012).....	35
Figura 2 – Index para inclusão: dimensões para o desenvolvimento de uma escola inclusiva	46
Figura 3 – Mapa do estado de Mato Grosso do Sul.....	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções selecionadas	18
Quadro 2 – Relação entre distribuição das dimensões e eixos norteadores	46
Quadro 3 – Estabelecimentos no distrito.....	63
Quadro 4 – Estrutura física da escola do campo	63
Quadro 5 – Perfis profissionais dos professores participantes	66
Quadro 6 – Formação inicial: presenças/ausências de perspectivas inclusivas/interculturais	68
Quadro 7 – Formação continuada: presenças/ausências de perspectivas inclusivas/interculturais.....	72
Quadro 8 – Concepções de educação do campo	86
Quadro 9 – Concepções de educação inclusiva	87
Quadro 10 – Concepções de educação intercultural	88
Quadro 11 – Concepções de práticas pedagógicas.....	89

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Escolas e matrículas em Mato Grosso do Sul (2018–2022).....	61
Tabela 2 – Escolas e matrículas no município (2018–2022)	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAAEE	Certificação de Apresentação para Apreciação Ética
Dr.	Doutor
Dra.	Doutora
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
GEPEI	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva
h	hora(s)
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
km	quilômetro(s)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIFE	Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores
m	metro(s)
min	minutos
MS	Mato Grosso do Sul
PIB/MS	Produto Interno Bruto de Mato Grosso do Sul
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PR	Paraná
PRA	Plano de Recomposição das Aprendizagens
Prof.	Professor
Profa.	Professora
SED/MS	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TVT	Terra, Vida e Trabalho
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	12
1	PALAVRAS INICIAIS	14
1.1	Transitando entre o que revelam as pesquisas sobre a temática.....	17
1.2	Delineamento dos devires investigativos	22
1.3	Trilhas metodológicas.....	23
1.3.1	<i>Lócus</i>	24
1.3.2	<i>Participantes</i>	25
1.3.3	<i>Técnicas, instrumentos e procedimentos de levantamento de dados</i>	25
1.3.4	<i>Análise dos dados</i>	27
1.4	Desenho da dissertação	29
2	DEVIRES E APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS: TRANSIÇÕES ENTRE/POR PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, EDUCAÇÃO INCLUSIVA, EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO	31
2.1	Práticas pedagógicas	31
2.1.1	<i>Sobre o planejamento pedagógico</i>	34
2.1.2	<i>Sobre o ato pedagógico no contexto da sala de aula</i>	37
2.1.3	<i>Sobre a avaliação pedagógica da aprendizagem</i>	39
2.2	Entre o universal e o particular da prática pedagógica na educação do campo: inclusão e interculturalidade	41
2.2.1	<i>Sobre a educação do/no campo</i>	41
2.2.2	<i>Sobre a educação inclusiva</i>	44
2.2.3	<i>Sobre a educação intercultural</i>	49
2.3	Sobre práticas pedagógicas inclusivas e interculturais: um vir a ser em escolas do campo?.....	51
3	PRÁTICAS DISCURSIVAS E NÃO DISCURSIVAS EM UMA ESCOLA DO CAMPO SUL-MATO-GROSSENSE: (CON)TEXTOS, FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE	59
3.1	Escola do campo: contextos e textos	59
3.2	Formação dos professores: perspectivas inclusivas e interculturais?.....	66
3.2.1	<i>Da formação inicial</i>	68
3.2.2	<i>Da formação continuada</i>	72

3.3	Condições e valorização do trabalho docente: possibilidades para inclusão e interculturalidade?	76
4	PRESENCAS/AUSÊNCIAS DE PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INTERCULTURAL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES EM UMA ESCOLA DO CAMPO.....	83
4.1	Perfis dos sujeitos discentes da escola do campo	83
4.2	Discursos sobre educação do campo, educação inclusiva, educação intercultural e práticas pedagógicas.....	85
4.2.1	<i>Sobre as concepções de educação do campo</i>	<i>86</i>
4.2.2	<i>Sobre as concepções de educação inclusiva.....</i>	<i>87</i>
4.2.3	<i>Sobre as concepções de educação intercultural.....</i>	<i>88</i>
4.2.4	<i>Sobre as concepções de práticas pedagógicas</i>	<i>89</i>
4.3	Discursos sobre o planejamento pedagógico na escola do campo.....	90
4.4	Discursos sobre o ato pedagógico em sala de aula na escola do campo.....	94
4.5	Discursos sobre a avaliação da aprendizagem na escola do campo	99
4.6	Avanços e desafios para a inclusão e a interculturalidade na escola do campo	101
4.6.1	<i>Avanços e desafios no trabalho pedagógico em perspectiva de educação inclusiva ..</i>	<i>102</i>
4.6.2	<i>Avanços e desafios no trabalho pedagógico em perspectiva de educação intercultural</i>	<i>105</i>
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
	REFERÊNCIAS	114
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	124
	APÊNDICE B – Questionário	126
	APÊNDICE C – Roteiro de tópicos / questões norteadoras para a técnica de pesquisa grupo focal.....	129

APRESENTAÇÃO

Nasci em uma cidade no interior de Mato Grosso do Sul com características ambientais rurais interligadas às realidades nos distritos e sítios circunvizinhos. Trata-se de uma comunidade com 5.578 pessoas, que desenvolvem atividades como a agricultura, a pecuária e o comércio. São estes setores que mobilizam a economia local. Atualmente, o município conta com uma creche, uma escola municipal e uma escola estadual. Muitos estudantes de regiões próximas desenvolvem seu processo de escolarização na Educação Básica ofertada na comunidade.

Início com esta contextualização pois cresci ouvindo os relatos do meu pai, da minha mãe e dos meus irmãos sobre como se configurava o trabalho e a educação de acordo com suas vivências. Origino-me de família com descendência italiana, que tem como tradição a organização de aspectos que envolvem produção de vida e existência, como a moradia, o trabalho e a educação, em coletivo. Então, por muito tempo, eles compartilharam os afazeres cotidianos, de modo a facilitar a todos.

Meus familiares residiram, por um longo período, em sítios que se localizavam em torno de 15km da cidade. Construíram seus costumes e tradições, suas identidades e vida nesses espaços. Nos sítios aconteciam os cultos religiosos, o lazer, as atividades de trabalho, como a plantação de arroz e soja, a fabricação de tijolos, o transporte de grãos etc. Somente a educação era ofertada na região urbana do município. Para ter acesso educacional, meus familiares se deslocavam a pé, ou quando se locomoviam de bicicleta, sempre carregavam outras pessoas.

Vale destacar que vários deles não chegaram a cursar sequer os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, devido aos desafios e às atividades do cotidiano, pois, além da distância, muitos deles, desde a infância, eram envolvidos no trabalho de alguma forma, para contribuir com as rotinas e a sobrevivência em coletivo.

Então, venho de um contexto social demarcado por realidades vinculadas à produção de vida e de trabalho no campo, apesar de não ter nascido nesse espaço. Carrego os traços identitários que, humilde e respeitosamente, constituíram o meu grupo familiar e social. Estes são reflexos importantes para dimensionar o lugar de onde falo e escrevo.

Nos anseios por melhoria de qualidade de vida, de trabalho, de educação e de saúde, meus pais se mudaram para uma cidade do interior chamada Douradina em meados de 1990, onde nasci. A partir deste momento, começo a me constituir e a me entender como ser humano.

Cursei toda a Educação Básica em uma escola estadual no município e, ao me encontrar em fase decisiva de escolha entre trabalhar com os caminhões (como tradicionalmente

acontecia) ou procurar outras perspectivas de vida, optei por participar do processo seletivo de vestibular da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), no ano de 2013, almejando cursar Educação Física, mesmo com a dúvida de cursar Engenharia Civil em outra Faculdade. Em 2015, decido cursar Engenharia Civil na UFGD. Com o decorrer do curso, no ano de 2018, por não me identificar com a profissão e por outros motivos, acabo voltando a cursar a Licenciatura em Educação Física para concluí-la em 2021.

Nesse período acadêmico, vivenciei algumas experiências de pesquisa na Iniciação Científica e no Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE). Estes momentos foram fundantes para mover o meu interesse na pesquisa científica, e particularmente, para ingressar no mestrado.

Além disso, atento à importância das práticas pedagógicas em contribuição para a construção de uma educação outra, bem como às histórias e realidades em que me inseri, fui instigado a conhecer mais sobre algumas temáticas, como o Desenho Universal para a Aprendizagem, a educação inclusiva, e alguns aspectos socioculturais e a relação com a educação.

No ano de 2022, após a aprovação no processo seletivo para cursar o mestrado em Educação na UFGD e o aceite do querido professor Washington Cesar Shoiti Nozu em me orientar, iniciamos o trabalho de pesquisa, cujas indagações nos levaram a explorar os discursos de professores de uma escola do campo sobre práticas pedagógicas em perspectivas de educação inclusiva e intercultural. Assim a temática em estudo surgiu ao considerar as nossas trajetórias, aspirações, reflexões e indagações, bem como os anseios que nos conectam às realidades sociais e científicas.

1 PALAVRAS INICIAIS

Nas três últimas décadas, os discursos relacionados ao direito à educação têm sido disseminados internacionalmente, proclamando que as escolas venham a se transformar, de modo a atender a todas as pessoas (Unesco, 1990, 1994). Tais discursos, materializados e veiculados em declarações, como a de Jomtien (Unesco, 1990) e a de Salamanca (Unesco, 1994), difundem a universalização do direito à escola “para todos” e “inclusiva”.

No Brasil, encontramos alguns desdobramentos desse discurso na política educacional, sobretudo a partir dos anos 2000 (Kassar, 2011), quando as temáticas da diversidade e da inclusão passaram a direcionar ações e programas governamentais em diferentes níveis e modalidades de ensino, tal como a educação especial e a educação do campo (Nozu, 2017).

Nesse contexto, a implementação das políticas educacionais, sob o princípio da educação inclusiva, estimulou as matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação — definidos como público da educação especial — nas escolas comuns da rede regular de ensino (Rebelo, 2016), inclusive nas escolas do campo (Ribeiro, 2020).

Com essas transformações, uma série de demandas passaram a emergir no cotidiano escolar, desafiando gestores e professores a prever e prover, simultaneamente, a universalização do direito à educação e a atenção à diversidade dos estudantes (Nozu, 2023). Em face destas demandas, a presente dissertação focaliza as práticas pedagógicas na educação do/no campo, buscando o desvelamento de discursos relacionados à inclusão e à interculturalidade.

Na sequência, apresentaremos, a título de contextualização, aspectos conceituais relacionados à educação do campo, à educação inclusiva, à educação intercultural e às práticas pedagógicas¹.

A educação do/no campo aparece em constructos normativos nacionais visando atender “as populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida” (Brasil, 2008b). São considerados como sujeitos do campo agricultores familiares, trabalhadores rurais assalariados, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e outros povos tradicionais (Brasil, 2008b) — englobando, dessa maneira, uma população com múltiplas histórias, identidades, culturas e saberes.

Salutar destacar que a garantia do direito à educação dos povos do campo é fruto de reivindicações dos movimentos sociais contrárias aos processos de exclusão e marginalização

¹ Estes conceitos serão aprofundados no capítulo subsequente.

e em prol de justiça social, democratização e equidade. Nessas lutas, as especificidades, as realidades, as sociabilidades e as culturas dos povos do campo têm conduzido a construção de um movimento por uma educação do campo diferenciada e específica (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2011).

Nessa perspectiva, ao pensar as práticas pedagógicas no contexto da escola do campo, é preciso resistir aos valores hegemônicos “que estigmatizam quem é diferente do padrão convencionalmente aceito pela sociedade em geral” (Sampaio, 2017, p. 91). E, nesse processo, combater as práticas educativas que silenciam as diferenças e desconsideram as especificidades dos estudantes.

Nesse sentido, colocamos a perspectiva de educação inclusiva em destaque. Ainscow (2009, p. 19) entende a educação inclusiva como um conjunto de valores, tais como “a igualdade, a participação, a comunidade, a compaixão, o respeito pela diversidade, a sustentabilidade e o direito”. Estes valores devem promover um comprometimento dos gestores e professores com todos os estudantes (Ainscow, 2009), viabilizando atitudes ativas de identificação e superação das barreiras de acesso, permanência e aprendizagem durante o processo de escolarização.

Na mesma direção, para Sebastián Heredero (2016, p. 75), a educação inclusiva “significa proporcionar um modelo em que todos e todas, independentemente de suas características pessoais, tenham acesso a distintas formas de aprender e a diferentes capacidades tenham a possibilidade de aprender numa escola para todos”. Nessa caminhada, é preciso que haja, também, a promoção de alternativas pedagógicas com vistas ao desenvolvimento de uma educação significativa para todos os estudantes nas escolas regulares (Sebastián Heredero, 2010).

Percebemos, assim, em consonância com Ainscow (2009) e Sebastián Heredero (2010), que a educação inclusiva se vincula à essencialidade do direito humano à educação. Portanto, reforçamos que não basta só a inserção de todos os estudantes em sala de aula, faz-se necessário que em seus processos de escolarização se viabilize a equidade, a valorização das diferenças individuais/coletivas, a interação e a aprendizagem, bem como a vivência de experiências significativas.

Somando-se a isso, a perspectiva de educação intercultural é por nós também evidenciada, pois encaminha à (re)construção de uma sociedade, baseando-se no diálogo, na convivência, nas relações e nas trocas entre os indivíduos e os grupos. A educação intercultural tensiona os processos educacionais hegemônicos, propondo “atender às necessidades afetivas,

cognitivas, sociais e culturais dos indivíduos e dos grupos, possibilitando que cada cultura expresse sua solução aos problemas comuns” (Besalú, 2002, p. 71).

A proposta da educação intercultural parte do princípio de negociação cultural, ao confrontar os conflitos “provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais em nossa sociedade, capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças são dialeticamente integradas” (Candau, 2009, p. 59).

Essa perspectiva evoca a consideração dos espaços escolares e dos sujeitos da educação em suas pluralidades e particularidades. Por meio das relações desenvolvidas entre os estudantes em seus contextos e realidades, (re)posicionam-se as histórias, os saberes, as experiências, as identidades e as culturas. Nesse processo, é imprescindível reconhecer que as diferenças são manifestas não para estagnar, apreender ou padronizar as diversas constituições de cada indivíduo, ao contrário, as interações possibilitam as (re)construções, as (re)significações, as resistências e as (re)existências. Assim, acreditamos que os (des)encontros podem tensionar as tendências/lógicas hegemônicas de homogeneidade e de aculturação do outro.

Por fim, entendemos que as práticas pedagógicas estão imbricadas nas relações de poder e saber entre pessoas no espaço da sala de aula, portanto, localiza-se em meio aos múltiplos embates entre “dominação/libertação”, ou seja, não são neutras, impactam, intrinsecamente, as construções sociais e educativas dos sujeitos (Franco, 2015).

Dentre as definições que nos alcançam com relação às práticas pedagógicas, a que nos mobiliza, conceitualmente, está concebida por Franco (2016), como uma prática social, movida por intencionalidades e determinada por fins pedagógicos, o que requer do trabalho docente, autonomia, inteligibilidade, racionalidade pedagógica.

Portanto, o elo das práticas pedagógicas, educação do campo, educação inclusiva e educação intercultural revela o enfrentamento de ordem educacional, social, econômica, cultural etc., sobretudo em contraposição às concepções e práticas excludentes, colonizadoras, homogeneizadoras e monoculturais. Inserir esta tétade — práticas pedagógicas, educação do campo, educação inclusiva e educação intercultural — em articulação aos debates educacionais e científicos implica (re)colocar as diferenças e especificidades em uma posição de vislumbre para outros possíveis encaminhamentos, olhares e atravessamentos.

1.1 Transitando entre o que revelam as pesquisas sobre a temática

As práticas pedagógicas no Brasil se configuram como um universo marcado pela complexidade, na medida em que muitas pesquisas acerca da temática encontraram dificuldades conceituais para distinguir as práticas desenvolvidas pelos docentes (Franco, 2012). De modo geral, essas são algumas das considerações tecidas para alcançar possíveis avanços em pesquisas e debates sobre o ato pedagógico.

A fim de explorar as produções sobre práticas pedagógicas, realizamos um levantamento bibliográfico (Mattar; Ramos, 2021) no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)², almejando encontrar produções científicas na modalidade de dissertações e teses. Esta plataforma foi definida pelo fato de ser um banco de dados que disponibiliza publicações de diferentes instituições em consulta pública, e também por atualizar-se periodicamente.

Quanto à definição de termos para a busca, realizamos alguns ensaios com o objetivo de melhor conduzir as buscas e as seleções, relacionando práticas pedagógicas, educação do campo, educação inclusiva, educação intercultural³. Foram feitos dois levantamentos⁴: um para tecer um panorama referente às produções vinculadas a práticas pedagógicas, educação do campo e perspectivas de educação inclusiva e intercultural; e outro contemplando produções que abordassem as práticas pedagógicas, a educação inclusiva e a educação intercultural, mas que desta vez não se relacionasse à educação do campo, investigações que alcançassem outros contextos⁵.

Para tanto, no primeiro levantamento definimos duas chaves de busca. A chave de busca “práticas pedagógicas” AND “educação do campo” AND “interculturalidade” na plataforma CAPES resultou em um quantitativo de 15 produções. Com a outra chave de busca, “práticas pedagógicas” AND “educação do campo” AND “educação inclusiva” OR “inclusão escolar”, obtivemos 367 resultados. Podemos concluir que no primeiro levantamento associado ao contexto da educação do campo as buscas pela base de dados CAPES alcançaram 382 publicações.

² A CAPES é uma fundação vinculada ao Ministério de Educação, que atua de modo a expandir e consolidar a pós-graduação.

³ Assim como as concepções da tétrede práticas pedagógica, educação do campo, educação inclusiva e educação intercultural, não houve consensos quanto ao emprego dos termos utilizados nas pesquisas sobre a temática.

⁴ A tentativa de formular chaves de busca com termos diversificados e que ainda não foram consolidados no que se refere à articulação em pesquisas na educação do campo resultou na imprecisão das buscas e no aparecimento de poucas investigações, por isso optamos por realizar dois levantamentos, considerando alcançar resultados expressivos.

⁵ As buscas aconteceram em dezembro de 2023.

No segundo levantamento, interligado a outros contextos, foram feitas buscas com outras duas chaves na plataforma CAPES. A chave de busca “práticas pedagógicas” AND “interculturalidade” apresentou um quantitativo de 304 trabalhos. E a chave de busca “práticas pedagógicas” AND “educação inclusiva”, um número de 567 pesquisas. Neste levantamento, ao total, foram encontradas 871 pesquisas.

Os critérios para seleção das pesquisas foram os mesmos para as duas buscas, considerando o objeto em estudo. Assim, determinamos critérios de inclusão e exclusão. Quanto aos critérios de inclusão: todas as pesquisas que, expressamente, relacionaram as temáticas de práticas pedagógicas, educação inclusiva e/ou educação intercultural. Como critério de exclusão: todas as pesquisas que não se associassem a práticas pedagógicas e perspectivas de educação inclusiva e educação intercultural, assim como pesquisas com outros recortes temáticos⁶. Foram lidos todos os títulos, palavras-chave e resumos das pesquisas encontradas, e quando necessário, o sumário, a introdução e a conclusão.

Dito isto, nove pesquisas compuseram o quantitativo de pesquisas selecionadas, duas encontradas pelo primeiro levantamento e sete localizadas pelo segundo. O *corpus* foi disposto no Quadro 1.

Quadro 1 – Produções selecionadas

Ano	Tipologia	Autoria	Título	Instituição
2009	Dissertação	Maely Amaro dos Santos Galvão	Educação Rural na Amazônia: turmas multisseriadas na perspectiva da inclusão no município de Manacapuru/AM	Universidade Federal do Amazonas
2011	Dissertação	Zanete Ruiz Silva	Práticas pedagógicas interculturais na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru: um estudo na escola estadual Marechal Rondon	Universidade Federal de Santa Catarina
2013	Tese	Sônia Maria Rodrigues	A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública de Belo Horizonte	Universidade Federal de Minas Gerais
2015	Dissertação	Lucas Antunes Furtado	A prática pedagógica intercultural do/a professor/a Munduruku	Universidade Federal do Amazonas
2017	Dissertação	Natália Barbosa Verissimo	Percepções e práticas pedagógicas de professores regentes dos anos iniciais em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais	Universidade Estadual de Londrina

⁶ Práticas pedagógicas e Atendimento Educacional Especializado/Salas de Recursos Multifuncionais, práticas pedagógicas junto a alguns grupos específicos de estudantes (educandos com transtorno do espectro autista, deficiência física, deficiência intelectual e outros), práticas pedagógicas voltadas ao Ensino Superior, pesquisas bibliográficas, pesquisas com ênfases em temáticas como Desenho Universal para a Aprendizagem, ensino colaborativo, dentre outros.

2019	Tese	Ilma Regina Saramago Castro Souza	Práticas pedagógicas e diálogos interculturais no cotidiano da educação escolar indígena dos Guarani e Kaiowá em Dourados/MS	Universidade Federal da Grande Dourados
2020	Dissertação	Maria Zviezykoski	Práticas pedagógicas em uma escola inclusiva	Universidade Estadual do Centro-Oeste
2021	Dissertação	Ana Cristina de Sousa dos Santos	Práticas de professores em interface educação especial e educação do campo em uma instituição especializada	Universidade Estadual do Pará
2022	Dissertação	Mario Henrique Rodrigues	Educação inclusiva para a diversidade e a prática pedagógica de professores/as na educação básica de uma escola no estado de Santa Catarina	Universidade Estadual de Santa Catarina

Fonte: Elaboração dos autores.

Do quantitativo analisado, identificamos sete dissertações e duas teses. As dissertações foram produzidas em universidades no estado do Amazonas (duas), no Pará (uma), no Paraná (duas) e em Santa Catarina (duas). Por sua vez, as teses foram produzidas em duas instituições: no estado de Mato Grosso do Sul (uma) e de Minas Gerais (uma). Quanto às universidades e aos programas que desenvolveram as pesquisas, todas foram advindas de universidades públicas e programas de pós-graduação: em Educação; Conhecimento e Inclusão Social em Educação; e Educação Inclusiva em Rede. Todos os estudos foram publicados nos últimos 13 anos, entre 2009 e 2022.

Dentre as pesquisas voltadas à educação do campo estão a de Galvão (2009) e Santos (2021), ambas vislumbrando práticas pedagógicas em perspectiva de educação inclusiva. A pesquisa finalizada por Galvão (2009) revela a complexidade do aprender em turmas multisseriadas⁷ do contexto rural, ainda demarcado por diferentes condições sociais, econômicas, socioculturais etc. Diferenças expressas, também, em termos de aspectos culturais, cognitivos, etnoraciais, históricos e identitários. Como alguns dos destaques, a autora ressalta que, apesar das demandas e especificidades, o docente pode se encontrar como mediador para incorporar práticas pedagógicas e educativas significativas e inclusivas, tanto do ponto de vista da aprendizagem quanto do processo formativo humanizado, crítico e reflexivo.

A dissertação de Santos (2021) buscou vislumbrar a educação inclusiva em diferentes aspectos educacionais, inclusive nas práticas pedagógicas. Revela que, no contexto da pesquisa, as práticas pedagógicas têm-se caracterizado como análogas à educação urbana. Ainda, apresenta alguns desafios, como a precarização da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), as

⁷ As turmas multisseriadas se configuram como um contexto de sala de aula composta de estudantes de diferentes idades, seriações e momentos do processo de escolarização.

dificuldades quanto ao transporte dos alunos etc. Com relação à perspectiva de educação, apesar de a escola pesquisada estar próxima da cultura local, a perspectiva inclusiva e a interculturalidade não são incorporadas no Projeto Político-Pedagógico (PPP), no currículo e no planejamento dos professores, influenciando grandemente as práticas pedagógicas dos professores. Segundo a pesquisadora, é necessário romper com as concepções dos professores quanto às perspectivas de educação inclusiva (Santos, 2021).

Ainda se tratando de educação inclusiva, mas agora em outros microcontextos, a investigação de Rodrigues (2013) se propôs a conhecer e analisar os fatores que possibilitam/limitam a construção de práticas pedagógicas inclusivas em escolas públicas de Belo Horizonte, Minas Gerais, correlacionados com o processo de escolarização dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Constatou-se que a política de educação inclusiva do município tem procurado prever e viabilizar avanços no processo de escolarização de todos os educandos. No que se refere ao trabalho pedagógico das professoras participantes da pesquisa, uma se destacou por apresentar planejamento aberto e flexível das aulas, organização dos processos de ensino/aprendizagem e diversificação de recursos/métodos para a acessibilidade curricular e motivação dos alunos, no que tange à melhoria de condições de aprendizagem a todos.

A dissertação de Verissimo (2017), em pesquisa realizada em escola do município do Paraná (PR) com professores que ministravam aulas a estudantes da educação especial, registrou algumas práticas favorecedoras da aprendizagem dos estudantes: o atendimento individualizado (quando necessário), a oferta de atividades diferenciadas, o trabalho coletivo e de todos os estudantes em sala de aula. Indicou também práticas que pouco estimulavam o aprendizado: a utilização frequente de atividades xerocadas e de livros didáticos sem contextualização, carteiras enfileiradas em todos os dias de aula. A pesquisadora ainda constatou que os participantes demonstraram dificuldades em trabalhar com as adaptações curriculares e revelaram lacunas em suas formações iniciais e continuadas.

A pesquisa de Zviezykoski (2020) abordou as práticas pedagógicas em uma escola na cidade de Guarapuava/PR. Os principais resultados versaram sobre as constatações e os desafios. A pesquisadora notou que o trabalho pedagógico dos professores tem levado em consideração as potencialidades e as dificuldades de cada estudante público da educação especial; os professores realizavam formação continuada e demonstraram dedicação para a oferta de uma educação de qualidade para todos os educandos. Contudo, a abordagem de ensino tradicional tem impossibilitado o desenvolvimento de práticas inclusivas em sala de aula, aspecto que reflete diretamente no processo avaliativo. Ante o exposto, apesar dos esforços,

concluiu-se que existe uma trajetória considerável a ser percorrida para a constituição de práticas pedagógicas universais, principalmente levando em conta o processo contínuo pedagógico e a atividade coletiva.

A produção científica de Rodrigues (2022) propôs um programa de formação para educadores como parte de uma pesquisa-ação. Em síntese dos resultados, o pesquisador identificou o acontecimento de trabalhos pedagógicos em perspectiva de educação inclusiva para a diversidade na escola, mesmo que de forma discreta ou não intuitivamente. Entretanto, alerta que a prática pedagógica é apenas um elemento da materialização do acontecimento relacionado à inclusão.

Rumo às produções que versam sobre as perspectivas interculturais por meio das práticas pedagógicas, citamos a investigação de Silva (2011), ao explorar a interculturalidade em uma escola fronteiriça entre o Brasil, a Colômbia e o Peru. Nesta conjuntura, a autora evidenciou a diversidade de linguagem e o desafio da educação intercultural considerando a valorização linguística. Percebeu-se na prática docente uma pretensão homogeneizadora, carregada de olhares colonizadores e certa distinção para com os discentes devido a algumas barreiras comunicacionais, nas quais apenas alguns grupos se privilegiavam. No entanto, sinalizou potencialidades para as práticas pedagógicas por meio das manifestações artístico-culturais que, das mais diversas formas e situações, se aproximavam do dia a dia dos educandos atravessados por diferentes culturas e relações sociais/educacionais. Destacou a possibilidade de contribuição para a educação com a participação de estudantes, comunidade e família.

A pesquisa de Furtado (2015), na comunidade indígena Kwatá-Laranjal, objetivou relacionar as práticas pedagógicas dos professores com os elementos culturais do povo Munduruku. Dentre os achados está a evidência de que os professores não compreendem a educação intercultural e, apesar de constar uma relação interdisciplinar, acabam por reproduzir estereótipos sobre a cultura deste povo. As práticas não atendem às expectativas e realidades de professores, lideranças e comunidade.

Em consonância com a interculturalidade nas populações indígenas, a tese de Souza (2019) anuncia as potencialidades de atividades históricas e identitárias ao alcance das práticas pedagógicas, a partir de conscientizações sobre colonização, cultura, linguagens, tradições etc. Afirma que, embora tenhamos avanços em documentos e normativas educacionais, nacionais e estaduais, garantias de uma educação diferenciada e intercultural não se têm materializado na prática escolar. Além disso, convida os professores a refletir sobre suas relações com os estudantes, para então mediar suas práticas pedagógicas. Também problematiza a formação

inicial e continuada dos professores com relação às especificidades da educação para esta população, propondo a construção de saberes em conjunto a estudantes, comunidade e família.

Mediante o levantamento efetuado, identificamos que nenhuma das investigações abordou a temática das práticas pedagógicas na educação do campo em perspectivas de educação inclusiva e intercultural, articulando-as. Constatamos, também, que a maior parte das pesquisas abordou as práticas pedagógicas por uma concepção restrita de educação inclusiva (ao processo de escolarização dos educandos com deficiência), e quando relacionadas à perspectiva de educação intercultural, voltaram-se para contextos educacionais indígenas e fronteiriços.

Em termos de diferenciação, esta dissertação trata de práticas pedagógicas em escola do campo relacionadas às perspectivas inclusivas e interculturais. A emergência de produções nesta área pode servir de impulso para instigar outros olhares sobre práticas pedagógicas, educação do campo, educação inclusiva e educação intercultural, bem como para incentivar o desenvolvimento de pesquisas com essas ênfases. Chamamos, assim, o movimento acadêmico para dialogar conosco, ao passo que possamos contribuir, cada vez mais, com o rompimento dos modelos e ideais hegemônicos que provocam as desigualdades, a homogeneidade e o silenciamento das culturas e das diferenças.

Não é nossa intenção fragmentar ou (re)inventar práticas pedagógicas, mas proporcionar reflexões e diálogos em vertentes inclusivas e interculturais, de modo a aguçar, estimular e explorar as diferenças nestas oportunidades que os encontros e as relações com o(s) outro(s) podem possibilitar. Também, servimo-nos de despertamento para o que pode potencializar as práticas docentes.

Logo, situamo-nos em um “pequeno degrau” de devires, não só por se diferenciar em muitos aspectos teórico-metodológicos e epistemológicos, mas por acreditar que as práticas pedagógicas e a educação, de um modo geral, ao incorporar práticas inclusivas/interculturais, ensejam resistências e (re)existências dos sujeitos na luta por uma sociedade mais justa, igualitária, democrática, acolhedora, colaborativa, participativa, respeitosa, crítica, reflexiva.

1.2 Delineamento dos devires investigativos

Diante dos pressupostos apresentados, esta dissertação de mestrado percorrerá o seguinte problema: quais discursos são produzidos por professores de uma escola do campo sobre práticas pedagógicas relacionadas à inclusão e à interculturalidade?

Nessa direção, temos como objetivo geral: explorar os discursos de professores de uma escola do campo sobre práticas pedagógicas em perspectivas de educação inclusiva e intercultural.

Já como estratégias particulares, elencamos os seguintes objetivos específicos: caracterizar a formação de professores de uma escola do campo; descrever as condições de trabalho de professores de uma escola do campo; analisar as presenças/ausências de perspectivas inclusivas e interculturais nos discursos de professores de uma escola do campo sobre suas práticas pedagógicas, particularmente quanto ao planejamento, ao ato pedagógico no contexto da sala de aula e à avaliação da aprendizagem.

1.3 Trilhas metodológicas

A investigação acerca dos discursos produzidos sobre práticas pedagógicas em escola do campo em perspectivas inclusivas e interculturais vislumbra um universo permeado por complexidades e subjetividades (inclusive interseccionais). Considerando o delineamento desse objeto, fomos construindo uma pesquisa de abordagem qualitativa e natureza exploratória, haja vista os objetivos estabelecidos (Gil, 2002).

As pesquisas assumem abordagem exploratória quando não se tem conjunto consolidado de informações sobre determinada temática. Comumente, incluem-se na primeira fase de uma investigação em alcance mais amplo, cujo produto final “deste processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados” (Gil, 2008, p. 27).

A pesquisa exploratória propicia maior familiaridade com o fenômeno pesquisado, com vistas a torná-lo mais explícito, e delinear, de forma aprofundada, o objeto em estudo. Com isso, proporciona possibilidades de (re)definição de objetivos e buscas para novas informações sobre a temática pesquisada. Outras características deste tipo de pesquisa se encontram na flexibilidade do planejamento conduzindo a investigação, bem como as escolhas, sob diversos ângulos e aspectos (Prodanov; Freitas, 2013).

Considerando a abordagem qualitativa, a presente pesquisa se relaciona com as realidades, os sentidos, os significados, os motivos, as aspirações, as crenças, os valores, as atitudes e as experiências, compreendendo que não adentram ao espaço de interpretação quantitativa. Em outras palavras, refere-se a relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos a operações variáveis, em aprofundamentos inalcançáveis por meio de equações, médias e estatísticas (Minayo, 2003).

Portanto, a busca por se aproximar dos fenômenos investigados em determinada realidade, contexto ou relações que se estabelecem, acarreta a imersão do pesquisador em “cena pesquisada” (Lüdke; André, 2018). As pesquisas que se apropriam desta abordagem apresentam, comumente, cinco características: 1) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2) os dados e coletas de dados são predominantemente descritivos, o que dá liberdade para buscar informações em fontes variadas; 3) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; 4) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; 5) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, não existindo uma preocupação em buscar evidências apenas para se confirmar hipóteses previamente estabelecidas (Bogdan; Biklen *apud* Lüdke; André, 2018).

1.3.1 Lócus

A realização da investigação teve como palco uma escola do campo vinculada à Rede Estadual de Ensino, na modalidade de educação do campo. Desde 2017, esta escola desenvolve ações colaborativas com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI) da UFGD, com atividades de formação, pesquisa e extensão. Inclusive, alguns dos anseios para realização desta pesquisa advêm das demandas expostas pela comunidade escolar a pesquisadores do GEPEI.

A escola está localizada em um distrito rural de um município sul-mato-grossense de pequeno porte, situado na região da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul (MS). Oferta todas as etapas da Educação Básica nos períodos matutino, vespertino e noturno, dispondo de 13 turmas, que agrupam 173 estudantes matriculados na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (PPP, 2022)⁸.

Considerando os aspectos éticos, a proposta de pesquisa foi apresentada à escola do campo e à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, que manifestaram interesse e autorizaram, formalmente, a sua realização. Com a autorização institucional, tramitamos o projeto no Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFGD, por meio da Plataforma Brasil, cuja aprovação se deu mediante Certificação de Apresentação para Apreciação Ética n.º 69942823.0.0000.5160.

⁸ Outras informações a respeito da escola serão apresentadas na descrição dos resultados.

1.3.2 Participantes

Tendo em vista que a maioria das matrículas dos estudantes na escola do campo selecionada encontra-se nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como considerando a viabilidade da produção de dados, definimos como participantes os professores que atuam nesta etapa da Educação Básica.

Assim, foram convidados a participar da pesquisa todos os professores da sala de aula comum dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano (professores regentes, de áreas comuns curriculares e de apoio). Nesta etapa de ensino, no momento da produção de dados, 13 professores compunham o corpo docente.

Inicialmente, foi apresentada a proposta de pesquisa aos professores. Após ciência dos procedimentos, oito professores manifestaram interesse em contribuir com a investigação, formalizando-o via assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A). Dos oito professores: três eram regentes, quatro de áreas/componentes curriculares e um de apoio (responsável pelo suporte em sala de aula comum aos estudantes público da educação especial). A caracterização dos professores será melhor apresentada na descrição dos resultados.

1.3.3 Técnicas, instrumentos e procedimentos de levantamento de dados

As técnicas de pesquisa utilizadas na investigação foram o questionário e o grupo focal. Logo, os instrumentos de pesquisa foram: um questionário (Apêndice B) e um roteiro para discussão em grupo focal (Apêndice C). Estes instrumentos passaram por avaliação de pesquisadores do GEPEI/UFGD.

O questionário é definido como uma técnica de pesquisa composta de questões escritas, em formato físico ou digital, para quando se deseja levantar dados sobre o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (Gil, 2008). Alguns cuidados são importantes para subsidiar a elaboração do questionário, dentre eles: a) as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, precisa e concreta; b) deve-se levar em consideração as características dos pesquisados, assim como o seu nível de informação e contexto; c) as perguntas devem possibilitar única interpretação; d) as perguntas não devem induzir respostas; e) as perguntas devem se referir a poucas e específicas ideias de cada vez (Gil, 2008).

Formulado a fim de corresponder aos objetivos da pesquisa, nosso questionário contou com 16 questões, agrupadas em três blocos: o primeiro relacionado aos dados de caracterização pessoal e profissional; o segundo, aos dados de caracterização formativa; e o terceiro, aos dados e caracterização quanto a concepções de práticas pedagógicas, educação do campo, educação inclusiva e educação intercultural. Os dados do questionário alimentaram a escrita do Capítulo 3 e 4 desta dissertação.

Os questionários foram impressos e aplicados aos participantes entre os meses de julho e setembro de 2023. Sete participantes responderam ao questionário individualmente, com a presença do pesquisador, em ambientes da escola do campo, tendo como tempo de duração para preenchimento, em média, de 45 a 50 minutos. Um dos participantes optou por responder ao questionário em seu domicílio, com devolutiva posterior ao pesquisador.

Quanto ao grupo focal, também considerado uma técnica de pesquisa, define-se como um contexto de interação organizado para captar, entre os sujeitos, sentimentos, percepções e ideias, tal qual fomentem a multiplicidade de pontos de vista em determinados assuntos (Gatti, 2005). Dentre algumas características para o acontecimento do grupo focal, citamos, com base em Gatti (2005): a diretividade e a dinamicidade do mediador (para conduzir, retomar a discussão, envolver e aprofundar, quando necessário); uma apresentação contextualizando a dinâmica, colocando os participantes em segurança; a coerência, a sequência e a clareza das questões disparadoras, de modo a facilitar a comunicação e a interação; a direção nas interações para o problema de pesquisa; a composição dos grupos baseando-se nos objetivos da pesquisa; quanto ao local, conforto, acústica e organização do espaço; a utilização de equipamentos para gravação. Em contrapartida, alguns cuidados são destacados pela autora: perguntas descontextualizadas, tempo de duração da discussão, local desconfortável e com ruídos, dinâmica do mediador pingue-pongue (comunicação simplista, que conduz a respostas breves: sim, não, talvez); falta de empatia; gravações de má qualidade (Gatti, 2005).

A instrumentalização do nosso grupo focal deu-se mediante um roteiro contendo: uma observação geral sobre os procedimentos da técnica; e cinco eixos com perguntas disparadoras atinentes às condições de trabalho docente, à caracterização da escola e dos perfis dos estudantes, às práticas pedagógicas (tríade planejamento–ato pedagógico no contexto da sala de aula–avaliação da aprendizagem e perspectivas inclusivas e interculturais), aos avanços e desafios, e, por fim, a outras questões complementares. Os dados produzidos via roteiro de grupo focal compuseram os Capítulos 3 e 4.

A sessão de discussão em grupo focal aconteceu no dia 29 de setembro de 2023, junto aos oito participantes da pesquisa (professores regentes, de área/componente curricular e de

apoio). A sessão foi mediada pelo orientador desta pesquisa, Professor Dr. Washington Cesar Shoití Nozu, tendo como assistentes o próprio pesquisador e o mestrando Michel Leonardo Alves, do Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos da UFGD.

O local escolhido foi uma das salas de aula da escola do campo, considerada confortável, agradável e silenciosa. O horário indicado pelos participantes foi entre os períodos vespertino e noturno, no intervalo das atividades de trabalho e sem a presença de estudantes na escola.

O grupo focal foi organizado em círculo para que fosse possível o contato face a face entre todos os participantes, o mediador e os assistentes (Gatti, 2005). O grupo focal dividiu-se em dois momentos, um voltado à apresentação da dinâmica de grupo focal e outro sobre os eixos disparadores da interação grupal.

O grupo focal teve duração de, aproximadamente, 1h 40min. Utilizamos dois gravadores de áudio para armazenar as informações/interações dos participantes, as quais foram transcritas e textualizadas de modo a possibilitar a organização dos dados (Nozu, 2017).

1.3.4 Análise dos dados

Os dados levantados pela pesquisa serão analisados sob inspiração da análise do discurso, que se trata de um campo conceitual polissêmico, sobretudo devido aos diversos modos existentes de perceber e analisar o discurso.

Primeiramente, cabe indagar: como o discurso pode ser compreendido na abordagem analítica à qual nos propomos? Antes de definir o discurso, Orlandi (1999, p. 17) afirma que há uma relação intrínseca entre o discurso, a língua e a ideologia⁹, desta forma, “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”. Nesta lógica, a língua não se trata da gramática, mas de um meio para a materialidade do discurso, e no discurso, apresenta-se a materialidade da ideologia. Em uma determinada formação discursiva, constam as significações e os sentidos (Orlandi, 2009).

O discurso pode ser definido como “palavra em movimento, prática de linguagem” (Orlandi, 2009, p. 15), ou seja, “algo que se **diz** e que está em **curso**” (Nozu, 2017, p. 17, grifos do autor). Assim, é denotado ao discurso uma ideia de percurso, transição, movimentação, por não se esgotar em si mesmo.

⁹ Para Orlandi (2009), a ideologia compreende o efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história ante a sua interpretação e identificação com o discurso em “circulação”.

Para Orlandi (2009, p. 20), “o discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto”. Nessa direção, a apreensão dos sentidos produzidos pelos sujeitos e pela linguagem ultrapassam a esfera textual, implicando afirmar que o entendimento e a interpretação dos discursos se encontram indissociáveis dos “universos” sociais, políticos, ideológicos e históricos.

Cumprido ressaltar que, nessa perspectiva, a análise do discurso “visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos” (Orlandi, 2009, p. 26). Em outras palavras, não se reduz ao sentido do texto ou do discurso, mas busca explicar os modos e as dinâmicas pelas quais os sentidos foram (re)produzidos ao atravessar as discursividades.

De modo a esclarecer, podemos exemplificar a enunciação de um discurso racista, no qual uma pessoa é chamada de macaco. Por trás deste discurso estão embutidos sentidos e significados ideológicos compartilhados por quem discursa e identifica-se com este discurso. É pertinente entendermos que os sujeitos não se configuram como fontes de sentidos; estes são (re)produzidos, inconscientemente, em determinadas formações discursivas com a identificação dos sujeitos em diferentes relações, momentos e espaços. Desta feita, as condições de produção discursiva apreendem os contextos sócio-históricos e ideológicos em diferentes níveis — em sentido estrito (contexto imediato da enunciação) e amplo (contexto sócio-histórico e ideológico, imaginário produzido pelas instituições sobre o “já dito”, a memória etc.) (Orlandi, 2009).

A memória do dizer, outra noção importante que Orlandi (2009) vai denominar de interdiscurso, significa a exterioridade que constitui um discurso provido de outro lugar, a qual designam-se os sentidos. O interdiscurso em sua exterioridade apresenta os movimentos parafrásticos e polissêmicos, elementos que constituem os sentidos atribuídos pelos sujeitos enunciantes.

À noção de intradiscurso, Orlandi (2009) opõe-se à de interdiscurso. O intradiscurso associa-se à ideia de formulação e enunciação de um discurso — a “manifestação” do discurso em determinada condição de produção.

Em síntese, toda enunciação de um discurso se dá pelo encontro de dois eixos orientadores. Um eixo vertical (da constituição), associado ao interdiscurso, “onde teríamos todos os dizeres já ditos — e esquecidos que representam o dizível” (Orlandi, 2009, p. 32). E outro eixo horizontal, vinculado ao intradiscurso, correlacionado à ideia de formulação

(atualização do “já dito”), “isto é, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas” (Orlandi, 2009, p. 32).

Face ao que foi exposto, neste mergulho pelas enunciações e pelos sentidos atribuídos, propomo-nos a analisar os discursos de professores de uma escola do campo acerca de suas práticas pedagógicas e as presenças/ausências de perspectivas inclusivas e interculturais. Para tanto, organizamos os dados em seis eixos discursivos: 1) Discursos sobre os perfis dos estudantes; 2) Discursos sobre as concepções de professores relacionadas às práticas pedagógicas, à educação do campo, à educação inclusiva e à educação intercultural; 3) Discursos sobre o planejamento pedagógico na escola do campo; 4) Discursos sobre o ato pedagógico no contexto da sala de aula; 5) Discursos sobre a avaliação da aprendizagem na escola do campo; 6) Avanços e desafios para a inclusão e a interculturalidade na escola do campo.

1.4 Desenho da dissertação

Além destas palavras iniciais, tidas como o Capítulo 1, a organização da dissertação, em termos de elementos textuais, compreendeu mais três capítulos, tendo, ao final, as considerações finais.

O Capítulo 2, intitulado “Devires e aproximações conceituais: transições entre/por práticas pedagógicas, educação inclusiva, educação intercultural e educação do/no campo”, destina-se às conceituações de práticas pedagógicas e elementos constituintes — planejamento pedagógico, ato pedagógico no contexto da sala de aula e avaliação pedagógica da aprendizagem —, assim como de educação do/no campo, de educação inclusiva e de educação intercultural.

No Capítulo 3, “Práticas discursivas e não discursivas em uma escola do campo sul-mato-grossense: (con)textos, formação e condições de trabalho docente”, almejamos alcançar uma aproximação com os contextos interligados aos sujeitos e ao nosso objeto de estudo, situando as realidades que a temática em pesquisa proporciona. Desta forma, caracterizamos a educação do/no campo no Brasil, os entornos e a escola do campo lócus desta investigação, bem como alguns dos sujeitos que a constituem, a saber, os estudantes camponeses e os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (recorte da dissertação quanto aos participantes).

No Capítulo 4, denominado “Presenças/Ausências de perspectivas de educação inclusiva e intercultural nas práticas pedagógicas de professores em uma escola do campo”,

estabelecemos conexões diretas com os discursos do grupo de participantes da pesquisa junto às suas práticas pedagógicas. Assim, levantamos, ressaltamos e deslocamos as experiências, os sentidos, as regularidades, as contraposições e as tendências mediante as enunciações sobre o planejamento, o ato pedagógico no contexto de sala de aula e a avaliação, em relação às perspectivas inclusivas e interculturais.

Por fim, nas considerações finais, retomamos o problema e os objetivos da pesquisa, sintetizando os principais resultados e indicando contribuições, lacunas e problematizações, de modo a ensejar investigações futuras.

2 DEVIRES E APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS: TRANSIÇÕES ENTRE/POR PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, EDUCAÇÃO INCLUSIVA, EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

Procuramos com a escrita desta seção tecer conceitos basilares para a compreensão do objeto de pesquisa, com definições que alcançam as práticas pedagógicas (planejamento pedagógico, ato pedagógico no contexto de sala de aula e avaliação), a educação do campo, a educação inclusiva e a educação intercultural. Por fim, trataremos de possíveis articulações entre os conceitos.

2.1 Práticas pedagógicas

As finalidades educativas no Brasil indicam orientações tanto implícitas quanto explícitas aos sistemas escolares (Libâneo, 2019). Essas influências atravessaram concepções de educação, de ser humano, de sociedade e de mundo, perpassando planos filosóficos, sociológicos, antropológicos, entre outros.

No cenário multifatorial que envolve a educação, importa, em primeiro momento, abordar um pouco sobre as transições históricas relacionadas aos ideários pedagógicos e às práticas docentes no Brasil, para melhor compreendermos a conceituação de práticas pedagógicas sobre a qual fundamentamos a escrita desta pesquisa.

Discorreremos um pouco acerca das práticas implícitas ao processo educativo, tendenciosa e historicamente, incorporadas no contexto educacional brasileiro. As tendências pedagógicas retratam o movimento ideário pedagógico de forma organizada e sistematizada por dois grupos: a pedagogia liberal — tradicional, renovada progressista, renovada não diretiva e tecnicista —; e a pedagogia progressista — libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos (Libâneo, 2014)¹⁰.

No agrupamento pedagogia liberal tem-se a manifestação de práticas docentes pautadas na configuração de uma sociedade capitalista que defende a predominância da liberdade e dos interesses individuais, a forma de organização social privada dos meios de produção e de sociedade de classes. A educação volta-se à preparação dos indivíduos para o desempenho

¹⁰ O autor assevera que as tendências não aparecem em uma forma pura ou sempre mutuamente exclusiva; não conseguem captar toda a riqueza da prática escolar e, por isso, apresentam limitações como qualquer tentativa de classificação. De qualquer modo, os estudos sobre as tendências poderão configurar subsídios para os docentes analisarem suas práticas.

social ante às suas aptidões individuais e a adaptação de valores e normas estabelecidas pelas sociedades de classes (Libâneo, 2014)¹¹.

As tendências incluídas na pedagogia progressista tiveram como subsídio as análises críticas das realidades sociais, contrapondo-se às realidades de uma sociedade capitalista. Neste segmento, evidencia-se as finalidades sociopolíticas da educação (Libâneo, 2014).

Nesse cenário histórico, buscamos compreender como as práticas docentes se desenvolveram com o passar dos anos.

Apenas a partir de 1960, as vivências cotidianas passaram a ser consideradas um meio possível de produção e articulação de conhecimento¹². Em decorrência disso, os saberes presentes nas práticas das profissões se tornaram importante para a lógica científica, especialmente, para a produção de conhecimento escolar (Tardif, 2012). Não se negou a importância social das teorias e dos conhecimentos científicos levantados até então, mas notou-se que o processo formativo que se configurava e as práticas desenvolvidas não correspondiam às demandas percebidas no exercício da profissão docente (Tardif, 2012).

Deste modo, os perfis de profissionais foram se modificando, podendo transitar entre racionalidades técnicas e práticas. Junto a isso, (re)configurou-se o exercício da autonomia, da reflexão e da criticidade em diversos setores de trabalho, incluindo a educação (Tardif, 2012).

Diante do que foi exposto, notamos que as transformações, de uma forma geral, perpassaram o fazer docente, já que a ação docente era conduzida pela associação técnica do que a teoria indicava. Após os acontecimentos já citados, podemos observar que o docente passou a integrar seu conhecimento teórico/prático em virtude do que considerava necessário em sua leitura da realidade educacional. Reconhecemos que as práticas docentes passaram a contemplar ações contextualizadas, no que se refere ao âmbito e às demandas de trabalho, e os docentes, em certa medida, passaram a ter liberdade em ações que envolviam o seu trabalho. Com isso, a responsabilidade decaiu sobre si quanto à organização, às escolhas e às reflexões no processo educativo (Tardif, 2012).

Em continuidade, começamos a explorar o universo das práticas que relacionam a educação e o docente, mencionadas nesta seção como práticas educativas, práticas docentes e práticas pedagógicas, de modo a conceituá-las e diferenciá-las.

¹¹ Trata-se de uma contextualização genérica dos agrupamentos, e não nos ateremos às especificidades de cada tendência. Para mais informações, consultar o texto *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*, de Libâneo (2014).

¹² Antes desse período, as teorias se encontravam em uma posição de destaque junto às práticas educacionais, muitas vezes influenciadas por outros ideários — políticos, religiosos etc. (Saviani, 2011).

Tem sido comum considerar os termos “práticas pedagógicas” e “práticas educativas” como sinônimas e, muitas vezes, práticas unívocas. Todavia, ao nos referirmos às práticas educativas, estamos tratando de práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais — diferentemente das práticas pedagógicas, como explicitaremos nesta seção (Franco, 2020). Então, façamos este paralelo entre as práticas, distinguindo-as em esfera educativa e esfera pedagógica, cada qual com suas especificidades em termos de foco, de abrangência e de objetividade (Franco, 2020).

As práticas docentes são práticas relacionais mediadas por múltiplas determinações que não se reduzem ao exercício acrítico de procedimentos pedagógicos e/ou educativos. Portanto, a prática docente está interligada a outros elementos condicionantes — formação, condições de trabalho, escolhas profissionais, vivências e experiências (Franco, 2016).

Rumo aos alcances conceituais das práticas pedagógicas, pontuamos que o exercício de sua prática docente pode ou não contemplar as esferas educativas ou pedagógicas. Mas, para que se configure como prática pedagógica, requer nisto a reflexão crítica de sua prática e a consciência das intencionalidades que presidem suas ações (Franco, 2016).

Compartilhamos com Franco (2016, p. 536) o entendimento de que “as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”. Logo, as práticas pedagógicas são conduzidas pelas intencionalidades, não se restringindo, unicamente, ao ambiente educacional (Franco, 2015, 2016).

Dada a sua determinação intencional, as práticas pedagógicas configuram-se em um ato político articulado à visão de mundo, à concepção de sociedade, de escola, de formação, de professor, de aluno, de conhecimento; reportando-se a modelos epistemológicos, teóricos e pedagógicos que orientam o pensar e o agir docente (Franco, 2012).

Por isso, temos compreendido que no exercício do trabalho docente é essencial a prática de capacidades como a intelectualidade, a autonomia, a reflexão, a consciência crítica e a leitura das realidades sociais, políticas, culturais, educacionais etc.; sem perder de vista o modo como o contexto se relaciona à função social da atividade docente (Franco, 2016).

Algumas questões emergem das reflexões e das escritas da autora (Franco, 2015, 2016) e atravessam o nosso discurso: qual é a intenção do professor com determinada prática? O que ele busca despertar no estudante? Aonde o aluno precisa chegar com essa prática?

Como síntese, apresentamos algumas distinções conceituais, de modo a contribuir com a compreensão a respeito das práticas já mencionadas.

As práticas docentes abrangem os contextos escolares, seus cotidianos e se relacionam com uma série de ações de ordem política, social, filosófica, ideológica, cultural, econômica,

até mesmo organizacional, que cercam tanto a profissão docente quanto o acontecimento da educação. Por sua vez, as práticas educativas visam à promoção de valores e princípios (exemplos: a cidadania, o respeito, a participação, a comunicação, a colaboração, dentre outros), de modo a formar e constituir sujeitos para a vida social. As práticas pedagógicas, guiadas pelas intencionalidades, tem ênfase no caráter pedagógico da organização das ações desenvolvidas.

Dito isso, cabe afirmar que o grande e complexo desafio de mediar o processo de ensino e de aprendizagem, considerando a relação entre as variáveis determinantes das práticas pedagógicas e as singularidades/pluralidades que constituem as características dos educandos, perpassa o fazer docente ancorado por uma racionalidade pedagógica desenvolvida no exercício do processo constitutivo das práticas docentes.

Traçando direcionamentos finais para esta seção, buscamos compor e encaminhar a nossa conceituação sobre práticas pedagógicas partindo de três “pilares”, pois temos entendido que estes as sustentam no exercício do trabalho docente. São eles: o planejamento pedagógico, o ato pedagógico no contexto de sala de aula e a avaliação pedagógica (Luckesi, 2023).

Por fim, pautados pelas perspectivas de educação inclusiva e intercultural, pontuamos a importância de o trabalho docente ser exercido de forma autônoma, consciente, criativa, crítica e inteligível, para que os processos das práticas pedagógicas aconteçam a favor de práticas educacionais justas, democráticas e equitativas.

2.1.1 Sobre o planejamento pedagógico

Em *Alice no país das maravilhas*, ao ver o gato sorrindo sentado no galho de uma árvore a alguns metros dali, Alice questiona:

Alice – Você poderia me dizer, por favor, para qual lado devo seguir?

Gato – **Isso depende de aonde você quer chegar.**

Alice – **O lugar não me importa...**

Gato – **Então também não importa para qual lado você vai.**

Alice – Só me importa chegar a algum lugar.

Gato – Você vai chegar a algum lugar. Para isso basta caminhar (Carroll, 1998, n.p., grifos nossos).

Iniciamos esta subseção com esta alusão pois encontramos componentes fundantes para a reflexão acerca do planejamento. Neste ato pedagógico, quando não se sabe aonde chegar, qualquer lugar e caminho pode servir, o que faz este processo não reflexivo e distante da racionalidade, da inteligibilidade, do fazer docente. Além disso, pode-se tornar um ato sem autoria, autonomia e identidade docente.

Tecemos uma crítica implícita ao “fazer por fazer ou como obrigação” do planejamento, do mesmo modo que, ao acontecer desta forma, induz-se ao acaso o rumo e o destino da prática pedagógica. Em outras palavras, se este processo pedagógico não se der, didaticamente, sobre os rumos das intencionalidades dos docentes no fazer pedagógico, os rumos serão estabelecidos ao acaso pelos interesses dominantes da sociedade (Libâneo, 2014).

Planejar é um ato comprometido com um olhar do presente para o futuro, com vistas em proposições para o agir, para a produção de resultados desejados. O ato de planejar processa a mediação entre os desejos (intencionalidades) e as práticas cotidianas referentes ao ensino e à aprendizagem (Luckesi, 2023). Trata-se de um processo de racionalização, organização e reflexão para a ação docente (Libâneo, 2017).

O planejamento objetiva (re)traçar caminhos para a ação pedagógica a favor da aprendizagem de todos os estudantes (Luckesi, 2023). Não podemos perder de vista a compreensão da importância deste ato pedagógico, pois este se configura na mediação a ser praticada na relação entre estudante e docente, buscando traduzir em realidade as intencionalidades educativas, pedagógicas, sociais, filosóficas e políticas (Luckesi, 2023).

Existem ao menos três níveis de planejamentos educacionais: o plano da escola, o plano de ensino e o plano de aula. O primeiro é um documento global, que expressa orientações gerais e sintetiza conexões entre a escola e o sistema educacional amplo. O segundo faz previsão dos objetivos e das tarefas do trabalho docente para o ano ou o semestre; é um documento mais elaborado, dividido por unidades sequenciais. No plano de aula prevê-se aspectos organizacionais em uma aula ou conjunto de aulas, configurando-se como um detalhamento do plano de ensino (Libâneo, 2012). Posto isto, serve-nos de ilustração a Figura 1.

Figura 1 – Níveis de planejamento de acordo com Libâneo (2012)



Fonte: Prais (2020), com base em Libâneo (2012).

Em linhas gerais, as unidades e subunidades (tópicos) previstas são específicas e sistemáticas, prevendo uma situação didática real, assegurando a tentativa de unificação dos elementos didáticos e a coerência do trabalho docente. Comumente é dividido pelos tópicos de objetivos (para que ensinar), conteúdos (o que ensinar), métodos e técnicas (como ensinar) e avaliação (Libâneo, 2017). Esta seria uma estrutura padrão, mas passível de (re)elaboração.

Os objetivos referem-se à especificação das intencionalidades, guia que orienta o processo didático-pedagógico (Libâneo, 2017).

Os conteúdos são um conjunto de conhecimentos, habilidades, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagogicamente tendo em vista a assimilação ativa para a vida prática. Englobam conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognoscitivas, hábitos de estudos, de trabalho e de convivência social, valores, convicções e atitudes (Libâneo, 2017).

A metodologia compreende a previsão dos meios que visam favorecer a construção de aprendizagens. Refere-se à forma de intervenção didático-pedagógica articulada aos objetivos e aos conteúdos (Libâneo, 2017).

Neste momento, a avaliação é o ato que sustenta e conduz os rumos para as aprendizagens. Além disso, orienta e encaminha todo o processo pedagógico desenvolvido pelos docentes (Luckesi, 2023).

O ato de planejar em uma perspectiva democrática de educação nos convida a refletir sobre este processo pedagógico fazendo emergir algumas indagações: os objetivos e conteúdos foram adequados à turma? O tempo de duração da aula foi adequado? Os métodos e técnicas de ensino foram diversificados e oportunos para suscitar a atividade mental e prática dos alunos? Foram feitas consultas às aprendizagens dos estudantes no decorrer das aulas (informais e formais)? Houve uma organização das atividades, de modo que viabilizasse um clima favorável ao trabalho e às aprendizagens? Os estudantes consolidaram aprendizagens suficientes para mediar outros conhecimentos? (Libâneo, 2017).

Concebemos o planejamento partindo do desafio de transcender o lado técnico, burocrático, fragmentado e desarticulado, justamente por considerar como ponto fundamental que o planejamento se subsidie na totalidade dos processos pedagógicos, na condição e nas características diversas dos estudantes — seus contextos, suas realidades sociais, cognitivas, culturais etc. Trata-se de uma proposta, também, que visa valorizar a autonomia, a interpretação e a reflexão docente.

Propomos algumas provocações com o intuito de refletir sobre possibilidades para o ato pedagógico: como podemos viabilizar a participação/presença dos estudantes neste processo?

Como podemos nos aproximar dos interesses e das preferências destes estudantes? Quais meios estimulariam uma elaboração conjunta do planejamento?

Nesse sentido, a prática docente, de um modo geral, “não pode se reduzir a um trabalho individualista” (Carabetta Júnior, 2010, p. 584), visto que são práticas constituídas em realidade dinâmica e colaborativa. Reiteramos a necessidade deste movimento centralizar o diálogo sobre o planejamento.

Salientamos, com base no que já foi exposto, que planejar, nessa perspectiva de prática pedagógica, significa acreditar em reais possibilidades de construção de uma prática participativa possibilitada a todos que constituem a escola.

2.1.2 Sobre o ato pedagógico no contexto da sala de aula

Contextualizar os acontecimentos em sala de aula implica o mergulho em um movimento, demasiadamente, complexo. Apesar de termos esta compreensão, propomo-nos nesta subseção tecer algumas considerações e mencionar algumas práticas correlacionadas ao ato pedagógico, tal como Luckesi (2023) denomina de cuidados pedagógicos¹³.

É no contexto da sala de aula que se distinguem algumas designações da relação entre professores e educandos, possíveis aproximações entre o ensino e a aprendizagem. Dá-se, então, o foco para as mediações que viabilizem o ensinar e o aprender (Luckesi, 2011).

De antemão, advertimos que os atos pedagógicos sejam praticados com cuidado e zelo, possibilitando que a formação dos estudantes alcance suas organizações internas/intrínsecas. Para isso acontecer, as posturas autoritárias devem ser abandonadas, para que, assim, as ambientações e as variadas relações propiciem a todos diálogos e participações (Luckesi, 2023).

Nesta direção, com base em Luckesi (2023), citamos cinco cuidados práticos para constituir o ato pedagógico no contexto da sala de aula: acolher, nutrir, sustentar, avaliar e reorientar. Trata-se de cinco elementos amplos, almejando à proposição de experiências de ensino e de aprendizagens significativas em espaços de classe comum.

O acolhimento diz respeito a uma conduta situada como ponto de partida para o ato pedagógico, visando propor experiências que promovam aproximações junto às características particulares e coletivas dos estudantes (Luckesi, 2023). Assim, o ato de acolher vai ao encontro

¹³ Pretendemos, nesta seção, ampliar os olhares e as reflexões sobre a atividade docente, não a reduzindo a metodologias, conteúdos, didática etc., por mais que estas se façam necessárias no processo de mediação pedagógica no contexto de sala de aula. Se entendemos a relação ensinar e aprender como um constructo, não podemos desconsiderar os múltiplos e abrangentes condicionantes deste processo educacional.

de uma sensibilização que respeite a todos os estudantes em seus conjuntos afetivos e emocionais, percebendo e respeitando as particularidades de cada educando — momentos, ritmos, dificuldades, potencialidades etc. Essa ação representa um convite às novas “caminhadas”, em parceria, a fim de trilhar vivências de aprendizagem. Transforma-se o olhar para a relação professor–estudante, superando a diferenciação, a comparação, a limitação e a estigmatização (Luckesi, 2023).

A conduta de nutrir associa-se à percepção que os docentes exercitam com o objetivo de oferecer condições cognitivas e emocionais para o desenvolvimento pessoal e intelectual dos educandos. São atos que favorecem as constituições dos sujeitos por meio dos conhecimentos e das relações com a cultura. Nutrir, pois, significa propor aos educandos possibilidades de receber, compreender e apropriar-se de informações mediadas pedagogicamente, além de auxiliá-los a explorar a ciência e a cultura (Luckesi, 2023).

O ato pedagógico de sustentar tem estreita relação com a administração dos tempos e das condições favoráveis às aprendizagens. Neste componente importa ofertar ambientes e experiências significativas de ensino e de aprendizagem. É imprescindível condicionar e orientar os estudantes de modo que se sintam acolhidos e orientados — se necessário, (re)orientados. Sustentar implica garantir condições de apropriações, de tempos, de espaço e de meios propícios ao alcance do desenvolvimento integral de cada discente (Luckesi, 2023).

Ainda neste movimento cautelar, o ato pedagógico de avaliar assume um sentido de aproximação sobre a qualidade das realidades de ensino e de aprendizagem com vistas a (re)conduzir decisões e ações pedagógicas. De modo a complementar esta conduta, os encaminhamentos metodológicos direcionam e instrumentalizam o ato avaliativo, inclusive podendo qualificar o processo de ensino e de aprendizagem (Luckesi, 2023). Nessa direção, as avaliações podem destinar-se tanto à constatação da qualidade das realidades apresentadas relativas à aprendizagem, quanto para perceber e (re)orientar a prática pedagógica (Luckesi, 2023).

O componente “reorientar” estabelece novos ou complementares rumos às aprendizagens dos educandos e ao processo de ensino, partindo da observação dos acontecimentos e do desenvolvimento juntos aos estudantes. Reorientar suscita a reflexão das realidades levantadas pelos docentes, para, então, sinalizar as (im)possibilidades de um (re)trabalho pedagógico (Luckesi, 2023).

Diante das facetas encontradas no ato pedagógico no abrangente contexto da sala de aula, consideramos o acolher, o nutrir, o sustentar, o avaliar e o reorientar como potenciais

teóricos para (re)pensar as práticas docentes, os espaços e os contextos de aprendizagem em um “panorama redimensionado”.

2.1.3 Sobre a avaliação pedagógica da aprendizagem

Antes de adentrarmos a conceituação sobre avaliação, faz-se necessário chegar ao “coração” deste pilar pedagógico: o processo de ensino e aprendizagem. Ensinar e aprender são processos distintos e independentes (Gallo, 2012), que podem ou não se articular nas relações estabelecidas entre educador e educando. Nem tudo que se ensina é aprendido¹⁴.

Atualmente, compreendemos que o aprendizado se dá em um processo de (re)constituição de saberes por meio de diversos estímulos/interações e eliminação das barreiras que impedem a aprendizagem — preceitos advindos da neurociência moderna atrelados aos conceitos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), para compreender como o cérebro reage ao processo de ensino (Sebastián Heredero, 2020).

Depreendemos que a aprendizagem ocorre internamente e não se trata da realidade externalizada, exposta/expressa pelos sujeitos. De forma interacional, o sujeito capta as informações, interage, associa, compara, reflete, problematiza e chega às suas (re)compreensões e (re)construções.

Acompanhando esses pressupostos, destacamos a necessidade de (re)pensar o ato avaliativo, visto que, em virtude das “culturas” avaliativas escolares, este tem acontecido por condutas autoritárias, classificatórias e punitivas. A figura do professor assume uma determinada posição de poder e se apropria dela ao elaborar as questões adequadas, corrigir, aprovar ou reprovar, submetendo o educando, muitas vezes, à um “ritual” e a uma dinâmica de exclusão (Luckesi, 2005).

Além disso, o que se tem percebido é a prática avaliativa em função do trabalho com capacidades de memorização, escrita, raciocínio lógico, dedução, dentre outras, o que nada apreende sobre o aprendizado. Avaliar não é sinônimo de qualificação dos que sabem ou não sabem, de provas e exames (Luckesi, 2011). A avaliação exercida desta forma não contribui para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes e não auxilia a prática pedagógica dos professores.

Tais apontamentos, quando comparados à avaliação, têm a denominação de uma pedagogia do exame, e não de um processo avaliativo (Luckesi, 2011), devido às práticas e às

¹⁴ As contribuições do autor se dão na área de ensino à filosofia, no entanto, partilhamos desse convite a compreender os processos de ensino e aprendizado de forma distinta.

tendências dos sistemas de ensino de desenvolverem uma cultura avaliativa de atribuição de notas, de classificação, comparação, intimidação, controle e autoritarismo.

Assim, concebemos a avaliação como um ato amoroso e rigoroso que conduz dialeticamente às aprendizagens dos estudantes. Amoroso porque, intrinsecamente, se configura inclusivo, acolhedor, respeitoso e empático, considerando as expressões, as dificuldades e as potencialidades dos estudantes, percebendo a realidade tal qual ela aparece, com o objetivo de possibilitar transformações e diálogos positivos (Luckesi, 2011).

Acrescentamos que, para melhor compreender o ato amoroso, é preciso distinguir a avaliação do julgamento. Este implica a distinção do certo ou errado, tendendo o primeiro a anular o segundo. Já a avaliação tem como fundamento o acolher de determinada situação, para só então ajuizar a sua qualidade, tendo em vista oferecer suporte para mudanças, se necessário (Luckesi, 2011).

A avaliação é um ato rigoroso por exigir: sensibilidade ao identificar os momentos em que cada estudante se encontra; estabelecimento de critérios avaliativos; e domínio pedagógico, os quais acompanham toda a conduta avaliativa (Luckesi, 2011).

Cabe destacar que o processo pedagógico deve ser transparente, contextualizando, informando e atribuindo sentidos aos estudantes. Desta forma, na avaliação, os processos avaliativos devem ser explanados de maneira compreensível, bem como devem ser esclarecidas as expectativas (do docente) com tal proposição avaliativa, os critérios utilizados e as novas possibilidades para (re)conduzir o processo de ensino e de aprendizagem.

Gostaríamos de esclarecer que esse pode ser um espaço organizado para escuta aos estudantes, para relatar suas dificuldades e tratar de encaminhamentos. Por que não delimitar outros meios avaliativos, possibilitando aos educandos proporem as formas como se sentem confortáveis ou até mesmo sobre temáticas ou ideias avaliativas? Parece-nos um desafio a construir junto, em colaboração, ao processo de ensino e de aprendizagem.

Dialogamos com outros autores a fim de discorrer sobre os tipos de avaliação, que, a depender do momento e da intencionalidade, passa a caracterizar-se como diagnóstica, formativa ou somativa (Luckesi, 2011).

A tipologia de avaliação diagnóstica é destinada quando se pretende compreender os estágios de aprendizagem dos estudantes, com vistas às (re)tomadas de decisões significativas ao avanço do processo de ensino e de aprendizagem (Luckesi, 2011).

A avaliação formativa tem como centralidade a continuidade do processo pedagógico, no intuito de alcançar os objetivos almejados. Nela, a ênfase está no processo, na (re)composição de estratégias avaliativas, nos meios que viabilizam a aprendizagem,

deslocando a ideia de acontecer, unicamente, em um momento final (Barreira; Boavida; Araújo, 2006).

A avaliação somativa busca aproximar-se dos níveis de aproveitamento alcançados em períodos amplos. Normalmente, configura-se pela atribuição/somatória de valores perceptivos em comparação às realidades de aprendizagem. Pode proporcionar dados para uma apreciação qualitativa do processo em que se encontram o ensino e a aprendizagem (Libâneo, 2017).

2.2 Entre o universal e o particular da prática pedagógica na educação do campo: inclusão e interculturalidade

Nesta seção, buscamos explorar articulações entre a tétrede práticas pedagógicas, educação inclusiva, educação intercultural e educação do campo. Para isso, conceituaremos cada uma delas (com exceção das práticas pedagógicas, que foram conceituadas na seção anterior), bem como estabeleceremos algumas relações possíveis entre elas.

Em ordem respectiva, discorreremos sobre educação do/no campo, educação inclusiva, educação intercultural e práticas pedagógicas em perspectivas de educação inclusiva e intercultural.

2.2.1 Sobre a educação do/no campo

No decorrer dos anos, os termos relacionados à educação do campo assumiram sentidos epistemológicos diferentes. Atualmente, propomos a designação de educação do/no campo, pois a temos compreendido como uma perspectiva educacional, um modo de versar sobre as pluralidades dos sujeitos e dos contextos do campo. Temos a interpretado como um “projeto” em potencial para fortalecer os princípios de respeito, valorização e igualdade ao confrontar as diferenças produzidas por concepções hegemônicas de vida e de existência urbanas (Vieiro; Medeiros, 2018).

As designações “do/no” impulsionam as compreensões para: “do”, o direito a uma educação fundada nos valores, nos princípios, nas culturas, nos sonhos e nas necessidades humanas/sociais dos povos do campo; “no”, o direito a uma educação no lugar onde vivem os povos do campo. Na direção de uma perspectiva identitária, contribui-se para a constatação das múltiplas e transitórias identidades das populações do campo.

As distinções presentes e explicitadas até o momento se dão pela constituição de uma educação com e pelos sujeitos do campo, considerando suas relações com a terra e com a produção de existências nesses espaços (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2011). Trata-se de um movimento histórico, de resistência e reconhecimento.

Assim, a educação do/no campo se caracteriza pelas especificidades no processo educativo, o qual pode configurar-se como uma educação alternativa e diversificada, no sentido mais amplo de uma formação humana (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2011), em que se busca a promoção da participação, do reconhecimento, da valorização e da dignidade humana dos sujeitos camponeses em diversos espaços que produzem as sociabilidades.

O “campo” é diverso frente à multiplicidade de características que os camponeses apresentam. Podemos considerar como povos dos campos: os agricultores familiares, os assentados, os trabalhadores rurais assalariados, os caiçaras, os extrativistas, os seringueiros, os quilombolas, os indígenas, os ribeirinhos, os pantaneiros, os pescadores artesanais, os isqueiros, os catingueiros, os faxinalenses, os andirobeiros, os castanheiros, os povos do cerrado, os ciganos, dentre outros. Esses povos são constituídos por múltiplas realidades culturais, sociais, étnicas, religiosas e históricas, e enfrentam realidades educacionais diversas em diferentes contextos (Nozu, 2023).

Alguns desafios de ordem política, social, cultural e educacional — também pedagógica — apresentam-se nos anseios de construir uma educação outra do campo, dada a diversidade de sujeitos e identidades presentes nos espaços rurais. Assim, como as escolas do campo podem se organizar frente às realidades apresentadas em cada contexto?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, em seu artigo 28, ao se referir à educação ofertada aos povos do campo, suscita que “os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” (Brasil, 1996, p. 25), especificamente no que tange a

- I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – Adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996, p. 25).

Dessa forma, cabe às escolas se configurarem com base no contexto em que estão inseridas, bem como ofertar serviços condizentes com as realidades das comunidades que compõem a educação.

Uma das propostas de organização escolar na educação do campo tem-se dado por meio da pedagogia da alternância, constituída por dois tempos-espacos distintos no processo formativo dos estudantes: um tempo voltado ao processo de escolarização no âmbito escolar (tempo-escola); e outro tempo voltado às atividades em comunidade (tempo-comunidade) vinculadas ao trabalho e aos estudos junto às famílias (Nozu, 2017).

Importante que os recursos didáticos, pedagógicos e culturais voltados à educação do campo atendam às especificidades dos sujeitos camponeses. O PPP constitui-se um instrumento aliado a essa proposta, devendo partir de uma análise contextual, histórica e social da escola, assim como das populações do campo por ele referida (Nozu, 2017).

O currículo é outro elemento fundamental e diferencial para (re)pensar a educação do campo, por ser tratar de um documento orientador educacional. Defendemos que os currículos das escolas do campo constituam-se por meio de referenciais políticos, culturais e formativos amplos, que partam das realidades dos povos do campo em seus contextos específicos (suas lutas, seu trabalho, suas tradições culturais, dentre outros), porque, pedagogicamente, os planejamentos e as ações contextualizadas motivam e envolvem os estudantes, mas também porque a escola é um dos espaços sociais onde identidades (individuais e coletivas) são construídas (Sá; Pessoa, 2013).

Nessa direção, a educação do campo precisa ser compreendida como parte de um projeto de sociedade que se coloca em contraposição às tendências de dominação política, social, educacional e econômica; como um projeto de educação que parta das realidades da comunidade camponesa, dos sujeitos que a compõem e dos seus movimentos sociais junto às organizações e práticas escolares que viabilizem a emancipação, a resistência contra a hegemonia e o colonialismo.

Apreender as potencialidades das práticas pedagógicas e educativas em um contexto tão diversificado pode implicar um movimento complexo, sobretudo em se tratando das questões interseccionais que envolvem alguns grupos subalternizados, inferiorizados, marginalizados e vulnerabilizados pelo formato de organização educacional, social e política em que nos encontramos. Diante disso, o que se pode considerar, quanto às possibilidades de propostas pedagógicas fundamentadas em uma perspectiva identitária, como a educação do/no campo?

Um dos desafios apresentados no fazer pedagógico é de ordem atitudinal, visto que muitos docentes sentem a necessidade de superar uma “ótica linear” (Arroyo, 2006b). As experiências junto às pluralidades dos educandos camponeses servem como oportunidade de desenvolver práticas inovadoras e autônomas, no entanto, depende de como esta proposta é

aderida pelos educadores. Aquilo que é novo ou que foge do controle nas práticas docentes supõe a tentativa, a ousadia, a superação.

Nenhuma escola do campo é igual à outra, nenhuma sala é igual a outra. Então, nesse sentido, conceber e construir uma educação outra sugere a aproximação com os sujeitos e com cada contexto, ante às pluralidades e particularidades camponesas.

Por isso, as práticas desenvolvidas por docentes que vislumbrem a formação humana e a emancipação dos sujeitos camponeses se pautam no comprometimento político, social e cultural, haja vista, as implicações impostas pelo cenário de condições e contradições sociais enfrentadas pelos sujeitos do campo (Molina; Freitas, 2011).

Concluindo, pensar em uma educação do campo outra, nos levam a refletir e questionar como os referenciais pedagógicos que orientam a construção coletiva de experiências educacionais estão sendo desenvolvidos? Como se encontram as possibilidades formativas e colaborativas (inclusive os estudantes) em coletividade? Como dá a permissividade e a viabilidade de práticas que relacionam as culturas, as realidades, as produções de existência e as concepções de mundo nas escolas dos campos? Por fim, como as práticas pedagógicas e educativas tem (des)estimulados os valores e os princípios que tangenciam as lutas e as resistências contra os desrespeitos às formas de trabalho, aos modos de vida e às realidades de cada sujeito campesino?

Uma educação do/no campo orientada pelos princípios identitários e humanitários é capaz de tensionar as culturas e as práticas sociais/educacionais com intuito (mesmo que intrínseco) de homogeneizar e aculturar os grupos de sujeitos camponeses. Por esse motivo, servimo-nos de alerta para que os sistemas educacionais (res)signifiquem suas práticas e venham impulsionar as condutas e os posicionamentos que impactem a formação dos sujeitos educandos nas suas relações com a comunidade em que vivem e com a sociedade.

2.2.2 Sobre a educação inclusiva

O movimento por uma educação inclusiva parte de um constructo evocado para assegurar a universalização do direito à educação de todas as pessoas, ao perceber que muitas não conseguiram desfrutar deste direito fundamental devido às desigualdades produzidas pelas formas de organização social, econômica, política e educacional da sociedade (Unesco, 1994). Desde então, o ambiente educacional tem-se tornado o espaço onde se encontram as diversas características de estudantes. Ainda assim, as escolas apresentam dificuldades de reconhecer as pluralidades individuais e compartilhadas — inúmeras formas de ser, de sentir, de aprender etc.

Nesta lógica, as múltiplas e permissíveis identidades são desconsideradas, produzindo padrões e ideais de estudantes, e a partir destes, os demais são tidos como anormais, incapazes, não aptos, “os diferentes” (Lanuti, 2019).

É por meio da educação, em contato com as diferenças, que as mudanças podem ocorrer. As interações com o/s outro/s podem inferir em reflexões com cada realidade e produzir novas leituras de sujeito, de mundo e de vida.

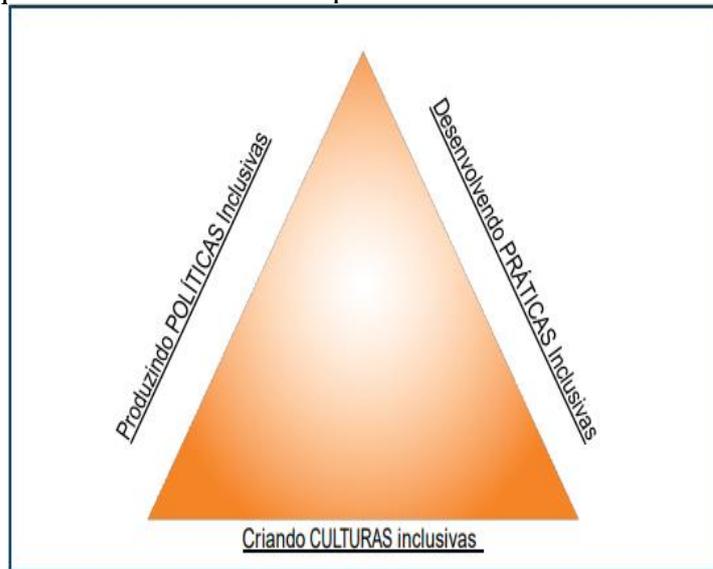
Partindo deste entendimento sobre as relações constituídas na educação, a educação inclusiva aparece como um conjunto de princípios e valores a serem incorporados, tendendo às transformações educacionais (Ainscow, 2009; Sebastián Heredero, 2016). Nessa direção, Ainscow (2009, p. 20) acrescenta que a educação inclusiva busca promover:

- 1) Os processos de aumentar a participação de estudantes e a redução de sua exclusão de currículos, culturas e comunidades de escolas locais”.
- 2) Reestruturação de culturas, políticas e práticas em escolas de forma que respondam à diversidade de estudantes em suas localidades.
- 3) A presença, a participação e a realização de todos os estudantes vulneráveis a pressões exclusivas, não somente aqueles com deficiências ou aqueles categorizados como “pessoas com necessidades educacionais especiais”.

Portanto, a educação inclusiva supõe a eliminação de barreiras de diversas ordens provenientes de atitudes excludentes em virtude das diferenças de raça, classe social, etnia, religião, gênero, origem, condição física, sensorial ou intelectual etc. (Ainscow, 2009). A educação inclusiva almeja alcançar um modelo em que todos, independentemente de suas características pessoais, tenham acesso a distintas formas de participação e aprendizado (Sebastián Heredero; Anache, 2020).

Nessa perspectiva, o *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*, de Booth e Ainscow (2011), constitui-se um referencial para se (re)pensar a inclusão nas escolas. Trata-se de um manual organizado, sistematicamente, com base em três eixos de análises/proposições (políticas, práticas e culturais), como ilustra a Figura 2.

Figura 2 – Index para inclusão: dimensões para o desenvolvimento de uma escola inclusiva



Fonte: Booth e Ainscow (2011, p. 45).

Em cada dimensão do *Index*, desdobram-se eixos de orientação para reflexão/comparação/avaliação, indicadores e questões que pontuam aspectos para a viabilidade da inclusão nas escolas. O Quadro 2 exemplifica como se organiza a relação de informações no documento.

Quadro 2 – Relação entre distribuição das dimensões e eixos norteadores

Dimensões	Eixos norteadores	Exemplos de indicadores	Exemplos de questões
Construindo culturas inclusivas	Edificando a comunidade	Todos são bem-vindos.	O espírito das pessoas se eleva ao visitarem a escola?
	Estabelecendo valores inclusivos	As crianças são valorizadas igualmente.	
Desenvolvendo políticas inclusivas	Fazendo emergir a escola para todos	Nomeações e promoções são justas.	Os cargos de mais alto <i>status</i> refletem todos os segmentos da comunidade da escola?
	Organizando o apoio à diversidade	A escola contribui para a redução do desperdício.	
Cultivando práticas inclusivas	Construindo currículos para todos	Os alunos investigam a importância da água.	O grupo de professores (regentes e especialistas) planejam aulas e deveres de casa juntos?
	Orquestrando a aprendizagem	Os professores planejam, ensinam e revisam juntos.	

Fonte: Elaboração dos autores com base em Booth e Ainscow (2011).

No documento do *Index*, cada dimensão é constituída por dois eixos norteadores, os quais se ramificam diversos indicadores que, por sua vez, desdobram-se em questões específicas relacionadas a cada indicador, que também se associam com as dimensões. Assim, temos uma proposição analítica e sugestiva de ações inclusivas (Booth; Ainscow, 2011).

A partir deste momento, apresentamos algumas propostas referentes à educação inclusiva. Cabe lembrar que as abordagens que serão explicitadas abrangem a organização das escolas, as práticas educativas e pedagógicas, a relação entre pares da educação e com a comunidade, dentre outros elementos de aproximação com os princípios de uma educação inclusiva.

Na sequência, mencionaremos, apenas a título de elucidação, as seguintes propostas¹⁵: modelo multicamadas, Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), metodologias ativas; ensino colaborativo; consultoria colaborativa; Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD); comunidades de aprendizagem e as adaptações curriculares.

O modelo multicamadas apresenta-se como um procedimento de intervenção com o objetivo de prevenir e mediar as dificuldades de aprendizagem e, de acordo com as demandas identificadas, pode envolver a escola e a comunidade. Ele parte de três camadas de intervenção: na primeira camada, sugerem-se estratégias de ensino universais, de modo que o maior número de estudantes consiga potencializar suas aprendizagens — ações desenvolvidas na própria escola; na segunda camada, serão atendidos os educandos que não se beneficiaram da primeira instrução, mediados por outros meios interventivos que possam contemplar o aprendizado; e a última camada é indicada somente para os estudantes que apresentam dificuldades persistentes e que não se beneficiaram das camadas um e dois. Conforme as demandas, variam-se as estratégias e as ações exercidas por este grupo de intervenção (Loureiro; Souza; Cardoso, 2022).

Por seu turno, o DUA configura-se como uma abordagem de flexibilização curricular, com objetivo de eliminar as barreiras de acesso ao currículo, que sugere três princípios de incorporação às práticas pedagógicas: 1) proporcionar múltiplos meios de engajamento; 2) apresentar múltiplos meios de representação; 3) promover múltiplos meios de ação e expressão; pressupondo que os diferentes meios de apresentação da informação, de incentivo e participação e de comunicação/expressão proporcionam estímulos à aprendizagem (Sebastián Heredero, 2020).

Outra proposição, na metodologia ativa, entendida como “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem,

¹⁵ Propomo-nos a uma breve menção de cada proposta inclusiva, sem intenções de aprofundamento.

de forma flexível e interligada” (Bacich; Moran, 2018, p. 32), tem-se a inversão de posicionamentos quanto ao direcionamento do processo de ensino e aprendizagem, sendo que o discente assume maior protagonismo, enquanto o professor media as relações/proposições de saber. Com isso, os estudantes expõem os conhecimentos, historicamente, construídos, associam-nos aos fatos científicos e estabelecem lógicas, interações e possibilidades para inovações e descobertas (Bacich; Moran, 2018).

A proposta do ensino colaborativo ou coensino envolve um trabalho em parceria entre docentes que exercem funções distintas — professores de educação especial e do ensino comum — para a elaboração do trabalho educativo e pedagógico, considerando o aprendizado de todos os estudantes. Entende-se que a responsabilidade pelo ensino é partilhada, e não recai somente sobre o professor de ensino comum, bem como há a construção de saberes e experiência em experiências conjuntas (Vilaronga, 2014).

A consultoria colaborativa estabelece conexões profissionais com assistências em uma ou várias escolas por determinada equipe designada por professores da educação especial e/ou equipe multidisciplinares. Os serviços prestados englobam desde as classes comuns até a/o formação/treinamento para educadores, gestores e administradores, incluindo a comunidade escolar e a família (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

O Modelo de Atendimento à Diversidade assemelha-se à um modelo de consultoria que, quando necessário, pode acontecer por meio de ação direta, subsidiando colaboradores e sistemas de apoio que envolvem todos os educandos com dificuldades de aprendizagem. O modelo prevê uma intervenção em fases interligadas: identificação, planificação, intervenção e verificação (Correia; Tonini, 2012).

A proposta de comunidades de aprendizagem contempla os estudantes ao promover articulação entre escola e comunidade no processo de escolarização. Por isso, o processo de transformação de determinada escola demanda esforço coletivo. Considera-se com esta proposta que os impedimentos de aprendizagem podem ultrapassar o ambiente de sala de aula (Constantino *et al.*, 2012).

As adaptações curriculares são todas e quaisquer ações pedagógicas que tenham a intenção de flexibilizar o currículo escolar e propor respostas às necessidades educacionais dos estudantes em seus processos de aprendizagem (Sebastián Heredero, 2010).

De modo a concluir, o movimento por uma educação inclusiva implica um comprometimento individual e coletivo para a superação das barreiras atitudinais, comunicacionais, estruturais, pedagógicas etc., que impossibilitam a aprendizagem e a promoção de princípios educativos, como o de participação, empatia, respeito, colaboração,

comunicação, dentre outros. Compreendemos que estes são possíveis avanços para uma educação outra que contribua para a construção de uma sociedade justa, democrática, equitativa, crítica e participativa.

2.2.3 Sobre a educação intercultural

Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura. No entanto, a “escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença, tendendo, inclusive, a neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização” (Moreira; Candau, 2003, p. 161). Provocamos esta contextualização devido ao “alerta” para o enfrentamento de muitas realidades educativas, em particular, a do campo, dada à superficialidade com que as questões culturais e interseccionais são tratadas, quando não, influenciadas por movimentos ideológicos monoculturais e homogeneizadores (constatações evidenciadas também no decorrer da pesquisa).

Nesse sentido, a interculturalidade se torna uma ferramenta que orienta os processos de reconhecimento e respeito às diferenças, almejando anular todas as ações e concepções discriminatórias que reproduzem as distinções, as comparações e as desigualdades educacionais. Vislumbra-se promover relações dialógicas e participativas entre indivíduos e coletivos pertencentes a diferentes “universos” culturais (Candau, 2012). Nestas relações, a interculturalidade tem-se caracterizado como:

- 1) Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- 2) Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- 3) Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- 4) Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- 5) Uma meta a alcançar (Walsh, 2001, p. 10-11).

Nesta acepção, a interculturalidade assume um caráter decolonial de ordem cultural, educacional, política, ética e epistêmica. Logo, questiona-se a colonialidade do poder, do saber e do ser (Walsh, 2001).

Em face do que já discorremos, buscamos orientar nossa concepção de educação intercultural por meio de duas perspectivas: a da complexidade e a da crítica.

A perspectiva da complexidade, chamada também de “sistêmica”, “global” ou “ecológica”, propõe

Premissas diferentes para nossos sistemas de distinção: uma epistemologia da conexão: e/e. As oposições não devem ser (ingenuamente) eliminadas, contudo, é indispensável descobrir a estrutura que possa conectá-las, o contexto comunicativo que possa coligá-las. [...] As conexões, dentro de um novo contexto, permitem superar as oposições; e isto não tanto por que as contradições desaparecem, mas porque se produzem mudanças, evoluções, que envolvem todos os membros em oposição (Severi; Zanelli, 1990 *apud* Fleuri, 2018, p. 31-32).

A complexidade difere-se das epistemologias cujos sentidos atribuídos em oposição — ou isso ou aquilo — induzem à escolha de uma posição, excluindo/submetendo todas as outras (Fleuri, 2018). Isso torna os olhares limitados, restringidos. Por sua vez, a perspectiva da complexidade permite uma compreensão correlacional com estruturas que podem se conectar inerentes às particularidades, às representações e às percepções dos sujeitos, de modo a favorecer a relação entre contextos que se tecem conjuntamente (Fleuri, 2018).

Apesar de apresentar o desafio de se trabalhar ante à incerteza frente à multidimensionalidade da prática docente, a perspectiva da complexidade possibilita a transição por diferentes pontos de vista, sem fechar os conceitos ou representações. Trata-se de uma perspectiva que questiona e problematiza as lógicas já impostas, sem ser tendenciosa (Fleuri, 2018).

Conectamo-nos também à perspectiva crítica da interculturalidade, conceituada por Walsh (2007, p. 8) como:

Uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. É um projeto de existência, de vida.

Refere-se a uma proposta que visa (re)condicionar e (re)posicionar os grupos compostos de sujeitos que, de alguma forma, foram impedidos de viverem, de existirem e de se constituírem em conformidade com suas realidades culturais, sociais, familiares, dentre outras.

Em decorrência dos fundantes fragmentos teóricos já citados, concebemos a educação intercultural como uma educação que parte da afirmação da diferença como reconhecimento e processo de lutas; que promove processos sistemáticos e significativos de diálogos entre diversos sujeitos individuais e coletivos, de saberes e práticas que resistam às desigualdades, ensejando a justiça social, econômica, educacional, cognitiva, cultural etc. Assim, volta-se para o enfrentamento da discriminação, do racismo e da exclusão, ao questionar as indiferenças produzidas ao longo da história a diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, religioso e outros (Walsh, 2009). Desse modo, almeja viabilizar uma educação que fomente a construção de uma sociedade equitativa, justa e democrática, de modo que contemple a todas as pessoas (Candau, 2014).

Com base nisso, podemos provocar alguns tensionamentos às compreensões e às construções educativas e pedagógicas no âmbito escolar. Como têm acontecido os processos escolares e suas relações nas constituições de identidades? Nas escolas têm sido promovidos os exercícios da autonomia, da conscientização crítica, da empatia, da reciprocidade, do respeito? Como têm sido oportunizadas as (re)leituras das realidades, as (re)criações de contextos e as possibilidades para as transformações desejáveis na sociedade e em suas formas de organizações sociais, econômicas, educacionais etc.?

São questão que perpassam os atos pedagógicos e educativos com vistas ao exercício de novas formas de inter-relações entre educador–educando, educando–educando, educador–escola, educador–educador, educador–comunidade, comunidade–escola. Um devir que compromete a todas as pessoas.

2.3 Sobre práticas pedagógicas inclusivas e interculturais: um vir a ser em escolas do campo?

Permita que **eu fale, não as minhas cicatrizes**
 Elas são **coadjuvantes, não, melhor, figurantes**
Que nem devia tá aqui
 Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nós?
Alvos passeando por aí
 Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Se isso é sobre vivência, me resumir à sobrevivência
É roubar o pouco de bom que vivi
Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Achar que essas mazelas me definem é o pior dos crimes
É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir.
 (AmarElo, 2019, grifos nossos)

“AmarElo” é uma canção produzida em 2019 pelo cantor Emicida, direcionada a uma campanha de prevenção ao suicídio. É cantada por três cantores, Emicida (um homem negro e que desenvolve um posicionamento político em suas músicas, inspiradas pelas realidades da favela, lugar onde vive), Pablio Vittar (sujeito nordestino, gay, que se apropria da arte *drag* e da música para propagar mensagens de amor e respeito) e Majur (mulher trans, negra, que representa uma pequena parcela da população, que não vivencia o direito de chegar à “terceira idade”).

Iniciamos a seção com esta música porque têm sido alvo das inquietudes e dos atravessamentos na relação entre os anseios pessoais e a pesquisa. Representa um manifesto de sobrevivência, sobretudo de (re)existência. As resistências de pessoas que (re)afirmam o direito de estarem, de serem, de se constituírem, bem como do entendimento e do desejo. (Re)lutar por respeito, igualdade, segurança e vida. A mensagem que se passa pela música é a importância de os sujeitos, historicamente, marginalizados e oprimidos ocuparem lugares/espacos que lhes foram e estão sendo negados há séculos. Estabelecemos este nexu com os sujeitos camponeses por terem seus direitos fundamentais, dentre eles o direito à educação, violados reiteradamente.

Atualmente, a escola tem sido um lócus em que se encontram sujeitos oriundos das mais variadas esferas sociais, culturais, históricas, econômicas e identitárias. No entanto, a forma como essas particularidades são (des)consideradas revela o mascaramento das diferenças. As relações no ambiente escolar evidenciam que importa apenas tolerar o outro, sem sequer procurar saber quem é este outro que se apresenta diariamente, parece importar apenas que ele aprenda e se comporte como os demais (Skliar, 2006). Lembrando que a ideia de tolerância pressupõe uma relação hierárquica entre o que tolera e o tolerado.

Isso nos leva a afirmar que a tolerância às diferenças não atende a uma perspectiva de educação inclusiva e intercultural, pois as diferenças precisam ser compreendidas, reconhecidas, problematizadas nas relações de poder-saber e atendidas nos processos pedagógicos e educativos pautados na pluralidade e na heterogeneidade dos estudantes.

Parece-nos consensual que há a necessidade de se reinventar a educação escolar (Candau, 2005) para que se possa oferecer espaços e tempos de ensino e aprendizagem significativos e desafiantes para os diferentes contextos socioculturais atuais da sociedade.

A educação inclusiva designa às escolas a possibilidade de dar apoio à educação das comunidades, e não de monopolizá-las. Convoca a participação dos funcionários, pais/responsáveis e outros membros da comunidade para ações e decisões democráticas e compartilhadas pelas escolas. Além disso, urge promover a aproximação com os sujeitos que

compõem a comunidade escolar, valorizando suas realidades, seus anseios, suas identidades e suas histórias (Ainscow, 2009).

A perspectiva intercultural insere as questões culturais e de poder no contexto escolar. A cultura ganha visibilidade ao permitir que a educação alcance os universos simbólicos/singulares, as inquietudes e os saberes dos educandos no processo educativo (Candau, 2008). Assim, a educação intercultural questiona a homogeneização das práticas escolares, a naturalização de um saber hegemônico e a hierarquização velada de sujeitos e de culturas.

Face à breve contextualização, indagamos: como (re)pensar a organização escolar e os processos pedagógicos pautados pela concepção de educação inclusiva e intercultural a qual nos baseamos?

Nesta direção, compreendemos que a escola deve constituir-se um processo formativo voltado “para todos e para cada um” (Rodrigues, 2005 *apud* Fleuri, 2018). Por conseguinte, é preciso superar o modelo de escola que parte de um

[...] único ponto, desenvolve um único processo didático e chega a um padrão homogêneo de resultados — a educação inclusiva busca partir de múltiplos contextos (culturais, subjetivos, sociais, ambientais), promover com as pessoas e grupos, simultânea e articuladamente, diferentes percursos, de modo a produzir múltiplos e complexos impactos socioeducacionais (Rodrigues, 2005 *apud* Fleuri, 2018, p. 121).

Trata-se de um desafio educacional para articular a diversidade de sujeitos, contextos, características, linguagens e modos de produções culturais, de forma a experimentar as identidades e as diferenças individuais e coletivas em favor da construção de processos e contextos socioeducacionais plurais, críticos e criativos (Fleuri, 2018).

Questionamos, ainda, de forma particular, como contrapor as práticas educacionais tangenciadas pela exclusão, homogeneização, lógica “urbanocêntrica” (Nozu, 2017) e concepção monocultural no contexto da educação do campo?

Gostaríamos de iniciar o convite à reflexão reforçando que a educação do campo apresenta uma gama de lutas e de características culturais, sociais, linguísticas, cognitivas e históricas. Os modos pelas quais os educadores podem considerar essas características em seu trabalho impacta diretamente a forma como acontecem os atos educativos e pedagógicos no exercício da profissão docente.

Reafirmamos que não pretendemos inventar um manual sobre “práticas pedagógicas inclusivas” ou “práticas pedagógicas interculturais”, ou ainda “práticas pedagógicas inclusivas

e interculturais”, mas avançar na compreensão de práticas pedagógicas que possam considerar em seus processos os princípios de educação inclusiva e educação intercultural. Assim, esperamos contribuir para as reflexões sobre propostas pedagógicas que articulem as perspectivas de educação inclusiva e intercultural.

O cenário de mudanças na educação contempla uma multiplicidade de fatores, não se tratando só de perfis de estudantes com características diversas em sala de aula. A diversidade se encaminha, amplia e diferencia, também, de acordo as transformações históricas, tecnológicas e culturais.

Nesse sentido, as características dos estudantes diversificaram-se em outros aspectos. A escola passou a se constituir um espaço com educandos que possuem diferentes interesses, costumes, expectativas, motivações, dentre outros (Sebastián Heredero, 2016). E cabe à escola se modificar, estar ciente disso, para não esquecer de sua função cultural e educadora; buscar novas formas de motivar os estudantes, outras formas de leitura e de escrita, estabelecer novas dinâmicas e interações, diversificar os métodos e as tentativas de ensino (Sebastián Heredero, 2016). Partilhas essas que, particularmente, contribuem para a educação inclusiva.

A prática pedagógica se insere entre um dos elementos condicionantes para a viabilidade da educação inclusiva. Quando orientada por perspectivas inclusivas, apresenta-se como meio de inovação para a organização do trabalho pedagógico e a qualificação dos processos educativos e de aprendizagem de todos os estudantes (Zerbato *et al.*, 2023). Destarte, um olhar universal e particular (voltados a todos e a cada um) para os processos pedagógicos ganha destaque, dado a sua potência para as experiências de aprendizagens significativas, justas, equitativas, participativas, até mesmo democráticas.

Outras perspectivas também se apresentam como potentes para alcançar as práticas pedagógicas e a educação inclusiva, cada qual com sua especificidade teórica e metodológica, correspondendo a determinadas demandas escolares. Neste momento, não as desconsideramos como possibilidades de articulação importantes.

O objetivo a ser alcançado por todos os educadores e por aqueles que almejam organizar escolas com perspectivas inclusivas implica a mudança radical dos sistemas de ensino e aprendizagem (Sebastián Heredero, 2016). As escolas precisam (re)estruturar as suas práticas, e a partir da sua identidade

[...] devem ser as responsáveis de articular seus próprios projetos, partindo da sua singularidade, dos modelos de gestão do conhecimento que eles mesmos geraram e de um trabalho em equipe que lhes permita reorganizar o conhecimento e adequá-lo a suas condições e características para construir essa escola inclusiva (Sebastián Heredero, 2016, p. 83).

As transformações acontecem por meio das iniciativas, das tentativas. Um arriscar-se que atravessa as incertezas e a magnitude da inclusão. É necessário que culturas inclusivas comecem a fazer parte do cotidiano escolar, das práticas educativas e pedagógicas dos docentes, mesmo que isso demande um (re)começar de forma diferente.

As práticas pedagógicas em perspectiva de educação intercultural se encontram em um movimento de descobertas, discussões e repercussões. Teceremos algumas reflexões que podem orientar o trabalho pedagógico dos docentes. Antes disso, precisamos pontuar que a cultura está presente, intrinsecamente, no processo educativo dos estudantes (Candau, 2014).

Para mediar a diversidade presente em sala de aula, as práticas docentes devem ser exercidas em prol de um compromisso ético, filosófico e político (Luckesi, 2023). Articular a interculturalidade aos processos pedagógicos exige uma leitura das realidades sociais e educativas que cercam os sujeitos da educação (Candau, 2014). Assim, como o processo pedagógico pode, então, considerar a interculturalidade?

De antemão, entendemos o quão importante é a construção de uma identidade docente baseada no exercício da autonomia, da reflexão, da crítica e da interpretação dos contextos. Desta forma, é possível conduzir as intencionalidades que permeiam as práticas pedagógicas e aguçar a inteligibilidade do trabalho docente (Franco, 2016).

Vale-nos partir do contexto da nossa pesquisa: uma escola do campo. A comunidade e os estudantes que povoam a região do campo convivem com uma diversidade imensurável. Nisso ainda, sucede afirmar que os estudantes, bem como a comunidade, constituem suas culturas e sociabilidades em torno das relações que estabelecem entre si e com os meios materiais e simbólicos. Como exemplos, citamos a música, a brincadeira, a linguagem, a culinária, o lazer, o trabalho, o esporte, dentre outros e suas interrelações. Conhecer os estudantes e explorar tais elementos culturais se torna potente ao possibilitar suas incorporações nas práticas pedagógicas.

Referimo-nos às aproximações com a comunidade e com os estudantes, pois estes “pedem que a escola lhes fale deles mesmos e de seu tempo, do seu mundo e das suas lutas — o que implica uma conexão direta entre o movimento social e o que se passa na escola; deste modo se vai muito longe na exigência de transformação” (Snyders, 1976, p. 361 *apud* Fleuri, 2009, p. 3).

Ante à pluralidade que compõe os sujeitos camponeses, julgamos importante que os docentes incorporem em suas práticas pedagógicas esse acervo de experiências, saberes, culturas e características dos povos do campo, o que requer, muitas vezes, mergulhar no (des)conhecido.

Nesse processo, encontramos uma oportunidade ímpar de experienciar as diferenças, de modo que as mediações educativas e pedagógicas promovam o respeito, a participação, a compreensão e a empatia, e permitam relações entre diferentes realidades aos educandos. Pode-se, ainda, estabelecer espaços para as problematizações quanto às injustiças, às indiferenças, às representações e aos estereótipos (re)produzidos.

Como oportunizar a participação de estudantes e comunidade no processo pedagógico? Como (co)laborar neste processo que tem acontecido de maneira individualizada? São questões que não serão respondidas, mas orientarão as nossas reflexões.

A essência dos processos educativos vinculados à interculturalidade é estabelecer relações diferenciadas entre os educandos e entre educador–estudante. Os professores precisam lidar com diferentes formas de conduzir os processos didáticos-pedagógicos, ao passo que preparam crítica e criativamente os estudantes para a vida social, a cidadania e a formação profissional. Pensar no contexto educacional em que se insere é essencial para orientar o trabalho pedagógico em escolas do campo.

Para Arroyo (2007, p. 163),

Terra, escola, lugar são mais do que terra, escola ou lugar. São espaços e símbolos de identidade e de cultura. Os movimentos sociais revelam e afirmam os vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço, comunidade. Uma concepção muito mais rica do que a redução do direito à educação, ao ensino, informação que pode ser adquirida em qualquer lugar.

Dito isso, em uma perspectiva intercultural, espera-se que as identidades, os saberes, as histórias e as culturas possam ancorar o processo educativo, e que este seja um espaço para apropriação e exercício aos docentes.

Não poderíamos passar despercebidos quanto à problematização acerca de alguns documentos que orientam as práticas educacionais, de um modo geral — o livro didático, o PPP e o currículo. Sobre isso, Arroyo (2006a, p. 54) questiona:

será que ainda continuamos discursando sobre a diversidade, mas agindo, planejando, organizando o currículo como se os alunos fossem um bloco homogêneo e um corpo abstrato? Como se convivêssemos com um protótipo único de aluno? Como se a função da escola, do trabalho docente fosse conformar todos a esse protótipo único?

A superficialidade com que as especificidades dos sujeitos muitas vezes são retratadas nesses documentos orientadores é alvo de preocupação, pois evidencia o apagamento das culturas, das identidades, das singularidades dos povos do campo. Trata-se de uma

racionalidade “urbanocêntrica” que conduz, de forma colonizadora, a organização do trabalho pedagógico em escolas do campo (Nozu, 2017; Ribeiro; Nozu, 2022).

Os currículos, os livros didáticos e o PPP, da forma como são elaborados e organizados, reproduzem práticas educacionais de assujeitamento, aculturação, homogeneização de características e ideais do(s) outro(s). Tem funcionado como um instrumento que “neutraliza” as diferenças, as particularidades, as singularidades, as pluralidades.

Nesse sentido, indagamos: quais as reais chances desses documentos serem elaborados conjunta e (co)laborativamente? Em que medida os estudantes, os docentes, os gestores, os funcionários e as comunidades expressam suas contribuições no desenvolvimento e organização desses documentos? Quais as relações implementadas nesses documentos com as realidades escolares e dos estudantes?

Rumo aos encaminhamentos de conclusão, retomamos a importância de exercitar os processos de planejamento, do ato pedagógico no contexto da sala de aula e da avaliação calcados por princípios de educação inclusiva e intercultural.

Para provocar algumas reflexões, propomos algumas questões que podem se tornar um diferencial para orientar e (re)pensar os processos pedagógicos e as práticas docentes transitando por/entre perspectivas inclusivas e interculturais, são elas¹⁶: 1) como o trabalho docente pode envolver diversos sujeitos que compõem a educação — diretores, coordenadores, comunidade, estudantes, outros professores? 2) Como os processos pedagógicos podem estimular a participação, a interação, o envolvimento e a aprendizagem na multiplicidade de características que representam o contexto escolar? 3) Como as culturas podem ser inseridas e reconhecidas na centralidade dos atos pedagógicos e desenvolver princípios de igualdade, democracia, participação, cidadania, reflexão, autonomia etc.? Como proporcionar relações divergentes, questionadoras, críticas e respeitadas por meio das práticas pedagógicas?

Partimos do pressuposto de que não existirá uma escola inclusiva e intercultural acabada, dado o fato de que se trata de um processo abrangente e constante. Entretanto, inspirados por Ainscow (2011) e Sebastián Heredero (2016), entendemos que o desenvolvimento de culturas educacionais favorece ao exercício de práticas escolares, quer seja para incorporação de princípios inclusivos, quer seja para interculturais, quer seja para outros. Por esse motivo, advertimos que os docentes e as escolas venham conhecer, exercer e promover práticas que constituam identidades educativas, pedagógicas, formativas e profissionais capazes

¹⁶ Estas são apenas algumas perguntas pelas quais, de forma sugestiva, convidamos a refletir sobre alguns pontos que se relacionam com os processos pedagógicos em perspectivas inclusiva e intercultural articuladamente. Todavia, existem outros inúmeros elementos.

de se adequar à multiplicidade de realidades e acontecimentos que cada contexto pode apresentar.

3 PRÁTICAS DISCURSIVAS E NÃO DISCURSIVAS EM UMA ESCOLA DO CAMPO SUL-MATO-GROSSENSE: (CON)TEXTOS, FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

Este capítulo busca situar o contexto da escola do campo investigada, bem como caracterizar a formação (inicial e continuada), as condições de trabalho e a valorização de professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental desta unidade de ensino.

Para tanto, recorreremos a informações do PPP de 2022 e do Regimento Escolar de 2023, bem como a dados de questionário e do grupo focal. Nessa direção, o capítulo estrutura-se em três seções: 1) Escola do campo: contextos e textos; 2) Formação de professores: perspectivas inclusivas e interculturais?; e 3) Condições e valorização do trabalho docente: possibilidades para inclusão e interculturalidade?

3.1 Escola do campo: contextos e textos

O Brasil é constituído de 27 unidades federativas, subdividido em cinco macrorregiões: Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste. Mato Grosso do Sul, o estado em que nos localizamos, encontra-se na região Centro-Oeste, junto às unidades federativas do Distrito Federal, Goiás e Mato Grosso. A Figura 3 ilustra o mapa do estado.

2.513.000 habitantes em zona urbana (IBGE, 2015)¹⁷. A população sul-mato-grossense indígena, ainda, ocupa a terceira colocação entre as maiores contingências populacionais indígenas do país (IBGE, 2022a).

Dentre outras características do estado, destacamos: a dimensão territorial de 357.147,994 km²; o clima tropical; a vegetação, predominantemente coberta pelos biomas cerrado, pantanal e mata atlântica (IBGE, 2022a).

Acerca de seus aspectos econômicos, elencamos como principais atividades: o setor de serviços, a indústria e a agropecuária — pecuária de corte e de leite, produção de soja, milho, cana-de-açúcar etc. O Produto Interno Bruto de Mato Grosso do Sul (PIB/MS) tem o rendimento de 106,9 bilhões de reais (Mato Grosso do Sul, 2023a).

A educação no estado é composta de esferas federais, estaduais, municipais e privadas. Além disso, consideramos importante relatar que a educação no estado tem público de estudantes e realidades diversificadas: escolas localizadas nas regiões de comunidades indígenas e quilombolas, pantaneiras, urbanas, de assentamentos, das águas etc.¹⁸ (Mato Grosso do Sul, 2014). A Tabela 1 dispõe o número de escolas e de matrículas no estado, entre 2018 e 2022.

Tabela 1 – Escolas e matrículas em Mato Grosso do Sul (2018–2022)

Ano	Escolas urbanas	Matrículas em escolas urbanas	Escolas em áreas rurais	Matrículas em escolas rurais
2018	1487	627.514	242	60.503
2019	1498	620.969	239	59.130
2020	1503	609.761	243	57.604
2021	1502	600.831	245	58.206
2022	1525	610.130	248	57.712

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados da Sinopse Estatística da Educação Básica (IBGE, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022b).

Conforme a Tabela 1, podemos perceber que a presença de escolas em contexto rural representa em torno de 20% do total de instituições de ensino no estado de Mato Grosso do Sul. Apesar do decréscimo no número de matrículas nos últimos cinco anos, os estudantes em áreas rurais ocupam, aproximadamente, 10% da totalidade de matrículas no estado¹⁹.

¹⁷ No ano de 2015 ocorreu o último levantamento comparando populações em áreas rurais e urbanas. Neste ano, a população de Mato Grosso do Sul era de 2,8 milhões de habitantes.

¹⁸ O processo de escolarização dos estudantes não necessariamente ocorre nas regiões de suas moradias; muitos migram para as regiões urbanas ou para localidades próximas do local em que residem.

¹⁹ Cumpre lembrar a diversidade de pessoas que povoam as ditas áreas rurais: assentados, acampados, trabalhadores rurais assalariados, moradores de distritos rurais, pantaneiros, ribeirinhos, quilombolas, indígenas etc.

A escola do campo, lócus desta pesquisa, localiza-se em um distrito rural de um município de pequeno porte da região da Grande Dourados, no sudoeste do estado (conforme ilustra a Figura 3, já apresentada).

Este município possui população de cerca de 24 mil habitantes (Mato Grosso do Sul, 2022a), sendo 13.290 moradores do meio urbano e 7.525 do meio rural (Mato Grosso do Sul, 2022a)²⁰. Quanto à extensão territorial, ocupa 1.321,814 km² (Mato Grosso do Sul, 2022a).

O clima nesta região é, predominantemente, tropical; em aspectos vegetativos, a maior parte do território é composto de cerrado. Dentre as atividades econômicas exercidas neste município estão a agropecuária, a pecuária e os setores industriais (Mato Grosso do Sul, 2022a), contribuindo para o PIB/MS com um valor de R\$ 42.095,98 (Mato Grosso do Sul, 2022a).

No que se refere à educação, o município, atualmente, conta com 11 escolas — três estaduais, seis municipais e duas privadas. No meio rural, há três escolas, todas vinculadas ao sistema estadual de ensino (IBGE, 2022b). A Tabela 2 dispõe o número de escolas e de matrículas neste município, entre 2018 e 2022.

Tabela 2 – Escolas e matrículas no município (2018–2022)

Ano	Escolas urbanas	Matrículas em escolas urbanas	Escolas em áreas rurais	Matrículas em escolas rurais
2018	10	4101	03	634
2019	10	4009	03	549
2020	10	3857	03	474
2021	11	3663	03	487
2022	11	3665	03	423

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados da Sinopse Estatística da Educação Básica (IBGE, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022b).

Observamos que o número de escolas urbanas aumentou no período entre 2018 e 2022, e que os números de matrículas decaíram em ambas as regiões (urbanas e rurais). No entanto, as matrículas nas escolas de regiões rurais diminuíram 30%. Do total de matrículas de estudantes no município, as matrículas em escolas rurais ocupam cerca de 15% do quantitativo de matrículas em cada ano do quinquênio.

Particularmente quanto ao distrito em que se localiza a escola do campo investigada, este possui, aproximadamente, 1.400 habitantes. Na localidade distrital, constam os seguintes estabelecimentos, conforme distribuição do Quadro 3.

²⁰ Os dados que constam tanto nas bases do governo do estado quanto nacionalmente são estes apresentados. O acesso ao *site* foi realizado em janeiro de 2024, no entanto, esclarecemos que são dados referentes ao ano de 2010.

Quadro 3 – Estabelecimentos no distrito

Segmento(s)	Detalhamento
Comércio	Três mercados, três transportadoras de grãos, um posto de gasolina, dois lava-rápidos, uma loja de vendas de roupas
Lazer / esporte / entretenimento	Dois praças comunitárias, dois campos de futebol, 14 bares/conveniências, um local para festas
Religião	Três igrejas
Saúde	Uma unidade básica de saúde e um consultório odontológico
Educação	Uma escola estadual

Fonte: Elaboração dos autores.

Economicamente, além dos estabelecimentos comerciais, outras atividades são desenvolvidas pelos habitantes do distrito, como a pecuária, a agricultura, a avicultura e a suinocultura. Grande parte dos habitantes desempenha seus trabalhos em roças, sítios, fazendas e usinas que se localizam em regiões próximas ao distrito (em um raio de 15 km de distância), mas reside no distrito (Mato Grosso do Sul, 2022b).

É notório que os recursos humanos destinados para as áreas de saúde, lazer e educação são limitados. A única escola inserida neste contexto (escola em que a pesquisa foi desenvolvida) é caracterizada como estadual, na modalidade de Educação do Campo, reconhecida assim no ano de 2011. Sua construção aconteceu em 1973 (Mato Grosso do Sul, 2022b). No ano de 2023, a escola completou 50 anos de existência.

A estrutura física atual da escola do campo é apresentada no Quadro 4.

Quadro 4 – Estrutura física da escola do campo

Estrutura	Quantidade
Salas de aula – de 36 m ² a 48 m ²	07
Sala de Recursos Multifuncionais	01
Cozinha com câmara fria	01
Sala de tecnologia	01
Refeitório	01
Sala de depósito	01
Banheiro masculino	01
Banheiro feminino	01
Banheiro acessível para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida	01
Banheiro para professores e funcionários	01
Sala da direção	01
Sala da coordenação	01
Sala da secretaria	01
Quadra coberta e fechada	01
Sala dos professores	01
Depósito de materiais didáticos e da secretaria	01

Fonte: Elaboração dos autores com base no PPP (Mato Grosso do Sul, 2022b).

Ademais da estrutura física da escola, disposta no Quadro 4, outros recursos também são disponibilizados, dentre eles: microcomputadores, lupas digitais e de vidro, computadores e *notebook*, impressora, plastificadora, projetores multimídia, caixa de som, miniteleprompter e laboratório móvel, além dos materiais dispostos em sala de aula (Mato Grosso do Sul, 2022b).

A escola do campo atende a 173 estudantes, distribuídos em 13 turmas nos períodos matutino — 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental —, vespertino — 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental — e noturno — 1º ao 3º ano do Ensino Médio. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) destinado aos estudantes da educação especial, geralmente, acontece na SRM, nos turnos matutino e vespertino (Mato Grosso do Sul, 2022b).

A escola conta com 40 profissionais: uma diretora, dois coordenadores pedagógicos, um professor/coordenador de práticas inovadoras, 10 funcionários técnico-administrativos (administração, merendeiros e agentes de limpeza) e 26 professores (Mato Grosso do Sul, 2022b).

Comparando com anos anteriores, entre 2017 e 2020, notamos que tanto o número de profissionais quanto o número de estudantes diminuíram gradualmente, como nos revelam os PPPs (2017, 2018, 2019, 2020 *apud* Nozu *et al.*, 2020): em 2017, a escola contava com 47 profissionais e 372 educandos; em 2018, 45 profissionais a serviço da escola e 301 estudantes; e em 2019, 46 trabalhadores e 265 discentes.

No que concerne aos documentos normativo-orientadores das práticas educacionais, a escola dispõe do Regimento Escolar (Mato Grosso do Sul, 2023b) e do PPP (Mato Grosso do Sul, 2022b). Acerca do Regimento Escolar, elaborado a fim de organizar as atribuições da equipe escolar, estabelece em seu Título I, art. 1º, as finalidades da escola do campo:

- I- Garantir o pleno desenvolvimento do(a) estudante, seu preparo para o exercício da cidadania, da convivência social, da sua qualificação para o trabalho, com ações que estimulem o protagonismo juvenil;
- II- Garantir o direito a uma educação básica de qualidade social;
- III- contribuir para a formação humanística cultural, ética, política, técnica, científica, artística e democrática dos(as) estudantes;
- IV- Oferecer educação básica de acordo com a demanda constatada, e a progressiva ampliação do período de permanência do(a) estudante nesta escola;
- V- Ministrando o ensino, observados os padrões de qualidade social definidos nacionalmente;
- VI- Proporcionar aos profissionais da educação básica os conhecimentos técnicos e científicos necessários ao seu aperfeiçoamento;
- VII- Promover a integração social do corpo discente em parceria com pais ou responsáveis;
- VIII- Articular-se com a comunidade com vistas à difusão cultural, esportiva e social;

IX- Incentivar a criação e fortalecer a atuação do Colegiado Escolar, da Associação de Pais e Mestres – APM e do Grêmio Estudantil (Regimento Escolar, 2023b, n.p.).

O Regimento Escolar organiza-se em sete seções: 1) Identificação da escola; 2) Finalidades e objetivos; 3) Estrutura da escola; 4) Profissionais da escola (direção escolar, secretaria escolar, coordenação pedagógica, corpo docente, conselho de classe, corpo discente, serviço de apoio técnico operacional, serviços auxiliares); 5) Estrutura curricular, funcionamento e regime escolar; 6) Estruturação escolar e arquivos escolares; 7) Comunidade escolar (dos direitos e deveres dos sujeitos que compõem a escola), patrimônio e regime financeiro da escola (Mato Grosso do Sul, 2023b).

No que se refere ao PPP, em sua última elaboração, no ano de 2022, versou-se sobre a organização e sistematização nos tópicos: Apresentação histórica/legal; Objetivos, perspectivas e valores; Descrição estrutural e organizacional; Composição profissional; Organização curricular e gestão das práticas pedagógicas; Processos de autoavaliação; e Planos de ações para as demandas cotidianas (Mato Grosso do Sul, 2022b). Conforme o PPP (Mato Grosso do Sul, 2022b, n.p.), a escola do campo tem como missão:

[...] assegurar uma Educação de qualidade com princípios de Educação do Campo a fim de promover a construção de conhecimento para o desenvolvimento de habilidades, valores e competências relevantes ao exercício pleno da cidadania e do protagonismo, de forma integral.

Quanto ao currículo da escola do campo, destaca-se a oferta de uma disciplina com o eixo temático Terra, Vida e Trabalho (TVT), a fim de conciliar as vivências educacionais às experiências do trabalho no campo. Conforme o PPP, procura-se articular o eixo de TVT com a proposta de educação ambiental e o projeto nutricional e alimentar que engloba a horta escolar sustentável, o pomar, a jardinagem, o reaproveitamento do óleo vegetal, as plantas medicinais, entre outros (Mato Grosso do Sul, 2022b).

Outra ação proposta pela escola, em conjunção à Resolução da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) n.º 4.026, de maio de 2022, se dá pelo Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) (Mato Grosso do Sul, 2022c). O PRA trata-se de um conjunto de estratégias que visam minimizar as regressões de aprendizagens acarretadas pela pandemia de covid-19, destinando-se a todos os estudantes da Rede Estadual de Ensino. Por este meio, as escolas deverão se organizar direcionando uma equipe gestora para este projeto, almejando recompor conhecimentos não aprendidos e habilidades não desenvolvidas durante o

período pandêmico. No PRA, as unidades escolares têm autonomia para equacionar este processo, apropriando-se de métodos designados por cada escola (Mato Grosso do Sul, 2022c).

No PPP é informado o projeto Família e Escola, cujo objetivo é melhorar a relação entre a família e a escola em prol da aprendizagem, ante a aproximação dos familiares para com a equipe pedagógica e administrativa. As atividades referentes ao projeto acontecem bimestralmente (Mato Grosso do Sul, 2022b).

Os estudantes constituíram o grêmio estudantil e participam de reuniões com os professores e a gestão bimestralmente. Nesses momentos de diálogo são definidas as prioridades e ações para as demandas em âmbitos estruturais, pedagógicos, administrativos etc. (Mato Grosso do Sul, 2022b).

Outros encontros são proporcionados aos professores para avaliação interna com relação a escola (anualmente), conselho de classe (bimestralmente) e formação continuada orientada pela SED/MS (bimestralmente) e pela gestão da escola (semestralmente) (Mato Grosso do Sul, 2022b; grupo focal). Sobre este aspecto, destacamos a parceria da escola com o GEPEI/UFMGD, tendo como foco a formação continuada para a inclusão escolar de estudantes da educação especial (Nozu *et al.*, 2020).

Após explicitarmos um pouco dos contextos e dos textos da escola do campo pesquisada, passaremos à compreensão da formação dos professores, dada a sua importância para o desenvolvimento de práticas pedagógicas atentas à inclusão e à interculturalidade.

3.2 Formação dos professores: perspectivas inclusivas e interculturais?

De modo a sistematizar algumas informações sobre os perfis dos professores participantes, apresentamos o Quadro 5.

Quadro 5 – Perfis profissionais dos professores participantes

Professor	Atuação	Regime de trabalho	Carga horária de trabalho na escola do campo e total	Formação inicial	Formação continuada
P1	Professor de área	Efetivo	20h/20h	Artes Visuais	Arte e Educação
P2	Professor regente	Contratado	20h/20h	Pedagogia	Não
P3	Professor de área	Efetivo	40h/40h	Letras – Português / Inglês	Educação Especial, Educação do Campo

P4	Professor de área	Contratado	20h/40h	Pedagogia	Não
P5	Professor regente	Contratado	20h/20h	Pedagogia	Educação Especial, Autismo
P6	Professor regente	Contratado	20h/40h	Pedagogia	Educação Especial
P7	Professor de apoio	Contratado	20h/40h	Ciências Biológicas	AEE/Educação Infantil
P8	Professor de área	Contratado	17h/37h	Educação Física e Matemática	Ensino de Matemática e Física

Fonte: Elaboração dos autores.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, 13 docentes compõem o quadro de professores entre regentes, de área comum e apoio. No entanto, o grupo formado pelos participantes desta pesquisa foi de oito professores (três professores regentes, quatro docentes de áreas comuns curriculares e um professor de apoio) — cinco do sexo feminino e três do sexo masculino. Os professores regentes são responsáveis pelo ensino nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Inglês, Geografia e História. Os docentes voltados para área comum curricular lecionam nas disciplinas de TVT, Projeto de Vida, Ciências, Artes e Educação Física.

Dentre os participantes da pesquisa, metade leciona apenas na escola do campo pesquisada, ou seja, 50% dos professores atuam em mais de uma escola. Também, levando em consideração os seus relatos, apenas um professor mora no distrito em que se localiza a escola do campo, sendo que grande parte reside em outras localidades e desloca-se para ministrar suas aulas no distrito. Dois professores são efetivos e os outros seis são contratados.

Partindo das respostas dos participantes ao questionário, calculamos a média para tecer um panorama acerca do tempo de atuação na Educação (de modo geral) e na escola do campo pesquisada. A média do tempo de experiência no magistério foi de 9,3 anos (os docentes com menores tempo de docência relataram trabalhar na Educação há cinco anos; outros dois docentes, com maiores tempos de serviço, indicaram 15 anos de docência). Por sua vez, a média de tempo de docência específica na escola do campo foi de 4 anos: um docente informou 15 anos de atuação, correspondendo ao maior tempo de docência entre os participantes, e um educador relatou que atua há 19 dias, caracterizando-se como o professor com menor tempo de atuação nesta escola, durante o momento da pesquisa.

Vale destacar a alta rotatividade de professores na escola do campo, sobretudo nos últimos meses, sendo que quatro professores lecionam há menos de seis meses na escola. A

questão da rotatividade de professores em escolas do meio rural também é evidenciada no estudo de Nozu, Rebelo e Kassar (2020) e Ramos, Moreira e Santos (2004).

3.2.1 Da formação inicial

A formação é um *continuum*, ou seja, compreende todo um processo no qual deve haver um investimento na pessoa e na experiência, envolvendo uma “pedagogia da situação”, um modo de explorar ao máximo as vivências e os momentos em seu caráter amplo, emergente, imprevisível e formativo (Nóvoa, 2002).

O conceito de formação inicial de professores está atrelado às ações que visam formar o docente para o exercício profissional. Um processo formativo que assegura a aquisição de habilidades, de modo que permita o início da carreira docente com condições satisfatórias de qualificação (Veiga, 2009). Face ao exposto, elaboramos o Quadro 6, dispondo alguns dados sobre a formação inicial dos participantes desta pesquisa.

Quadro 6 – Formação inicial: presenças/ausências de perspectivas inclusivas/interculturais

Professor	Formação inicial	Acesso ao conhecimento sobre educação inclusiva na formação inicial? Em quais momentos e /ou disciplinas?	Acesso ao conhecimento sobre educação intercultural na formação inicial? Em quais momentos e /ou disciplinas?
P1	Pedagogia	Sim / Libras	Não lembra
P2	Pedagogia	Sim / Educação Especial	Não
P3	Ciências Biológicas	Não	Sim / Didática, Estrutura e Fundamentos da Educação
P4	Pedagogia e Libras	Sim / Educação Especial	Não lembra
P5	Pedagogia	Sim / Educação Especial	Não lembra
P6	Letras – Português / Inglês	Sim / Educação Especial	Não
P7	Artes Visuais	Sim / Arte	Sim / Arte, Folclore e Cultura Regional
P8	Educação Física / Matemática	Sim / Não lembra	Não

Fonte: Elaboração dos autores.

Os dados demonstram que todos os docentes participantes da pesquisa concluíram cursos de graduação em Licenciaturas. Do quantitativo total de professores, quatro voltaram

sua formação inicial para a área de Pedagogia e os outros quatro docentes para outras áreas: Artes Visuais, Educação Física/Matemática, Letras e Ciências Biológicas.

Ao se referirem sobre o acesso aos conhecimentos relacionados à educação inclusiva, grande parte dos participantes respondeu afirmativamente, e apenas um professor relatou que esta temática não foi abordada em sua formação inicial. Sobre os momentos e/ou disciplinas, expuseram ter contato por meio da disciplina de Educação Especial, com exceção de dois participantes, cujo acesso ao conhecimento se deu nas disciplinas de Libras e Artes.

No tocante às respostas referentes ao contato com a temática de educação intercultural, a maioria dos participantes relatou que em sua formação inicial não foi abordada. Minoritariamente, dois professores afirmaram contato com a temática nas disciplinas de Didática, Estrutura e Fundamentos da Educação e Arte, Folclore e Cultura Regional.

Se, de um lado, é evidenciada a ciência por parte dos participantes acerca dos conhecimentos sobre a educação inclusiva, com ênfase em abordagem da temática na disciplina de Educação Especial; por outro, é destacada a ausência de saberes científicos, debates e formação no âmbito da Educação Superior relacionados à educação intercultural. Apontamentos estes que revelam fissuras nas configurações e nas implicações que isso acarreta à formação e às práticas docentes.

Percebemos que a abordagem à temática de educação inclusiva tem ocorrido, exclusivamente, na disciplina de Educação Especial, o que nos indica a constituição e proposição de formações iniciais, muitas vezes, segmentadas e/ou desarticuladas, distantes de perspectivas transversais e interdisciplinares. Isso também desvela uma certa “exclusão epistemológica”, pois responsabiliza determinada área (Educação Especial) no domínio do conhecimento sobre educação inclusiva.

Esta constatação ainda revela os vestígios de uma concepção sobre a educação especial historicamente ultrapassada e equivocada, sobretudo de exclusão e segregação, mas que, infelizmente, materializa-se no contexto da prática educacional (Santos; Kittel, 2019). Se em algum momento houve a compreensão de que a educação especial deve se responsabilizar, exclusivamente, pela escolarização de alguns estudantes (“para, assim, incluí-los”) ou pela concentração do conhecimento acerca da temática, logo, encontramos espaço para questionar e problematizar.

Primeiramente, faz-se necessário reafirmar que o desafio de incluir é de toda a comunidade — escolar, populacional, política etc. —, inclusive colaborativamente. O que implica, também, reconhecer o caráter múltiplo da educação especial, quer seja concebida como área de produção de conhecimento científico e de inovação tecnológica e social, quer entendida

como modalidade transversal que perpassa os níveis e etapas da Educação, de maneira a dar suporte e apoio educacional. Diante disso, rompe-se com o ideal de uma educação especial substitutiva ou segregada (Pletsch, 2020).

Por isso, apontamos, em consonância com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) e Kassar (2022), a potencialidade de se refletir sobre a prática educacional partindo de uma concepção de educação especial articulada à educação, de um modo geral, visto que se tem percebido grandes avanços teóricos, mas poucas modificações relacionadas às práticas no contexto escolar, incluindo os contextos de inclusão e de formação de professores.

Em termos de interculturalidade, os dados nos levam a identificar a falta de familiaridade com o termo e o desconhecimento para com a cultura no contexto de formação inicial dos professores. São indícios de lógicas formativas voltadas ao processo de escolarização a perfis únicos/ideais de estudantes, formações que tendem ao silenciamento cultural e aculturação, à homogeneização e à colonização do outro. Em outras palavras, representa um cenário formativo que nega as diferenças, as realidades, as pluralidades e as singularidades tão presentes nas características, nas constituições, nas identidades e nas histórias das pessoas que compõem a população nacional.

Em se tratando das especificidades dos camponeses e do campo, em que sujeito e espaço dialogam com a Educação, registramos as críticas de Bruno e Coelho (2016) quanto à ausência de atenção às especificidades no processo de formação inicial de professores de escolas do campo. Ainda nesse sentido, Galvão (2009) destaca que as formações iniciais de professores em escola amazonense se constituíram com desatenção às particularidades da vida e dos sujeitos em contexto amazônico.

Nozu (2017) aponta, também, o desafio de estabelecer conexões entre a educação do/no campo e a educação especial, considerando as necessidades específicas dos estudantes camponeses, bem como suas diferenças sociais, econômicas, culturais, etárias, étnico-raciais, dentre outras.

Isto posto, percebemos a fragilidade de articulação entre educação inclusiva e educação intercultural nas formações iniciais dos participantes desta pesquisa, haja vista que as discussões transversais em perspectivas inclusivas e interculturais em um estado como o de Mato Grosso do Sul, dada a sua diversidade social, cultural e étnica, poderiam ser muito potentes.

Face ao que já apresentamos e discutimos, cabe elucidar que o cenário formativo do Brasil se encontra influenciado por ideologias neoliberais. Assim, as instituições de ensino, sobretudo as privadas, centralizam ou conduzem as formações de profissionais baseando-se no

exercício da profissão no mercado de trabalho²¹. Nisto, com as tendências neoliberais, podemos perceber a lógica de afastamento dos espaços escolares do campo social, intrinsecamente imposta pela perspectiva capitalista (Lopes; Caprio, 2008).

Portanto, observamos que a formação inicial tem correspondido a demandas mercadológicas cujo reflexo disto se vê no aumento do número de instituições privadas de ensino e na crescente concorrência entre elas, tendendo, geralmente, à formação de profissionais aligeiradas, sem aprofundamento teórico-prático.

Muitas dificuldades encontradas pelos docentes no exercício da profissão se dão em razão de sua formação, visto que esta deveria considerar as necessidades concretas dos professores para enfrentar os desafios educacionais, principalmente levando em conta a relação com os outros, com a diferença, com o múltiplo, com o imprevisível (Lanuti, 2019). Transparece o que tem sido mascarado por muito tempo: o reconhecimento de que a maior parte das pessoas não se enquadra nos padrões determinados por concepções universalistas de cultura, de relação, de aprendizagem.

Assim, reiteramos a necessidade de que a formação inicial disponha de experiências significativas para o desenvolvimento da autonomia, da identidade docente e do trabalho coletivo/colaborativo. Este desafio perpassa, em certa medida, pela superação de modelos pautados em formações conteudistas e demanda proposições dialógicas entre formação e práticas docentes.

Segundo Nóvoa (2009, p. 19),

Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente.

Nesta direção, as formações e as construções de conhecimentos serão pautadas por uma aproximação das práticas educacionais, das realidades e dos sujeitos que constituem as escolas, em uma dinâmica relacional e colaborativa.

Destarte, propomos os seguintes questionamentos a fim de refletirmos sobre a formação inicial: como as instituições de ensino superior têm direcionado a formação tendo em vista o contexto da prática? Como tem-se dado o processo de inserção, acompanhamento e reflexão

²¹ Em termos de desdobramentos políticos, consideramos que as políticas neoliberais alcançam a educação por meio de um olhar/sentido comercial/financeiro, (in)diretamente, voltado ao mercado de trabalho.

sobre as práticas no exercício da profissão? Isso não implica jamais desconsiderar as teorias e os debates teóricos, mas articulá-los à realidade, às múltiplas faces do contexto da prática.

Feitos esses questionamentos, lançamos mão de um movimento de autorreflexão e (re)constituição do processo formativo como um todo. Para Martins (2014, p. 473), a formação de professores deve propiciar

Outras dimensões no processo, aquelas relativas às experiências, às subjetividades, ao vivido, às relações humanas, novas perspectivas se abrem para o processo de formação, especificamente em sua intencionalidade, pois as preocupações não recaem mais somente sobre um saber ou saber-fazer, mas sobre o saber-ser, saber tornar-se.

Nenhuma escola é igual a outra, nenhum sujeito é igual a outro e nenhuma realidade é igual a outra. Precisamos avançar de um reconhecimento das diferenças para sua compreensão/vivência. Nesse sentido, as formações em perspectivas inclusivas e interculturais, subsidiadas por experiências significativas, constituirão identidades docentes a partir de outros olhares, principalmente os que se voltem para diversidade, equidade, participação, justiça social etc.

3.2.2 Da formação continuada

A formação continuada vem ganhando destaque por conseguir corresponder mais rapidamente a demandas e desafios enfrentados no cotidiano escolar (Sebastián Heredero; Mattos, 2020; Prais, 2020). Relatamos os dissensos na terminologia e compreensão sobre formação continuada, termo utilizado nesta pesquisa, por ser o mais usual para se referir à formação que pode acontecer posteriormente à formação inicial. Na sequência, apresentamos a formação continuada dos participantes no Quadro 7.

Quadro 7 – Formação continuada: presenças/ausências de perspectivas inclusivas/interculturais

Professores	Formação continuada	Acesso ao conhecimento sobre educação inclusiva na formação continuada? Em quais momentos e/ou disciplinas?	Acesso ao conhecimento sobre educação intercultural na formação continuada? Em quais momentos e/ou disciplinas?
P1	Educação Especial	Sim / AEE	Não lembra
P2	Educação Especial, Autismo	Sim / Educação Especial, Autismo	Não

P3	Não possui	Não	Não
P4	Arte e Educação	Sim / Palestras ofertadas pela SED/MS	Sim / Não lembra
P5	Ensino de Física e Matemática	Sim / Pós-Graduação em Física e Matemática / Formações organizadas pela escola	Não
P6	Educação Especial / Educação do Campo	Sim / Educação Especial	Sim / Não lembra
P7	Educação Inclusiva	Sim / Pós-Graduação em Educação Inclusiva	Não
P8	AEE / Educação Infantil e Anos Iniciais / Ensino de Ciências Naturais	Sim / Curso de Pós-Graduação em AEE	Não

Fonte: Elaboração dos autores.

Concebemos a formação de professores como um processo sistemático de aquisição, definição, aprimoramento e redefinição de habilidades, conhecimentos, destrezas e valores, ao mesmo tempo contínuos e transitórios, para o desempenho da função docente ao longo da sua vida. Por ser contínua, envolve ações que atendam a diferentes interesses, ao passo que tem como referência os componentes de qualificação, prática docente e experiência profissional neste processo (Mayor, 2007).

Dos participantes da pesquisa, quatro têm formação continuada em nível de pós-graduação *lato sensu* na área de Educação Especial; outros três, nas áreas de Artes, Física/Matemática e Educação Inclusiva; e um docente informou não possuir formação continuada.

Quanto ao acesso de conhecimento sobre a temática da educação inclusiva, no âmbito da formação continuada, apenas um relatou não o possuir. Os demais participantes constituíram conhecimentos durante a pós-graduação *lato sensu* e palestras/cursos organizados pela escola e/ou pela SED/MS.

No que se refere ao acesso de conhecimento sobre a temática da educação intercultural, no contexto da formação continuada, poucos tiveram contato. Apenas dois participantes informaram contato com o tema, contudo não se recordaram em qual momento/disciplina isso aconteceu. Portanto, seis participantes manifestaram desconhecimento sobre a temática de interculturalidade.

Após esse panorama, manifesta-se a fragilidade no acesso às discussões sobre interculturalidade, bem como a desarticulação entre as perspectivas de educação inclusiva e

educação intercultural no processo de formação continuada de professores. Sendo assim, o que ainda nos indica este cenário de formação continuada?

O fato de identificar formações em temáticas muito distintas constituídas por um mesmo docente nos leva a (re)pensar sobre a organização educacional em meio à lógica capitalista, também no que se refere à formação continuada. Destarte, faz-se necessário contextualizar a realidade da inserção no ambiente profissional.

Nos processos seletivos e concursos, por exemplo, utilizam-se critérios de pontuações em títulos de especialização. Nessa lógica, muitas pessoas desconsideram as formações em seu processo de constituição/especialização e acabam por se matricular em cursos de pós-graduação (vários cursos de especialização ofertados por um valor acessível, inclusive por meio de “combos” de cursos simultâneos) na tentativa de se igualar em condições/pontuações, a fim de concorrer e ingressar no mercado de trabalho. Podemos problematizar, também, a incompatibilidade e a descontextualização de áreas de formação continuada com relação às áreas de atuação, o que tem sido realidade nos processos de contratação docente. Acontecimentos estes relatados nas interações em grupo focal, conforme ainda abordaremos nesta seção.

Esse modelo de “formação continuada” tem mantido os professores como “executores e aplicadores de modelos”, imersos à complexidade da prática pedagógica (Schnetzler, 2000). Isto posto, concordamos com Franco (2008), ao afirmar que a prática pode ser tanto uma ocasião para modificar quanto uma circunstância para reificar o sujeito e sua própria prática, e, assim, blindá-lo ou não de receber possíveis atributos formadores.

Em serviço, como bem destaca o grupo de participantes (grupo focal), “quando tem, não podemos falar dos nossos problemas”, referindo-se à formação proposta pela SED/MS. É a Secretaria quem propõe as temáticas a serem abordadas; os docentes são ouvintes. Por outro lado, revela a necessidade de reflexão e formação baseadas na prática do dia a dia, das realidades microcontextuais, das percepções pessoais e profissionais destes professores. A formação acaba sendo empobrecida sem a riqueza das contribuições, das percepções, das participações e das leituras educacionais que acarretariam significativas e potentes discussões acerca das problemáticas levantadas em determinados contextos.

Cabe-nos questionar: formações de 360h ou duas sessões anuais contemplariam o atendimento às demandas docentes advindas do cotidiano escolar?

Inicialmente, discorreremos um pouco sobre como tem-se concebido e acontecido a formação continuada. Como vimos, o termo tem sido utilizado para se referir, genericamente, às capacitações e especializações pós-formação inicial, sem uma reflexão sobre a temática.

Entretanto, convém salientar o que temos entendido por formação continuada. Diferentemente de uma atualização de saberes e/ou experiências formativas, concebemo-la como uma possibilidade contínua para a reelaboração dos saberes iniciais em confronto com as experiências práticas do dia a dia do professor e de novas práticas pedagógicas (Gatti *et al.*, 2019). A continuidade se concentra em dois pilares: a própria pessoa e a escola como lugar de crescimento pessoal e profissional (Nóvoa, 2002). Nesta conceituação, a formação continuada é processual, até por entender o conhecimento como em constante evolução.

Portanto, identificamos que, na verdade, a formação continuada compreende mais um dos exercícios de autonomia, o que consideramos um dos grandes desafios enfrentados pelos educadores na tentativa de se desvencilhar, mesmo sem subsídios para tal, das “correntes” desde a sua formação inicial que lhes têm tirado a autoria. Inspirados em Nóvoa (2002), entendemos que a formação é um investimento pessoal, um trabalho criativo sobre trajetórias próprios, com vistas à constituição de uma identidade pessoal e profissional.

Ainda segundo o autor, há uma crise de identidade dos professores pela imposição da separação do eu pessoal e do eu profissional, o que contribuiu para intensificar o controle dos professores, favorecendo o processo de desprofissionalização docente. Para ele, três pilares sustentam o processo identitário docente, bem como os designa de AAA: adesão, ação e autoconsciência (Nóvoa, 2013).

A adesão relaciona a profissão docente a caminhos e decisões interligados aos princípios e valores, a alternativas que envolvam projetos e investimentos nas potencialidades dos discentes (Nóvoa, 2013).

A ação refere-se às opções e definições, de maneira a agir mediando o lado pessoal e o profissional. Representa o (in)sucesso ocasionado pelas escolhas, bem como a forma de lidar com as consequências ou com o êxito (Nóvoa, 2013).

A autoconsciência é voltada para o processo de reflexão e autonomia em decisões e direcionamentos, e repercute nas mudanças e inovações pedagógicas em decorrência desse movimento reflexivo (Nóvoa, 2013).

Consideramos que o ensinar e o aprender têm exigido uma autenticidade, uma identidade, uma racionalidade do professor. Compreender e deslocar a formação na contramão das tendências formativas supracitadas nos parece mais complexo do que nunca, talvez um convite ao desafio, pois uma formação que instigue a práxis, a ação e a reflexão pressupõem a incorporação de um processo educativo consciente, no qual ocorram atravessamentos em dimensões éticas, políticas, teóricas, epistemológicas, culturais etc.

Na sequência, discorreremos sobre as condições e a valorização do trabalho dos professores da escola do campo, participantes da pesquisa, porque entendemos que estes aspectos impactam as práticas pedagógicas e a atenção à inclusão e à interculturalidade.

3.3 Condições e valorização do trabalho docente: possibilidades para inclusão e interculturalidade?

Em termos conceituais, condições de trabalho referem-se a um conjunto de recursos que viabilizam a realização de atividades profissionais, incluindo os materiais e equipamentos, as instalações físicas e outros apoios, a depender da natureza do trabalho. Engloba ainda outras relações no processo de trabalho, condições de empregabilidade, formas de contrato, remuneração e carreira (Oliveira; Assunção, 2010). Por sua vez, a valorização pode ser considerada relativa à atribuição de valores. O valor é um conceito polissêmico. Então, condições e valorização do trabalho se entrelaçam entre as concretudes reais de trabalho e as percepções de valores atribuídos²².

Logo, o grupo de professores, ao expressarem um pouco sobre seus sentimentos de valorização do trabalho docente, expuseram também muito sobre as suas condições de trabalho. No tocante às respostas da questão “como vocês se sentem quanto à valorização da profissão docente?”, destacamos as opiniões do grupo focal (grifos nossos):

Eu não acho muito legal, até porque **temos algumas indiferenças, acredito que não somos valorizados. Nem de remuneração, nem de valorização pessoal.** Se fosse uma valorização boa, não teríamos tanta incompatibilidade, temos os mesmos, e não os mesmos valores, digo assim pelo [professor] contratado e pelo efetivo.

Exatamente! A gente tem o mesmo dever de qualquer professor. Então eu falo assim, eu acredito que seja injusto. **Se a gente desenvolve o mesmo papel, tem as mesmas responsabilidades, então por que essa diferença?**

Hoje teve conselho de classe, e a gente vê a pressão que é, é muito a política, **o estado acaba colocando que o salário é o melhor salário do Brasil, e a sociedade acaba abraçando** isso daí como uma verdade. Não sabe o que a gente passa, e as políticas do estado, como são?

Não é nem uma questão de dinheiro, é **pela sociedade!** A valorização do professor pela sociedade. Ah, vai parar um dia? Vai parar um dia porque não quer trabalhar...

²² Articulamos os temas condições de trabalho docente e valorização docente, pois identificamos esse movimento na fala dos professores participantes.

Os relatos expressam o sentimento de desvalorização com o trabalho docente, de descontentamento e insatisfação salariais em termos de quantidade e de igualdade. Com base na pesquisa de Siade e Ximenes-Rocha (2018, p. 121), os baixos salários representam o maior problema a respeito das condições de trabalho dos professores que atuam no campo, pois segundo os participantes “não corresponde ao trabalho que exercem e nem é suficiente para suprir as necessidades básicas de sobrevivência”.

Também foi feita uma comparação relacionada aos professores efetivos e contratados, e alguns pontos de problematização são enfatizados pelos participantes, a saber: as iguais funções e responsabilidades, porém, com diferenciações salariais e sociais. Os professores contratados (como acontece na maior parte das realidades de ingresso no mercado de trabalho pelos docentes em Mato Grosso do Sul) recebem remuneração menor se comparada aos educadores efetivos²³.

É de se refletir sobre desigualdades salariais na educação, já que a escola não é composta apenas dos diretores ou professores — contratados e/ou efetivos —; é constituída de todos os sujeitos que realizam seu trabalho na escola. Trata-se de um relato de desrespeito e discriminação, bem como acontece em outras profissões, pela desigualdade de salário entre pessoas do sexo masculino e feminino. A educação acontece porque diversos profissionais desenvolvem suas funções. Por isso, os professores defendem a dignidade e a equidade nos salários, não só aos professores, mas a todos que compõem a rede de ensino.

Infelizmente, notamos que a lógica capitalista impõe um “princípio” aos trabalhadores da educação: para ganhar um salário maior, tem que trabalhar mais, mas pouco tem-se importado com as condições de trabalho oferecidas.

Outros sentidos foram atribuídos junto ao grupo de participantes:

A gente vê muitos professores desmotivados pela profissão, tanto é que a gente se forma com turma de 30 a 40, e 20 estão fazendo outra coisa, por quê? Porque eu não sei se é nem vontade, a palavra. **Não quer enfrentar o que a gente enfrenta em sala de aula**, porque, muitas vezes, **financeiramente**, também, não compensa.

Ah, eu fiz uma faculdade para **eu ter um diploma**, vamos dizer assim, mas tem muita gente atuando em outras áreas. Por quê? Por conta da desvalorização geral, como a colega colocou, tanto financeiramente como em outras questões.

²³ A desigualdade salarial entre professores contratados e efetivos é uma realidade do exercício da profissão docente em escolas de Mato Grosso do Sul.

Porque ontem foi um dia [atribulado], né? **Fechando nota, correção de planejamento e mil e uma coisas, e hoje de manhã tinha que estar aqui em ponto.**

A gente não está tendo **vida própria**, porque teve o concurso... a gente nem teve tempo para parar e estudar. Computador parece que está casado com a gente. É tudo em cima do computador, a gente está cansado já (grupo focal, grifos nossos).

Nas interações grupais, os participantes evidenciaram um pouco sobre a lógica de mercado, que reduz a formação docente a um movimento de certificação e equiparação formativa para a concorrência relacionada à atuação na docência (ao encontro do que já expusemos anteriormente). No entanto, os professores ainda relataram que muitos colegas se formaram em áreas comuns de atuação, mas optaram por trabalhar com outras atividades ao reconhecer as dificuldades do trabalho docente em sala de aula e devido ao baixo salário.

No geral, as opiniões do grupo de professores convergiram, não houve contraposições. Consentiram a desmotivação pela realidade em sala de aula e a desvalorização perante a sociedade. Destacaram um pouco sobre a rotina, o cansaço e os desafios que enfrentam no dia a dia em tempos de planejamento e correção em conciliação com a vida pessoal.

A realidade explicitada é bem próxima à encontrada por Ramos, Moreira e Santos (2004), ao identificarem que, além da desigualdade de qualificação e de salário, constatada por professores de escolas do campo em comparação com o exercício da profissão em escolas urbanas, os docentes enfrentavam questões de sobrecarga de trabalho²⁴.

De modo a sintetizar, a profissão docente tem sido grande alvo de precarização. Podemos citar dentre os acontecimentos o aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, o arrocho salarial, a inadequação ou ausência de planos de cargos e salários futuros, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas das reformas políticas do país (Oliveira, 2020).

Uma das grandes conquistas para o magistério foi a regulamentação da reserva de 33% das horas da jornada de trabalho para atividades extraclasse (Brasil, 2008a), possibilitando ao docente um tempo adicional para planejar suas aulas e/ou dedicar-se ao processo de formação continuada. Apesar de constatar certo avanço, diante do trabalho e da participação docente, este tempo acaba sendo insuficiente para suprir as necessidades organizativas dos professores — planejamento, correções de trabalhos e avaliações, comunicação com comunidade, escola,

²⁴ Ainda complementamos, conforme os relatos dos professores à esta pesquisa, que grande parte dos educadores trabalha em duas escolas ou mais.

professores e familiares. Além disso, tem a participação obrigatória em reuniões e eventos que a escola organiza.

A forma como o trabalho dos professores vem-se configurando exige que o docente promova interações entre os educadores, a escola e a comunidade, mas sem os suportes pedagógicos necessários para realização de suas tarefas, por sinal, cada vez mais amplas e complexas (Gasparini; Barreto; Assunção, 2005).

Reforçamos a importância de entendermos que as condições de trabalho docente envolvem uma gama de aspectos — contratação, salário, formação, recursos materiais, entre outros —, os quais ensejam valor e condições satisfatórias para o seu desenvolvimento. Sem esta compreensão, o histórico de culpabilização terá continuidade, com o professor responsabilizado pelo insucesso educacional e pela má qualidade do ensino público (Souza; Sousa, 2015).

Outro ponto mencionado pelos participantes se relaciona à qualidade de vida em consequência da rotina de trabalho. Em continuidade às falas supracitadas, citaram o desgaste mental como um aspecto percebido sobre a sensação de desvalorização do trabalho docente, como nos seguintes excertos do grupo focal (grifos nossos): “[Além da desvalorização, há implicações na] **saúde mental.**”; “Olha que a gente leva muito trabalho para casa. **Dá para contar nos dedos o professor que não está tomando remédio**”.

Essas falas são provenientes dos relatos acerca do acúmulo de tarefas e compromissos acarretados pela profissão docente, sobretudo, pelo fato de muitos docentes finalizarem serviços associados à profissão em casa. Para os professores, tem sido um desafio conciliar vida pessoal e profissional, principalmente considerando a qualidade de vida, de saúde física e mental.

O estudo de Cortez *et al.* (2017) tem apontado a relação entre o adoecimento e o sofrimento psíquico e o trabalho desenvolvido pelos professores. Segundo os autores, alguns elementos, como a intensificação da jornada de trabalho e a desvalorização social, política e econômica, têm feito parte de um ciclo de adoecimento físico e mental dos educadores.

Apesar de determinada ênfase nesses fatores que impactam o desenvolvimento do trabalho docente, a questão que ressaltamos está sendo percebida apenas nesta “ótica capitalista”, ou seja, o adoecimento físico e mental tem sido tratado apenas como um impedimento à condição de trabalho.

Concordamos com Silva *et al.* (2023), que, ao apontar um corpo docente descontextualizado das condições que o podem adoecer, limita-o à uma posição de transformação, tendendo apenas a ser medicado, sem a possível reflexão do que melhoraria as condições laborais para evitar essa situação. De modo a romper com este ideal e problematizar,

o corpo docente adoecido convoca a pensar no que tem ocasionado o adoecimento físico e mental — desvalorização social, profissional e salarial, formas de construção e alienação das relações de trabalho, invisibilidade e pressão do trabalho, falta de respaldos e iniciativas legais, ambientes de trabalho com estruturas precarizadas etc. —, para, posteriormente, (re)pensar medidas preventivas que viabilizem o trabalho docente de maneira justa, digna e saudável. Assim, destacamos a necessidade de resistir às condições impostas pelos órgãos governamentais educacionais responsáveis, em decorrência da rotina desgastante de trabalho.

Conduzindo a conversa para o que poderia ser realizado/melhorado no que concerne às condições de trabalho e valorização docente na escola em que esta pesquisa se desenvolveu, os participantes explicitaram:

Posso dizer assim, **a escola, a gestão, fazem de tudo para tentar suprir a necessidade dos professores, porém, falta muito investimento quanto ao nível de políticas públicas.** Eu falo que isso é o grande problema. Que nem agora, **nós vamos para os jogos semana que vem, a direção traz dinheiro não sei de onde para conseguir, sabe? A gente acaba organizando festa junina para arrecadar dinheiro, mas não deveria ter necessidade.** Material esportivo, eu dou aula de Educação Física, **não vem [recursos].** A escola tem que comprar, e como uma escola vai comprar 10 bolas de vôlei, 10 de basquete e 10 de handebol, para você dar um trabalho de qualidade? **Então, falta muito isso, infelizmente eu falo que essa questão da desvalorização também é a respeito disso: o professor não tem estrutura nenhuma para fazer um bom trabalho.** Aí o que acontece, **você tem que adaptar o tempo todo,** por causa dessa falta de estrutura. **Que nem eu falo, a escola em si corre atrás, eles querem fazer de tudo, mas é a questão das políticas públicas.**

Em plena era da tecnologia, se você entrar na nossa sala de tecnologia, não tem condição! Levar um aluno lá para você ensinar, eu tive que ensinar meus alunos a fazer capa manual. Sabe? O nome da escola, o título e ali embaixo.

A sala de aula pegando fogo, tem o ar, mas não gela, o ventilador tudo meio “perrenga”.

Gente, **internet, a gente pagou esse ano um valor anual para a gente ter internet e poder trabalhar na escola, porque não chega! No distrito não chega...** Então, talvez, **os grandes centros têm estrutura bonita, internet, câmera, e aqui a coisa não chega.**

Sabe o que eu fico pensando, **o governo sempre fala de inovação, de tecnologia né... é a prioridade, né? Onde fica, que não chega aqui?**

Vou só comentar um pouquinho sobre o assunto, em questão de ... Eu trabalho lá, **hoje eu trabalho com robótica na rede municipal, se você vir o interesse daquelas crianças,** imagina o estado trazer isso para a escola? (grupo focal, grifos nossos).

De forma geral, o grupo participante consentiu que a escola poderia proporcionar algumas melhorias estruturais, contudo, a tentativa da direção da escola tem esbarrado na restrição de recursos financeiros disponibilizados pelas políticas e pelos órgãos educacionais no estado. As falas revelaram reflexões seríssimas quanto a condições materiais da escola, sobre a falta de: materiais para as aulas de Educação Física, equipamentos para a sala de tecnologia, estrutura e conforto nas salas de aula e acessibilidade na conexão à *internet*, inclusive com professores contribuindo financeiramente para ter acesso a ela. Os participantes expuseram que há maior atenção e foco nas escolas centrais urbanas, “enquanto aqui não chega”.

Logo, os participantes escancaram o descaso do poder público, bem como as desigualdades e a desatenção com esta escola, os docentes e os estudantes do campo. Realidades evidenciadas por outras pesquisas, como as de Ramos, Moreira e Santos (2004) e Siade e Ximenes-Rocha (2018).

Pelas palavras de Arroyo, Caldart e Molina (2004), a escola no meio rural tem sido tratada como resíduo do sistema educacional no Brasil, e às populações do campo foram negados os avanços ocorridos nos últimos anos, como o reconhecimento e a garantia do direito à uma educação básica de qualidade. Isso não são apenas contribuições para as condições de trabalho, mas também para a qualidade educacional no processo de escolarização dos educandos.

Ainda sobre este cenário apresentado, vale acrescentar o que outras pesquisas em educação do campo têm indicado. Siade e Ximenes-Rocha (2018) relatam a precarização infraestrutural nas escolas em que pesquisaram, devido ao espaço e às condições inadequadas para que os professores consigam desempenhar suas atividades com conforto. Ribeiro e Nozu (2022) identificam a precariedade na oferta de SRMs em escolas do campo, evidenciando também a falta de acessibilidade nos espaços escolares do campo. Outras investigações, como as de Anjos (2016), Nozu (2017) e Ribeiro e Nozu (2022), alertam para o fechamento de escolas do campo no Brasil. Outrossim, a presente pesquisa expõe a considerável diminuição no número de matrículas em escolas do campo no estado de Mato Grosso do Sul. Todos, indícios de restrições de investimentos cada vez mais agravantes para a modalidade de educação no campo.

Não se trata de perceber outras “educações” como moldes, ou compará-las, mas evocar espaços e condições dignas de trabalho para os docentes, assim como oportunidades significativas e equitativas para os estudantes camponeses. Por fim, gostaríamos de encerrar esta seção frisando a necessidade de implementação/viabilização de políticas públicas que

assegurem melhorias nas escolas do campo e nas condições de trabalho do professor que, de modo geral, tendam à valorização profissional.

4 PRESENCAS/AUSÊNCIAS DE PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INTERCULTURAL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES EM UMA ESCOLA DO CAMPO

Neste capítulo, almejamos analisar as presenças/ausências de perspectivas inclusivas e interculturais nos discursos de professores de uma escola do campo sobre suas práticas pedagógicas, particularmente, quanto ao planejamento, ao ato pedagógico em sala de aula e à avaliação da aprendizagem. Para tanto, fizemos uso de dados levantados por meio de questionário (cujas respostas se deram individualmente) e de interações acontecidas em grupo focal (respostas enunciadas coletivamente). A título de informação, as respostas identificadas por siglas farão menção a dados do questionário e os excertos não identificados representam os diálogos que levantaram dados provenientes do grupo focal.

Inicialmente, discorreremos um pouco sobre os perfis dos estudantes e as concepções de professores sobre a tétrede educação do campo, educação inclusiva, educação intercultural e práticas pedagógicas, de modo a conduzir os nossos olhares sobre os discursos e ainda possibilitar reflexões e articulações.

Em fins de conclusão deste capítulo, ressaltamos e deslocamos as experiências relatadas a fim de identificar possíveis sentidos nos discursos (intradiscursos e interdiscursos) sobre o planejamento, o ato pedagógico em sala de aula e a avaliação, bem como os avanços/desafios para os docentes e para a escola em exercer práticas em perspectivas de educação inclusiva e intercultural.

4.1 Perfis dos sujeitos discentes da escola do campo

Procuramos identificar os perfis dos educandos do campo do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Na escola, nesta etapa de ensino, encontram-se matriculados 72 educandos, distribuídos em cinco turmas (1º ano, 20 estudantes; 2º ano, 12 discentes, 3º ano, 14 educandos, 4º ano, 13 estudantes; e 5º ano, 13 discentes) (Mato Grosso do Sul, 2022b). Acerca dos perfis dos estudantes, os professores expressaram, mediante grupo focal realizado em 2023:

Aqui tem variedade.

Indígenas, uns três por sala.

Estes relatos inserem informações dos perfis identitários dos estudantes. Do montante de educandos matriculados no Ensino Fundamental (Anos Iniciais), cerca de 15 estudantes são indígenas “desaldeados” (não residentes em território de aldeias) e quatro são estudantes com deficiência. Outros estudantes produzem suas existências em sítios e fazendas próximos ao distrito.

Outra pesquisa evidencia resultados semelhantes aos levantados por esta pesquisa. Nozu (2017) constatou que, em escolas do campo de Paranaíba, em Mato Grosso do Sul, a composição escolar se constituía de estudantes moradores de assentamentos, sítios e distritos vizinhos.

Estes resultados representam e reafirmam a pluralidade de estudantes que vivem no campo, contexto demarcado por diferenças sociais, econômicas, culturais, etnoraciais, linguísticas, históricas, identitárias, dentre outras.

Ainda nas palavras dos participantes:

É um lugar que tem bastante criança carente.

Muitos alunos meus não têm tênis para jogar [práticas esportivas]. Esses dias nós fomos jogar os jogos e uns jogaram descalços.

Percebemos o destaque de questões socioeconômicas em relatos de que algumas crianças se encontram em condição de vulnerabilidade. Um dos docentes da área de Educação Física exemplificou, inclusive, que alguns dos estudantes participam de suas aulas e chegaram a participar de competições esportivas descalços, por não terem tênis.

Os discentes desta escola do campo são filhos de agricultores, de avicultores e de trabalhadores assalariados de usinas de açúcar e álcool circunvizinhos, famílias com renda média de até dois salários-mínimos. Povos que complementavam suas rendas com o auxílio de programas de assistência social (Bolsa Família, Vale Renda etc.) (PPP, 2017, 2018, 2020 *apud* Nozu *et al.*, 2020).

Essa realidade é próxima a outro contexto do campo em Mato Grosso do Sul: as famílias dos educandos das escolas do campo de Paranaíba/MS se envolvem em atividades profissionais ligadas a pecuária (predomínio da pecuária de corte sobre a pecuária de leite), extração do látex, avicultura, agricultura, horticultura e suinocultura. Os dados relacionados aos perfis socioeconômicos das populações investigadas coadunam para uma configuração de classe média-baixa (Nozu, 2017).

Outra informação do grupo focal ainda mencionam as diferentes formas de aprendizagens: “Eu falo que são salas multisseriadas, dentro de uma sala a gente tem diversos

níveis de aprendizagem”. Esta é uma percepção que se tem intensificado nos últimos anos, principalmente após a pandemia de covid-19. Datamos este fato justamente por provocar uma mudança brusca nas rotinas educacionais e nos modos de trabalhos, de maneira geral. A escola tem trabalhado para diminuir os impactos negativos causados à escolarização dos estudantes camponeses, tal como relatado por Nozu e Kassar (2020) em escolas das águas do Pantanal Sul-mato-grossense.

Por fim, dentre os aspectos de interação dos estudantes camponeses, o grupo de docentes ressaltou:

São educados. Tanto que vem aluno especial até da cidade para cá, e nossos alunos acolhem.

A aceitação pelas diferenças é muito grande.

O entendimento para com o outro é diferente de uma escola, por exemplo, comparando com uma escola municipal urbana.

São muito amorosos.

Essas são características comportamentais que chegam a se diferenciar de outras escolas: a relação educando–educando, o respeito pelo outro, o acolhimento, o amor, a colaboração e a empatia. Segundo os participantes, a percepção é de harmonia nas relações entre os educandos, mesmo ante as diferenças nesta etapa de ensino.

Partimos dos perfis dos estudantes, pois as características plurais dos discentes são fundamentais para subsidiar o trabalho pedagógico e a organização escolar, tendo em vista uma escola que preze por práticas democráticas, justas, equitativas, participativas, inclusivas e interculturais. Trata-se de um meio de aproximação às comunidades, às culturas, às histórias, aos saberes, às necessidades e aos enfrentamentos dos povos camponeses; além de apreendermos os sujeitos e os contextos que envolvem a presente pesquisa.

4.2 Discursos sobre educação do campo, educação inclusiva, educação intercultural e práticas pedagógicas

Nesta seção, transitaremos pelas concepções dos participantes acerca da téttrade educação do campo, educação inclusiva, educação intercultural e as práticas pedagógicas. Os dados aqui dispostos foram levantados via questionário.

4.2.1 Sobre as concepções de educação do campo

O Quadro 8 apresenta as concepções de professores sobre a educação do campo.

Quadro 8 – Concepções de educação do campo

Professores	Respostas concedidas pelos participantes
P1	Trabalhar de forma que insira a vivência do aluno no conteúdo e também seu cotidiano fazendo parte do conteúdo.
P2	Educação do campo é o ensino voltado para pessoas inseridas nessa modalidade, ou seja, moradores da área rural.
P3	A educação do campo merece um atendimento tanto quanto as demais [escolas], porque o conhecimento não pode obter barreiras e nem ser diminuído; as ofertas devem ser iguais.
P4	A educação do campo tem como objetivo oferecer educação escolar específica associada à produção da vida, do conhecimento e da cultura do campo.
P5	A educação do campo deve ser vista como uma perspectiva diferente. Na escola do campo, além do contato direto com o campo, os alunos têm a possibilidade literalmente de colocar a mão na massa, ajudar no plantio, colher... estudar e fazer um comparativo da vida na cidade e no campo.
P6	É aquela educação oferecida especialmente à população do campo.
P7	Educação do campo é uma educação diferenciada por seu currículo e peculiaridades.
P8	É uma modalidade oferecida e associada a conhecimento e cultura do campo (espaços rurais).

Fonte: Elaboração dos autores.

Transitando pelas concepções de educação do campo, podemos identificar que grande parte dos participantes a considera uma modalidade de educação ofertada à comunidade camponesa (conforme as respostas de P2, P6 e P8). Trata-se de uma compreensão vinculada ao direito fundamental à educação para todas as pessoas, inclusive no modo como sinalizam as lutas da comunidade camponesa para o exercício da cidadania e da equidade em direitos sociais (P3).

Consideramos esses dois apontamentos fundantes para evidenciarmos a relação da educação do campo com a cultura camponesa, sobremaneira em alcances potenciais para a interculturalidade. Ainda, os participantes conferiram a proposta de uma educação diferenciada, organizada e constituída a partir dos contextos e das realidades camponesas (destaque às respostas de P4, P7 e P8)

Essas concepções vão ao encontro do que temos defendido: uma educação do campo que construa vínculos educativos e pedagógicos com os trabalhos, as culturas e as realidades no contexto do campo, não perdendo de vista a relação entre a educação e as identidades dos sujeitos que vivem e produzem suas existências nesses espaços. Esta é uma tarefa fundamental para a construção de um projeto educacional com pauta política, pedagógica e emancipatória

em prol de uma sociedade justa, democrática, crítica e participativa (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2011).

4.2.2 Sobre as concepções de educação inclusiva

Nesta seção trataremos sobre as concepções de professores acerca da educação inclusiva, como dispõe o Quadro 9.

Quadro 9 – Concepções de educação inclusiva

Professores	Respostas concedidas pelos participantes
P1	De modo geral, a educação inclusiva oferece condições e formas de incluir o aluno com comprometimento físico e mental na sociedade, na escola, de forma mútua.
P2	Educação inclusiva é aquela em que todos são incluídos na elaboração e execução das atividades. Desde o planejar até o realizar, o professor precisa pensar em todas as realidades presentes em suas turmas (deficiências, etnias etc.).
P3	Educação inclusiva é trabalhar com todos os alunos independentemente de suas limitações de saúde. Esta deve ser igual a todos dentre suas especificidades e condições.
P4	A educação inclusiva tem como objetivo principal estabelecer a igualdade de possibilidades e oportunidades de todos os estudantes frequentarem um ambiente educacional.
P5	Entende-se por educação inclusiva uma educação com um olhar mais sensível, em que o educador deve estar atento às limitações do estudante, auxiliando-o e deixando o ambiente mais acolhedor a ele, tanto o físico quanto as pessoas que ali estão, preparando os outros estudantes para o tratamento dos colegas.
P6	Ao meu entendimento, promove a igualdade de oportunidades no âmbito da educação, ou seja, de todos os estudantes a frequentar a escola.
P7	Educação inclusiva, como o próprio nome diz, é inclusiva, mas que essa inclusão realmente exista no que diz respeito à interação do aluno, tanto nas metodologias específicas como no relacionamento com os professores e demais alunos.
P8	A educação inclusiva está voltada para o acolhimento de todos dentro do ambiente escolar. Envolve a integração e associação de valores como igualdade, equidade, cooperatividade, inclusão etc.

Fonte: Elaboração dos autores.

Um primeiro movimento identificado foi o de uma concepção de educação inclusiva restrita aos estudantes com deficiência (em conformidade com a resposta de P1). Diferentemente, outros participantes percebem a educação inclusiva como sendo voltada a todos os estudantes (de acordo com as concepções de P2, P3, P6 e P8), bem como temos compartilhado. As demais respostas se encaminharam à concepção de educação inclusiva como um conjunto de princípios, valores e ações voltado a todos os estudantes (afirmações de P4, P6 e P8), que demanda atendimento das especificidades dos educandos, metodologias específicas, possibilidades de trabalho colaborativo e reflexivo, promoção da interação e participação dos estudantes (de acordo com as respostas de P2, P3 e P7). Ainda, percebemos a preocupação para

que a educação inclusiva, de fato, possa acontecer, a exemplo do excerto “essa inclusão realmente exista” (P7).

Temos concebido a educação inclusiva como um modelo educacional em que todos, independentemente de suas características pessoais, tenham acesso a distintas formas de participação e aprendizado (Sebastián Heredero; Anache, 2020), abrangendo a criação de sistemas e ambientações para a promoção de valores inclusivos, para alcançar a redução de todas as formas de exclusão e discriminação (Booth; Ainscow, 2011).

Por ora, entre consensos e dissensos, observamos os diferentes modos de perceber a relação entre educação e inclusão. Fato bem sinalizado pelas repercussões científicas sobre as variadas concepções de educação inclusiva ao redor do mundo (Ainscow, 2009).

4.2.3 Sobre as concepções de educação intercultural

Esta seção alcança as concepções dos participantes sobre a educação intercultural, apresentadas no Quadro 10.

Quadro 10 – Concepções de educação intercultural

Professores	Respostas concedidas pelos participantes
P1	Trabalhar conteúdos relacionados a cultura regional, folclore e festas tradicionais, que fazem parte da grade curricular.
P2	Educação intercultural é aquela que visa desenvolver o respeito entre as diferentes culturas existentes.
P3	Promove valores como a igualdade, o sentido comunitário, a aceitação e o respeito pelo outro, o respeito aos direitos humanos ou a solidariedade.
P4	A educação intercultural é estabelecer a igualdade entre os estudantes, sempre respeitando a cultura e suas diferenças sociais.
P5	Entendo “leigamente” que educação intercultural seja a inclusão de diferentes culturas em um meio, respeitando cada qual a seu modo.
P6	Igualdade, aceitação e respeito pelo outro aos direitos humanos.
P7	Educação intercultural busca propiciar a diversidade social, cultural, bem como as relações de respeito aos diferentes sujeitos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem.
P8	A educação que busca trabalhar todas as diversidades, tanto com projetos como com atividades diárias, proporcionando uma educação mais justa e igualitária para todos.

Fonte: Elaboração dos autores.

De forma geral, as concepções de educação intercultural versaram em perspectiva do multiculturalismo²⁵. Apesar de considerarmos importante o respeito e a aceitação à diversidade

²⁵ Como evidenciamos no Capítulo 3, trata-se da temática em que os participantes menos se apropriaram em sua formação. Apontamos, também, a importância de uma formação baseada na perspectiva intercultural.

cultural em sala de aula, ressaltamos que um dos grandes desafios à educação tem sido a abertura às diferenças e o espaço para as relações entre as culturas (Walsh, 2009).

Os discursos multiculturais concebem uma visão de tolerância às diferenças e de “domínio” da diversidade por meio da educação. Trata-se de uma “ferramenta” para (re)colonização e “captura” das diferenças ao ajustar os ideais de um mundo capitalista. A prática multiculturalista tende a transformar os sujeitos em pacíficos, naturalizando e esvaziando as construções/tensões históricas, o que justifica o estabelecimento de relações sem aprofundamentos críticos e reflexivos sobre as desigualdades (sociais, econômicas, educacionais etc.), as formas de discriminação e a organização da sociedade (Walsh, 2009).

Isso difere de uma educação na perspectiva intercultural, que busca promover diálogos e interações em que as diferenças medeiam e tangenciam as relações. Assim, permite diálogos que conduzem as compreensões, os questionamentos e as problematizações sobre a produção dos estigmas, das diferenciações, das depreciações e das desigualdades que atingem alguns grupos de pessoas. Um projeto de educação para resistir e (re)existir em sociedade (Walsh, 2009).

4.2.4 Sobre as concepções de práticas pedagógicas

Nesta seção, abordaremos um pouco das concepções dos docentes sobre práticas pedagógicas, como segue no Quadro 11.

Quadro 11 – Concepções de práticas pedagógicas

Professores	Respostas concedidas pelos participantes
P1	A metodologia está relacionada ao lúdico de forma a aprender brincando. Trabalhar os movimentos artísticos de forma clara e objetiva para melhor entendimento do aluno.
P2	Práticas pedagógicas são todas aquelas que têm por intuito desenvolver a aprendizagem e alcançar esses objetivos.
P3	São instrumentos que podem ajudar as escolas a concretizarem seus objetivos de aprendizagem.
P4	Práticas pedagógicas são atividades e ações conscientes e participativas que tem como objetivo atender a expectativas educacionais de uma determinada comunidade.
P5	Práticas pedagógicas são as metodologias do professor, as quais devem ser atrativas aos estudantes, integradoras, dinâmicas e com objetivos concretos.
P6	Formação continuada aos docentes; contexto sociocultural de acordo com cada estudante; incluir leitura na rotina de estudos dos estudantes; acompanhar os estudantes com dificuldade de aprendizagem.
P7	As práticas pedagógicas são as ações desenvolvidas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, como o planejamento, os conteúdos, as atividades, entre outras. São os “meios” estabelecidos para que se alcancem os resultados.

P8	Diante do entendimento da realidade dos alunos, suas características, cabe aos profissionais da educação a busca por diversas formas de ensino que contemplem os diversos níveis de aprendizagem.
----	---

Fonte: Elaboração dos autores.

De antemão, identificamos duas tendências nas concepções de práticas pedagógicas. A primeira constata a ênfase metodológica (localizadas nas respostas de P1, P3, P5 e P8), expressas como formas de ensino, metodologias, instrumentos. A segunda aproximou as concepções de práticas pedagógicas ao processo de aprendizagem (relatos de P2, P3 e P8).

Uma das respostas caracterizou as práticas pedagógicas de forma abrangente frente aos diversos fatores condicionantes (excerto de P7). Prova disto se encontra no recorte “ações desenvolvidas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem” e “o planejamento, os conteúdos, as atividades, entre outras” (P7). Elementos estes importantes para o exercício das práticas pedagógicas, e que temos compactuado nesta pesquisa.

Sinalizamos que nenhuma das concepções explicitou o caráter social e avaliativo das práticas pedagógicas. Considerando que temos percebido as práticas pedagógicas em um panorama multidimensional, concebemo-la como práticas sociais guiadas pelas intencionalidades, transitando por alcances sociais, ideológicos, políticos e educativos (Franco, 2016). Em decorrência disto, exigem comprometimento ético, filosófico e social junto aos processos pedagógicos (Luckesi, 2023).

De modo a sugerir organicidade ao trabalho docente, compreendemos que os processos de planejamento, o ato pedagógico no contexto da sala de aula e a avaliação podem sustentar as práticas pedagógicas (Luckesi, 2023). Por isso, na sequência, adentraremos aos discursos dos participantes sobre estes elementos constituintes da prática pedagógica, indagando sobre as presenças/ausências de perspectivas inclusivas e interculturais.

4.3 Discursos sobre o planejamento pedagógico na escola do campo

Nesta seção, particularmente, transitaremos entre os discursos pedagógicos sobre o planejamento escolar, a começar com os relatos dos participantes de como ocorre o ato de planejar, em termos de elaboração e sistematização:

Olha, sobre o planejamento, eu não queria que você nem falasse...

Eu acho o planejamento importantíssimo, mas tem sido maçante, porque é muita pressão.

Vem de cima. Não estou falando da escola, por que eu trabalho no município também, é geral.

Os educadores expressaram como esse processo pedagógico tem ocupado grande parte do tempo, de um modo geral, nas suas práticas docentes. Apesar de reconhecerem a importância desse ato pedagógico, é consensual que a imposição dos sistemas de ensino tem causado desgastes físicos e mentais no exercício da profissão, por exigir vários elementos e detalhamentos no planejamento via sistema educacional.

Rodrigues (2022), ao compartilhar dos resultados de sua pesquisa, destaca que a falta de tempo para planejar tem sido uma das principais dificuldades para desenvolver o trabalho pedagógico em perspectiva de educação inclusiva para professores de Santa Catarina.

Cabe (re)lembrar que os professores tem hora-atividade correspondente a 33% da carga horária total de trabalho para a realização da organicidade do trabalho docente em jornada de trabalho (Brasil, 2008a), mas que, dada as atribuições e os comprometimentos com a profissão, o tempo acaba sendo insuficiente para o cumprimento das demandas exigidas.

A frase “vem de cima” traduz em forma de um interdiscurso²⁶ as imposições dos sistemas de ensino que, muitas vezes, desconsideram as condições de trabalho docente e a saúde dos professores. Em funcionamento e circulação, este discurso sinaliza o autoritarismo de algumas políticas e exigências educacionais mais atentas à burocracia que ao fulcro pedagógico.

O sentido desse discurso atravessa as práticas autoritárias junto aos docentes, já que as percepções dos participantes foram advindas das dificuldades encontradas no processo pedagógico de planejar, na falta de atendimento às demandas necessárias para a concretização do trabalho docente e na ausência de escuta às reais necessidades destes profissionais.

Podemos comparar o relato dos docentes com o que Orlandi (2008) tem chamado de discurso autoritário, que é assim devido ao seu funcionamento. Não importam as intenções de quem enuncia e nem se trata de uma questão moral. É uma questão linguístico-histórica, ideológica. Este tipo de discurso tende à (re)produção do mesmo (paráfrase), estagnando o que pode ser reversível (polissemia), a busca por novos sentidos.

Ainda sobre o ato de planejar, como ele tem acontecido, os participantes explicitaram:

Mensal, toda aula. Aula por aula.

Com habilidade, metodologia, avaliação, recursos.

Como a gente faz para planejar? A gente planeja pela turma, pelos estudantes que a gente têm.

²⁶ O interdiscurso representa a identificação com um discurso cujos sentidos não estão explícitos (Orlandi, 2008).

Pelas habilidades que a gente precisa seguir. Embora elas não entrem na realidade.

Individualíssimo.

Poderia ser interdisciplinar, mas a gente não tem esse tempo.

Nos trechos mencionados, os participantes citam o que eles acabam considerando em seu ato de planejar. Alguns pontos relacionados à estrutura, à frequência e à forma de elaborar o planejamento são explicitados. Relatos também encontrados na pesquisa de Verissimo (2017), a respeito da forma como ocorre a elaboração do planejamento seguindo os mesmos tópicos de uma estrutura convencional.

À tona, eis um desafio encontrado por esta e por outras pesquisas: a superação de um trabalho pedagógico individualista e meramente tecnocrata. Com base nas experiências relatadas pelos participantes, apesar de reconhecerem a importância de um trabalho colaborativo e compartilhado, não estão conseguindo desenvolver o ato de planejar em parceria.

Realidade encontrada, também, pela pesquisa de Nozu (2017), ao esclarecer que as relações entre os docentes das classes comuns e os professores do AEE das SRMs em escolas do campo têm acontecido de forma assistemática, sem momentos específicos para o planejamento coletivo. Nesse sentido, rever as formas tradicionais de planejamento pode tornar-se uma estratégia efetiva para adotar e constituir práticas inclusivas (Carvalho, 2004), significativas e mais comprometidas socialmente.

Por meio da palavra “interdisciplinar”, encontramos um movimento de polissemia²⁷ (indução de outro sentido ao discurso enunciado) (Orlandi, 2009). A prática interdisciplinar nos leva a complexificar as reflexões sobre as possíveis conexões e coerências do trabalho docente em (co)laboração nesta escola, considerando as dificuldades dos professores em construir práticas coletivamente.

Assim, indagamos: quais seriam as possibilidades de um trabalho colaborativo e interdisciplinar frente às reais condições de trabalho docente e de formas de organização escolar na educação do campo? Essa é uma provocação para pensarmos as realidades educacionais do campo no Mato Grosso do Sul, inferindo a reflexão/problematização acerca das condições de trabalho docente, dos formatos de organização e das práticas escolares, da estrutura física

²⁷ A polissemia (a reversibilidade, a atribuição de outro sentido) e a paráfrase (a produção do mesmo sentido) se encontram com frequência no funcionamento dos discursos nesta pesquisa, por se tratar de discussões em coletivo.

disponibilizada, das políticas sociais e educacionais vigentes, dentre outros fatores determinantes.

Por fim, os excertos “a gente planeja pela turma, pelos estudantes que a gente têm” (grupo focal) e o “professor precisa pensar em todas as realidades presentes em suas turmas (deficiências, etnias etc.)” (questionário) revelam a preocupação dos participantes em desenvolver um trabalho pedagógico condizente com as realidades dos estudantes. Pontos, inclusive, que podem contribuir para a articulação da interculturalidade em suas práticas pedagógicas.

Em rumos de conclusão desta seção, remetemo-nos aos relatos anteriores dos participantes sobre a pluralidade dos estudantes. Com isso, vejamos os relatos de como o grupo de educadores fazia para que todos os educandos fossem contemplados no planejamento:

Ah, tem o PRA [Plano de Recomposição da Aprendizagem].

Vou falar a verdade, eu não consigo, não tenho tempo para colocar cada um. A gente planeja de forma geral. A gente trabalha na hora que chega na realidade, um tem que ser mais de perto, o outro consegue sozinho.

Então há uma dificuldade muito grande, né? Pela questão de tempo e sobrecarga de prever essa diversidade no planejamento.

A respeito do que foi expresso pelos participantes, não foi possível identificar elementos do ato de planejar considerando a diversidade. Este foi um tópico importante na interação do grupo focal, pois, conforme relatado pelos docentes, as turmas de estudantes eram compostas de estudantes camponeses, indígenas e com deficiência. Em outro momento, houve a percepção de atuarem em turmas multisseriadas devido aos diversos níveis de aprendizagem.

Como já sinalizamos, o ato de planejar tem acontecido de um modo geral sem momento de reflexão a respeito das particularidades e singularidades dos estudantes em cada processo de escolarização.

O PRA, que tem como objetivo auxiliar a aprendizagem de estudantes em seu processo de escolarização, é uma iniciativa da Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul destinada às escolas públicas do estado, com vigência no período pós-pandêmico de covid-19. No entanto, ante ao que foi expresso pelos participantes, apesar de reconhecermos as contribuições deste programa para a qualificação do processo de escolarização dos estudantes camponeses, notamos que a proposta não tem sido percebida pelos docentes como uma alternativa, mas como uma prerrogativa que pode levar à certa despreocupação com o ato de planejar.

4.4 Discursos sobre o ato pedagógico em sala de aula na escola do campo

Encaminhando o capítulo para os discursos sobre o ato pedagógico em sala de aula, buscando aproximar-nos das experiências cotidianas dos participantes em classe comum. Seguem, na sequência, alguns relatos (grupo focal):

Eu sou professor de Artes, eu trabalho com muita imagem e vídeo, para eles [estudantes] assimilarem. Às vezes, ele [um estudante com deficiência] não vai registrar, mas você perguntando, ele responde. Uma forma que eu uso para eles entrarem no conteúdo e estar assimilando aquele conteúdo que eu estou passando. Cultura, música, é uma forma deles interagirem.

Uma das coisas que eu acho que tem motivado são as competições, eu faço muita competição de leitura, competição de tabuada, então isso está instigando [os estudantes].

Este primeiro movimento em paráfrase (Orlandi, 2008) de discurso, com a (re)produção dos mesmos sentidos, retrata as estratégias diversificadas relacionadas à interação e à motivação como meio de estímulo para a aprendizagem, entendendo a relevância emocional e cognitiva neste processo.

Outros encaminhamentos são evidenciados nos seguintes excertos:

O Inglês é algo assim: eu trago atividade impressa, faço a pronúncia com eles das palavras para eles conectarem o som com as palavras. Às vezes eu trago vídeos com essas palavrinhas para gente tentar repetir várias vezes.

Acho que propondo coisas diferentes, competição, um jogo. Tem aquele que é mais pela leitura, tem aquele que é mais visual. Então é um vídeo diferente, né? Então você já contempla aquele que é visual. Então é isso, são pequenas coisas, um vídeo, um filme, uma leitura, aí você consegue ir contemplando a diversidade que se tem.

Ah, eu procuro colocá-los sempre em grupo, duplas. Tem dia que é a leitura, interpretação de texto, e aí a gente procura colocá-los em grupo, justamente para poder um ajudar o outro, esse seria, no caso, um trabalho colaborativo [cooperativo].

Neste outro momento, os participantes pautaram-se na diversificação de estratégias para o ensino como parte da tentativa de proporcionarem aprendizagens significativas frente às diversas características cognitivas dos estudantes.

De modo a complementar a nossa reflexão, retomamos estes dois relatos: “diante do entendimento da realidade dos alunos, suas características, cabe aos profissionais da educação a busca por diversas formas de ensino” (questionário) e “acho que propondo coisas diferentes,

competição, um jogo. Tem aquele que é mais pela leitura, tem aquele que é mais visual, então é um vídeo diferente, né? Então você já contempla aquele que é visual [...]” (grupo focal); para reforçar a compreensão ampla que os participantes tiveram acerca dos acontecimentos e do ato pedagógico em sala de aula.

Os docentes têm entendido a aula como um conjunto de meios e condições do processo de ensino e de aprendizagem. Percebemos que mencionaram aspectos afetivos, emocionais, cognitivos e até socioculturais vinculados ao aprendizado de todos. Fato que vai ao encontro do que temos concebido como o ato pedagógico no contexto da classe comum. Bem como afirma Libâneo (1994), ao se referir sobre o acontecimento da aula como um conjunto de meios e condições pelos quais se conduz os processos de ensino e de aprendizagem dos sujeitos.

Outro trecho a ser destacado em forma polissêmica do discurso (a atribuição de outro sentido) (Orlandi, 2008) é “tem aquele que é mais pela leitura, tem aquele que é mais visual” (grupo focal). Trata-se da menção de estilos de aprendizagem, os quais advêm dos conhecimentos científicos calcados nas diferenças individuais das pessoas em cada processo de aprendizagem, referindo-se às particularidades dos sujeitos ao desenvolver conhecimentos, comportamentos e habilidades, e aos meios que, intrinsecamente, são atraídos e/ou estimulados (Silva, 2006). Os estilos de aprendizagem englobam uma caracterização geral, de modo a possibilitar meios de organização/diversificação para as práticas pedagógicas, considerando os perfis, as necessidades dos estudantes, os interesses, as motivações e as oportunidades significativas de aprendizado (Lopes, 2002).

Após os participantes retratarem um pouco dos acontecimentos que envolvem o ato pedagógico em sala de aula, procuramos conhecer como tem-se dado a participação e a aprendizagem de todos os estudantes em classe, considerando a multiplicidade de perfis já evidenciadas. De acordo com as experiências:

No Ensino Fundamental I, os alunos desenvolvem tudo que você propõe a fazer, diferente dos maiores. Eles são super participativos.

[Os estudantes] interagem. Parece que nem tem essa diversidade, parece que nem acontece.

Aí a gente tem um pouco de dificuldade.

A minha turma é bem complicada, porque eu tenho um [estudante] com laudo de DI [deficiência intelectual].

Fora os que a gente sabe que tem algo, mas não tem laudo, sabe?

Exatamente, é onde não tem a aprendizagem, assim, como deveria acontecer, entende?

Eu bato na tecla com essas crianças com deficiência intelectual, é uma dificuldade muito grande e eu não tenho apoio nenhum para trabalhar com elas.

Os participantes reforçaram que as relações entre os docentes–estudantes e entre os educandos–educandos são estabelecidas com base na interação. A participação é outra característica coletiva destacada. Importante frisar isto para refletirmos sobre as trilhas a serem caminhadas em favor das práticas inclusivas e do desenvolvimento dos processos pedagógicos, dos valores e princípios educativos.

Identificamos a dificuldade dos participantes em exercer a prática pedagógica frente à diversidade de estudantes em classe comum, principalmente quanto ao processo de ensino e de aprendizagem junto aos educandos com deficiência, haja vista relatos de “não terem apoio algum para trabalhar com estes estudantes” (grupo focal). Constatações semelhantes à investigação de Rodrigues (2013), tal qual explicita a dificuldade dos docentes em atender às necessidades educacionais específicas dos estudantes com deficiência no processo de escolarização.

Consideramos que esse desafio se dá justamente por um olhar linear acerca das práticas, dos aprendizados, das expectativas, dos resultados educacionais, o que precisaria ser desconstruído (Arroyo, 2006b). A perspectiva da construção de uma identidade docente cujas práticas pedagógicas sejam mediadas com base nas diversas realidades educacionais e singularidades dos estudantes pode contribuir para a reflexão sobre outras alternativas pedagógicas e para a atenção às diferenças de ritmos, tempos, cognição, potencialidades, dificuldades etc.

Vale lembrar que o fato de os docentes não conseguirem refletir e discutir sobre as dificuldades encontradas no processo pedagógico e a formação continuada não contribuir para a constituição de práticas pedagógicas ante a realidade enfrentada têm impossibilitado o exercício de práticas democráticas, equitativas e inclusivas. É neste cenário que nos encontramos.

Alguns relatos, como “fora os que a gente sabe que têm algo, mas não tem laudo, sabe?” e “onde não tem a aprendizagem, assim, como deveria acontecer” (grupo focal), revelam a circulação de alguns discursos capacitistas, reducionistas, limitantes e de representação médica na atuação docente. Em faces destas enunciações, alertamos sobre o risco da produção

sociocultural da deficiência em decorrência das dificuldades que se interpõem no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes nas escolas do campo (Nozu, 2017).

Precisamos avançar na compreensão de que todos os estudantes conseguem aprender, sobretudo de que isso não ocorre pelas mesmas práticas e dinâmicas ou pelos mesmos métodos. Por este motivo, é necessário que reflitamos sobre nossas concepções de ser humano, educação, sociedade, práticas docentes, deficiência e até mesmo aprendizagem. Sabemos que o que orientam as decisões e as ações são as nossas concepções e as nossas compreensões. É o que nos faz vislumbrar as possibilidades e as tentativas.

No que se refere ao trabalho pedagógico junto aos estudantes com deficiência, os participantes apontaram (grupo focal):

Eu trago atividades diferenciadas, tanto impressas quanto no concreto, para trabalhar com ele. Em alguns momentos, peço licença, explico e depois sento individualmente.

É onde tem que trabalhar diferenciado.

Nem todos precisam de adaptação.

[O estudante] não acompanha [a atividade comum à turma], é adaptada.

No Ensino Fundamental, Anos Iniciais, quatro estudantes com deficiência se encontram em processo de escolarização na escola do campo investigada, e um deles conta com os serviços oferecidos de um professor de apoio. O grupo discorreu que a adaptação ocorre quando os estudantes não acompanham a dinâmica de aula. Chamamos a atenção para que estas não sejam práticas exercidas frequentemente, sob o risco de perpetuar atos excludentes e proposições de currículos cada vez mais “empobrecidos” (Glat; Pletsch, 2011).

No que tange às experiências interligadas à interculturalidade do ato pedagógico em sala de aula, o grupo de participantes expôs como o trabalho tem envolvido as questões culturais e identitárias dos estudantes, assim como ilustram estes excertos:

Assim, tem a disciplina de TVT [Terra, Vida e Trabalho] que vai abranger a questão da área rural; tem uma disciplina específica que vai trabalhar essas questões.

Cultura afro.

Cultura afro, junina.

Nos projetos.

A maioria dos participantes menciona ações realizadas pela escola ou cita em seus atos pedagógicos a promoção de atividades envolvendo outros contextos, outras culturas. Por esses relatos, encontramos um silenciamento da cultura camponesa, sob a orientação de trabalhos pedagógicos na perspectiva do multiculturalismo (como sinalizamos na subseção de concepções sobre educação intercultural). Resultados similares aos da pesquisa de Furtado (2015), quando elucida que os docentes até demonstram compreender e promover um diálogo entre as disciplinas com elementos culturais presentes na comunidade, no entanto, evidenciam aspectos culturais estereotipados ou descontextualizados das realidades do povo indígena Munduruku.

A sequência de falas nos remete ao discurso denominado de polêmico (Orlandi, 2008). Um discurso polêmico “apresenta um equilíbrio tenso entre a paráfrase e a polissemia, em que a reversibilidade se dá sob condições, em que o objeto do discurso não está obscurecido” (Orlandi, 2008, p. 24-25). Percebemos a variabilidade e a repetição de sentidos sem que o objeto discursivo em questão se modificasse.

Vejamos alguns elementos das concepções de educação do campo (questionário):

Educação escolar específica associada à produção da vida, do conhecimento e da cultura do campo.

Estudar e fazer um comparativo da vida na cidade e no campo.

Uma educação diferenciada por seu currículo e peculiaridades.

Percebemos potentes elementos de uma educação intercultural sob uma ótica interdiscursiva (Orlandi, 2008). Estão implícitos sentidos que evocam uma educação do campo que rompa as lógicas hegemônicas monoculturais e colonizadoras. Uma outra educação que se construa a partir das realidades, das pluralidades e culturas camponesas, que apreenda as complexidades contextuais do campo.

Particularmente, calcados pela perspectiva que nos embasa, entendemos por intercultural uma educação concebida e orientada como ferramenta educativa e pedagógica que põe em questionamento contínuo a racialização, a subalternização e a inferiorização e seus padrões de poder (Walsh, 2009).

Diante do que já foi exposto, notamos o esforço da escola para desenvolver práticas interculturais, como podemos citar na disposição da disciplina TVT, no Projeto Nutricional e Alimentar e no Planejamento de Práticas Agroecológicas (Mato Grosso do Sul, 2022b). Esta é uma tentativa de inserir temáticas para estudo, debates e práticas relacionadas ao trabalho no

campo, à educação ambiental, à sustentabilidade, em aproximação com as realidades do campo. No entanto, identificamos fragilidades na construção de uma cultura escolar de práticas em perspectiva de educação intercultural. Encontramos apenas alguns elementos de interculturalidade. Vale reforçar que muito tem-se dado por desconhecimento acerca da temática, manifestado inclusive nos processos de formação inicial e continuada.

4.5 Discursos sobre a avaliação da aprendizagem na escola do campo

Nesta seção focalizaremos os discursos sobre a avaliação da aprendizagem. Na abordagem da temática, os participantes expressaram suas aspirações ao mencionar como costumam avaliar os estudantes no contexto da escola do campo, conforme os relatos (grupo focal):

É difícil. Eu acho a avaliação muito difícil, porque existe aquela coisa, você tem que avaliar de forma contínua, né? É formativa, e não somativa, mas, no final de tudo, o que prevalece é a somativa.

O boletim é o quê? Você precisa ter um número. Ah, você precisa avaliar o cotidiano com seu aluno, mas no final do bimestre tem o quê? Avaliação de 0 a 10. Então eu falo que é muito complicado você avaliar o outro, o aprendizado do outro, o nível do outro; acho que é uma das partes mais difíceis.

Hoje a educação não está muito preocupada com o aprendizado, qualidade de ensino, não tá. Quer números. Atingir metas.

Meta e a aprovação 100%.

Relatando um pouco sobre suas experiências, os docentes declararam não conseguirem se opor às rotinas e formas de organização escolar quanto ao ato avaliativo. Reconhecem outros tipos de avaliação e a importância destes, mas esbarram na falta de liberdade para avaliar e nos meios impostos pelos sistemas de ensino para a sistematização das notas.

Esses resultados foram destacados também na dissertação de Zviezykoski (2020), ao evidenciar que as práticas pedagógicas de professores têm sido exercidas com base em uma tendência de ensino tradicional, devido ao fato de que os docentes sentem dificuldades de romper o sistema de registro escolar numérico no processo avaliativo.

Na sequência das enunciações, identificamos a presença de um discurso lúdico. O discurso lúdico tende para a total polissemia (mudança de sentido), mas se mantém o objeto discursivo (Orlandi, 2008). Está no excerto “a educação não está muito preocupada com o aprendizado, qualidade de ensino” (grupo focal), em que encontramos uma crítica implícita aos

sistemas de ensino, que, muitas vezes, desconsideram os docentes e os estudantes em suas decisões, formas de disposição e organização.

Os relatos “é muito complicado você avaliar o outro, o aprendizado do outro, o nível do outro; acho que é uma das partes mais difíceis” (grupo focal) e “um olhar mais sensível” (questionário) indicam a relação discursiva de sujeitos enunciadore que se identificam com um ato de avaliar constituído de forma amorosa (Luckesi, 2005) e que se contrapõe ao que está posto. A este sentido, o ato de avaliar se caracteriza como ação de empatia, cuidadosa, atenciosa, delicada, de quem percebe e considera os acontecimentos, as dificuldades e os avanços das realidades de aprendizagem (Luckesi, 2005).

Diante dos fatos expostos, consideramos importante o desenvolvimento de uma identidade docente ancorada pelo exercício da autonomia, da inteligibilidade, da crítica, da reflexão e da criatividade no trabalho docente (Franco, 2016), porque entendemos como uma opção para experienciar os processos pedagógicos de outras formas e romper com as tendências impostas pelos sistemas de ensino. É necessário, ainda, recorrer às resistências, às possibilidades de efetivação da autonomia, da liberdade e das condições satisfatórias para o exercício da docência.

Percebemos que, mesmo diante das dificuldades apresentadas pelos participantes, há tentativas de outras práticas avaliativas. Na busca de tornar este processo flexível, diferenciado, como demonstram os excertos:

Caderno, participação, trabalho.

Prova, trabalho, participação.

Prova de 0 a 5 e atividades diárias de 0 a 5.

Algumas gincanas.

Se teve, [foi] algum projetinho.

Constatamos a busca pela diversificação e por outras dinâmicas avaliativas apesar da obrigatoriedade de atribuição de notas. Gostaríamos de ressaltar que o ato de avaliar pode-se configurar por outros formatos e compreendemos que as rotinas dos sistemas de ensino, muitas vezes, acabam por estagnar a criatividade e a autonomia dos docentes em suas práticas avaliativas, todavia, o processo avaliativo apresenta a oportunidade de explorar diversas possibilidades de elaboração, de organização e de sistematização avaliativa, inclusive de

vislumbrar a abrangência dos processos pedagógicos e as pluralidades/singularidades que caracterizam os estudantes frente à diversidade.

Inserimos à discussão, caminhos que podem articular-se à cultura dos estudantes e seus interesses, conhecimentos, expectativas e motivações. A construção de práticas avaliativas em cooperação e colaboração pode romper com a formalidade dos processos avaliativos.

Ainda retratando acerca da avaliação, indagamos se acontecia a mesma a todos os estudantes. De acordo com os relatos (grupo focal),

Na maioria das vezes, sim.

Só com os alunos especiais que é diferente. Os professores de apoio fazem adaptação da prova.

Quando o aluno não tem apoio, aí é o caso! Porque você vai lá mediar, você vai ali auxiliar, a gente tenta na medida do possível ajudar ele na dificuldade dele, os outros ali querendo. Você vai nas questões, vai ler com ele, vai explicar a atividade para ele para ver se entende.

Em consonância com os relatos, a avaliação, em alguns momentos, é diferenciada para os estudantes com deficiência. Quando não ocorre adaptação, os participantes se atentam às explicações individualizadas.

Consideramos pertinente problematizar as tendências autoritárias de avaliação (Luckesi, 2005). Fazemos paralelo, de modo a ilustrar um exemplo, com padrões avaliativos focalizados na escrita, na leitura, que, muitas vezes, se tornam barreiras a alguns estudantes frente à avaliação. Flexibilizar os meios avaliativos junto aos conhecimentos pedagógicos pode ser uma alternativa para (res)significarmos o ato avaliativo.

De modo a concluir a seção, a conduta avaliativa precisa se inserir no trabalho pedagógico como um todo, em continuidade e articulação desde o planejamento até os outros atos pedagógicos. Este caminho que conduz o ensino e a aprendizagem exige reflexão e autocrítica, antes, durante e depois do ato pedagógico no contexto da classe comum (Luckesi, 2023).

4.6 Avanços e desafios para a inclusão e a interculturalidade na escola do campo

Nesta seção apresentamos os avanços e os desafios para a educação inclusiva e a educação intercultural no contexto da escola do campo investigada. Face à apresentação, serão abordadas perspectivas dos docentes quanto às próprias práticas pedagógicas e aos aspectos que

envolvem a escola. Nesse sentido, organizamos os dados em duas subseções: uma focalizando a educação inclusiva; outra enfatizando a educação intercultural.

4.6.1 Avanços e desafios no trabalho pedagógico em perspectiva de educação inclusiva

Ao tratarem de avanços a respeito de suas práticas pedagógicas em perspectiva de educação inclusiva, os participantes explicitaram (grupo focal):

Eu acho que essa prática entre nós vem acontecendo.

A gente tem conseguido dar um tratamento mais individualizado, porque em outras escolas que a gente trabalha, a gente não faz isso.

Então, eu acho que tem isso, nós temos que tirar força de onde tiver, e encarar esse desafio, e partir para o aluno no individual, porque eles estão precisando.

O fato de conseguirem auxiliar os estudantes, individualmente, no ato pedagógico em sala de aula é destacado como um avanço para as práticas pedagógicas dos docentes devido ao número de estudantes por classe, o que não aconteceria em outras escolas, conforme a partilha de experiências.

Embora já tenhamos sinalizado a importância de algumas abordagens universalistas, democráticas, reconhecemos que o trabalho atento às necessidades individuais dos estudantes tem sido fundamental para o ato de acolher (Luckesi, 2023) e de escuta (Freire, 1996). Face às condições referidas, isso tem permitido uma aproximação dos docentes junto aos estudantes em seus processos de escolarização.

Dentre os desafios encontrados no trabalho pedagógico dos participantes em prol de práticas inclusivas estão (grupo focal):

A gente precisa de tempo.

[Falta] material.

Apoio, como lidar, porque a gente cai aí de paraquedas, né? Eu não sei como, por exemplo, lidar com um autista, eu não tenho formação para isso.

E não é só para o professor, é para a equipe escolar inteira. Até porque, na verdade, o aluno especial, ele não é só do professor de apoio, ele é da escola. O apoio também é o apoio da sala, não só do aluno.

Segundo os participantes, suas práticas têm contribuído para a constituição de uma educação inclusiva. Entretanto, percebemos que, frente à complexidade das práticas pedagógicas, mediante os diversos fatores que a podem condicionar, avanços estruturais/materiais e profissionais (condições de trabalho, formação para professores e outros, relação de trabalho entre os docentes) podem viabilizar outras práticas inclusivas, de maneira geral, bem como evidenciam os participantes.

Desafios semelhantes são partilhados pela pesquisa de Rodrigues (2022), para a concretização de práticas inclusivas, dentre os quais: a falta de formação dos professores; a escassez de recursos e condições das estruturas físicas das instituições; o tempo para planejar, refletir sobre as demandas específicas dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem e adaptar materiais; a ausência de trabalho colaborativo e compartilhamento de experiências coletivas. Evidências pertinentes para refletirmos a constituição de escolas do campo em perspectiva de educação inclusiva.

Glat (2010 *apud* Costa *et al.*, 2023, p. 42) afirma que as escolas, para se tornarem inclusivas, devem dispor de: acessibilidade (arquitetônica, estrutural e comunicacional), flexibilidade curricular, práticas pedagógicas diferenciadas de ensino e avaliação, e principalmente, uma equipe de profissionais capacitados para lidar com as demandas e particularidades dos estudantes frente à diversidade.

Enfatizamos a essencialidade de proporcionar a (re)organização e a transformação dos espaços escolares. Mudanças de ordem estrutural, organizacional, filosófica e pedagógica que viabilizem as práticas pedagógicas de professores.

Entre os avanços encontrados com relação às práticas desenvolvidas pela escola em perspectiva de educação inclusiva, os participantes destacaram (grupo focal):

Na nossa escola, eu não acredito que tenha que trabalhar tanto, porque já acontece, como a gente já colocou, nossos alunos são bem recebidos, tem todo o cuidado com os colegas, com os professores.

De acordo com os professores, a escola tem-se encaminhado em perspectiva de educação inclusiva. Há a preocupação tanto com as demandas estudantis quanto as de professores. Na medida do possível, tem recebido e acolhido todos os sujeitos que compõem a escola.

Retomando os relatos de outras subseções, os perfis e a relação com os estudantes, a disposição da escola em atender a demandas de trabalho dos docentes, os projetos

desenvolvidos pela escola, são tidos como características positivas para o processo educativo e pedagógico na escola do campo participante da pesquisa.

Sobre o que poderia contribuir para que a escola do campo se aproximasse ainda mais de uma educação inclusiva, os participantes mencionaram (grupo focal):

Psicólogo [contratação].
Professor de apoio, principalmente para esses estudantes com deficiência intelectual.

Como a gente tem uma demanda bem carente, uma estrutura boa, né? Então, se tivesse um assistente social...

Esses laudos aí, que são tão importantes para os registros, para essa criança ter um apoio melhor, para o aprendizado.

Os possíveis avanços citados pelos participantes se dariam por contratações de profissionais em áreas como a Psicologia, a Educação Especial e a Assistência Social. Fato que, segundo os docentes, favoreceriam o processo de escolarização dos estudantes na escola do campo.

Percebemos, de antemão, de forma interdiscursiva, a retratação de algumas dificuldades particulares quanto ao ato pedagógico em sala de aula junto aos estudantes com deficiência, conforme os excertos “professor de apoio, principalmente para esses estudantes com deficiência intelectual” e “esses laudos aí, que são tão importantes para os registros, para essa criança ter um apoio melhor, para o aprendizado”. Em outras palavras, apresenta-se a característica de interdiscurso de sujeitos docentes que não sabem a quem ou a que recorrerem para (res)significarem as suas práticas pedagógicas, o que é preocupante, pois as ausências de suportes/auxílios aos docentes podem produzir práticas excludentes no ato pedagógico e educativo de professores.

Embora concordemos que o trabalho multiprofissional possa conduzir tomadas de decisão com base em diálogos e colaborações, para propor estratégias alternativas que auxiliem os educandos, precisamos tecer algumas considerações a respeito da inserção do psicólogo e o assistente social na educação.

Convém apontar que o trabalho do psicólogo na escola abrange diversos sujeitos que compõem a educação: professores, estudantes, comunidade, famílias etc. Isso significa que as demandas advindas do cotidiano escolar frente à diversidade podem emergir de diferentes ordens e dificuldades (Matos; Mendes, 2014), o que tem provocado incertezas acerca das

atribuições do psicólogo vinculado à educação, muitas vezes, por concepções equivocadas e estereotipadas com relação à Psicologia.

Dentre as atividades que podem ser desenvolvidas entre o psicólogo e os docentes estão: 1) o apoio na articulação teórico-prática e o suporte à autonomia do professor; 2) a promoção e/ou coordenação de atividades de desenvolvimento profissional, como treinamentos especializados, grupos vivenciais; 3) a orientação, a intervenção e o acompanhamento das dificuldades individuais e/ou coletivas para casos de inclusão; 4) a participação e/ou coordenação de reuniões multidisciplinares para discussão de casos (Cassins *et al.*, 2007). Essas são algumas das proposições indicadas pela literatura. Posto isto, ponderamos que haja o cuidado com uma concepção clínica das relações estabelecidas pelo psicólogo na escola, sob o risco de “patologizar” e estigmatizar os estudantes, tendendo a individualizar o processo educativo.

Por sua vez, de acordo com o grupo de participantes, o profissional da assistência social poderia contribuir com o atendimento às demandas socioeconômicas e particulares dos educandos da escola, de modo a garantir a qualificação dos processos de escolarização.

Rumo às conclusões, se, por um lado, identificamos a compreensão por parte dos docentes de que o alcance a uma escola inclusiva só acontecerá de forma conjunta e colaborativa, abrangendo uma gama de sujeitos em participação ativa; por outro, constatamos que o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos educadores tem sido afetado pela organicidade escolar (que insiste em seguir os modelos tradicionais) e pela ausência de condições satisfatórias para a elaboração de planos/ações e o compartilhamento de experiências em coletivo.

4.6.2 Avanços e desafios no trabalho pedagógico em perspectiva de educação intercultural

Encaminhando aos avanços e desafios para as práticas pedagógicas e educacionais em perspectiva de educação intercultural, nesta subseção apresentamos algumas experiências e percepções dos participantes relacionadas à interculturalidade. No que concerne ao trabalho pedagógico dos professores (grupo focal), discorreram:

A gente trabalha muito na forma de projetos. Acaba sendo interdisciplinar porque cada disciplina vai trabalhar na sua área.

A gente já teve isso, né? A gente pegou a TVT [disciplina Terra, Vida e Trabalho] e o TVT saiu cortando as outras disciplinas, mas porque a gente

parou e falou “vamos fazer”. Se tiver um momento para o professor sentar, vamos sentar junto aqui, sai.

Eu trabalho na minha disciplina o grafismo, eu trabalho as culturas de MS, e, às vezes, nem eles sabem o que é uma oca, o que é um cocar, muitas vezes, eles estão aculturados.

Os docentes abordaram como pontos positivos o trabalho interdisciplinar que, algumas vezes, perpassa os projetos que a escola desenvolve. No entanto, os projetos nem sempre têm relação com a cultura ou com as realidades do campo.

A disciplina TVT, nesta perspectiva interdisciplinar, contribui para o trabalho pedagógico correlacionado à interculturalidade. Ao ser organizada de maneira que atravesse as outras disciplinas curriculares, ocorre a inserção de temáticas associadas à produção de vida e à existência dos sujeitos camponeses, cabendo refletir sobre a forma como se dão as relações e as problematizações do ato pedagógico em sala de aula, considerando as realidades camponesas e suas leituras de mundo.

Destacamos o cuidado para não se reduzir a educação intercultural a simples relações de conhecimento de pessoas com características diversas. Trata-se da interação entre sujeitos baseada nas trocas e reciprocidades entre pessoas vivas, com rostos e nomes próprios, reconhecendo os direitos, as dignidades, as culturas, as realidades, as identidades, as histórias, dentre outros aspectos (Fleuri, 2018).

Em se tratando de aspectos que poderiam contribuir para o avanço de suas práticas pedagógicas em perspectiva de educação intercultural, os participantes relataram (grupo focal):

Tentar trabalhar de maneira interdisciplinar seria uma alternativa, se a gente conseguisse, né?

Você vê nas aulas de Educação Física, vamos fazer um círculo, pega na mão do colega. Eles não querem pegar [reportando a relação de estudantes indígenas e não indígenas]. Tem muito disso. Você vai, conversa: “não hoje em dia, todo mundo é igual”. E esse trabalho com o indígena tem que ser trabalhado, sim, porque, muitas vezes, eles são excluídos, a gente acha que não, que já está muito diferente, mas não tá. Eles são tratados diferente, muitas vezes, ficam sozinhos.

Eu estava comentando aqui com a professora, parece que eles mesmos [os estudantes indígenas] se sentem envergonhados, pela etnia deles, por exemplo, às vezes você vai falar alguma coisa sobre a etnia deles, parece que eles mudam assim [de feição], sabe?

Como se eles não quisessem ser [indígenas], porque eles querem ser iguais aos outros.

Ressaltamos a preocupação dos participantes com relação às vivências juntos aos estudantes indígenas, mencionando preconceitos e estigmas, bem como a necessidade de proporcionar experiências com valores educativos vinculados à participação e interação coletiva. Ainda, os relatos representam um movimento discursivo de polissemia e de contradição, ao atribuir outro sentido ao que o grupo já havia sinalizado em outros momentos neste capítulo, como o fato de os estudantes apresentarem atitudes de respeito, empatia, acolhimento etc.

Os excertos “Eu trabalho na minha disciplina o grafismo, eu trabalho as culturas de MS, e, às vezes, nem eles sabem o que é uma oca, o que é um cocar, muitas vezes, eles estão aculturados” e “Como se eles não quisessem ser [indígenas], porque eles querem ser iguais aos outros” indicam fragilidades na compreensão das identidades indígenas, a estagnação de concepções culturais, o acultramento do outro e o silenciamento da cultura indígena. Discursos mobilizados por estereótipos culturais.

Em muitos contextos do campo, há o grande fluxo de estudantes entre as escolas. Os educandos podem transitar em diferentes localidades para concluir seu processo de escolarização. Por esse motivo nos constituímos como seres dinâmicos, e não como seres estáticos; as trocas com o(s) outro(s) vão construindo as próprias aprendizagens, as próprias identidades culturais (Brito, 2015).

A cultura se apresenta de forma complexa e abrangente, por conseguinte, é importante sinalizarmos a superação de estereótipos culturais e/ou a restrição de uma cultura em virtude de elementos simbólicos. A perspectiva de educação intercultural busca aproximar os atos educativos de outras significações, cosmovisões, realidades e sentidos.

Além disso, as práticas pedagógicas em perspectiva de educação intercultural devem promover processos pedagógicos e educativos que estimulem a relação entre os diversos sujeitos da educação, apropriando-se dos saberes, das práticas e das culturas. Busca-se estabelecer resistências à colonialidade do ser, do saber e do poder em prol da justiça e igualdade social, econômica, cognitiva e cultural — um projeto de existência e de vida (Walsh, 2009).

Em decorrência disso, o foco da prática docente está no reconhecimento das histórias, das lutas, das identidades e das diferenças, inclusive étnicas. A partir daí, permite-se a problematização da produção das desigualdades e do acultramento do(s) outro(s). Concordamos com Brito (2015, p. 155) que, para “mudar a escola, a instituição educativa, é preciso mudar o pensamento e as práticas. Ora, se quem constrói as práticas são os professores e estes não mudarem, de nada adianta mudar a legislação e o currículo”.

Quanto às partilhas dos participantes a possíveis transformações para que a escola se aproxime de uma educação intercultural, pontuaram (grupo focal):

Em relação ao currículo, ele é muito conteudista, né? Então, muitas vezes, ali na correria, a gente acaba só seguindo o currículo, conteúdo, conteúdo, conteúdo, e você, muitas vezes, não para para voltar a essas questões.

No que se refere à educação intercultural, o currículo se torna um elemento importante, pois orienta as práticas pedagógicas e educativas na escola. Os participantes compreendem a ênfase em conteúdos, não abarcando outras questões essenciais para a educação do campo. Interdiscursivamente, identificamos o entendimento por parte dos docentes de que o currículo exerce uma pauta política e formativa. Assim sendo, partilhamos desta ideia para refletir sobre a possibilidade de um currículo que abranja a constituição de identidades e princípios de cidadania aos povos camponeses.

No cenário retratado por professores do Amazonas, segundo a investigação de Galvão (2009), o currículo se distancia das realidades da escola, das turmas e da comunidade. Assim, como seria possível a construção curricular que contemple outras dimensões, que se volte à interculturalidade?

Em conformidade com Silva (1995), existe a intervenção curricular, cuja finalidade é a preparação dos estudantes para se tornarem cidadãos reflexivos, ativos e críticos, membros que componham grupos solidários e democráticos na sociedade. A proposta envolve a seleção dos conteúdos do currículo, os recursos/estratégias, as formas de avaliação e os modelos organizativos que promovam a construção dos conhecimentos, as experiências cotidianas no processo de ensino e aprendizagem que permeia as realidades e as vida reunidas em salas de aula, o estímulo para a construção de destrezas, atitudes e valores necessários para a constituição de sujeitos que atentem, analisem e resistam às inconsistências produzidas pelas relações estabelecidas em convivência com o(s) outro(s).

Com isso, referimo-nos a uma proposta curricular que contemple as diversas formas de ser, pensar e viver dos sujeitos camponeses; que possibilite à escola, como espaço social, organizar espaços e momentos de inter-relações entre os estudantes, nos quais suas identidades possam (re)criar e (res)significar seus conhecimentos, sentidos, significações, valores e princípios. Para tanto, acreditamos ser fundamental o protagonismo dos sujeitos que compõem a educação do campo e seus interesses, realidades, necessidades, culturas e histórias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa almejou explorar discursos de professores de uma escola do campo sobre práticas pedagógicas em perspectivas de educação inclusiva e intercultural. Nesse caminhar, transitamos diante da complexidade que envolve e entrelaça os conceitos, as práticas, as percepções, os discursos, os contextos, os sentidos e as experiências que possam indicar a possibilidade de construção de práticas inovadoras, de uma educação outra do campo e de um projeto alternativo de sociedade.

Inscrevemo-nos entre os meios que podem provocar a fissura, o tensionamento e a problematização de práticas discursivas e não discursivas, de (re)produções e de lógicas excludentes, racistas, capacitistas, discriminatórias e colonizadoras do processo educativo em escolas do campo.

Nesse movimento, as práticas pedagógicas em perspectivas de educação inclusiva e intercultural devem promover processos de escolarização com fulcro na formação humana e atentos à diversidade, em conjunção com os saberes científicos e tradicionais, realidades, identidades, culturas e histórias dos estudantes camponeses. Assim, reafirmamos a importância de práticas pedagógicas intencionais, bem como a responsabilidade ética, política e social da profissão docente.

Entendemos que as práticas pedagógicas exercidas em contextos demarcados pela diversidade dos educandos podem potencializar a concretização de um projeto de educação e de sociedade para a resistência e a (re)existência, que combata a diferenciação, a discriminação, a segregação, a desigualdade, a colonização, o capacitismo e o racismo.

Além disso, permeadas por tais perspectivas, as práticas pedagógicas se apresentam como uma potente possibilidade de (re)construção e de (re)organização do trabalho pedagógico de professores e de oferta de oportunidades equânimes de participação, de interação, de aprendizagem e de desenvolvimento integral dos sujeitos discentes. Nessa direção, as perspectivas da educação inclusiva e intercultural ensejam a promoção de relações favoráveis à constituição de princípios, como o respeito, a empatia, a cooperação, a colaboração, a solidariedade, a socialização, a cidadania, a democracia, dentre outros, e viabilidades para o estímulo da reflexão, da crítica, da problematização e do questionamento.

Face ao exposto, reconhecemos que exercitar o ato pedagógico em contexto camponês, influenciado pelas perspectivas de educação inclusiva e intercultural, tem exigido dos docentes determinada postura autônoma, criativa, reflexiva, crítica, inteligível, sobretudo inovadora.

Para tanto, reiteramos a importância dos processos de constituição das práticas pedagógicas e identidades docentes, já que a baseamos em seu parâmetro multidimensional.

Direcionando a atenção para o cenário da escola do campo investigada, no interior do estado de Mato Grosso do Sul, apresentamos, na sequência, uma síntese dos discursos de professores sobre as experiências, os avanços e os desafios no devir das práticas pedagógicas em perspectivas de educação inclusiva e/ou intercultural.

Desta feita, condensamos os discursos relacionados às práticas pedagógicas na escola do campo.

- O sistema de ensino tem invisibilizado a realidade da escola do campo e do exercício da profissão docente. As condições de trabalho (envolvendo a estrutura física e material da escola, a sobrecarga de trabalho, a questão salarial, os processos de formação inicial e continuada dos docentes, a valorização docente, dentre outros) revelam o descaso do poder público junto aos estudantes e professores da escola do campo.

- Sobre o planejamento, os participantes relatam dificuldades e burocracias para sua elaboração com condições favoráveis ao êxito pedagógico. Muitos professores enunciaram a ausência de momentos para reflexão dos processos pedagógicos e de partilhas coletivas que contribuam para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas na escola. Esta constatação indica o comprometimento de todo o processo que engloba as práticas pedagógicas, pois os docentes não conseguem refletir e discutir sobre as possíveis alternativas de qualificação dos processos pedagógicos e das oportunidades de aprendizagem.

- O ato pedagógico em sala de aula é compreendido em dimensão múltipla, tanto que os participantes explicitam a importância de aspectos cognitivos, culturais, emocionais e afetivos para as práticas pedagógicas, destacam a atenção às metodologias e expressam a tentativa de diversificação de estratégias de ensino, como em atividades que envolvam recursos digitais, impressos, interativos e coletivos.

- O ato de avaliar tem despertado um sentimento de insatisfação, principalmente a respeito da imposição do sistema numérico como padrão avaliativo. Os participantes encontram dificuldades quanto ao exercício da autonomia, da criatividade e da continuidade avaliativa, por não conseguirem se contrapor às dinâmicas e rotinas escolares vigentes. Mesmo assim, os discursos indicam que os professores têm optado por flexibilizar a proposição de atividades avaliativas e de atribuição de notas.

Em seguida, resumimos as presenças/ausências das perspectivas de educação inclusiva e intercultural nos discursos dos professores relacionados às suas práticas pedagógicas.

- A perspectiva de educação inclusiva tem sido vislumbrada nas práticas pedagógicas dos participantes ao preconizar a participação, as equânimes oportunidades e a diversificação de estratégias de ensino. Contudo, os desafios apareceram nos discursos sobre a falta de tempo para a docência e de materiais na escola, a formação para a diversidade à toda a equipe escolar e o trabalho pedagógico junto aos estudantes com deficiência.

- A perspectiva de educação intercultural tem sido contemplada pela intenção de exercer práticas condizentes com as realidades dos estudantes camponeses. No entanto, há necessidade de articulação entre as práticas pedagógicas e as identidades dos educandos camponeses, sitiantes, indígenas etc. Este é um apontamento que indica a possibilidade de promoção de atividades e iniciativas cujas relações entre os discentes possam tensionar as desigualdades estruturais produzidas pela organização em sociedade.

Por fim, sintetizamos os fatores que (des)favorecem a viabilidade de práticas inclusivas e/ou interculturais na escola do campo, de acordo com os docentes.

- Os fatores que podem favorecer o exercício de práticas inclusivas e/ou interculturais foram a atenção docente aos perfis identitários, as relações amistosas entre os estudantes (embora seja necessário problematizar as situações relatadas de invisibilidade e de preconceito para com os estudantes indígenas), o número reduzido de estudantes de cada turma (dado o fato de conseguirem acompanhar em uma posição próxima o processo de aprendizagem dos estudantes), a contratação de alguns profissionais, como professor de apoio, psicólogo e assistente social, e os projetos desenvolvidos pela escola associados à realidade do campo.

- Os fatores que desfavorecem o exercício de práticas inclusivas e/ou interculturais foram a falta de tempo para reflexão acerca do trabalho docente e para partilhas coletivas, as condições estruturais e materiais da escola para o desenvolvimento do trabalho docente, a ausência de formações para a equipe escolar sobre como atender às particularidades de todos os estudantes e a proposição de um currículo conteudista e que não insere questões particulares da cultura camponesa.

Temos defendido que as escolas e os docentes recorram à tentativa de inovação de suas concepções e práticas. No entanto, percebemos que os participantes se sentem sozinhos e restritos a outras possibilidades face ao enfrentamento de novos desafios educacionais e de demandas relacionadas ao trabalho docente no contexto da diversidade. Não por menos, cotidianamente, os docentes se deparam com barreiras de trabalho de diversas ordens —

econômicas, sociais, fisiológicas, psicológicas, estruturais, formativas, até mesmo organizacionais.

Nesse sentido, rompemos com os olhares estereotipados e ideológicos de culpabilização dos docentes pela desqualificação da educação e da escola, bem como pelo insucesso dos estudantes. Existem outros fatores condicionantes que devem ser percebidos e questionados para que as condições impostas ao trabalho dos profissionais da educação alcancem possíveis melhorias. Esta defesa é prioritária para o avanço de práticas pedagógicas intencionais, críticas, transformadoras, inclusivas e interculturais.

Em rumos conclusivos, ao refletirmos sobre os trânsitos desta dissertação, percebemos que alguns pontos merecem destaque para a realização de futuras investigações científicas. Dentre eles: 1) o desenvolvimento de procedimentos investigativos para ampliar a participação de todos atores da escola (acabamos não desenvolvendo um instrumento de pesquisa para nos aproximar dos estudantes); 2) o cuidado e o respeito para com a escola e seus profissionais, que, via de regra, encontram-se atuando diante de intensas e diferentes demandas (isso impacta não só as relações de pesquisa, mas o cuidado com o próprio acontecimento da pesquisa, a elaboração dos instrumentos, a organização de tempos e espaços etc.); 3) instrumentos de pesquisa elaborados com linguagem acessível e contextualizados, considerando os perfis de participantes, pois alguns participantes apresentaram dificuldade de compreensão, principalmente na interação do grupo focal — em paralelo, compreendemos que, apesar da circulação de termos como práticas pedagógicas, educação do campo, educação inclusiva e educação intercultural, é necessário avançar teórica e praticamente diante destas temáticas, já que, quando articulados, estes elementos complexificam ainda mais o entendimento e a expressão —; 4) a alta rotatividade de professores e o acontecimento de outros processos seletivos/concursos docentes influenciaram a investigação e o recrutamento dos participantes para a coleta de dados. 5) restrição do embasamento conceitual (a escrita do Capítulo 2 apresentou algumas barreiras quanto à produção científica, à articulação entre as temáticas e à coerência entre os elementos teóricos fundantes que subsidiam nossas reflexões).

Apesar desses desafios e limitações, entendemos que esta pesquisa contribui para que a escola possa refletir e (re)inventar suas práticas pedagógicas, considerando: as reais necessidades do trabalho docente; o exercício de ações que envolvam a participação efetiva de todos, com a elaboração coletiva (professores, profissionais da escola, estudantes e comunidade) e a aproximação de atos educativos às identidades, às visões de mundo, de cultura e de sociedade, às histórias, às tradições, aos costumes, às linguagens e aos sonhos dos discentes e povos camponeses; a promoção de processos educativos e pedagógicos atentos às pluralidades

dos estudantes camponeses; a oportunização equânime e a proposição de dinâmicas e relações culturais respeitadas, provocativas, questionadoras e problematizadoras das realidades sociais entre as populações no país.

Com a presente pesquisa, aproximamo-nos de experiências em contextos e temáticas não exploradas (ou parcialmente) pela produção científica. Adentramos a realidade de uma escola do campo para explorar discursos docentes sobre práticas pedagógicas em perspectivas de educação inclusiva e educação intercultural.

Se, de fato, acreditamos em transformações educativas e sociais, devemos avançar nas intersecções entre teoria/política e prática. Além disso, se quisermos indagar qual a prática ou qual o conhecimento necessário para fundamentar a prática, como bem elucidada Mendes (2006), precisamos avançar na articulação entre conhecimento e prática, o que perpassa a configuração das pesquisas científicas.

Posto isso, a descrição sobre o cenário da inclusão e da interculturalidade na escola do campo participante desta pesquisa evoca a construção de uma sociedade e de uma educação outra, com ampliação do campo teórico educacional relacionado às práticas escolares e pedagógicas, à educação do campo, à educação inclusiva e à educação intercultural, inclusive em interseccionalidade.

Por fim, finalizamos com um convite a aventurar-se neste universo interseccional de pesquisa que envolve a téttrade práticas pedagógicas, educação do campo, educação inclusiva e educação intercultural, considerando que estes objetos de pesquisa têm sido pouco articulados. Assim, façamos desta oportunidade um movimento de aproximação e de apropriação científica a respeito das temáticas e de suas possíveis correlações.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? *In: FÁVERO, O. et al. Tornar a educação inclusiva*. Brasília, DF: UNESCO, 2009. p. 11-24.
- AMARELO (sample Sujeito de sorte – Belchior). Intérprete: Emicida. Compositores: DJ Juh, Emicida, Felipe Vassão. Part. Majur e Pablló Vittar. *In: AMARELO*. Intérprete: Emicida. [S. l.]: Sony Music, 2019. 1 CD, faixa 10.
- ANJOS, C. F. **Realidades em contato**: construindo uma interface entre educação especial e a Educação do Campo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.
- ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Caderno do CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ARROYO, M. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. *In: MOLINA, M. C. (org.). Educação do campo e pesquisa*: questões para reflexão. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006a. p. 103-130.
- ARROYO, M. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. *In: SOARES, L. J. G. (org.). Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006b. p. 17-32.
- BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre, RS: Penso, 2018.
- BARREIRA, C.; BOAVIDA, J.; ARAÚJO, N. Avaliação formativa: novas formas de ensinar e aprender. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, [s. l.], n. 40-3, p. 95-133, 2006.
- BESALÚ, X. **Diversidad cultural y educación**. Madrid, ES: Síntesis, 2002.
- BOOTH, T.; AINSCOW, E. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. 3. ed. ver. ampl. Bristol, UK: CSIE, 2011.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, [2023].
- BRASIL. **Lei n.º 11.738**, de 16 de julho de 2008. Estabelece o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2**, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: MEC/CNE, 2008b.

BRITO, R. M. **Um localismo universalizado**: a formação de professores, mestres e doutores na FAGED/AM. Manaus, AM: EDUA, 2015.

BRUNO, M. M. G.; COELHO, L. L. Discursos e práticas na inclusão de índios surdos em escolas diferenciadas indígenas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 681-693, jul./set. 2016.

CANDAU, V. M. (org.). **Culturas e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2005.

CANDAU, V. M. Educação escolar e culturas: multiculturalismo, universalismo e currículo. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Didática**: questões contemporâneas. Rio de Janeiro, RJ: Forma & Ação, 2009. p. 47-60.

CANDAU, V. M. F. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. F. (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.

CANDAU, V. M. F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

CANDAU, V. M. **Interculturalidade**: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação**, [2023]. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 20 dez. 2023.

CARABETTA JÚNIOR, V. C. Rever, pensar e (re)significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [s. l.], v. 34, n. 4, p. 580-586, 2010.

CARROLL, L. **Alice no país das maravilhas**. Porto Alegre, RS: L&PM, 1998.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre, RS: Mediação, 2004.

CASSINS, A. M *et al.* **Manual de psicologia escolar-educacional**. Curitiba, PR: Gráfica e Editora Unificado, 2007.

CONSTANTINO, F. L. *et al.* Comunidades de aprendizagem: construindo uma nova forma de ser escola. **Revista Ciência em Extensão**, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 215-221, 2012.

CORREIA, L. M.; TONINI, A. Avaliar para intervir: um modelo educacional para alunos com necessidades especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, 2012, v. 25, n. 44, p. 367-382.

CORTEZ, P. A. *et al.* A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. **Cadernos de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 113-22, 2017.

COSTA *et al.* Construindo “nós”: uma escola alicerçada nos princípios colaborativos e inclusivos. *In*: MENDES, E. G. (org.). **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe**

comum: dos especialismos às abordagens universalistas. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2023. p. 40-63.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 02-67.

FLEURI, R. M. Construção de uma perspectiva curricular intercultural e inclusiva In: **XII CONGRESSO DA ARIC** (Association Internationale pour la Recherche Interculturelle), 12., 2009, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, SC: ARIC, 2009.

FLEURI, R. M. **Educação intercultural e formação de educadores**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

FRANCO, M. A. R. S. Pedagogia e práticas pedagógicas interculturais. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 12, n. 27, p. 367-379, maio/ago. 2020.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

FRANCO, M. A. R. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas, SP: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

FURTADO, L. A. **A prática pedagógica intercultural do/a professor/a Munduruku**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

GALLO, S. **Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

GALVÃO, M. A. S. **Educação rural na Amazônia: turmas multisseriadas na perspectiva da inclusão, no município de Manacapuru/AM**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: Unesco, 2019.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

- GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008.
- GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 2011.
- IBGE. **Dados Censo Demográficos de Mato Grosso do Sul**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2022a.
- IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios em Mato Grosso do Sul**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2015.
- IBGE. **Sinopse Estatística da Educação Básica no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2018.
- IBGE. **Sinopse Estatística da Educação Básica no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2019.
- IBGE. **Sinopse Estatística da Educação Básica no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2020.
- IBGE. **Sinopse Estatística da Educação Básica no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2021.
- IBGE. **Sinopse Estatística da Educação Básica no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2022b.
- KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.
- KASSAR, M. C. M. O que tem de especial a Educação Especial? *In*: ORLANDO, R. M.; BENGTON, C. (org.). **(Des)mitos da educação especial**. São Carlos, SP: EDESP/UFSCar, 2022. p. 13-25.
- LANUTI, J. E. O. E. Tangenciamentos entre a filosofia da diferença e o ensino de Matemática para todos. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, jul./dez. 2019.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, SP: Loyola, 2014.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo, SP: Cortez, 2017.
- LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. *In*: LIBÂNEO, J. C. *et al.* **Em defesa do direito à educação escolar**: didática, currículo e políticas educacionais em debate. Goiânia, GO: Editora da UFG, 2019. p. 33-57.
- LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LOPES, E. C. P. M.; CAPRIO, M. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 5, p. 1-16, 2008.

LOPES, W. M. G. **ILS – Inventário de estilos de aprendizagem de Felder Soloman**: investigação de sua validade em estudantes universitários de Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

LOUREIRO, V. S.; SOUZA, V. A. M.; CARDOSO, F. B. Modelo de intervenção multicamadas: uma proposta de atuação neuropsicopedagógica institucional. **Mundo Livre**, Campos dos Goytacazes, v. 8, n. 2, p. 63-86, jul./dez. 2022.

LUCKESI, C. C. **O ato pedagógico**: planejar, executar e avaliar. São Paulo, SP: Cortez, 2023.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem: compreensão e prática. Entrevista concedida ao *Jornal do Brasil*. **Caderno do Colégio Uirapuru**, São Paulo, 2005.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: EPU, 2018.

MATO GROSSO DO SUL. **Dados Censo Demográfico de MS**. Campo Grande, MS: SEMADESC, 2014.

MATO GROSSO DO SUL. **Dados Censo Demográficos de MS**. Campo Grande, MS: SEMADESC, 2022a.

MATO GROSSO DO SUL. **Projeção do Produto Interno Bruto (PIB) de MS**. Campo Grande, MS: SEMADESC, 2023a.

MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Político-Pedagógico**. [S. l.]: Escola pesquisada, 2022b.

MATO GROSSO DO SUL. **Regimento Escolar**. [S. l.]: Escola Pesquisada, 2023b.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução n.º 4.026**, de 2 de maio de 2022. Dispõe sobre o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA-MS) para ano letivo de 2022, e dá outras providências. Campo Grande, MS: SED/MS, 2022c.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59, 2014.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativa e mistas. São Paulo, SP: Edições 70, 2021.

MAYOR, C. **El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario**. Sevilla, ES: Secretariado de Publicaciones, 2007.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos, SP: UFSCar, 2014.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, 2011.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto, PT: Porto Editora, 2013.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa, PT: Editora Educa, 2002.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro. Lisboa, PT: Educa, 2009.

NOZU, W. C. S. Carta ao esperançar: por uma Educação Inclusiva e específica nas escolas do campo, das águas e das florestas. *In*: CAPELLINI, V. L. M. F. (org.). **Cartas para o novo governo sobre educação especial na perspectiva inclusiva**. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2023. p. 49-54.

NOZU, W. C. S. **Educação Especial e Educação do Campo**: entre porteiras marginais e fronteiras culturais. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

NOZU, W. C. S. *et al.* Inclusão de alunos da Educação Especial em escola do campo: possibilidades de um trabalho colaborativo? **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 5, e8972, 2020.

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**, Araraquara, v. 24, n. esp. 2, p. 1054-1067, 2020.

NOZU, W. C. S.; KASSAR, M. C. M. Escolarização de crianças e adolescentes pantaneiros em tempos de covid-19. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-20, 2020.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, D. A. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 27-40. Outubro/novembro/dezembro 2020

ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E.; TARALLO, F. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2008.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento: diálogos em educação**, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr. 2020.

PRAIS, J. L. S. **Formação de professores para o desenvolvimento de práxis inclusivas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem: uma pesquisa colaborativa**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

RAMOS, M. N.; MOREIRA, T. M.; SANTOS, C. A. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica: Grupo Permanente de Trabalho e Educação do Campo, 2004.

REBELO, A. S. **A Educação Especial no Brasil: indicadores educacionais de Atendimento Especializado (1973–2014)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

RIBEIRO, E. A. **Inclusão de camponeses público-alvo da educação especial em escolas da região da Grande Dourados**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

RIBEIRO, E. A.; NOZU, W. C. S. Educação Especial do/no Campo: ofensivas neoliberais e processos de in/exclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, p. 1-26, 2022.

RODRIGUES, M. H. **Educação inclusiva para a diversidade e a prática pedagógica de professores/as na educação básica de uma escola no estado de Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

RODRIGUES, S. M. **A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública de Belo Horizonte**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SÁ, C. F.; PESSOA, A. C. R. G. Currículo e educação do campo: tensões e resistências à nucleação escolar. *In: SEMINÁRIOS DO GEPEC*, 2013, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos, SP: GEPEC, 2013.

SAMPAIO, M. D. **Reconhecimento da diversidade na escola: ideário por igualdade substantiva**. Curitiba, PR: CRV, 2017.

SANTOS, A. C. S. **Práticas de professores em interface educação especial e educação do campo em uma instituição especializada**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2021.

SANTOS, R.; KITTEL, R. M. P. O trabalho colaborativo na organização dos serviços da educação especial. *In*: MENDES, G. M. L.; PLETSCH, M. D.; HOSTINS, R. C. L. (org.). **Educação especial e/na educação básica: entre especificidades e indissociabilidades**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2019. p. 180-196.

SCHNETZLER, R. P. O professor de Ciências: problemas e tendências de sua formação. *In*: SCHNETZLER, R. P.; ARAGÃO, R. M. R. (org.). **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens**. Piracicaba, SP: CAPES/UNIMEP, 2000. p. 13-25.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEBASTIÁN HEREDERO, E. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum: Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

SEBASTIÁN HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020.

SEBASTIÁN HEREDERO, E. Inclusão educativa: uma realidade em construção. *In*: GIOVANNI, L. M.; MARIN, J. A. **Práticas e saberes docentes: os anos iniciais em foco**. São Paulo, SP: Junqueira & Marin, 2016. p. 74-91.

SEBASTIÁN HEREDERO, E.; ANACHE, A. A. A percepção docente sobre conceitos, políticas e práticas inclusivas: um estudo de caso no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 1018-1037, maio 2020.

SEBASTIÁN HEREDERO, E.; MATTOS, M. O. Educación inclusiva: lo que piensan los profesores sobre la inclusión. **RIESED**, [s. l.], v. 2, n. 10, p. 417-432, 2020.

SIADE, A. R. V.; XIMENES-ROCHA, S. H. Escola do campo e precarização do trabalho docente. **Trabalho, Política e Sociedade**, v. 4, n. 3, p. 107-124, 2018.

SILVA, J. C. *et al.* Saúde mental, adoecimento e trabalho docente. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s. l.], v. 27, p. 1-8, 2023.

SILVA, D. M. **O impacto dos estilos de aprendizagem no ensino de contabilidade na FEA-RP/USP**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Z. R. **Práticas pedagógicas interculturais na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru**: um estudo na Escola Estadual Marechal Rondon. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SKLIAR, C. Introdução – abordagens socioantropológicas em educação especial. *In*: SKLIAR, C. (org.). **Educação & Exclusão**: abordagens socioantropológicas em Educação Especial. Porto Alegre, RS: Mediação, 2006. p. 7-20.

SOUZA, E. C.; SOUSA, R. C. Condições de trabalho docente, classes multisseriadas e narrativas de professoras no território do Baixo Sul Baiano: significados e sentidos. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 380-408, 2015.

SOUZA, I. R. C. S. **Práticas pedagógicas e diálogos interculturais no cotidiano da educação escolar indígena dos Guarani e Kaiowá em Dourados/MS**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, ES: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

VERISSIMO, N. B. **Percepções e práticas pedagógicas de professores regentes dos anos iniciais em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

VIEIRO, J.; MEDEIROS, L. M. (org.). **Princípios e concepções da educação do campo**. 1. ed. Santa Maria, RS: NTE/UFSM, 2018.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da Educação Especial em sala de aula**: formação nas práticas pedagógicas do coensino. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

WALSH, C. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. *In*: CANDAU, V. M. F. (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro, RJ: 7Letras, 2009, p. 12-39.

WALSH, C. Interculturalidad, Crítica/Pedagogía decolonial. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL “DIVERSIDAD, INTERCULTURALIDAD Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDAD”, 2007, Bogotá. **Anais** [...]. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

WALSH, C. **La educación intercultural en la educación**. Lima, PE: Ministerio de Educación, 2001.

ZERBATO, A. P. *et al.* Considerações acerca do pesquisar colaborativamente abordagens universalistas. *In*: MENDES, E. G. (org.). **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da**

classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2023, p. 144-160.

ZVIEZYKOSKI, M. **Práticas pedagógicas em uma escola inclusiva.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2020.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE UMA ESCOLA DO CAMPO: DISCURSOS SOBRE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INTERCULTURAL, coordenada por mim, mestrando, Luiz Henrique Poloni. O objetivo dessa pesquisa é explorar as práticas pedagógicas de professores de uma escola do campo, no sentido de conhecê-las, tendo como referência o que dizem a respeito das suas vivências e experiências relacionadas com a educação inclusiva e intercultural. Gostaria de contar com sua participação, uma vez que esta pesquisa contribuirá para a construção de conhecimento para a área de educação, especificamente quanto à educação inclusiva, intercultural e do campo, o possibilitará outros olhares sobre as práticas pedagógicas e proporcionará aos docentes um movimento de (re)pensar, (re)construir e (re)significar suas práticas.

A aceitação e participação na pesquisa não resultarão em riscos de ordem psicológica, física, acadêmica etc. Sua participação é voluntária, e em decorrência dela você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você não terá nenhum gasto por participar nesse estudo, pois qualquer gasto que você tenha por causa dessa pesquisa lhe será ressarcido, bem como poderá ser indenizado por qualquer dano decorrente da pesquisa. É importante destacar que o risco é mínimo e a sua participação trará contribuições importantes para os estudos acerca do fazer pedagógico e para a área de educação especial na educação do campo.

Você foi selecionado porque atende os critérios de seleção dos participantes da pesquisa, a saber: professor da escola do campo a ser pesquisada. A sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar. A sua recusa em participar da pesquisa, não lhe trará nenhum prejuízo com relação ao pesquisador ou à escola do campo. Sua privacidade será respeitada, assim como terá garantida a confidencialidade das informações pessoais.

Caso aceite participar dessa pesquisa, a produção de dados que ocorrerá por meio do preenchimento de um questionário e participação de um grupo focal que acontecerão no mesmo dia e local com horário a ser definido conforme a disponibilidade dos participantes. A duração de tempo prevista é de 2h. Além disso, serão usados gravadores de voz para o fiel registro dos dados. Todas as informações produzidas nesta pesquisa serão confidenciais e asseguramos não expor a sua participação na pesquisa. Sua identidade não será revelada para ninguém, ela será de conhecimento somente dos pesquisadores envolvidos na pesquisa. Cabe esclarecer que o

pesquisador se comprometerá em respeitar as opiniões, os costumes, as atitudes, a organização social, as filosofias e saberes particulares, as diferenças.

Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada, sob a orientação do Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu. Os dados produzidos durante a pesquisa serão analisados, apresentados em forma de relatórios, divulgados por meio de trabalhos apresentados em reuniões científicas, congressos, simpósios, seminários, encontros, de artigos e da própria dissertação de mestrado. Você receberá uma cópia deste documento (termo), onde constam os dados para contato com a pesquisador. Você poderá entrar em contato a qualquer momento, a fim de tirar suas dúvidas sobre a pesquisa ou sua participação. Acaso tenha alguma dúvida sobre as questões éticas dessa pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), localizado na Rua Melvin Jones, 940, Jardim América, CEP: 79803-010, Dourados-MS, Telefone: (67) 3410-2853. E-mail: cep@ufgd.edu.br.

O CEP/UFGD é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública/social, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP/UFGD tem por finalidade fazer cumprir os aspectos éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, em observância ao item VII. 02, da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e demais diretrizes e normas regulamentadoras vigentes (Resoluções CNS nº 240/97, nº 370/07, 510/16 e Norma Operacional nº 001/2013/CNS).

Após os esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento para participar nessa pesquisa. Portanto, se concordar, preencha, por favor, em duas (02) vias, este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para sua segurança, você receberá uma (01) cópia deste termo.

Dourados, _____ de _____ de _____.

Assinatura do pesquisador

Eu _____, CPF _____ declaro que entendi riscos e benefícios, bem como os objetivos da pesquisa e confirmo minha participação.

Assinatura do/da participante da pesquisa

APÊNDICE B – Questionário

QUESTIONÁRIO**Objetivo:**

Levantar informações sobre os perfis profissionais e formativos dos participantes da pesquisa, assim como suas concepções de educação do campo, educação inclusiva, educação intercultural e práticas pedagógicas.

I – Dados de caracterização pessoal e profissional

1) Atua como:

() Professor Regente () Professor de apoio

2) Há quanto tempo você atua, de um modo geral, na Educação?

3) Há quanto tempo você atua como professor/a em escola do campo?

4) Qual o seu regime de trabalho na escola do campo?

() Efetivo () Contratado

5) Qual a sua carga horária na escola do campo? _____

6) Você atua em outras escolas além da escola do campo? Se sim, quantas? Em regime efetivo ou contratado? Qual a carga horária nas outras escolas em que atua?

II – Dados de caracterização formativa

7) Qual a sua formação inicial?

8) Durante sua formação inicial, você teve acesso a discussões/conteúdos sobre educação inclusiva? Se sim, em quais momentos/disciplinas?

9) Durante sua formação inicial, você teve acesso a discussões/conteúdos sobre educação intercultural? Se sim, em quais momentos/disciplinas?

10) Qual a sua formação continuada?

11) Durante sua formação continuada, você teve acesso a discussões/conteúdos sobre educação inclusiva? Se sim, em quais momentos/cursos?

12) Durante sua formação continuada, você teve acesso a discussões/conteúdos sobre educação intercultural? Se sim, em quais momentos/cursos?

III – Dados de caracterização quanto às concepções

13) Escreva um pouco sobre o que considera como a educação do campo.

14) Poderia descrever um pouco sobre o seu entendimento a respeito da educação inclusiva?

15) O que você considera por educação intercultural?

16) Escreva um pouco sobre o que você entende por práticas pedagógicas.

APÊNDICE C – Roteiro de tópicos / questões norteadoras para a técnica de pesquisa grupo focal

ROTEIRO DE TÓPICOS / QUESTÕES NORTEADORAS PARA A TÉCNICA DE PESQUISA GRUPO FOCAL

Observações Iniciais

Olá, me chamo Luiz Henrique Poloni, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD. Agradeço por aceitarem o convite de participação para a minha pesquisa de mestrado, é um momento muito importante para mim e estou feliz por estar aqui com vocês neste momento. Não sei se já participaram de uma discussão em grupo focal antes, mas convidei a todos para uma discussão em grupo, um diálogo em coletivo. Antes de iniciarmos a discussão, gostaria de destacar alguns pontos importantes: primeiramente, pedir que todos participassem dos tópicos/questões da discussão, e que, se possível, falassem um de cada vez. Também, vale lembrar que tudo o que expressarem é importante para minha pesquisa e não existirá experiências e opiniões determinadas como certas ou como erradas, então acaso acharem necessário, fiquem à vontade para discordarem de outras opiniões e/ou expor as opiniões de vocês. Nesta discussão, a minha função é apenas de administrar a discussão com alguns tópicos. Por fim, peço a permissão de vocês para gravar o áudio, assegurando que as identidades de vocês serão preservadas na pesquisa como um todo, tudo bem? Logo, iniciaremos a gravação e começaremos as sessões de discussão em grupo focal. Na sequência deste roteiro apresentamos os tópicos que foram subdivididos em cinco eixos temáticos.

EIXO I – DISCURSOS SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO

Objetivo: levantar informações sobre as condições de trabalho dos professores participantes da pesquisa.

Questões/tópico principais: conte-nos um pouco sobre como se sentem quanto à valorização da profissão docente.

Outras questões: poderiam nos contar como avaliam as condições estruturais e materiais da escola? Há condições concretas para realização do trabalho docente? Na opinião de vocês, o

que poderia ser melhorado na parte estrutural/material da escola do campo? Comente um pouco sobre o seu trajeto e sua rotina até a chegada na escola do campo. Reside nas imediações da escola do campo? Poderiam falar sobre o tempo que vocês possuem para planejamento, discussões coletivas e reuniões com os outros professores e a gestão? Comente um pouco sobre os momentos de reflexão para (re)pensar as práticas pedagógicas exercidas por vocês. A escola, as formações continuadas, têm propiciado esses momentos? Se fosse para sugerir temáticas para sua formação continuada, quais seriam?

EIXO II – DISCURSOS SOBRE A CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E OS PERFIS DOS ESTUDANTES

Objetivos: conhecer os perfis dos estudantes e as características da escola do campo em que atuam.

Tópicos/questões principais: conte-nos um pouco sobre como é o perfil dos estudantes que fazem parte das salas de aula em que ministram e sobre a relação professor/aluno com estes estudantes; poderiam destacar algumas características que diferenciam esta escola do campo com relação às outras escolas em que trabalharam e/ou conhecem?

EIXO III – DISCURSOS ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Objetivos: levantar informações sobre práticas pedagógicas dos professores, especificamente, sobre como planejam, desenvolvem o ato pedagógico em sala de aula e avaliam o aprendizado dos estudantes; identificar estratégias e recursos utilizados pelos professores participantes relacionados à inclusão e à interculturalidade, bem como as presenças/ausências de perspectivas inclusivas e interculturais nos discursos sobre seus trabalhos pedagógicos. Almejando organicidade dos dados, propomos a divisão em **subeixos temáticos**: planejamento escolar, o ato pedagógico no contexto da sala de aula e a avaliação da aprendizagem.

Subeixo temático I – Discursos sobre o planejamento escolar

Questão principal: conte-nos, de um modo geral, como vocês organizam o trabalho pedagógico (prática pedagógica) para a atuação em sala de aula.

Outras questões: conforme a experiência de vocês, comentem um pouco sobre como planejam as aulas que serão ministradas. comentem um pouco sobre o que vocês fazem para que todas as crianças sejam contempladas com as atividades no planejamento; há momentos de planejamento em colaboração com outros educadores?

Subeixo temático II – Discursos sobre o ato pedagógico no contexto da sala de aula

Tópico principal: conte-nos, brevemente, como normalmente se dá o andamento das aulas em sala.

Outra questão: poderiam relatar quais procedimentos ou estratégias/metodologias utilizam para que todos os estudantes participem das atividades em sala de aula?

Subeixo temático III – Discursos sobre a avaliação da aprendizagem

Tópico principal: comente um pouco sobre como avaliam a aprendizagem dos estudantes.

Outras questões: quais atividades avaliativas são mais utilizadas (provas, trabalhos escritos etc.)? A avaliação é a mesma para todos os estudantes?

EIXO IV – DISCURSOS VINCULADOS ÀS PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INTERCULTURAL

Tópico/questão principal – Educação inclusiva: conforme a sua experiência em sala de aula, conte-nos como tem se dado a participação e a aprendizagem de todos os estudantes em sala de aula comum.

Outra questão: poderia comentar um pouco sobre como tem sido seu trabalho pedagógico junto aos estudantes com deficiência?

Questão principal – Educação intercultural: de acordo com as experiências de vocês, relatem um pouco sobre como avaliam o currículo desta escola do campo quando consideramos o contexto educacional, cultural e social.

Outras questões: poderiam comentar um pouco sobre como trabalham as questões culturais, históricas e identitárias em sala de aula? Poderiam dar exemplos de temáticas e atividades realizadas com os estudantes em sala de aula?

**EIXO IV – AVANÇOS E DESAFIOS PARA A MATERIALIZAÇÃO DE UMA
ESCOLA E DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM PERSPECTIVAS DE
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INTERCULTURAL**

Objetivo: levantar informações sobre o que os professores participantes consideram como desafios e avanços com relação à possíveis perspectivas inclusivas e interculturais.

Questões principais – Avanços e desafios relacionados à educação inclusiva: conte-nos, conforme a sua opinião, em quais aspectos a escola pode avançar para tornar-se mais inclusiva; E em seu trabalho pedagógico? Poderiam nos contar um pouco sobre o que consideram como os maiores desafios enfrentados em sala de aula para proporcionar um ambiente de aprendizagem para todos os estudantes?

Questões principais – Avanços e desafios relacionados à educação intercultural: conte-nos um pouco sobre em que a escola pode avançar quando se trata de questões culturais, identitárias e históricas; ainda nesse sentido, o que pode avançar em seu trabalho pedagógico? Poderiam comentar um pouco sobre quais as maiores dificuldades para explorar as questões históricas, culturais e identitárias dos estudantes neste contexto escolar do campo em suas práticas pedagógicas?

EIXO FINAL – OUTRAS QUESTÕES

Objetivo: fomentar a discussão sobre assuntos ainda não discutidos.

Questão principal: sem mais perguntas. Gostariam de propor algum assunto não abordado ou complementar em algo que consideram importante?