



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS – UFGD
FACULDADE INTERCULTURAL – FAIND
PRORAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
TERRITORIALIDADE - PPGET**

ARNALDO MACHADO FERREIRA

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO CONTEXTO DA ESCOLA
RIBEIRINHA**

**DOURADOS/MS
2021**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS – UFGD
FACULDADE INTERCULTURAL – FAIND
PRORAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
TERRITORIALIDADE - PPGET**

ARNALDO MACHADO FERREIRA

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO CONTEXTO DA ESCOLA
RIBEIRINHA**

Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade da Faculdade Intercultural Indígena – FAIND, vinculada à Universidade Federal da Grande Dourados/MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação e Territorialidade.

Orientador(a): Prof^a Dr^a Andréia Sangalli

**DOURADOS/MS
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

F383e	<p>Ferreira, Arnaldo Machado.</p> <p>Educação especial e inclusiva no contexto da escola ribeirinha. / Arnaldo Machado Ferreira. – Dourados, MS: UFGD, 2021.</p> <p>Orientadora: Prof. Dra. Andréia Sangalli.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação e Territorialidade) – Universidade Federal da Grande Dourados.</p> <p>1. Atendimento educacional especializado. 2. Abaetetuba. 3. Escolas do campo. I. Título.</p>
-------	---

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.



ARNALDO MACHADO FERREIRA

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO CONTEXTO DA ESCOLA RIBEIRINHA.

Esta dissertação foi julgada e aprovada pela presente banca examinadora para a obtenção do título de Mestre em Educação e Territorialidade pela Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados.

Dourados, 28 de julho de 2021.

Prof. Dr. Antonio Dari Ramos
Diretor da Faculdade Intercultural Indígena/FAIND

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Andréia Sangalli
Orientadora/PPGET/UFGD

Prof. Dr. Andressa Santos Rebelo
Membro externo/PPGE/CPAN/UFMS

Washington Cesar Shoití Nozu
Prof. Dr. Washington Cesar Shoití Nozu
Membro Externo /PPGE/UFGD

Prof. Dr. Rodrigo Simão Camacho
Membro Interno /PPGET/UFGD

*‘Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua
produção ou a sua construção’.*

(Paulo Freire, 1996).

AGRADECIMENTOS

A conclusão desse ciclo de estudos não seria possível sem a contribuição direta e indireta de várias pessoas que se fazem presentes na minha vida. Portanto, agradeço primeiramente a Deus pela força, pela fé, pela saúde, por me proporcionar sabedoria em todos os meus atos e a graça da vida diante dos desafios no qual precisei de coragem e credibilidade de muitos para ousar cursar o Mestrado em Educação e Territorialidade, concretizando um dos meus audaciosos sonhos.

Aos meus pais, irmãos e sobrinhos que acreditam no meu potencial e me incentivam a cada momento frente aos desafios e construção dos meus estudos e que sabem compreender as dificuldades que tive de enfrentar para conclusão deste curso.

Aos meus amigos da área da Educação Especial, em especial a Maria do Socorro Araújo, pelo incentivo e apoio nesta árdua caminhada da dissertação.

Aos meus amigos e companheiros da turma de Mestrado em Educação e Territorialidade - 2019 do PPGET, Wagner Torres, Thaís Isis da Cruz Vera, Angélica de Souza, André Bispo, Franciele Zenatti, Mirta Fernandes, que compartilharam momentos de desafios e dificuldades e por terem me proporcionado vivências e práticas de coletividade, companheirismo e solidariedade.

Sou grato, também, ao corpo docente do PPGET, com quem pude aprender, compartilhar inquietações intelectuais e participar de discussões importantes, em especial ao professor Dr. Rodrigo Camacho que com competência e rigor científico sempre contribuiu compartilhando materiais e sempre motivou as reflexões sobre a temática da Educação do Campo.

A professora Dra. Andréia Sangalli, que ao longo de toda a caminhada desta empreitada foi referência de competência, motivação, persistência, compromisso no Programa de Pós Graduação do PPGET e que mesmo nesse período de Pandemia, que nos deixou impactos negativos em função do isolamento social causando incertezas nas nossa pesquisa, na sua simplicidade continuou proporcionando momentos de descobertas sabendo aguçar minha curiosidade de pesquisador e sem perder a ternura, soube me conduzir no processo de orientação e finalização desta pesquisa.

RESUMO

A temática central deste estudo tem como fio condutor a abordagem histórica da Educação Especial do Campo numa perspectiva inclusiva, sob o paradigma da realidade ribeirinha enquanto espaço ancorado na sua realidade social, e de como as relações entre a inclusão e o espaço escolar ribeirinho se constituem. A problemática geral envolve investigações referentes a formação continuada de profissionais que atuam na Educação Especial, na organização da Rede Municipal de Ensino de Abaetetuba para a oferta da educação escolar para alunos com deficiências e das ações sócio pedagógicas realizadas nas escolas na zona rural das ilhas de Abaetetuba – PA, a fim de identificar as condições de acesso, permanência e sucesso educacional de alunos com deficiência no ambiente escolar ribeirinho. Com o intuito de ampliar as discussões sobre essa realidade o documento foi estruturado em 3 capítulos a partir das respectivas intencionalidades investigativas, tendo como objetivos específicos de modo a: Descrever e analisar os aspectos contextuais históricos da educação especial e inclusiva na educação do campo em território ribeirinho; Registrar informações sobre a formação continuada para a Educação Especial e Inclusiva no município de Abaetetuba com foco na análise dos aspectos relacionados aos desafios e perspectivas da formação dos Profissionais de Apoio Escolar (PAE); Descrever sobre a organização do setor de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino quanto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Caracterizar o papel dos profissionais e o atendimento aos alunos com deficiência na zona ribeirinha. O percurso metodológico envolveu pesquisa bibliográfica, documental e participante, utilizando roteiros semiestruturados em formulários online via Plataforma Google Forms à professores e gestores do Atendimento Educacional Especializado em função das restrições de deslocamento resultantes da Pandemia COVID-19. A partir da análise das leituras e documentos legais, evidencia-se que a legislação vigente e as regulamentações específicas para atender as especificidades dos alunos preconizam a igualdade e de certa forma revelam o princípio de equidade, mas o ambiente escolar ainda carece de uma organização colaborativa que garanta a inclusão dos alunos em todos os espaços educativos, independentes das condições pessoais e dimensões territoriais, e nesse viés, aos alunos ribeirinhos com deficiência. Em relação à formação docente, é possível inferir que os professores que atendem os alunos com deficiência na escola ribeirinha estão à margem, por não receberem uma formação alicerçada no ambiente educativo rural, tornando-os também vítimas, junto aos alunos com deficiência, de um processo educacional excludente e que não dialoga com a educação da beira do rio. Ao considerar o número de ilhas que compõe o município de Abaetetuba, há insuficiência de abordagens específicas às questões referentes às realidades ribeirinhas e suas condições socioeducativas, que se naturalizam como práticas e que desvalorizam o contexto social, sobretudo do modo de vida e dos enfrentamentos por parte do aluno ribeirinho com deficiência. E ponderando os enormes conflitos gerados pela pandemia por COVID-19, desde o ano de 2020, registra-se que o AEE tem sido marcado pelo protagonismo dos alunos e dos docentes da Educação Especial, na medida que os docentes tem buscado alternativas para manter ativo o contato com os alunos com deficiência e promover o ensino formal, mesmo diante das inúmeras barreiras educacionais, que não são de agora, mas se ampliaram a partir do contexto pandêmico por COVID-19. Assim, faz-se urgente que o AEE em escolas ribeirinhas seja assistido pelos setores da gestão educacional possibilitando a efetivação de práticas que assegurem minimamente a equidade educacional e a inclusão social dos alunos com deficiência desse território.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Abaetetuba. Escolas do campo.

RESUMEN

El tema central de este estudio se basa en el abordaje histórico de la Educación Especial en el Campo en una perspectiva inclusiva, bajo el paradigma de la realidad orilla como espacio anclado en su realidad social, y como las relaciones entre la inclusión y la escuela orilla el espacio constituye. El tema general involucra investigaciones sobre la formación continua de los profesionales que laboran en Educación Especial, en la organización de la Red Municipal de Educación de Abaetetuba para la provisión de educación escolar para estudiantes con discapacidades y acciones sociopedagógicas que se realizan en escuelas del área rural de las islas de Abaetetuba - PA, con el fin de identificar las condiciones de acceso, permanencia y éxito educativo de los estudiantes con discapacidad en el entorno escolar orilla. Con el fin de ampliar las discusiones sobre esta realidad, el documento se estructuró en 3 capítulos en base a las respectivas intenciones investigativas, con objetivos específicos para: Describir y analizar los aspectos contextuales históricos de la educación especial e inclusiva en la educación rural en el territorio de orilla. ; Registrar información sobre la formación continua para la Educación Especial e Inclusiva en la ciudad de Abaetetuba, enfocándose en el análisis de aspectos relacionados con los desafíos y perspectivas de la formación de Profesionales de Apoyo Escolar (PAE); Describir la organización del sector de Educación Especial de la Red Municipal de Docencia en materia de Servicio Educativo Especializado (AEE) y Caracterizar el papel de los profesionales y el servicio al alumnado con discapacidad en la zona orilla. El recorrido metodológico involucró investigación bibliográfica, documental y participante, utilizando guiones semiestructurados en formularios en línea a través de la Plataforma Google Forms para docentes y gerentes del Servicio Educativo Especializado por restricciones de movimiento derivadas de la Pandemia COVID-19. Del análisis de lecturas y documentos legales, se evidencia que la legislación vigente y la normativa específica para atender las necesidades específicas de los estudiantes abogan por la igualdad y de alguna manera revelan el principio de equidad, pero el alrededor escolar aún carece de una organización colaborativa que garantice la inclusión de los estudiantes. En todos los espacios educativos, independientemente de las limitaciones y dimensiones territoriales, y de esta manera, estudiantes con discapacidad que viven en las zonas orillas. En relación a la formación docente, es posible inferir que los docentes que atienden a los estudiantes con discapacidad en la escuela de orillas se encuentran de forma aislado, ya que no reciben una formación basada en el entorno educativo rural, lo que los convierte también en víctimas, junto con los estudiantes con discapacidad. , de un proceso educativo excluyente y que no dialoga con la educación orilla. Al considerar la cantidad de islas que constituye el municipio de Abaetetuba, hay insuficiencias de abordajes específicos a temas relacionados con las realidades ribereñas y sus condiciones socioeducativas, que se naturalizan como prácticas y que devalúan el contexto social, especialmente el modo de vida. Y los enfrentamientos por parte del estudiante con discapacidad ribereño. Y considerando los enormes conflictos que genera la pandemia COVID-19 desde 2020, se observa que la AEE ha estado marcada por el papel protagónico de los estudiantes y docentes de Educación Especial, ya que los docentes han buscado alternativas para mantener un contacto activo con los estudiantes con deficiencia y promover la educación formal, incluso frente a numerosas barreras educativas, que no son nuevas, pero que se expandieron desde el contexto pandémico por COVID-19. Por ello, es apremiante que la AEE en las escuelas ribereñas sea asistida por los sectores de gestión educativa, posibilitando la implementación de prácticas que aseguren mínimamente la equidad educativa y la inclusión social de los estudiantes con deficiencia en ese territorio.

Palabras clave: Servicio Educativo Especializado. Abaetetuba. Escuelas de campo.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADEMA - ASSOCIAÇÃO DOS DEFICIENTES DE ABAETETUBA

AEE – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

APAE – ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS

CEB - CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

CEMABA – COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ABAETETUBA

CFP - CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA

CME – CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CMDPA – FUNDO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

COVID-19 – CORONA VÍRUS DOENÇA

CRAS – CENTRO DE REFERÊNCIA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL

EAD – EDUCAÇÃO Á DISTÂNCIA

EC - EDUCAÇÃO DO CAMPO

FAIND – FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA

LBI - LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

LIBRAS – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS

PAE – PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR

PA – PARÁ

PAEE – PÚBLIC ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

PME – PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PNE - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PNEEPEI- POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

PDE - PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

PPGET - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE

SEESP – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

SEDUC – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ

SRM – SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

SEMEC – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

UFGD – UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

UTEE – UNIDADE TÉCNICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

TCLE - TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO

TEA – TRANSTONO DO ESPECTRO DO AUTISTA

TGD – TRANSTORNO GLOBAL DE DESENVOLVIMENTO

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
Do continente para as ilhas: a história de vida do pesquisador	10
Caracterizando o espaço da pesquisa	13
Caminhos metodológicos	14
Referências.....	18
CAPÍTULO I	20
AS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO CONTEXTO DO CAMPO A PARTIR DA REALIDADE RIBEIRINHA	20
RESUMO	20
1. INTRODUÇÃO	21
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	24
3. OS CAMINHOS	25
3.1. Da educação especial e inclusiva	25
3.2. Da educação do campo	30
3.3. Da educação na beira do rio	34
3.4. Quando os caminhos se cruzam	37
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
5. REFERÊNCIAS	43
CAPÍTULO 2	50
EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA EM ABAETETUBA E O PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR	50
RESUMO	50
1. INTRODUÇÃO	51
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS	54
3. CONSTATAÇÕES DO ESTUDO	55
3.1. Inclusão escolar e formação continuada: do que estamos falando?	55
3.2. A Educação Especial e a Inclusão Escolar em Abaetetuba	58
3.3. O Programa Professor Cuidador/Profissional De Apoio Escolar na Educação Especial de Abaetetuba	61
3.4. Formação Continuada: Reflexibilidade Crítica sobre as práticas de (re)construção permanente	69
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
5. REFERÊNCIAS	73
CAPÍTULO 3	77
RESUMO	77
1. INTRODUÇÃO	78
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS	80
3. GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ABAETETUBA	83

3.2. A educação escolar para alunos com deficiência durante a Pandemia por COVID-19
89

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
5. REFERÊNCIAS	101
ANEXO A	106
CARTA DE APRESENTAÇÃO	106
ANEXO B	107
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	107
ANEXO C	109
ROTEIRO DIRECIONADO AOS GESTORES	109
ANEXO D	111
ROTEIRO DIRECIONADO AOS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	111

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa é uma coletânea de artigos que segue uma linha de investigação traçando os resultados obtidos na análise de cada artigo e que amplia as discussões e reflexões a respeito das Interfaces Educação Especial e Educação do Campo sob os princípios da educação inclusiva nas escolas ribeirinhas de Abaetetuba, estado do Pará.

O município de Abaetetuba faz parte de uma região Amazônica marcado por uma imensa diversidade geográfica e está situado na confluência do rio Tocantins com o rio Pará (PARÁ; CONTENTE, 2017), que juntos vão formar a porção leste do estuário amazônico (Figura 1). Está localizada na região nordeste do estado do Pará, no Baixo Tocantins e possui uma rede hidrográfica bastante vasta, sendo quase toda navegável, contando com florestas de terra firme e de várzea. A cidade abarca um conjunto de 72 ilhas que são habitadas por comunidades ribeirinhas e quilombolas que possuem memórias, costumes e práticas culturais distintas. (MACHADO, 2008; CMA, 2020)



FIGURA 1. Mapa de localização do município de Abaetetuba-Pará.

FONTE: Google Earth. Acesso em 25 de novembro de 2020.

Abaetetuba tem grande parte de seu território constituído por ilhas fluviais, e suas principais atividades econômicas são a agricultura, o extrativismo (principalmente de frutos de açaí que impulsionou a economia ribeirinha, além do miriti e o palmito de açaí), a extração de madeira e a atividade pecuária, como destacado por Gonçalves et al. (2016).

A região das ilhas de Abaetetuba, inserida nesse contexto, apresenta peculiaridades de organização que influenciaram na ampliação da rede de informações e atividades que se estabeleceram no município. Importante dizer que tais fatos desencadearam iniciativas para o reconhecimento de terras quilombolas e ribeirinhas a partir da década de 1990 (p. 82)

Sua fundação teria sido datada a partir de 1750, sendo inicialmente chamada de Abaeté, logo após a chegada do viajante português Francisco de Azevedo Monteiro, considerado no imaginário popular o fundador de Abaetetuba. Segundo historiadores, enfrentou uma violenta tempestade que o arrastou com sua família desviando a rota pelo qual viajava. Diante do desespero e devido a sua devoção ele aclamou à virgem da Conceição, fez uma promessa que caso encontrasse salvação no local onde aportasse construiria uma capela em sua homenagem. Com a calmaria, no local onde ancorou às margens do rio, ele ergueu uma pequena capela em homenagem a Imaculada Conceição. Este fato ocorrido deu-se no dia 08 de dezembro de 1724, dia considerado pelos católicos a Nossa Senhora da Imaculada Conceição e na religião afro-brasileira a Iemanjá. (MACHADO, 2008)

Francisco de Azevedo batizou a comunidade de “Povoado de Nossa Senhora da Conceição de Abaeté”. O nome foi abreviado para Abaeté, logo mais tarde passou a ser chamada de Abaetetuba, e no dia 15 de agosto de 1895 foi elevada à categoria de cidade.

Geograficamente o município é estruturado em três realidades distintas: a zona urbana, a zona rural ribeirinha e a zona rural estradas e ramais. A zona urbana, possui dezessete bairros, onde há maior incidência de oferta das políticas públicas. A zona rural ribeirinha é constituída por um arquipélago de setenta e duas ilhas, entrecortadas por rios, furos e igarapés. E a zona rural estradas e ramais, tem sua área territorial dividida em quarenta e nove colônias e uma vila. Esse território, entrecortado por caminhos e ramais, em períodos de maior índice de chuvas são de difícil acesso, e mesmo nessa situação recebe a menor cobertura das políticas públicas. Recentemente houve ampliação da extensão geográfica rural com a abertura de novos ramais. Através da reorganização territorial do Estado, mas sem um processo de discussão sobre os impactos que essa ampliação traria à vida da população residente nas localidades envolvidas. (PROJETO PROFESSOR CUIDADOR, 2009)

O nome Abaetetuba tem origem Tupi e significa "lugar de homens fortes e verdadeiros". O município já obteve vários títulos, dentre os quais: “terra da cachaça”, pois como é uma terra próspera possuía muitos engenhos de cana-de-açúcar de onde florescia a melhor cachaça da região do Baixo Tocantins, “Terra da bicicleta”, “Terra de

homens fortes e valentes”. E hoje essa terra se tornou festeira através do Brinquedo de Miriti e ficou mundialmente conhecida como a “Capital mundial do brinquedo de Miriti”. (MACHADO, 2008)

A Feira de Abaetetuba, então chamada de “beira”, onde há a comercialização do setor terciário da cidade como comércio e serviços em geral, é considerada um ponto de encontro entre as comunidades que vivem nas ilhas e a população urbana, e por estar mais situada no cais da cidade, abriga a mais rica feira do município. A referida feira, a partir da sua reforma em parceria com o governo do estado, que foi entregue em agosto de 2020, em comemoração aos 125 anos da cidade, passou a ser denominada de orla (Figura 2).

A localização facilita o escoamento dos produtos trazidos de barcos ou canoas, pelos ribeirinhos que vendem sua produção para os consumidores diretos, ou para os atravessadores. Estes são uma figura muito tradicional na região que navegam pelas comunidades, vendendo alimentos e toda espécie de produtos utilizados no dia a dia. Sua importância é refletida na sua representação presente na fabricação dos brinquedos (PARÁ; CONTENTE, 2017).



FIGURA 2. Feira de Abaetetuba chamada de “beira” ou “orla”. Fonte: Pesquisa de campo, acervo do autor (2020).

Uma das riquezas naturais culturais da região de Abaetetuba é o Miritizeiro, que se encontra em abundância na região das ilhas. Também conhecido em outras regiões do país como Buriti. É denominada por alguns paraenses como “árvore santa”, ou até ousam chamá-la de rainha das palmeiras, por um imaginário sagrado e associado à virgem de Nazaré e também por sua importância na vida de muitas comunidades tradicionais que aproveitam toda a árvore, tendo o cuidado de manejá-la de forma sustentável, sem derrubá-la. (PARÁ; CONTENTE, 2017)

Considerando a riqueza, diversidade geográfica e cultural, a pesquisa propõe registros e reflexões dos saberes presentes no chão da escola como processo de manutenção do equilíbrio entre conhecimentos tradicionais e contemporâneos dentro de uma nova configuração de saberes da sociedade moderna, sem que haja um menosprezo de um ou de outro, além de relatar como essa produção artesanal influencia no processo de reafirmação da identidade dos ribeirinhos e como a escola contribui através dos conteúdos, para a geração de renda para esses jovens e adultos que vivem dessa arte no referido município.

A presença dos rios amplia a diversidade sociocultural regional, e como menciona Gonçalves et al. (2016):

Até a década de 1970, a região era marcada pelo dinamismo dos rios, tendo Belém como o principal ponto de referência em suas relações socioculturais e comerciais. A partir de então, com a abertura da rodovia PA-252, ligando Abaetetuba à capital do estado, ocorreu um significativo crescimento urbano. (p. 82)

A composição sociocultural do município e das ilhas de Abaetetuba é diversificada. Grande parte do município de Abaetetuba é constituído por ilhas fluviais (Figura 3), “formando um conjunto de 72 ilhas, entre as quais se destacam as ilhas do Capim (com 944,7 ha), de Sirituba e de Campopema, pelo núcleo urbano e pela zona rural com 34 colônias agrícolas”. (FREIRE, et al., 2016, p. 29)

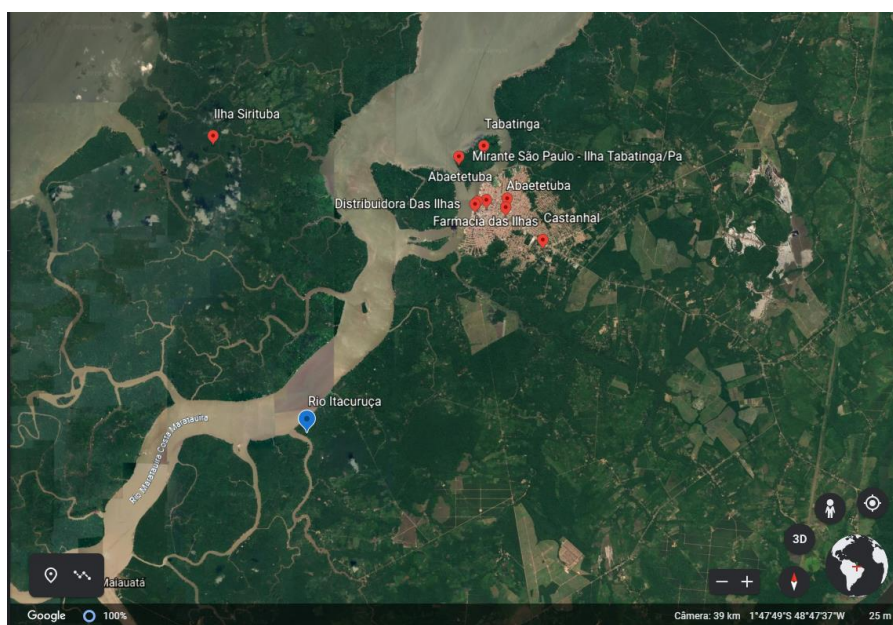


FIGURA 3. Mapa de localização das Ilhas de do Rio Itacuruça, no município de Abaetetuba-Pará.
FONTE: Google Earth. Acesso em 25 de novembro de 2020.

A população de Abaetetuba, segundo o último censo do IBGE de 2010 era de 141.100 pessoas e a população estimada para 2020 é de 159.080 pessoas. (IBGE, 2010; 2020)

Do continente para as ilhas: a história de vida do pesquisador

Decorrendo da breve caracterização do espaço geográfico (território de pesquisa) apresento minha trajetória de vida percorrida até o momento e que despertaram o interesse pelo tema de pesquisa.

Nasci nas Ilhas do município de Igarapé Miri, no Estado do Pará, a uma distância em linha reta de 28.69 km de Abaetetuba, em uma comunidade ribeirinha chamada Anapú, onde meus avós maternos moravam. Meus pais moravam em Belém e por ocasião de uma visita aos meus avós nasci nessa região ribeirinha pelas mãos da minha avó materna que era parteira da localidade.

Meus pais mudaram para a cidade de Abaetetuba, e passaram muitos anos trabalhando como comerciantes e como curandeiro (trata de pessoas doentes com rezas, benzimentos e plantas medicinais) para sustentar a família composta por seis filhos, dos quais apenas eu concluí o nível superior. E meus pais não tiveram a oportunidade nem de concluir os anos iniciais do ensino fundamental.

Em 2002 iniciei minha caminhada acadêmica na Universidade Federal do Pará no curso de Pedagogia. E antes de concluir meu curso superior comecei minha vida profissional docente trabalhando nas Ilhas de Abaetetuba em 2005, lecionando numa turma multisseriada do Período I e II da educação infantil (atualmente nominada alfabetização). Depois lecionei nas turmas de 1ª, 3ª e 4ª séries da primeira fase (atualmente nominados como 1º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental, por conta do Projeto de lei nº 144/2005 que estabeleceu a duração mínima de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Em 2009, já efetivo na rede municipal de ensino, tive a oportunidade trabalhar na sede (zona urbana) e recebi o convite para atuar no Projeto chamado “Professor cuidador” que seria o profissional que atua contribuindo na sala regular de ensino atendendo alunos com deficiência que necessitam de auxílio para locomoção, alimentação e higiene, além das adaptações nas atividades pedagógicas em parceria com o professor regular da turma. Pela minha dedicação e destaque enquanto profissional no projeto, fui escolhido entre cinco profissionais do município pela Secretaria de Educação

para cursar uma especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) em 2010 pela Universidade Estadual de Maringá, em formato Educação à Distância (EAD). E, logo após a conclusão da pós-graduação comecei a atuar na Sala de Recursos Multifuncional realizando Atendimento Educacional Especializado aos alunos, público-alvo da educação especial.

Também trabalhei como educador social no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) em 2009 contribuindo com a formação de jovens e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social. Trabalhei como monitor na Pastoral do Menor com adolescentes em situação de risco. Atuei como coordenador pedagógico de 2011 a 2014 em uma escola privada. Mas foi na área da Educação Especial que me identifiquei enquanto profissional, me tornando mais humano e crítico, uma vez que essa modalidade de ensino que me fez perceber que a educação precisa ser concebida de acordo com as necessidades de cada um, cumprindo com a função social e cidadania de incluir a todos, independentemente de suas condições, em razão de que cada ser humano tem condições específicas de aprendizagem e desenvolvimento, pois como afirma Freire (2004) educar é ato político que deve estar comprometido com a produção da cidadania.

Assim, tive a oportunidade de ter contato com aluno surdo e comecei a buscar formação continuada em Língua Brasileira de Sinais (Libras), através de cursos de extensão para atender as necessidades educacionais desse estudante, que de acordo com as diretrizes de Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), requer um atendimento educacional especializado tanto na Libras, quanto na modalidade escrita da Língua Portuguesa. Surgiu então um novo estímulo à docência, e o retorno para a Universidade Federal do Pará com o propósito de cursar Letras-Libras para atendimento que considere sua língua sinalizada como primeira língua e a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, mas que por motivos profissionais tive que trancar o curso e só agora estou tentando concluir, com previsão de conclusão para 2021.

Em 2017, aceitei o desafio de atuar como Interprete Tradutor de Libras no curso de Administração de Empresas na Faculdade Anhanguera acompanhando dois alunos os quais me oportunizaram pôr em prática a Libras, mas no ano seguinte tive que me afastar para me dedicar ao funcionalismo público da Sala de Recursos Multifuncionais, e também assumir o comprometimento em ministrar disciplinas pedagógicas e da área da Educação Especial e Inclusiva em turmas de graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia. Vale ressaltar que a referida faculdade tem turmas

semipresenciais nas ilhas que funcionam aos domingos, e sempre me disponho a ir e contribuir na formação pedagógica desses alunos ribeirinhos, que por fazerem parte de uma realidade do campo, sobretudo da realidade ribeirinha, fazem parte da minha vida pessoal e profissional.

E finalmente fui selecionado no programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET) da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) - Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) no qual me possibilitou realizar pesquisas na área da Educação Especial e do Campo, proporcionando mais arcabouço teórico para minha formação acadêmica e prática docente, em especial na Educação Especial do Campo da realidade ribeirinha de onde sou nato. A nossa formação exige muito mais que escolhas, mas, sobretudo, transformações no próprio aprendizado, e por essa razão acredito ser essa uma grande oportunidade de poder contribuir com a formação de novos profissionais exercendo uma função compensatória no ato educativo e no redirecionamento de uma sociedade mais humanizada, proporcionando melhores condições no cenário social e educacional.

As experiências de docência em Educação Especial, nas escolas das Ilhas de Abaetetuba despertaram o desejo de compreender melhor as potencialidades e fraquezas inculcadas na Educação Especial escolar nesse território e amadureceram a partir dos debates e das reflexões despertadas no Programa de Pós-graduação, pois observamos que as práticas e ações político-pedagógicas nas escolas ribeirinhas ainda estão muito influenciadas pelo currículo elaborado para privilegiar a cultura de massa urbana e que não dialoga com os valores inerentes à cultura do campo.

Ademais, vale ressaltar que muitos dos profissionais que deixam de considerar no âmbito educacional o contexto social, a realidade, a vivência e convivência do seu aluno dentro do seu território enquanto espaço rural, ou a sua formação não se volta para Educação do Campo e deixam lacunas na oferta de um ensino mais adequado ao contexto e mais relevante para o sujeito social com ou sem deficiência.

Na maioria das vezes essas escolas ribeirinhas se utilizam de um currículo que urbaniza o ambiente educativo rural. Por conseguinte, percebemos que o educando está recebendo informações dissociadas de sua realidade, e que muitas vezes inferioriza sua cultura, sua forma de lidar com a terra e seus modos de vida vinculados ao campo, além de uma metodologia pedagógica também distante das dificuldades dos estudantes com as metodologias tradicionalmente utilizadas.

Sendo assim a temática central deste estudo tem como fio condutor a abordagem histórica da Educação Especial do Campo numa perspectiva inclusiva, sob o paradigma da realidade ribeirinha enquanto espaço ancorado na sua realidade social, e de como as relações entre a inclusão e o espaço escolar ribeirinho se constituem.

Caracterizando o espaço da pesquisa

A problemática geral envolve investigações referentes a formação continuada de profissionais que atuam na Educação Especial, na organização da Rede Municipal de Ensino de Abaetetuba para a oferta da educação escolar para alunos com deficiências e das ações sócio pedagógicas realizadas nas escolas na zona rural das ilhas de Abaetetuba – PA, a fim de identificar as condições de acesso, permanência e sucesso educacional de alunos com deficiência no ambiente escolar ribeirinho.

As escolas referendadas estão localizadas na cidade de Abaetetuba na várzea de comunidades ribeirinhas onde algumas também são caracterizadas como comunidades quilombolas. O rio e a navegação fazem parte da cultura ribeirinha e são aspectos muito importantes pois servem como meio de locomoção e de obtenção de alimentos. Por sua localização, tem-se a oportunidade de compreender melhor a organização curricular, as ações e projetos educativos, bem como de estabelecer diálogos com gestores, professores, alunos e pais de alunos com deficiência, almejando aprofundar o conhecimento desse universo tão presente no estado do Pará.

Reitera-se que o conhecimento sobre a realidade acima descrita corrobora com as proposições da Agenda 2030 - Objetivo de Desenvolvimento Sustentável- ODS 4 “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” e em específico a avaliação do cumprimento da Meta 4.a. estabelecida e determinada ao Brasil: “Ofertar infraestrutura física escolar adequada às necessidades da criança, acessível às pessoas com deficiências e sensível ao gênero, que garanta a existência de ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos”. (MATIJASCIC; ROLON, 2019, p. 05)

Ao considerar o contexto acima explicitado e com o intuito de ampliar as discussões sobre as realidades da oferta de Educação Especial no território camponês ribeirinho de Abaetetuba, essa dissertação foi estruturada em 3 capítulos, apresentados na sequência, com suas respectivas intencionalidades investigativas.

Capítulo 1- As diretrizes da educação especial e inclusiva no contexto do campo a partir da realidade ribeirinha. Nesse capítulo objetivou-se descrever e analisar os aspectos contextuais históricos da educação especial e inclusiva na educação do campo em território ribeirinho, com a intencionalidade de estabelecer um entrelaçamento interdisciplinar entre Educação Especial com as concepções da Educação do Campo numa Perspectiva Inclusiva e de apresentar o caminho em construção para a efetivação de direitos.

Capítulo 2. Educação especial e inclusiva em Abaetetuba e o Profissional de Apoio Escolar. Nesse capítulo, objetivou-se registrar informações sobre a formação continuada para a Educação Especial e Inclusiva no município de Abaetetuba com foco na análise dos aspectos relacionados aos desafios e perspectivas da formação dos Profissionais de Apoio Escolar (PAE) e elencar os fatores necessários para contribuir com a formação docente abrangendo práticas educacionais que respondam às necessidades de inclusão escolar do aluno com deficiência e condizentes com a identidade ribeirinha.

Capítulo 3- O Atendimento Educacional Especializado em território ribeirinho: desafios e propostas para o ensino em tempos de isolamento. Nesse capítulo objetivou-se descrever sobre a organização do setor de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino quanto ao Atendimento Educacional Especializado e caracterizar o papel dos profissionais e o atendimento aos alunos com deficiência na zona ribeirinha de Abaetetuba, PA, além de registrar as alternativas pedagógicas implementadas para o atendimento educacional especializado durante o contexto pandêmico.

Tem-se a convicção de que não será possível dar respostas e solucionar os problemas de inclusão da pessoa ribeirinha com deficiência. Mas espera-se que a presente pesquisa possa contribuir com profissionais da educação e áreas afins estimulando a construção e ampliando as discussões de um ambiente educacional menos excludente, que inicialmente implicam simultaneamente em mudanças na estrutura curricular, cultural e de práticas inclusivas para que o processo de inclusão dos alunos com deficiência ocorra de fato e de direito, atendendo as especificidades de cada um, proporcionando um ensino escolar equitativo e significativo.

Caminhos metodológicos

Nos últimos anos a educação especial tem perpassado por transformações nas legislações, que vem fortalecendo tanto a formação de professores quanto as práticas

pedagógicas. Essas variações e fortalecimento legal têm despertado grandes inquietações e dúvidas dentre as estruturas educativas e profissionais atuantes nesses espaços.

Na busca de melhor compreender essas transformações, a abordagem focou em análises qualitativas e em menor proporção, de alguns dados quantitativos, adotando-se a pesquisa de natureza descritiva e exploratória. Para proceder a etapa descritiva utilizou-se como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica (revisão de literatura) e a pesquisa documental.

De acordo com Minayo (2008, p.21-22), a abordagem qualitativa responde a questões bem particulares e se volta para um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, “ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. O termo qualitativo também pode ser compreendido como “partilha entre pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio, os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. (CHIZZOTTI, 2006, p. 28)

A pesquisa bibliográfica, apresentada em cada capítulo que compõe essa dissertação, pautou-se em obras e teóricos que fornecem conceitos normativos e legais sobre educação especial e inclusiva tecendo análises dos aspectos fundamentais para a efetivação da inclusão escolar do campo ribeirinho e suas interfaces da educação. Buscou-se também aprofundar as discussões com respaldo em estudiosos que propõe uma educação crítica a serviço da transformação social e que defende a liberdade de atuação dos estudantes e contribui com suas perspectivas educacionais libertárias convergentes, dentre eles Paulo Freire e Miguel Arroyo. Esses educadores progressistas convidam a despertar para uma análise crítica social sobre a importância da formação continuada dos professores no sentido de minimizar os desacertos ou falhas da formação inicial no que concerne a efetivação da educação inclusiva e equitativa aos estudantes com deficiência nos espaços formais de ensino, e nesse viés, nas escolas ribeirinhas.

Como fonte documental utilizou-se dos marcos históricos e legais referentes a política de educação inclusiva e documentos oficiais internacionais e nacionais sobre a Educação Especial, aprovados a partir da década de 1990 e de documentos que regem o tema em questão no território do estado paraense.

Para Lakatos e Marconi (2003) “a pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes

de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema” (p. 158) e compreende oito fases distintas, dentre as quais a interpretação exige a comprovação ou refutação das hipóteses, no entanto deve-se considerar “que os dados por si só nada dizem, é preciso que o cientista os interprete, isto é, seja capaz de expor seu verdadeiro significado e compreender as ilações mais amplas que podem conter”. (p. 49)

Como ressalta Nozu, Ribeiro e Bruno (2018, p.322), por meio de revisão de literatura é possível analisar as produções acadêmicas na interface entre Educação Especial e Educação do Campo e evidenciar algumas pistas, indícios, relações, e lacunas na literatura.

Para a realização da pesquisa exploratória do segundo capítulo utilizou-se como procedimento metodológico a pesquisa de campo, com coleta de dados estatísticos existentes na Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba e a aplicação de roteiros semiestruturados para entrevistas junto à comunidade escolar (diretores de escolas ribeirinhas, coordenadores de escolas ribeirinhas e coordenadores da Secretaria Municipal de Educação e professores do Atendimento Educacional Especializado- AEE).

Como recurso complementar, utilizou-se de dados quantitativos com o propósito de demonstrar, em números, como tem sido a busca pela educação escolar para crianças, adolescentes e jovens com deficiência nas ilhas de Abaetetuba. Como aponta Chizzoti (2006), a mensuração de variáveis preestabelecidas, contribuem para o pesquisador descrever, explicar e predizer situações identificadas na pesquisa.

Nessa direção, Fonseca (2002, p. 20) afirma que “A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente”.

E para consolidar as investigações junto aos professores que atuam no AEE, utilizou-se da pesquisa participante. A delimitação dessa metodologia aplicada no terceiro capítulo está respaldada em Brandão (S/D) no qual a pesquisa é considerada participante:

[...] porque dela participam – no todo de seu acontecer ou em alguns momentos dele – pessoas da comunidade, do grupo social ou de movimento pesquisado. Ou em nome de quem se pesquisa algum contexto – histórico, cultural, pedagógico, etc. - da realidade social (p.8).

Para a realização do estudo e coleta de dados, foi solicitada a autorização para a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), através de Carta de Apresentação (Anexo A) contendo informações sobre os objetivos da pesquisa, aplicabilidade e público

envolvido. Para cada participante da pesquisa (gestores e professores) foi solicitado o preenchimento de Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE)- Anexo B e os nomes dos participantes foram mantidos em sigilo.

Ao considerar que durante o período da pesquisa as atividades escolares presenciais foram suspensas em função da pandemia pela COVID-19, o uso de formulários Online via Plataforma Google Forms (Anexos C e D) foi a alternativa mais eficaz para a coleta de dados com o interesse de ampliar a possibilidade de registro de opiniões, crenças, sentimentos, expectativas e situações vivenciadas pelos atores envolvidos na pesquisa. A integração entre instrumento de coleta (formulários) com as tecnologias de informação e comunicação (TIC) tendem a expandir o espaço amostral da pesquisa e como aponta Bernini (2017) as TIC ampliam o potencial de facilitação nos processos, viabilizando a comunicação, mapeando os processos e o compartilhamento de informações.

Essa adaptação à pesquisa participante caracteriza-se pelo menor envolvimento do pesquisador, embora sua identificação e seus propósitos sejam explicitados na apresentação, bem como por haver uma aproximação profissional entre o pesquisador e os agentes pesquisados estabelecidas pela condição do pesquisador também ser professor de Educação Especial e por estar atuando no contexto da pesquisa em tempos remotos, sendo as readequações metodológicas fundamentais para o alcance dos objetivos da pesquisa, como explicitado por Batista (2016):

As experiências práticas, adquiridas sob o enfoque de um arcabouço teórico com relação ao que se pensa e se pretende fazer e o que de fato deve ser, demonstram que o trilhar de uma pesquisa científica requer aceitabilidade, por parte do pesquisador, em compreender que as mudanças ou processos de desconstrução do objeto de estudo...para que possamos produzir conhecimento com responsabilidade e utilidade social. (BATISTA, 2016, p. 32)

No que diz respeito à relevância social, a pesquisa visa o registro dos aspectos positivos e dos enfrentamentos da Educação Especial em território ribeirinho para que seja fortalecida a função social da escola do campo, enquanto território de vida, elevando as potencialidades, a criatividade e a cultura discente, bem como para minimizar as desigualdades e elevar a equidade educativa, de forma a preparar os indivíduos para a busca de melhores condições no cenário social, pois assim como Freire (2013) acreditamos que ensinar exige reflexão crítica da prática e que esse é um caminho possível para a mudança e o alcance da efetivação dos direitos educacionais.

Referências

BATISTA, Maria Valdeli Matias. Saberes culturais de jovens e adultos com deficiência de comunidades das ilhas de Abaetetuba-PA. Belém, 2016. 197f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará. Belém. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/10/maria_valdeli_matias_batista.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

BERNINI, Denise Simões Dupont. Uso das TICs como ferramenta na prática com metodologias ativas. In: DIAS, S. R.; VOLPATO, A. N. Práticas inovadoras em metodologias ativas. **Contexto Digital**, Florianópolis: 2017, p. 102-118. Disponível em: https://www.saojose.br/wp-content/uploads/2018/09/praticas_inovadoras_em_metodologias_ativas.pdf Acesso em 03 mai. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pesquisa-ação-participativa e algumas experiências de criação compartilhada de saberes**. S/D. 25p. Disponível em: <https://apartilhadavida.com.br/wp-content/uploads/escritos/PESQUISA/PESQUISA%20PARTICIPANTE/A%20INVESTIGA%C3%87%C3%83O-A%20PARTICIPATIVA%20-%20rosa%20dos%20ventos%20-%20vers%C3%A3o%20menor.pdf>. Acesso em: 25 maio 2021.

CÂMARA MUNICIPAL DE ABABETETUBA. O Município de Abaetetuba. Disponível em: <https://www.cmabaetetuba.pa.gov.br/o-municipio/>. Acesso em: 25/11/2020.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013, 143p.

FREIRE, Mônica Rei Moreira. **Levantamento da rede de atendimento à criança e ao adolescente no município de Abaetetuba**: notas teóricas, metodológicas, considerações gerais e características do sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente. /Mônica Rei Moreira Freire, Iracema Jandira Oliveira da Silva, Kátia Jordy Figueiredo, Brenda Corrêa Lima Ayan. Belém: Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude, 2016. Disponível em: [https://www2.mppa.mp.br/sistemas/gcsubsites/upload/14/Revista%20Abaetetuba\(4\).pdf](https://www2.mppa.mp.br/sistemas/gcsubsites/upload/14/Revista%20Abaetetuba(4).pdf) . Acesso em: 20 maio 2020.

GONÇALVES, Amanda Cristina Oliveira; CORNETTA, Andrei; ALVES, Fábio; BARBOSA, Leonard Jeferson Grala. BELÉM E ABAETETUBA. In: ALVES, Fábio. **A função socioambiental do patrimônio da União na Amazônia**. [Org.] Brasília: Ipea, 2016. p.63-106. Disponível em:

https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/160623_livro_funcao_socioambiental.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica** - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003. 310p.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/abaetetuba.html>. Acesso em: 26 out. 2020.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9662-censo-demografico-2010.html?t=destaques>. Acesso em: 26 out. 2020.

MACHADO, Jorge. O Município de Abaetetuba: Geografia Física e dados estatísticos. **Edição Alquimia**. 2008. Disponível em: <https://www.cmabaetetuba.pa.gov.br/o-municipio>. Acesso em: 26 maio 2020.

MATIASCIC, Milko; ROLON, Carolina Ester Kotovicz. **Cadernos ODS**. ODS 4: Assegurar a Educação Inclusiva e Equitativa e de Qualidade, e Promover Oportunidades de Aprendizagem ao Longo da Vida para Todas e Todos. O que mostra o retrato do Brasil. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 2019. 30 p. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9349/1/Cadernos_ODS_Objetivo_4_Asssegurar%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva%20e%20equitativa%20e%20de%20qualidade.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Sueli Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 27 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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 Educ.**, Paranaíba, v.9, n.27, p. 317-349, 2018. ISSN 2177-7691

PROJETO PROFESSOR CUIDADOR. **Abaetetuba - Pará**, 2009. Disponível em: <https://2013-2016-indicadores.cidadessustentaveis.org.br/br/PA/abaetetuba/boa-pratica/570/professor-cuidador>. Acesso em 25/11/2020.

PARÁ, Carlos; CONTENTE, Flavio. **Miriti**: Mãos que tecem sonhos. 1ª edição. Editora Marques-Belém Pará, 2017. Disponível em: https://issuu.com/revistapzz/docs/livro_miriti. Acesso em: 10 out. 2020.

CAPÍTULO I

AS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO CONTEXTO DO CAMPO A PARTIR DA REALIDADE RIBEIRINHA

RESUMO

A inclusão, para a pessoa com deficiência, é proporcionar um ambiente que favoreça o desenvolvimento de seu potencial como ser humano. Em termos de educação escolar, é oferecer a cada aluno o acesso, a permanência e o sucesso no processo de escolarização de acordo com suas necessidades. A situação problema foi sendo constatada pelo pesquisador ao longo da carreira docente, ao defrontar-se com realidades de carências pelos alunos com deficiência que vivem e estudam nas escolas do campo ribeirinhas, no que concerne à oferta e organização de um ensino que atenda às necessidades educacionais desse público. Nesse sentido, tem-se por objetivos, descrever e analisar os aspectos contextuais históricos da Educação Especial e Educação do Campo em território ribeirinho, identificando como e quais diretrizes se estabelecem no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência. Como recurso metodológico utilizou-se de pesquisa bibliográfica, por meio de revisão de literatura de artigos, livros e dissertações sobre as concepções do contexto histórico compreendendo as diversas manifestações que abordam diferentes perspectivas da interface das duas modalidades de ensino sob uma perspectiva inclusiva. Com o estudo, tem-se a intencionalidade de despertar uma análise crítica sobre o processo de inclusão nas escolas ribeirinhas, contribuindo para o debate e a ampliação das reflexões acerca da importância de considerar as necessidades e peculiaridades dos alunos com deficiência, assegurando a equidade educacional.

Palavras-chave: Escolas Ribeirinhas. Educação Especial. Inclusão Escolar.

RESUMEN

La inclusión, para las personas con discapacidad, es proporcionar un ambiente que favorezca el desarrollo de su potencial como ser humano. En materia de educación escolar, significa ofrecer a cada alumno acceso, permanencia y éxito en el proceso de escolarización de acuerdo a sus necesidades. La situación problemática fue observada por el investigador a lo largo de su carrera docente, ante las realidades de las necesidades de los estudiantes con discapacidad que viven y estudian en las escuelas rurales ribereñas, em cuanto a la oferta y organización de una educación que responda a las necesidades de las actividades educativas de este público. En este sentido, el objetivo es describir y analizar los aspectos contextuales históricos de la Educación Especial y la Educación Rural en el territorio ribereño, identificando cómo y qué pautas se establecen en el proceso de inclusión escolar de los estudiantes con discapacidad. Como recurso metodológico se utilizó la investigación bibliográfica, a través de la revisión bibliográfica de artículos, libros y disertaciones sobre las concepciones del contexto histórico que comprende las diversas manifestaciones que abordan diferentes perspectivas de la interfaz de las modalidades de enseñanza bajo una perspectiva inclusiva. Con el estudio, se pretende despertar un análisis crítico del proceso de inclusión en las escuelas ribereñas, contribuyendo al debate y ampliación de reflexiones sobre la importancia de considerar las necesidades y peculiaridades de los estudiantes con discapacidad, asegurando la equidad educativa.

Palabras clave: Escuelas Ribereñas. Educación Especial. Inclusión Escolar.

1. INTRODUÇÃO

Na perspectiva educacional, a ideia de inclusão escolar começou a ganhar sustentação teórica e construir propostas inclusivas no contexto brasileiro a partir dos anos 2000. A educação como “direito de todos” passou a ser vislumbrada a partir de referências cognitivas, sociais, culturais, econômicas e políticas em outros países e no Brasil.

Em meio ao fortalecimento às diversidades nos espaços educacionais, é válido destacar que atualmente o conceito de uma escola inclusiva revela um espaço de valorização ampla aos diversos campos sociais (rural, cultural, ribeirinho, indígena, quilombola). Nesse sentido, cogita-se práticas aplicáveis que atinja a esses diversos campos em prol de uma escola mais concentrada nas classes sociais menos favorecidas e com métodos pautados no desenvolvimento da consciência crítica em prol de uma educação transformadora da sociedade. (LIBÂNEO, 1985)

A Educação Especial enquanto modalidade de ensino se destina a alunos com deficiência (física, intelectual, visual, auditiva e deficiência múltipla), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1996)

Nesse aspecto, a escola, ao ser considerada uma instituição inclusiva, deve ser o agente transformador da comunidade, atendendo amplamente às especificidades dos educandos, especificamente dos que apresentam necessidades educativas especiais em espaços camponeses, evitando assim uma dupla exclusão escolar, resultante da ausência de políticas concernentes e efetivas à Educação Especial e à Educação do Campo.

De acordo com Mantoan (2005) a inclusão parte do princípio de acolher, aceitar e valorizar as diferenças a partir do que elas possuem de mais concreto, ou seja, reconhecer o outro como ser humano e oportunizar lhe vivências sociais, culturais e pessoais permeadas por valores éticos e humanos.

Ao apresentar a trajetória histórica da Educação Especial no Brasil, na perspectiva da educação inclusiva, é imprescindível que se proceda uma análise contextualizada, destacando os avanços das políticas públicas de inclusão implementadas nos últimos anos, uma vez que estas políticas são autênticas expressões dos movimentos, debates e lutas sociais.

Sobre a história da Educação Especial no que diz respeito as pessoas com deficiência no Brasil, o atendimento teoricamente teve início no Séc. XIX, com a criação

dos Imperiais Institutos, e posteriormente através oferta de serviços de Educação Especial em instituições especializadas privado-assistenciais e classes especiais em escolas públicas. Os documentos legais prescrevem que a pessoa com deficiência é um indivíduo que apresenta limitações físicas, sensoriais e/ou intelectuais, mas ao problematizar o conceito legal de pessoa com deficiência, constatamos em âmbito social e educativo a contradição errônea de que são coitadinhos e incapazes de assumirem um papel socialmente útil, sendo estigmatizado, segregado como improdutivos e preteridos pelo sistema de ensino. (FERREIRA; SANGALLI, 2020)

A Educação Especial tem ganhado visibilidade positiva nas últimas décadas no que diz respeito às suas formas de oferta na educação escolar brasileira. Porém, percebemos que, apesar das políticas educacionais atuais advogarem a favor da inclusão escolar dos alunos que apresentam deficiência, ainda há muito a ser alcançado e debatido.

No que concerne às escolas ribeirinhas, que apresentam questões distintas e inerentes a sua realidade, muitos docentes da sala de ensino regular enfrentam dificuldades e não se sentem preparados ou com formação adequada para lidar com o diferente.

A inclusão deve promover a interação e acolher a todos, sem exceção, no sistema escolar, com a garantia de equidade de acesso, bem como de conteúdos e metodologias que respeitem a especificidade dos educandos, sejam eles do campo ou cidade, com deficiências ou sem deficiências, para que possam alcançar a autonomia e a cidadania com o direito do respeito à diversidade. (CAMACHO; VIEIRA, 2018, p. 445)

Diante dessa conceituação, esses alunos possuem especificidades, que os inserem como público-alvo da Educação Especial, que é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação, ou seja, a Educação Especial é transversal devendo ser ofertada na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação Quilombola, Educação do Campo e Ensino Superior (BRASIL, 2008), além de realizar atendimento educacional especializado, e disponibilizar recursos e serviços que orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns de ensino regular.

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva vem sendo discutida em diversas pesquisas, porém são poucos os estudos e trabalhos acadêmicos que tratam das pessoas com deficiência que vivem no contexto campo, em particular sob a configuração da zona rural ribeirinha, fazendo-se então necessário compreender as implicações diversas para esse contexto. (FERNANDES, 2015)

Ao retratar a Educação Especial e Inclusiva, as pesquisas ainda têm priorizado os espaços educacionais urbanos. Como destacado por Nozu, Ribeiro e Bruno (2018, p. 320), ainda que alguns registros indiquem, desde o século passado, experiências educacionais de pessoas com deficiência no meio rural, a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo passa a ser prevista, oficialmente, em documentos político-normativos brasileiros somente a partir da década de 2000. Mas a educação especial ocupa, expressivamente espaços camponeses como os da região ribeirinha (solo de várzeas, na chamada zona das ilhas) que apresentam peculiaridades próprias.

Nessa perspectiva (OLIVEIRA, 2008) reafirma que os saberes produzidos no cotidiano social devem estar “ no centro dos debates sobre a formação e a prática de educação de jovens, adultos e idosos e possibilita a construção de novas diretrizes e práticas educativas, cujo ponto de partida é a reflexão sobre a própria práxis dos educandos contextualizada na cultura local”. (p.12)

Assim, a Educação do Campo (EC) é uma modalidade de ensino, que apresenta características associadas às questões do desenvolvimento e do território ao qual está inserida, exaltando os saberes, experiências e as relações sociais que o camponês constitui com o seu espaço. (MOLINA, 2006)

Ao analisar e refletir sobre os aspectos contextuais históricos dessas duas modalidades de ensino, ter-se-á elementos para ampliar a compreensão da organização e oferta do atendimento educacional para essa clientela, com destaque para os processos inclusivos, sendo possível elencar as categorias de necessidades educacionais especiais nas escolas do Campo e descrever o contexto atual da educação especial nas escolas do campo sob a realidade ribeirinha.

A situação problema surge quando o pesquisador vivenciou durante o período que atuou como professor cuidador em escolas da rede municipal de ensino, situações de exclusão no que concerne à oferta e organização de um ensino que atenda às necessidades educacionais e individuais de alunos com deficiência que vivem e estudam nas escolas do campo ribeirinho e que vêm enfrentando essas situações ao longo da história.

Assim sendo, a intencionalidade é estabelecer um entrelaçamento interdisciplinar entre Educação Especial com as concepções da Educação do Campo numa perspectiva inclusiva e de apresentar um caminho em construção para a efetivação de direitos.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O processo de investigação e elaboração desse manuscrito ocorreu em 2020 e utilizou como recursos metodológicos a pesquisa bibliográfica, realizada através da análise do desenvolvimento da Educação Especial e Inclusiva na educação escolar do campo, e a pesquisa documental, através de revisão da legislação brasileira referente ao tema pesquisado.

A pesquisa bibliográfica incluiu o estudo de obras literárias e artigos de autores que propõe a discussão de Educação Especial Interface Educação do Campo, dos quais destacam-se: Camacho (2018, 2019); Caiado (2011, 2015, 2017); Caldart (2012); Freire (1987, 2004, 2013); Mantoan (2003, 2005); Mazzotta (2005); Mendes (2019); Nozu, Ribeiro e Bruno (2018).

Para Lakatos e Marconi (2003) a pesquisa bibliográfica é utilizada com o objetivo de levantar informações e/ou conhecimento acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou uma hipótese que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles, e também consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes para analisá-los.

E Guerra (2006) também menciona a importância do modelo conceitual baseado na pesquisa bibliográfica, em que:

A revisão bibliográfica tradicional seja entendida como a «representação hipotética do que se pensa existir na realidade», isto é, como um modelo explicativo potencial. Assim, não parece haver lugar para a elaboração de «hipóteses de pesquisa», no sentido tradicional do conceito, [...] estamos num quadro de análise de «processos» e de «dinâmicas», pretendendo-se não apenas uma mera descrição da realidade, mas também a interpretação do sentido das dinâmicas sociais. (p.39)

A pesquisa documental respaldou-se principalmente nos seguintes documentos: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a); O Decreto n.º 6.571 de 17 de setembro de 2008 que orienta o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2008b); As Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009) e Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015). E em relação à Educação do Campo: As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2008) e os Marcos Normativos para a Educação do Campo. (BRASIL, 2012)

A partir dos métodos utilizados delineou-se a apresentação e discussão dos resultados que são apresentados na sequência.

3. OS CAMINHOS ...

3.1. Da Educação Especial e Inclusiva

A partir do século XX a Educação Especial na perspectiva de propostas para uma Educação Inclusiva começou a exercer impacto no Brasil. Precisamente, no início de 1990, na cidade de Jontiem na Tailândia, vários países reuniram-se para discutir os novos rumos da educação para as próximas décadas. Neste encontro, foi elaborada a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) que chama atenção para os altos índices de crianças, jovens e adolescentes sem escolarização, propondo assim, transformações nos sistemas educacionais de diferentes países para satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem desses sujeitos.

A década de 1990 é considerada o período do apogeu do movimento pela educação inclusiva; momento histórico em que se intensificaram as manifestações e reações da sociedade em prol do processo inclusivo no contexto da educação. É uma década referência para os educadores e se reveste em um marco no reordenamento da educação brasileira. A política de Educação Inclusiva na legislação brasileira nos anos de 1990 foi configurada no contexto da ótica da política neoliberal e das reformas educacionais. (NEGRÃO, 2017, p. 14)

Dessa maneira, ao realizar um recorte na história da educação especial, a partir da década de 1990 até os dias atuais, observa-se que num cenário de afirmação educacional, marcado por lutas políticas e proposições às quais resultaram na criação de inúmeros documentos oficiais, que se revertem em leis, resoluções e decretos que lançam propostas inclusivas e começam a delinear a demanda educativa no país, em todos os níveis e modalidades de ensino, cuja intensidade se fez presente em várias dimensões.

Assim, retrata-se que a Educação Especial e inclusiva foi alavancada em decorrência da Declaração de Salamanca que resultou da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada na cidade de Salamanca, Espanha em 1994. Nesta conferência foi reafirmado o direito à educação de cada indivíduo.

As escolas regulares devem acomodar todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras... Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem - sucessivamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.04)

Em consonância, esse foi um documento que assegurou que a educação das pessoas com deficiência deveria ser parte integrante do sistema educacional regular e sua discussão girou em torno da busca pela melhoria do acesso à educação para a maioria daqueles cuja as necessidades educativas especiais ainda se encontram desprovidas.

Embora o foco esteja na trajetória da educação especial e inclusiva a partir de 1990, no que se refere ao Brasil, há fatos históricos relevantes que corroboraram, seja positiva ou negativamente nesse processo e que foram registrados pela pesquisadora Enicéia Gonçalves Mendes em sua publicação “Breve histórico da educação especial no Brasil”, publicado no ano de 2010 (MENDES, 2010). Tais registros nos permitem verificar que o início do processo de reconhecimento de uma Educação Especial data do século XIX, mas mesmo com esse reconhecimento, as pessoas com deficiência continuaram à margem da educação escolar por mais de 100 anos.

A Lei nº 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), criou o Conselho Federal de Educação, e nela houve o registro da expressão “educação de excepcionais” contemplada nos Artigos 88 e 89. A partir dessas diretrizes houve o fortalecimento da iniciativa privada, com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos, mas prevaleceu a omissão do setor da educação pública o que levou à uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar brasileiro. (MENDES, 2010, p.99)

Os movimentos coletivos pela inclusão foram timidamente avançando, e a partir da segunda metade do século XVIII, começaram a institucionalização da Educação Especial para as pessoas com deficiência das camadas populares com as primeiras instituições para a educação de cegos e surdos. Assim passaram a ter acesso ao ensino regular, entretanto eram instituições de cunho assistencial e filantrópico uma vez que segregavam as pessoas com deficiência recolhendo-os do convívio social em ambientes separados para permanecer nesse espaço havia a condição de se adaptar e não causar transtornos ao contexto escolar e a nova organização social, como expõe Macori e Tureck (2014).

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, iniciou uma onda de reforma no sistema educacional e que trouxe uma série de ações oficiais empreendidas sob a justificativa da necessidade de alcançar a “equidade”, traduzida pela universalização do acesso a todos à escola, e à “qualidade do ensino”. (MENDES, 2010, p.105)

Em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, a qual utilizou o capítulo V especificamente para a educação

especial. Em seu Artigo 58 conceitua a educação especial como uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (BRASIL, 1996)

O parágrafo 1º do mesmo Artigo estabelece que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializados, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.”. E o Artigo 59, inciso I, determina que os sistemas de ensino assegurarão [...] “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. Ainda no inciso II, assegurarão professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular, capacitado para a integração desses educandos, nas classes comum. (BRASIL, 1996)

Após a LDB de 1996 surgiu uma nova legislação, que revoga as disposições anteriores que lhe são contrárias. Então que em Maio de 1999 acontece a Convenção da Guatemala que foi uma Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, promulgada no Brasil pelo Decreto Nº 3.956/2001, afirmando que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. (MANTOAN, 2003)

Encadeados por uma visão mundial sobre a melhor participação e ao acesso de todas as pessoas aos bens sociais, através de uma constante luta dos movimentos sociais de pessoas com deficiência e seus familiares e com o apoio de estudiosos e pesquisadores preocupados com a inclusão, surge uma ampla legislação que, gradativamente, garantiu o direito de pessoas com necessidades especiais, incluindo todo o público da educação especial. No Brasil, em primeira instância, pela Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (a Lei de Acessibilidade) que garante a total eliminação das barreiras físicas de comunicação nos setores públicos ou privados, assegurando o direito à correção de provas e avaliações diferenciadas e o intérprete de Libras. (HARRISON, 2013)

Acompanhando o processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, percebe-se que com a Resolução nº 02/2001 de CNE/CEB (BRASIL, 2001a) previa a possibilidade de educação substitutiva, tendo como objetivo organizar e elaborar recursos e acesso aos indivíduos que possuem alguma deficiência a fim de promover a participação do mesmo, sendo elaborada visando a inclusão para além

da integração das pessoas com deficiências no sistema educacional. Tal resolução manifesta o compromisso do país com o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem a diversidade de seus alunos, pois a mesma representa um avanço na perspectiva da universalização do ensino como também um marco da atenção a diversidade na educação brasileira, no entanto, o que realmente se vê na prática é que essa educação substitutiva se vincula a integração dos alunos em salas de aulas e não à inclusão que tanto se almejava.

De lá para cá outras resoluções, notas técnicas e documentos foram aprovados, como: O Plano Nacional de Educação - PNE, Lei 10.172/2001, produzindo uma perspectiva de grandes avanços nesta área uma vez que deveria estimular a construção de escolas inclusivas que garantisse o atendimento à diversidade, por meio de objetivos e metas que favoreceriam o atendimento às necessidades educacionais dos alunos com deficiência. (BRASIL, 2001b)

No ano seguinte foi aprovada a Lei nº 10.436 de 2002 que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais - Libras - como meio legal de expressão e comunicação, apoiando seu uso e difusão e a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores, além do atendimento por fonoaudiologia (BRASIL, 2002a). E somente em 22 de dezembro de 2005, pelo Decreto nº 55.62 e através da Lei nº 10.436 fez uma série de determinações na qual uma delas foi estabelecer formação necessária aos profissionais de Libras. (HARRISON, 2013)

Ainda em 2002, foi aprovada a Portaria Nº 2678/02 com diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille, compreendendo o projeto da gráfica Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional. (BRASIL, 2002b)

Em 2004 foi regulamentada por Decreto-Lei a Lei de Acessibilidade (Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004) atendendo a uma demanda histórica dos movimentos sociais que defendem os direitos das pessoas com deficiência que trata da acessibilidade ao meio físico (edifícios, vias públicas, mobiliário, equipamentos urbanos etc.), aos sistemas de transporte, de comunicação e informação e de ajudas técnicas. (BRASIL, 2004)

Em 2005, foram implantados os Núcleos de Atividades das Altas Habilidades/ Superdotação em todos os estados e no Distrito Federal. No Estado do Pará o Conselho Estadual de Educação promulgou a Resolução nº 400/2005 onde considera a urgência da construção de uma sociedade inclusiva através do sistema educacional, garantindo o

acesso a igualdade de oportunidade às crianças, aos jovens e adultos; implantação de políticas educacionais inclusivas; de orientar o atendimento educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais entre outros. (BRASIL, 2005)

Em 2006 foi aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), sendo estendida ao Brasil que estabeleceu aos Estados o dever de assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que elevem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que a pessoa com deficiência não seja excluída do sistema educacional do ensino devido sua deficiência, dando acesso a elas ao ensino fundamental de qualidade e gratuito e garantindo a igualdade e oportunidades de se desenvolverem igualmente como as outras crianças do ensino regular.

E em 07 de janeiro de 2008 o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) que possui como objetivos e diretrizes ajudar a aprimorar o trabalho educacional do ensino regular e especializado, assegurando acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos público alvo da Educação especial. (BRASIL, 2008a)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, viabilizou a publicação da Resolução nº 04/2009 CNE-CEB (BRASIL, 2009) que institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial, define no seu Art. 2º que “ O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009).

Nessa direção, atualmente esses recursos e serviços estão inseridos na redação da LBI nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Nota-se, portanto, que os documentos mencionados estão de acordo com o atual entendimento sobre as necessidades educacionais especiais dos alunos, público da Educação Especial, assim como o enfoque inclusivo, equitativo, sociocultural e integrador da prática escolar, que se apoia no currículo para orientar ações pedagógicas voltadas para a diversidade.

Desse modo, o amparo da legislação torna-se fator primordial para que se efetivem as mudanças necessárias no âmbito educacional, assim como em toda a sociedade para atender as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Diante dos documentos apresentados em âmbito internacional e nacional, notifica-se a extrema importância de garantir os direitos das pessoas com deficiência, mas para que estes direitos sejam garantidos é preciso que as leis sejam realmente efetivadas em todos os aspectos, político, educacional e cultural, seja no espaço urbano ou do campo. E embora haja direitos garantidos às pessoas com deficiência, nas legislações vigentes, a garantia das práticas de atendimento às especificidades condizentes com as comunidades e realidades ribeirinhas, ainda anseiam por efetivação.

3.2. Da educação do campo

Feitas as considerações históricas e legais da Educação Especial, propõe-se discutir brevemente sobre o panorama dos Marcos Legais da Educação do Campo que possibilita dimensionar as especificidades nessa modalidade educacional e a privação de políticas públicas que possibilitem a qualidade de ensino, foco desse estudo. “Há uma tendência dominante em nosso país marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade”. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 21)

Historicamente, a política educacional brasileira carrega consigo a exclusão, observada na ausência de políticas públicas, no preconceito de classe, de raça, de gênero e cultural, e que são refletidas nas propostas curriculares minimamente voltadas para as classes populares, fortalecendo com isso o mito da democracia social.

No que se refere à educação no meio rural, observamos que foi historicamente relegada a espaços marginais nos processos de elaboração e implementação das políticas educacionais na realidade brasileira. Uma das possíveis interpretações para esse aspecto - embora não seja a única - diz respeito às sólidas fronteiras entre o espaço urbano e o espaço rural marcadas por construções culturais hegemônicas do meio urbano que tende a inferiorizar, estereotipar e segregar as identidades e subjetividades do meio rural (JUNIOR; NETTO, 2011, p. 46).

Desse modo, é nesse contexto de lutas e resistência que se pauta a Educação do Campo cuja metodologia curricular avança cheia de contradições. “Não basta ter escolas do campo, ou seja, é necessário ter escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p.27) Precisamos conceber uma educação pautada numa

pedagogia com base em um ensino diferenciado voltada aos interesses e ao desenvolvimento sócio cultural e econômico do povo do campo.

Os autores Miguel Gonzalez Arroyo, Roseli Salette Caldart e Mônica Castagna Molina, na obra “Por uma educação do Campo” (2011) tratam da história e das lutas pela construção de direitos à educação do povo brasileiro que vive e trabalha no campo. A educação do campo deve “fazer do povo do campo e dos seus processos de formação o ponto de partida para a formulação de políticas públicas educativas significa garantir o caráter popular destas políticas e sua articulação com um projeto de país e de campo”. (2011, p.15)

Diante dessa abrangência, a educação do campo deveria ser pensada como uma rede de ensino, porém como a cultura é uma questão de poder, dinamizar um sistema articulado de ensino não é tarefa fácil (SILVA, 1999), até por que desde as primeiras décadas do século XX até o atual contexto educacional brasileiro do campo, os desafios que emergem a favor ou contra à educação, surgem permeados de diferentes visões e complexidades que elencam as realidades sociais da população do campo.

Com a negligência do Estado em relação às escolas rurais, as próprias comunidades se organizaram para criar escolas e garantir a educação de seus filhos, contando, algumas vezes, com o apoio da Igreja, de outras organizações e movimentos sociais (partidos de esquerda, movimentos camponeses, sindicatos dos trabalhadores rurais, dentre outros) comprometidos com a educação popular (JÚNIOR; NETTO, 2011, p.48).

Esse fato é preponderante, pois os sujeitos do campo ainda vivem em conflitos, lutando e resistindo às metodologias que não dão visibilidade as questões que vem ao encontro com suas atividades campesinas e não oportunizam uma formação socioeconômica e política.

Corroboro com Fernandes (2006) ao afirmar que “pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana” (p. 29-30).

Nesse conjunto, o contexto escolar é concebido enquanto uma dimensão institucional, pedagógica e sócio-político-cultural. Para tanto, é fundamental que a escola conheça a realidade social da comunidade que atende e, dessa forma, poder atender às necessidades dessa comunidade, cumprindo uma de suas funções sociais.

A educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caíças, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais

do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com a realização da sociedade humana. (BRASIL, 2001a, p.07)

Porém “as escolas rurais no Brasil foram construídas tardiamente, e sem o apoio necessário por parte do Estado para que se desenvolvesse”. (JÚNIOR e NETTO, 2011, p. 47)

Por conseguinte, ao definir o conceito de campo, Caldart, Pereira, Alentejano e Frigotto (2012, p.746) afirmam que “O território camponês é o espaço de vida ...é o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência”. Essa prerrogativa foi reconhecida pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (BRASIL, 2002) nas quais a identidade da escola do campo possa estar vinculada aos saberes próprios dos estudantes e às peculiaridades de cada região, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido para que seja alcançada.

Nessa direção, entre as funções sociais que a escola deve desenvolver está a função compensatória nas quais a escola do campo, que é a escola que valoriza e respeita a realidade e as formas de viver e conviver com o campo, enquanto instituição social deve atenuar, em parte, os efeitos da desigualdade. [...] “A educação sempre foi inacessível para estas populações excluídas que não ultrapassavam, em sua maioria, as séries iniciais do ensino fundamental, por isso, há ainda um grande número de analfabetos no campo”. (CAMACHO; VIEIRA, 2018, p.445)

Por sua vez, Freire (2013) insiste nos seus diálogos pedagógicos no que diz respeito à questão de o professor adaptar suas aulas à realidade dos alunos. Desse modo, nos apropriamos desse conceito para reforçar a ideia de valorizar e respeitar a identidade e as especificidades do aluno camponês bem como suas condições físicas, sensoriais e cognitivas, pois em tratando de ser humano surge pontos que convergem a criação de caminhos mais inclusivos e menos excludentes, uma vez que para cada tipo de sujeito corresponde um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. Silva diz que “[...] talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade...” (SILVA, 1999, p. 15-16)

Sendo assim, a construção de uma política de educação do campo se dá em virtude do reconhecimento da enorme dívida do país com os povos do campo no que diz respeito ao direito à educação. (BRASIL, 2012)

A partir das características enfrentadas no campo que se apresentam através de problemas socioeconômicos e educacionais na busca de soluções por parte dos

movimentos sócio territoriais camponeses, por disputas e conflitos de territorialidades, pelo modo de vida camponês, pela identidade territorial camponesa, é que se percebem as semelhanças e singularidades com a educação especial que também enfrenta um contexto de contradições e lutas vividas no âmbito educacional.

Nessa dinâmica conceitual no que diz respeito à educação do campo Camacho (2019), reafirma que:

O modo de vida e a identidade territorial camponesa são partes integrantes do projeto educativo dos camponeses. Logo, entender o território camponês é de suma importância para a construção de uma concepção teórica-política-ideológica de Educação do Campo adequada a lógica material e simbólica de reprodução da territorialidade do campesinato, e que contribua em seu processo de resistência política e cultural. (CAMACHO, 2019, p. 39)

A partir dessa conceituação do campo, Camacho (2019) faz uma relação com o processo educativo propondo que “... à Educação do Campo, portanto, cabe construir uma pedagogia a partir das especificidades da territorialidade do campesinato que está inserido no interior da totalidade das relações sociais sob o modo de produção capitalista globalizado”. (CAMACHO, 2019, p.40)

Esse conceito amplia as discussões e reflexões de que a escola não deve preparar-se apenas nos aspectos físicos e estruturais, pois é sim função da escola, além de adaptar os espaços, também oferecer um currículo que considere desde os aspectos estruturais até as questões pedagógicas e próprias de quem vive e estuda no campo, no que concerne ao processo de ação e respeito às diferenças, estimulando e oportunizando os alunos com deficiência na escola do campo a possibilidade de um aprendizado melhor e significativo para interagir em meio a comunidade o qual convive. “Tais sujeitos se mostram diferentes e exigem respeito. Denunciam o silenciamento e o esquecimento por parte dos órgãos governamentais e lutam por uma escola do campo que não seja apenas um arremedo da escola urbana e, sim, uma escola que esteja atenta aos seus sujeitos específicos”. (JÚNIOR; NETTO, 2011, p.50)

Ainda Grossi (2004) afirma que a aprendizagem é um fenômeno possível para todos, mas dependente do ambiente ensinante que lhes foi organizado e oportunizado. Assim, todo esse marco histórico e legal apresentado chama a atenção da sociedade e em particular do sistema educacional para os desafios de atender a diversidade do campo e garantir não só o acesso à educação, mas principalmente a permanência das pessoas com deficiência no espaço educativo.

3.3. Da educação na beira do rio

Viver na complexidade da região ribeirinha envolve caminhos feitos por rios, que com a permissão do poeta que já dizia: “esse rio é minha rua”. E literalmente o é, pois percorre desde o ato de sair para trabalhar, estudar, ir à igreja ou eventos sociais até o retornar para sua casa, ou seja, todo seu cotidiano depende exclusivamente do conhecimento que eles constroem acerca do rio e que viabiliza o seu principal meio de transporte: o barco, ou canoa, ou rabudo, ou rabeta, e outras tantos variados termos dados ao transporte fluvial que os ribeirinhos utilizam, dependendo do tamanho do porte desse transporte.

“Os povos ribeirinhos habitam o interior da Amazônia e vivem às margens de rios, lagos e igarapés. Pensar a educação no contexto ribeirinho implica ter consciência da realidade que circunda o aluno que aí vive, pois, esse contexto é o *locus* de seu desenvolvimento”. (LOBATO; DAVIS, 2019, p. 176)

Esse cenário enunciativo da vida diária do ribeirinho gira em torno do conhecimento da enchente e vazante do rio, que interfere diretamente na sua organização e planejamento de idas e vindas, pois se a maré está vazando pode impedir de viajar nas águas em alguns pontos que ficam em seca e a embarcação não passa, ou até mesmo algumas vezes a embarcação fica na parte seca do porto e ficam impedidos de sair até que a maré encha novamente.

Esse conhecimento do senso comum é extremamente importante para sua organização na vida ribeirinha. Nessa direção, Boaventura dos Santos afirma que “...o senso comum é prático e pragmático, reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência afirma-se a confiança e a segurança”. (1994, p. 44)

Os saberes locais são constituídos pelas experiências cotidianas dos sujeitos, e, ao mesmo tempo, os sujeitos fundamentam-se nesses saberes para o desenrolar das relações cotidianas. Os saberes não hegemônicos carregam outras imagens, outras visões, novas paisagens, que ultrapassam o conhecimento científico. São significados que remetem à familiaridade, aos laços afetivos, à densidade da vida. (PIDNER, 2010, p. 13)

Em razão disso, Rolo e Ramos (2012) considera que o termo conhecimento possui várias acepções que pode exprimir tanto um tipo de informação quanto um tipo de conhecimento científico, e que nos permite dizer que são conhecimentos que estão presentes nas nossas vidas, no caso do ribeirinho trata de um tipo de conhecimento prático existente no dia-a-dia e na cultura do povo do campo Abaetetubense.

De maneira geral e pautando-se nas ideias de Silva (1999), convém destacar que as concepções que circundam os estudos culturais, particularmente têm como tônica um processo de construção social. Quando se trata de valorizar e respeitar a identidade das pessoas surge pontos que convergem a criação de caminhos mais inclusivos e menos excludentes, uma vez que para cada tipo de sujeito corresponde um tipo de conhecimento, um tipo de currículo.

Desse modo, entende-se que precisamos considerar esse modo de vida peculiar do povo ribeirinho no que diz respeito ao currículo escolar, pois não se pode ignorar sua organização social e maneira própria de viver com as imprevisões da maré em detrimento de um currículo urbano que impõe um planejamento urbano totalmente diferente dessa realidade. Caso contrário o currículo selecionando estará distante da realidade ribeirinha privilegiando um saber em relação ao outro numa relação de poder (SILVA, 2004). Para tanto é imprescindível reconhecer que somos seres condicionados mais não determinados, para não perdermos nosso endereço na história. (FREIRE, 2013)

Os rabeteiros¹, responsáveis pelo transporte dos alunos das ilhas de Abaetetuba, contratados pela secretaria de educação, são homens que dominam esse conhecimento do senso comum e planejam sua viagem sobre o olhar atento e a percepção da lançante da maré, informando a responsável da escola e aos professores sobre a situação do horário mais adequado para o retorno, sem comprometer as aulas e sem submeter os alunos ao transtorno de ficarem “engarrafados” nos rios e levarem horas até retornarem às suas casas.

Nesse panorama, o desejo da consumação de propostas ligadas a uma educação que atenda às necessidades e particularidades das pessoas com deficiência que vivem e estudam na escola do campo vem se intensificando. Nessa conjuntura, as escolas ribeirinhas precisam ser delineadas com mais efetividade, ancorando a cultura como eixo estruturante educacional para a construção de conhecimentos e formação das identidades, sendo que esse processo demanda de uma política de educação mais valorativa.

Em tempos de cultura globalizada, parece ser comum a valorização dos saberes culturais de uma determinada localidade, e por mais que tenha ocorrido certa evolução acerca dos debates, é válido citarmos que atualmente falar de uma escola inclusiva no Brasil, não é o bastante. Libâneo (2001) revela que devemos olhar para os diversos

¹ Trabalhadores que dirigem as rabetas, que são pequenos barcos motorizados e com teto para proteger do sol e chuva.

campos sociais (político, cultural, educacional, científico, rural, etc.) visando compreender o contexto que envolve as práticas inclusivas na escola do novo tempo.

A partir desse cenário, Silva (1999) enfoca que “a cultura é um campo de produção de significados nos quais os grupos sociais contestam a definição da identidade cultural e social centrada na formação das características das pessoas e dos grupos sociais”. Isso reafirma o fortalecimento da educação do campo no sentido de alcançar suas realidades com práticas docentes diferentes para que a educação seja um instrumento de transformação social.

A escola exigida pela sociedade atual, vista como uma arma de luta contra as opressões (FREIRE, 1987), deve ter como base a formação integral dos sujeitos a partir de sua identidade social, cultural e econômica, com propostas que dialogam com contexto da realidade da zona ribeirinha, até por que no atual contexto educacional brasileiro os desafios que emergem a favor ou contra os estudos culturais surgem permeados de diferentes visões.

Como preconiza Arroyo (2011) “a escola tem que se integrar com a pluralidade de forças coletivas para dar conta da educação integral, em seu sentido mais profundo e completo”. E a educação integral nesse contexto não se restringe somente a oferta de aulas integrais, mas na possibilidade de ofertar um ensino que garanta o desenvolvimento intelectual, político, social, cultural. Propõe o estabelecimento de um diálogo com sua identidade e realidade local, para o desenvolvimento de sujeitos cidadãos, ativos na vida política e social de sua localidade rural.

Do ponto de vista dos Estudos Culturais, ambos expressam significados social e culturalmente construídos, ambos buscam influenciar e modificar as pessoas, estão ambos envolvidos em complexa relação de poder. Em outras palavras, ambos os tipos de conhecimento estão envolvidos numa economia de afeto que busca produzir certo tipo de subjetividade e identidade social. (SILVA, 1999, p. 136)

Esse contexto sociopolítico e cultural, considerado como a tela de fundo para se compreender a contínua interação do sujeito e o que ocorre no seu ambiente, marca a visão de mundo e se condiciona como a base de construção de conhecimento desse alunado. Paulo Freire, o educador das classes populares, dá ênfase à leitura de mundo porque através desse contexto transformado em tema gerador e o foco de interesse é que vai contribuir para que o professor estimule o aprendizado do aluno. (FREIRE, 2013)

Pautados nesses conceitos críticos da realidade social, é que devemos sobretudo, utilizar estratégias pedagógicas como instrumento de prática social que selecione um

currículo que esteja relacionado com as múltiplas possibilidades de conhecimento, com as identidades e subjetividades culturais, no qual vem se afirmando numa proposta de educação igualitária e qualitativa e no reconhecimento do multiculturalismo.

Vale ressaltar que, currículo, conforme McLaren (1998):

[...] representa muito mais do que um programa de estudos, um texto em sala de aula ou o vocabulário de um curso. Mais do que isso, ele representa a introdução de uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente. O currículo favorece certas formas de conhecimento sobre outras e afirmam os sonhos, desejos e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros grupos, com frequência discriminando certos grupos raciais, de classe ou gênero. (p. 116)

Portanto, o reconhecimento do multiculturalismo no campo polissêmico da diversidade dos saberes socioculturais presente na vida dos alunos precisa ser privilegiada dentro do contexto escolar, e o ponto de partida é conscientizar os professores em utilizar práticas pedagógicas que contextualizem currículo e realidade local, entendendo-os como uma turma assumidamente heterogênea. Morin (2002) afirma ainda que “...O conhecimento torna-se pertinente quando é capaz de situar toda a informação em seu contexto e, se possível, no conjunto global no qual se insere”. (MORIN, 2002, p.18)

3.4. Quando os caminhos se cruzam

Num cenário de ações em prol da sustentação educacional, as propostas inclusivas começaram a delinear a demanda educativa no país, em todos os níveis de ensino, cuja intensidade se fez presente em várias dimensões como na Educação Especial, inclusive nos espaços rurais, indígenas e quilombolas através de modalidades de ensino tais como a Educação do Campo e a Educação Intercultural.

Os princípios da inclusão escolar, requer não somente ultrapassar barreiras arquitetônicas, mas principalmente as barreiras atitudinais e pedagógicas, merecendo destaque especial nesse contexto de ensino inclusivo e a adequação do ensino baseado no ambiente em que o aluno esteja inserido para uma aprendizagem significativa.

De um ponto de vista Freiriano “formar é muito mais do que puramente treinar o educando” (FREIRE, 2013). Compreende-se assim que a escola contemporânea deve propor uma base para a formação integral dos sujeitos a partir de seus aspectos cognitivos, sensoriais e físicos, porém alicerçada em propostas curriculares que dialogam com contexto da realidade ribeirinha e que ofereça condições para que os alunos com

deficiência tenham as mesmas oportunidades de acesso, aprendizagem e permanência no ambiente escolar.

Para discorrer com propriedade sobre organização e oferta do atendimento educacional para o aluno com deficiência nas escolas da comunidade ribeirinha é preciso que antes se faça entender como se desenvolve o processo educacional nesse espaço. “O indivíduo pode, assim, ter uma deficiência, mas isso não significa necessariamente que ele seja incapaz; a incapacidade poderá ser minimizada quando o meio lhe possibilitar acessos”. (SCHIRMER, 2007, p. 21)

Sendo assim, ao considerar que a escola está inserida em um espaço de trocas de experiências, convivências e vinculações inerentes ao à sua realidade, um de seus papéis pedagógicos é estabelecer a promoção de um ambiente que evite a segregação ou exclusão dos alunos, independentemente de suas peculiaridades e especificidades, mediando e executando ações apropriadas para o ser humano se desenvolver e aprender, de forma emancipada do local que está inserido. Essa é uma realidade constatada nas unidades escolares da comunidade rurais de Abaetetuba. “Porém, na prática, o que se percebe nas comunidades rurais de Abaetetuba é que as escolas situadas nos espaços rurais, ainda, não possuem uma educação voltada para as especificidades do campo. Pois, as práticas desenvolvidas nas escolas tradicionais possuem uma ótica direcionada ao espaço urbano”. (PIMENTEL et al., 2018, p. 10)

Partindo desse pressuposto educacional, podemos constatar que uma educação autêntica promove a capacidade de conviver humanamente, isto é, no qual os sujeitos sejam capazes de relacionar-se, construir-se e desenvolverem-se na interação com os outros, pois não nascemos para o isolamento, sim para a fraternidade. (FREIRE, 2013)

Considerando a complexidade em torno do processo da inclusão, e que mesmo com suas falhas hoje já se insere na realidade social, seria incoerente deixar a responsabilidade da inclusão unicamente para uma instância exercer sua organização, seja pelas políticas públicas, seja pela iminência municipal, estadual e/ou federal, mas sim, a elas atribuir a responsabilidade do viés que vem ocorrendo na construção de uma sociedade inclusiva de forma coletiva e em todos os espaços educativos, incluindo o campo, principalmente na distinta realidade das inúmeras barreiras e disparidades das comunidades ribeirinhas.

Caiado (2017) aponta para a importância de lançar um olhar diferenciado e próprio para os profissionais que atuam na educação especial no campo quando ela afirma que: “A invisibilidade das deficiências está presente tanto na cidade quanto no campo,

mas neste último a realidade é mais gritante, pois tanto as famílias, quanto o poder público/estatal ou a sociedade em geral fazem de conta que o problema não existe” (p. 02).

A partir desses encadeamentos discursivos, evidencia-se que “O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias” (FERNANDES, 2005, p. 29). Arroyo (2003) sustenta esse conceito acima colocado quando faz o seguinte questionamento “Como pensar currículos, conteúdos e metodologias, como formular políticas e planejar programas educativos sem incorporar os estreitos vínculos entre as condições em que os educandos reproduzem suas existências e seus aprendizados humanos?”. (ARROYO, 2003, p. 33)

A Declaração de Salamanca vem dar suporte de acessibilidade aos educandos com deficiência aos espaços escolares, mas a mesma não garante, que de fato, os educandos possam ser incluídos em sala de aula regular, pois, para além disso, vivemos em uma sociedade organizada nos pressupostos do sistema capitalista que produz a exclusão e a segregação das pessoas com e sem deficiência, além de manter os educadores com intensas cargas de trabalho nos espaços escolares dificultando o seu amadurecimento teórico e a aquisição de novas práticas pedagógicas. (CAMACHO; VIEIRA, 2018, p. 449)

Respaldando-se nesses argumentos, faz-se urgente a necessidade de rever a implementação da política de inclusão escolar para o aluno com deficiência na escola do campo, sobretudo no espaço da realidade ribeirinha. O campo, nesse estudo, se apresenta sob a perspectiva de luta desse povo do campo por uma educação que seja condizente à sua realidade, apreendido como um lugar marcado e permeado pela diversidade cultural e multiplicidade de saberes.

Educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, mercado etc, são relações sociais constituintes das dimensões territoriais. São concomitantemente interativas e completivas. Elas não existem em separado. A educação não existe fora do território, assim como a cultura, a economia e todas as outras dimensões. (FERNANDES, 2006, p. 29)

Os princípios da educação inclusiva anseiam por oportunidades que permita o aluno adquirir e demonstrar suas habilidades e competências de acordo com suas condições, bem como ocupe, na sociedade, seu lugar como cidadão crítico, conhecedor de seus direitos e promotor social ativo. Isso exige da escola e dos profissionais da educação preparo e constante aperfeiçoamento.

A pessoa com deficiência possui certa especificidade que não deve ser negada, mas também não deve deixar-se apenas nelas, não deve prover um conceito de

deficiência que reduza às lesões e aos impedimentos físicos e/ou sensoriais; ao contrário, é possível e viável que se pense nas suas possibilidades e potencialidades, para além de qualquer (im)possível e marginal limitação. (FERNANDES, 2015. p. 859)

Nesse aspecto, uma escola, ao ser considerada como instituição inclusiva, deve ser o agente transformador da comunidade, buscando atender as especificidades dos alunos, especificamente dos alunos com deficiência e especificamente nessa pesquisa que se situa na educação do campo ribeirinha, evitando-se assim uma dupla exclusão escolar.

Quando essa escola, que está situada no espaço ribeirinho, recebe indivíduos com deficiência e oferece condições necessárias para acesso, permanência e sucesso escolar, ela a reconhece e considera as suas diferenças e possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano, além de reconhecer o espaço social como a própria materialização da existência humana (FERNANDES, 2006) enriquecendo o conhecimento que a instituição através de seus educadores passa a ter sobre o processo educacional.

Educação especial e Educação do Campo são consideradas duas modalidades de ensino distintas, mas que se complementam no que diz respeito a sua construção de lutas, obstáculos e superações para sua concretização. Corroborando com Corrêa (2019) a Educação Especial e a Educação do Campo apresentam semelhanças e singularidades, principalmente ao serem analisadas as condições de exclusão vividas ao longo da história que as pessoas com deficiência e as populações do campo vem sofrendo no que diz respeito à ausência de políticas públicas nacionais efetivas.

Em face dessas ações coletivas, Caiado (2015) reafirma essa luta em prol de melhorias ao afirmar que o histórico brasileiro para com estas duas áreas educacionais, é de descaso. Nessa condição, implica despertar um viés metodológico que possa estimular o desenvolvimento de um currículo escolar que respeite o aluno com deficiência no ambiente do campo utilizando metodologias pedagógicas, construídas e oferecidas pelo próprio ambiente que os rodeia numa assimilação consciente e trocas de experiência que leva o indivíduo a formar o conhecimento.

Nesse processo de lutas por expectativas educacionais, os caminhos que vem sendo percorridos no processo de implementação de políticas públicas, ligadas a inclusão escolar do aluno ribeirinho com deficiência, tem sido lenta no que diz respeito à construção de uma escola inclusiva e equitativa.

O avanço na legislação deveria representar um avanço no processo inclusivo das pessoas com deficiência que vivem e estudam no campo, assim como – se considerados

os textos legais – o acesso, a permanência e o sucesso escolar desses alunos deveriam estar firmados no panorama educacional atual. Todavia, apesar de todo o arsenal legislativo, a realidade e os dados disponíveis revelam que, para a grande maioria da população, e principalmente na educação do campo, as leis e os procedimentos legais são extremamente vulneráveis e, conseqüentemente, os direitos das pessoas com deficiência continuam sendo violados de inúmeras formas. (BANCO MUNDIAL, 2003)

Nozu, Ribeiro e Bruno (2018) propõem atenção e sensibilidade ao evidenciar uma compreensão das fragilidades existentes na interface da Educação Especial e da Educação do Campo no que concerne as especificidades e particularidades de cada sujeito. O exposto reflete e reafirma as diversas ramificações conceituais e teóricas que temos nos deparado, a necessidade de ampliar a criação de políticas públicas ou reavivar as que já existem como mecanismos reais de acesso pelos educandos ribeirinhos e com deficiência, a vivenciar suas experiências humanas com qualidade social no próprio espaço em que vive.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao contextualizar as circunstâncias históricas de exclusão dentro e fora da escola, quanto as duas modalidades de ensino - Educação Especial e Educação do Campo - verifica-se que ambas foram construídas por meio de acentuadas lutas coletivas, exclusão, segregação e marcadores de diferenças. E mesmo a partir das premissas de que as escolas devem, por força da lei, potencializar a inclusão da pessoa com deficiência, ainda é necessário que haja um trabalho colaborativo com mudanças no sistema educacional em prol do comprometimento com o processo de aprendizagem e desenvolvimento escolar de todos os alunos.

A crítica que se faz é que dentre tantos documentos legais que potencializam as condições de igualdade e garantia de direitos educacionais inclusivos para a educação especial e do campo esbarram inicialmente em suas bases conceituais. Ao propor um sistema educacional pautado na igualdade, nega-se o princípio do respeito às diferenças e de espaços educacionais que garantam a integração efetiva, estabelecidas pelo princípio da equidade. Através da equidade as diferenças passam a ser reconhecidas e respeitadas possibilitando a inclusão social.

A equidade na educação implica em reconhecer que nem todos aprendem ou devem ser ensinados da mesma forma igualitária, pois um processo educacional que busca a equidade pressupõe o reconhecimento e o respeito às

diferenças e é capaz de fazer com que todos os alunos desenvolvam as competências e habilidades esperadas para o nível de estudo, levando em consideração as diferenças pessoais, socioeconômicas e culturais do aluno. Assim, se faz necessário que a escola não seja indiferente com as diferenças e trate de forma diferente a partir de suas necessidades e subjetividades os desiguais, pois se todos são tratados igualmente, a desigualdade permanece. (TENORIO; FERRAZ; PINTO, 2015, p.8)

Como resultado desse desrespeito cabe, à sociedade, às pessoas com deficiência e a todos que diariamente empenham-se por um processo educativo inclusivo, continuarem lutando por ações coletivas que despertem contribuições para o debate e a ampliação das reflexões acerca da importância de considerar as necessidades e peculiaridades dos alunos com deficiência, para que a depreciação do campo enquanto território de vida passe a ganhar novas dimensões e que sejam fomentados nos âmbitos sócio-político-cultural e educacional.

Portanto, a partir da análise das leituras e documentos legais, evidencia-se que o legislação vigente e as regulamentações específicas para atender as especificidades dos alunos preconizam a igualdade e de certa forma revelam o princípio de equidade, mas o ambiente escolar ainda carece de uma organização colaborativa que garanta a inclusão dos alunos em todos os espaços educativos, independentes das especificidades pessoais e dimensões territoriais, estimulados pelo reconhecimento e valorização das condições culturais dos alunos que recebe, e nesse viés, dos alunos ribeirinhos com deficiência. Apoiando-se no exposto por Burci, Santos e Costa (2017),

A educação possui diversos níveis e modalidades, e a educação especial perpassa todos; por conseguinte, ofertar uma educação de qualidade para os alunos com deficiência vai muito além de assegurar-lhes o direito de acesso e permanência na escola com base no princípio de igualdade. O desenvolvimento e o fortalecimento dessa modalidade são visíveis, basta assegurar que continue, especificamente pautada no princípio de equidade, e que as desigualdades sejam amenizadas para diminuirmos a exclusão social. (p.6)

Evidencia-se ainda, a urgência de ressignificações nas diretrizes da educação especial no sistema educacional, nos espaços escolares e nas condições para o exercício da prática docente, requerida em busca da garantia efetiva do apoio à inclusão dos alunos com deficiência nas escolas ribeirinhas.

5. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p.28-49, Jan/Jun 2003. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

ARROYO, Miguel G. **Políticas educacionais, igualdade e diferenças**. RBPAAE – v.27, n.1, p. 83-94, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19969/11600>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BANCO MUNDIAL. **Educação Inclusiva no Brasil - Diagnóstico Atual e Desafios para o Futuro**. Rede SACI Rio de Janeiro-RJ, 17/04/2003 Relatório da oficina realizada no Instituto Helena Antipoff, no Rio de Janeiro, entre os dias 24 e 26 de março de 2003, através de parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e o Banco Mundial, 2003.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 jan.2020.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 jan.2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 jan.2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. 2001a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN362001.pdf?query=escolas%20do%20campo. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 010172 de 9 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação. 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 15 jun.2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. 2002a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 15 jun.2020.

BRASIL. **Portaria MEC nº 2.678, de 24 de setembro de 2002**. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000 e estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção

da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão**. SEE/MEC, Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro%20educacao%20inclusiva.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020

BRASIL. **Decreto 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Revogado pelo Decreto nº 10.656, de 2021. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Regulamenta a Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil, Brasília, DF, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Decreto/D10656.htm#art53. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 15 jun. 2020

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 04 de 02 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade Educação Especial. Lex. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf Acesso em: 15 jun. 2020

BRASIL. **Lei Nº 13.146, DE 6 de Julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 jun. 2020.

BURCI, Taissa Vieira Lozano; SANTOS, Annie Rose dos; COSTA, Maria Luisa Furlan. Inclusão com igualdade ou com equidade: primeiras reflexões. **Colloquium Humanarum**, v.14, n. Especial, 2017, p.444-450. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2017/suplementos/area/Humanarum/4%20->

%20Educa%C3%A7%C3%A3o/INCLUS%3%83O%20COM%20IGUALDADE%20OU%20COM%20EQUIDADE%20PRIMEIRAS%20REFLEX%C3%95ES.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. (org.) **Educação especial no campo** – Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

CAIADO, K. R. M. Educação especial no campo: uma interface a ser construída. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2015.

CAIADO, Katia Regina Moreno; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.93-104, 2011. Edição Especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/fTzh4pXQtgcNGxwPqbZBcwk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2020.

CALDART, Isabel Brasil. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.259-267 Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O Território como categoria da Educação do Campo: no campo da construção/destruição e disputas/conflitos de territórios/territorialidades. **Revista Nera**, UNESP, v.22, n.48, pp. 38-57. Dossiê –2019. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/6364/4840>. Acesso em: 10 ago. 2020.

CAMACHO, Rodrigo Simão. VIEIRA, Jaqueline Machado. Reflexões acerca da educação especial e da educação do campo numa perspectiva inclusiva. In: **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.9, n.27, p. 443-464, 2018. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3003>. Acesso em: 10 ago. 2020.

CORRÊA, Rosa Alessandra Rodrigues. Educação Especial nas escolas do campo: uma análise dos indicadores educacionais da rede municipal de ensino de corumbá MS. 2019. 90 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, Corumbá, 2019. Disponível em: <https://ppgecpan.ufms.br/files/2019/09/Dissertacao-Rosa-Alessandra-Rodrigues-Correa.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

FERREIRA, Arnaldo Machado; SANGALLI, Andréia. As diretrizes da Educação Especial e Inclusiva nas escolas ribeirinhas. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 5, Ed. 8, v.7, p.53-70. 2020. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/escolas-ribeirinhas>. Acesso em:

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. Brasil.

Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p.27-39. Disponível em:

https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/educacao_do_campo_e_pesquisa_-_questes_para_reflexo.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense. São Carlos: UFSCar, 2015. 280 f. **Tese** (Doutorado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7256>. Acesso em: 25 out. 2020

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 47^a ed. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17^o Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GROSSI, Esther Pilla. **Como areia no alicerce**: ciclos escolares. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo**: Sentidos e formas de uso. 1^a ed. Cascais: Príncípa Editora, 2006, 98p.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 23 p.

HARRISON, Kathryn Marie Pacheco. Libras: apresentando a língua e suas características. In: LACERDA, Cristina B. F. e SANTOS, Lara F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução a libras e educação de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p.27-36. Disponível em: <http://ufscarlibras.blogspot.com/2016/03/texto-lingua-brasileira-de-sinais.html>. Acesso em: 20 abr. 2021.

JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da Silva; NETTO, Mário Borges. Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidade. **Entrelaçando - Revista Eletrônica de Culturas e Educação**. Caderno temático: Cultura e Educação do Campo N. 3 p. 45-60, Ano 2 - Nov/2011. Disponível em: <https://www2.ufrb.edu.br/revistaentrelacando/index.php/edicoes-entrelacando/5-educacao-do-campo-03>. Acesso em: 25 maio 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica** - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola Pública**: A Pedagogia crítico-social dos conteúdos. 2^a Edição. Edições Loyola. São Paulo. 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LOBATO, Vivian Silva; DAVIS, Claudia Leme Ferreira. Saberes e profissionalidade de egressos do curso de Pedagogia das Águas: a formação inicial em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 167-185, nov./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/67101>. Acesso em: 10 mar. 2021.

MACORI, Maria de Fátima Medeiros; TURECK, Lucia Terezinha Zanato. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA CONTEMPORANEIDADE. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor -PDE: Produção Didático-pedagógica, 2014. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.2. (**Cadernos PDE**). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_edespecial_artigo_maria_de_fatima_medeiros_macori.pdf. Acesso em: 27 de agos. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? — São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. O direito a diferença na escola. **Revista Pátio**. MEC/FNDE. Ano VII nº 32. Novembro/2004 a Janeiro/2005.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil:** História e políticas públicas. 5ª edição — São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, mayo-agosto, 2010, p.93-109. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/9842-Texto%20de%20del%20art_culo-28490-3-10-20210505.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Revolucionario: Pedagogías de disensión para el nuevo milênio.** Siglo XXI. 1998.

MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexão. — Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MORIN, Edgar. **Educação e Complexidade:** os setes saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.

NEGRÃO, Giovana Parente de. Políticas Públicas de Educação Inclusiva: desafios da formação docente para o atendimento educacional especializado (AEE) na rede municipal de ensino de Abaetetuba/Pá. 2017. 146f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica – RJ, 2017. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/4491/2/2017%20-%20Giovana%20Parente%20Negr%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 10 out. 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 Educ.**, Paranaíba, v.9, n.27, p. 317-349, 2018. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3002/2689>. Acesso em: 10 out. 2020.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (Org.). **Cartografias Ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizados amazônidas**. Belém: EDUEPA, 2ª Ed. 2008.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. 2006. Disponível em: http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitos_humanos. Acesso em: 25 nov. 2020.

PIDNER, Flora Sousa. Diálogos entre ciência e saberes locais: dificuldades e perspectivas. **Dissertação** (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências da Universidade Federal de Minas Gerais. BELO HORIZONTE – MG – 2010. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/MPBB-848H3C/1/disserta__o_vers_o_final.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

PIMENTEL, Hetiany da Silva. MACDOVEL, Jessica Moraes. GONÇALVES, Valdicéia dos Santos. SANTOS, Antonilda da Silva. A prática docente nas escolas do campo: um olhar sob o educando. **Anais**. II Encontro Baiano de Educação do Campo: ataque do conservadorismo e experiências contra hegemônicas. V.1, n.1, 2018. 12p. Disponível em: https://fb9959d4-1875-4fe8-a860-16f626319f49.filesusr.com/ugd/97c546_1dd4553624d941acb562577a667aa02d.pdf. Acesso em: 25 nov. 2020.

PROJETO PROFESSOR CUIDADOR. **Abaetetuba - Pará**, 2009. Disponível em: <https://2013-2016-indicadores.cidadessustentaveis.org.br/br/PA/abaetetuba/boa-pratica/570/professor-cuidador>. Acesso em: 25 nov. 2020.

ROLO, Márcio. RAMOS, Marise. Conhecimento. In: CALDART, Roseli Saete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.259-267 Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SANTOS, Boaventura S. - **Introdução a uma ciência Pós moderna**. 1994. Caps 1 e 2 Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/livros/introducao-a-uma-ciencia-pos-moderna.php>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SCHIRMER, Carolina R. **Atendimento educacional especializado/Deficiência Física**. “Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado” - São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade uma introdução às teorias do currículo**. 2º edição, 7ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TENÓRIO, Robinson Moreira; FERRAZ, Maria do Carmo Gomes; PINTO, Jucinara de Castro Almeida. **Eficácia e equidade: indicadores de qualidade da educação básica no**

Brasil. Projeto Equidade no Ensino Superior. Faculdade de Educação – FAGED, 2015. Disponível em: http://www.equidade.faced.ufba.br/sites/equidade.oe.faced.ufba.br/files/eficacia_e_equidade_-_indicadores_da_educacao_basica_no_brasil.pdf Acesso em: 10 jun. 2021.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 20 out. 2020.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA EM ABAETETUBA E O PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR

RESUMO

O presente estudo surge na intencionalidade de investigar a seguinte indagação: que fatores intervenientes são necessários para contribuir com a formação docente, inicial e continuada, abrangendo práticas educacionais que responda às necessidades de inclusão escolar do aluno com deficiência condizentes com a identidade ribeirinha? Na busca de melhor compreender essa indagação, adotou-se como procedimento metodológico, a pesquisa de natureza qualitativa, exploratória e documental e levantamento de campo. Utilizou-se como recurso metodológico a entrevista remota e que foi concedida por um membro responsável pelo Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Abaetetuba (SEMEC). Nossa intencionalidade foi realizar uma análise sobre os aspectos relacionados aos desafios e perspectivas da formação docente com foco nos professores que atuam com alunos com deficiência nas escolas ribeirinhas. Os resultados obtidos demonstram que os professores que atendem os alunos com deficiência e que atuam nas escolas ribeirinhas estão recebendo uma formação alicerçada por um currículo que urbaniza o ambiente educativo rural e que não dialoga com o ambiente das escolas ribeirinhas, sendo fulcral reavaliar os desencontros existentes entre os princípios legais norteadores e as práticas efetivadas nesse território educacional.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação Docente. Identidade Ribeirinha.

RESUMEN

El presente estudio surge de la intención de indagar qué factores intervenientes son necesarios para contribuir a la formación inicial y continua de los docentes, incluyendo prácticas educativas que respondan a las necesidades de inclusión escolar de estudiantes con discapacidad relevantes para la identidad de los ribereños. En busca de una mejor comprensión de esta cuestión, se adoptó como procedimiento metodológico una investigación cualitativa, exploratoria y documental y una encuesta de campo. Se utiliza como recurso metodológico: entrevistas a distancia otorgadas por un responsable del Departamento de Educação Especial do Departamento Municipal de Educação e Cultura de Abaetetuba (SEMEC). Nuestra intención fue realizar un análisis de aspectos relacionados con los desafíos y perspectivas de la formación docente, con atención en los docentes que atienden a personas con discapacidad en las escuelas ribereñas. Los resultados obtenidos demuestran que los docentes que atienden a personas con discapacidad y que laboran en escuelas ribereñas están recibiendo formación impartida por un plan de estudios que urbaniza el entorno educativo rural y que no dialogan como un entorno de escuelas ribereñas, siendo crucial reevaluar las divergencias entre los principios y prácticas legales rectoras que se desarrollan en este territorio educativo.

Palabras clave: Educación inclusiva. Formación de Profesores. Identidad Ribereña.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Especial configurou-se ao longo da história implicada por contradições no cotidiano das relações sociais, evidenciando rejeições de convívio social, bem como segregações e exclusões acerca das concepções da escolarização as pessoas com deficiência e delineando um atendimento especializado realizado em classes separadas dentro da própria escola, com profissionais, recursos, técnicas e metodologias específicas e que sintetizam o modo de agir, pensar e conceber a educação da pessoa com deficiência no Brasil desde o século XVI ao começo do XXI. (JANUZZI, 2004)

Os debates introdutórios fundamentados em questões legais, como a Nota Técnica nº. 11, de 07 de maio de 2010, que institui orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais na educação básica, insinuam que o AEE amplia o caráter da Educação Especial, concedem a possibilidade de potencializar a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino. No entanto, percebe-se a redução do caráter da educação inclusiva, sobretudo por ser designado as Salas de Recurso Multifuncionais como espaços segregados para o atendimento dos alunos com deficiência.

Diante dessas novidades, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos. (MANTOAN, 2003, p. 12)

Constata-se nessa citação que a lógica da escola inclusiva, diferentemente da escola tradicional, com espaços segregados, deve buscar adaptar-se às especificidades de cada aluno, a fim de atender a todos sendo o agente transformador da comunidade, especificamente dos alunos com deficiência. Porém esses ajustes educacionais precisam integrar as particularidades do sujeito, havendo a obrigatoriedade de eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais numa reestruturação no modelo tradicional escolar e numa ressignificação da prática docente. (FERREIRA; SANGALLI, 2020)

A proposta de educação inclusiva norteia a escola em direção a uma transformação coletiva, não como uma mera exigência da inclusão, mas como um compromisso inadiável de mudanças para a garantia de oportunidades de educação para

todos, disseminadas nos princípios da educação inclusiva. Em face disso, Nozu (2017) considera que diante desse jogo político estabelecido pelas diferenças, para se alcançar o direito à educação deve-se avançar para uma política das diferenças.

Essa inclusão escolar, tão falada e defendida por muitos, que vislumbra o reconhecimento das diferenças, é um movimento coletivo que ganhou força legal no Brasil a partir dos anos 2000, com sua participação na Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: acesso e qualidade, realizada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação), em Salamanca (Espanha) em junho de 1994, tendo como objetivo principal a integração e permanência das crianças com deficiência na rede regular de ensino, e incitando os governantes a colocar em prática o que já era lei em alguns países², elaborando projetos de políticas públicas voltadas para esse fim e colaborando para o alcance do aprendizado escolar inclusivo, integrado e contínuo dessas crianças. (BRASIL, 1994)

“Supõe-se que, a partir desse princípio da educação para todos, todos de fato estivessem inseridos no contexto das políticas sociais e educacionais, e principalmente que a educação escolar estivesse acessível a todos”. (CAIADO, 2017, p. 01) Porém, diante da realidade do sistema educacional vigente as escolas precisam estar atentas as inovações e as políticas de inclusão, como por exemplo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), esta possui objetivos e diretrizes que ajudam o bom andamento do trabalho educacional do ensino regular e especializado.

E a partir do momento atual, a escola e os profissionais do ensino devem estar atentos à nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, sancionada através do Decreto nº 10.502 de 30/09/2020 (BRASIL, 2020), que num caminho inverso a inclusão escolar e social dos alunos com deficiência prevista na PNEE 2008, poderá ampliar a segregação. Escolas e educadores devem primar por atender as diretrizes que garantirão uma inclusão efetiva em salas de aula e demais espaços escolares. Ressalta-se que o Plenário do Supremo Tribunal Federal (STF) suspendeu o referido decreto, pois entende-se que ao instituir a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE de 2020) ao invés de agregar e acolher as pessoas com deficiência, passou a segregar os espaços para o atendimento educacional de pessoas com deficiência. Assim, essa

²No Brasil podemos citar a Constituição de 1988, e o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990).

suspensão desperta os princípios da dignidade humana e cidadania, bem como o reconhecimento das diferenças e a valorização da pluralidade e complexidade na sociedade.

Reconhecemos que há uma orientação nacional, mas como ela se desdobra em cada espaço local, cabe a cada grupo de profissionais da educação fazê-la, a partir de seu conhecimento, de suas condições concretas, dos profissionais presentes localmente, das políticas instituídas por aqueles que fazem. (JESUS; EFFGEN, 2012, p.20)

Ancorado nessa citação que ressalta a orientação nacional voltada para a educação escolar, provoca-se uma reflexão sobre as diretrizes e objetivos propostos pelas políticas vigentes no país no que se refere a formação continuada de professores na educação especial para que se alcance a educação inclusiva. A oferta de formação docente, tanto para os professores que atuam na Educação Especial realizando o Atendimento Educacional Especializado nas salas de Recursos Multifuncionais, quanto para os que desempenham seu papel na sala regular de ensino, caracteriza-se como um aprimoramento pedagógico que em determinadas particularidades educativas se manifestam como um desafio para as escolas regulares que devem levar em consideração as condições socioeducativas e características culturais dos alunos, adotando um modelo centrado na criança e com ênfase na aprendizagem.

A partir desse entendimento, a inclusão se manifesta como:

[...] uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada. (MANTOAN, 2003, p.57)

Se em cenários escolares citadinos a inclusão de alunos com deficiência parte do princípio do direito e educação como garantia de oportunidade a todos, a pesquisa teve como intencionalidade: a) coletar dados que possibilitem analisar os aspectos relacionados aos desafios e perspectivas da formação dos Profissionais de Apoio Escolar (PAE) que atuam com alunos com deficiência nas escolas ribeirinhas na cidade de Abaetetuba, Estado do Pará; b) investigar que fatores intervenientes são necessários para contribuir com a formação docente abrangendo práticas educacionais que responda às necessidades de inclusão escolar do aluno com deficiência e condizentes com a identidade ribeirinha.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nos últimos anos a educação especial tem perpassado por transformações nas legislações, na formação de professores e nas práticas pedagógicas. Essas variações têm despertado grandes inquietações e dúvidas dentre as estruturas educativas e profissionais atuantes nesses espaços.

Na busca de melhor compreender esse aprimoramento profissional docente, adotou-se como procedimento metodológico, a pesquisa de natureza qualitativa, exploratória e documental. Ancorando-se ao conceito de pesquisa qualitativa de Denzin e Lincoln (2005, apud FLICK, 2009) esse método de pesquisa é compreendido como “um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível e que envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo.

Como fonte documental utilizou-se da análise dos principais documentos que fundamentam ou que deveriam fundamentar a educação especial no território brasileiro e no território do estado paraense, bem como através de pesquisa bibliográfica quanto às concepções conceituais de Mantoan (2003, 2005, 2006), Mazzotta (2005), Padilha (2015), Batista (2016), Negrão (2017), Caiado (2017), Nozu (2017) tecendo análises sobre o tema da nossa investigação que se manifesta nos aspectos da geração de inclusão escolar e da formação continuada dos professores, no qual buscamos sondar os desacertos do fortalecimento da equidade educativa para os estudantes com deficiência da escola ribeirinha.

Para Lakatos e Marconi (2003) a finalidade da pesquisa bibliográfica [...] “é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas”. (p. 183)

Quanto aos procedimentos técnicos, utilizou-se de levantamento de campo. Para Gil (2008):

O levantamento é a interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados. (p.55)

O instrumento utilizado para o levantamento foi a entrevista remota com um membro responsável pelo Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Abaetetuba (SEMEC), que autorizou a utilização de seu nome,

assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, mas que por opção dos pesquisadores permanecerá em sigilo, sendo-lhe atribuído o pseudônimo CEMABA.

Como destacam Lakatos e Marconi (2003), a entrevista “é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”. (p. 195)

Na tentativa de recolher informações e opiniões dos PAE quanto à organização da educação especial inclusiva em Abaetetuba, com vistas a elencar os enfrentamentos desses profissionais nesse cenário, utilizou-se de enquete através de questionários elaborados no Google Forms e de socialização do link de acesso em grupo de WhatsApp desses profissionais. Entretanto, esses profissionais foram dispensados em 2020, logo que as aulas presenciais foram suspensas pela pandemia (como será pontuado com maiores detalhes nas discussões posteriores) e somente 1 profissional se disponibilizou a contribuir com a pesquisa. WM (pseudônimo escolhido pelo participante da pesquisa), é graduado e atuou 3 anos como PAE em duas escolas urbanas de Abaetetuba.

3. CONSTATAÇÕES DO ESTUDO

3.1. Inclusão escolar e formação continuada: do que estamos falando?

A educação especial surgiu inicialmente com proposta de abraçar o lado educacional da pessoa com deficiência, mais abrange, hoje, muito mais a provisão de serviços à essa população. Enquanto área de estudos e ações sobre as pessoas com deficiência, Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação ela deve “[...]proporcionar à igualdade de oportunidades, mediante a diversificação de serviços educacionais de modo a atender as diferenças individuais dos alunos, por mais acentuadas que elas sejam”. (MAZZOTTA, 2005, p. 10-11)

Segundo Silva (1987) desde a Antiguidade as pessoas com deficiência eram consideradas insensatos e incapazes de serem educáveis e passaram por uma verdadeira epopeia. O processo de escolarização das pessoas com deficiência tem uma longa caminhada, mas foi a curtos passos que no começo do século XX se intensificam os procedimentos pedagógicos e os dispositivos para o atendimento a pessoa com deficiência foi se desenvolvendo e se fortalecendo a partir de então. (BRASIL, 2008)

Portanto, sob a influência das análises dos marcos legais e históricos, nos permitem afirmar que a educação inclusiva constitui um paradigma educacional

fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), quanto aos seus objetivos refere-se à políticas de educação de qualidade para todos, visa assegurar a inclusão escolar dos estudantes público alvo da educação especial, orientar os sistemas de ensino, ofertar o AEE, direcionar a formação dos docentes para a educação especial e demais profissionais da educação para a inclusão, recomenda a participação da família e da comunidade e articulação intersetorial na implementação de políticas públicas. (NEGRÃO, 2017, p. 03)

Diante da importância do processo de inclusão escolar assegurada para as pessoas com deficiência estabelecida na legislação brasileira pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (BRASIL, 1996), ressalta-se que a prática escolar inclusiva ao ser mediada na sala de aula deve estar atrelada a uma variedade de fatores socioeducacionais contextualizados por meio do professor, que deveria minimamente adquirir aprimoramento profissional para o exercício de sua prática docente traçado a identidade ribeirinha.

Notadamente, o saber docente, ao aproximar-se dos objetivos pedagógicos para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com ou sem deficiências vem ganhando contornos fundamentais no caminho das diretrizes da política de inclusão, e no que diz respeito ao arcabouço formativo e contínuo desse professor incide a exigência de uma formação docente condizente com a organização de vida e condição social que envolve esses sujeitos. (SANTOS; MOLINA, 2020)

Empiricamente, observamos que nas últimas décadas a educação brasileira tem deixado muitas responsabilidades para o professor, ou seja, as bases inclusivistas, por exemplo, foram articuladas de cima para baixo, sem levar consideração que o professor deveria receber, antes de tudo, formação convergente com os objetivos e as diretrizes da inclusão escolar presentes na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). E por não terem acontecido esses processos formativos, atualmente nota-se que existem professores inseguros quando se trata de mediar a educação da pessoa com deficiência com práticas pedagógicas que integre uma política de formação voltada para o desenvolvimento do fortalecimento de seu modo de vida ribeirinho.

Nunca é demais lembrar que aprender é uma ação humana criativa, individual, heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual ser mais ou ser menos privilegiada. São as diferentes ideias e opiniões, níveis de compreensão que nos enriquecem e que nos clareiam o nosso entendimento. (MANTOAN, 2005, p. 15)

Diante desse entendimento e perante as exigências preconizadas para a educação brasileira, ao educador cabe, utilizar os saberes pedagógicos em favor da política de inclusão escolar do aluno com deficiência, atuando como agente mediador de políticas educativas voltadas a valorização dos sujeitos do território ribeirinho.

No que diz respeito a formação pedagógica e docente, Pereira e Leão (2008) expõem as reflexões de Miguel Arroyo sobre a importância de contemplar formação-docência-diversidade, de forma que os cursos voltados para docentes possam integrar os diversos coletivos sociais, étnicos, raciais, geracionais e do campo que contribuíram para nossas análises.

Partindo dessa concepção, Freire (2013) compreende que o saber inacabado tem que alinhar-se a muitas possibilidades de afirmar à docência como eixo mediador de aprendizagem no espaço escolar. Dessa forma, considera-se que o professor possa desenvolver mecanismos de aprendizagem que visem a valorização das potencialidades dos sujeitos seja ele com deficiência ou não.

Cabe então dizermos que, se porventura as instituições escolares e/ou os órgãos competentes do sistema de ensino não assumirem o papel legal, do qual o Brasil aderiu, na formação da profissionalidade do exercício docente, o professor esgotará as oportunidades de educar-se, de ampliar sua formação pedagógica e promover a educação da pessoa com deficiência com equivalência qualitativa e contextual.

O artigo nº 62 da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) anuncia que “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”.

A escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação têm desafiado os espaços escolares a construir novas/outras lógicas de ensino. Diante disso, a formação continuada em processo tem se configurado como uma possibilidade de pensar as demandas escolares e os processos de escolarização dos sujeitos que também são público-alvo da educação especial. (JESUS; EFFGEN, 2012, p. 17)

A partir dessa questão, Nóvoa (1995) afirma que os professores, para serem autônomos, necessitam assumir posturas reflexivas e críticas sobre o ensino como prática social, e que podem fazer isso interrogando-se quanto aos resultados e à pertinência de seu trabalho, buscando referenciais teóricos que lhes possibilitem melhor compreendê-lo e aperfeiçoá-lo, produzindo, por meio de investigações, transformações no seu pensamento e na sua prática docente. Faz-se necessário então, que a prática cotidiana desse profissional se configure em “...um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”. (NÓVOA, 1995, p. 25)

3.2. A Educação Especial e a Inclusão Escolar em Abaetetuba

Com o processo de municipalização do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, anteriormente denominada de 1ª a 4ª série, a Educação Especial, em 1998, passou a ser de responsabilidade da rede municipal de ensino. E em 1999, organizou-se o I Encontro de Educação Especial com entidades governamentais e não-governamentais do município. Em decorrência dos avanços gradativos que estavam ocorrendo na Educação Especial do município, em 2003 foi criada a primeira Coordenação de Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba e que permanece até os dias atuais. (CEMABA, 2020)

Sabe-se, no entanto, que a inclusão na educação como prerrogativa de um ensino de qualidade para todos os alunos, não se faz tão somente com boa vontade, requer investimentos de diferentes níveis. A inovação na educação implica mudanças e recursos; rever as condições em que se desenvolve o trabalho educativo, as estruturas físicas e pedagógicas atuais das escolas. (NEGRÃO, 2017, p. 03)

Em relação ao atendimento escolar para as crianças com deficiência do município de Abaetetuba, a história da Educação Especial inicia na segunda metade da década de 1980, com a criação da Unidade Técnica de Educação Especial do município (UTEE), órgão ligado à Secretaria Estadual de Educação – SEDUC e responsável pela oferta de atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência da rede estadual de ensino. (CEMABA, 2020)

A partir desse momento inicia-se o processo de identificação dos alunos com deficiência, que ainda não faziam parte da rede de ensino e a formação das turmas a serem atendidas nas classes especiais, dentro das escolas. Nesse mesmo período, são realizadas

ações que estimulavam um movimento para criação e implementação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. É fundamental registrar que o paradigma educacional naquele período ainda era um modelo de integração, e o atendimento dos alunos com deficiência era numa perspectiva de “prepará-los” nas classes especiais³ para posteriormente ingressar no ensino comum.

Sobre a constituição do Setor de Educação especial da Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba, a equipe de coordenação da CEMABA é formada por 10 profissionais e organizada com a finalidade de atender o público-alvo da educação especial nos Atendimento Educacionais Especializados (AEE's) nas escolas municipais e serviços especializados educacionais na SEMEC. (CEMABA, 2020)

É notório que nos últimos anos têm ocorrido muitos avanços em relação à Educação Inclusiva, tornando Abaetetuba município referência em educação especial dentre os municípios vizinhos, buscando oferecer uma formação e reconstrução permanente na prática pedagógica dos professores que atuam com os alunos público da educação especial.

A partir de 2009, foram reestruturados os serviços administrativos e pedagógicos do Setor de Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), realinhando-os às diretrizes emanadas da Política de Educação Especial na perspectiva Inclusiva (2008) e construídos novos projetos contemplando inclusive as famílias dos alunos. (NEGRÃO, 2017, p. 12)

Dentre as ações está o Encontro de Educação Especial de Abaetetuba sendo um exemplo de ato coletivo conquistado em prol da inclusão escolar e que tem oportunizado a formação continuada para profissionais do município e região, abrangendo a participação da rede estadual, municipal e privada, assim como também dos estudantes universitários e da comunidade em geral e que se reforçam na citação de Negrão (2017):

As conquistas alcançadas e que vigoram nos dias atuais são fruto dos avanços de longa história que podem ser visíveis em diferentes aspectos. A exemplo, temos a criação de inúmeros dispositivos legais que regem sobre os direitos da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação. (NEGRÃO, 2017, p. 08)

Em 2015, o atendimento para a educação especial foi estabelecido entre as diretrizes do Plano Municipal de Educação (PREFEITURA MUNICIPL DE ABAETETUBA, 2015a) em seu Artigo 2º, que:” XII - atendimento das necessidades

³ Sala de aula específica para atender alunos com deficiência, pautado num modelo de segregação educacional.

específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todas as etapas e modalidades”.

Em 2015 também foi instituído o Fundo Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência – FMDPA, através da Lei n° 454 de 21 de dezembro de 2015 (PREFEITURA MUNICIPAL DE ABAETETUBA, 2015b), que tem por objetivo ser o instrumento de captação, repasse e aplicação de recursos, destinados a implantação, manutenção, desenvolvimento de programas e ações dirigidos à pessoa com deficiência no Município de Abaetetuba. Entretanto, essa legislação não explicita o atendimento à pessoa com deficiência em âmbito escolar.

Referente à educação do Campo, o Conselho Municipal de Educação de Abaetetuba (CME) em acordo com as reuniões plenárias realizadas em dezembro de 2017 promulgam a Resolução n° 001 de 17 de janeiro de 2018 (CME-Abaetetuba, 2018), dispõe sobre a regulamentação e normas educacionais aplicáveis à educação no Sistema Municipal e estabelece na seção V, orientações para a oferta a Educação do Campo, das águas e Florestas:

Art. 108. Oferta de Educação básica nos níveis da Educação Infantil e Ensino Fundamental para a população do Campo em suas variadas formas de produção da vida, que deverá ser promovida mediante à implementação das adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada localidade do município. (CME, Abaetetuba, 2018)

Como destaca Padilha (2015) [...] “o simples acesso à escola não é suficiente, ainda que muitíssimo necessário” (p. 327). Sobretudo, é necessário, reconhecer a necessidade de articulação das Políticas Públicas, de ações práticas efetivas e integradas entre os setores governamentais e não governamentais, para que as melhorias das formações oferecidas para os profissionais dessa modalidade educacional, e que essa formação se estenda a toda as zonas geográficas distintas da rede de ensino, incluindo as regiões de difícil acesso, como as zonas ribeirinhas, os assentamentos e o quilombos, promovendo formação condizente com as perspectivas socioeducativas desses sujeitos.

Dessa forma, a inclusão escolar demanda desafios aos sistemas de ensino e aos profissionais da educação, principalmente diante da realidade que se apresenta, solidificada por um modelo de educação que ao longo da história veio negando o diferente, desvalorizando a diversidade sociocultural do aluno e distanciando-o do contexto escolar. (NEGRÃO, 2017, p. 01)

Tem sido observado a insegurança no contexto da educação especial na rede municipal de ensino no que diz respeito ao atendimento de demandas distintas do público-alvo da educação especial e da responsabilidade de ter que dominar um vasto conhecimento na área, envolvendo o público-alvo desta modalidade de ensino, como também mencionado por Negrão (2017):

Diante da atual conjuntura e no tocante a Educação Inclusiva, sabe-se que é imprescindível e inquestionável a necessidade, a responsabilidade e o compromisso de todos os profissionais da educação na busca pela formação inicial e continuada, tendo em vista a qualidade da educação para todos os estudantes. (NEGRÃO, 2017, p. 04)

Faz-se assim destaque quanto às dificuldades e contradições sobre a garantia da igualdade de condições de uma educação inclusiva com qualidade, presente dentre um dos objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que incide sobre o fortalecimento da formação docente articuladas aos saberes e fazeres pedagógicos consolidadas com metodologias inclusivas traçadas no panorama da realidade socioeducativa do aluno com deficiência no cenário das escolas ribeirinhas.

3.3. O Programa Professor Cuidador/Profissional De Apoio Escolar na Educação Especial de Abaetetuba

A Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) sinaliza que “para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área”. (p.18)

A formação continuada para os professores que atuam na Educação Especial em Abaetetuba teve início no ano de 1999 e foi intensificada a partir do Encontro de Educação Especial, ofertado pela parceria entre Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Unidade Técnica Educação Especial (UTEE), Associação Beneficente Milton Melo e Associação dos Deficientes de Abaetetuba (ADEMA).

A proposta metodológica do Encontro de Educação Especial está organizada em Palestras e mesas redondas sobre o tema central e oficinas temáticas por categoria onde os participantes são agrupados em salas de acordo com as suas opções e onde são

desenvolvidos trabalhos teóricos e práticos concernente à categoria que foi escolhida para ampliar o campo de aprendizagem de sua formação, e realizadas trocas de experiências para a ampliação do aprendizado docente. Lobato e Davis (2019) reconhecem que “...Tanto o saber construído na experiência cotidiana, quanto a troca de experiências relatadas, salientam o já bem sabido fato de que o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações”. (p. 175)

Na Figura 1, é apresentado o Folder de Divulgação do Encontro que ocorre anualmente, em que o Tema do XX Encontro, ocorrido em 2019, foi intitulado “Contemporaneidade da Educação Especial: Legislação, acessibilidade, práticas e saberes” no qual a discussão geral se pauta em debates e reflexões de alternativas voltadas para consolidação do processo inclusivo. Portanto, entende-se que essa se constitui como uma ação pedagógica que abrange a continuidade da formação docente necessária para o alcance da inclusão escolar.

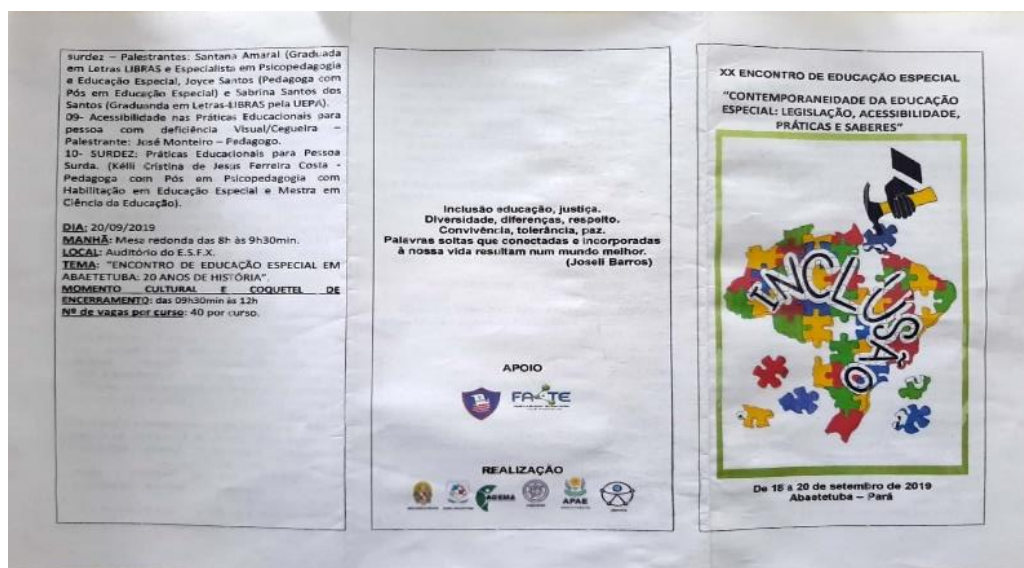


FIGURA 1. Folder do Encontro do ano de 2019. Fonte: O autor (2020).

Esse Encontro de Formação tem sido realizado nos últimos vinte anos, contribuindo para o desenvolvimento dos profissionais da área da educação e áreas afins do município de Abaetetuba e de outros municípios vizinhos, que anualmente buscam aprimoramento profissional visando discutir políticas públicas inclusivas, metodologias diferenciadas e significativas, estratégias de ensino, e práticas avaliativas que favoreçam a construção e o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva e de escolas que reconheçam e valorizem as diferenças. (MANTOAN, PRIETO e ARANTES, 2006)

Nesse processo de aprimoramento profissional não basta aprofundar em conteúdos científicos, mas como ressalta FREIRE (2013) na formação dos professores e professoras é inegável a importância “que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham” (FREIRE, 2013, P. 134), sendo também fundamental que o educador esteja atento ao contorno geográfico e cultural de seus educandos.

Portanto, o que se opera nesse Encontro de Formação é a prática compartilhada como um alerta para a importância da busca de aprimoramento pedagógico e de conhecimentos complementares, a fim de democratizar a promoção da educação inclusiva e através de sua disseminação, levar aos espaços educativos a sensibilidade e mobilidade do fazer pedagógico consciente e colaborativo sob à importância dos aspectos políticos em prol da educação especial, decorrente do uso e da referência que se faz ao definir suas práticas e objetivos de estudo.

Entre os anos de 2009 e 2016, Abaetetuba instituiu o Programa Professor Cuidador, com o intuito de atender a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) disponibilizando a função de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exigiam auxílio constante no cotidiano escolar.

O programa professor cuidador precisava abranger as três realidades territoriais garantindo à democratização do acesso à escola regular. Desta forma, a partir de um planejamento de prioridades a gestão realizou reformas, ampliações e construção de escolas levando em conta as adaptações necessárias para receber o aluno com deficiência. Para motivar as famílias a participarem do programa, articulamos ações com a secretaria de assistência social, através do programa BPC na escola. Esta articulação nos fortaleceu, incentivando muitas famílias de alunos com deficiência a buscarem a escola regular mais próxima de suas residências para matricular seus filhos. (PROGRAMA CIDADES SUSTENTÁVEIS, 2020)

É importante destacar que entre os dados examinados sobre a formação do Professor Cuidador em Abaetetuba, há menção de que a efetividade do projeto nos primeiros anos de realização, garantiu ao município de Abaetetuba, em 2012, o Selo UNICEF Edição 2009-2012, devido ao aumento, com sucesso, do número de crianças incluídas no ensino regular. E em 2013, o prêmio Inovação em Gestão Educacional pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e Ministério da Educação - INEP/MEC. (PROJETO PROFESSOR CUIDADOR, 2009, p. 04)

Em se tratando do Projeto Professor Cuidador, no ano de 2015, no Artigo 3º, inciso XIII da LBI, a nomenclatura desse profissional de apoio pedagógico foi modificada para Profissional de Apoio Escolar (PAE) sendo reforçado em 2019, através da Lei Municipal nº 529 de 15 de março de 2019 (PREFEITURA MUNICIPAL DE ABAETETUBA, 2019), que, no Art.2º, criou o cargo de Profissional de Apoio Escolar para colaborar na promoção da Perspectiva da Educação Inclusiva, na garantia do acesso, na permanência e na participação dos alunos com deficiência e apoiando o professor regente da rede pública municipal de ensino.

O grau de formação para o PAE, que não deve ser reconhecido como professor, está estabelecido no Art. 3º e no Parágrafo único do Art. 3º, elencadas as atividades a serem exercidas:

Art. 3º. O Profissional de Apoio Escolar, com formação mínima em Ensino Médio e curso de capacitação para a função será lotado nas turmas regulares onde houver estudante com deficiência.

Art. 3º-Parágrafo Único - O Profissional de Apoio Escolar não é caracterizado como professor para os devidos fins de direito e terá entre suas atribuições: Estimular a interação com os alunos da escola, traçando parceria com a comunidade escolar; Estimular a autonomia dos alunos público-alvo da Educação Especial no desenvolvimento de atividades de vida diária e práticas (alimentação, higiene e locomoção); Auxiliar nas atividades correlatas ao bem-estar do(s) aluno(s) público-alvo da Educação Especial, levando ao conhecimento da Unidade de Ensino fatos ou fatores externos ou internos que possam interferir no aprendizado, saúde ou convivência saudável do(s) referidos aluno(s). (PREFEITURA MUNICIPAL DE ABAETETUBA, 2019)

Embora não haja o reconhecimento do PAE como professor, as atribuições a ele elencadas são inúmeras propondo uma reflexão: como esse profissional, que não passou por uma formação inicial específica, poderá exercer efetivamente suas funções?

Como relatado por WM, as capacitações para atuar com PAE “eram sempre no início de cada semestre. Dentre elas falaram de Métodos Socorristas e de como realizar materiais para ajudar no processo de aprendizagem reciclando outros materiais”.

Tem-se assim o entendimento de que o professor regente do ensino regular é o responsável direto do aluno com deficiência assim como os demais alunos da classe escolar no que diz respeito aos conteúdos, organização metodológica, práticas pedagógicas e atividades escolares direcionadas para toda a turma. E o PAE exercerá o papel de adaptar essas atividades escolares para o aluno de acordo com as condições e especificidades educacionais do aluno, sendo o mediador entre professor regular e aluno com deficiência, bem como com a comunidade escolar, além de ser a ele atribuída a tarefa

de desenvolver autonomia no aluno com deficiência quanto às suas atividades de vida diária.

A partir das prerrogativas, em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) estabeleceu que os sistemas de ensino deveriam organizar a oferta da educação especial por meio de um cuidador ou monitor de maneira assistencialista exercendo suas atividades somente no que se referia as necessidades de apoio de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar, designadas ao Professor Cuidador. Mas a partir da LBI de 2015, houve uma reconfiguração dessa oferta ampliando as atividades de atuação ao PAE para as atividades escolares, desencadeando um grande debate sobre o tema.

A importância do PAE se expressa no crescente número de alunos atendidos entre 2009 e 2015 (Tabela 1). Ressalta-se a que a ausência de dados sobre o número de alunos atendidos por professor cuidador entre os anos de 2016 e 2020, decorre da falta de registros no Setor de Educação Especial de Abaetetuba, conforme informado por CEMABA, e em que ocorreu alteração na legislação municipal, em que a função de professor cuidador passou a ser exercida pelo PAE.

Tabela 1. Número de alunos atendidos pelos professores cuidadores entre os anos de 2009 a 2018, na Rede Municipal de Ensino de Abaetetuba, PA.

ANO	PROFESSOR CUIDADOR	NÚMERO DE ALUNOS ATENDIDOS
2009	18	19
2010	41	50
2011	69	82
2012	72	80
2013	54	92
2014	118	145
2015	150	185

Fonte: PROGRAMA CIDADES SUSTENTÁVEIS, 2020.

Ao analisar os dados da Tabela 1, houve um aumento gradativo e considerável de alunos com deficiência nas escolas da Rede Pública entre 2009 e 2015 e atendidos pelo professor cuidador, mas mesmo sendo registrado esse aumento, em estudo realizado por Negrão (2017) sobre políticas públicas de educação inclusiva e os desafios da formação docente para o atendimento educacional especializado (AEE) na Rede Municipal de Ensino de Abaetetuba/PA, o autor diagnosticou o fechamento de salas de recursos multifuncionais em Abaetetuba.

Segundo os dados do Setor de educação Especial da SEMEC, no ano de 2009 existiam 27 escolas estruturadas com Salas de Recursos, sendo 15 na área urbana e 12 na área rural e considerando que a rede municipal de ensino conta com 175 escolas, ou seja, as escolas que possuem SRM representam atualmente 10,85% do número de escolas existentes na rede de ensino. Esses espaços pedagógicos estão distribuídos da seguinte forma: 14 escolas na cidade e 05 no Campo (02 nas ilhas e 03 nos Ramais). Assim, foram desativadas 08 Salas de Recursos e o maior número de desativação concentra-se na área rural. (NEGRÃO, 2017, p.78)

Embora a atuação do PAE não seja preconizada como de professor no Art. 3º, CEMABA ressalta que:

O PAE é um profissional que vai ficar dentro da sala de aula, junto com o professor regular de ensino para contribuir com a parte pedagógica e não exercer um papel exclusivamente de assistencialismo à saúde, de higiene pessoal, de levar ao banheiro e limpar, ou dar alimento ao aluno. O papel do PAE também é pedagógico e trabalhar a parte de cognição.

Assim, institui-se um trabalho pedagógico coletivo entre o professor regente do ensino regular e o PAE, no qual esse último assume a responsabilidade de acompanhar diariamente o aluno com deficiência no ambiente escolar, promovendo a permanência e o sucesso do aluno na escola, com vistas a efetivar os princípios da inclusão educacional.

Ainda sobre o acompanhamento aos alunos com deficiência, CEMABA destaca que:

As atividades mais frequentes realizadas durante o acompanhamento dos alunos com deficiência são atividades adaptadas pelo professor e sinalizadas ao aluno de maneira particular, de acordo com sua deficiência.

Esse trabalho coletivo, que ousamos chamar de trabalho colaborativo, que visa atingir objetivos comuns, passou a ser uma alternativa positiva para a Educação Especial, no sentido de haver maior apoio aos alunos com deficiência e aos educadores que atuam diretamente com esse grupo. Como destaca, Mendes e Malheiro (2021), “O trabalho colaborativo no contexto escolar tem sido visto como uma estratégia em ascensão, tanto para solucionar problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, como para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores”. (p.360)

O projeto Professor Cuidador, teve como prerrogativa contribuir para a formação do PAE, e tornar mais ativa a inclusão escolar dos alunos da rede regular de ensino oferecendo o acompanhamento individualizado ao aluno com deficiência, a fim de garantir sua mobilidade no ambiente escolar, cuidados pessoais e a realização de afazeres

pedagógicos adaptados, e que é proporcionado pelo trabalho colaborativo ou coensino, como ressaltado por Mendes e Malheiro (2012), “O ensino colaborativo ou coensino é um desses modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes”. (p.360)

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

[...] Os professores das salas regulares de ensino, responsáveis diretos pelas turmas de Educação Básica e pela organização do processo de aprendizagem escolar do aluno com deficiência, não tiveram oportunidade de participar dessa formação e ter possibilidade de assimilar novos conhecimentos para a proposição de práticas docentes efetivas na perspectiva da inclusão. (CEMABA, 2020)

Acrescenta-se ainda o fato da formação continuada sempre privilegiar a motivação de temas considerados mais relevantes como as políticas de inclusão, contemporaneidade na educação especial, acessibilidades, práticas e saberes sobre a oferta e o atendimento educacional especializado, e oficinas específicas para cada categoria das deficiências, em prol de atendimento que contribua no desenvolvimento do aluno com deficiência.

No entanto, esse encontro de educação especial, enquanto formação continuada, mesmo representando um esforço coletivo em prol de uma educação inclusiva e visando uma mudança nos modelos metodológicos tradicionais das escolas e das práticas docentes Abaetetubenses, ainda carecem de abordagens efetivas e propostas educativas que integrem as condições do modo de vida e organização social do aluno com deficiência dos territórios ribeirinhos, enquanto sujeitos sociais e políticos. (SANTOS; MOLINA, 2020)

Ao analisar as formações apresentadas tanto pelo Encontro de Educação quanto pelo Projeto acima citados, tem-se a prerrogativa que estão de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), fundamentado na concepção de direitos humanos e constituindo políticas públicas promotoras em função dos alunos com deficiência que apresentam necessidade de apoio

nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

Entretanto, dentre as variáveis dessa análise, há indícios de que mesmo com todas garantias legais de políticas públicas voltadas para a formação de professores para a educação especial, a concessão prevista nas resoluções e decretos não satisfaz às necessidades de formação de profissionais no que concerne à educação inclusiva, não somente no município de Abaetetuba como em vários lugares do país.

Essa situação de dificuldades enfrentadas pelos PAE para realizar o acompanhamento dos alunos com deficiência, é relatada WM sendo: “a falta de opção de material, de apoio familiar e de preparação dos titulares das turmas. Além de não possuir um acompanhamento pedagógico no trabalho”. E reafirmado por Costa (2003):

A existência de uma política educacional fragmentada, desarticulada, descontínua e compartimentada, que vem prevalecendo no país, contribui para a prevalência das atuais taxas de analfabetismo, evasão e repetência, da baixa qualidade do ensino, da exclusão dos que não aprendem no mesmo ritmo e da mesma maneira, como os outros. (p.148).

E para além da ausência ou vulnerabilidade de formação de profissionais para a inclusão dos alunos com deficiências, há ausência de propostas que fortaleçam ou ampliem a formação de educadores comprometidos e arraigados há realidade dos sujeitos com deficiência das escolas ribeirinhas. Isso compromete o fazer docente na perspectiva sociocultural do ribeirinho, que seria condizente com a identidade, a cultura e as especificidades do modo de vida desse grupo. É preciso reconhecer a centralidade da cultura nos processos de formação, socialização, educação, como aponta Arroyo (2014) bem como nos processos de inclusão.

[...] indo além do uso que as pedagogias e didáticas escolares fazem da cultura reduzida a dar a conhecer alguns produtos culturais oficiais...Esse transmitir objetos culturais deslocados da produção da existência, da história, do trabalho empobrece a educação enquanto ato cultural e empobrece os próprios produtos/objetos culturais. (p.103)

Essa fragilidade na formação docente que ignora o contexto histórico, social, cultural das escolas ribeirinhas resulta em inúmeras dificuldades a esses profissionais, com destaque às adaptações curriculares necessárias à educação especial inclusiva na educação do campo em território ribeirinho. A essa necessidade, faz-se menção à ressalva de Nozu, Ribeiro e Bruno (2018).

Se a ação investigativa sobre cada uma dessas áreas educacionais já enseja uma série de cuidados éticos e políticos, quer pelo descaso histórico do poder público quer pelos processos sociais marginais pelos quais são submetidas suas populações de abrangência, o trabalho na interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo reivindica uma atenção ainda maior, por se situar num entre-lugar em que múltiplas exclusões atuam, principalmente, sob a égide de marcações diferenciais biológicas, culturais e de origem. (p. 320)

Embora haja investidas pela Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba aos que atuam na atividade docente com alunos ribeirinhos, faz-se necessário avaliar se essas políticas de formação continuada emplacam as discussões específicas aos territórios ribeirinhos ou continuam reproduzindo formações que enfatizam um currículo pautado em um contexto urbano, que também retrata, em muitos aspectos a escassez efetiva da inclusão, mas que diverge em muitas realidades vivenciadas na beira do rio, e que devem constituir a base do currículo escolar ribeirinha.

3.4. Formação Continuada: Reflexibilidade Crítica sobre as práticas de (re)construção permanente

As formações docentes visam contribuir com o profissional levando-o a aperfeiçoar seu conhecimento e conduzir o processo de ensino aprendizagem dos alunos que necessitam de atendimento. Com o paradigma da educação inclusiva é imprescindível repensar a práxis, principalmente dos docentes que estão diariamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. É importante ressaltar “que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las”. (BRASIL, 2008)

A Educação Especial em Abaetetuba tem sido tema de tantos outros pesquisadores dada a devida relevância da compreensão da realidade que circundam os alunos com deficiência que vivem tanto na zona urbana quanto na zona rural (estrada, ilhas e ramais) da então Capital Mundial do Brinquedo de Miriti. Fernandes (2015) analisou o processo de escolarização do alunado da educação especial que frequenta escolas das comunidades ribeirinhas vinculadas ao sistema municipal de ensino em Belém-PA. Sardinha (2016) investigou sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas ribeirinhas e sobre como a Educação Básica do Campo estaria se construindo.

Batista (2016) centrou sua pesquisa em analisar e descrever os saberes culturais de jovens e adultos com deficiência de comunidades das ilhas do município de Abaetetuba, e na busca de compreender os processos de aprendizagem desses saberes.

Negrão (2017) estabeleceu como foco a identificação e análise dos dispositivos legais referentes a modalidade de Educação Especial construídos no âmbito da rede municipal de ensino do município de Abaetetuba; de ações de educação inclusiva implementadas na referida rede de ensino a partir da formação inicial e continuada dos professores lotados nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), bem como dos reflexos desta formação no Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Todos esses estudos giraram em torno da formação dos professores e trouxeram contribuições para uma análise cuidadosa sobre os desafios do trabalho pedagógico do professor e valorização da identidade social e cultural na prática pedagógica no que tange a escolarização dos sujeitos com deficiência que vivem e moram em territórios camponeses, com direcionamento à educação inclusiva.

Porém Padilha (2015), faz uma reflexão crítica sobre os equívocos da então chamada inclusão e acrescenta que uma das lacunas deixadas para à efetivação da educação para todos é a formação dos profissionais que não estão respondendo as necessidades da escola inclusiva. De acordo com a pesquisadora, evidenciam-se estudos, pesquisas, ações e legislações com aportes teóricos em prol de uma educação inclusiva e emancipada, mas que deixa a desejar no que concerne a qualidade de ensino, inclusive para as pessoas com deficiência.

[...]reconhecendo o direito de escolha dos egressos quanto a trabalhar no campo ou na cidade, admite também que são grandes os laços de cada pessoa com o lugar onde se viveu e/ou se vive. Por isso, ao formar professores das e para as ilhas, é necessário conhecer e considerar o contexto histórico, comunitário e os projetos de vida desses sujeitos. (DAVIS; LOBATO, 2019, p. 174)

Em conformidade à citação acima, Mantoan (2006), uma das autoras que contribui muito nessa construção reflexiva, a inclusão não pode mais ser ignorada. Observa-se que os estudos realizados em torno de uma escola que valorize e reconhece as diferenças, sejam elas culturais, cognitivas, físicas e/ou sociais pautam-se numa pedagogia onde cada sujeito aprende a seu modo, do seu jeito, dentro de um ritmo e tempo próprios, que as intervenções internas e/ou externas são motivações, estímulos que produzem no sujeito uma forma muito especial de aprender.

Um dos processos indicadores para a transformação da escola circunda em volta da preparação docente para que haja um processo de mudança a fim de estimular a valorização da diversidade existente na sociedade. Bem como “evidencia-se que é necessário que haja ressignificações tanto no sistema educacional quanto nas condições do exercício docente para que as diretrizes da educação inclusiva realmente aconteçam como foi estabelecido nos documentos legais”. (FERREIRA; SANGALLI, 2020, p. 67)

E como ressalta Padilha (2015), “o fato de existirem leis e resoluções que garantam a educação escolar universal, gratuita e laica para todos, não vem garantindo o ensino de qualidade, ou seja, o aprendizado de conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade”. (p.313)

A esse aspecto, tem-se o posicionamento de que, para que haja a ruptura do modelo antigo, a escola comum deveria: aproximar o ensino da vida real, deixar margem para a independência, apresentar a matéria em forma de problema, utilizar uma linguagem acessível, favorecer o trabalho em grupo e estimular a participação dos alunos. “O ensino escolar comum e o despreparo dos professores, por sua vez, não podem continuar sendo justificativas aos que querem escapar da inclusão escolar pelos mais diferentes motivos”. (MANTOAN, 2006, p. 29)

No campo da inclusão escolar, trabalhar a formação do sujeito em prol da cidadania é algo primordial para que as transformações sociais sejam solidificadas e assim ratificar as bases que fomentam as políticas inclusivas que atualmente permeiam o campo das discussões da educação brasileira em torno da educação ainda muito marcada por práticas excludentes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi realizada com o propósito de investigar e avançar a compreensão que fatores são necessários para contribuir com a formação docente que consubstanciam a oferta e organização da educação especial para as pessoas com deficiência no contexto da escola ribeirinha condizentes com a identidade, “por entendermos que a realidade concreta é dialética”. (SANTOS; MOLINA, 2020, p. 100)

Comprometido com esse processo educativo, Freire (1996) elenca reflexões sobre a formação docente, onde destaca várias versões a ser traduzida no que concerne a essa formação docente, e que quanto mais o professor aprende a ser professor mais ele ganha com as experiências formativas que ele mesmo excuta na sala de aula. “É preciso

aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças”. (p. 10)

As interpelações do Encontro de Educação Especial, que normalmente seguem um tema elencando a cada ano, sendo realizadas atividades como palestra central, mesas redondas e oficinas que envolvem discussões sobre: Deficiência Física, Deficiência Auditiva, Deficiência Intelectual, Deficiência Visual e Português escrito para surdos, dentre outras contribuem para o acúmulo de conhecimentos aos participantes. Na mesma perspectiva, seguem as formações de estudo de documentos legais e orientações quanto à atuação do PAE.

Ressalva-se, entretanto, que ao considerar o número de ilhas que compõe o município de Abaetetuba, há insuficiência de abordagens específicas às questões referentes às realidades ribeirinhas e suas condições socioeducativas, que se naturalizam como práticas e que desvalorizam o contexto social, sobretudo do modo de vida e dos enfrentamentos por parte do aluno ribeirinho com deficiência.

A falta de participação na enquete on-line dos PAEs que atuaram em escolas ribeirinhas resultou em menores possibilidades de a pesquisa contribuir na análise de demandas e de alternativas possíveis para que educação especial em contexto ribeirinho, e pode ser entendida como um reflexo da invisibilidade atribuída a esse território quer seja pela falta de políticas públicas específicas e efetivas, quer seja pela falta de reconhecimento da importância histórica, social, econômica e cultural das comunidades ribeirinhas.

Mas partindo dos dados coletados, é possível inferir, que os professores, que atuam diretamente com os alunos com deficiência na escola ribeirinha, estão à margem por não receberem uma formação alicerçada no ambiente educativo rural, tornando-os também vítimas, junto aos alunos com deficiência, de um processo educacional excludente, que não dialoga com a educação da beira do rio.

Por conseguinte, o aluno com deficiência acaba por receber informações dissociadas de sua realidade, e que muitas vezes inferioriza sua cultura, sua forma de lidar com a terra, e seus modos de vida vinculada ao campo, além de uma metodologia pedagógica também distante das suas particularidades e especificidades referente à sua deficiência pois as pessoas com deficiência têm suas particularidades no ato metodológico educativo, logo, os saberes pedagógicos que os professores devem adquirir devem ser encarados de forma contínua com vistas a ratificação da política inclusiva.

No entanto, apenas podemos apurar que mesmo com tantos documentos legais que intensificam o processo de inclusão escolar, as condições de igualdade na perspectiva inclusiva, seja onde for o espaço geográfico, ainda é alvo de estruturas educacionais desconexas favorecendo o que Saviani (2012) caracteriza como “ausência de um sistema educacional brasileiro, marcado por culturas alheias às sociedades concretas ou culturas não socializadas” (p.104), com lacunas que precisam ser preenchidas para à efetivação da educação para todos.

A somatória da falta de um sistema educacional no Brasil e de uma formação fragmentada amplia substancialmente a tarefa dos educadores atuais. Como aponta Saviani (2012, p.108) “é preciso tomar consciência das necessidades situacionais, aprofundar o conhecimento da situação de modo a se poder intervir nela, transformando-a no sentido da promoção do homem”.

Ao superar pelo menos parte desses obstáculos educativos, ter-se-á a possibilidade promissora de ampliar os caminhos para o sucesso escolar dos alunos ribeirinhos com deficiências.

5. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014. 336p.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 jan.2020.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 jan.2020.

BRASIL. **Decreto nº 10.656 de 22 de março de 2021**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Revoga o Decreto 6.253, de 13 de novembro de 2007 e regulamenta a Lei n.º 11. 494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil, Brasília, DF, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Decreto/D10656.htm#art53. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 20 jun. 2020.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. (org.) **Educação especial no campo** – Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

CME- Abaetetuba. Conselho Municipal de Educação. **Resolução n° 001 de 17 de janeiro de 2018**. Dispõe sobre a regulamentação das Legislações e Normas Educacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Municipal de Educação de Abaetetuba. Disponível em: Acesso em: <https://www.abaetetuba.pa.gov.br/leis.php>. Acesso em: 27 out. 2020.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Formação de professores e educação inclusiva frente às demandas humanas e sociais para quê? In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão e organizadores. **O professor e a educação Inclusiva: Formação, prática e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense. São Carlos: UFSCar, 2015. 280 f. **Tese** (Doutorado). Programa em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7256>. Acesso em: 25 out. 2020

FERREIRA, Arnaldo Machado. SANGALLI, Andréia. As diretrizes da Educação Especial e Inclusiva nas escolas ribeirinhas. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 08, Vol. 07, pp. 53-70. 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/escolas-ribeirinhas>

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 143p.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JANNUZZI, Gilberta. Algumas Concepções de Educação do Deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/w4vBnR8GrZm9VGHZQVrRqSF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 09 ago. 2020.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN., Ariadna Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas Conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão e organizadores. **O professor e a educação Inclusiva: Formação, prática e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica** - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LOBATO, Vivian Silva; DAVIS, Claudia Leme Ferreira. Saberes e profissionalidade de egressos do curso de Pedagogia das Águas: a formação inicial em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 167-185, nov./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/67101>. Acesso em: 10 mar. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. O direito a diferença na escola. **Revista Pátio**. MEC/FNDE. Ano VII nº 32. Novembro/2004 a Janeiro/2005.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão escolar: Pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** — São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5ª edição — São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIRO, Cícera A. Lima. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves [Orgs]. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. EDUFBA: Salvador, 2012. 491p.

NEGRÃO, Giovana Parente de. Políticas Públicas de Educação Inclusiva: desafios da formação docente para o atendimento educacional especializado (AEE) na rede municipal de ensino de Abaetetuba/Pá. 2017. 146f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica – RJ, 2017. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/4491/2/2017%20-%20Giovana%20Parente%20Negr%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais. Dourados, MS: UFGD, 2017. 235f. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados. Disponível em: https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Tese_Washington_FINAL_versao_depositada.pdf. Acesso em: 10 out. 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 Educ.**, Paranaíba, v.9, n.27, p. 317-349, 2018. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3002/2689>. Acesso em: 10 out. 2020.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Educação inclusiva: já se falou muito sobre ela? **Educ. Foco**, Juiz de Fora, Edição Especial, p. 313-332 fev. 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19686>. Acesso em: 28 out. 2020.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; LEÃO, Geraldo. **Quando a diversidade interroga a formação docente**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ABAETETUBA. LEI N° 454 de 21 dezembro de 2015. **“Institui o Fundo Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência-FMDPA e dá outras providências”**. 2015b. Disponível em: <https://www.cmabaetetuba.pa.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/LEI-%C2%BA.454-2015-FUNDO-MUNICIPAL-DA-PESSOA-COM-DEFICI%C3%8ANCIA.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ABAETETUBA. Lei n° 529/2019 de 15 de março de 2019. **Dispõe sobre a criação do cargo de profissional de apoio escolar para alunos com deficiência da rede pública municipal de ensino do município de Abaetetuba e dá outras providências**. Disponível em: <http://cmabaetetuba.pa.gov.br/wp-content/uploads/2021/05/Lei-n.o-529-Criacao-de-Cargo.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ABAETETUBA. Lei n° 437 de 24 de junho de 2015. **Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação e dá outras providências**. 2015a. Disponível em: <https://www.cmabaetetuba.pa.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/LEI-N%C2%BA.437-2015-PLANO-MUNICIPAL-DE-EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

PROGRAMA CIDADES SUSTENTÁVEIS. **Professor Cuidador** – Abaetetuba, PA. Disponível em: <https://2013-2016-indicadores.cidadessustentaveis.org.br/br/PA/abaetetuba/boa-pratica/570/professor-cuidador>. Acesso em: 25 nov. 2020

PROJETO PROFESSOR CUIDADOR. **Abaetetuba - Pará**, 2009. Disponível em: <https://2013-2016-indicadores.cidadessustentaveis.org.br/br/PA/abaetetuba/boa-pratica/570/professor-cuidador>. Acesso em 25/11/2020.

SANTOS, Jenijunio dos; MOLINA, Mônica Castagna. **Licenciatura em educação do campo: aspectos da formação de educadores no contexto do território ribeirinho**. Linha mestra, n.42, p.92-101. Disponível em: <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2020n42p92-101>. Acesso em: 15 set. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. 153p.

SILVA, Otto Marques da. **A Epopéia Ignorada: A Pessoa deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje**. São Paulo CEDAS, 1987. 470 páginas, 2 partes, 5 anexos, 17 ilustrações. Relações bibliográficas.

FONTE ORAL:

GESTÃO CEMABA. Pesquisa: **A Educação Especial no Contexto do Campo a partir da realidade Ribeirinha sob a Perspectiva da Educação Inclusiva**. Entrevista semiestruturada concedida à Arnaldo Machado Ferreira. Abaetetuba – Pará, 2020.

CAPÍTULO 3

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM TERRITÓRIO RIBEIRINHO: DESAFIOS E PROPOSTAS PARA O ENSINO EM TEMPOS DE ISOLAMENTO

RESUMO

A pesquisa teve como propósito analisar a organização do setor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Abaetetuba-PA, com foco nas narrativas dos profissionais de que atuam nesse setor, bem como registrar as alternativas pedagógicas implementadas para o AEE durante o período de Ensino Escolar Emergencial, em decorrência da pandemia por COVID-19. Os profissionais que colaboraram na pesquisa foram: gestores da SEMED e professores que atuam no AEE. Com a ampliação das diversas demandas atribuída aos profissionais de educação, não houve interesse por parte dos professores para participarem do preenchimento do questionário on-line. Dos 4 professores participantes, 3 deles atuam no AEE em escolas urbanas e 1 professor atua no AEE em uma escola localizada nas Ilhas. Para a coleta de dados utilizou-se como recurso metodológico entrevistas on-line, guiadas por questionários com questões direcionadas a cada grupo investigado. A pesquisa consistiu de pesquisa documental e de pesquisa-ação ao considerar que o pesquisador ocupa o espaço amostral, com abordagem de natureza qualitativa. Dentre os destaques relevantes no estudo registra-se: Em 2020, 80 profissionais do AEE receberam formação continuada via remota e não houve a participação dos profissionais de apoio escolar (PAE) pois foram dispensados em função do regime emergencial. O atendimento aos alunos com deficiência do território ribeirinho segue a concepção de educação inclusiva proposta para as escolas urbana. Das 82 escolas localizadas nas ilhas (Campo), apenas 2 possuem Salas de Recursos Multifuncionais para realizar o AEE dos alunos com deficiência. Em relação ao atendimento de alunos com deficiência, em 2020 haviam 474 alunos com deficiência matriculados nas escolas municipais estando 98 alunos nas escolas do campo das ilhas. Em 2021, houve redução de 58,2% nas matrículas de alunos com deficiência nas escolas do campo e das ilhas. Em síntese, o distanciamento espaço-temporal em relação à escola em função da oferta de atividades não presenciais pela necessidade de isolamento social ampliou as desigualdades educacionais entre os alunos com ou sem deficiência, e ampliou as taxas de evasão escolar e o contexto pandêmico atenuou sobremaneira a possibilidade de integração das pessoas com deficiência, seja nos espaços formais ou informais de educação, dificultando o efetivo exercício de equidade social das pessoas com deficiência.

Palavras-chave: Ribeirinhos com Deficiência. Ações Sócio Pedagógicas na Pandemia. Ensino não presencial.

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo analizar la organización del sector de Asistencia Educativa Especializada (AEE) en Abaetetuba-PA, centrándose en las narrativas de los profesionales que laboran en esta área, así como registrar las alternativas pedagógicas implementadas para la AEE durante el Periodo Docente Escolar de Emergencia, como

resultado de la pandemia COVID-19. Los profesionales que colaboraron en la investigación fueron: Directivos de la SEMED y profesores que laboran en la AEE. Con la ampliación de las distintas demandas atribuidas a los profesionales de la educación, no hubo interés por parte de los docentes en participar en la cumplimentación del cuestionario en línea. De los 4 docentes participantes, 3 de ellos trabajan en la AEE en escuelas urbanas y 1 docente trabaja en la AEE en una escuela ubicada en la región de las Islas. Para la recolección de datos, se utilizaron entrevistas en línea como recurso metodológico, guiadas por cuestionarios con preguntas dirigidas a cada grupo investigado. El trabajo consistió en investigación documental e investigación acción considerando que el investigador ocupa el espacio muestral, con un enfoque cualitativo. Entre los destaques relevantes del estudio se encuentran: En 2020, 80 profesionales de AEE recibieron formación continua vía remota y no hubo participación de profesionales de apoyo escolar (PAE) por ser despedidos por el régimen de emergencia. El servicio a estudiantes con discapacidad en el territorio ribereño sigue el concepto de educación inclusiva propuesto para las escuelas urbanas. De las 82 escuelas ubicadas en las islas (Rurales), solo 2 cuentan con Salas de Recursos Multifuncionales para realizar el AEE para estudiantes con discapacidad. En cuanto a la asistencia a estudiantes con discapacidad, en 2020 había 474 estudiantes con discapacidad matriculados en escuelas municipales, con 98 estudiantes en escuelas rurales de las islas. En 2021, hubo una reducción del 58,2% en la matrícula de estudiantes con discapacidad en las escuelas rurales e islas. En resumen, la distancia espacio-temporal de la escuela por la oferta de actividades no presenciales por la necesidad de aislamiento social aumentó las desigualdades educativas entre los estudiantes con o sin discapacidad, y el aumento de la deserción escolar y el contexto pandémico atenuaron en gran medida la posibilidad de integración de personas con discapacidad en espacios formales o informales de educación, lo que dificulta que las personas con discapacidad ejerzan eficazmente la equidad social.

Palabras clave: Ribereños con Discapacidad. Acciones Sociopedagógicas en la Pandemia. Enseñanza no presencial.

1. INTRODUÇÃO

O processo de inclusão na educação é razoavelmente recente e tem pouco tempo de vigência nas instituições escolares, o que significa dizer que não são todas as instituições de ensino que estão adequadas para acolher todos os alunos, em especial aqueles com deficiências.

A proposta educacional inclusiva refere-se à promoção da educabilidade, acolhendo no mesmo espaço todos os educandos, respeitando suas diversas políticas, origens étnicas, classes sociais, condições econômicas, numa concepção transformadora de sociedade, na qual o homem se inclui como um sujeito de sua própria história, atuante e participativo, objetivando a participação plena dos sujeitos. (HANSEL et al, 2014. p. 07)

Pensar em um sistema educacional inclusivo é pensar em respeito, inovação, acomodação, igualdade de condições, estrutura física, preocupação com todas as dificuldades, necessidades, habilidades e possibilidades de aprendizado. A escola inclusiva deve se adaptar as diversidades de seus educandos, e não mais como era antes, onde o educando tinha que se adaptar à escola. O processo inclusivo é sempre um desafio para a comunidade escolar, pois existem muitas especificidades e ou situações condicionantes, decorrentes de síndromes, comportamentos adversos da sociedade, além de um variado conjunto de grupos suscetível ao processo de exclusão.

Segundo a Lei Nº 13.146/15 (BRASIL, 2015), a pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Assim sendo, as pessoas com deficiência devem ter garantida a sua integralização na sociedade de maneira igualitária e sem preconceitos. Mas como garantir a plena e efetiva inclusão escolar e social de alunos com deficiência em territórios ribeirinhos?

Mesmo havendo a garantia de igualdade na Constituição Federal, emergiram diversas convenções e tratados internacionais reafirmando o direito de todos os seres humanos à igualdade enfatizando a proibição de discriminação. A partir da visão dos direitos humanos e cidadania na perspectiva da diversidade e participação dos sujeitos esses documentos foram de extrema importância para os avanços no processo de inclusão, uma vez que ofereceram alternativas e soluções para amenizar o medo diante do novo.

Em espaços camponeses, como destaca Nozu, Ribeiro e Bruno (2018), alguns obstáculos são apontados na oferta dos serviços especializados, tais como:

[...] o desconhecimento das famílias e de profissionais sobre como lidar com a deficiência; necessidade de formação específica dos docentes para atuar com os diversos sujeitos PAEE; espaço inadequado; falta de materiais específicos e não adequação à realidade da população atendida. (p.337)

Nesse cenário de obstáculos, dificuldades e peculiaridades, surge em 2020 outro fator de impacto: a pandemia por COVID-19. Essa situação que perdura por mais de 16 meses e tem colocado em evidência aspectos da educação escolar até então ocultados. As implicações trazidas com a suspensão das atividades presenciais nas escolas refletem o despreparo do sistema educacional brasileiro, resultante da falta de investimento de recursos financeiros, de garantia de materiais pedagógicos e tecnológicos em qualidade e quantidade efetiva para toda a comunidade estudantil, e de capacitação tecnológica aos profissionais e alunos. E em se tratando da Educação Especial, há um fosso ainda maior,

que preconiza a tomada de atitudes urgentes e que se adequem as reais necessidades dos alunos com deficiência. Em consonância com Franco e Franco (2021),

As pessoas com deficiência, grupo historicamente excluído socialmente do acesso ao que lhes é de direito, mais uma vez se veem em estado de alerta. Neste contexto de condições sanitárias impostas pelo convívio com o novo vírus, estas novamente correm o risco de serem excluídas ou invisibilizadas aos olhos da sociedade e das políticas públicas que deveriam prezar e garantir o seu existir de forma digna. O que se quer dizer é que, neste momento de crise, com os desdobramentos e as consequências que acompanham uma pandemia, a condição da pessoa com deficiência pode ser reforçada e/ou ofuscada, deixando a percepção de que sua existência e vida estão em segundo plano. (p.180)

Nesse viés, a pesquisa tem o propósito de descrever sobre a organização do setor de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino quanto ao Atendimento Educacional Especializado, narrar os “olhares” dos profissionais de Atendimento Educacional Especializado na oferta da educação especial aos alunos com deficiência, com foco na zona ribeirinha de Abaetetuba, PA, e a intencionalidade de registrar as alternativas pedagógicas implementadas para o atendimento educacional especializado durante o contexto pandêmico.

O lócus da pesquisa gira em torno da zona rural ribeirinha, construído a partir da complexidade da realidade cultural e da valorização do conhecimento tradicional atrelado a vivência no campo, zona rural ribeirinha, na perspectiva da edificação da identidade cultural e cidadania local, como destacado por Lobato e Davis (2019), bem como nas práticas educativas e inclusivas utilizadas no ensino para estudantes com deficiência em território ribeirinho, com foco à ações de acessibilidade, permanência e equidade educacional.

Os sujeitos ribeirinhos, como esperado, possuem forte relação com sua cultura local, com a diversidade de fauna e flora, características e peculiaridades que são facilmente percebidas no espaço escolar e exigem, como se verá adiante, uma prática pedagógica específica, mais adequada para trabalhar com alunos que vivem nessas localidades. (LOBATO; DAVIS, 2019, p. 173-174)

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Abaetetuba é um município do Pará geograficamente estruturado em três realidades distintas: a zona urbana, que possui dezessete bairros, onde há maior cobertura das políticas públicas. A zona rural ribeirinha (denominada pelos trabalhadores da Assistência Social de Abaetetuba como “Território das Águas”) constituída por um arquipélago de setenta e duas ilhas, entrecortadas por rios, furos e igarapés. Existem ilhas em que os moradores precisam viajar horas, para chegar à sede do município, dependendo

do curso das marés. Para os ribeirinhos o rio é a principal forma de acesso à cidade, ou seja, “o rio é a rua”. A zona rural estradas e ramais, que tem sua área territorial dividida em quarenta e nove colônias e uma vila. Território entrecortado por caminhos e ramais, que na época das chuvas se tornam de difícil acesso, recebe a menor cobertura das políticas públicas, e recentemente foi ampliado com a reorganização territorial do Estado, sem um processo de discussão dos impactos sob a vida da população residente nas localidades envolvida. (PROGRAMA CIDADES SUSTENTÁVEIS, 2020)

Faz-se necessário destacar que a escola não precisa necessariamente estar às margens do rio para ser considerada ribeirinha. O fato de estar inserida no contexto das ilhas aponta para a essência de produzir e reproduzir a cultura do sujeito ribeirinho, pois está arraigada de bagagem cultural e representatividade ribeirinha.

A primeira etapa da pesquisa consistiu de pesquisa documental recorrendo a documentos e dados publicados pela Secretaria Municipal de Educação com orientações sobre os anos letivos de 2020 e 2021 (até o mês de abril), buscando identificar se haviam orientações específicas para as escolas da Ilha.

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais. A pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (GIL, 2008, p.51)

Almejando coletar informações diretamente com os envolvidos no processo de Educação Especial e ao considerar a situação de enfrentamento escolar em tempos de pandemia pelos profissionais em AEE, a segunda etapa consistiu em reunir técnicas de pesquisa para proporcionar a coleta de dados. Como afirma Flick (2013, p.189) “nenhum método em si pode proporcionar um acesso abrangente a um fenômeno que esteja sendo estudado, e a combinação ou integração pode tornar a pesquisa menos restrita no que ela pode alcançar”.

Partindo desse princípio, utilizou-se de pesquisa exploratória em que Gil (2008) defende como uma modalidade que apresenta menor rigidez no planejamento e são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. “Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis”. (p.27)

Associada à pesquisa exploratória, utilizou-se de investigação participante, ao compreender que a pesquisa realizada parte “da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações” (BRANDÃO, S/D). E também pela relação do pesquisador com o espaço amostral, por atuar como educador no AEE, em sala de Recurso Multifuncional do município de Abaetetuba. Nessa perspectiva, Brandão (S/D), ressalta que:

A relação tradicional de sujeito-objeto entre investigador-educador e os grupos populares deve ser progressivamente convertida em uma relação do tipo sujeito-sujeito, a partir do suposto de que todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber e que é da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de compreensão da realidade social pode ser construída através do exercício da pesquisa. (p.19)

Para a coleta de dados com os atores da Educação Especial, ao considerar a impossibilidade de realizar entrevistas presenciais, utilizou-se como recurso entrevistas on-line, guiadas por questionários com questões direcionadas a cada grupo investigado. A esse respeito Flick (2013) destaca que:

Tradicionalmente as entrevistas, as pesquisas de levantamento e as observações, em sua maioria, têm sido realizadas de forma presencial. Você marca um encontro com seus participantes, reúne-se com eles em um determinado horário e local, interage com eles face a face[...]. (p.25)

Com o advento da pandemia, novas possibilidades metodológicas utilizando os recursos tecnológicos foram se consolidando como as ferramentas possíveis para dar continuidade às pesquisas iniciadas, embora já tivessem sido apontadas como soluções por Flick (2013) como: “Entrevistas por e-mail ou através de outros meios virtuais, pesquisas de levantamento on-line e etnografia virtual são agora parte do kit de ferramentas metodológicas dos pesquisadores sociais”. (p.25)

Os profissionais que colaboraram na pesquisa constituem de um gestor da SEMED (nominado com CEMABA) e professores que atuam no AEE. Com a ampliação das diversas demandas atribuída aos profissionais de educação, não houve interesse por parte dos professores para participarem do preenchimento do questionário on-line. Dos 4 professores participantes, 3 deles atuam no AEE em escolas urbanas e 1 professor atua no AEE em uma escola localizada nas Ilhas. Foi atribuída identificação aos professores participantes garantindo o sigilo de seus nomes, sendo: **P1**- formação em Pedagogia, com especialização em Tradução e Interpretação em Libras/ Língua Portuguesa. Atua há 11 anos em AEE.; **P2** – Tem Especialização em Educação Especial e Inclusiva. Atua há 9

anos em AEE. **P3-** Pós-graduação em Tradução e Interpretação em LIBRA/Língua Portuguesa. Atua há 12 anos em AEE. **P4-** formação em pedagogia e pós-graduação em psicopedagogia com ênfase em educação especial. Atua na Sala de Recursos Multifuncionais de uma escola do campo localizada nas ilhas.

Optou-se pela abordagem de natureza qualitativa por possibilitar a interação do pesquisador com o material empírico coletado e esses foram sintetizados; destacando-se as “falas” dos participantes que permitem expressar seus “olhares” para o contexto em análise, bem como a interpretação do processo e não do produto.

Em relação aos aspectos éticos, utilizou-se de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi assinado pelos gestores. No caso dos professores do AEE, não houve assinatura do termo, pelas circunstâncias no qual se deu a coleta de dados. Entretanto utilizou-se como respaldo legal a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016 (BRASIL, 2016), que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana.

3. GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ABAETETUBA

3.1. O Atendimento Educacional Especializado em Abaetetuba

Em 2020, 42 professores atuaram no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Municipal de Ensino de Abaetetuba e quanto a situação funcional desses profissionais, são efetivos na rede. (CEMABA, 2020)

O AEE segue os objetivos do Decreto Presidencial Nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, sendo um serviço da Educação Especial para atender aos alunos que possuem necessidades educacionais especiais durante sua vida escolar. Seu objetivo é eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2017)

Quanto à oferta de formação continuada para os professores lotados nessa modalidade de ensino, os professores do AEE têm tido a oportunidade de fazer a formação através de parcerias com outras instituições especializadas ou pela própria SEMEC. Em 2020, 80 profissionais que receberam formação continuada via remota e não houve a

participação dos profissionais de apoio escolar (PAE) porque com a alteração do calendário de aulas em função do isolamento social por COVID-19, o atendimento escolar passou a ser realizado de forma virtual e a atuação desse profissional ficou descaracterizada, resultando em dispensa dos contratados por parte da SEMEC. (CEMABA, 2020)

As Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 pretendem ampliar o caráter da Educação Especial para realizar o atendimento educacional especializado – AEE – de forma complementar ou suplementar a escolarização, no entanto reduzem essa condição de Atendimento Inclusivo sobretudo ao inserir os alunos com deficiência no formato de Sala de Recursos Multifuncionais. O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Assim, as atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela e de acordo com Brasil (2011, p. 02) o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Sobre o atendimento aos alunos com deficiência que residem e estudam na região ribeirinha, a concepção de educação inclusiva segue a mesma da zona urbana, porém a oferta do atendimento a esse aluno precisa ser adaptada de acordo com cada realidade. Assim, CEMABA afirma que as ações pedagógicas realizadas pelo Setor de Educação Especial contemplam todas as escolas, tanto da cidade quanto estradas, ramais e ilhas, quando expressa que: *O AEE é um plano político dentro da escola que precisa ser gestado junto com todos os programas da escola. O AEE veio para dar suporte e desenvolver as lacunas cognitivas da aprendizagem escolar do aluno. O aluno na sala de aula vai ter o trabalho docente do professor regular e nas dificuldades específicas dele ele vai para o AEE receber atendimento para suplementar ou complementar essa lacuna educacional dele.*

Segundo informações do Setor de estatística de Abaetetuba, em 2020 a SEMEC foi responsável pela administração de um total de 175 escolas de Educação Básica,

considerando os níveis Educação Infantil e Ensino fundamental (1º ao 5º ano) e Educação Especial e de Jovens e Adultos, estando 93 em área urbana e 82 em territórios camponeses. Das 93 escolas urbanas, 19 (10,8%) escolas municipais possuem Salas de Recursos Multifuncionais. E das 82 escolas localizadas nas ilhas (Campo), apenas 2 possuem Salas de Recursos Multifuncionais para realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos com deficiência.

Quanto ao número de salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Ensino de Abaetetuba, há 19 salas de recursos multifuncionais, estando 14 salas em escolas na zona urbana, 3 salas localizadas em escolas na estrada/ramais e 2 salas nas escolas das ilhas – (zona rural) (Tabela 2).

Tabela 2. Escolas municipais que dispõe de Sala de Recursos Multifuncionais em Abaetetuba, PA.

LOCALIDADE	ESCOLAS
Área Urbana (cidade)	Escola Municipal Acendendo as Luzes Escola Municipal Cônego Luis Varela Escola Municipal Comandante Germano Escola Municipal Dom Ângelo Frosi Escola Municipal Dr. Vicente Maués Escola Municipal Francisco Marques Escola Municipal Francisco Leite Lopes Escola Municipal Laura dos Santos Ribeiro Escola Municipal Joaquim Mendes Contente Escola Municipal Governador Magalhães Barata Escola Municipal Mariaudir Santos Escola Municipal Maximiano Antônio Rodrigues Escola Municipal Pedro Ferreira Costa Escola Municipal Santa Luzia
Área Rural/Campo (Estradas e Ramais)	Escola Municipal Rural Maria do Carmo (Vila de Beja) Escola Municipal Rural Maximiano Rodrigues (Ramal do Murutinga); Escola Municipal Sagrado Coração de Jesus (Ramal do Maranhão)
Área Rural/Campo (Ilhas)	Escola Municipal Rural Nossa Senhora da Paz (Rio Arumanduba); Escola Municipal Rural Dionísio Hage (Rio Quianduba)

Fonte: Setor de Estatística da SEMEC/Abaetetuba. 2020.

Sobre as ações pedagógicas realizadas pelo Setor de Educação Especial, CEMABA informou que “as escolas possuem as salas de recursos multifuncionais e profissionais capacitados para o AEE que possa oferecer um atendimento educacional

específico para suas especificidades, além dos projetos: Profissional de Apoio Escolar-PAE; Projeto Libras na Escola; Projeto Libras na Família; Projeto Intérprete” E afirmou ainda, em relação ao acesso das escolas ribeirinhas a essas ações “que todas contemplam a zona ribeirinha”.

Dentre as atividades são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimentos educacional especializados públicos ou conveniados.

Sobre a existência de singularidades, particularidades e/ou especificidades para o atendimento da Educação Especial nessas escolas, CEMABA (2020) aponta um direcionamento único para todas as escolas, independente do espaço territorial ocupado: *“Não! Depende de cada particularidade. Mas o foco é ofertar atendimento para todos que são alvo da educação especial independente de localidade ou especificidade”*.

Contrapondo o apontamento acima, Fernandes (2015) assinala alguns possíveis caminhos para que seja aprimorado o processo de escolarização das pessoas com deficiência oriundas do campo. A Secretaria de Educação deve atuar efetivamente na elaboração de políticas que considerem as especificidades das populações do campo e em específico dos ribeirinhos, valorizando sua cultura, saberes locais, lutas, conquistas e memória.

A insuficiência de um currículo próprio para a educação especial de alunos ribeirinhos, também foi identificada por Fernandes (2015) em comunidades ribeirinhas da Amazônia paraense:

[...] os professores entrevistados evidenciaram que o currículo é semelhante ao planejamento e se adequa mediante a dificuldade do aluno e que o currículo deve partir da realidade dos alunos. Ressaltam ainda, os docentes, que o conteúdo trabalhado em sala de aula vem pronto da SEMEC e ... não leva em consideração a realidade da escola, dos alunos. Não é considerado também que há alunos que não sabem ler, que há alunos com déficit de aprendizagem, com deficiência, etc. (p.210)

Diante das possibilidades de visualizarmos o aluno com deficiência sendo valorizado a partir de sua peculiaridade, cultura e modo de vida na escola ribeirinha, surge algumas percepções reflexivas. Entre elas está a ação docente e as condições do espaço pedagógico que o professor deve desempenhar suas atividades em se tratando de

viabilizar práticas inclusivas na escola. Incluir é um “desafio que se coloca para nós, educadores, é construir um espaço escolar onde a diferença, de qualquer natureza, possa ‘existir’. (JESUS; EFFGEN, 2012, p. 20)

Segundo Pimenta (2000) há necessidade de perceber que os professores devem dominar seus saberes pedagógicos à medida que se reconhecem sujeitos que aprendem gradativamente por meio da troca de experiência no ambiente escolar, porém eles não podem negar as oportunidades que emergem quanto a aquisição de novos saberes.

[...] não há nada que leve a crer que exista uma didática específica e diferenciada para trabalhar com os alunos dessas comunidades tradicionais. No entanto, é possível inferir que, para elas, se o professor for comprometido com a docência junto aos alunos do campo, ele precisa ser bastante atento e sensível ao tempo e ao espaço e, ainda, às circunstâncias em que esses alunos aprendem e se desenvolvem. Mas, vale dizer, isso é válido para todo e qualquer professor: é preciso conhecer quem são os alunos reais e não os alunos idealizados, cujos perfis são, muitas vezes, construídos durante a formação inicial dos docentes. (DAVIS; LOBATO, 2019, p. 176)

As reflexões sobre a necessidade de um currículo contextualizado à luz da cultura e das realidades vivenciadas nos territórios camponeses ribeirinhos, é reafirmada na pesquisa realizada por Batista (2016) e intitulada “Saberes culturais de jovens e adultos com deficiência de comunidades das ilhas de Abaetetuba-PA”. O autor evidenciou “o quanto a escola está distanciada destes saberes tão necessários e utilitários na vida das pessoas com deficiência e que precisam ser valorizadas e reconhecidas:

[...]a variedade de saberes que as pessoas com deficiência, residentes nas ilhas, em comunidades longínquas e aquém da cultura urbana, aprendem e conseguem desenvolver na vida diária e que precisam ser valorizados por representarem meios de promoção da cidadania àqueles a quem a sociedade, por falta de conhecimento e sensibilização humana, discrimina, minimiza, menospreza, ridiculariza, simplesmente porque apresentam algum tipo de deficiência. (p.172)

Nesse sentido, o professor, seja ele o professor do ensino regular, PAE ou o professor do AEE, é instigado a ressignificar sua ação docente pautado no espaço em que está atuando, além de possuir conhecimento das bases legais que respaldam a inclusão de alunos da educação especial de maneira que possa contribuir para implementar práticas pedagógicas que considerem as necessidades e particularidades individuais das pessoas com deficiência possibilitando a abertura de caminhos que assegurem minimamente a equidade educacional para os ribeirinhos.

Para que o professor promova a adaptação curricular de modo a assegurar o atendimento à diversidade existente em sua sala de aula, ele precisa refletir sobre o currículo proposto, questionar os conteúdos existentes e objetivos

previamente definidos, tendo como parâmetro a realidade de sua turma. Isso não significa que cada professor criará um novo currículo a partir do desenvolvimento real observado em sua turma, pois adaptar o currículo não significa propor um currículo diferenciado, mas adequar aquele conteúdo, aquele tempo previsto para aprendizagem à realidade de seu grupo de estudantes. (PIMENTEL, 2012, p.143)

Questionada sobre os indicadores para avaliar a qualidade da Educação Especial (EE) ofertada no município, CEMABA (2020) aponta que essa avaliação é realizada *“através de relatórios dos alunos que chamamos de PDI – plano de desenvolvimento individual e por meio dos indicadores avaliativos do governo federal”*.

Solicitada uma avaliação pessoal de CEMABA sobre a EE, esta enfatiza que: *“as políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência estão cada vez mais fortalecidas e legitimadas como por exemplo o PAE que está amparada na LBI e inserida no código de postura na Câmara de Abaetetuba desde 2017 e esses são pontos positivos para a real efetivação da inclusão escolar e social”*.

Ainda sobre os atendimentos realizados pela SEMEC Abaetetuba em 2019, CEMABA expõe que *“foram realizados 2000 atendimentos especializados, que deu suporte para o encaminhamento de profissionais ofertarem o atendimento educacional para os alunos com deficiência”*. O estatuto da pessoa com deficiência (LBI- BRASIL, 2015), foi um documento que finalmente surgiu para os governantes fossem forçados a implementar as condições de igualdade em prol das pessoas com deficiência. É importante mencionar que anteriormente a LBI, foi publicada a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana- BRASIL 2012), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), anteriormente denominados Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), e que passou a admitir os sujeitos com TEA como uma pessoa com deficiência, reconhecendo a esses grupo os direitos e as garantias asseguradas às pessoas com deficiência.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais publicado por American Psychiatric Association (2014), o TEA é caracterizado pela presença de alterações qualitativas numa tríade de dificuldades: interação social, comunicação e comportamento restrito-repetitivos. Na Lei Berenice Piana, o TEA é caracterizado como:

Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social;

falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento. (BRASIL, 2012, documento on-line)

Dentre o conjunto de características apresentadas, considera-se que os indivíduos podem apresentar diferentes níveis de comprometimento dentro do espectro (leve, moderado ou severo) o que concerne a pessoa com TEA ser inserida legalmente na categoria de pessoa com deficiência intelectual ou com deficiência múltipla (caracterizada naqueles indivíduos que têm mais de uma deficiência associada). Diante das considerações e partindo do princípio da atuação do Profissional de Apoio Escolar, o aluno com TEA passa a ter a garantia de atendimento do PAE nos espaços formais de ensino.

Refletindo sobre o direito à acessibilidade e permanência na escola com vistas à aprendizagem, estes são fatores preponderantes aqueles que desejam permanecer no espaço escolar para concluir seus estudos, pois, baseando-se no princípio da igualdade todos são iguais perante a lei e gozam dos mesmos direitos de ir e vir, de educação, lazer, trabalho, habitação, turismo e cultura. (BATISTA, 2016, p.126-127)

3.2. A educação escolar para alunos com deficiência durante a Pandemia por COVID-19

Desde a oficialização da Educação Especial no Brasil, há uma batalha contínua para que ela seja efetivada como prática de inclusão e equidade educacional. Em 2020, com o surgimento da COVID-19, houve a necessidade de suspensão de atividades presenciais em espaços coletivos, afetando diretamente o setor educacional. As instâncias educacionais foram forçadas a adotar medidas emergenciais e para as escolas o maior compromisso passou a ser a busca de formas metodológicas de menor impacto à educação formal, que contemplassem a realidade de cada região, considerando as necessidades e particularidades de cada aluno.

Ao considerar que a educação é direito público subjetivo de todos, ou seja, que o acesso ao ensino é obrigatório e gratuito e o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público (federal, estadual, municipal), ou sua oferta irregular, implica em responsabilidade sobre as autoridades competentes (BRASIL, 1996), incluir os alunos com deficiência nas novas medidas pedagógicas emergenciais respeitando e garantindo a possibilidade de desenvolvimento de suas potencialidades sem dúvida é assegurar esse direito, mesmo que de maneira incoerente.

O momento é desafiador, pois o Ensino Escolar Emergencial passou a utilizar ferramentas tecnológicas como principal meio de garantir o ensino, no entanto o acesso à

às ferramentas e ao sinal de internet não satisfaz a realidade de todos os alunos, principalmente dos quais vivem em comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas, e toda modalidade da educação que ocorre em espaços denominados rurais. Essas medidas adotadas não são suficientes para a efetivação de um ensino que contemple a todos os sujeitos, corroborando para ampliar as fragilidades do sistema educacional brasileiro e no caso da Educação do Campo essas fragilidades se acentuam mais ainda.

Sendo assim, a educação inclusiva que deveria caminhar em sintonia com a obrigatoriedade de acesso à educação e de eliminar os obstáculos que limitam a aprendizagem e a participação dos alunos da escola ribeirinha, está vivendo momentos de grande vulnerabilidade efetiva. No caso dos alunos com deficiência das escolas municipais da zona urbana, os professores do AEE orientam os professores regulares sobre as adaptações dessas atividades de acordo com a especificidade da deficiência do aluno. Se nas escolas urbanas, esses professores, mesmo com o suporte do AEE já estão enfrentando dificuldades, a realidade para a educação especial nas duas escolas com AEE nas ilhas é ainda mais vulnerável e complexa.

Para o atendimento a Educação Especial, o CNE, através do Parecer nº 05/2020 aprovado em 28/04/2020 (BRASIL-CNE, 2020a) orientou o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais e atribuiu aos sistemas de ensino a garantia de oferta desses serviços.

A Educação Especial se estende a recomendação de atividades pedagógicas não presenciais. Os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios devem buscar e assegurar medidas locais que garantam a oferta de serviços, recursos e estratégias para que o atendimento dos estudantes da educação especial ocorra com padrão de qualidade. (BRASIL-CNE, 2020a, p.6)

Independente do momento delicado de saúde sanitária tem-se vivenciado, é extremamente importante que os sistemas de ensino promovam o acesso as oportunidades de ensino a todo e qualquer aluno como garantia de práticas inclusivas, e o aluno com deficiência da zona rural não pode ser excluído. No caso dos sujeitos ribeirinhos podemos fazer uma ponte com as proposições de Nozu, Sá e Damasceno (2019) em que as práticas pedagógicas propostas, antes, durante e pós-pandemia, devem estar:

[...] atentas as particularidades dos sujeitos e das propostas educacionais nas quais se fundamentam, são desafiadas a desenvolverem-se como processos de hibridização, articulando intencionalidades de aprendizagem e de desenvolvimento humano que consideram tanto as diferenças socioculturais como as necessidades específicas dos estudantes. (p.54)

Nesse momento de pandemia, isolamento social e inclusão, se confrontam. “A diversidade de situações evidencia-se e materializa-se em um conjunto de desafios com o surgimento da pandemia de COVID-19 nas tentativas de manutenção das atividades escolares”. (NOZU; KASSAR, 2020, p.10)

O confronto da inclusão de alunos da EE se amplia quando se faz alusão à inclusão digital. Sabemos que é papel do professor buscar cada vez mais mecanismos educativos voltados a diferentes formas e meios de se adquirir a prática pedagógica, no entanto em lugares em que a acessibilidade tecnológica, como nas zonas ribeirinhas, não é uma realidade. Como destaca Monteiro (2020):

É fato que nem todos os professores e professoras tiveram formação ou alguma experiência anterior com ensino a distância, ou, com uso de tecnologias digitais como recurso didático, como o farão agora, em meio à tensão própria do momento em que vivemos? Como reinventar a própria profissão em meio a uma crise? Como lidar com a angústia que envolve esse momento diante do não saber fazer, do desconhecido? (p.245)

E a pandemia escancarou o descaso do estado com a educação escolar e os profissionais que nela atuam, delegando à escola e aos seus profissionais toda a responsabilidade de oferta do ensino. Professor e famílias, passaram a ser os agentes que garantiram a promoção e efetivação da continuidade do ensino, tornando os lares dos professores e dos estudantes, extensões das escolas. Em Franco e Franco (2020), a importância da mediação docente também é evidenciada no atual contexto.

Não se trata atribuir responsabilidade integral ao professor, pois sabe-se que sua atuação depende de inúmeros fatores já conhecidos por todos, dentre eles alguns bastante relevantes como a formação inicial e continuada, a valorização do profissional e a garantia de uma estrutura mínima que lhe forneça o necessário para que desenvolva um trabalho de qualidade. É necessário sim dar ênfase a importância do papel do professor como mediador da aprendizagem e colocar à luz da importância de interferências diretas do docente nas práticas desenvolvidas por qualquer estudante e, especialmente, ao estudante com deficiência. (p.185)

Em relação ao atendimento de alunos com deficiência, em 2020 a Rede Municipal de Ensino teve 474 alunos com deficiência matriculados nas escolas municipais. Desses, 98 alunos frequentam as escolas do campo das ilhas de Abaetetuba. Em 2021, os dados obtidos até o momento sobre matrículas de alunos com deficiência nas escolas rurais das ilhas foram de 15 alunos e 26 nas escolas Rurais das Estradas e Ramais. Quanto ao quantitativo de alunos com deficiência matriculados na Rede Municipal de Ensino de Abaetetuba em 2021, não houve quantificação oficial até o

momento, principalmente em relação às categorias de deficiência, visto que ainda estão sendo realizados os ajustes no censo escolar, o que limitou a apresentação de números restritos ao ano de 2020.

Ao considerar os números apresentados para as escolas rurais (territórios camponeses e ilhas) entre 2020 e 2021, houve redução de 58,2% nas matrículas de alunos com deficiência. Diversas situações poderiam ser apontadas como contributos para essa evasão tão significativa, dentre os quais poderiam ser apontadas, a falta de tecnologias, a falta de acesso às tecnologias e principalmente a falta de adequações que atendam às necessidades reais dos alunos com deficiência. No caso de Abaetetuba, essas circunstâncias foram mais agravadas pela ausência de uma triagem por parte da Secretaria Municipal de Educação tanto com os professores, que poderiam dar respaldo quanto às possíveis ações mais efetivas para o momento, visto que o professor é o elo direto com o estudante e tem maior ciência das realidades vivenciadas pelos estudantes, principalmente na educação do campo e educação especial.

A expressiva evasão quanto ao número de matrículas de alunos com deficiência entre 2020 e 2021 na educação do campo ribeirinha de Abaetetuba reafirma a necessidade de atenção ao AEE. Embora a proposta do CNE nº 11/2020 (BRASIL-CNE, 2020b) tenha delineado o propósito de inserir os alunos com deficiência no grupo de risco, no intuito de protegê-los, esse afastamento integral desses alunos poderá se configurar como momento conveniente para redução de direitos à educação, acarretando retrocessos às práticas pedagógicas e ao atendimento segregados, como pode ocorrer quando se restringe o atendimento ao ensino domiciliar. (ANPEd, 2021)

A ausência de levantamento das condições sobre a disponibilidade de tecnologias (equipamento disponível para se conectar à rede) e da situação de conexão de acesso à internet junto às famílias dos estudantes, (como informado por um dos gestores representantes da Educação Especial), também pode ser avaliado como uma das causas do declínio nas matrículas dos alunos com deficiência em 2021, ao considerar que as famílias dos alunos com deficiência podem ter avaliado a ineficiência em manter seus filhos matriculados, em função da falta de amparo por parte da instituição escolar em 2020, ao não possibilitar recursos e mediações diferenciadas, com adequações metodológicas que auxiliassem o processo de ensino e ampliando as barreiras na aprendizagem. Como ressalta Carvalho (2019),

As barreiras para a aprendizagem não existem, apenas, porque as as pessoas sejam deficientes ou com distúrbios de aprendizagem, mas decorrem das expectativas do grupo em relação às suas potencialidades e das relações dos aprendizes e os recursos humanos e materiais, socialmente disponíveis, para atender às suas necessidades. (p. 41)

E o distanciamento espaço-temporal em relação à escola em função da oferta de atividades não presenciais pela necessidade de isolamento social ampliou as desigualdades educacionais entre os alunos com ou sem deficiência, e ampliou as taxas de evasão escolar como também constatado por Lagares (2020):

[...]O mais provável é, então, que o distanciamento temporal em relação à escola fortaleça tais desigualdades entre os alunos das diferentes classes sociais ou até eleve as taxas de abandono e evasão da classe popular. É preciso, pois, retomar a defesa do direito à educação universal e de qualidade, para cidadania e democracia efetivas. (p.4).

Analisando os dados sobre os 98 alunos com deficiência matriculados nas escolas ribeirinhas em 2020, na Figura 1 são apresentadas as deficiências por categoria. A deficiência intelectual foi a mais representativa (40,8%), seguida por deficiência física (13,2%), transtorno do espectro autista (12,2%), deficiência múltipla (11,2%), deficiência visual (9,2%), surdez (9,2%), deficiência auditiva (2,1%) e cegueira (2,1%).

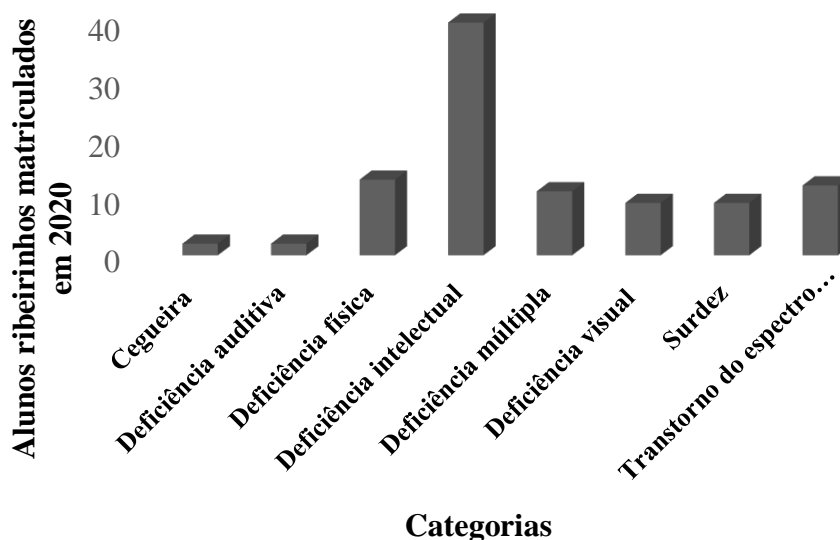


Figura 1. Categorias de deficiência dos 98 alunos ribeirinhos matriculados em escolas do Campo na Rede Municipal de Educação.

Ressalta-se que a categorização das pessoas com deficiências na Figura 1 foram associadas ao conceito clínico, mas que todas as categorias de deficiências são

contempladas nas Políticas de Inclusão, sendo garantido o direito de atendimento escolar para:

[...] as pessoas com deficiência (que apresentam impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial); transtorno global de desenvolvimento (apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e de comunicação – autismo, síndrome do espectro de autismo e psicose infantil) e altas habilidades/superdotação (demonstram potencial elevado nas seguintes áreas isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes). (BRASIL, 2010, p.3)

Embora haja a legalidade e direitos garantidos no atendimento de todas as categorias elencadas e representadas através dos alunos matriculados em Abaetetuba, essa não é uma realidade nas escolas ribeirinhas. E o fato de não haver documento oficial com o número de alunos com deficiência matriculados em 2021 nas escolas municipais de Abaetetuba, dificulta uma análise mais aprofundada. O que se tem de registro sobre os alunos com deficiências atendidos pelos professores participantes da pesquisa que estão atuando nas escolas urbanas em 2021, são de um número médio de 11 estudantes por cada professor, e que incluem várias categorias de deficiências, como segue:

P1- Atendo 11 alunos, sendo a maioria com surdez.

P2- Entre 10 e 12 alunos e entre eles é mais comum deficiência intelectual e autismo.

P3- 12 alunos com deficiência física e intelectual.

Em se tratando do AEE nas escolas ribeirinhas em que há salas de Recursos Multifuncionais, a Escola Municipal Rural Nossa Senhora da Paz (Rio Arumanduba) e a Escola Municipal Rural Dionísio Hage (Rio Quianduba) contam com apenas um profissional responsável para o acolhimento e orientação dos alunos com deficiência.

P4- No AEE não temos professor temporário, temos apenas 1 professor, no caso eu, mas sou efetiva. Temos 12 alunos que recebem o atendimento no AEE no momento. As principais deficiências desse grupo de alunos são: baixa visão, DI, deficiência múltiplas.

A partir das informações prestadas por P4, reafirmam-se os desafios e as perspectivas emergem diante do processo de inclusão do aluno com deficiência que vive e estuda na zona ribeirinha apontando caminhos a serem comungados continuamente, pois, independente da deficiência (física, intelectual, visual ou auditiva), na maioria das vezes, as condições pessoais podem comprometer o acesso ao ensino formal e mesmo à qualidade de vida do indivíduo ribeirinho, sendo essa condição mais agravada pelo contexto pandêmico. Em específico aos alunos com baixa visão, o processo de exclusão

tende a ser ainda mais premente em função da ausência de materiais didáticos adaptados e da mediação do professor de AEE.

Ao considerar os aspectos físicos de acordo com o tipo de deficiência, os alunos com deficiência física apresentam comprometimento quanto a locomoção (paraplegia, paralisia, membros amputados ou deformidades congênitas); quanto a dificuldade de visualização dos objetos e do espaço em que ele está tendo acesso (deficiência visual), dentre outras inúmeras singularidades que comprometem a qualidade de vida e uma das principais limitações seria o próprio acesso ao ambiente escolar, visto que as escolas não apresentam acessibilidade arquitetônica (rampas, calçadas com piso tátil, banheiros adaptados e etc), para as medidas de inclusão (Figuras 2a e 2b).



Figura 2. a) Escada de acesso à Escola Padre Anchieta; b) Casa de aluno no Rio Ajuai, no município de Abaetetuba-Pará. **FONTE:** Pesquisa de campo, acervo do autor (2020).

Desde as suas casas, passando pelo transporte até o ambiente escolar a dificuldade é imensa no que concerne à acessibilidade. O acesso às casas e escolas são por meio de pontes de madeiras ou concreto, e as vezes até por tronco de miritizeiro (árvore nativa) são distendidos como forma de ponte no porto para atracar o seu transporte escolar (barco, rabeta ou canoa) e darem acesso ao espaço físico da casa ou da escola. Portanto, ter acesso ao espaço físico já é o primeiro desafio da inclusão dos alunos ribeirinhos com deficiência. A falta de acessibilidade é uma grande barreira, uma vez que impede, muitas vezes, a locomoção e o acesso desse aluno e se torne um empecilho para saírem de suas casas e irem até a escola em busca de uma formação escolar. Muitas conquistas já foram obtidas, mas muitas pessoas com deficiências ainda sofrem com a falta de acessibilidade.

Durante o período de suspensão de atividades presenciais escolares, as salas de recursos multifuncionais permaneceram fechadas, e os professores de AEE tiveram que readaptar o formato de atendimento aos alunos com deficiências. As ações de confeccionar as atividades escolares impressas e serem entregues para os pais ou responsáveis aplicarem aos alunos está sendo a prática mais realizada nesse momento. Sendo assim, o exercício da metodologia pedagógica como eixo de promoção da ratificação da inclusão do ribeirinho está sendo por meio da relação empática e da parceria entre professor e família, garantindo a extensão de oportunidades educativas para o aluno em tempos de pandemia, sem garantir a efetiva inclusão tão defendida e almejada.

Em se tratando de recursos didáticos para o AEE, os educadores que atuam com os alunos com deficiência nas escolas urbanas apontaram a disponibilidade de:

- P1- Notebook, impressora, jogos Pedagógicos, lupas, TV, DVD, entre outros.
- P2- Jogos confeccionado pelos professores e poucos recursos tecnológicos.
- P3- Softwares, programas adaptados e recursos pedagógicos construídos de acordo com a necessidade de cada aluno.

Entretanto, desde o início da suspensão das aulas presenciais, os recursos didáticos disponíveis foram:

- P1- WhatsApp, vídeo chamada, Meet, vídeos.
- P2- WhatsApp pelo menos 3 vezes por semana e atividades impressas de quinze em quinze dias.
- P3- WhatsApp 2 vezes por semana e vídeos orientadores.

Ao considerar a realidade ribeirinha, e a impossibilidade de propor atividades on-line, os recursos didáticos possíveis para o AEE, segundo a educadora responsável, são materiais organizados em formato de apostila.

- P4- O material está sendo apostilado devido aqui nem todos terem acesso à internet. A dificuldade pra nós das ilhas, é que a maioria das famílias não possui internet e o aluno de baixa visão teria que ser vídeo aula e isso dificulta um pouco.

Em relação às atividades pedagógicas realizadas com os Alunos com deficiência destacam-se:

- P1- Calendário, álbum seriado, jogos de memória, encaixe, quebra-cabeça, contagem, circuito psicomotor, atividades impressas.
- P2- Autonomia para vida diárias e mobilidade.
- P3- Voltadas a atenção, concentração e coordenação motora.

Ao serem indagados sobre as maiores dificuldades encontradas para o acompanhamento dos alunos da EE, as manifestações direcionam para campos

divergentes quanto aos atores envolvidos. A primeira manifestação atribui a dificuldade de o ensino não presencial atrair a atenção do aluno e a manutenção de sua constância nos encontros. O segundo aponta para a falta de participação efetiva da família, mas também traz a ausência de gestão pela falta de condições tecnológicas e a terceira manifestação aponta como dificuldade a ausência de integração no planejamento entre o educador do AEE com o professor regular das salas de aula.

P1- Manter assiduidade dos alunos.

P2- Descaso de muitas famílias e o sucateamento dos recursos tecnológicos.

P3- Planejamento junto ao professor do ensino regular.

Foi objeto de averiguação junto aos professores do AEE os impactos ocorridos na atuação como professor do AEE e as mudanças ocorridas na rotina de trabalho do professor a partir do isolamento social em função da Pandemia e o início de atividades escolares não presenciais. Sobre a atuação docente em AEE,

P1- Muito, o trabalho de AEE é fundamentado na abordagem interacionista dialética, sendo mais importante a observação, mediação e intervenção pedagógica do que a realização de uma tarefa em si, estática, para que o aluno consigo alcançar o desenvolvimento real, desse modo por mais que você oriente a família nem sempre esse trabalho é realizado em casa. Outro fato é que simplesmente a família deixa de manter o contato com a escola, ou leva as atividades e não fazem com os filhos ou fazem por eles

P2- Sim. A dificuldade de contato pessoal com os alunos.

P3- Sim. A interação e com as crianças. Mais a falta de consultas neurológicas e atendimentos terapêuticos afetou muito a questão comportamental dos alunos.

Os registros acima revelam os diversos entraves educacionais resultantes da ausência do ensino presencial. Por essa razão, os professores acabam buscando alternativas para seguir em meio aos percalços, como também observado por Gatti (2020):

Dado o contexto vivido, vetor relevante é a criação de ambiente de serenidade entre os educadores em relação aos ajustes físicos, infraestruturais, curriculares e para a recepção das crianças, adolescentes e jovens considerando aqui as diferenças de desenvolvimento biopsicossociais entre eles e as diferentes oportunidades que tiveram de estudo ou não, de terem tido apoios ou não. Isso implica criar estímulo entre os educadores para engajar-se nesse processo de recuperação das condições de aprendizagem do alunado nas novas condições. (p.8)

Sobre as mudanças na rotina, houve ampliação nas atividades docentes e a necessidade de propor estratégias favoráveis, porém a avaliação é que mesmo com essas mudanças não houve garantia de que aprendizagem estava acontecendo.

P1- O que mudou foi a falta de contato com os alunos dificultando as intervenções pedagógicas, tendo o professor que montar caderno de atividades, jogos para mandar para casa e explicações por vídeos ou whatsapp, mais trabalho, porém menos produção dos alunos e menos desenvolvimento real.

P2- A busca de participação por parte da família nos acompanhamentos efetivos em grupo de wats e aplicação e resolução de atividades impressas. Totalmente.

P3-Trabalhamos no presencial com entregas de jogos e online com orientações e recebimentos de atividades.

No ano de 2020, em que os professores foram colocados em teste quanto a resistência, em virtude da falta de recursos para lidarem com a nova realidade, e persistência de reinventar suas práticas, a avaliação dos professores do AEE quanto a metodologias de ensino voltadas a reduzir as dificuldades dos alunos com deficiência, pautaram-se em:

P1-Sempre estar procurando saber se está acompanhando as atividades e se está tendo dificuldades e quais, mediante isso a orientação é feita por vídeos ou áudios pelo whatsapp dependendo da necessidade.

P2-. Publicação de aulas virtuais, reuniões e orientações a professores e famílias. Atividades e orientações online e impressas.

P3- Acompanhamento através do Whatsapp. A parceria com as famílias tem sido fundamental.

No tocante a proximidade que os professores de AEE tem com os alunos com deficiência e suas famílias, foi solicitada a manifestação desses professores quanto aos impactos resultantes do isolamento social para os alunos do AEE.

P1- O impacto foi grande no sentido de desenvolvimento das dificuldades dos alunos e no aproveitamento de suas potencialidades, uma vez que a mediação psicopedagógica fica comprometida.

P2- O baixo rendimento escolar e desmotivação pela aprendizagem.

P3- De muitos retrocessos de aprendizagem e desenvolvimento.

O contexto pandêmico atenuou sobremaneira a possibilidade de inclusão das pessoas com deficiência, seja nos espaços formais ou informais de educação.

[...] a impossibilidade de participação social que as pessoas com deficiência enfrentam não se justifica pela deficiência em si. Essa impossibilidade, traduzida muitas vezes por incapacidade, é resultado das barreiras sociais a que diuturnamente estão expostas. Esse quadro se torna ainda mais complexo ao pensarmos nas precárias condições de vida que enfrentam os que vivem no campo. Na ausência de políticas públicas para a população do campo, seja em educação, saúde, transporte, moradia e trabalho, revela-se o impedimento de pessoas com deficiência viverem com dignidade e participarem da vida social. (CAIADO; MELETTI, 2011, p.102)

Indagados sobre momentos que marcaram sua atuação como professor do AEE, durante esse contexto vivenciado, compartilharam que:

P1- Todos momentos são marcantes, cada dia é um dia diferente quando se trabalha com alunos que apresentam algum tipo de deficiência, mas posso dizer que a culminância do projeto Libras para todos, quando todas as turmas apresentam o que aprenderam em Libras é lindo e especial para todos, alunos e professores.

P2- Quando nosso aluno avança nos estudos e a participação dos alunos em atividades práticas em apresentação escolar.

A considerar as desordens físicas, socioeconômicas e socioemocionais, em menor ou maior grau, a que foi submetida toda a humanidade, houve a intencionalidade de elencar o significado da pandemia para os professores do AEE em relação às suas experiências profissionais e pessoais vivenciadas nesse período. Apesar do impacto negativo da COVID-19 em todos os aspectos, a fragilidade humana foi escancarada e ressaltada a necessidade de reavaliar os reais valores atribuídos a vida.

P1-A pandemia é o caos em todos os sentidos e áreas, perdas de vidas, enfraquecimento das relações pessoais e revelação das fragilidades humanas e morais (A1). Necessidade de empatia.

P2- Destacaria a parceria com a família na vida dos alunos.

P3- Pessoais a valorização de tudo o que parecia coisas simples e sem grande valor.

Embora muitos dos enfrentamentos vivenciados e aqui registrados pelos professores estejam relacionados ao exercício docente durante o contexto da pandemia por COVID-19, destaca-se que estes procedem de momentos anteriores. A busca por melhorias nas condições de Atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiência estende-se há alguns anos, e poucos avanços foram obtidos ao considerar os registros de Negrão (2017) sobre as políticas públicas e o AEE na Rede Municipal de Ensino de Abaetetuba/PA. Em relação às Salas de Recursos Multifuncionais, não houve nenhuma ampliação do número de salas nas escolas do campo (das ilhas) nesses últimos 4 anos. Sobre as questões pedagógicas, em 2017, já tinham sido identificadas diversas demandas que permanecem até o momento, dentre elas:

[...] atividades centradas no reforço escolar; predomínio de atendimentos individuais; déficit no horário de atendimento do AEE dos estudantes; falta de trabalho pedagógico integrado entre o AEE e demais profissionais e vice-versa; falta de articulação setorial entre educação, saúde, assistência social e demais áreas para sanar as necessidades complementares do educando; E, ainda, a exigência de formação multiprofissional para atuar em várias frentes de demandas da educação especial; a ausência da família na vida escolar dos educandos, a falta de compreensão com o trabalho do AEE, bem como melhor conscientização e orientação sobre a educação do educando na família;

constantes ausências injustificadas dos educandos nos atendimentos; a formação continuada não vem atendendo os docentes a contento de suas necessidades para atuação profissional. (NEGRÃO, 2017, p.122)

Ponderando os enormes conflitos gerados pela pandemia por COVID-19, desde o ano de 2020, registra-se que o AEE tem sido marcado pelo protagonismo dos alunos e dos docentes da Educação Especial. Mesmo diante dos impasses encontrados nos processos educacionais, e em especial para o desenvolvimento efetivo do AEE, os docentes tem buscado alternativas para manter ativo o contato com os alunos com deficiência e promover o ensino formal, mesmo diante das barreiras. Mas independente do momento,

Para que os docentes possam exercer suas ações pedagógicas com competência e assim, promover a qualidade no ensino, é imprescindível que a escola ofereça condições de trabalho, incluindo estrutura física adequada, oportunidades para a troca de experiências, políticas de formação permanente envolvendo todos os profissionais da escola, trabalho colaborativo e que os sistemas de ensino promovam políticas de valorização dos profissionais. (NEGRÃO, 2017, p.130)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou descrever sobre a organização do setor de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino e caracterizar o papel dos profissionais e o atendimento aos alunos com deficiência na zona ribeirinha de Abaetetuba, PA. Até o momento observa-se que na teoria existe uma visão positiva e, a despeito, existem ações e organização acerca da construção de políticas públicas de inclusão dos alunos com deficiência, porém a práxis está distante da realidade em questão. Um dos pontos principais observados para essa análise é a compreensão de não serem consideradas as necessidades e particularidades curriculares e socioculturais dos alunos com deficiência que vivem e estudam na escola das ilhas, sob a configuração do território camponês. Corroborando com Negrão (2017),

[...] é fundamental a construção de políticas de formação e de gestão para a transformação da realidade que por ora se apresenta, a fim de assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem de todos estudantes, concebendo a escola como um espaço que reconheça e valorize as diferenças, ou seja um espaço inclusivo”. (p.130)

Considerando o isolamento social, e o impacto causado pela COVID-19 no município de Abaetetuba, não foi possível coletar dados relativos ao número de alunos

da EE matriculados em anos anteriores, bem como a deficiência apresentada, nem aprofundar o conhecimento sobre o acompanhamento e a avaliação das atividades realizadas pelos professores e profissionais que atuam no AEE nas escolas ribeirinhas, anterior a pandemia e na situação atual de ensino remoto. Como reporta Gatti (2020):

O impacto repentino das mudanças de rotinas no trabalho, no estudo, nas relações, nas necessidades, nesses tempos de isolamento social, provocou rupturas com hábitos arraigados e reflexões sobre o que é essencial e o que é supérfluo, bem como demandou exercício de paciência, desenvolvimento de atividades de modo diferente. O uso de recursos virtuais entrou em foco e suas qualidades e seus problemas estão sendo experimentados. A educação de crianças, adolescentes e jovens entrou “ao vivo” na vida dos pais ou dos responsáveis por elas. Tudo isso abalou convicções e confortos em relação aos sentidos e ao significado da formação das futuras gerações. (p.39)

Nossas considerações, para o momento, indicam a necessidade de se realizarem mais pesquisas direcionadas a compreender o processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas ribeirinhas, na perspectiva de observar e analisar como estas ações e organização do ensino vem ocorrendo, como vem sendo implementado, e agora em novo momento vivenciado em todos os territórios.

Na exposição de Santos (2020), sobre a condição de tratamento dos alunos com deficiência, antes e no tocante às situações agravadas pela pandemia, esses:

[...] têm sido vítimas de outra forma de dominação, além do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado: o capacitismo. Trata-se da forma como a sociedade os discrimina, não lhes reconhecendo as suas necessidades especiais, não lhes facilitando acesso à mobilidade e às condições que lhes permitiriam desfrutar da sociedade como qualquer outra pessoa. De algum modo, as limitações que a sociedade lhes impõe fazem com que se sintam a viver em quarentena permanente. Como viverão a nova quarentena, sobretudo quando dependem de quem tem de violar a quarentena para lhes prestar alguma ajuda? Como já há muito se habituaram a viver em condições de algum confinamento, sentir-se-ão agora mais livres que os «não-deficientes» ou mais iguais a eles? Verão tristemente na nova quarentena alguma justiça social? (p.20)

Esse é o mundo das pessoas com deficiência e esse mundo precisa ser modificado com vistas à progressão e não à regressão do que já foi alcançado. Mas o espaço inicial deve ser a escola, que precisa assisti-los de forma íntegra e de maneira natural. A escola deve estar articulada quanto aos aspectos estruturais e atitudinais através de uma transversalidade pedagógica que possibilite a abertura de caminhos que assegurem, minimamente, a equidade educacional e a inclusão social.

5. REFERÊNCIAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Manifestação GT 15 (Educação Especial) sobre parecer do CNE de orientações a aulas no contexto da pandemia.** Disponível em: <https://anped.org.br/news/manifestacao-gt-15-educacao-especial-sobre-parecer-do-cne-de-orientacoes-aulas-no-contexto-da>. Acesso em: 17 jan. 21.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 jan.2020.

BRASIL. **Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010.** Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília: MEC/SEESP/GAB/2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&Itemid=30192. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, revoga o Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008. Diário Oficial da União. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm.

BRASIL. **Lei nº. 12.764, de 27 de dezembro de 2012** (Lei Berenice Piana). Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em 20 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, DE 6 de Julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 20 out. 2020.

BRASIL. CNE. **Parecer 16/2020.** Aprovado em 9 de outubro de 2020 sobre Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020. Brasília, DF: 2020r. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1652-51-pcp016-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 jan. 2021.

BRASIL- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44, 24 maio 2016. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=24/05/2016&pagina=44>. Acesso em 23 jun. 2021.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Publicada em 01/10/2020. 2020a. Disponível em

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/** Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020b. 124p. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>.

BATISTA, Maria Valdeli Matias Batista. **Saberes culturais de jovens e adultos com deficiência de comunidades das ilhas de Abaetetuba-PA** / Maria Valdeli Matias Batista. Belém, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2016. 197f. Disponível em: http://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/10/maria_valdeli_matias_batista.pdf. Acesso em: 25 out. 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina.** S/D, 31p. Disponível em: <https://apartilhadavida.com.br/wp-content/uploads/escritos/PESQUISA/PESQUISA%20PARTICIPANTE/A%20PARTICIPANTE%20-%20rosa%20dos%20ventos.pdf>. Acesso em: 25 maio 2021.

CAIADO, Katia Regina Moreno; MELETTI Silvia Márcia Ferreira. **EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: 20 ANOS DE SILÊNCIO NO GT 15 ESPECIAL.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.93-104, Maio-Ago., 2011. Edição Especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/FTzh4pXQtgcNGxwPqbZBcwk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para aprendizagem: educação inclusiva.** 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. **A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense** / Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes. -- São Carlos: UFSCar, 2015. 280 f. Tese – Doutorado em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7256>. Acesso em: 25 out. 2020

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes.** Tradução Magda Lopes; Revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013, 256p.

FRANCO, Liliane Repinoski; FRANCO, Lília Sizanowski. Educação especial: reflexões sobre inclusão do estudante com deficiência em tempos de pandemia. In: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro [Orgs]. **Desafios da educação em tempos de pandemia.** Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 179-192. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/30754-desafios-da-educacao-em-tempos-de-pandemia>. Acesso em: 12 mar. 2021.

GATTI, Bernadete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqxjh/?lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008. 220p.

HANSEL, Aa Flávia; ZYCH, Anizia Costa; GODOY, Miriam Adalgisa Bedim. **Fundamentos da educação inclusiva**. Gráfica Unicentro. Paraná, 2014

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN., Ariadna Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas Conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão e organizadores. **O professor e a educação Inclusiva: formação, prática e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

LAGARES; Rosilene. A educação no tocantins no cenário da pandemia do novo Coronavírus: desvelamento de desigualdades. **Revista Educação Básica em Foco**, v.1, n.1, 2020. Disponível em: <https://educacaobasicamfoco.net.br/NumeroAtual/Artigos/A-Educacao-no-Tocantis-no-cenario-de-pandemia-Rosilene-Lagares.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2020.

LOBATO, Vivian Silva; DAVIS, Claudia Leme Ferreira. Saberes e profissionalidade de egressos do curso de Pedagogia das Águas: a formação inicial em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 167-185, nov./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/67101/39855>. Acesso em: 25 nov. 2020

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS [recurso eletrônico]: DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

MONTEIRO, Sandrelena da Silva. (Re)inventar educação escolar no brasil em tempos da COVID-19. **Rev. Augustus**. Rio de Janeiro, v.25, n.51, p.237-254, jul./out. 2020. Disponível em: <https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/552>. Acesso em: 25 nov. 2020

NOZU, Washington Cesar Shoiti; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escolarização de crianças e adolescentes pantaneiros em tempos de COVID-19. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016193, p.1-21, 2020 Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 25 out. 2020.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; SÁ, Michele Aparecida de; DAMASCENO, Allan Rocha. Educação especial em escolas do campo e indígenas: configurações em microcontextos brasileiros. RTPS – **Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, v. IV, n.7, p. 51-64, 2019. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/EDUCACAO_ESPECIAL_EM_ESCOLAS_DO_CAMPO_E_INDIGENAS.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

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**, Paranaíba, v.9, n.27, p. 317-349, 2018. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3002>. Acesso em: 25 out. 2020

NEGRÃO, Giovana Parente. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: desafios da formação docente para o atendimento educacional especializado (AEE) na Rede Municipal de Ensino de Abaetetuba/PA. 2017. 145f. **Dissertação**. Programa de Pós Graduação em educação Agrícola. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/4491/2/2017%20-%20Giovana%20Parente%20Negr%c3%a3o.pdf> Acesso em: 20 out. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente** (org.). São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. IN: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves [Org.]. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. 491P.

PROGRAMA CIDADES SUSTENTÁVEIS. **Professor Cuidador** – Abaetetuba, PA. Disponível em: <https://2013-2016-indicadores.cidadessustentaveis.org.br/br/PA/abaetetuba/boa-pratica/570/professor-cuidador>. Acesso em: 25 nov. 2020

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Biblioteca Nacional de Portugal. 2020. Disponível em: <https://www.cpalsocial.org/documentos/927.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

FONTE ORAL:

Gestão CEMABA. Pesquisa: **A Educação Especial no Contexto do Campo a partir da realidade Ribeirinha sob a Perspectiva da Educação Inclusiva**. Entrevista semiestruturada concedida à Arnaldo Machado Ferreira. Abaetetuba – Pará, 2020.

ANEXO A

CARTA DE APRESENTAÇÃO
(Ao Setor de Educação Especial)

Prezado (a)

Vimos por meio de essa apresentar o discente Arnaldo Machado Ferreira, do Curso de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade – PPGET, da Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD, regularmente matriculado no curso. A presença dele nessa Instituição de Ensino tem por objetivo o desenvolvimento da Pesquisa intitulada “A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DO CAMPO A PARTIR DA REALIDADE RIBEIRINHA SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA”.

Acredita-se que ao término da pesquisa será possível:

- Coletar dados referentes aos estudantes da educação especial e as condições de acesso e permanência, considerando as especificidades infra estruturais, de logística e pedagógicas da escola ribeirinha;
- Identificar as ações sócio pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo ribeirinhas em favor da inclusão;
- Contribuir para melhorias na acessibilidade do aluno especial no ambiente escolar ribeirinho;
- Contribuir para a construção de uma educação inclusiva vinculada ao contexto social ribeirinho, combatendo atitudes discriminatórias;
- Contribuir para despertar o interesse da formação continuada entre os professores sob as diversas visões dos saberes inclusivos;
- Propor práticas pedagógicas inclusivas e acessíveis aos alunos especiais.

Ressaltamos que sua colaboração nessa etapa é de suma importância para a formação continuada do Pós-graduando, e desde já registramos os nossos sinceros agradecimentos.

Atenciosamente,

Profª Drª Andréia Sangalli

Professora Orientadora do PPGT-FAIND-UFGD

Email: andreiasangalli@ufgd.edu.br Contato: 67-99959-1741

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada: **A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DO CAMPO A PARTIR DA REALIDADE RIBEIRINHA SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA** sob a responsabilidade do estudante Arnaldo Machado Ferreira e orientação da Prof^a Andréia Sangalli, ambos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade – PPGET, ofertado na Faculdade Intercultural Indígena- FAIND, UFGD, Dourados, MS.

Esta pesquisa foi formulada com o objetivo de analisar a oferta e organização da educação especial para as pessoas com deficiência no contexto da escola do campo sob a realidade ribeirinha, com destaque para os processos inclusivos. Você foi selecionado por atender aos critérios de seleção dos participantes da pesquisa que é ser professor de sala regular, atuante na escola do campo, onde a pesquisa está sendo realizada.

Sua participação consistirá em responder o questionário semiestruturado (com questões fechadas e abertas) sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência na sala regular e sobre sua prática pedagógica na escola do campo. Este questionário respondido será mantido pelo pesquisador que o armazenará em arquivo próprio garantido o sigilo da identificação dos participantes da pesquisa. As perguntas do questionário não serão invasivas à intimidade do participante, e todas as informações obtidas serão tratadas confidencialmente e com uso exclusivamente acadêmico em todas as etapas previstas no estudo.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento se você se sentir desconfortável poderá desistir de participar e desistir e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não gerará nenhum prejuízo em sua relação com a gestão e/ou administração da sua escola ou da secretaria ao qual trabalha.

O pesquisador estará presente para esclarecer eventuais dúvidas antes e durante a pesquisa, a respeito dos procedimentos.

O estudo implica em benefícios a todos s envolvidos com a educação especial e inclusiva pois busca gerar conhecimentos científicos sobre o contexto da educação escolar inclusiva que vem ocorrendo na região ribeirinha mostrando a realidade que permeia o processo de inclusão escolar para as pessoas com deficiência na escola do campo de

Abaetetuba/Pará. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob forma de relatório e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações científicas com a garantia do anonimato dos participantes. Além de que sua participação não acarretará custos para você, por isso não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional pela sua participação.

Você receberá uma via desse termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto ou sobre sua participação agora ou a qualquer momento.

Assinatura do pesquisador: _____

Telefone (91) 989607566 – Rua Brigadeiro Eduardo Gomes, nº 1977, Bairro Aviação
Abaetetuba, Pará.

Nome _____ do _____ participante: _____

Assinatura: _____

RG: _____ Telefone: _____

ANEXO C

ROTEIRO DIRECIONADO AOS GESTORES

1. Nome
2. Naturalidade
3. Formação
Graduação, Especialização, Mestrado...
4. Qual é sua função na SEMEC/Abaetetuba?
5. Há quanto tempo atua na SEMEC?
6. Como é constituído Setor de Educação especial da Secretaria Municipal de educação?
7. Em que ano se deu iniciou o trabalho do Setor de educação especial na Rede Municipal de Ensino em Abaetetuba?
8. Qual sua concepção de educação inclusiva para os alunos com deficiência nas ilhas de Abaetetuba?
9. Quais ações pedagógicas são realizadas pelo Setor de Educação Especial?
 - 9.1. Dessas ações, quais delas contemplam as escolas ribeirinhas?
 - 9.2. Há singularidades, Particularidades, especificidades para o atendimento da EE nessas escolas?
10. Quantos alunos com deficiência estão matriculados na rede municipal de ensino nas ilhas de Abaetetuba? Quais as deficiências? (teria esses dados tabelados por ano, desde o início da EE e poderia fornecer esses dados para a pesquisa)
11. Você tem um levantamento de alunos com deficiência matriculados nas escolas das ilhas de 2009 à 2019 quanto a aprendizagem e conclusão dos anos de ensino?
12. Dos alunos atendidos na EE, quantos foram acompanhados pelo Profissional de Apoio Escolar ou Interprete de Libras na escola?
13. Como se organiza o atendimento destes alunos?

14. Quantas salas de Recursos Multifuncionais tem na rede municipal de ensino? Tem nas Ilhas? Em quais escolas e desde que ano essas salas foram formadas? (Poderia disponibilizar essa relação?)
15. Como você vê a política da rede municipal de ensino direcionada para os alunos com deficiência das escolas das ilhas?
16. Quantos professores a rede municipal de ensino estão regularmente atuando na educação especial? E nas escolas das ilhas, quantos? (seria possível acessar esses registros em cada ano desde que a EE começou a ser ofertada)
17. Quantos desses profissionais são contratados e quantos são efetivos?
18. O setor de educação especial oferta formação continuada para os professores lotados nessa modalidade de ensino? Com qual frequência e de qual modo?
19. Quais as Instituições especializadas são conveniadas com a SEMEC?
20. A SEMEC utiliza de indicadores para avaliar a qualidade da EE ofertada no município? Se sim, quais seriam esses indicadores?
21. Qual sua avaliação pessoal sobre a E E?
22. Você gostaria de acrescentar mais alguma informação que consideras importante a ser registrada nessa pesquisa que não foi contemplada?

ANEXO D

ROTEIRO DIRECIONADO AOS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Data: ____/____/____

Professor (a)- Pseudônimo: _____

Área de formação (Graduação): _____

Ano de conclusão da graduação: _____

Cursos de Pós Graduação: () Especialização _____

Mestrado _____

Doutorado _____

Tempo de atuação docente:

Tempo em que está atuando na escola: _____

Tempo de atuação docente na Educação Especial:

Local que reside: _____

Qual o transporte e o tempo de acesso até a escola: _____

Teria como identificar o número de alunos com deficiência que já acompanhou?

Teria como informar esse número por ano de atuação na EE?

Relações Entre Educação Especial Com A Educação Do Campo

1 - Gostaria que você falasse da organização da educação especial nesta escola do campo?
Quais singularidades e Particularidades?

2 – Qual a deficiência que o aluno lotado na sua turma apresenta?

3 – O aluno com deficiência tem acesso as atividades de todas as disciplinas?

4 - Como está sendo organizado as atividades e/ou atendimento desse aluno com a pandemia? Estratégia pedagógica está sendo tomada? Aplivativos? Whatsapp? Material impresso?

5 – Como as famílias estão tendo acesso ao material das atividades?

6 - Como ocorre a adaptação da atividade desse aluno com o ensino remoto? Você tem orientação de algum professor do AEE ou da Coordenação de Educação especial da SEMEC?

7 – Nesse momento de Pandemia esse aluno tem profissional de Apoio escolar, ou interprete de libras para contribuir com as orientações das atividades escolares?

8 – Os pais desses alunos que provavelmente estão contribuindo com as atividades escolares na casa, estão recebendo algum tipo de orientação pedagógica de como devem proceder nas atividades proposta pela escola?

9 - Como são realizados o acompanhamento e/ou registro das atividades e desenvolvimento da aprendizagem dos alunos? Provas? Ficha de avaliação?

10 - Você gostaria de acrescentar mais alguma informação que considera importante para o desenvolvimento da pesquisa?