

Formação de professores de uma escola do campo sul-mato-grossense: presenças/ausências de perspectivas inclusivas e interculturais

 Luiz Henrique Poloni¹,  Washington Cesar Shoiti Nozu²,  Andressa Santos Rebelo³

¹ Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu/UFGD). Rodovia Dourados/Itahum, Km 12 - Unidade II. Dourados - MS. Brasil. ² Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD.

³ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS.

Autor para correspondência/author for correspondence: luizhenriquepoloni@gmail.com

RESUMO. Neste texto, delimita-se como objetivo caracterizar a formação inicial e continuada de professores de uma escola do campo sul-mato-grossense, com vistas a identificar as presenças/ausências de perspectivas inclusivas e interculturais em seus percursos formativos. Para tanto, configura-se como uma pesquisa qualitativa, tendo como lócus de pesquisa uma escola do campo localizada em um distrito rural sul-mato-grossense, na Região da Grande Dourados. Compuseram o grupo de participantes oito docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para a produção de dados, fez-se uso de questionário com perguntas fechadas e abertas. As análises ocorreram por meio de dois eixos definidos aprioristicamente: um relacionado à formação inicial e outro atinente à formação continuada. Os resultados indicaram que todos os professores têm formação inicial em nível superior e, dentre os oito, sete possuem formação continuada em cursos de especialização. Nos percursos formativos, as temáticas relacionadas à inclusão estiveram mais presentes quando comparadas aos conteúdos relativos à interculturalidade. Em face do contexto investigado, defende-se a ampliação do debate sobre a educação inclusiva e intercultural na formação dos professores centrada na escola do campo, de modo a contribuir com concepções e práticas que promovam a articulação entre os princípios da igualdade e da diferença.

Palavras-chave: educação no campo, formação de professores, inclusão educacional.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19378	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------



Teacher training at a rural school in Mato Grosso do Sul – Brazil: the presence/absence of inclusive and intercultural perspectives

ABSTRACT. In this text, the objective is to characterize the initial and continuing training of teachers at a school in the countryside of Mato Grosso do Sul, Brazil, with a view to identifying the presence/absence of inclusive and intercultural perspectives in their training paths. To this end, it is configured as a qualitative research, with a rural school located in a rural district of Mato Grosso do Sul, in the Região da Grande Dourados, as the research locus. The group of participants comprised eight teachers from the Initial Years of Elementary School. To produce data, a questionnaire with closed and open questions was used. The analyzes occurred through two axes defined a priori: one related to initial training and the other related to continuing training. The results indicated that all teachers have initial training at a higher education level and, among the eight, seven have continued training in specialization courses. In the training paths, themes related to inclusion were more present when compared to content related to interculturality. In view of the context investigated, we advocate the expansion of the debate on inclusive and intercultural education in the in-service training of rural school teachers, in order to contribute to concepts and practices that promote the articulation between the principles of equality and difference.

Keywords: rural education, teacher training, educational inclusion.

Formación docente en una escuela rural de Mato Grosso do Sul – Brasil: presencia/ausencia de perspectivas inclusivas e interculturales

RESUMEN. En este texto, el objetivo es caracterizar la formación inicial y continua de docentes en una escuela rural de Mato Grosso do Sul, Brasil, con el fin de identificar la presencia/ausencia de perspectivas inclusivas e interculturales en sus trayectorias formativas. Para ello, se configura como una investigación cualitativa, teniendo como lugar de investigación una escuela rural ubicada en un distrito rural de Mato Grosso do Sul, en la Região da Grande Dourados. El grupo de participantes estuvo conformado por ocho docentes de los Años Iniciales de Educación Primaria. Para la producción de datos se utilizó un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas. Los análisis se produjeron a través de dos ejes definidos a priori: uno relacionado con la formación inicial y otro relacionado con la formación continua. Los resultados indicaron que todos los docentes tienen formación inicial en el nivel de educación superior y, entre los ocho, siete tienen formación continua en cursos de especialización. En los itinerarios formativos, los temas relacionados con la inclusión estuvieron más presentes en comparación con los contenidos relacionados con la interculturalidad. Frente al contexto investigado, abogamos por la ampliación del debate sobre educación inclusiva e intercultural en la formación continua de docentes de escuelas rurales, con el fin de contribuir a conceptos y prácticas que promuevan la articulación entre los principios de igualdad y diferencia.

Palabras clave: educación rural, formación docente, inclusión educativa.

Introdução

Nas últimas décadas, um conjunto de documentos internacionais¹, resultantes de conferências mundiais organizadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (Unesco), passou a disseminar orientações, aos sistemas de ensino e às escolas, relativas à inclusão e à diversidade cultural no âmbito da educação (Nozu, Icasatti & Souza, 2018; Souza, Nozu & Kerbaury, 2018).

No Brasil, os efeitos destas orientações foram textualizados em diretrizes curriculares para diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, sobretudo a partir dos anos 2000, sob a égide do discurso em prol da democratização da educação e da atenção às diferenças/necessidades dos estudantes durante o processo de escolarização (Nozu, 2017; Nozu, 2024).

Dentre as modalidades brasileiras de educação escolar, destaca-se a Educação do Campo. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, ao abordar a modalidade da Educação Básica do Campo, destaca, em seu artigo 36, que “a identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (Resolução CNE/CEB nº 4, 2010, p. 12).

Isso porque a Educação do Campo, cuja constituição resulta da atuação de movimentos sociais, defende uma perspectiva “que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos da história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos” (Arroyo, Caldart & Molina, 2011, p. 12).

Os sujeitos da Educação do Campo compreendem: 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 povos que produzem suas existências nos territórios do campo, das águas e das florestas (Decreto nº 7.352, 2010; Nozu, 2023).

Nessa direção, a Educação do Campo reconhece a multiplicidade dos sujeitos e dos povos do campo e seus variados modos de vida, bem como os valores da democracia, da diversidade e da inclusão. Este reconhecimento deve compor o processo de formação dos

professores das escolas do campo, tal como recomendam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a **respeito da diversidade** e o efetivo **protagonismo** das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a **diversidade cultural** e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a **convivência solidária e colaborativa** nas sociedades democráticas (Diretrizes Operacionais, 2002, p. 3, grifos nossos).

Do excerto normativo, destacam-se, dentre outros aspectos, os enunciados vinculados ao “respeito da diversidade”, ao “protagonismo” dos sujeitos e povos do campo, da “diversidade cultural” e da “convivência solidária e colaborativa” (Diretrizes Operacionais, 2002, p. 3). Em face do exposto, questiona-se: de quais modos as perspectivas relacionadas à inclusão e à interculturalidade perpassam a formação de professores do campo?

A formação de professores pode ser entendida como um processo contínuo e singular de (re)constituição profissional, compreendendo vivências, experiências, saberes e aprendizagens, bem como um modo particular de formação em seu caráter amplo, emergente e imprevisível (Nóvoa, 2002).

Deste modo, a formação de professores é designada ao percurso de (re)construções identitárias e profissionais, uma (re)construção de si, representando um “formar-se”. “Formar-se” supõe trocas, diálogos, interações e relações (Moita, 2002). Esta perspectiva distancia-se da concepção de formação que se encontra pronta e concluída, (re)posicionando o docente como protagonista mediante sua autonomia, reflexão e crítica sobre a docência. Conceitualmente, destaca-se na formação de professores a formação inicial e a formação continuada.

A formação inicial é a “denominação dada à formação de docentes para o magistério da educação básica que se efetiva em cursos de formação de professores, mediante um currículo direcionado ao exercício profissional” (Aguiar, 2010, p. 1). Complementa Libâneo (2015, p. 187), que a formação inicial “refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios”.

Por sua vez, a formação continuada de professores “é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático” (Libâneo, 2015, p. 187). Entretanto, Pereira (2010, p. 1) problematiza que “infelizmente, a ‘formação continuada’ ou ‘contínua’ que conhecemos configura-se, na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Portanto, trata-se de uma formação muito mais ‘descontínua’ do que propriamente ‘contínua’”.

Diante das demandas da diversidade na educação, torna-se necessário que os percursos formativos dos professores contemplem elementos relacionados à educação inclusiva e à educação intercultural.

À guisa de conceituação, neste texto entende-se a educação inclusiva como um princípio relacionado ao direito humano à educação de todas as pessoas (Nozu, Icasatti & Bruno, 2017). Trata-se de uma proposição constituída por um conjunto de valores (igualdade, participação, comunidade, respeito à diversidade, sustentabilidade), cuja intenção é dar respostas às necessidades educacionais de todos os estudantes, independentemente de suas características pessoais (Ainscow, 2009; Sebastián-Heredero, 2016). Assim, a educação inclusiva é um processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquistas dos estudantes” (Unesco, 2019, p. 13).

No que tange à educação intercultural, Akkari e Santiago (2024, p. 43, grifos dos autores) mencionam que, “no contexto dos projetos escolares, a interculturalidade pode ser compreendida como o resgate de histórias e culturas que foram distorcidas e silenciadas com o propósito de contar uma *história única*”. Nessa perspectiva, a interculturalidade provoca a conscientização e a problematização das relações de poder que resultam em desigualdades, em hegemonias, em colonização, em homogeneidade e em aculturação entre as pessoas e grupos que convivem em sociedade (Walsh, 2009).

A partir desse quadro político e conceitual, o presente artigo objetiva caracterizar a formação inicial e continuada de professores de uma escola do campo sul-mato-grossense, com vistas a identificar as presenças/ausências de perspectivas inclusivas e interculturais em seus percursos formativos.

Encaminhamentos metodológicos

Constituída sob a abordagem qualitativa, esta investigação relaciona-se com as realidades, os sentidos, os significados, os motivos, as aspirações, as crenças, os valores, as

atitudes e as experiências. Refere-se, assim, a contextos, relações, processos, fenômenos e a procedimentos que não se reduzem às análises com operações de variáveis e/ou aprofundamentos por meio de equações, médias e estatísticas (Minayo, 2003).

O desenvolvimento da pesquisa teve como *locus* uma escola do campo, situada na Região da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul (MS). Desde 2017, esta escola desenvolve ações colaborativas com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em atividades de formação, pesquisa e extensão (Nozu *et al.*, 2020).

Após a autorização expressa da Secretaria de Estado de Educação de MS, o projeto de pesquisa tramitou e foi aprovado, mediante Certificação de Apresentação para Apreciação Ética nº 69942823.0.0000.5160, na Plataforma Brasil. A partir disso, a proposta foi apresentada à equipe gestora da escola do campo, que deu anuência à realização da investigação.

O contexto da escola do campo é um distrito rural, de um município sul-mato-grossense, de pequeno porte. Este distrito tem aproximadamente 1400 moradores, que são pequenos agricultores, trabalhadores da agricultura/avicultura e, principalmente, funcionários de usinas da região (Alves, 2024). No distrito há alguns estabelecimentos comerciais e religiosos, e, dentre os estabelecimentos públicos, a escola do campo.

A escola do campo está vinculada ao sistema estadual de ensino, com oferta dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Além disso, em regime de colaboração com o sistema municipal de ensino, disponibiliza espaço físico para a oferta de Educação Infantil. A unidade de ensino funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno (Nozu *et al.*, 2020; Alves, 2024).

Foram convidados a participar da pesquisa os 11 professores que atuavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, na escola do campo, no ano de 2023. Este critério foi estabelecido tendo em vista o fato de que a maioria das matrículas de estudantes na escola do campo selecionada se encontrava nesta etapa de ensino.

Após a ciência do propósito investigativo, oito professores aceitaram participar da pesquisa, manifestando a anuência, de forma expressa, com a assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Dos oito professores: três eram regentes (pedagogos responsáveis pela turma), quatro eram docentes de áreas/componentes curriculares (Artes, Língua Portuguesa, Ciências e Educação Física) e um era professor de

apoio (responsável pelo suporte em sala de aula comum aos estudantes público da educação especial).

A técnica de pesquisa utilizada foi o questionário, por meio do qual é possível levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas pelos participantes (Gil, 2008). O instrumento foi composto por 16 questões (duas fechadas e 14 abertas). Estas questões estavam organizadas em três eixos: a) caracterização pessoal e profissional dos professores; b) caracterização da formação; c) caracterização de concepções de educação do campo, de inclusão e de interculturalidade.

O questionário foi impresso e aplicado aos participantes entre os meses de julho e setembro de 2023. Sete participantes responderam ao questionário individualmente, com a presença dos pesquisadores, em ambientes da escola do campo, em momentos de intervalos letivos, 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 aos pesquisadores.

Os dados dos questionários foram transcritos em planilha digital da *Microsoft Excel*, de modo a possibilitar a compreensão global das respostas. Por sua vez, a análise dos dados foi sistematizada por meio de dois eixos temáticos, a saber: a) Formação inicial de professores de uma escola do campo: perspectivas inclusivas e interculturais?; e b) Formação continuada de professores de uma escola do campo: perspectivas inclusivas e interculturais?.

Formação inicial de professores de uma escola do campo: perspectivas inclusivas e interculturais?

Nesta seção, apresentam-se dados relacionados à formação inicial dos professores da escola do campo investigada, de modo a levantar a presença/ausência de discussões sobre a educação inclusiva e a educação intercultural. No Quadro 1, são sintetizadas estas informações.

Quadro 1 - Formação inicial: presença/ausência de perspectivas inclusivas e interculturais

Professor	Formação inicial	Acesso ao conhecimento sobre educação inclusiva? Em quais componentes curriculares?	Acesso ao conhecimento sobre educação intercultural? Em quais componentes curriculares?
P1	Pedagogia	Sim / Disciplina de Libras	Não lembra
P2	Pedagogia	Sim / Disciplina de Educação Especial	Não
P3	Ciências Biológicas	Não	Sim / Disciplinas de Didática e de Estrutura e Fundamentos da Educação

P4	Pedagogia e Letras Libras	Sim / Disciplina de Educação Especial	Não lembra
P5	Pedagogia	Sim / Disciplina de Educação Especial	Não lembra
P6	Letras	Sim / Disciplina de Educação Especial	Não
P7	Artes Visuais	Sim / Disciplina de Artes	Sim / Disciplina de Arte, Folclore e Cultura Regional
P8	Educação Física e Matemática	Sim / Não lembra	Não

Fonte: elaboração própria. Legenda: Libras – Língua Brasileira de Sinais.

De acordo com o Quadro 1, todos os docentes participantes da pesquisa concluíram cursos de graduação em licenciaturas, com destaque para o curso de Pedagogia – formação inicial de quatro professores, sendo que um deles também possuía formação em Letras Libras. Ainda, um professor era formado em Ciências Biológicas, um em Letras, um em Artes Visuais e um em Educação Física e Matemática.

O professor P7 foi o único que informou que, durante sua formação inicial teve acesso tanto às discussões relativas à educação inclusiva, quanto às de educação intercultural. Dado relevante para indagar os processos formativos nos outros cursos de licenciatura.

No que tange ao acesso a conhecimentos sobre a educação inclusiva, sete dos participantes responderam 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, de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e de Artes.

Os dados sugerem que a abordagem da educação inclusiva tem ocorrido, principalmente, na disciplina de Educação Especial, o que indica certa ênfase das discussões no âmbito da escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Questiona-se, assim, se em algum momento houve a compreensão de que a educação especial deve responsabilizar-se pela escolarização de alguns estudantes (“para assim incluí-los”) ou pela concentração do conhecimento acerca da temática da educação inclusiva. Ainda, é necessário que as pesquisas possibilitem um conhecimento mais profundo sobre as características da formação inicial de professores. Estudos do GT-15 (Educação Especial) da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), realizados entre 2000 e 2010, chamaram a atenção para os discursos e representações dos professores formadores sobre “educação especial”, “inclusão” e “deficiência”. Problematiza-se pouco

sobre as atuações desses docentes formadores e seus efeitos nas representações sociais dos professores em formação (Jesus, Barreto & Gonçalves, 2011).

Do ponto de vista conceitual, tem-se entendido que educação inclusiva e educação especial não são termos sinônimos. Educação inclusiva é um princípio que defende o direito humano à educação escolar de todas as pessoas, com particular atenção aos grupos historicamente marginalizados e vulnerabilizados. Por sua vez, educação especial constitui-se em uma modalidade de ensino e um “campo de conhecimento teórico e prático, que tem como função promover a aprendizagem, o desenvolvimento e a autonomia dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Nozu, Icassatti & Bruno, 2017, p. 29). Esta explicitação é tão somente didática, tendo em vista que ambas integram o processo de formação humana, emancipatória, científica e cultural que é a Educação.

Por fim, indaga-se sobre as presenças/ausências da educação inclusiva, na formação inicial dos professores da escola do campo, relacionadas ao direito humano à educação dos povos do campo. Trata-se de discussão relevante sobre as lutas empreendidas pelos movimentos sociais do campo pelo direito a uma Educação do Campo, contra o fechamento e a nucleação das escolas do campo e em defesa de uma educação diferenciada que atenda às necessidades dos sujeitos do campo em seus diferentes territórios.

No que diz respeito ao acesso a conhecimentos sobre a educação intercultural, os dados do Quadro 1 evidenciaram as ausências na formação inicial dos participantes. Conforme as informações, apenas dois professores afirmaram ter acesso à temática de educação intercultural nas disciplinas de Didática, de Estrutura e Fundamentos da Educação e de Arte, Folclore e Cultura Regional.

Estes são indícios de lógicas de formação inicial de professores voltadas ao processo de escolarização que reforçam a compreensão de perfis únicos, ideais e homogêneos de estudantes. Em outras palavras, representa um contexto 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 brasileira.

Em contexto amazônico, também, constatou-se que a formação inicial de professores de escolas do campo encontrava-se fragilizada pela falta de atenção às especificidades dos estudantes e contextos camponeses, bem como as suas particularidades de vida (Galvão, 2009).

Apesar de os dispositivos legais considerarem, implícita ou explicitamente, a educação e a formação inicial docente para a interculturalidade, não há a garantia de efetivação dos princípios da educação intercultural nos espaços das instituições formadoras (Candau, 2013). As questões culturais não podem ser ignoradas, sob o risco de que a escola e os atos pedagógicos e educativos se distanciem dos universos simbólicos dos diferentes atores presentes em realidades e contextos diversos. Entretanto, se não logarmos de ótica e nos reposicionarmos mediante as diferenças culturais, entendendo-as como potências que ampliam as experiências e sensibilizam os anseios pela construção de um mundo mais justo e igualitário, não haverá o exercício de processos em perspectiva intercultural (Candau, 2013).

Esta mudança de percepção referente à cultura é o ponto central para (re)pensar a formação inicial e demais iniciativas que possam desconstruir aspectos naturalizados nas dinâmicas escolares e que acabam por impedir o reconhecimento das diferenças culturais e das potencialidades da educação intercultural (Candau, 2013).

Outrossim, muitas dificuldades encontradas pelos docentes no exercício da profissão ocorriam em razão de sua formação inicial, visto que esta deveria levar em conta as realidades, os contextos e as necessidades concretas dos professores para enfrentarem os desafios educacionais na e para a diversidade.

Quão potentes dar-se-iam as discussões transversais com olhares voltados à inclusão e interculturalidade em um estado como o de Mato Grosso do Sul por sua vasta diversidade social, cultural e étnica? O fato de a formação inicial ausentar-se de discussões de temáticas como a educação inclusiva e a interculturalidade ocasiona o silenciamento e a invisibilização da pluralidade identitária dos estudantes brasileiros.

Não obstante, a formação inicial de professores para a atuação na Educação do Campo necessita ser fundamentada por uma concepção dialógica em que teoria e prática se complementam. Para tanto, urge aproximar a formação de professores para as escolas do campo às realidades e contextos educacionais camponeses (Caldart, 2010).

Por fim, advoga-se que a abordagem de temáticas como a educação inclusiva e a interculturalidade, na formação inicial, seja constituída de modo transversal aos diferentes componentes/conteúdos curriculares nos cursos de licenciatura. Trata-se da defesa de um processo formativo inicial que promova a constituição de identidades docentes voltadas à diversidade, à equidade, à participação, à justiça social nos territórios e nas escolas do campo.

Formação continuada de professores de uma escola do campo: perspectivas inclusivas e interculturais?

Nesta seção, a formação continuada dos professores da escola do campo estudada é apresentada no Quadro 2, de modo a identificar a presença/ausência de discussões sobre a educação inclusiva e a educação intercultural.

Quadro 2 - Formação continuada: presença/ausência de perspectivas inclusivas e interculturais

Professor	Formação continuada	Acesso ao conhecimento sobre educação inclusiva?	Acesso ao conhecimento sobre educação intercultural?
P1	Especialização em Educação Especial	Sim	Não lembra
P2	Especialização em Educação Especial e em Autismo	Sim	Não
P3	Especialização em Educação Especial, em Educação Infantil e Anos Iniciais e em Ensino de Ciências Naturais	Sim / Especialização em Educação Especial	Não
P4	Especialização em Educação Inclusiva	Sim	Não
P5	Não possui	Não	Não
P6	Especialização em Educação Especial e em Educação do Campo	Sim / Especialização em Educação Especial	Sim
P7	Especialização em Arte e Educação e cursos ofertados pela SED/MS	Sim	Sim
P8	Especialização em Física e Matemática e cursos organizados pela escola	Sim	Não

Fonte: elaboração própria. Legenda: SED/MS – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul.

Conforme o Quadro 2, sete dos oito participantes informaram terem desenvolvido atividades de formação continuada. Sobre a formação continuada dos sete participantes: cinco indicaram terem feito cursos de especialização (pós-graduação *lato sensu*); um apontou a realização de curso de especialização e cursos ofertados pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS); e um registrou possuir curso de especialização e cursos realizados pela escola do campo.

Dois professores – P6 e P7 – informaram que, na formação continuada, tiveram acesso tanto ao conhecimento sobre educação inclusiva, quanto ao de educação intercultural. O professor P6 em cursos de especialização em Educação Especial e Educação do Campo, e o professor P7 em curso de especialização em Arte e Educação e cursos fornecidos pela SED/MS.

Comparativamente, o Quadro 2 indica que, durante a formação continuada, dos oito professores participantes, sete mencionaram terem acesso à temática da educação inclusiva, ao passo que somente dois informaram terem contato com o tema da educação intercultural.

Ainda, quatro professores – P1, P2, P3 e P6 – registraram que, na formação continuada, o contato com as discussões sobre educação inclusiva se deu em cursos de especialização de Educação Especial, demarcando, mais uma vez, o destaque da área de educação especial para a abordagem da educação inclusiva. Sobre a formação continuada de professores para as escolas do campo, defende-se que a sua constituição tenha como ponto de partida as necessidades da comunidade escolar. Nessa direção, Rebelo, Nozu e Hilbig (2021) relataram a construção de um curso de formação continuada para professores das escolas das águas do Pantanal sul-mato-grossense, a partir das demandas relacionadas à inclusão escolar apresentadas por este corpo docente.

Gatti *et al.* (2019) pontuam que, diferentemente de uma atualização de saberes e/ou experiências formativas, a formação continuada é uma possibilidade contínua para a reelaboração dos saberes iniciais em confronto com as experiências práticas do cotidiano do professor e de novas práticas pedagógicas. A continuidade e os momentos intensos de reflexão é que caracterizam a qualificação desta formação.

Se, por um lado, é preciso questionar se as temáticas de educação inclusiva e de educação intercultural têm sido compreendidas e demandadas pelos professores nas ações de formação continuada na escola do campo estudada; por outro lado, cabe também indagar sobre a organização de atividades de formação continuada – e as inserções possíveis de discussões de inclusão e de interculturalidade – por parte das instituições formadoras, dos sistemas de ensino e da escola do campo. Nesse último ponto, um desafio para a formação continuada apontado pela equipe gestora das escolas das águas do Pantanal, no município de Corumbá, MS, é sobre a alta rotatividade do corpo docente, que atuava predominantemente sob regime de contratação temporária (Nozu, Rebelo & Kassar, 2020).

Nesse processo, para Pereira (2010, p. 2), é necessário destacar o:

... princípio da indissociabilidade entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente (salários dignos, maior autonomia profissional, dedicação exclusiva a uma única escola, pelo menos um terço da jornada de trabalho para planejamento, reflexão e sistematização da prática, estudos individuais e coletivos, salas de aula com um número reduzido de alunos).

A observância do princípio da indissociabilidade entre formação e condições de trabalho docente é necessária para não incidir na “tese da culpabilização” – “o fraco da educação escolar reside na “má formação” docente – nem na “tese da vitimização” – de que os docentes não têm nada a ver com os problemas atuais da escola, sendo, portanto, apenas vítimas de um sistema social e educacional perverso e excludente” (Pereira, 2010, p. 2).

Do mesmo modo, é preciso resistir às lógicas mercadológicas – que reduzem a formação continuada a uma coleção de certificados por parte dos professores, “que podem significar um pequeno aumento percentual em seus já baixíssimos salários, mas que, geralmente, não trazem muitos ganhos para a melhoria de sua prática de ensino na sala de aula” (Pereira, 2010, p. 2).

Assim, a partir da análise coletiva das realidades sociais e educacionais dos povos, dos territórios e das escolas do campo, espera-se que os princípios de inclusão e de interculturalidade permeiem a formação continuada dos professores que atuam em escolas do campo, de modo a possibilitar momentos de reflexão, mudanças de concepções e qualificação das práticas pedagógicas mediante o contexto vivido. Para tanto, a melhoria das condições de trabalho deve ser entendida de forma indissociável dos processos formativos de professores.

Considerações finais

A formação de professores das escolas do campo tem se constituído como pauta necessária e desafiadora diante das previsões políticas da diversidade na educação, das demandas contextuais das unidades de ensino e das condições de trabalho docente (Diretrizes Operacionais, 2002; Rebelo, Nozu & Hilbig, 2021; Nozu, Rebelo & Kassar, 2020).

Nessa direção, delimitando a análise a um microcontexto, o artigo buscou caracterizar a formação inicial e continuada de professores de uma escola do campo sul-mato-grossense, com o intuito de identificar as presenças/ausências de perspectivas inclusivas e interculturais em seus percursos formativos.

A partir de dados produzidos por meio de questionário, aplicado a oito professores participantes de uma escola do campo, foi possível levantar algumas pistas. De um modo geral, os dados revelam que os temas relacionados à educação inclusiva estão mais presentes que os afeitos à educação intercultural, tanto na formação inicial quanto na continuada dos professores da escola do campo.

Dada a caracterização formativa dos participantes, o acesso ao conhecimento acerca da educação inclusiva tem tido o campo da educação especial como espaço privilegiado das discussões. De um lado, este dado pode representar o compromisso formativo em prol de uma educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Por outro lado, pode restringir o

debate da educação inclusiva em torno do direito à educação dos estudantes público da educação especial e seus processos de ensino e de aprendizagem.

Ainda, é preciso avançar na disseminação e na formação de professores em perspectiva intercultural, de forma a possibilitar “um diálogo que valorize as diferenças e especificidades, reconheçam conflitos e nutram-se de perspectivas interdisciplinares para a compreensão e integração do fenômeno da diversidade cultural” (Akkari & Santiago, 2024, p. 26).

De modo pontual, cabe destaque à formação do professor P7, que registrou, na formação inicial (Artes Visuais) e continuada (especialização em Arte e Educação e cursos fornecidos pela SED/MS), o contato com discussões tanto sobre a educação inclusiva como sobre educação intercultural. Esta informação nos faz refletir sobre os modos pelos quais os cursos e as instituições formadoras têm priorizado as questões de inclusão e de interculturalidade no percurso formativo de professores do campo.

Além disso, é preciso assumir os limites que compreendem a investigação realizada. Sobretudo pelo número restrito de participantes e as limitações do uso das informações prestadas para análises mais generalizáveis.

Não se pode olvidar, considerando o contexto da escola do campo, que uma característica da formação de professores do campo é a constituição coletiva de “produtores-pesquisadores de conhecimentos sobre a própria prática de formação tanto nos cursos, nas pesquisas, no tempo comunidade e na dinâmica social, política, cultural e pedagógica do campo, de seus povos e dos seus movimentos” (Arroyo, 2012, p. 365).

Portanto, entende-se que a formação de professores precisa ampliar e tangenciar os debates acerca da educação inclusiva e intercultural em escolas do campo, sobretudo, considerando o histórico de descaso, de exclusão e de desigualdade que afeta a existência dos povos do campo. Nessa perspectiva, Akkari e Santiago (2024, p. 94) compreendem que educação inclusiva e educação intercultural são propostas convergentes, que “desestabilizam os processos de hierarquização e homogeneização presentes nos contextos escolares”. Ademais, os autores destacam que:

A educação intercultural e o processo de inclusão em educação buscam enfrentar as manifestações de preconceito, discriminação e violência presentes no cotidiano escolar, quebrando barreiras à participação e à aprendizagem de todos, empenhando-se em ampliar o reconhecimento e a representatividade dos grupos historicamente inferiorizados (Akkari & Santiago, 2024, p. 89).

Assim, defende-se a ampliação do debate sobre a educação inclusiva e intercultural na formação dos professores centrada na escola do campo, de modo a contribuir com concepções

e práticas que promovam a articulação entre os princípios da igualdade e da diferença (Nozu, 2017; Nozu, 2024).

Nessa articulação, no âmbito da escola do campo, o princípio da igualdade evoca a garantia do direito humano à educação dos povos do campo (inclusive à continuidade dos estudos e o acesso aos níveis mais elevados de ensino), assim como o princípio da diferença sinaliza a atenção aos territórios, aos múltiplos sujeitos do campo e às propostas pedagógicas diferenciadas que avancem no reconhecimento das formas de vida camponesas e enfrentem a produção subalterna de suas existências e identidades. Emergências-pautas que atravessam as perspectivas inclusivas e interculturais em educação, e que podem contribuir para a formação e a atuação docente nas escolas do campo.

Referências

Aguiar, M. A. S. (2010). Formação inicial. In Oliveira, D. A., Duarte, A. M. C., & Vieira, L. M. F. (Orgs.). *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente* (pp. 1-4). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. CD-ROM.

Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In Fávero, O., Ferreira, W., Ireland, T., & Barreiros, D. (Org.). *Tornar a educação inclusiva* (pp. 11-23). Brasília, DF: Unesco.

Akkari, A., & Santiago, M. (2024). *Projetos interculturais na escola: reflexão e ação no coletivo*. Lauro de Freitas, BA: Solisluna; São Paulo, SP: Selo Emília.

Alves, M. L. (2024). *Educação em direitos humanos: concepções em uma escola do campo no estado de Mato Grosso do Sul* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.

Arroyo, M. G. (2012). Formação de educadores do campo. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da educação do campo* (pp. 359-365). São Paulo: Expressão Popular.

Arroyo, M. G., Caldart, R., & Molina, M. C. (2011). Apresentação. In Arroyo, M. G., Caldart, R., & Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo* (pp. 7-18). Petrópolis, RJ: Vozes.

Caldart, R. S. (2010). O MST e escola: Concepções de Educação e Matriz Formativa. In Caldart R. S., Fetzner, A. R., Rodrigues, R., & Freitas, L. C. (Orgs.). *Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo* (s./p.). São Paulo: Expressão Popular.

Candau, V. M. (2013). Multiculturalismos e educação: desafios para a prática pedagógica. In Moreira, A. F., & Candau, V. M. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 13-36). Petrópolis, RJ: Vozes.

Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. (2010). Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Brasília, DF: Presidência da República.

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. (2002). Brasília, DF: MEC/CNE/CEB.

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

Gatti, B. A., Barretto, E. S. S., André, M. E. D. A., & Almeida, P. A. C. (2019). *Professores do Brasil: novos cenários de formação.* Brasília, DF: Unesco.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social.* São Paulo, SP: Atlas.

Jesus, D. M., Barreto, M. A. S. C., & Gonçalves, A. F. S. (2011). A formação do professor olhada no/pelo GT-15 - Educação Especial da ANPED: desvelando pistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17, 77-92. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400007>.

Libâneo, J. C. (2015). *Organização e gestão da escola: teoria e prática.* São Paulo: Heccus editora.

Minayo, M. C. S. (2003). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Moita, M. C. (2002). Percursos de formação e trans-formação. In Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de professores* (pp. 111-140). Porto, PT: Porto Editora.

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

Nozu, W. C. S. (2023). 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* (pp. 49-54). São Paulo: Cultura Acadêmica.

Nozu, W. C. S. (2017). *Educação especial e educação do campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais* (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.

Nozu, W. C. S. (2024). Educação especial na educação do campo, indígena e quilombola: quais são as diretrizes políticas brasileiras? *Momento - Diálogos em Educação*, 33(2), 56-80. <https://doi.org/10.14295/momento.v33i2.16842>.

Nozu, W. C. S., Icasatti, A. V., & Bruno, M. M. G. (2017). Educação inclusiva enquanto um direito humano. *Inclusão Social*, 11(1), 21-34. Recuperado de: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4076>.

Nozu, W. C. S., Icasatti, A. V., & Souza, K. R. (2018). Direito à educação inclusiva no Mercosul. *Educação & Fronteiras*, 8(38), 127-137. <https://doi.org/10.30612/eduf.v8i23.9462>.

Nozu, W. C. S., Rebelo, A. S., & Kassar, M. C. M. (2020). Desafios da gestão nas escolas das águas. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 24(2), 1054–1067. <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp2.14331>.

Nozu, W. C. S., Silva, M. A. S., Santos, B. C., & Ribeiro, E. A. (2020). Inclusão de alunos da Educação Especial em escola do campo: possibilidades de um trabalho colaborativo? *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 5, 1-35. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e8972>.

Pereira, J. E. D. (2010). Formação continuada de professores. In Oliveira, D. A., Duarte, A. M. C., & Vieira, L. M. F. (Orgs.). *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente* (pp. 1-3). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. CD-ROM.

Rebelo, A. S., Nozu, W. C. S., & Hilbig, M. C. V. (2021). Formação de professores para a inclusão nas escolas das águas do pantanal corumbaense. *Revista Humanidades e Inovação*, 8(40), 60-72. Recuperados de: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5103>.

Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. (2010). Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB.

Sebastián Heredero, E. (2016). Inclusão educativa: uma realidade em construção. In Giovanni, L. M., & Marin, J. A. (Orgs.). *Práticas e saberes docentes: os anos iniciais em foco* (pp. 74-91). São Paulo, SP: Junqueira & Marin.

Souza, K. R., Nozu, W. C. S., & Kerbauy, M. T. M. (2018). Educação como um direito humano: análise das declarações de Jomtien, Dakar e Incheon. In Brum, A. K., Espósito Neto, T., & Contini, A. A. M. (Org.). *Desenvolvimento para além das fronteiras: diálogos sobre aspectos sociais, culturais e regionais* (pp. 165-183). Curitiba, PR: Appris Editora.

Unesco. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. Brasília: Unesco.

Walsh, C. (2009). 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* (pp. 12-39). Rio de Janeiro, RJ: 7Letras.

ⁱ Tal como a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002), a Declaração de Dakar (2010) e a Declaração de Incheon (2015).

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 05/10/2024
Aprovado em: 10/11/2024
Publicado em: 11/12/2024

Received on October 05th, 2024
Accepted on November 10th, 2024
Published on December, 11th, 2024

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Poloni, L. H., Nozu, W. C. S., & Rebelo, A. S. (2024). Formação de professores de uma escola do campo sul-mato-grossense: presenças/ausências de perspectivas inclusivas e interculturais. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 9, e19378.

ABNT

POLONI, L. H.; NOZU, W. C. S.; REBELO, A. S. Formação de professores de uma escola do campo sul-mato-grossense: presenças/ausências de perspectivas inclusivas e interculturais. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 9, e19378, 2024.