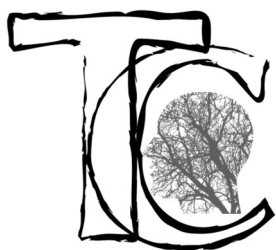




QrCode de Autenticidade



ISSN 2763-6739



MESTRADO
EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA



EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO CONTINUADA: narrativas de docentes de escola do campo

Maria Aparecida Ramos de Jesus

*Mestre em Educação Inclusiva
pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (PROFEI/UNIFESSPA)*

cidaaires89@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-2706-7231>



<http://lattes.cnpq.br/3934365186270579>



EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO CONTINUADA: narrativas de docentes de escola do campo

RESUMO: O presente artigo é um recorte da dissertação de mestrado intitulada Políticas Inclusivas: Narrativas de docentes de e scola do campo na construção de diálogos formativos, pelo programa de mestrado PROFEI/UNIFESSPA, e tem como objetivo explorar as narrativas de docentes acerca da formação continuada para efetivar a educação inclusiva em uma escola do campo do município de São João do Araguaia – Pará. A pesquisa, de caráter qualitativo, conforme Minayo et al. (1994), utilizou a técnica de coleta de dados com relatos orais, segundo Queiroz (1988) e empregou a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) no tratamento dos dados coletados. Para analisar o processo formativo do município, foram definidos os seguintes objetivos específicos: identificar os desafios enfrentados pelos docentes em relação à formação continuada para implementar práticas inclusivas na escola do campo; investigar como os docentes percebem a educação inclusiva e de que forma essas percepções influenciam suas práticas pedagógicas; e conhecer as estratégias utilizadas pelos docentes para superar os obstáculos e efetivar a educação inclusiva na escola do campo, apesar das limitações da formação continuada. De acordo com as narrativas dos docentes, foi possível identificar lacunas na formação continuada, decorrentes da ausência de debates e de capacitação voltada à oferta de uma educação na perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Educação do Campo; formação continuada; inclusão.

Como citar:

RAMOS DE JESUS, M. A. Educação Inclusiva e Formação Continuada: narrativas de docentes de escola do campo. **Revista Teias de Conhecimento**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 245–260, 2026.

DOI: <https://doi.org/10.5212/RevTeiasConhecimento.2026.25573>. Disponível

em: <https://revistas.uepg.br/index.php/teias/article/view/25573>. Acesso em: 16 ago. 2026.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO CONTINUADA: narrativas de docentes de escola do campo

Maria Aparecida Ramos de Jesus

INCLUSIVE EDUCATION AND CONTINUOUS TRAINING: narratives of rural schoolteachers

ABSTRACT: The present article is an excerpt from the master's thesis titled Inclusive Policies: Narratives of Teachers from Rural Schools in the Construction of Formative Dialogs, from the PROFEI/UNIFESSPA master's program, and aims to explore the narratives of teachers regarding continuous training to implement inclusive education in a rural school in the municipality of São João do Araguaia – Pará. The research, with a qualitative methodology, Minayo et al. (1994), using the data collection technique of oral reports by Queiroz (1988) and employing Bardin's (1977) content analysis in the treatment of the collected data. To analyze the formative process of the municipality, specific objectives were defined: Identify challenges that teachers face regarding ongoing training to implement inclusive practices in rural schools, investigate how teachers perceive inclusive education and how these perceptions influence their pedagogical practices in rural schools, and understand the strategies that teachers use to overcome obstacles and effectively implement inclusive education in rural schools, despite the limitations of ongoing training. According to the teachers' narratives, it was possible to identify that there are gaps in continuous training due to the lack of discussions and training for offering education from an inclusive perspective.

Keywords: Rural education; continuing education; inclusion.

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada Educação Inclusiva e Formação Continuada: narrativas de docentes de escola do campo, com o objetivo de explorar as narrativas de docentes acerca da formação continuada para efetivar a educação inclusiva em uma escola do campo do município de São João do Araguaia – Pará, apresenta abordagem qualitativa, pois possibilita o trabalho “*com o universo de significados, motivos, aspirações*” (MINAYO, et al.1994, p. 21-22). Na estruturação, foram utilizados pseudônimos, para assegurar o anonimato dos participantes, preservando-se o gênero e atendendo aos parâmetros éticos. Foram ouvidos treze (13) docentes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, de uma escola de assentamento do município de São João do Araguaia-PA.

Para a coleta de dados, foi utilizado o relato oral, pois “*antecede outras técnicas de obtenção e conservação do saber*” (QUEIROZ, 1988, p.16). Esse procedimento pode estimular os participantes a informarem acontecimentos e experiências significativas no contexto vivido, conferindo-lhes um lugar de destaque.

Para o tratamento dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977, p.38), a qual *“utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens”*, e orienta os passos necessários para a realização da tarefa, a saber: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. O objetivo é organizar os dados, ou seja, identificar sentidos e ideias individuais, bem como possíveis semelhanças nos relatos dos professores.

A educação inclusiva é um direito garantido por lei, mas a realidade das escolas do campo muitas vezes distancia-se desse ideal. Professores de diversas instituições brasileiras enfrentam desafios significativos ao tentar implementar práticas inclusivas. Para fomentar o diálogo acerca dessa temática, desenvolveu-se o estudo denominado Educação Inclusiva e Formação Continuada: narrativas de docentes de escola do campo, cujo objetivo principal foi explorar as narrativas de docentes acerca da formação continuada para efetivar a educação inclusiva em uma escola do campo do município de São João do Araguaia – Pará. A investigação buscou responder a seguinte questão-problema: quais são as estratégias adotadas pelo município de São João do Araguaia – Pará, para que a formação continuada de professores da escola do campo possibilite a oferta de uma educação na perspectiva inclusiva?

Na tentativa de responder tal questionamento, definiu-se os objetivos específicos: identificar desafios que os docentes enfrentam em relação à formação continuada para implementar práticas inclusivas na escola do campo; investigar como os docentes percebem a educação inclusiva e como essas percepções influenciam suas práticas pedagógicas na escola do campo; e conhecer as estratégias que os docentes utilizam para superar os obstáculos e efetivar a educação inclusiva na escola do campo.

Destaca-se a importância da pesquisa por trazer a voz de docentes que vivenciam diariamente a realidade do trabalho com a diversidade presente nas escolas do campo, além de considerar o crescimento do número de matrículas de alunos com

deficiência nas escolas brasileiras. De acordo com Caiado, Gonçalves e Sá (2016, p. 333), desde 2012, *“percebe-se um aumento expressivo (116,6%) no número de matrículas de alunos com NEE em escolas de assentamento”*.

Os diálogos também estão centrados nos autores Sousa, Leal e Sales (2021), que trazem reflexão importante acerca de estratégias para oferta de educação na perspectiva inclusiva na escolas campo, Melo (2019), que enfatiza a necessidade de efetivação na prática das normativas e legislação, Freitas (2020) e Marcoccia (2010), que trata da formação como estratégia de garantia da cidadania aos estudantes e da importância do governo subsidiar aos profissionais da educação.

Nozu (2020) aponta que o povo campesino e a comunidade escolar têm a atribuição de se mobilizar em favor de seus direitos educacionais. Para Nozu, Ribeiro e Bruno (2018), a gestão municipal desempenha papel fundamental na implementação de planos estratégicos voltados ao fortalecimento dos debates formativos nos ambientes escolares, de modo a garantir efetivamente educação para todos.

Marcoccia (2010, p. 1) nos faz refletir sobre a Educação do Campo: *“essa Educação nasce da prática coletiva dos movimentos sociais do campo que, coletivamente, passam a lutar pela reforma agrária, por políticas públicas e pela expansão dos direitos humanos”*. Para ampliar esse debate, vale ressaltar que os textos dos autores podem ser estendidos ao pensamento sobre como promover, na prática, discussões voltadas à efetivação da educação na perspectiva inclusiva. Ressalta-se, ainda, que os movimentos sociais garantem que as lutas por direitos, tornem-se conquistas para todos.

A pesquisa abordou parcialmente a temática e suas contribuições para a ciência; assim, entende-se que ainda há espaço para diálogos mais aprofundados acerca do tema.

2. VISIBILIZANDO A REALIDADE DA ESCOLA DO CAMPO

A partir da presente pesquisa, realizada em uma escola pública de assentamento na cidade de São João do Araguaia - Pará, observou-se que a unidade possui estrutura física adequada e conta com professores qualificados. Contudo, ainda não se configura com um trabalho pedagógico consistente em relação à realidade campesina, devido a vários fatores, os quais serão descritos por meio dos relatos dos docentes. Na estruturação da pesquisa, foram utilizados pseudônimos, para assegurar o anonimato dos participantes, preservando-se o gênero. Foram ouvidos dez participantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. No ano em que foi realizada a audição, a escola contava com 11 turmas e 15 profissionais, porém, devido a indisponibilidade de horário, à preferência por não participar da pesquisa ou a outras razões não informadas, alguns professores não foram ouvidos. Por esse motivo, a amostra final correspondeu a 13 profissionais, entre os meses de setembro e outubro de 2022.

Foi solicitado aos participantes que falassem um pouco sobre suas vivências e experiências relacionadas ao trabalho na escola do campo. As entrevistas foram realizadas individualmente, em encontros entre a pesquisadora e cada participante.

Nas tabelas a seguir estão organizadas as categorias identificadas a partir dos relatos obtidos. Preserva-se a fala original dos sujeitos, no entanto, durante a edição, foram realizadas correções em algumas partes dos textos. De acordo com Duarte (2004, p. 221), “[...] frases excessivamente coloquiais, interjeições, repetições, falas incompletas, vícios de linguagem, cacoetes, erros gramaticais etc. devem ser corrigidos na transcrição editada [...]”. Os relatos dos docentes subsidiaram a escolha das temáticas do circuito de formação de professores, que serão apresentados no capítulo referente ao produto educacional desta pesquisa.

**Tabela 1- Sobre trabalhar em uma escola do campo
(estrutura física e apoio pedagógico).**

Professor (a)	Narrativas
P1	Trabalhar no campo é maravilhoso porque eu sou filha de trabalhador rural, me identifico, é tanto que não saio daqui. Eu acho que temos que ajudar mais [...]
P2	[...] a educação do campo é uma dificuldade, aqui na nossa escola a dificuldade é muito grande, porque não temos muito apoio [...]
P3	Quanto a escola ser do campo, nos deparamos com algumas dificuldades, que são o transporte escolar, o período de chuva, as estradas... Então, quando está nesse tempo os alunos faltam e aí você tem que voltar todo o assunto de novo para estar trabalhando com eles [...]
P4	Quando eu iniciei eu não tinha experiência, vamos adquirindo com o passar do tempo.
P5	É muito desafiador, a falta de políticas públicas é visível.
P6	É desafiador trabalhar em uma escola do campo, eu enquanto professora não tive nenhuma preparação para lidar com a realidade vivida, escola e comunidade, a estrutura física deveria ser mais priorizada para a qualidade de vida dos alunos.
P7	É bom trabalhar em uma escola do campo, porém falta muito recurso na área da inclusão, falta acompanhamento pedagógico [...]
P8	É um desafio pois não tenho material, mas a estrutura é boa.
P9	Muito bom trabalhar com a diversidade de saberes populares e culturais do campo, agregado aos saberes da escola formal. A escola é bem estruturada, tem todos os requisitos para se desenvolver um ótimo trabalho pedagógico alinhado a projetos que favoreçam o aprendizado e desenvolvimento dos discentes.
P10	É desafiador, pois a escola não tem estrutura para a demanda dos alunos e funcionários, ela precisa trocar os transportes escolares, pois as vans ficam o tempo todo quebrando, precisamos de mais salas para alunos, diretor, coordenadores, biblioteca, sala de informática e sala de recursos [...]
P11	Trabalhar em escola do campo chama-se desafiar sua capacidade, pois a estrutura física nem sempre são boas, não tem materiais de apoio pedagógicos, o professor tem que buscar sua criatividade para fazer um bom trabalho.
P12	É uma atividade que nos desafia todos os dias, pois são inúmeros problemas: estrutura física, falta de estudo para renovar os conhecimentos, gestão democrática, dentre outros.
P13	Trabalhar em uma escola do campo é trabalhar com uma realidade diferente, temos alunos recebidos de outras cidades e estados diferentes, mas 50% desses alunos são das vicinais e vivem no campo, então, temos que trabalhar com duas realidades completamente distintas tanto na cultura como no nível de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Em relação à sua condição de professora atuante em uma escola do campo, a docente P1 relata sentir-se bem. Filha de trabalhador rural, afirma que, na sua trajetória do assentamento, sempre percebeu a necessidade que o povo do campo tem de receber apoio na construção de conhecimentos, diante da realidade de um povo que luta pelos seus direitos e ainda enfrenta processos de exclusão.

[...] eu sou de movimento desde os meus quatorze anos pela causa dos menos favorecidos, do povo desgarrado da vida, excluído da sociedade, por isso que eu me identifico no campo, porque nós sabemos que o campo hoje é muito excluído por esse povo que está na elite brasileira, que exclui todo mundo achando que só pode viver as pessoas que estão dentro do padrão deles. Percebe-se muito isso nesse desgoverno que está aí agora, que filho de pobre não é para ter acesso a universidade, e que só filho de rico que tem direito. Nem todo mundo nasceu para se formar, nem todo mundo nasceu para ter acesso a escola, a educação, acesso à universidade e o governo popular, que é o governo do Lula, nos deu essa oportunidade, foi que principalmente os movimentos sociais tiveram vez e voz.

P1 ressalta que o povo campestre ainda convive com situações de exclusão, de luta pelos direitos, e que ainda pede socorro diante das mazelas da sociedade capitalista. P2 deixa claro a necessidade de auxílio para trabalhar na escola do campo, diante da dificuldade de orientações relacionadas às práticas: “[...] a educação do campo é na dificuldade, aqui na nossa escola a dificuldade é muito grande, porque não temos muito apoio [...]”. P3 enumera as dificuldades e a realidade sobre o que é trabalhar em uma escola do campo e reconhece a necessidade de, como profissional, criar estratégias para se adaptar à realidade quando, por algum motivo, o aluno falta, por questões climáticas ou de transporte escolar. “[...] Eles faltam e você tem que voltar todo o assunto de novo para estar trabalhando com eles, porque devido essas situações, por causa das estradas, por ser uma escola do campo, então temos que nos adaptar à realidade”.

Em torno de 70% dos professores ouvidos consideram que trabalhar em uma escola localizada no campo não é tarefa fácil, que há muito ainda a se fazer para que a educação de qualidade chegue a todos que têm direito. Os relatos são de anseios e preocupações por melhorias na qualidade de ensino e de aprendizagem dos sujeitos envolvidos. Mas, para além dos anseios e preocupações, de acordo com Sousa, Leal e Sales (2021, p. 76922), para vencer as barreiras existentes na Educação do Campo, há que se pensar em estratégias de superação.

A luta por uma educação do campo de qualidade no Brasil é antiga. No entanto, é possível, ainda nos dias atuais, verificar que em muitas escolas públicas do território rural, não há um plano político pedagógico voltado para a população camponesa. Isso ocorre, entre outros fatores, pela falta de professores(as) qualificados(as), desinteresse ou falta de formações adequadas para estes profissionais que estão nas escolas do campo sem realmente saber o que ela constitui, para quem é, e qual a finalidade de se ter um Projeto Político Pedagógico (PPP) voltado para os sujeitos do campo.

Os autores, ainda, indicam uma das possibilidades existentes para dar o primeiro passo em busca da qualidade ideal para a educação das Escolas do Campo: *“Por muito tempo a população do campo foi maior que a população urbana no Brasil. Mesmo assim, não havia políticas claras e específicas que atendessem as demandas das populações camponesas [...]”* (Sousa; Leal; Sales, 2021, p. 76923).

Na fala de alguns participantes, surgem fatores que influenciam negativamente na unidade de ensino, que dificultam a prática de uma educação inclusiva para as pessoas com deficiência. Os professores apontam a falta de materiais didáticos, estrutura física arquitetônica, transporte escolar e apoio das equipes pedagógica e gestora.

Acerca do apoio pedagógico, P9 indica as impossibilidades diante da realidade

escolar, “[...] não temos materiais de apoio pedagógico para serem trabalhados com os alunos. Portanto, o único jeito é trabalhar com o que temos, que são livros didáticos e xerox [...]”. Há contradição nos relatos dos professores, quando P9 diz que “a escola é bem estruturada, tem todos os requisitos para se desenvolver um ótimo trabalho pedagógico”. Na seção seguinte, surge o auxílio pedagógico do AEE, P9 diz que “a escola dispõe apenas de uma sala de recurso”.

Considera-se direito de todos ter um ambiente escolar com boa estrutura física, materiais de apoio, acompanhamento pedagógico, formação continuada para os professores e transporte escolar para os estudantes, de modo a garantir a qualidade educacional na escola do campo. Para Sousa, Leal e Sales (2021, p. 76926),

uma escola do campo que deseja ter sua identidade campesina preservada precisa ter em seu projeto político pedagógico essas estratégias como, por exemplo, a pedagogia da alternância¹, respeitando os devidos tempos e espaços formativos.

¹ “A Pedagogia da Alternância se apresenta como uma possibilidade de formação escolar e humana de acordo com as especificidades do campo [...] A educação opõe-se, portanto, ao modelo ofertado nos centros urbanos, onde é comum a supervalorização do conhecimento científico” (RODRIGUES, 2020, p. 8 / 10).

Molina e Hage (2019 p. 61) trazem uma compreensão acerca da pedagogia da alternância sendo que “a formação em alternância busca considerar a aprendizagem contínua dos sujeitos no campo, procurando integrar a cultura, o conhecimento e a experiência no contexto da prática, objetiva constituir-se em sintonia fina com as reflexões teórico-metodológicas na ação de ensinar e aprender durante o processo de formação dos educadores do campo [...]”

Enfatiza-se, dessa maneira, que é de suma importância pensar em um currículo que contemple as necessidades dos sujeitos do campo, de maneira a respeitar a particularidade de cada aluno, assim, o que lhe é ensinado em sala de aula será compreendido quando esse vivenciar as atividades propostas, havendo troca de conhecimentos aliados ao que vivencia em seu cotidiano, sendo a Pedagogia da alternância um método de ensino que visa contemplar as peculiaridades de todos os estudantes. Destaca-se que a escola do campo analisada na pesquisa não apresenta iniciativas voltadas ao desenvolvimento do método de ensino abordado.

Na Tabela dois é mostrado alguns apontamentos dos professores com relação à formação continuada.

Tabela 2 - A formação continuada para professores, promovida pelo município.

Professor (a)	Narrativas
P1	[...] nós não temos formação até agora, nunca teve depois que eu estou aqui.
P2	[...] anteriormente teve uma formação, só uma, que foi há muito tempo, ainda no outro mandato, para trabalhar com criança especial, mas só teve essa mesmo.
P3	[...] então você mesmo vai lá pagar seu curso, vai se formar para poder trabalhar com seus alunos. Eu acho que tinha que partir deles a oferta, no primeiro bimestre, no segundo, no terceiro, no quarto, minicursos, formações.
P4	Então, devia ter uma formação que levasse o professor a reconhecer que realmente tem que ter atividade diferenciada.
P5	O município não oferece formação.
P6	As poucas vezes que tivemos foram proveitosas, mas falta algo que esteja diretamente direcionado a essa área [...].
P7	[...] no momento eu não tenho esse apoio, o município ainda não forneceu nenhuma formação pedagógica, nada, e é necessário.
P8	O governo quer que a escola pública se adapte para estar preparada para receber, só que nós precisamos de um preparo da esfera.
P9	[...] sim, mas para trabalhar com turmas normais, porém não temos formação para trabalhar com crianças com necessidades especiais, participo de todas as formações, são oferecidas pela secretaria de educação.
P10	[...] estamos tendo com a UNIFESSPA, são aulas presenciais com oficinas e eu participo, mas não na área da educação especial.

P11	Nunca tive formação para trabalhar com eles, se eu tivesse participado talvez teria feito um trabalho diferente.
P12	O município não tem oferecido formação continuada dentro da área da educação especial para os professores da rede. Essa é uma realidade daqui, e a falta de formação ajuda para que o meu trabalho não seja eficiente em muitos momentos em sala de aula.
P13	Infelizmente não. O município já tem uma equipe pedagógica para orientar os professores assistentes, mas falta promover formação para todos os professores da rede.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

No fortalecimento desse diálogo, junto à escuta atenta dos relatos dos professores da escola do campo, compreende-se a importância de se discutir a Educação do Campo e Educação Inclusiva de maneira articulada, assim como enfatizam Souza, Leal e Sales (2021, p. 76926): “[...] A associação da educação inclusiva com a educação do campo é tão necessária quanto urgente, uma vez que esse diálogo ainda é pouco frequente”.

Pensa-se que as duas modalidades de ensino como palco de debates formativos nas escolas brasileiras, principalmente nas localizadas no campo, tornam-se primordiais, pois se trata de discursos inclusivos. Quando a docente diz “[...] acho que está faltando mais formação para os professores, orientação de como lidar com certas coisas, porque é difícil, não temos apoio. Eu mesma estou tendo muita dificuldade esse ano”, percebe-se uma lacuna na assistência em formação continuada para os profissionais das escolas do campo. Muitas vezes, as situações referentes à garantia de acesso e permanência dos estudantes PAEE são invisibilizadas, por falta de suporte de conhecimentos que só serão adquiridos por meio de estudos dirigidos. De acordo com Melo (2019, p. 500),

parece que existem muitos projetos e programas, como o PRONERA, Projovem Campo Saberes da Terra e, outros que permeiam o combate ao atraso de formação e estruturação das escolas do campo, mas que, estes ainda não evidenciaram a preocupação da efetivação do direito à educação das pessoas

com deficiência que estão inseridas nesse contexto, mesmo com a legislação e a teoria que vem sendo desenvolvida, mas parece que está dissociada da prática da inclusão, uma vez que na escola do campo os professores não são qualificados em educação especial para que pudessem ter práticas coerentes na educação inclusiva de fato efetivada nestas escolas.

A autora aborda de maneira assertiva a problemática existente no nosso país. Há projetos, programas e bases legais para a implementação da Educação Inclusiva nas escolas do campo, mas, as práticas a partir desses planejamentos não são efetivas, eis aí uma grande ruptura na qualidade da escolarização dos alunos PAEE.

No relato de P6, consta: “[...] a maior dificuldade é a falta de capacitação para nós professores, acredito que seria de grande necessidade formações especificamente direcionadas a essa área”, dessa maneira, compreende-se que *“negar a escola é também negar a cidadania, a participação social, política, cultural e o acesso ao conhecimento”* (Freitas, 2020, p. 4). Desse feito, compartilham outros docentes das salas de aula comum com relação à formação continuada no município: “[...] A gente fica aí se virando com o que tem, passando uma tarefinha, procurando uma coisa [...]” diz P3. Contudo, ao retornar para a Tabela 5, evidencia-se a carência de apoio formativo aos educadores e educadoras das salas de aula comum e especializada da escola campo, conforme aponta Marcoccia (2010, p. 4):

O desinteresse do governo estadual e das prefeitura, em identificar os sujeitos do campo com NEE, o “esquecimento” do seu dever em garantir o acesso dessa população à rede pública de ensino, garantindo condições de permanência, por meio de iniciativas dirigidas à formação teórico prática do docente, à dotação de infraestrutura às escolas, à garantia de professor especializado e do atendimento educacional especializado, bem como o transporte escolar adaptado para atender esses alunos, contribuem para a (in)visibilidade dos alunos com NEE no campo paranaense.

Em algumas situações, principalmente quando se trata das escolas do campo, é necessário movimento, uma participação ativa do povo campestino em busca dos direitos da pessoa com deficiência, para que o poder público não esqueça dos deveres para com o público-alvo da educação especial, localizado nas escolas do campo. Para Nozu (2020), a escola, na pessoa da equipe gestora, há que ter mobilização também.

Assim, a mobilização administrativa e pedagógica da equipe gestora – articulando dimensões macro e micropolíticas, envolvendo toda a comunidade educativa e atuando na formação continuada de professores – constitui-se em ação decisiva para potencializar a inclusão escolar de estudantes PAEE (NOZU, 2020, p. 12).

Há uma necessidade urgente, no que diz respeito às articulações por parte da equipe gestora das instituições públicas, de atuar de maneira significativa não apenas em serviços burocráticos escolares, mas também em relação ao conhecimento sobre políticas públicas e debates que frequentemente estão em palco em seminários, congressos e demais eventos. Esses espaços favorecem o crescimento profissional e potencializam discussões dentro da escola, a fim de que existam os serviços necessários de educação. A equipe gestora de uma escola não deve massificar a exclusão dos povos do campo de seus direitos.

Para Nozu, Ribeiro e Bruno (2018, p. 332), “[...] o descaso do poder público e a dupla exclusão vivenciada pelas populações do campo com deficiência; ausência de planos municipais consistentes no tratamento da temática; fragilidades da articulação intersetorial entre as políticas sociais [...]”, e uma gestão escolar que promove discursos formativos dentro da instituição, promove transformação.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que a construção de políticas inclusivas em escolas campesinas não é tarefa fácil no Brasil, há muitos desafios que precisam ser vencidos por meio de atitude do sistema educacional, tanto daqueles que visualizam e implementam as legislações, as normativas e as regras a serem seguidas pelas instituições de ensino, quanto por aqueles que vivenciam na prática diária, no ambiente escolar, para garantir a formação humana dos sujeitos que ali pertencem, de maneira a não excluir nenhum deles.

Esses desafios estão relacionados tanto à garantia de ir e vir dos sujeitos de casa para a escola, a ter condições de um espaço com infraestrutura para atender às especificidades de cada um, quanto à validação de que os mediadores do processo tenham a capacidade de intervir positivamente na formação humana desses sujeitos para a vida em sociedade. Ainda se compreende que as políticas públicas implementadas nesse país apresentam em seu bojo a ideologia de um modelo capitalista, dessa maneira, crescem ainda mais as barreiras que dificultam a execução de educação inclusiva.

A partir das narrativas dos professores da escola do campo pesquisada, identifica-se que o sistema de ensino pouco discute sobre políticas públicas inclusivas no âmbito municipal e que a falta dessa dinâmica, com os atores do processo de ensino, torna frágil o fazer pedagógico dos professores no ambiente escolar.

Os desafios para promover uma educação de qualidade para os alunos da escola do campo, foram assinalados pelos docentes, em virtude do condicionante disposto, mas também pela falta de formação continuada para a capacitação de profissionais, a fim de atender à demanda do público-alvo da educação especial, bem como no fortalecimento de práticas pedagógicas que incluam todos no processo de ensino e

aprendizagem. A carência dessa estratégia de formação continuada, evidencia fragilidades, por parte dos professores no enfrentamento dos desafios que surgem nas instituições campestres, relacionados a práticas educativas inclusivas.

A pesquisa apresenta dados importantes, cujas descobertas possibilitaram a ampliação do estudo, oportunizando a contribuição junto a universidade e o subsídio de um circuito formativo com os docentes da escola do campo investigada. Conforme mencionado anteriormente, o presente trabalho é um recorte de uma pesquisa maior, considerada uma experiência exitosa.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CAIADO, Katia Regina Moreno. GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha, SÁ, Michele Aparecida de. Educação escolar no campo: desafios à educação especial. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 22, n. 48, p. 324–345, 2016.

DE FREITAS, Milena Lucania. INCLUSÃO ESCOLAR OU EXCLUSÃO EM ESCOLAS RURAIS? O ESTADO DA ARTE DE TESES E DISSERTAÇÕES. *Anais do*, v. 3, n. 3, 2020.

DUARTE, Rosália. Entrevista em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, [S. l.], n. 24, p. 213, jul. 2004

FREITAS, Milena Lucanea de. Inclusão escolar ou exclusão em escolas rurais? O estado da arte de teses e dissertações. *In: Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva*, 6., Vitória, 2020. **Anais [...]**, v. 3, n. 3, Vitória, 26-30 out. 2020.

MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. Interface da Educação Especial com a Educação do Campo: (in) visibilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas do campo. *In: Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 33., Caxambu, 2010. **Anais [...]**, Caxambu, 17-20 out. 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Pôsteres%20em%20PDF/GT03-6533--Int.pdf>. Acesso em: 06 jun.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO CONTINUADA:

narrativas de docentes de escola do campo

Maria Aparecida Ramos de Jesus

2022.

MINAYO, Maria Cecília de S. et al. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MOLINA, Mônica Castagna. HAGE, Salomão Mufarrej. **Licenciaturas em Educação no Campo** [recurso eletrônico]: resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão (2013-2017). 1. ed. Florianópolis: LANTEC /CED/UFSC, 2019.

NOZU, Washington Cesar Shoiti et al. Inclusão de alunos da Educação Especial em escola do campo: possibilidades de um trabalho colaborativo? **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 5, p. e8972, 3 jul. 2020.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; RIBEIRO, Eduardo Adão; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Interface entre Educação Especial e Educação do Campo: a produção científica em teses e dissertações. **Interfaces da Educação**, [S. l.], v. 9, n. 27, p. 317–349, 2018.

QUEIROZ, Maria Isaura Pedreira de. Relatos Oraís: Do Indizível ao Dizível. In: SIMON, O. M. (Org.). **Experimentos com História de Vida** (Itália-Brasil). São Paulo: Vertice, 1988.