



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELIANE DO SOCORRO OLIVEIRA RIBEIRO

**POLÍTICAS, INDICADORES
SOCIOEDUCACIONAIS E PRODUÇÕES
CIENTÍFICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO
CAMPO NO ESTADO DO PARÁ**



**Belém-Pará
2023**

Eliane do Socorro Oliveira Ribeiro

**POLÍTICAS, INDICADORES SOCIOEDUCACIONAIS E
PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO
CAMPO NO ESTADO DO PARÁ**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes.

**Belém-Pará
2023**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
Biblioteca do CCSE/UEPA, Belém – PA

Ribeiro, Eliane do Socorro Oliveira

Políticas, indicadores socioeducacionais e produções científicas da educação especial do campo no estado do Pará / Eliane do Socorro Oliveira Ribeiro; Orientadora, Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes. - Belém, 2023.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará. Programa de Pós-graduação em Educação. - Belém, 2023.

1. Educação especial-Pará. 2. Educação rural-Pará. 3. Indicadores educacionais-Pará. I. Fernandes, Ana Paula Cunha dos Santos (orient.). II. Título.

CDD 23 ed. 371.9

Ficha catalográfica elaborada por Regina Ribeiro CRB-739

POLÍTICAS, INDICADORES SOCIOEDUCACIONAIS E PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO CAMPO NO ESTADO DO PARÁ

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará -
UEPA. Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.
Orientadora: Prof^a. Dra. Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes.

Data: 30 de agosto de 2023.

Banca Examinadora:

(Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes – UEPA

(Membro Interno)

Prof^a. Dr^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira – UEPA

(Membro Externo)

Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu – UFGD

DEDICATÓRIA

Dedico a realização deste sonho aos meus pais, Maria de Jesus Oliveira e José Bento Ribeiro (*in memoriam*), que sempre entenderam a importância da educação na vida do ser humano; e me fizeram, desde cedo, buscar na educação meios para realizar meus sonhos e incansavelmente lutaram para me possibilitar viver processos educativos significativos, mesmo em meio a um cenário camponês recheado de desafios e ausências de políticas públicas que nos enxergassem como sujeitos dignos a receber uma educação de qualidade.

Essa dedicação é pelas lutas travadas com o poder público para que meu direito (e dos demais) à educação como sujeito residente no campo fosse garantido (escola, transporte, merenda escolar, materiais didáticos entre outros); pelos esforços de manter-me fora de casa quando no campo já não mais era ofertado a etapa de que eu precisava; por ter permitido minha ausência em casa, mesmo quando minha colaboração na lida da agricultura era tão importante; por todo esforço que faziam para comprar o material escolar e uniforme solicitado, mesmo sem recursos financeiros; por me mostrarem, desde cedo, a importância da educação e, sobretudo, por plantarem em meu coração a semente de incentivo desde a primeira infância, a qual foi capaz de superar os desafios e exclusões dia após dia, me fortalecendo ao longo dos anos e, hoje, permitindo-me colher este fruto (mestrado) tão sonhado e desejado. Gratidão!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, o criador de tudo e de todos, por me permitir viver esse processo, por sempre direcionar minha vida e iluminar meus passos, pois, sem ele, tenho certeza que não seria possível.

A minha orientadora, a professora Dr^a. Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes, que segurou minha mão durante todo o processo, me acolheu com muito respeito, apresentou-me o mundo acadêmico, acreditou em meu potencial mesmo antes de me conhecer. Ela que me permitiu viver este sonho de uma forma serena e leve, e com muita generosidade compartilhou comigo conhecimentos tão importantes e necessários à minha vida acadêmica, profissional e pessoal.

Ao meu esposo Marcelo Clayton, companheiro de vida e de sonhos, que está ao meu lado em todos os momentos, que se alegra com minhas conquistas, me apoia, me incentiva e acredita que eu posso, mesmo quando estou em dúvida se consigo, e me deu todo o suporte de que eu precisava nesta jornada.

Aos meus filhos, Igor e Ravi, que são reflexos do amor de Deus em minha vida; que me impulsionam a nunca desistir, que são meu combustível diário e me fazem viver o amor diariamente da forma mais plena que existe.

À minha mãe, Maria de Jesus Oliveira, que viveu este sonho comigo como se fosse dela, que me ajuda e apoia de uma forma inexplicável, que esteve presente em todas as etapas, doando-se de forma incansável para suprir minhas necessidades e cuida de mim e dos meus filhos com tanto amor e carinho.

À minha irmã, Elisangela Ribeiro, que vibra comigo a cada etapa vencida, que me apoia e incentiva a todos os desafios que enfrento e que me faz acreditar que posso ir além dos meus limites e muito contribuiu nesta caminhada.

A toda minha família e amigos que ao longo da jornada contribuíram com orações e palavras de incentivo, as quais foram essenciais e me fortaleceram neste caminhar.

Aos meus amigos Willen Brasil e Moisaníel Pinheiro, que sempre me incentivaram a participar de um processo seletivo de Pós-Graduação Stricto Sensu e que fizeram-me acreditar que seria possível realizar esse sonho. Ambos têm grande importância neste processo.

As amigas de turma Soraya e Milene, que com suas palavras doces, serenas e confiantes de incentivo e motivação fortaleceram meu desejo de vencer os desafios e concluir o sonhado mestrado.

A querida Ana Cristina, colega de orientadora que foi tão importante para meus passos acadêmicos iniciais. Foi com muita generosidade e simplicidade que compartilhou comigo aprendizados teóricos tão importantes.

Aos queridos professores participantes da banca de qualificação e defesa, a professora Dr^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Professor Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu, que com muito respeito, gentilmente, trouxeram colaborações tão significativas para o desenvolvimento da minha pesquisa.

Aos Grupos de Estudos e Pesquisa, Rede Educação Especial do Campo, o qual tenho a honra de estar colaborando com esta pesquisa, e o GEPEEAm – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial na Amazônia, estes foram fundamentais para que eu pudesse ampliar e adquirir novos conhecimentos sobre a realidade da Educação Especial NO/DO Campo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED-UEPA, que me permitiu viver essa experiência e por meio de seus professores e disciplinas do programa compartilhou tanto conhecimento para comigo.

RESUMO

A Educação Especial e a Educação do Campo são modalidades atravessadas por inúmeros desafios. As pesquisas apontam um crescimento nas discussões acadêmicas sobre as interfaces da Educação Especial e Educação do campo, no entanto, este crescimento ainda ocorre de forma tímida, em especial quando tratamos dos diferentes campos localizados no Estado do Pará. Considerando a importância de visibilizar essas realidades, este estudo visa responder à seguinte indagação: o que apresentam as políticas, indicadores socioeducacionais e produções científicas sobre a Educação Especial do Campo no Estado do Pará? Neste sentido, a pesquisa traz como objetivo compreender a Educação Especial do Campo em suas dimensões políticas, de indicadores socioeducacionais e científicas no Estado do Pará. É relevante destacar que esta pesquisa é um recorte do macroprojeto intitulado “Educação Especial e Educação Do/No Campo: Interfaces, Políticas e Indicadores Socioeducacionais”, o qual é vinculado à Rede Educação Especial do Campo, um grupo de pesquisa criado no ano de 2020 que envolve vários pesquisadores de diversas regiões do país. A metodologia do estudo consiste na pesquisa documental e bibliográfica, envolvendo o levantamento bibliográfico referente a teses e dissertações, levantamento documental e de dados socioeducacionais, em que houve a coleta de material seguido das análises por meio da revisão de literatura, análise documental e sistematização de gráficos e tabelas. Os resultados demonstram que: a respeito aos documentos político normativos, o Estado do Pará ainda deixa a desejar, pois não foram localizados documentos que tratem das interfaces das duas modalidades, logo, as discussões ocorrem apenas de forma isolada e não são suficientes para garantir a implementação de políticas que garantam as condições de acesso e manutenção do público do campo e da Educação Especial nas escolas de forma inclusiva e com qualidade. Nos dados socioeducacionais coletados no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE por meio do Sistema IBGE de Recuperação Automática - SIDRA, identificamos 66.458 pessoas com deficiências nos espaços do campo no Estado do Pará com idades entre zero a dezessete anos, destes, o maior número de deficiência é a visual, e a faixa etária que apresenta mais deficiências é a de dez a quatorze anos. Quanto aos dados analisados no Resumo Técnico do Censo Escolar (2022), este não traz informações que considere alunos com deficiências nos espaços do campo, ou seja, as interfaces Educação Especial e Educação do Campo estão invisíveis no referido Resumo, mas ressalta que o número de alunos com deficiência vem crescendo nas escolas. Referente às produções científicas, foram localizadas nove produções que discutem sobre esta temática especificamente no Estado do Pará. Consideramos este número reduzido diante de todas as produções científicas já defendidas no Estado nos Programas de Pós-Graduação relacionados à Educação, principalmente no âmbito do doutorado, pois, deste quantitativo, uma produção é tese e oito são dissertações, e o resultado da maioria destas pesquisas demonstram as diversas ausências que interferem negativamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiências que residem no campo. Deste modo, almejamos que este estudo possa visibilizar essas realidades camponesas e contribuir no fortalecimento dos debates que buscam a garantia dos direitos dos alunos com deficiências que vivem no campo.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação do Campo. Indicadores socioeducacionais. Política de Educação Especial

ABSTRACT

Special Education and Rural Education are modalities faced with enormous challenges. Research indicates a growth in academic discussions about the interfaces of Special Education and Rural Education, however, this growth still occurs in a timid way, especially when we deal with the different fields located in the State of Pará. Considering the importance of making these realities visible, this study aims to answer the following question: what the policies present, socio-educational indicators and scientific productions on Special Rural Education in the State of Pará? In this sense, the research aims to understand Special Rural Education in its political dimensions, socio-educational and scientific indicators in the State of Pará. It is important to highlight that this research is an excerpt from the macroproject entitled "Special Education and Education in/in the Countryside: Interfaces, Policies and Socioeducational Indicators", which is linked to the Special Rural Education Network, a research group created in 2020 that involves several researchers from different regions of the country. The study methodology consists of documentary and bibliographical research, involving bibliographical research referring to theses and dissertations, documentary and socio-educational data survey, where there was a collection of material accompanied by analyzes through literature review, document analysis and systematization of literature graphs and tables. The results demonstrate that: regarding normative political documents, the State of Pará still leaves something to be desired, as documents dealing with the interfaces of the two modalities were not found, discussions only occur in isolation and are not sufficient to guarantee the implementation of policies that guarantee access and maintenance conditions for the rural public and Special Education in schools in an inclusive and quality manner. In socio-educational data collected at the Brazilian Institute of Geography and Statistics - IBGE through the IBGE Automatic Recovery System - SIDRA, we identified 66,458 people with disabilities in rural areas in the State of Pará aged between zero and seventeen years, of these, the largest number of disability is visual, and the age group that presents the most disabilities is between ten and fourteen years old. As for the data analyzed in the Technical Summary of the School Census (2022), it does not provide information that considers students with disabilities in rural areas, that is, the Special Education and Rural Education interfaces are invisible in that Summary, but it highlights that the The number of students with disabilities is growing in schools. Regarding scientific productions, nine productions were located that discuss this topic specifically in the State of Pará, we consider this number to be reduced compared to all the scientific productions already defended in the State in Postgraduate Programs related to Education, mainly within the scope of the doctorate, because of this quantity, one production is a thesis and eight are dissertations, and the results of the majority of these researches demonstrate the various absences that negatively interfere in the teaching and learning process of students with disabilities who reside in the countryside. Therefore, we hope that this study can make these rural realities visible and contribute to strengthening debates that seek to guarantee the rights of students with disabilities who live in the countryside.

Keywords: Special Education. Rural Education. Socio-educational indicators. Special Education Policy

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - procedimentos metodológicos.....	31
Figura 2 - Procedimentos referentes ao levantamento e análise documental.....	32
Figura 3 - Procedimentos da pesquisa de dados socioeducacionais.....	35
Figura 4 - Bases de dados paraense.....	37
Figura 5 - Bases de dados nacionais.....	37
Figura 6 - Processo de pesquisa.....	40
Figura 7 - Mapa da localização do Estado do Pará na Amazônia Legal.....	66
Figura 8 - Mapa da localização do Estado do Pará no mapa brasileiro.....	68
Figura 9 - Mapa do estado do Pará e seus municípios.....	69
Figura 10 - Mapa do Estado do Pará com as divisões em mesorregiões.....	70
Figura 11 - Produções selecionadas.....	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Critérios de inclusão/exclusão na pesquisa.....	29
Quadro 2 - Interfaces Educação Especial e Educação do Campo nos Documentos Político Normativos Nacionais.....	45
Quadro 3 - Dispositivos político normativos selecionados para análise.....	48
Quadro 4 - Capítulos e seções selecionados para análise - Resolução 01/2020 - CCE/PA.....	50
Quadro 5 - Estado do Pará com divisão das mesorregiões e municípios.....	71
Quadro 6 - Grupo de idades selecionadas para levantamento.....	73
Quadro 7 - População com deficiência localizados na zona rural do Estado do Pará por grupos de idade e sexo.....	75
Quadro 8 - Número de pessoas por grupos de idades e deficiências na zona rural do Estado do Pará.....	75
Quadro 9 - Número de pessoas por grupos de idades e total de deficiências considerando os grupos “não consegue de modo algum”, “grande dificuldade” e “alguma dificuldade” localizados na zona rural do Estado do Pará.....	78
Quadro 10 - Sobre Gráficos da Educação Especial apresentados no Resumo Técnico 2022.....	80
Quadro 11 - Dados dos Programas de Pós-Graduação relacionados à educação com produções defendidas no Estado do Pará.....	84
Quadro 12 - Resultado de dados dos Programas de Pós-Graduação no Estado do Pará.....	85
Quadro 13 - Descritores utilizados e produções localizadas nas bases de dados nacionais.....	85
Quadro 14 - Produções científicas localizadas – Teses.....	87
Quadro 15 - Produções científicas localizadas – Dissertações.....	88
Quadro 16 - Instituições e quantidade de produções localizadas.....	90
Quadro 17 - Produções que discutem sobre a Educação Especial no contexto ribeirinho.....	91
Quadro 18 - Produções que discutem sobre a Educação Especial no contexto indígena.....	102

Quadro 19 - Produções que discutem sobre a Educação Especial no contexto quilombola.....111

Quadro 20 - Produções que discutem sobre a Educação Especial do Campo no âmbito das políticas públicas.....118

Quadro 21 - Produções que discutem sobre práticas pedagógicas em interfaces da Educação Especial e Educação do Campo.....123

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** - Percentual de pessoas com deficiência por situação de domicílio (zona urbana – zona rural) no Estado do Pará.....74
- Gráfico 2** - Número de pessoas com deficiência localizadas no campo do Estado do Pará na faixa etária de zero a dezessete anos de idade.....76
- Gráfico 3** - Número de pessoas com deficiência localizadas no campo do Estado do Pará por grupos de idade.....77
- Gráfico 4** - Quantitativo de teses e dissertações localizadas.....86
- Gráfico 5** - Quantitativo de produções científicas por ano.....87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPD	Autoridade Nacional de Proteção de Dados
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE/PA	Conselho Estadual de Educação/Pará
CEB	Câmara de Educação Básica
CGF	Coordenação Geral de Fiscalização
CNE	Conselho Nacional de Educação
CF	Constituição Federal
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
DA	Deficiência Auditiva
DI	Deficiência Intelectual
DM	Deficiência Motora
DV	Deficiência Visual
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
DO	Doutorado
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INCRA	Instituto Nacional da Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
ME	Mestrado
MPO	Ministério do Planejamento e orçamento
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PEEC	Público da Educação Especial do Campo
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPI	Plano Pedagógico Individual
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEA	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEES	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura
PPGET	Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade
PPP	Projeto Político Pedagógico
RS	Representações Sociais
SEDUC/PA	Secretaria de Estado de Educação/Pará
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIDRA	Sistema IBGE de Recuperação Automática
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
SUDAM	Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia
UEE	Unidade Educacional Especializada

UEPA	Universidade Estadual do Pará
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
URE	Unidades Regionais de Educação
USES	Unidades Seduc na Escola

SUMÁRIO

SEÇÃO 1 - INTRODUÇÃO	17
SEÇÃO 2 - TRAJETÓRIA DA PESQUISA: DO PONTO DE PARTIDA AO DESENLACE	25
2.1 Tipo de Estudo	26
2.1.1 Pesquisa documental	26
2.1.2 Pesquisa Bibliográfica	28
2.2 Procedimentos Metodológicos	29
2.2.1 Levantamento documental - coleta e análise	31
2.2.2 Levantamento de dados socioeducacionais - coleta e sistematização	35
2.2.3 Levantamento bibliográfico - coleta e revisão de literatura	36
2.2.4 Delineamento da pesquisa	40
SEÇÃO 3 - O DESVELAR DOS DOCUMENTOS POLÍTICO NORMATIVOS DO ESTADO DO PARÁ SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E/OU DO CAMPO	43
3.1 Políticas públicas educacionais na efetivação de direitos	43
3.2 Políticas nas interfaces da Educação Especial e Educação do Campo	45
3.3 Documentos político normativos da Educação Especial e/ou do Campo no Estado do Pará	48
3.3.1 Resolução de Nº 001 de 05 de janeiro de 2010	49
3.3.2 Resolução de Nº 304 de 25 de maio de 2017	55
3.3.3 Resolução de Nº 234 de 16 de dezembro de 2021	59
SEÇÃO 4 - PANORAMA DO CENÁRIO DISCUTIDO: O ESTADO PARÁ	66
4.1 Fundação	67
4.2 Localização	67
4.3 Da educação	72
4.4 Os sujeitos com deficiência do campo nos dados estatísticos do IBGE - Pará	72
4.5 O Resumo Técnico do Censo Escolar 2022 e as interfaces da Educação Especial do Campo	79
SEÇÃO 5 - A (IN)VISIBILIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO CAMPO NO ESTADO DO PARÁ NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS	83
5.1 Achados da pesquisa bibliográfica	83
5.2 Análise das Produções Acadêmicas	90
5.2.1 Contexto ribeirinho	91
5.2.2 Contexto indígena	102

5.2.3 Contexto quilombola.....	111
5.2.4 Políticas públicas	117
5.2.5 Práticas pedagógicas	122
SEÇÃO 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	134

SEÇÃO 1 - INTRODUÇÃO

No atual cenário nacional, concernente às discussões sobre as interfaces da Educação Especial e Educação do Campo, observamos que as reflexões nesta área vêm ganhando espaço nos últimos anos, mas, mesmo diante deste crescimento, tais debates, ainda se apresentam de forma tímida, tanto nas discussões acadêmicas como nas políticas públicas educacionais, conforme evidenciado por Caiado e Meletti (2011). As interfaces dessas duas modalidades são permeadas por muitos desafios, estes envolvem diretamente um grande número de estudantes que convivem diariamente com numerosas adversidades para ter direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem garantida nas escolas brasileiras.

Caldart (2009) ressalta que a Educação do Campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, em especial à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo. Neste sentido, emerge em meio as lutas de sujeitos que buscam ser vistos em suas especificidades e subjetividades na construção de uma educação pautada na valorização dos conhecimentos já existentes nos espaços do campo e de seus sujeitos, sendo estes caracterizados como: os agricultores e familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que tenham relação direta com o espaço do campo para sua existência (Brasil, 2010).

Já a Educação Especial é a 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). Este público é visto com um outro olhar a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008), a qual traz avanços no sentido de reforçar a necessidade de inclusão destes alunos nas salas de aula comuns, e para tal, apresenta um conjunto de objetivos que visa o acesso, a participação e a aprendizagem destes estudantes em uma perspectiva inclusiva (Brasil, 2008).

Logo, discutir as interfaces da Educação Especial e Educação do Campo, conforme se propõe o estudo, é contemplar o público da Educação Especial (Brasil 1996), existentes nos territórios do campo, das águas, das florestas, dos quilombos e

indígenas de todas as regiões do Brasil que utilizam conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Brasil, 2017). Neste sentido, é sobre este público, em específico os que se localizam no Estado do Pará e as realidades nas quais estão inseridas, que traremos reflexões ao longo deste estudo.

Nozu (2017) considera essas interfaces como um dispositivo ainda em construção, por ser recente, uma vez que as discussões passaram a ser inseridas nos documentos políticos brasileiros e produções acadêmicas a partir dos anos 2000. Mesmo considerando este debate recente, os marcos normativos e as produções científicas propõem um olhar diferenciado a estes contextos, o que deve nos levar a uma reflexão crítica sobre como a educação vem sendo desenvolvida a esses alunos, para então apontar possíveis mudanças que possam favorecer o processo educativo no campo, em que cada indivíduo seja prioridade ao longo de todo o movimento.

As lutas desenvolvidas ao longo do tempo pelos coletivos que se dedicam em defesa das modalidades Educação Especial e Educação do Campo resultaram em decretos, portarias e resoluções, entre outros documentos político normativos que trazem contribuições significativas para as áreas citadas. E no que se refere a essas interfaces, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta que:

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (Brasil, 2008).

Políticas como esta são reflexos de relevantes discursos que têm sido suscitados sobre esses importantes contextos, mas, ainda existe um longo caminho a ser percorrido em busca da materialidade no campo das políticas públicas educacionais para a efetivação de um processo educativo de qualidade que garanta a oferta e a permanência escolar dos indivíduos camponeses com deficiências.

Dado a importância das políticas públicas na efetivação dos direitos da população, é importante trazeremos conceitos relacionados a este termo, visto que podem contribuir na compreensão do contexto discutido. Azevedo (2003) conceitua política pública como sendo tudo que um governo deixa de fazer ou faz, com toda a consequência de suas ações ou de sua displicência. O autor deixa claro que o responsável pela implementação das políticas públicas é o governo, no entanto,

Oliveira (2010) ressalta que a organização social dos grupos, a partir de estratégias políticas, pode pressionar o governo para que políticas públicas sejam tomadas a seu favor. Neste viés, compreendemos a importância do papel da sociedade organizada, como forma de sugerir, questionar e reivindicar por implementação de políticas públicas que contribuam com uma vida digna à população, baseada nos direitos fundamentais, conforme descreve a Constituição Federal (1988).

Quanto às políticas públicas educacionais, Oliveira (2010) descreve como sendo tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação, tendo foco específico às questões escolares, ou seja, refere-se às decisões do governo em relação ao ambiente escolar. Deste modo, as políticas públicas educacionais aqui referenciadas estão diretamente ligadas às decisões de governo acerca do desenvolvimento do processo educativo dos alunos Público da Educação Especial do Campo - PEEC, o que ainda se constitui como um desafio a ser superado, pois nem sempre as políticas em vigor chegam aos locais mais remotos.

A Constituição Federal (1989) ressalta a educação como direito de todos, e este direito precisa ser assegurado aos cidadãos, sem exceção. A população do campo deve ter todos os seus direitos garantidos. Nesse ínterim, Caiado e Meletti (2011) enfatizam que se não há políticas públicas para a população do campo na área da educação e nas demais áreas, isso impossibilita a participação das pessoas com deficiência a terem uma vida digna e social. Nestes espaços são necessárias políticas que verdadeiramente atendam às populações do campo e suas particularidades Fernandes (2015). Sob esta ótica, compreendemos as políticas públicas como necessárias e fundamentais para a garantia de direitos e para a tangibilidade de melhores condições de vida, incluindo uma educação que satisfaça as necessidades do PEEC.

É inegável a importância da efetividade das políticas públicas, dado que a carência destas, interfere diretamente, e de forma negativa, sobre as condições de vida dos sujeitos do campo. Fernandes (2015) destaca que as políticas são necessárias para a manutenção, garantia e condições de vidas sociais com dignidade, perpassando também por educação de qualidade. E os alunos com deficiência que se localizam no campo têm direito a essa educação de qualidade pensada a partir de suas particularidades, levando-se em consideração suas potencialidades e desafios existentes.

Posto isto, a presente proposta de pesquisa é um recorte do macroprojeto intitulado “EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: INTERFACES, POLÍTICAS E INDICADORES SOCIOEDUCACIONAIS”, o qual será desenvolvido em todos os estados brasileiros e se caracteriza como interinstitucional, envolvendo um conjunto de pesquisadores de diversas instituições brasileiras de ensino superior, vinculados à Rede Educação Especial do Campo; um grupo de pesquisa criado no ano de 2020, sob liderança de Prof^a Dr^a Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes, servidora da Universidade do Estado do Pará (UEPA), com registro no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Assim sendo, este estudo foi desenvolvido especificamente no âmbito das discussões que perpassam a Educação Especial do Campo no Estado do Pará nas dimensões de políticas, de dados socioeducacionais e produções acadêmicas.

O desejo de levantar reflexões inerentes a este objeto de estudo emerge de minha relação direta com a temática. Nasci no campo, sou filha de mãe professora e pai agricultor, o que me permitiu vivenciar desde muito cedo os desafios que perpassam por este contexto, sobretudo no processo educativo.

As aulas na comunidade onde morávamos aconteciam na sala da minha pequena casa de barro, onde haviam apenas duas mesas e quatro bancos, e por vezes as aulas eram realizadas embaixo das árvores em decorrência do calor excessivo no pequeno espaço. O público atendido eram alunos próximos e distantes, não haviam estradas ou transporte escolar e a maioria dos alunos se deslocavam a pé e poucas vezes de bicicleta por até oito quilômetros até chegar à "escola", sem merenda escolar praticamente o ano todo e as raras vezes que havia, a professora (minha mãe), com ajuda dos alunos, dividia-se entre dar aulas, fazer, servir o lanche e efetuar a limpeza.

Sem nenhuma estrutura, os lanches eram feitos no fogão a carvão (quando havia carvão), em outras vezes eram feitos no fogão à lenha (fogão que utiliza apenas madeira). Não haviam materiais didáticos, livros ou energia elétrica. Podíamos contar apenas com o que o campo nos oferecia quanto aos recursos e possibilidade. Logo, contávamos com a criatividade e o desejo da professora em contribuir com sua comunidade, mesmo com formação apenas em nível médio (magistério) e com crianças que sonhavam em aprender.

Tal realidade manteve-se por mais de uma década e sempre acompanhei de perto a ausência de políticas públicas direcionadas ao local. Retornei a esta mesma escola, agora como professora, já graduada em pedagogia, onde pude atuar em sala de aula ao lado da minha primeira professora (minha mãe), agora também graduada em pedagogia. Posterior ao meu retorno, foi construído o prédio e os alunos que ali se encontravam já podiam contar com uma melhor estrutura, mas ainda assim, era visível o abandono do poder público às escolas do campo em comparação às escolas da cidade, o que se contrapõe ao pensamento de Fernandes (2015) quando afirma que precisamos de políticas que realmente atendam às populações do campo e suas especificidades.

Além dessa vivência relacionada ao contexto campesino, tive a oportunidade de atuar por alguns anos no município onde resido atualmente, como coordenadora municipal do Departamento de Educação Especial, professora do Atendimento Educacional Especializado - AEE, coordenadora de um Centro de Atendimento Educacional Especializado - CAEE e, hoje, sou efetiva como Coordenadora Pedagógica do Campo (Professor- Suporte Pedagógico, nomenclatura adotada pelo município). Essas funções me permitiram o contato direto com a realidade da Educação Especial do Campo e com os desafios enfrentados cotidianamente nesses locais, o que aguçou ainda mais em mim o desejo e a necessidade de visibilizar discussões sobre essa realidade que ainda não é vista como deveria.

Diante disso, pesquisar sobre a união dessas duas modalidades em meu estado (Pará) é discutir não apenas sobre teorias, mas tratar de minhas próprias vivências e práticas pedagógicas, o que condiz com o pensamento de Rocha e Bernardo (2011) quando enfatizam que a escolha de um tema deve ser orientado pelo conhecimento que já se tem sobre um assunto determinado e não partir do desconhecido.

Mediante a existência destas interfaces que se encontra presente no contexto paraense, é importante erigir este debate que perpassa pela realidade das pessoas da Educação Especial que vivem no campo, pois estes têm características específicas, não cabendo na Educação do Campo modelos copiados da cidade com formatos urbanocêntricos, dado o fato de os indivíduos terem seus conhecimentos, experiências e modos de vida próprios, que precisam ser levados em consideração na construção do processo educativo.

E a Educação Especial, por perpassar todos os níveis e modalidades de ensino, está cada vez mais entrelaçada à Educação do Campo, o que nos traz a necessidade urgente em viabilizar discussões críticas acerca destas interfaces e de sua realidade tão distinta, haja vista que, por vezes, não tem a atenção em pautas que precisam e deveriam estar presentes. Destarte, a visibilidade da Educação Especial do Campo é fundamental para se pensar nas especificidades desses sujeitos e ainda nas insuficiências encontradas nestes espaços.

Para tanto, esta discussão apresenta uma necessidade latente de ser visibilizada, e pode contribuir de forma significativa ao público a que se refere, assim questiona-se: O que apresentam as políticas, indicadores socioeducacionais e produções científicas sobre a Educação Especial do Campo no Estado do Pará? Neste sentido, no intuito de responder à referida indagação, a pesquisa traz como objetivo compreender a Educação Especial do Campo em suas dimensões políticas, de indicadores socioeducacionais e científicas no Estado do Pará. E, especificamente, analisar os documentos político normativos do Estado do Pará, que discorrem sobre a Educação Especial, Educação do Campo e as interfaces entre ambas, em especial em uma perspectiva inclusiva; levantar dados socioeducacionais referentes ao público da educação especial que residem no campo do referido estado; e identificar as produções científicas que tratam das interfaces de Educação Especial e Educação do Campo no Estado do Pará.

Debater sobre Educação Especial do Campo no Estado do Pará significa evidenciar um contexto permeado por desafios, os quais, com muita luta, em especial dos sujeitos que residem neste espaços, alcançaram alguns avanços ao longo do tempo, mas esse processo tem ocorrido de forma lenta e diversas situações de precariedade e descaso ainda precisam ser visibilizadas, para que este público tenha seus direitos materializados, políticas públicas educacionais sejam efetivadas e novas diretrizes sejam criadas em especial que promovam estas interfaces em uma perspectiva inclusiva, visando a concretude dos sujeitos com deficiências que vivem no campo. Fernandes (2015) reforça este entendimento ao enfatizar a importância de os alunos com deficiência camponeses serem atendidos de acordo com suas necessidades específicas do campo, em que haja a preocupação na articulação de políticas voltadas para a Educação do Campo em uma perspectiva inclusiva.

Assim, a importância de desenvolver um estudo mais profundo, referente à interação dessas duas modalidades no estado paraense, consiste na obtenção de

resultado das análises articuladas entre políticas (no campo dos documentos político normativos), levantamento de dados e produções científicas, referentes a uma vivência real e diferenciada, levando em consideração a realidade do público da Educação Especial que vive no campo e como está, atualmente, representado nessas três dimensões.

Silva (2017) enfatiza que o contexto da Educação Especial em escolas do campo ganha ainda maior relevância na Amazônia, em especial no Estado do Pará por seu contexto regional, geográfico e político, visto que o estado, se comparado à média nacional, possui um alto índice de população como indígenas, quilombolas e camponeses que residem no campo, caracterizando-o com perfil agrário. Deste modo, este diagnóstico pode contribuir, de forma expressiva, na proposição de políticas públicas para o contexto aqui salientado, o que reflete positivamente na sociedade. Ressalta-se também o ineditismo¹ da pesquisa por: 1) contemplar todo o Estado do Pará; e, 2) sua aquisição de dados quantificáveis e políticas do estado; tornando-se a primeira produção de conhecimento específica sobre todo o Estado do Pará em três dimensões.

Este estudo organiza-se partindo da introdução, onde é apresentado o contexto do objeto de estudo, motivação, questão problema, objetivos, relevância da pesquisa e expõe um lacônico panorama da pesquisa, seguida de mais cinco seções, que discutem as dimensões aqui propostas.

A Segunda seção, intitulada “Trajetória da pesquisa: do ponto de partida ao desenlace”, discorre sobre os procedimentos metodológicos utilizados ao longo do processo. Na qual é descrito como se desenvolveu a pesquisa, os instrumentos, técnicas e análises realizadas as quais culminaram na obtenção de resultado dos objetivos propostos. Já a terceira seção, “O desvelar dos documentos político normativos do Estado do Pará sobre a Educação Especial e/ou do Campo”, desnuda como os documentos político normativos paraense, relacionados ao processo educativo, têm previsto acerca destas modalidades e o que tem sido direcionado a esse público, tanto as áreas de forma isoladas como considerando tais interfaces.

A quarta seção “Panorama do cenário discutido: o Estado do Pará”, faz uma breve apresentação de importante aspectos sobre o Estado pesquisado e elenca informações socioeducacionais com base nos dados disponibilizado pelo Instituto

¹ Conforme apresenta a análise das produções científicas na seção 3.

Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, por meio do Sistema de Recuperação Automática – SIDRA e Censo Escolar via Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP, referente a pessoas com deficiências que residem nos campos.

Na quinta seção, “A (in)visibilidade da Educação Especial do Campo no Estado do Pará nas produções científicas”, são evidenciados os levantamentos realizados nas bases de dados dos Programas de Pós Graduação relacionados a educação em funcionamento no Estado do Pará, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, as análises e resultados obtidos.

Por fim, apresentamos as considerações finais, seção em que se elucida reflexões a partir das análises realizadas ao longo da pesquisa, sendo elas fundamentais para compreensão do real contexto da Educação Especial do Campo no Estado do Pará nas dimensões de políticas, de dados socioeducacionais e produções científicas. Para tanto, não existe a pretensão de dar conta de tudo que se refere à Educação Especial do Campo paraense, mas, entendemos que este estudo será fundamental para futuras pesquisas, já que apresenta o panorama da atual conjuntura em três dimensões referente ao objeto de estudo.

SEÇÃO 2 - TRAJETÓRIA DA PESQUISA: DO PONTO DE PARTIDA AO DESENLACE

Para compreendermos o objeto de estudo e respondermos ao problema inicial, foi necessário traçarmos, de maneira articulada, os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa, os quais buscaram superar o dualismo técnico quantidade-qualidade (Gamboa, 2013). Assim, nesta seção, será descrito o conjunto de técnicas que permearam este estudo.

Partimos da visão que dados qualitativos e quantitativos se complementam e um necessita do outro para tornar as informações mais claras e precisas, visto que, as junções dessas abordagens podem propiciar um caminho mais completo e contribuir com relevantes resultados relacionados ao objeto pesquisado.

A relativização das técnicas quantitativas ou qualitativas com relação a um conjunto maior, sem dúvida, ajudará a compreender sua dimensão no conjunto dos elementos da pesquisa e a revelar suas limitações de tal maneira que, para serem consideradas como opção na definição de alternativas da investigação ou como modelos científicos, precisam ser articuladas a outros elementos mais completos (Gamboa, 2013, p. 88)

Neste sentido, faz-se necessário compreendermos que é fundamental repensar ambas as técnicas e inseri-las no processo como todo, para que haja sentido na pesquisa em um contexto mais amplo a que se propõe a investigação.

Entendemos que para refletirmos sobre o panorama da Educação Especial do Campo no Estado do Pará é necessário lançarmos mão de uma pesquisa mais vasta, no sentido de conhecermos as várias dimensões na qual a temática está inserida, e isto requer qualificar e quantificar informações, produções de conhecimentos e dados, o que nos leva a dispor de elementos qualitativos e quantitativos para que haja compreensão da conjuntura na qual se desenvolve a temática, e “[...] na medida em que recuperamos outros elementos constitutivos do processo de produção do conhecimento, também relativizam a importância do debate sobre as técnicas qualitativas ou quantitativas” (Gamboa, 2013, p. 90).

Assim, os procedimentos e técnicas selecionadas para uso neste processo foram elencados com base a propiciar o alcance dos resultados almejados e, desta forma, contribuir com a realidade do contexto campesino paraense concernente ao público da Educação Especial e aos demais sujeitos envolvidos nesta realidade ainda tão invisibilizada em vários aspectos.

2.1 Tipo de Estudo

Todas as investigações científicas exigem um tipo particular de estudo, e para analisarmos a Educação Especial do Campo em suas dimensões políticas, de indicadores socioeducacionais e científicas no Estado do Pará, elegemos a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica. Os documentos, além de indicarem acontecimentos, também demonstram as intenções e interpretações daqueles que elaboram os registros (Ruckstadter; Ruckstadter, 2011). Já o estudo bibliográfico ocorre a partir de pesquisas anteriores devidamente registradas disponíveis em livros, artigos, teses etc. (Severino, 2007). Deste modo, ambas possibilitaram achados que permitiram a pesquisa o alcance dos objetivos previamente estabelecidos.

2.1.1 Pesquisa documental

A pesquisa documental levantará textos político normativos oficiais, envolvendo leis, decretos, atos normativos, resoluções, relatórios, entre outros que direcionam as ações educativas no Estado do Pará, assim como dados de indicadores sociais e educacionais oficiais referente ao contexto paraense, os quais nos permitem compreender a realidade escolar desses sujeitos e como as políticas públicas estão sendo direcionadas a eles, bem como a interlocução entre as duas modalidades no estado investigado.

Cellard (2008) ressalta que definir um documento representa um desafio. Tanto Gil (2002) como Marconi e Lakatos (2003) evidenciam que a pesquisa documental é bastante semelhante à pesquisa bibliográfica, mas, mesmo estas pesquisas apresentando semelhanças que chegam a confundir os pesquisadores, também apresentam suas especificidades, e Gil (2002) diferencia estas como: a primeira consistindo em materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com o objeto de estudo, e a segunda enquanto fundamentada a partir das contribuições de diversos autores sobre uma determinada temática. Desta forma, compreendemos este tipo de estudo como primário, visto que as análises foram realizadas em fontes originais, as quais ajudaram na compreensão da temática discutida ao longo do estudo.

A pesquisa documental pode decorrer de fontes variadas e diversas, sendo estas, possibilidades de enriquecimento da pesquisa, e podendo ser analisados no momento de difusão e aplicabilidade do documento ou no decorrer do tempo. Gil (2002) considera uma série de vantagens no uso da pesquisa documental, como, por exemplo, ela constituir uma fonte rica e estável de dados.

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para o pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas no passado recente (Cellard, 2008, p. 295).

Neste tipo de estudo, pode ser compreendido o processo evolutivo do objeto na dimensão do tempo, características que contribuem bastante com o processo proposto, bem como com as buscas e achados. No entanto, Gil (2002) faz ressalva ao lembrar que algumas pesquisas desenvolvidas levando em consideração documentos são importantes não por responder definitivamente a um problema, e sim por oferecer melhor visão da problemática e levar a possibilidade de verificação por outras formas. Assim, é necessário compreendermos que nem sempre é possível chegarmos a respostas conclusivas, mas, sim, a direcionamentos de novos caminhos que permitirão o encontro de resoluções. Para tal, é necessário que o pesquisador se mantenha atento ao longo de todo processo de investigação.

O desenvolvimento da pesquisa documental não se dá de forma basilar, ao contrário, no decorrer do estudo, o investigador deve refletir e atentar-se a várias situações. Cellard (2008) salienta a necessidade de uma preparação adequada antes mesmo do exame minucioso das fontes documentais identificadas. O autor deixa claro a necessidade de que, ao realizar uma pesquisa documental, deve-se esgotar todas as pistas que podem lhe fornecer informações interessantes, com o objetivo de constituir um corpus satisfatório (Cellard, 2008).

[...] a pesquisa documental exige, desde o início, um esforço firme e inventivo, quanto ao reconhecimento dos depósitos de arquivos ou das fontes potenciais de informação, e isto não apenas em função do objeto de pesquisa, mas também em função do questionamento (Cellard, 2008, p. 298).

Neste sentido, compreendemos a pesquisa documental como um processo que necessita de certos cuidados, para assim, ser possível nutrir o estudo de informações

capazes de levar o pesquisador a reflexões relevantes e adequadas para responder às indagações do estudo realizadas inicialmente. Para tanto, analisar os documentos que se referem à Educação Especial e/ou a Educação do Campo no contexto paraense é nos permitir conhecer estas realidades por meio das lentes de uma interação indireta, em que, através dos registros documentais, será possível compreender a inserção social e educacional do público da Educação Especial, com ênfase nos direitos de garantia, acesso e permanência nas escolas do Estado do Pará no que concerne aos espaços do campo, sobretudo em uma perspectiva inclusiva.

2.1.2 Pesquisa Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica traz grandes contribuições ao meio acadêmico, permitindo aos pesquisadores uma atualização de conhecimento nas diversas áreas. Nesta investigação, esta constitui-se como parte fundamental, pois, por meio dela, foi possível identificar as produções anteriores que corroboram com o debate levantado. Sousa, Oliveira e Alves (2021), nesse ínterim, evidenciam a importância deste tipo de pesquisa por proporcionar o conhecimento do fenômeno estudado e destacam como instrumentos que podem ser utilizados no decorrer do processo, livros, artigos científicos, teses, dissertações, anuários, revistas, leis e outros tipos de fontes escritas que já foram publicados.

Esta investigação consistiu em identificar as produções de conhecimento que tratam das interfaces da Educação Especial e Educação do Campo no Estado do Pará, especificamente as modalidades teses e dissertações. Gil (2002) destaca como ponto principal a vantagem de a pesquisa bibliográfica permitir ao pesquisador o acesso a uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que ele poderia aproximar-se diretamente. Sendo esta característica de extrema relevância quando o contexto analisado é expressivo, como é o caso da referida investigação, que busca compreender todo o espaço paraense.

A pesquisa bibliográfica desenvolve-se a partir de materiais já elaborados (Gil, 2002). Marconi e Lakatos (2003) complementam tratando tal pesquisa também como fonte secundária, e ressaltando que esta abrange toda bibliografia já tornada pública referente à temática em questão. Assim, buscamos todas as produções científicas já

publicadas que discutem as interfaces da Educação Especial e Educação do Campo de acordo com os critérios de inclusão estabelecidos para análise.

Este levantamento viabiliza ao pesquisador conhecer as investigações que discutem seu objeto de estudo, permitindo novos olhares e demonstrando novas possibilidades. Destarte, a pesquisa bibliográfica propicia reflexão de um tema sob uma nova visão, chegando a conclusões inovadoras e não simplesmente repetindo o que já foi dito ou escrito (Marconi; Lakatos, 2003). Ademais, cabe destacar que, na pesquisa bibliográfica, o objeto de estudo pode ser redimensionado e encaminhando a novas direções que podem possibilitar descobertas inovadoras e benéficas ao estudo.

No que concerne à pesquisa proposta, tal levantamento demonstra como a temática vem sendo abordada no contexto científico e quais desdobramentos esse objeto de estudo tem tomado nos programas *stricto sensu* relacionados à educação, em especial aos localizados no Estado do Pará, o que possibilita obter um panorama desde o início das pesquisas nessa área, até a atualidade, sendo perceptível o número de discussões sobre a temática em debate e trazendo a possibilidade de observar as aproximações existentes entre tais pesquisas.

2.2 Procedimentos Metodológicos

A pesquisa desenvolveu-se em três dimensões divergentes e, por este motivo, foram necessárias técnicas distintas para cada uma das etapas. Marconi e Lakatos (2003) caracterizam a técnica como um conjunto de normas relacionadas à parte prática. Para tal, a pesquisa contou com procedimentos específicos que permitiram chegarmos aos processos finais, conforme exposto a seguir em cada dimensão, a saber:

- Levantamento documental;
- Levantamento de dados socioeducacionais;
- Levantamento bibliográfico.

É importante ressaltar que foi necessário estabelecermos critérios de inclusão e exclusão para a seleção dos materiais a serem utilizados na referida investigação. Os critérios foram fundamentais para que não houvesse desvio do foco pré-estabelecido, bem como a compreensão do objeto de estudo.

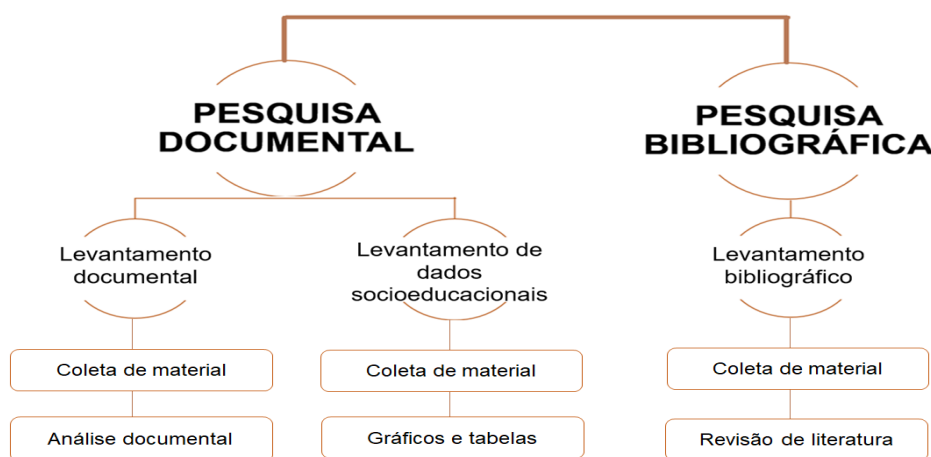
Quadro 1 - Critérios de inclusão/exclusão na pesquisa.

ETAPAS	CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO
Levantamento documental	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Documentos específicos do Estado do Pará; ✓ Dispositivos político normativos que tratem sobre a Educação Especial, a Educação do Campo e/ou as articulações entre as duas áreas; ✓ Documentos localizados direto no site da Secretaria de Educação do Estado do Pará – SEDUC/PA e no site do Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará – CEE/PA; ✓ Documentos que tratem da Educação Especial e/ou Educação do Campo de forma mais profunda. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Não tratar do Estado do Pará; ✓ Não abordar as modalidades pesquisadas; ✓ Que não estejam dispostos nos locais indicados; ✓ Documentos que tratem da Educação Especial e/ou Educação do Campo de forma superficial.
Levantamento de dados socioeducacionais	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dados específicos do Estado do Pará; ✓ Dados sociais e educacionais da população do campo e/ou pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; ✓ Dados oficiais; ✓ Dados do IBGE que sejam de 2010 ou mais recentes; ✓ Dados do Educa Censo do ano de 2022. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Não tratar do Estado do Pará; ✓ Não ser dados relacionados a população do campo e/ou pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; ✓ Não ser dados oficiais; ✓ Dados anteriores ao indicado.
Levantamento bibliográfico	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pesquisa realizada no contexto paraense; ✓ Abordar especificamente as interfaces das modalidades, Educação Especial e Educação do Campo; ✓ Ser Teses ou dissertações; ✓ Produções relacionadas a área da educação; ✓ Buscas realizadas nos Programas de Pós-Graduação - PPG relacionados a Educação no Estado do Pará, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Repositório da capes. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Não tratar do Estado do Pará; ✓ Não abordar as interfaces aqui discutida; ✓ Não ser teses ou dissertações; ✓ Não ser relacionadas a área da educação; ✓ Não fazer parte das bases de dados selecionadas.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para melhor compreensão dos procedimentos metodológicos, segue uma figura ilustrativa sobre os caminhos adotados ao longo do percurso, na qual a descrição demonstra, de maneira simples e clara, toda a trajetória do processo e seu desenlace. Logo após, o detalhamento de cada um deles, sendo este direcionamento o responsável em responder ao questionamento inicial.

Figura 1 - Procedimentos metodológicos.



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

2.2.1 Levantamento documental - coleta e análise

Com o objetivo de analisar os documentos político normativos do Estado do Pará, que discorrem sobre a Educação Especial, Educação do Campo e as interfaces entre ambas, foram levantados os documentos oficiais e dispositivos legais do Estado do Pará que versam sobre o objeto de estudo e regulamentam o processo educativo desses sujeitos.

As investigações desses documentos compõem o processo da pesquisa e trazem informações relevantes sobre que políticas estão sendo direcionadas e como elas têm chegado no contexto do campo aos alunos públicos da Educação Especial. De acordo com Shiroma, Campos e Garcia (2005):

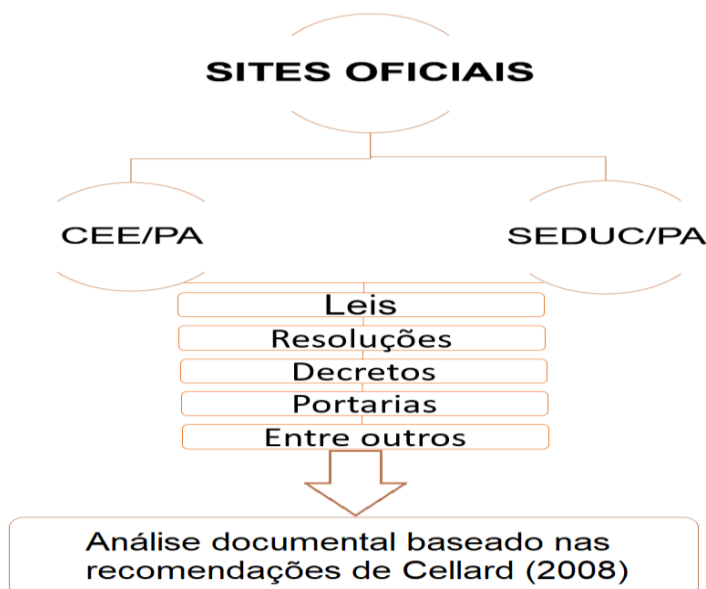
[...] os textos da política dão margem a interpretações e reinterpretações, gerando, como consequência, atribuição de significados e de sentidos diversos a um mesmo termo. Esses significados e sentidos apresentam-se,

não raro, em competição com outros veiculados por outros textos e outros discursos (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 431).

Os documentos revelam o andamento do processo inclusivo na interlocução dessas modalidades e compreender este processo implica na identificação e acompanhamento do desenvolvimento dessas políticas. Nesse sentido, Ruckstadter e Ruckstadter (2011) enfatizam a riqueza de conhecimento para objeto investigado, que pode ser potencializado por meio dos documentos, sendo ainda possível perceber o trajeto do objeto ao longo do tempo.

Para tanto, o levantamento documental dentro da pesquisa em tela vem contemplar importante etapa no processo de investigação do objeto de estudo com ênfase em todo o contexto paraense, enfatizando informações que enriquecem a pesquisa e complementam as demais etapas propostas. Todavia, os procedimentos para foram desenvolvidos conforme exposto na figura a seguir:

Figura 2 - Procedimentos referentes ao levantamento e análise documental.



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A coleta dos documentos aconteceu nos sites oficiais relacionados à educação no Estado do Pará, sendo eles: o Conselho Estadual de Educação CEE/PA e a Secretaria Estadual de Educação SEDUC/PA. A seleção consistiu por ser o CEE/PA o órgão normativo, consultivo e deliberativo e a SEDUC/PA o órgão executivo referente a educação no estado.

Ao longo do processo, todos os cuidados foram tomados para que nenhum dispositivo legal relacionado à temática fosse deixado de ser localizado. Para tanto, foram acessados os sites dos órgãos selecionados, sendo acessado na página do CEE/PA as abas “Atos Normativos” e “Legislação – Educação Básica e Educação Especial”. Já na página da SEDUC/PA, analisamos as abas “Legislação” e “Normas e fluxos” e, em seguida, analisados todos os itens ali expostos, em especial leis, resoluções, decretos, portarias, instruções normativas entre outros.

É importante ressaltar que os documentos dispostos no site da SEDUC/PA, ou que deveriam estar disponíveis, não foi possível o acesso no momento da pesquisa, pois, ao tentar acessá-los, a página era direcionada ao erro, ou informava “página não encontrada”. Desta forma, poucos documentos estavam disponíveis e não estavam dentro de nossos critérios de inclusão. Cabe frisar que a tentativa de acesso ocorreu ao longo do mestrado, mas, em todas as ocasiões, não obtivemos sucesso. Mesma situação ocorreu com duas Resoluções no site do CCE/PA, na aba atos normativos, impossibilitando o acesso a tais documentos. Visto fazer parte dos critérios de inclusão os sites oficiais destes dois órgãos como *locus* da pesquisa, optamos em não buscar os referidos documentos em sites de busca, para não correr risco quanto à originalidade oficial destes.

Posterior a leitura de todos os documentos dispostos nas abas indicadas dos sites oficiais, foi realizada a seleção dos dispositivos para análise com base nos critérios de inclusão e exclusão previamente definidos. Destacamos que os dispositivos elencados nesta triagem tratam especificamente sobre as modalidades aqui investigadas, sendo a respeito a interlocução destas ou abordando as modalidades de forma individual.

O processo de análise dos documentos selecionados foi conduzido com base nas recomendações de Cellard (2008). O autor ressalta que não há como modificar um documento; assim, é necessário acolhê-lo da forma como ele é, haja vista que podem ser a única maneira de conhecer uma determinada circunstância, mas, faz-se necessário atenção e criticidade sob o material a ser analisado.

Cellard (2008) sugere uma análise documental com exame crítico do contexto, dos autores, da autenticidade/confiabilidade do texto, da natureza do texto, dos conceitos-chave e da lógica interna do texto. Estas cinco dimensões devem fazer parte do processo, para assim chegarmos a uma interpretação coerente com o questionamento inicial.

As dimensões são caracterizadas por Cellard (2008) da seguinte maneira: O contexto, como o próprio nome já diz, refere-se a compreensão do meio em que o documento foi criado, qual o objetivo, o período em que foi escrito e a quem foi destinado. Compreender o contexto do documento é relevante tanto quando se trata de um passado distante, como quando se refere a um passado recente, sendo de extrema importância o pesquisador entender as circunstâncias políticas, sociais, econômicas e culturais que propiciou a construção do documento.

A dimensão autor ou os autores no processo de análise do documento consiste em compreender a identidade do indivíduo que se manifesta, suas razões e em nome de quem se expressa. Esta dimensão contribui para “[...] avaliar melhor a credibilidade de um texto, a interpretação que é dada de alguns fatos, a tomada de decisão que transparece de uma descrição, as de formações que poderiam sobrevir na reconstituição de um acontecimento” (Cellard, 2008, p. 300).

A autenticidade e a confiabilidade do texto tratam de garantir a qualidade da informação ali apresentada, ou seja, deve-se ter atenção ao local de onde está vindo o referido documento, assim será assegurado a qualidade do material que pertence à investigação. O autor destaca principalmente a relevância desta dimensão em documentos como recenseamentos.

Na natureza do texto, o documento é escrito de acordo com seu destino, visto que a escrita é bastante variável a depender de seu objetivo. Para tanto, cada documento é organizado de uma forma, o que passa ter sentido para o pesquisador de acordo com o seu nível de aproximação com o contexto.

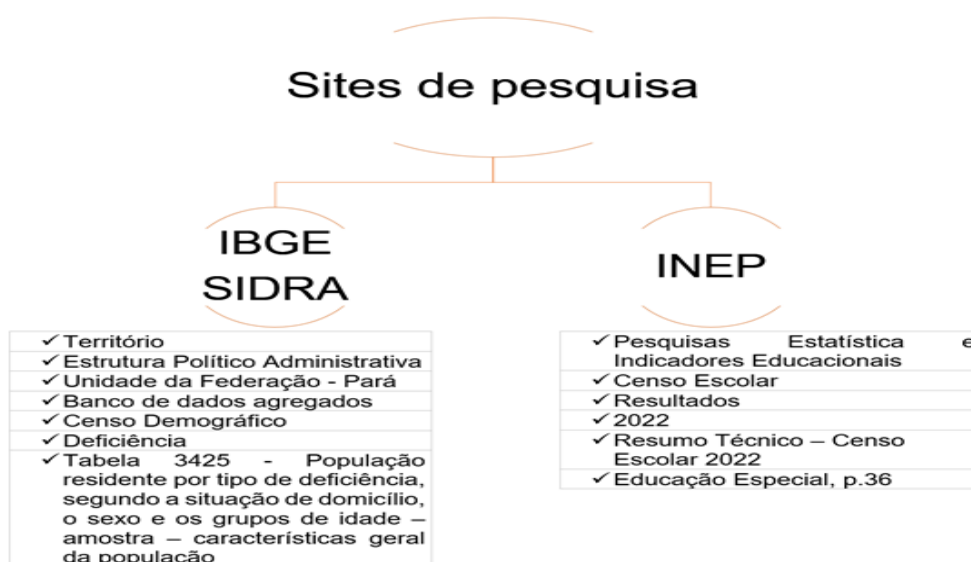
Os conceitos-chaves e a lógica interna: é o momento de o pesquisador compreender satisfatoriamente as expressões utilizadas ao longo do documento. É necessário atentar-se aos sentidos das palavras e aos conceitos-chaves, uma vez que existem as particularidades de cada contexto. Já na lógica interna do documento, é fundamental a compreensão da contextualização, ou seja, como este foi desenvolvido, quais as suas principais argumentações, entre outros.

Com todas essas informações previamente organizadas, o passo seguinte foi a análise. Após reunir todas as informações, chegamos ao momento de realizar uma interpretação coerente, considerando o objeto de estudo e as indagações que a pesquisa apresenta. Para tanto, as análises documentais realizadas ao longo da investigação levaram em consideração todas as etapas recomendadas por Cellard (2008).

2.2.2 Levantamento de dados socioeducacionais - coleta e sistematização

No intuito de levantarmos dados socioeducacionais referentes aos sujeitos com deficiências que residem no campo do referido Estado, investigamos as fontes estatísticas advindas do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio do Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA), so Censo Escolar realizado e disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), conforme apresentado na figura.

Figura 3 - Procedimentos da pesquisa de dados socioeducacionais.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A Figura 3 demonstra os procedimentos e filtros utilizados na busca de dados nos sites citados, assim como o passo a passo executado. Os levantamentos das informações foram realizados com base nos critérios elencados previamente e trouxeram contribuições significativas sobre a realidade do Estado do Pará, pois apresentam números que se transformam em indivíduos, que em várias situações não são contabilizados na execução de políticas públicas educacionais.

É importante destacar que os dados coletados no site do IBGE/SIDRA tiveram como critério ser apenas das divulgações mais recentes, ou seja, os de 2010, último ano a apresentar resultados referente aos sujeitos com deficiência que vivem no campo. Quanto aos dados pesquisados do Censo Escolar, esses referem-se à divulgação do ano de 2022, dado tratar-se do mais atual. Levando em consideração a Nota Técnica nº 46/2022/CGF/ANPD – Autoridade Nacional de Proteção de Dados,

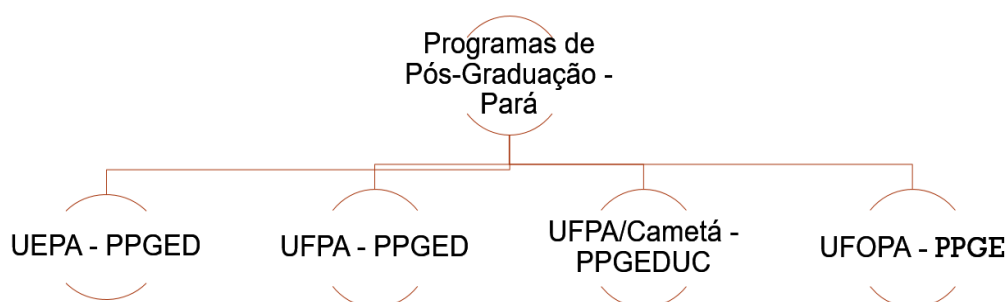
que traz novas orientações sobre a proteção de privacidade na divulgação dos microdados do Censo Escolar, optamos em utilizar o Resumo Técnico do Censo Escolar 2022 para a busca de informações sobre alunos com deficiência que residem no campo.

A coleta do material referente aos dados socioeducacionais foi efetuada com todos os cuidados e atenção necessária, posterior ao levantamento das informações relacionadas aos sujeitos com deficiência que residem no campo. Estas informações foram organizadas e analisadas por meio de gráficos e tabelas, possibilitando melhor compreensão desta realidade.

2.2.3 Levantamento bibliográfico - coleta e revisão de literatura

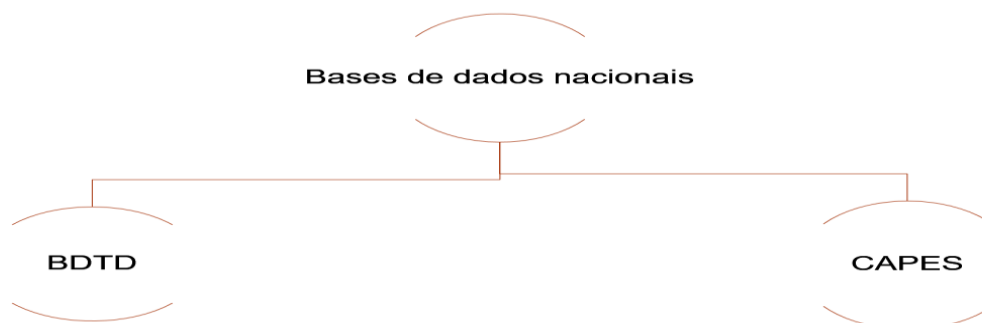
O levantamento do material bibliográfico (teses e dissertações) ocorreu a partir dos critérios previamente estabelecidos. E como o objeto de estudo aqui investigado refere-se a um contexto específico, optamos por iniciar a realização dos levantamentos direto nos repositórios on-line das bibliotecas dos Programas de Pós-Graduação relacionadas à educação localizados no Estado do Pará, os que já dispõe de produções científicas defendidas e disponibilizadas em suas bases de dados. Posterior a esse levantamento, seguimos para as bases de dados nacionais, por considerar que pesquisas sobre o contexto paraense podem ser desenvolvidas também no âmbito de programas localizados em outros estados.

Com base nas informações disponibilizadas na Plataforma Sucupira (2022), o Estado do Pará conta com quatro programas de Pós-Graduação relacionados à educação em andamento, com produções já defendidas, sendo estas: a Universidade Federal do Pará - UFPA, Campus Belém, com o Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGED; a Universidade Federal do Pará, Campos Cametá, com o Programa em Educação e Cultura, PPGEDUC; a Universidade do Estado do Pará - UEPA, com o Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGED; e a Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, com o Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE, conforme é evidenciado na Figura 4:

Figura 4 - Bases de dados paraense.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quanto às bases de dados nacionais selecionadas, foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A seleção ocorreu por essas bases comportarem um grande número de produções científicas desenvolvidas na maioria das instituições brasileiras.

Figura 5 - Bases de dados nacionais.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

O levantamento para a efetiva coleta das produções nas instituições paraense, para posterior análise, ocorreram da seguinte maneira: entramos no site das bibliotecas digitais de cada programa, localizamos as teses e dissertações e, inicialmente, analisamos o título, palavras chaves e resumo das produções localizadas, no intuito de identificar se as produções tratavam do objeto de estudo proposto de acordo com os critérios de inclusão/exclusão. Posterior a isso, havia a seleção ou retirada do material de nossa lista. É relevante destacar que algumas produções já foram eliminadas a partir da leitura do título, outras da leitura do resumo e algumas fizeram-se necessárias leituras mais completas, para que não houvessem dúvidas que, de fato, estavam dentro de todos os critérios previamente estabelecidos.

Nas bases de dados nacionais, BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a busca pelas produções foram realizadas a partir dos descritores selecionados escritos em caixa alta. Após a emersão das teses e dissertações, foram analisadas todas as produções e a seleção ocorreu por meio dos mesmos critérios de análise utilizada nos repositórios dos PPG pesquisados no Estado do Pará. Ressaltamos que havia um número significativo de produções duplicadas nas duas bases de dados.

Assim, posterior a todo processo de busca, coleta, e seleção das produções acadêmicas, chegamos ao término do processo com o material a ser analisado em mãos. Enfatizamos que as teses e dissertações podem ser consideradas parte relevante de uma pesquisa. Nessa seara, Gil (2008) destaca que:

Fontes desta natureza podem ser muito importantes para a pesquisa, pois muitas delas são constituídas por relatórios de investigações científicas originais ou acuradas revisões bibliográficas. [...] Requer-se, portanto, muito cuidado na seleção dessas fontes (Gil, 2008, p. 64).

Por este motivo, as seleções das produções para análise ocorreram de forma criteriosa e cuidadosa, para chegarmos a um resultado de qualidade, com fontes confiáveis, para posterior às análises, obtermos resultados positivos que nos ajudem a compreender nosso objeto de estudo.

Após as teses e dissertações selecionadas por meio do levantamento bibliográfico referente à temática investigada, por sua vez, iniciamos as análises dessas produções científicas, a qual foi subsidiada pela revisão de literatura sistemática. Galvão e Ricarte (2020, p. 58) compreendem que “[...] revisar a literatura é atividade essencial no desenvolvimento de trabalhos acadêmicos e científicos”, concordando com o pensamento de Dorsa (2020), que confirma esta mesma compreensão, independente do gênero a ser escrito. Assim, este processo é parte integrante e importante da pesquisa, pois trata-se do momento em que buscamos identificar as produções de conhecimento que tratam das interfaces de Educação Especial e Educação do Campo no Estado do Pará, para compreendermos os caminhos tomados pelas pesquisas anteriores desenvolvidas na área.

A revisão de literatura traz contribuições importantes na construção de produções de conhecimentos. Assim, é caracterizada por Sampaio e Mancini (2007) como uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre uma

temática específica. Nesta mesma linha de pensamento, Galvão e Ricarte (2020, p. 58) afirmam que a “revisão de literatura é um termo genérico, que compreende todos os trabalhos publicados que oferecem um exame da literatura abrangendo assuntos específicos”. Este processo contribui no enriquecimento do estudo, mas também requer atenção ao longo de todo o desenvolvimento.

A revisão sistemática da literatura [...]. É uma modalidade de pesquisa, que segue protocolos específicos, e que busca entender e dar alguma logicidade a um grande corpus documental, especialmente, verificando o que funciona e o que não funciona num dado contexto. Está focada no seu caráter de reprodutibilidade por outros pesquisadores, apresentando de forma explícita as bases de dados bibliográficos que foram consultadas, as estratégias de busca empregadas em cada base, o processo de seleção dos artigos científicos, os critérios de inclusão e exclusão dos artigos e o processo de análise de cada artigo. Explicita ainda as limitações de cada artigo analisado, bem como as limitações da própria revisão (Galvão; Ricarte, 2020, p. 58).

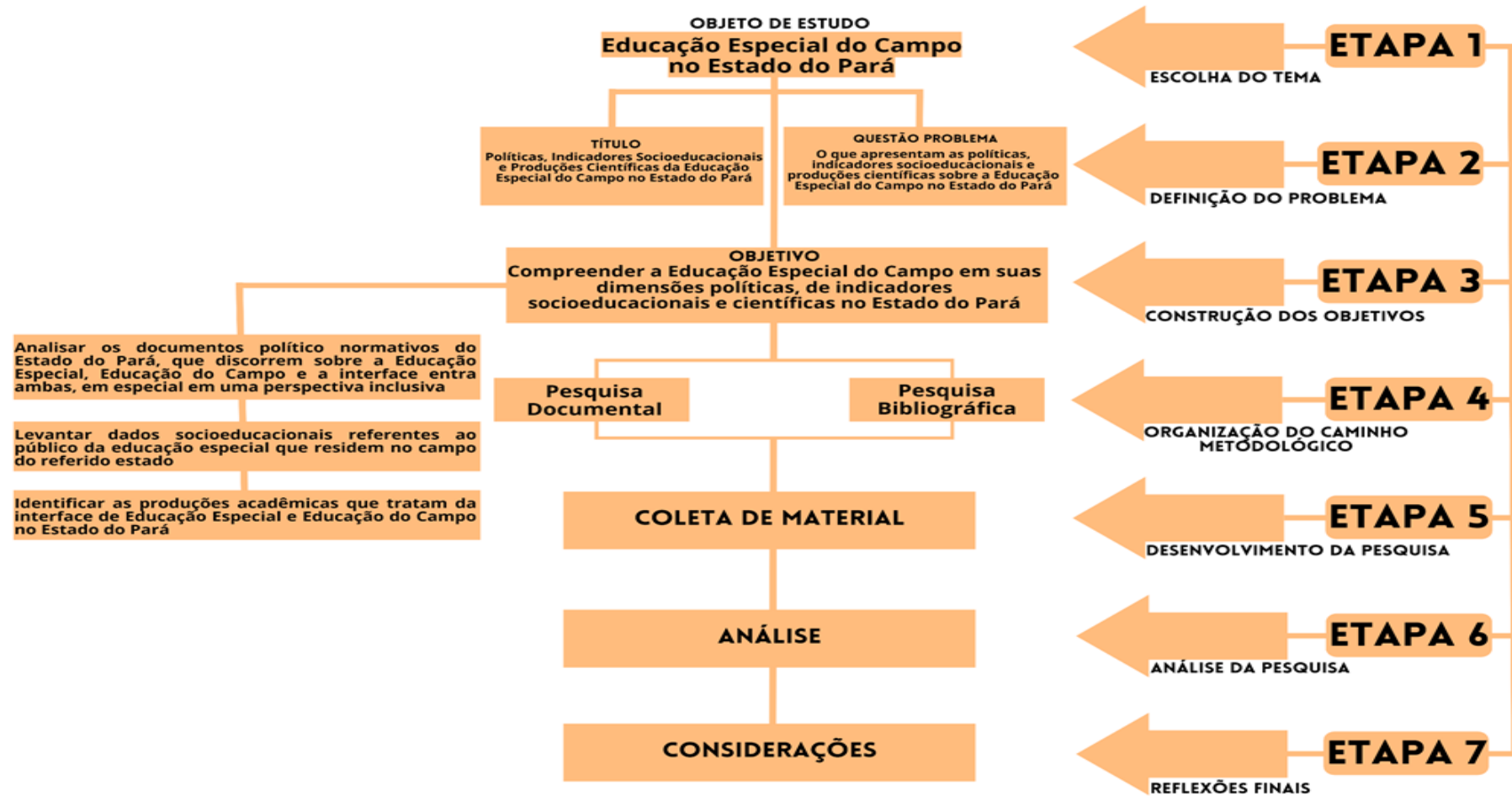
Assim como Galvão e Ricarte (2020) apresentam alguns critérios que devem ser incluídos ao desenvolver uma revisão, Dorsa (2020) também aponta passos específicos e necessários e que podem guiar os procedimentos, para que o resultado seja confiável e positivo.

Os passos de uma revisão de literatura implicam: i) o domínio dos descritores representa o filtro entre a linguagem do autor e a terminologia da área, devendo ser utilizado a partir da organização e do planejamento dos passos a serem seguidos; ii) definição das fontes de consulta, sejam elas artigos, dissertações, teses, resumos em congressos científicos, sempre priorizando os últimos cinco anos; iii) atenção às referências bibliográficas dos textos publicados, pois abrem novas possibilidades de catalogação de autores e periódicos sobre o tema em que se esteja pesquisando (Dorsa, 2020, p. 681).

Os protocolos específicos, citados por Galvão e Ricarte (2020), bem como os passos exposto por Dorsa (2020), foram todos cumpridos rigorosamente desde os procedimentos iniciais, conforme já exposto no processo de coleta de dados. Para tanto, a revisão sistemática de literatura aqui desenvolvida seguiu importantes critérios, os quais, podemos afirmar - com precisão e clareza -, trouxeram qualidade e confiabilidade ao referido estudo.

2.2.4 Delineamento da pesquisa

Figura 6 - Processo de pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A pesquisa foi delineada a partir da definição do objeto de estudo, o que desencadeou a escolha do tema a ser desenvolvido no decorrer da pesquisa. Tendo o tema sido elencado, seguimos para a definição do problema, posterior a esta etapa. Tratou-se do momento de organização dos objetivos, os quais determinaram os rumos ao ser tomado ao longo do estudo. Para tanto, ocorreu a organização do caminho metodológico, o qual consistiu em apoiar-se na pesquisa documental e bibliográfica. Em seguida, iniciamos o desenvolvimento da pesquisa, voltando-se à coleta de materiais, conforme os critérios previamente estabelecidos, seguida das análises. Posterior a todas essas etapas, chegamos às reflexões finais, culminando nas considerações, etapa na qual apresentamos os principais resultados e outros importantes apontamentos.

SEÇÃO 3 - O DESVELAR DOS DOCUMENTOS POLÍTICO NORMATIVOS DO ESTADO DO PARÁ SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E/OU DO CAMPO

Compreendemos que as políticas públicas têm interferência direta na vida das pessoas, por este motivo, fazem-se necessárias implementações em todos os campos da vida do ser humano, seja na educação, saúde, lazer, cultura, segurança, esporte, justiça, assistência social, entre outras áreas. Por meio delas, é possível que haja soluções de problemáticas enfrentadas pela sociedade. E para tal, a visibilidade de tais problemas são fundamentais na elaboração e/ou implementação dessas políticas que devem refletir sobre as especificidades de cada situação e, posterior à aplicação, se faz necessário que haja um acompanhamento para identificar se, de fato, o que foi implementado está resolvendo as problemáticas ou se será necessário realizar alterações no curso deste processo.

Sobre o termo Políticas Públicas, Santos (2011, p. 01) ressalta que “[...] podem ser representadas pelas leis, pelo planejamento, pelo financiamento e pelos programas educacionais que falam de movimento ação do Estado”. Neste sentido, a discussão elencada nesta pesquisa corresponde ao campo dos documentos político normativos do Estado do Pará, que discorrem sobre a Educação Especial, Educação do Campo e as interfaces entre ambas, em especial em uma perspectiva inclusiva.

3.1 Políticas públicas educacionais na efetivação de direitos

As lutas por políticas públicas educacionais não são recentes, os manifestos foram necessários para se iniciar movimentos em busca de escolas públicas. Santos (2011) faz um resgate histórico referente ao percurso das políticas públicas educacionais do Brasil, tendo como ponto inicial a década de 1930. O autor ressalta que somente no fim do século XX e início do século seguinte a educação começou a ser reclamada como fundamental ao desenvolvimento do país, tendo as organizações colegiadas participação fundamental neste processo, e o Manifesto dos Pioneiros da Educação na década de 1930 vem firmar essas lutas e trazer um documento de política educacional para além da defesa da Escola Nova, era uma luta para o estado se responsabilizar por uma escola pública laica. Este processo inicial foi necessário para se instaurar a regulamentação das políticas educacionais no Brasil.

Deste período em diante, o Brasil passou por diversos momentos, entre a criação de decretos, leis, reformas educacionais e grandes debates (Santos, 2011). Os caminhos da política educacional brasileira sempre foram permeados por muitos desafios e Santos (2011) diz que, ao longo do tempo, houve um processo de complexificação dos direcionamentos da política. Posto isto, arriscamos dizer que esta situação perdura até os dias atuais, visto presenciarmos idas e vindas nas políticas públicas educacionais do Brasil, em que cada governo prioriza ou não a implementação das políticas públicas educacionais de acordo com seus interesses.

As mudanças ocorridas na educação brasileira têm fortes influências das políticas públicas que vêm sendo desenvolvidas ao longo dos anos. Nesse ínterim, Ferreira e Santos (2014) destacam a Constituição Federal - CF de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA de 1990 e a LDB 9.394/1996 como ferramentas de reconstrução de um Brasil realmente democrático, visto o fato de a educação passar a ser um direito garantido e um dever do poder público, família, escola e toda sociedade. Esse embasamento legal é fundamental para organização da sociedade civil na busca de efetivação das políticas atuais e criação de novas políticas que efetivem o que a legislação em vigor prevê, garantindo uma educação de qualidade e acessível a todos.

Para que haja qualidade e acessibilidade na educação pública é necessário a implementação de políticas públicas educacionais que tenham o contexto educacional como prioritário, que busque resolver as problemáticas que interferem no processo e nos resultados de ensinar e aprender. As políticas precisam considerar a totalidade do processo educativo, que vai muito além do simples espaço da sala de aula, envolve toda a estrutura física da escola, transporte escolar adequado, merenda escolar de qualidade, disponibilização de recursos e materiais diversos, professores bem remunerados e com formação adequada, recursos financeiros para a manutenção das escolas, ações que envolvam as famílias do educando e elimine as barreiras que levam a exclusão, a não aprendizagem e ao abandono escolar, dentre outras diversas atividades que se fazem necessárias estar dentro das políticas para, de fato, a educação ser prioridade e assim ser desenvolvida com qualidade e acessibilidade.

As políticas públicas, tanto nas dimensões das legislações, planejamentos, financiamentos, programas, dentre outros, devem ter um olhar reflexivo a todo o público que se localiza no campo, em especial ao PAEE. As modalidades Educação Especial e Educação do campo trazem em seu histórico resquícios de dupla

invisibilidade (Anjos; Anjos, 2021), e Oliveira (2021) aponta para a importância do diálogo entre as modalidades, e assim, haver mudanças tanto em termos de políticas, como relacionado a práticas pedagógicas, de modo que atendam as particularidades do campo. Logo, considerando a importância deste diálogo entre modalidades, conhecer como estas interfaces vêm sendo discutidas nos documentos político normativos nacionais atuais se faz necessário, assim, será possível perceber a importância dada à discussão em questão.

3.2 Políticas nas interfaces da Educação Especial e Educação do Campo

O diálogo em interfaces das modalidades Educação Especial e Educação do Campo acontece em alguns documentos político normativos em âmbito nacional. Sabemos das particularidades das pessoas com deficiência e os desafios que são impostos a ela em decorrência do espaço enquanto território em que ela está localizada, o que torna de grande relevância esses sujeitos serem contemplados de modo singular nos documentos político normativos, tornando visível os direitos garantidos, considerando as peculiaridades dos indivíduos com deficiências que vivem nos campos, contemplando seus modos de vida e os desafios enfrentados na totalidade.

O quadro abaixo apresenta trechos de documentos político normativos que, de algum modo, fazem referência às interfaces da Educação Especial e Educação do Campo. As informações pertencentes ao quadro destacam os documentos, a data de criação (organizados de forma cronológica) e o trecho que trata das interfaces.

Quadro 2 - Interfaces Educação Especial e Educação do Campo nos Documentos Político Normativos Nacionais.

DOCUMENTOS	DATA	REFERÊNCIA AS INTERFACES
Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002)	03-04-2002	Art.2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam a adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.
Política Nacional de Educação Especial	07-01-2008	A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que

Perspectiva da Educação Inclusiva		os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.
Resolução CNE/CEB nº 2 de 28 de abril de 2008 - Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo	28-04-2008	Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular.
Plano Nacional de Educação – PNE 2014/2024	25-06-2014	Implantar, ao longo desse PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (meta 4, estratégia 4.3).
Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência	06-07-2015	Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Fonte: Elaborado pela autora 2023.

Os trechos destacados acima, de alguma forma, fazem menção às interfaces das modalidades aqui discutidas. De certo modo, podemos considerá-las como avanços no campo dos documentos político normativos, visto não fazer muito tempo que estas discussões passaram a ser integradas em documentos. No entanto, as menções destacadas não são suficientes para efetivação na prática dos direitos garantidos. Nozu (2021) ressalta a relevância destes documentos na garantia do direito à escolarização dos sujeitos do campo, público alvo da educação especial, mas limitam-se apenas em sinalizar, prevendo, tão somente, a oferta da Educação Especial no contexto campesino. Neste mesmo sentido, Oliveira (2021) enfatiza que a legislação prevê que o Projeto Político Pedagógico - PPP assegure ao AEE recursos e serviços baseados nas especificidades socioculturais na educação do campo, indígena e quilombola, mas, observa-se uma divergência entre as práticas educacionais e a legislação.

Pensamentos que convergem com Caiado, Gonçalves e Sá (2016):

Apesar de a interface estar garantida na legislação nacional, pouco se estuda sobre a vida de pessoas com deficiência que vivem em famílias de trabalhadores, seja no campo ou na cidade. Falar de inclusão como um fenômeno desvinculado das reais condições da vida nos coloca a discutir sobre um fenômeno etéreo, a-histórico, que pouco ou nada contribui para a superação dos desafios trazidos pela vida (Caiado; Gonçalves; Sá, 2016, p. 327):

É necessário que haja proposições políticas nas interfaces dessas modalidades, e estas sejam de fato garantidas por meio de ações e/ou programas que retirem esses sujeitos do campo da invisibilidade e que, de fato, haja mudanças nas práticas pedagógicas articuladas ao meio em que vivem.

Existe uma necessidade latente de políticas que realmente efetivem o direito a uma educação acessível e de qualidade às pessoas com deficiência que vivem no campo, pois estas, conforme dispostas, ainda não foram eficazes para transformar as realidades. Fernandes (2015) enfatiza que o motor das políticas públicas deveria ser a redução das desigualdades sociais, em que as ações fossem responsáveis em desprender o desenvolvimento escolar das desigualdades. Neste sentido, as ações ou grupo de ações que devem ser implementadas ou criadas para resolver ou ao menos amenizar as problemáticas que vivem os povos do campo com deficiência precisam ir além de simplesmente citar as interfaces, sendo necessárias estratégias para que seja garantida uma educação de qualidade acessível a todos, considerando os desafios e as peculiaridades do campo.

Os documentos político normativos que mencionam as interfaces significam avanços, mas ainda não são capazes de efetivar as garantias necessárias aos sujeitos do campo público alvo da Educação Especial. Visibilizar essa realidade é extremamente importante para demonstrar que este público precisa de ações que gerem transformações sociais, que venham amenizar os desafios que são enfrentados e que resultam em um processo educativo, não inclusivo, que pelo contrário, destacam ainda mais a exclusão escolar dos alunos com deficiência que residem nos diferentes campos paraense.

3.3 Documentos político normativos da Educação Especial e/ou do Campo no Estado do Pará

Os documentos político normativos fazem parte de todas as unidades da federação e têm grande relevância em todos os âmbitos e dimensões. Quando tratamos do campo da educação, estes são responsáveis por estabelecer, direcionar, orientar, regulamentar, dentre outras funções que colaboram com o funcionamento das intuições de ensino nos diversos níveis e modalidades de ensino conforme prevê a legislação em vigor.

Posterior ao levantamento realizado de acordo com expresso na sessão metodológica, foram selecionados para análise os documentos conforme apresentados no quadro abaixo.

Quadro 3 - Dispositivos político normativos selecionados para análise.

TIPO	PUBLICAÇÃO	EMISSÃO	EMENTA
Resolução Nº 001	05-01-2010	CCE/PA	Dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará.
Resolução Nº 304	25-05-2017	CCE/PA	Altera a Resolução 001/2010.
Resolução Nº 234	16-12-2021	CCE/PA	Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado...
Obs.: Dados atualizados no dia 17 de março de 2023			

Fonte: Elaborado pela autora (2022-2023).

O quadro evidencia o resultado do cotejamento referente aos documentos que abordam a Educação Especial e a Educação do Campo no Estado do Pará. Estes resultados destacados, de alguma forma, ressaltam algo sobre a temática abordada neste estudo. Enfatizamos que estes documentos foram todos localizados no portal do CEE-PA, uma vez que o site da SEDUC-PA apresentou instabilidades e não estiveram disponíveis todos os documentos nas abas que deveriam estar. Assim, as

três resoluções aqui apresentadas discorrem acerca da Educação Especial, Educação do campo/indígena e Atendimento Educacional Especializado, conforme apresentado a seguir.

3.3.1 Resolução de Nº 001 de 05 de janeiro de 2010

A resolução de Nº 001, de 05 de janeiro de 2010 - CEE/PA, regulamenta e consolida normas estaduais e nacionais, as quais são aplicadas à educação básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará. O direcionamento é específico à educação escolar, referindo-se exclusivamente ao processo de formação que se desenvolve no âmbito das instituições de ensino.

Este documento é assinado por Roberto Ferraz Barreto, o qual presidiu o órgão do CEE/PA de 01/2009 a 04/2011 (Lattes, 2023), estando à frente dos trabalhos no período em que a resolução entrou em vigor. Esta, por sua vez, é baseada em dispositivos legais como a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sua localização se deu diretamente do site oficial do CEE/PA, na aba atos normativos, exatamente para que não houvesse dúvidas referente à confiabilidade do texto, que, por sua vez, apresenta natureza normativa, direcionada à educação básica desenvolvida no Sistema de Ensino Estadual do Pará.

A discussão da Resolução perpassa por todas as etapas da educação básica, que é composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 1996), bem como pelas modalidades que atravessam as referidas etapas. O texto da Resolução 01/2010 é organizado em mais de trinta e cinco laudas, subdividido em quatorze capítulos, cento e sessenta e um artigos e algumas seções.

Considerando os objetivos deste estudo, entendemos como relevante discutirmos alguns fragmentos deste documento, uma vez que fazem parte do nosso objeto de estudo, envolvendo a Educação Especial e/ou Educação do Campo. Segue abaixo os trechos selecionados da Resolução elencada.

Quadro 4 - Capítulos e seções selecionados para análise - Resolução 01/2020 – CCE/PA.

CAPÍTULO	SEÇÃO	TEMÁTICA	OBSERVAÇÃO
VIII	-	Da Educação Especial	Alterado por meio da Resolução 304 de 25 de maio de 2017
IX	-	Educação do Campo	-
X	-	Educação escolar indígena	-
XI	II	Do Exercício da Docência na Educação Especial	Alterado por meio da Resolução 304 de 25 de maio de 2017
	III	Exercício da Docência na Educação do Campo	-
	IV	Exercício da Docência na Educação Indígena	-

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Os trechos apresentados acima referem-se aos extratos nos quais detemos nossa análise. Tais dimensões abordam a Educação do Campo e o Exercício da Docência na Educação do Campo; Educação Escolar indígena e o Exercício da Docência na Educação Indígena. O capítulo VIII e a seção responsáveis pela Educação Especial e o Exercício da Docência na Educação Especial foram alterados por nova resolução, desde o ano de 2017, deste modo, não serão analisados neste momento. A resolução 304/2017, responsável pelas alterações, terá seus desdobramentos analisados posteriormente.

O capítulo IX, que discursa sobre a Educação do Campo, é composto por oito artigos, sete parágrafos e oito incisos. Este discorre sobre a oferta da Educação Básica à população rural² no Sistema Estadual de Ensino no Pará, na qual deve ser implementada adequações necessárias às especificidades da vida rural em cada região do Estado. Dentre as adaptações citadas, a resolução prevê adequações aos conteúdos curriculares e metodologia de acordo com a necessidade e interesse dos alunos; organização própria da escola, inclusive no calendário, levando em

² Expressão original utilizada na Resolução nº 304/2017.

consideração os ciclos agrícolas e o clima; e adequação à natureza do trabalho ao meio onde estão inseridos. A resolução deixa explícito que todas as alterações e adaptações a serem realizadas envolvendo calendário, propostas pedagógicas, duração diferenciada, diferentes espaços pedagógicos, dentre outros, dependem de aprovação prévia do CEE-PA, inclusive é assegurado nesta resolução a possibilidade de ser implementado propostas de ensino baseado na metodologia da Pedagogia da Alternância, sendo apenas uma possibilidade, não uma proposta obrigatória. Contudo, deve ser levado em consideração as orientações do CEE-PA e a legislação em vigor para tal.

É salientado ao decorrer do documento que a escola do campo deve ter sua identidade definida a partir do vínculo com a realidade, com os saberes advindos do público atendido, nos movimentos sociais, entre outras questões inerentes ao meio e ao coletivo atendido. Esta deve ter seu projeto institucional a partir de um trabalho compartilhado de todos os setores envolvidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, articulando experiências ao mundo do trabalho e envolvendo o desenvolvimento social e econômico de forma justa e ecologicamente sustentável.

Já as propostas pedagógicas das escolas do campo devem observar as disposições legais em vigor, respeitando o direito à igualdade (termo usado no documento), as alteridades e vislumbrar as especificidades do campo em todos os seus aspectos, envolvendo seus impactos sobre a qualidade de vida individual e coletiva, as quais serão avaliadas com base nas orientações estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN's.

A Resolução destaca que o Sistema Estadual de Ensino do Pará, com base na importância do ensino, deve ser universalizado. Assim, garantir o acesso à Educação Básica e educação profissional de nível técnico, e no cumprimento de suas responsabilidades deve proporcionar a oferta de Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não concluíram na idade prevista, garantindo condições fundamentais para acesso ao Ensino Médio e a educação profissional de nível técnico.

Referente ao capítulo XIV, seção III, responsável por discorrer sobre o Exercício da Docência na Educação do Campo, este é composto por um artigo e dois incisos. Fundamentado nos documentos político normativos nacionais em vigor, enfatiza que o Sistema Estadual de Ensino do Pará deverá disponibilizar aos docentes atuantes

em escolas do campo, nos cursos de formação inicial e programas de qualificação, estudos sobre a diversidade e o protagonismo dos sujeitos do campo no engendramento da qualidade social da vida, tanto individual como coletiva, com propostas pedagógicas que valorizem as diferentes formas de cultura, a interação e a transformação do meio, a gestão democrática e outras situações que envolvam a convivência de forma colaborativa e solidária.

O capítulo X, onde é descrito a respeito à Educação Escolar Indígena, evidencia que a oferta da educação básica na modalidade deve ser disposta com as adaptações e adequações necessárias às particularidades dos povos indígenas, valorizando sua cultura e diversidade étnica, de modo que as instituições de ensino disponham de normas e regras próprias.

O texto da resolução destaca que as adaptações constantes no capítulo que salienta sobre a Educação do Campo, também se aplicam à Educação Escolar Indígena. No entanto, são dispostos mais elementos necessários à organização, estrutura e funcionamento da escola indígena, como a localização em terras habitadas por comunidades indígenas, exclusividade de atendimento, ensino ministrado nas línguas materna e organização escolar própria.

A criação da Escola Indígena deve ser efetivada mediante a exigência, iniciativa ou autorização da comunidade, considerando a participação destes em todo processo organizacional, levando-se em consideração aspectos sociais, socioculturais e religiosos, de modo a atender os interesses dos povos indígenas. Os materiais pedagógicos devem ser construídos de acordo com o contexto de cada povo indígena, embasados em projetos pedagógicos próprios que devem ser organizados por escola ou por povo indígena, levando em consideração as DCN's de acordo com as etapas, bem como as particularidades dos sujeitos, as especificidades étnico-cultural, as realidades sociolinguísticas, os conteúdos curriculares específicos indígenas, os modos peculiares referente ao saber, a cultura indígena e a participação dos povos indígenas. As atividades escolares devem ser organizadas respeitando o desenvolvimento das atividades religiosas, culturais, sociais e econômicas, tendo os períodos escolares duração diferenciada organizado a partir das peculiaridades da comunidade.

A Educação indígena é de responsabilidade do Estado no Sistema Estadual de Ensino do Pará, mas, em regime de colaboração, pode ser desenvolvido pelos municípios, sendo função do Estado: a responsabilidade da oferta e execução; a

regulamentação administrativa das escolas como unidade próprias, autônomas e específicas; dispor de recursos humanos, financeiros e materiais para o funcionamento das escolas indígenas; regulamentar a profissionalização do magistério indígena, mediante a concurso público específico; desenvolver formação inicial e continuada aos professores indígenas; e elaborar e publicar material pedagógico específico para uso nessas instituições de ensino. Estando estas escolas mantidas por municípios, que por sua vez não consigam atender as exigências mínimas, no período máximo de três anos retornam as incumbências do Estado.

Na seção IV do capítulo XIV, onde é exposto sobre o Exercício da Docência na Educação Indígena, é composto por três artigos e um parágrafo. Nestes, ressalta-se que a formação dos professores destes locais será específica e orientada pelas DCN's, tendo os professores indígenas cursos de formação, enfatizando a constituição de competências aludidos em atitudes, valores, habilidades, conhecimentos e currículo próprio, envolvendo material didático e metodologias adequadas de ensino e pesquisa. Sendo prioritário o exercício da atividade docente por professores indígenas da mesma etnia, desde que estes cumpram as exigências legais para o exercício da função na educação básica; a eles será garantido formação em serviço de forma simultânea a sua escolarização, se necessário.

A organização de documentos político normativos que compreenda as escolas e/ou a Educação do Campo deve atender-se aos elementos fundamentais que precisam nele estar inseridos. É necessário uma organização e reflexões para o funcionamento de um ensino pautado na valorização dos modos de vida, da diversidade cultural com qualidade e direito ao acesso e manutenção à Educação Básica aos povos que ali se encontram. Por este motivo, o atendimento aos povos do campo precisa ter modelo próprio, em que cada campo seja refletido de acordo com sua realidade, não cabendo a esses espaços modelos transpostos da superfície urbana.

A Resolução 001, de 05 de janeiro de 2010 do CEE-PA Pará, mostra-se estar de acordo com o que determina a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, Brasil (2002), que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Em seus escritos, apresenta um conjunto de princípios e ações na tentativa de adequar o funcionamento das escolas do campo baseado nas especificidades do contexto e dos sujeitos que ali residem. Enfatiza importantes pontos relacionados ao respeito e valorização da diversidade; envolve o fortalecimento da identidade, a

necessidade de organização própria com metodologia, calendário, projeto pedagógico, espaços, dentre outros importantes apontamentos para o desenvolvimento de uma educação pautada nos princípios da Educação do Campo. No entanto, ainda é notório a ausência de criação de estratégias para a manutenção da Educação do Campo nas políticas públicas educacionais que levem em consideração o processo educativo como um todo.

§ 4o A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (Brasil, 2010).

Não localizamos na resolução garantias de condições para que, de fato, a Educação do Campo seja concretizada conforme propõe o Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo. Diversas questões como ofertas variadas em recursos, materiais, dentre outros, inclusive pontuações mais específicas quanto a oferta dos níveis de ensino, abrangendo a educação infantil com sua importância de primeira etapa da educação básica conforme propõe Brasil (2010), dentre outras situações não são citadas na resolução 01/2010-CEE/PA. É importante destacar que essas garantias têm relação direta com o processo de ensino e aprendizagem e mesmo a Resolução aqui discutida sendo criada anterior ao Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, abordando a Política da Educação do Campo, destacamos que ao longo de mais de treze anos não houve nenhuma preocupação de atualização sobre o referido documento, inclusive ao longo do texto é usado o termo igualdade e acreditamos que o termo que melhor compreende o contexto é equidade, visto tal nomenclatura conseguir combater de forma mais direta as desigualdades presentes nos espaços do campo.

Deste modo, as reflexões acerca da resolução nos levam à compreensão de que o Estado do Pará dispõe de um olhar atento nos documentos no cerne das Escolas do Campo, mas ainda não dispõe em tais documentos de uma oferta com condições urgentes e necessárias para a manutenção desta modalidade. É importante ressaltar que os apontamentos aqui realizados referem-se tanto ao fragmento que discute a Educação do Campo, como ao trecho referente à Educação Escolar

Indígena, pois estes estão intimamente ligados e fazem partes dos diversos campos localizados no Estado do Pará.

3.3.2 Resolução de Nº 304 de 25 de maio de 2017

A Resolução 304, de 25 de maio de 2017 do CEE/PA, altera a Resolução 001, de 05 de janeiro de 2010 – CEE/PA, a qual aborda sobre a regulamentação e consolidação de regras estaduais e nacionais aplicadas a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará. Tais alterações correspondem especificamente aos capítulos VIII e XIV – seção II, que discorrem sobre o campo da Educação Especial.

O documento tem como embasamento legal a Constituição Federal, Lei 6170/98, Regimento interno, dentre outros que respaldam a reelaboração de alguns extratos da antiga resolução, trazendo uma perspectiva mais inclusiva e atualizada, com maior envolvimento da família, dentre outras questões.

A Resolução é assinada por Maria Beatriz Mandelert Padovani, vice-presidente do CEE-PA na data de assinatura do documento. Este tem seu *corpus* estruturado em quinze artigos, vinte e dois parágrafos e trinta incisos, pontuando questões envolvendo os alunos público alvo da Educação Especial.

O documento inicia conceituando a Educação Especial como modalidade de educação escolar oferecida na rede regular de ensino para os alunos público alvo da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, objetivando o desempenho pleno de sua cidadania, com a garantia de metodologias, atendimentos, serviços e recursos específicos que atendam às necessidades de cada educando. Enfatiza que a inclusão citada no documento vai além dos princípios, procedimentos e eliminação de diversas barreiras para o acesso; envolve também transformações nas atitudes tanto do professor como nos grupos sociais, melhorando a educação a todos os alunos e garantindo a permanência destes no processo de ensino.

A Resolução destaca que outros públicos além do PAEE podem fazer parte da Educação Especial, desde que apresentem necessidade educativas especiais demandando o uso de recursos e metodologias diferenciadas dos demais educandos, por conta de razões que interfiram no acompanhamento das atividades escolares. Também são incluídos na modalidade alunos em situações de afastamento por longo

período em decorrência de problemas de saúde, todas essas situações podendo ser em caráter temporário ou permanente. Mas, para o acesso às especificidades do AEE, é necessário a escola ou setor especializado promover, por meio de uma equipe multiprofissional e interdisciplinar, uma análise biopsicossocial deste discente.

Todos os procedimentos envolvendo a identificação das necessidades, os objetivos a serem alcançados em cada período letivo, as diferentes propostas e as responsabilidades devem ser acordadas formalmente entre escola e família, para que todos compreendam suas responsabilidades nas ações a serem implementadas. Inclusive, as atividades do AEE para obter o desenvolvimento das potencialidades, talentos e todos os tipos de habilidades de acordo com as particularidades, desejo e necessidades de aprendizagem dos alunos PAEE, devem ser definidas pela escola ou equivalente com o apoio de profissionais especializados e o envolvimento da família. Caso não haja concordância entre família e escola referente a um atendimento condizente às necessidades do educando, a escola deve compartilhar a situação com órgãos externos como o Ministério Público e o Conselho Tutelar, pontua o documento.

A Resolução evidencia como atribuição do poder público diversas ações, como assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar para atender o que se encontra descrito nas leis como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, entre outros dispositivos legais. Tais ações envolvem uma série de ofertas, como um sistema inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino; aprimoramento nos sistemas educacionais para garantir uma inclusão efetiva; projetos pedagógicos que institucionalize o AEE; oferta de uma educação bilíngue; práticas pedagógicas inclusivas e oferta de formação continuada; participação dos estudantes PAEE nas diversas atividades da escola; disponibilidades de professores para o AEE e profissionais de apoio escolar; dentre outras ações que envolvem a participação e o planejamento voltado para ações inclusivas com ênfase nos alunos PAEE. As instituições privadas devem seguir quase todas estas orientações, não podendo fazer cobranças adicionais de nenhum tipo por isso.

A instituições escolares, tanto públicas como privadas do Sistema Estadual de Ensino do Pará, devem manter a sala de recurso multifuncional - SRM ou convênios com similares, para a realização dos diversos atendimentos conforme as especificidades dos alunos, em uma perspectiva inclusiva, tendo estes atendimentos caráter complementar ou suplementar, com integração à proposta pedagógica,

envolvimento da família e de preferência, no contra turno, devendo ainda, manter o cadastro das matrículas dos alunos PAEE atualizados.

De acordo com Resolução, a equipe pedagógica da escola é responsável pela organização do agrupamento dos alunos PAEE em classes comum, os quais devem levar em consideração questões como: considerar o ano escolar de classificação, os diversos desenvolvimento, a faixa etária, esforça-se para que alunos com múltiplas necessidades sejam matriculados apenas 01 (um) por cada turma e número de alunos PAEE no máximo 15% do número total da turma. No entanto, este percentual não se aplica quando não houver outras possibilidades.

Quanto aos alunos com distorção idade/série severa (aqueles com 15 anos ou mais e ainda precisam ser matriculados no Ensino Fundamental e com dezoito anos ou mais, ainda precisam ser matriculados no Ensino Fundamental ou médio), com idade de 17 anos ou mais, preferencialmente devem ser matriculados em turma de Educação de Jovens e Adultos – EJA, com base na legalidade desta modalidade; e aqueles que não puderem matricular-se na EJA, podem ser enturmados em anos/séries mais avançadas, independente das conclusões dos estudos anteriores.

As instituições de ensino públicas, além de programas específicos de ação pedagógica, devem prever a oferta do AEE de forma integrada a sua proposta pedagógica e com a participação da família, podendo este serviço ser ofertado em SRM ou centros, núcleos e unidades educacionais especializadas. As escolas privadas também devem ofertar este atendimento.

Quanto à escolaridade e AEE em classes hospitalares, deve ser prevista nos Regimentos Escolares e, quando necessário, por meio de atos normativos das Secretarias de Educação. Estes alunos devem ser atendidos de forma individual ou em grupos com até cinco alunos.

O documento destaca que o processo de avaliação do desenvolvimento escolar destes alunos deve envolver os professores de sala de aula, equipe técnica pedagógica da escola e a participação da família, fazendo uso de relatórios próprios para averiguar os avanços alcançados, registrando as intervenções conforme o plano de atendimento, os avanços adquiridos e a frequência mínima exigida. Sendo que os alunos PAEE podem ter critérios diferenciados para aprovação, levando em consideração o objetivo do seu plano de atendimento.

As escolas regulares devem garantir condições para o prosseguimento escolar dos alunos PAEE, e as instituições educacionais especializadas, seja em centros,

núcleos ou unidades com ênfase no apoio a inclusão destes alunos na escola, no mundo do trabalho e na sociedade, devem oferecer o AEE para complementar ou suplementar as atividades da escola, com recursos, orientações assessoramento e capacitação; realizar estudos para o desenvolvimento de novas concepções e ações e atender pessoas que necessitem de atendimento individualizado. As instituições especializadas e similares podem oferecer programas, projetos múltiplos serviços, atendimentos e outros para o PAEE, visando o desenvolvimento das potencialidades. Contudo, estes só podem oferecer escolarização regular excepcionalmente por autorização do CEE, sempre com foco no processo inclusivo.

Para finalizar, evidencia que a formação dos professores para atuação em salas comuns com alunos PAEE deve ser licenciatura plena, de modo que a formação inicial envolve conteúdo da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Já os docentes para atuação no AEE, além dos critérios elencados acima, devem dispor de especialização adequada em nível médio ou superior, conforme legislação em vigor.

Diante do que dispõe esta Resolução, podemos considerar que a Educação Especial no Estado do Pará é vista por tal documento com certa sensibilidade quanto modalidade que precisa de um olhar atento por suas particularidades, pois ressalta pontos considerados fundamentais para o processo inclusivo, como o envolvimento das famílias nos diversos momentos, como deve ocorrer a agrupamento nas turmas regulares, as responsabilidades do poder público, as práticas inclusivas, a avaliação, o projeto pedagógico, dentre outras, estando de acordo com os principais documentos político normativos que tratam da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. Deste modo, podemos considerar este documento um avanço no âmbito da Educação Especial no Estado do Pará, o qual utiliza termos que fazem referência direta ao processo educativo inclusivo, como, por exemplo, equidade, acesso, permanência, acessibilidade, dentre outros que nos remetem a questões necessárias, das quais devem fazer parte o processo educativo dos alunos PAEE.

No entanto, é necessário compreender, que a existência de documentos prevendo como as situações devem ocorrer não garantem que as práticas no “chão” da escola aconteçam como previsto. Neste sentido, Negrão (2017) ressalta que o acesso à escola nem sempre indica que esta seja democrática e que o aluno presente no contexto escolar pode não indicar um aprendizado dinâmico, capaz de permitir sua permanência com sucesso. O antagonismo presente na legislação e a prática na qual a Educação Especial está inserida compromete o processo inclusivo dos alunos e as

pesquisas acadêmicas aqui analisadas demonstram este antagonismo com muita clareza, visto destacarem que os *lôcus* de pesquisas não conseguem efetivar uma educação inclusiva plena aos alunos PAEE que residem no campo.

Ressaltar as incumbências do poder público para o atendimento do que dispõe a legislação em vigor não assegura que estes assumam suas responsabilidades. Quando o sistema de ensino como um todo não funciona como engrenagem, não há sucesso escolar, uma vez que o processo envolve a colaboração da união, a participação do Estado, as responsabilidades do município, as ações da escola, a prática do professor e o envolvimento da família.

Nessa seara, todos esses agentes propiciam ao aluno o recebimento de uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa. Para tanto, são necessárias ações práticas de acompanhamento para verificar se, de fato, o que há nos documentos político normativos do Estado do Pará acontece nos lugares mais remotos, em especial aos alunos nos espaços do campo, pois, mesmo este documento não destacando as interfaces da Educação Especial e Educação do Campo, o que seria fundamental, por questões de singularidades específicas destes locais, entendemos que as ofertas dispostas no documento são também direcionadas aos alunos público alvo da Educação Especial que residem nos campos, independente de sua localização.

3.3.3 Resolução de Nº 234 de 16 de dezembro de 2021

A Resolução de Nº 234, de 16 de dezembro de 2021, é o mais recente dentre os documentos político normativos do Estado do Pará a discorrer a respeito da Educação Especial. Esta resolução foi criada pelo Conselho Estado de Educação do Estado, assinada por Maria Betânia Carvalho Fidalgo Arroyo, atual presidente do órgão e direciona os trabalhos desde o ano de 2019 (Lattes, 2023).

Esta Resolução refere-se ao Atendimento Educacional Especializado – AEE complementar ou suplementar à formação dos estudantes no ensino comum na educação básica, desenvolvido no Sistema Estadual de Ensino do Pará e tem como embasamento legal diversas leis, tais como: Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000; Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002; Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010; Lei nº

14.191, de 3 de agosto de 2021; Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015; além de decretos federais e resoluções nacionais e próprias do Estado do Pará, entre outros documentos oficiais. Sua localização e seleção ocorreu diretamente na página oficial do CEE – PA, na aba atos normativos, espaço que dispõe de todos os documentos criados pelo órgão.

A discussão apresentada neste documento traz orientações que o envolvem o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado, o espaço em que este pode ocorrer, o público a ser atendido, a função do profissional que nele atua, as atividades a serem desenvolvidas nestes espaços, dentre outras questões relevantes para seu funcionamento acontecer dentro da legalidade.

O documento é composto por três capítulos que enfatizam sobre o Atendimento Educacional Especializado, os Centros de Atendimentos Educacionais Especializados - CAEE e, por fim, as disposições finais. Vinte artigos, treze parágrafos, cinquenta e três incisos e três alíneas compõem o *corpus* do documento, que esclarece sobre a oferta do AEE e as questões que o envolve.

A referida Resolução define o AEE como sendo um conjunto de ações organizadas institucionalmente e desenvolvidas por professor especializado de forma complementar ou suplementar para apoiar o desenvolvimento dos estudantes do ensino comum. A execução destes atendimentos pode ocorrer na SRM da própria escola ou de outra escola comum, podendo acontecer também em Centros de Atendimentos Educacionais Especializados – CAEE, preferencialmente em turno contrário às aulas regulares, contando com a participação e o envolvimento da família e devendo ser integrado à proposta pedagógica da escola. Dentre as funções do AEE, também se encontra a de promover a acessibilidade à aprendizagem e ao currículo, articulando ações conjuntas com apoio de recursos variados, considerando as especificidades de cada educando e seu desenvolvimento nas diversas dimensões.

O Público alvo do AEE é definido no documento como os alunos com deficiências, transtornos do Espectro Autista incluindo o Autismo, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperg, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global de Desenvolvimento sem outras especificações e alunos com altas habilidades/superdotação. No entanto, podem também receber o atendimento educandos que manifestem necessidades educativas especiais que, em decorrência das dificuldades, diferença ou limitações, apresentem problemas em acompanhar as atividades da escola, necessitando de recursos pedagógicos e metodológicos

diferenciados em condição temporária ou permanente, assim como em casos de afastamento da escola por prazos longos devido a enfermidades comprovadas nos termos da referida Resolução

De acordo com o documento, fazem parte do AEE as seguintes atividades:

- I. Ensino da modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como primeira língua e em português escrita, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos [...];
- II. Ensino da língua portuguesa para estudantes surdos oralizados;
- III. Ensino do Sistema Braille;
- IV. Ensino das técnicas de cálculo no Soroban;
- V. Ensino das técnicas de orientação e mobilidade;
- VI. Ensino do uso de recursos ópticos e não-ópticos para estudantes cegos ou com baixa visão;
- VII. Utilização de estratégias para o desenvolvimento de processos cognitivos;
- VIII. Uso de tecnologia assistiva;
- IX. Usabilidade e funcionalidade da informática acessível;
- X. Uso da comunicação alternativa e aumentativa (CAA);
- XI. Uso de estratégias para o enriquecimento curricular para estudantes com altas habilidades/superdotação;
- XII. Uso de estratégias metodológicas com base no conceito de currículo funcional;
- XIII. Uso de estratégias que fomentem práticas pedagógicas envolvendo diferentes linguagens, como artes, plástico visuais, cênica, gestual corporal (Pará, 2021).

Quanto à matrícula dos alunos no AEE, deve estar diretamente ligada à matrícula em escola comum e análise biopsicossocial realizado por grupo multiprofissional e interdisciplinar e desenvolvido pela escola ou outro setor especializado, que declare em relatório as necessidades específicas do aluno e as sugestões de intervenção pedagógica e tempo necessário para tal ação. Sendo os programas de intervenções pedagógicas do AEE responsabilidade do docente do atendimento. Ademais, este deve ser articulado aos demais professores do ensino regular, envolvimento da família e demais profissionais necessários. Durante o programa de intervenção, o aluno será avaliado, tanto para observar seu desenvolvimento como para definição se continua ou encerra o AEE.

A escola regular deve oficializar a oferta do AEE por meio do projeto pedagógico, prevendo a SRM com mobiliário, recursos e equipamentos acessíveis, matrícula dos alunos do ensino regular no AEE da própria instituição ou em outra, docente para atuação no AEE, conforme a legislação do estado em vigor, outros

profissionais de acordo com as demandas necessárias e o contato direto dos professores das classes regulares com os docentes da SRM e CAEE.

A Resolução define as atribuições do docente do AEE descrevendo os diversos papéis deste profissional, as quais envolvem ações como identificar, elaborar, produzir, organizar, acompanhar, orientar, ensinar, articular e participar. Tais atividades excedem a ação no espaço das SRM na organização dos atendimentos, na produção de recursos e no próprio atendimento dos alunos; perpassa pelo âmbito do contato direto com a famílias e professores da sala regular para orientações diversas e articulação destes para a promoção da participação dos alunos nas atividades escolares e ainda faz parte das incumbências do docente participar de formações continuadas.

O capítulo II do documento aqui discutido faz referência aos Centros de Atendimentos Educacionais Especializados - CAEE. Caracteriza esses espaços como instituições que ofertam o AEE fora do espaço escolar, podendo ser de natureza pública ou privada, mas, devem ser credenciados pelo CEE-PA.

Tal credenciamento pode autorizar uma ou mais áreas do público alvo que pode ser atendido e deve levar em consideração a solicitação e as condições de cada instituição. Este credenciamento pode habilitar a oferta dos serviços pelo período de até cinco anos.

O processo para aprovação do credenciamento dessas instituições segue uma movimentação específica direcionada pelo CEE-PA de acordo com a legislação em vigor. Este envolve treze procedimentos indicados pelo Resolução, partindo do requerimento destinado à presidência do CEE-PA, abarcando a solicitações de diversos comprovantes, declarações, relações, bem como projeto pedagógico específico e regimento interno ou equivalente referente aos atendimentos específicos e condições dispostas pela instituição.

O CEE-PA realiza verificação prévia nos locais que estão sendo avaliados para concessão dos atos autorizativos. Nesta inspeção são analisados identificação da instituição e de seus responsáveis; estrutura física e situações envolvendo acessibilidade e recursos diversos importantes nos atendimentos das especificidades do educando que estejam de acordo com a proposta de atendimento da instituição; identificação dos profissionais quanto à formação inicial e continuada, conforme a área de atuação; e projeto pedagógico compatível ao Regimento interno, envolvendo a organização do AEE articulado ao ensino regular, processo de avaliação,

encaminhamentos, arquivamentos e controle do desenvolvimento do plano do AEE, sendo elaborado pelo responsável o relatório contendo a avaliação conclusiva sobre os pontos avaliados.

A resolução destaca importantes itens que merecem atenção na construção do Projeto Pedagógico dos CAEE's. Estes devem definir os serviços disponibilizados para o AEE, espaço físico, mobiliário, materiais, recursos adequados e acessíveis conforme público atendido, plano do AEE contendo relevantes informações, docentes e outros profissionais para atuação, conforme disposto na legislação atual do estado, e programas que visem o aprendizado ao longo da vida, observando a estimulação precoce (0 a 3 anos e 11 meses), a escolarização obrigatória (4 aos 17 anos) e serviço de apoio ao envelhecimento (a partir dos 18 anos) para o desenvolvimento de novas habilidades.

É importante destacar que o descredenciamento, ato que impede a oferta dos serviços nos CAEE, pode acontecer por solicitação da própria instituição ou determinação do CEE-PA, de acordo com protocolo definido em Resolução específica. E para contabilizar dupla matrícula pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica o aluno deve ter matrícula ativa na escola comum e no AEE de forma simultânea. E, por fim, a resolução destaca a respeito das instituições de ensino da rede privada, que podem realizar parcerias e/ou convênios com instituições credenciadas ou profissionais especializados para o AEE de seus alunos.

Observamos o tempo de diferença da criação do Decreto federal nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, o qual dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado, para o documento que discute acerca desta oferta no Estado Pará. Somente dez anos após a criação do Decreto Federal, o Estado do Pará apresenta a preocupação com a regularidade da oferta e, por meio do CEE/PA, são elaboradas as orientações sobre o AEE, seja na própria escola ou em CAEE. E mesmo sendo um documento bastante recente, visto sua elaboração e implementação ocorrer no ano de 2021, este não traz em seu texto, nenhuma referência que mencione a oferta deste importante serviço para a população que se localiza nos espaços campestres.

Mesmo com as discussões acadêmicas referente às interfaces da Educação Especial e a Educação do Campo em expansão, mesmo com a garantia da oferta destes atendimentos aos povos do campo sinalizada tanto em Brasil (2008), como no

PNE 2014/2024, a recente Resolução Nº 234, de 16 de dezembro de 2021, do Estado do Pará, nada apresenta a respeito ao AEE nos espaços do campo. Deste modo, nos questionamos: não seria desconsiderar as especificidades que no campo existem? Não seria uma forma de imposição de serviços ofertados nos mesmos desenhos do espaço urbano? Por que não pensar na realidade que estes sujeitos vivenciam que são diferenciadas e orientar formas para que estes alunos também tenham seu direito garantido efetivado?

Tais indagações reforçam a percepção de que a invisibilidade ainda perdura nos espaços do campo mesmo nos dias atuais e estes sujeitos não são refletidos como deveriam, pois, mesmo quando deveriam ser lembrados, continuam ausentes dos documentos político normativos, o que demonstra que a trajetória de luta contínua, visto que os direitos ainda não são garantidos considerando as peculiaridades vivenciadas por eles.

Deste modo, de acordo com as documentações as quais tivemos acesso no decorrer da pesquisa, destacamos que o Estado do Pará não dispõe de documentos político normativos que tratem das interfaces das modalidades, Educação Especial e Educação do Campo. Nessa seara, as Resoluções que o Estado dispõe discutem as modalidades apenas em contextos separados, não sendo citadas realidades da Educação Especial no âmbito do campo, bem como não se enfatiza os espaços dos campos nas resoluções que abordam a Educação Especial.

Tais ausências evidenciam que os princípios inclusivos tão abordados nos documentos político normativos do país no processo educacional ainda estão incutidos de uma acentuada exclusão, pois se esses sujeitos não têm seus direitos garantidos com base nas suas especificidades mediante a oferta de serviços tão importantes, são dadas brechas para que essas ofertas aconteçam de qualquer forma, sem que haja a preocupação com a garantia dos direitos que promovam uma educação de qualidade e acessível a todos ou se quer aconteça.

O processo educativo no espaço campesino acontece de uma forma diferente das escolas da cidade. Os alunos públicos da Educação Especial que residem no campo precisam ter seu processo educativo estruturado No/Do campo, conforme é discutido por Caldart (2011), No: o indivíduo tem direito à oferta de educação no espaço onde se encontra no lugar onde vive; Do: a educação deve ser organizada com base nas suas necessidades, vinculada ao seu mundo e modo de vida, e construído com sua participação quanto sujeito de conhecimento. Por este motivo, é

inviável aceitar que tais garantias não sejam vinculadas na construção das políticas públicas educacionais, ou seja, os sujeitos da Educação Especial não podem mais ser invisibilizados, uma vez que eles também compõem o campo. Por esse motivo, é inadmissível a segregação que, por vezes, é imposta pelo descaso, precariedade ou má organização das políticas que não chegam no “chão” das escolas, o que leva a não efetivação dos direitos já garantidos na legislação brasileira, prejudicando diretamente o processo de ensinar e aprender.

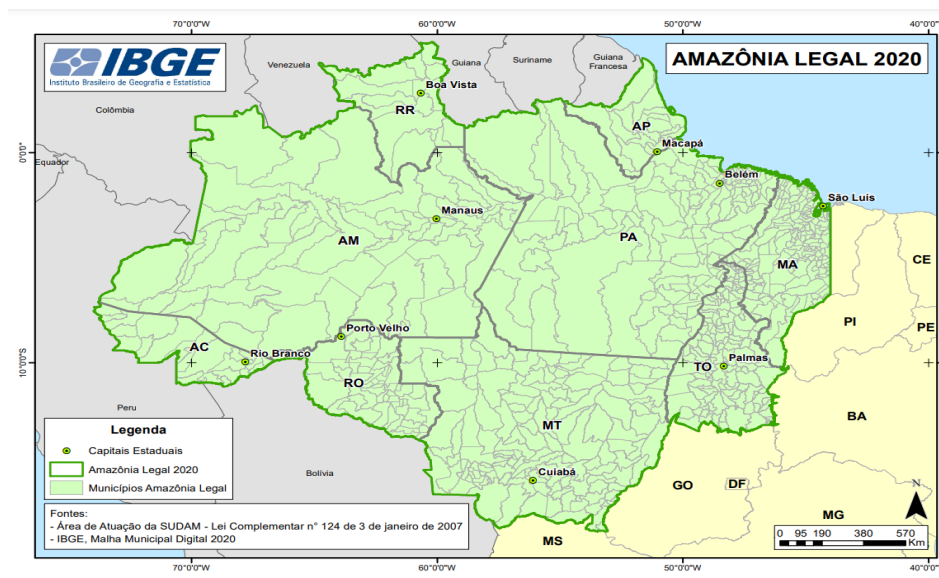
Os desafios no campo das políticas públicas são inúmeros, e isso reforça os movimentos de lutas constantes que devem ser manifestados para a garantia de direitos. Para tal, são necessários esforços conjuntos para que o processo de escolarização da Educação Especial No/Do campo aconteça de modo a contemplar as subjetividades de cada indivíduo, sendo emancipadora e humanizada.

SEÇÃO 4 - PANORAMA DO CENÁRIO DISCUTIDO: O ESTADO PARÁ

No intuito de levantar dados socioeducacionais referentes aos sujeitos com deficiência que residem no campo do referido Estado, buscamos nas bases de dados do IBGE e Educacenso informações relacionadas à temática abordada nesta pesquisa.

Para tanto, é imprescindível conhecer o cenário no qual o estudo está sendo desenvolvido, posto que trata especificamente da Educação Especial do Campo no Estado do Pará. Dada essa importância, iniciamos a seção apresentando um panorama com relevantes informações e dados sobre o Estado, o qual expõe importantes pontos a serem refletidos. É significativo ressaltar que o Pará é pertencente à região amazônica, conforme apresenta o mapa abaixo, logo, têm suas particularidades que o diferencia de outras regiões.

Figura 7 - Mapa da localização do Estado do Pará na Amazônia Legal.



Fonte: IBGE (2020).

O espaço determinado como Amazônia Legal refere-se à área de atuação da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia – SUDAM. Este espaço foi instituído no intuito de determinar a área geográfica da região política de atuação da SUDAM, com objetivo de promover o desenvolvimento sustentável, inclusive e promover uma integração competitiva de base produtiva regional na economia nacional e internacional (IBGE, 2022). Este espaço da Amazônia Legal abrange os estados do Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima,

Tocantins e parte do Maranhão, totalizando nove estados conforme indicado no mapa acima.

Tais estados têm características semelhantes e Todesco (2013) retrata a Amazônia Legal como uma região estratégica devido a extensão de seu território, a grandeza e a diversidade de seus recursos naturais, o que a torna também um espaço de disputa e conflito envolvendo interesses diversos, inclusive internacionais. Neste sentido, a Amazônia compreende uma grande relevância à humanidade e o Estado do Pará, fazendo parte com seus 144 municípios deste importante espaço, possuindo suas peculiaridades e sua importância. Silva (2017) descreve a Amazônia Paraense como um território rico nas variadas diversidades, tanto territorial, como cultural, social e étnica e a presença dos diversos sujeitos do campo ocorre de forma marcante neste espaço. Fernandes (2015, p. 68) diz “[...] pensar uma Amazônia apenas urbana implica estabelecer um olhar não diferenciado sobre o espaço, e também não preservando o direito das populações tradicionais que as compõem”, o que nos leva a refletir sobre como os povos do campo vêm sendo pensados dentro das políticas educacionais.

4.1 Fundação

Em 1616, foi fundado o Forte do Presépio, posteriormente nomeado como Forte do Castelo na baía de Guajará, período em que se originou a cidade de Belém e consolidou-se a ocupação portuguesa. O primeiro nome da região dado pelos portugueses foi “Feliz Luzitânia”, posteriormente alterado para “Grão-Pará”, para então torna-se Pará. A história conta que o nome do estado (Pará) vem da língua tupi-guarani “pa’ra” que indica “rio-mar” (IBGE, 2022).

4.2 Localização

O referido estado encontra-se localizado na região norte do Brasil, sendo o segundo maior estado em extensão territorial com 1.245.870,700 km², formado por 144 municípios e tem como capital Belém. De acordo com o censo (2010), sua população era de 7.581.051 habitantes, dentre esses 5.193.636 residiam na zona urbana e 2.387.415 residiam na zona rural. Já nos dados do censo de 2022, a população do Estado foi divulgada como 8.116.132 habitantes, mas ainda não há

informações disponíveis quanto ao número de habitantes na zona urbana e zona rural (IBGE, 2010; 2022).

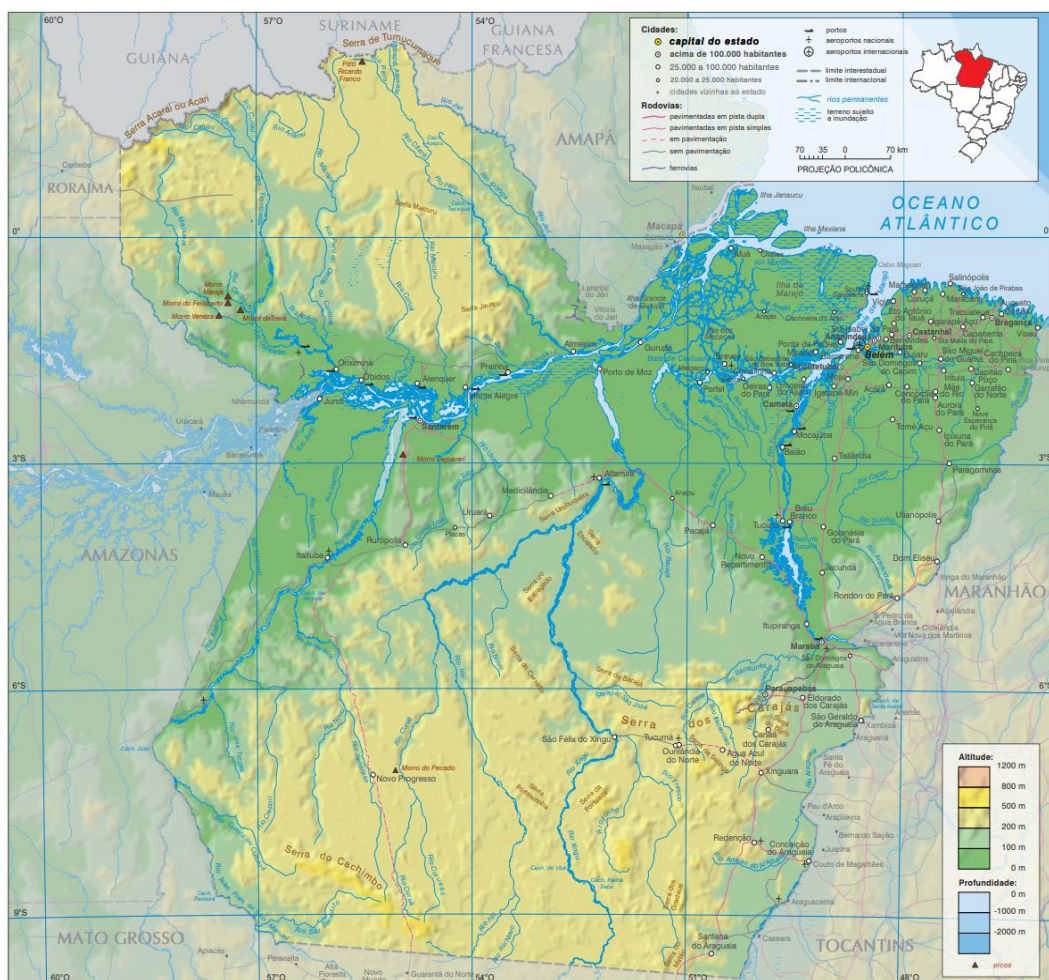
Figura 8 - Mapa da localização do Estado do Pará no mapa brasileiro.



Fonte: Portal do Governo do Estado do Pará (2022).

Conforme o mapa demonstra, o território paraense é bastante expressivo e, de acordo com Pará (2023), se fosse um país, seria o 22º do mundo em área, configurando-se maior que a área da Região Sudeste brasileira, com seus quatro estados. No entanto, sua densidade demográfica corresponde a 6,51 habitante por quilômetro quadrado, se comparado aos outros estados do país, com este resultado o estado fica em 27º posição, o que demonstra que este é pouco povoado.

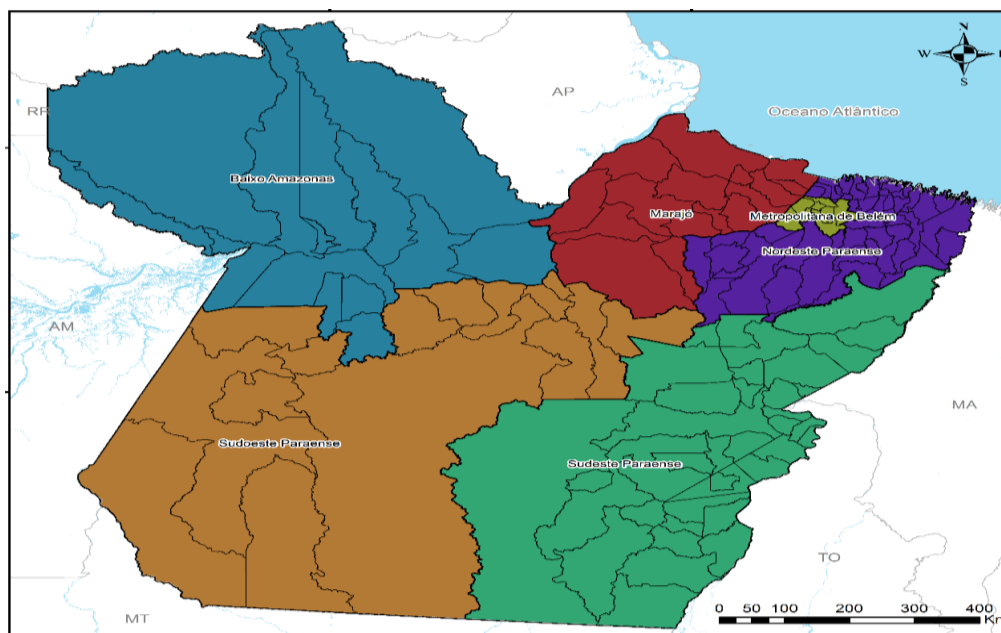
Figura 9 - Mapa do estado do Pará e seus municípios.



Fonte: IBGE Cidades (2022).

Os 144 municípios do Estado do Pará são organizados em seis mesorregiões para fins estatísticos pelo IBGE, sendo os municípios agrupados pelas similaridades tanto geográficas como socioeconômicas. Tal organização ocorre com as mesorregiões nomeadas da seguinte forma: Baixo Amazonas; Marajó; Metropolitana de Belém; Nordeste Paraense; Sudeste Paraense; e Sudoeste Paraense, conforme divisão apresentada no mapa a seguir.

Figura 10 - Mapa do Estado do Pará com as divisões em mesorregiões.



Fonte: Portal da Fapespa (2022).

O mapa acima apresenta a configuração organizacional de cada mesorregião do Estado do Pará. É possível perceber, por meio do mapa, a diferença do espaço territorial existente entre as mesorregiões, sendo possível destacar a mesorregião Metropolitana de Belém como a menor em extensão territorial, compreendendo ao menor número de município das seis mesorregiões, conforme demonstra o Quadro 5, no qual apresentamos a mesorregião, quantos municípios fazem parte e quais são eles.

Quadro 5 - Estado do Pará com divisão das mesorregiões e municípios.

MESORREGIÃO	Nº DE MUNICÍPIOS	MUNICÍPIOS PERTENCENTES AS MESORREGIÕES
Baixo Amazonas	15	Alenquer, Almeirim, Belterra, Curuá, Faro, Juruti, Mojuí dos Campos, Monte Alegre, Óbidos, Oriximiná, Placas, Porto de Moz, Prainha, Santarém, Terra Santa
Marajó	16	Afuá, Anajás, Bagre, Breves, Cachoeira do Arari, Chaves, Curralinho, Gurupá, Melgaço, Muaná, Ponta de Pedras, Portel, Salvaterra, Santa Cruz do Arari, São Sebastião da Boa Vista, Soure
Metropolitana de Belém	11	Ananindeua, Barcarena, Belém, Benevides, Bujaru, Castanhal, Inhangapi, Marituba, Santa Bárbara do Pará, Santa Izabel do Pará, Santo Antônio do Tauá
Nordeste Paraense	49	Abaetetuba, Acará, Augusto Corrêa, Aurora do Pará, Baião, Bonito, Bragança, Cachoeira do Piriá, Cametá, Capanema, Capitão Poço, Colares, Concórdia do Pará, Curuçá, Garrafão do Norte, Igarapé-Açu, Igarapé-Miri, Ipixuna do Pará, Irituia, Limoeiro do Ajuru, Mãe do Rio, Magalhães Barata, Maracanã, Marapanim, Mocajuba, Moju, Nova Esperança do Piriá, Nova Timboteua, Oeiras do Pará, Ourém, Peixe-Boi, Primavera, Quatipuru, Salinópolis, Santa Luzia do Pará, Santa Maria do Pará, Santarém Novo, São Caetano de Odivelas, São Domingos do Capim, São Francisco do Pará, São João da Ponta, São João de Pirabas, São Miguel do Guamá, Tailândia, Terra Alta, Tomé-Açu, Tracuateua, Vigia, Viseu.
Sudeste Paraense	39	Abel Figueiredo, Água Azul do Norte, Bannach, Bom Jesus do Tocantins, Brejo Grande do Araguaia, Breu Branco, Canaã dos Carajás, Conceição do Araguaia, Cumarú do Norte, Curionópolis, Dom Eliseu, Eldorado do Carajás, Floresta do Araguaia, Goianésia do Pará, Itupiranga, Jacundá, Marabá, Nova Ipixuna, Novo Repartimento, Ourilândia do Norte, Palestina do Pará, Paragominas, Parauapebas, Pau D'Arco, Piçarra, Redenção, Rio Maria, Rondon do Pará, Santa Maria das Barreiras, Santana do Araguaia, São Domingos do Araguaia, São Félix do Xingu, São Geraldo do Araguaia, São João do Araguaia, Sapucaia, Tucumã, Tucuruí, Ulianópolis, Xinguara
Sudoeste Paraense	14	Altamira, Anapu, Aveiro, Brasil Novo, Itaituba, Jacareacanga, Medicilândia, Novo Progresso, Pacajá, Rurópolis, Senador José Porfírio, Trairão, Uruará, Vitória do Xingu

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do IBGE (2023).

De acordo com as informações disposta no site do IBGE (2023), conforme apresentado no quadro acima, a mesorregião Nordeste Paraense é a formada pelo maior número de municípios, compreendendo a 34% do total de municípios do Pará, seguido da Sudeste Paraense com 27%, Marajó 11%, Baixo Amazonas 10%, Sudoeste Paraense 9% e Metropolitana de Belém com 7%.

4.3 Da educação

A Secretaria de Educação do Estado do Pará – SEDUC/PA tem atualmente (2023) a frente da pasta como secretário de educação Rossieli Soares da Silva. De acordo com relatório produzido pela Secretaria de Estado da Educação do Pará (2019), esta secretaria tem o intuito de desenvolver a política estadual de educação básica no estado nos níveis de ensino fundamental, médio e modalidades. Para tal dispõe do apoio de vinte e duas Unidades Regionais de Educação - URE e dezenove Unidades Seduc na Escola – USES, as quais direcionam 927 estabelecimentos de ensino, destes 259 atuam somente com ensino fundamental, 345 com ensino médio e 277 estabelecimentos de ensino que atendem aos dois níveis de ensino e mais 46 anexos.

Tal secretaria tem grande relevância ao povo paraense, visto ser responsável por ofertar educação escolar a um grande número de pessoas, principalmente referente ao nível médio. No entanto, devemos considerar a importância dos municípios na oferta da Educação Básica aos estudantes paraenses, pois estes são responsáveis por ofertar as diversas modalidades, em especial os níveis da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

4.4 Os sujeitos com deficiência do campo nos dados estatísticos do IBGE - Pará

Os indicadores sociais, juntamente com os educacionais, são uma importante ferramenta para conhecer a realidade do povo brasileiro, podendo estes se tornarem medidas quanto ao direcionamento de políticas públicas de acordo com os apontamentos indicados em seus resultados. O IBGE é o meio pelo qual se disponibiliza dados e informações sobre todo o país e a sociedade que nele vive, tanto em âmbito nacional, como estadual e municipal. Nessa seara, cabe destacar que este (IBGE) tem vínculo com Ministério do Planejamento e Orçamento – MPO.

Conforme apresentado no capítulo metodológico, a busca por dados que contemplasse o objeto de estudo investigado consistiu na seleção do item “Deficiência”, especificamente nas informações disponibilizadas na Tabela 3425 – “População residente por tipo de deficiência, segundo a situação do domicílio, o sexo e os grupos de idade – amostra – características geral da população”, visto esta tabela ser a única que disponibiliza informações referente ao espaço da zona urbana e zona rural, especificando o quantitativo de pessoas com deficiências que residem no campo do Estado do Pará. As informações apresentadas são bastante relevantes e possibilitam a exploração dos dados de diversas formas.

Destacamos que no item selecionado, “Deficiência”, não localizamos dados de 2010 que referenciasse questões relacionadas à escolaridade e disponibilizasse informação sobre a localização dos indivíduos, diferenciando o espaço rural e urbano, assim como no item “Educação”, que não são apresentados dados sobre pessoas com deficiências específicas do campo. Por este motivo, nenhuma pesquisa foi desenvolvida no campo “Educação”, uma vez não haver informações que destaque os espaços campestinos.

Considerando a idade escolar, tínhamos o intuito de levantar informações dos sujeitos do campo com deficiência que tivessem a idade entre quatro e dezessete anos, no entanto, a tabela não dispõe de dados referente aos sujeitos de quatro anos de forma isolada ou junto com as idades superiores a ela; disponibilizando, apenas, o grupo de zero a quatro anos. Por este motivo, nossa coleta de dados teve ênfase aos habitantes do campo com deficiência pertencentes ao grupo de zero a dezessete anos de idade. A disponibilidade de dados selecionados é apresentada em grupos de faixa etária, conforme organização da quadro abaixo.

Quadro 6 - Grupo de idades selecionadas para levantamento.

Grupos de idades selecionados na base de dados
0 a 4 anos
5 a 9 anos
10 a 14 anos
15 a 17 anos

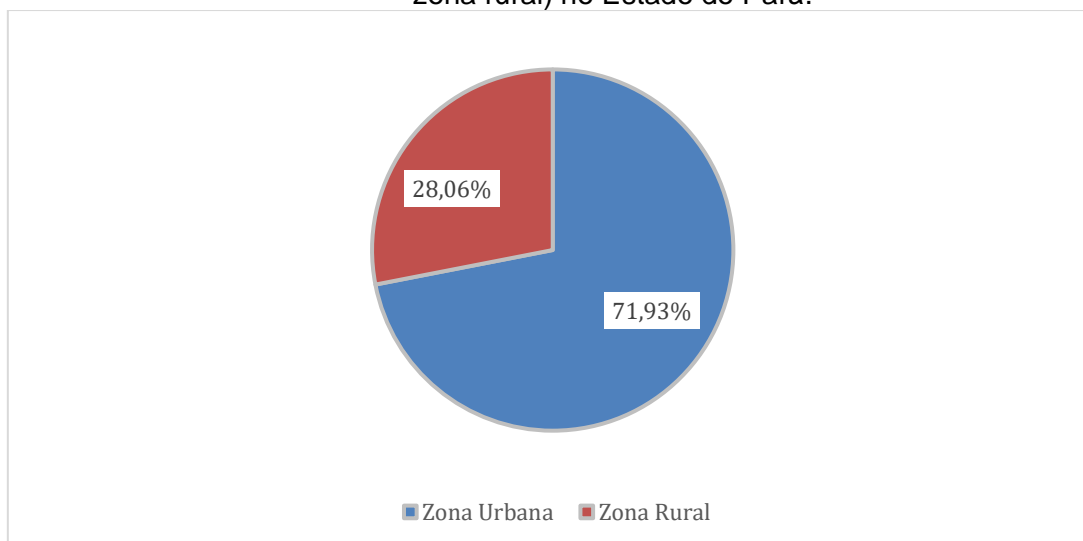
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do IBGE (2010).

A seleção dos grupos de idades aconteceu em quatro faixas etárias, para que fosse possível contemplar os indivíduos que estavam em idade escolar no período, os

quais deveriam estar matriculados e frequentando as aulas, onde a educação inclusiva de qualidade precisaria ser garantida.

Tendo como base de pesquisa o território do Estado do Pará, pessoas com deficiência e situação do domicílio, utilizamos os diversos filtros para cotejar os dados de pessoas com deficiência que residem no campo do referido Estado e chegamos aos seguintes apontamentos: o IBGE (2010) contabiliza o total de 7.581.051 habitantes em territórios paraenses, sendo, 5.193.636 localizam-se em espaços urbanos e 2.387.415 residiam em espaços rurais. Deste total de habitantes, 1.790.289 possui alguma deficiência. Este número corresponde ao percentual de 23,61% da população do Estado do Pará indicando um quantitativo expressivo de pessoas com deficiência no Estado. Quanto ao número de pessoas com deficiência por situação de domicílio, o IBGE (2010) apresenta o número de 1.287.867 localizados em territórios urbanos e 502.422 habitantes em espaços rurais.

Gráfico 1 - Percentual de pessoas com deficiência por situação de domicílio (zona urbana – zona rural) no Estado do Pará.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do IBGE (2010).

O resultado de 28,06% de habitantes com deficiências localizados no território dos campos paraenses demonstra que são 502.422 vidas que têm suas especificidades e vivem em locais com particularidades específicas e não podem ser invisíveis, eles existem e devem ter seus direitos garantidos, seja na educação, saúde, segurança, moradia e demais direitos.

A tabela a seguir traz resultados quanto ao número de habitantes com deficiências que residem no campo, de acordo com a faixa etária enfatizada nesta pesquisa, apresentando também informações sobre o sexo desses grupos.

Quadro 7 - População com deficiência localizados na zona rural do Estado do Pará por grupos de idade e sexo.

GRUPO DE IDADES	TOTAL	HOMENS	MULHERES
0 – 4	7.426	3.941	3.485
5 – 9	16.806	8.568	8.238
10 – 14	26.797	13.343	13.454
15 – 17	15.429	7.683	7.746
TOTAL	66.458	33.535	32.923

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do IBGE (2010).

De acordo com os dados do quadro acima, a população com deficiência que estava localizada no campo, conforme os dados do IBGE (2010), corresponde a 66.458 pessoas, sendo estas com idade de zero a dezessete anos e, considerando a idade escolar, deveriam estar matriculados na educação básica, divididos entre Creches, Pré-escolas, Ensino Fundamental e Ensino Médio. É possível notar uma semelhança nos grupos por idade comparando o número de homens e mulheres, haja vista que os números indicam 50,5% no grupo masculino e 49,5% no grupo feminino, com diferença de apenas 1%. O número mais expressivo de pessoas com deficiência refere-se à faixa etária de dez a quatorze anos, correspondendo a 40,3% do total, seguido do grupo de cinco a nove anos com 25,2%; o grupo de quinze a dezessete anos compreende a 23,2%, e o grupo em que há o menor número de pessoas com deficiência é o de zero a quatro anos, com 11,1%.

As deficiências nos dados do IBGE são organizadas em deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência motora e deficiência intelectual, sendo que as deficiências, visual, auditiva e motora são divididas em três categorias, a saber: não consegue de modo algum, grande dificuldade e alguma dificuldade, conforme apresenta na legenda do quadro a seguir.

Quadro 8 - Número de pessoas por grupos de idades e deficiências na zona rural do Estado do Pará.

GRUPO DE IDADES	DV			D A			DM			DI
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
0 - 4	345	319	1.808	280	162	1.363	1.323	420	1.369	1.440
5 - 9	254	1.064	7.474	264	543	3.964	516	525	2.274	2.431

10 – 14	177	2.237	14.998	415	974	4.969	410	753	2.596	3.228
15 - 17	95	1.310	9.069	182	500	2.410	175	425	1.499	1.871
TOTAL	871	4.930	33.349	1.141	2.179	12.706	2.424	2.123	7.738	8.970

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do IBGE (2010).

Legenda referente aos números e siglas usados no quadro:

1 – Não consegue de modo algum

2 - Grande dificuldade

3 - Alguma dificuldade

DV - Deficiência Visual

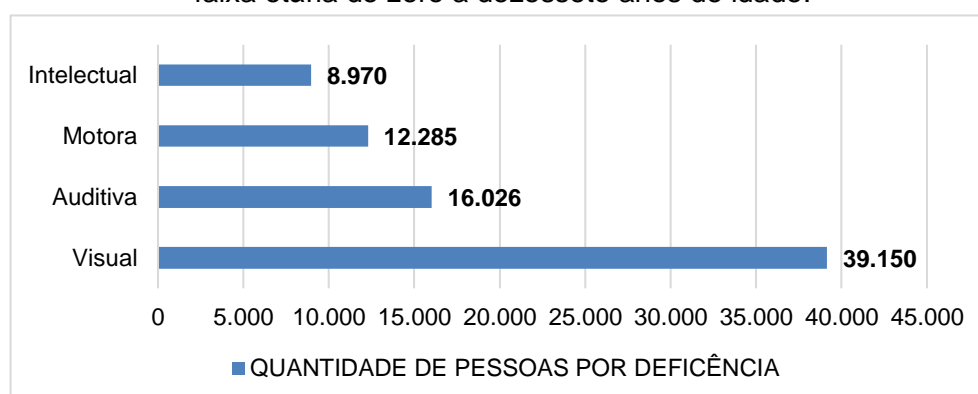
DA - Deficiência Auditiva

DM - Deficiência Motora

DI - Deficiência Intelectual

Os dados do quadro apresentam os números por categoria em cada deficiência. O grupo que manifesta o número mais alto de pessoas encontra-se na deficiência visual referente a “alguma dificuldade”, destacando-se o número de 33.349 pessoas, o que significa que mais de 50% das pessoas com deficiência no campo do Estado Pará, com idade de zero a dezessete anos, apresentam deficiência relacionada à visão, além de que o menor número também se encontram na deficiência visual. O grupo “não consegue de modo algum”, com 871 pessoas, correspondendo a pouco mais de 1% o grupo de pessoas cegas. O quadro demonstra existir no campo pessoas em todos os grupos e com todas as deficiências. Ademais, quando contabilizamos as três categorias gerando apenas um resultado em cada deficiência, temos a seguinte contagem.

Gráfico 2 - Número de pessoas com deficiência localizadas no campo do Estado do Pará na faixa etária de zero a dezessete anos de idade.

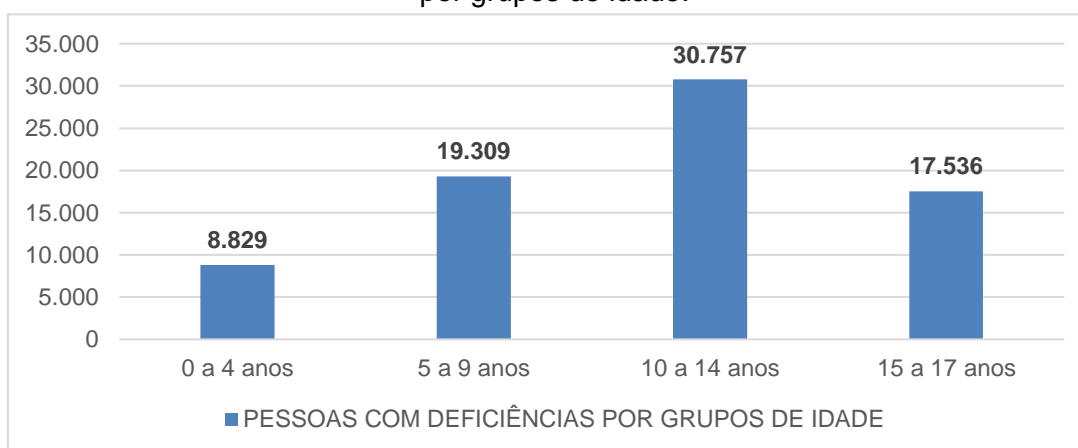


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do IBGE (2010).

É perceptível a diferença do número de pessoas com deficiência relacionada à visão em comparação as demais deficiências. O total de pessoas com esta deficiência localizadas no campo compreende 58,9%, seguida da deficiência auditiva, com 24,1%, da deficiência motora, com 18,4%, e com menor percentual, da deficiência intelectual, com 13,4%, do total geral das 66.458 pessoas. É importante enfatizar que, de acordo com os dados do IBGE (2010), o número de pessoas que residem no campo na faixa de zero a dezessete anos de idade é de 66.458 habitantes com pelo menos uma deficiência, no entanto, quando tratamos de quantitativo de deficiências, este número aumenta, pois um indivíduo pode possuir mais de uma deficiência.

As pessoas com deficiências do campo do Pará organizadas por grupos de idades, apresentam o seguinte resultado:

Gráfico 3 - Número de pessoas com deficiência localizadas no campo do Estado do Pará por grupos de idade.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do IBGE (2010).

A pesquisa indica que o grupo de idade com o maior número de deficiências é o grupo de dez a quatorze anos, com um percentual de 46,2%, seguido do grupo de cinco a nove anos, com 29%. Ademais, o grupo de quinze a dezessete anos é responsável por 26,3%, e 13,2% pertence ao grupo de zero a quatro anos. Este resultado gerou a curiosidade de entender qual deficiência é mais recorrente nesta faixa de idade, e os resultados direcionam como resposta a deficiência visual, com o número de 17.412 pessoas, sendo este número dividido nos três grupos “não consegue de modo algum”, “grande dificuldade” e “alguma dificuldade”, com maior destaque no grupo com “alguma dificuldade”, responsável por 86% deste número.

Quadro 9 - Número de pessoas por grupos de idades e total de deficiências considerando os grupos “não consegue de modo algum”, “grande dificuldade” e “alguma dificuldade” localizados na zona rural do Estado do Pará.

GRUPO DE IDADES	DV			DA			DM			DI
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
0 - 4	2.472			1.805			3.112			1.440
5 - 9	8.792			4.771			3.315			2.431
10 - 14	17.412			6.358			3.759			3.228
15 - 17	10.474			3.092			2.099			1.871

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do IBGE (2010).

O quadro permite a visualização geral do total de deficiências por faixa etária, o qual reforça que o maior número de deficiências se encontra no grupo de dez a quatorze anos em todas as deficiências e o menor número encontra-se no grupo de zero a quatro anos. Quanto à deficiência que apresenta o menor índice corresponde à deficiência intelectual, contrastando com a deficiência visual, na qual concentra-se o maior número.

Portanto, os resultados nos permitiram fazer algumas constatações: que as pessoas com deficiências que residem no campo do Estado Pará a maioria são do sexo masculino, mas a diferença é muito pequena; o grupo por faixa etária com maior número de deficientes é o dez a quatorze anos; o menor número de deficiência concentra-se na faixa de zero a quatro anos; a deficiência que sobressai as demais é visual, com ênfase no grupo “alguma dificuldade”; a deficiência com menor índice é a intelectual; e no total são 66.458 habitantes que residem em espaços rurais com idade de zero a dezessete anos no Estado do Pará com deficiência, as quais podem ter mais de uma deficiência associada e estas vidas merecem respeito e condições dignas.

Sabemos que os dados aqui dispostos não são atuais, são referentes ao IBGE (2010), no entanto, ao observamos os resultados, percebermos que em 2010 já existia um público grande com deficiência localizado nos espaços do campo. Nesse sentido, com o aumento total da população, podemos inferir que houve também o aumento do público alvo da Educação Especial, prova disso é o crescente número de matrículas na modalidade, conforme evidencia o Censo Escolar de 2022 (Brasil, 2023).

Neste sentido, confirmamos que a presença das pessoas com deficiências nos espaços do campo no Estado do Pará tem significativa expressão, fato que nos remete a nos preocuparmos acerca de como os direitos dessas pessoas estão sendo

garantidos. Caiado e Meletti (2011) dizem que a impossibilidade da participação social das pessoas com deficiência não se deve à deficiência em si, mas pelas barreiras que essas pessoas enfrentam diariamente, realidade ainda mais complexa quando refere-se aos espaços do campo. Portanto, dados como os apresentados, devem ser levados em consideração e embasar na estruturação de políticas que eliminem as barreiras que interferem na vida das pessoas com deficiências que vivem nos territórios campestres, inclusive referente ao processo educativo.

4.5 O Resumo Técnico do Censo Escolar 2022 e as interfaces da Educação Especial do Campo

O Censo Escolar é um levantamento estatístico anual responsável pela disponibilização de dados referente à situação educacional do país, envolvendo turmas, alunos, profissionais, gestores e escolas de todas as etapas e modalidades de ensino que compõem a Educação Básica. Este processo conta com a colaboração das secretarias municipais, estaduais e escolas privadas de todo país (Brasil, 2023), consistindo-se em importante ferramenta, por possibilitar a criação e implementação de políticas públicas educacionais com base nos resultados divulgados. Neste sentido, Diniz (1999) corrobora enfatizando que é uma ferramenta básica para a formulação, planejamento, monitoramento e acompanhamento das políticas públicas, auxiliando nas decisões.

Mediante a Diretoria de Estatísticas Educacionais – DEED do INEP, o Resumo Técnico do Censo Escolar 2022 traz a síntese de resultados das pesquisas realizadas e tem a “finalidade institucional de promover a disseminação das estatísticas, dos indicadores e dos resultados das avaliações, dos estudos, da documentação e dos demais produtos de seus sistemas de informação” (Brasil, 2023). Este documento consiste na apresentação de um caderno, dividindo-se em apresentação de dados referente a matrículas, docentes, escolas e gestores, composto por 78 laudas. Para tanto, nossa investigação ocorreu com o foco relacionado à Educação Especial, no intuito de localizar informações que pudessem discorrer sobre este público nos espaços do campo.

A priori, identificamos que os dados dispostos no Resumo técnico não tratam de informações referentes às Unidades da Federação, ou seja, não há dados sobre

os estados, apenas referentes a todo país. Mas, mesmo assim, não foi possível deixar de fazer algumas análises no documento, considerando sua importância.

Assim, a ênfase se deu nos itens 1.1 “Matrícula” e 1.1.7 “Educação Especial”. Identificamos, por meio dos dados disposto no Resumo Técnico, que as matrículas da Educação Especial em 2022, a nível nacional, obtiveram um aumento significativo de mais de 29%. Considerando o ano de 2018, as presenças destes alunos estão concentradas principalmente no Ensino Fundamental, mas o maior aumento neste período foi na Educação Infantil (Brasil, 2022). Esta informação demonstra que o público da Educação Especial vem crescendo no contexto escolar nos últimos anos, acontecimento que precisa de atenção no sentido de as escolas estarem acessíveis e com condições em todos os aspectos para o desenvolvimento de um processo educativo baseado nos princípios da equidade, respeito e acessibilidade, dando condições de acesso e permanência nas escolas brasileiras, independentemente de sua localização.

Os levantamentos sobre a Educação Especial são apresentados enfatizando informações como as etapas de ensino, inclusão em classes comuns, em classes especiais e dependências administrativas, conforme exposto no quadro abaixo.

Quadro 10 - Sobre os gráficos da Educação Especial apresentados no Resumo Técnico 2022.

GRÁFICO	TEMÁTICA
Gráfico 30	Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – brasil – 2018-2022
Gráfico 31	Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns, segundo a etapa de ensino – brasil – 2018-2022
Gráfico 32	Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns (com e sem atendimento educacional especializado) ou classes especiais exclusivas – brasil – 2018-2022
Gráfico 33	Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns e em classes especiais exclusivas, segundo a dependência administrativa – brasil – 2022

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Resumo Técnico – Censo Escolar (2022).

Estes dados permitem a compreensão da ausência de informação que aborde a Educação Especial e a Educação do Campo, visto não serem destacadas informações sobre os alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimentos e altas habilidades e/ou superdotação por localização. Situação intrigante, afinal, em todos os demais dados dos níveis e modalidades apresentados, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e de uma forma geral da Educação Básica, o Resumo Técnico apresenta os dados relacionados aos números de matrículas de acordo com a localização da escola, ou seja, são expostos os números quanto à zona urbana e a zona rural em cada modalidade, diferente dos dados expostos quando se trata da Educação Especial.

O IBGE 2010 apresentou dados correspondentes a 29.821.150 pessoas com deficiências que viviam/vivem na zona rural do Brasil, destes, 10.400.283 sujeitos estavam na idade de zero aos dezessete anos, quantitativo que contempla a idade escolar considerada de quatro aos dezessete anos (Brasil, 1996). Estes números nos mostram que existia, e ainda existe, um número expressivo de pessoas com deficiências nos espaços do campo. Como prova disso, o Resumo Técnico demonstra o crescimento deste público em mais de 28% comparado ao ano de 2018. Se este público existe no campo, espaço ainda mencionado nos documentos como zona rural, por que não apresentar dados sobre eles no Resumo Técnico? Esta indagação pode nos levar a várias hipóteses, mas, em especial, confirma a invisibilidade destes sujeitos nas políticas públicas mencionadas por vários autores, incluindo Caiado e Meletti (2011). A ausência de suas existências neste tipo de documento contribui de forma significativa para permanecerem no âmbito do esquecimento pelo poder público na implementação de políticas públicas educacionais.

As demais temáticas abordadas no resumo envolvendo escolas, docentes e gestores não mencionam informações sobre a Educação Especial ou sobre os espaços rurais. Sabemos que o Resumo Técnico, como o próprio nome já diz, é apenas um resumo, no entanto, nele está presente os principais dados relacionados à educação brasileira. O próprio documento ressalta que:

Os dados exibem um panorama da educação básica no País, com algumas estatísticas apresentadas em série histórica, possibilitando traçar tendências da área. Este volume está organizado em seções que revelam o quantitativo e as características gerais das principais estatísticas (matrículas, docentes, gestores e escolas) distribuídas para as diferentes etapas da educação

básica (educação infantil, ensino fundamental - anos iniciais e finais, ensino médio, educação profissional e educação de jovens e adultos) (Brasil, 2022).

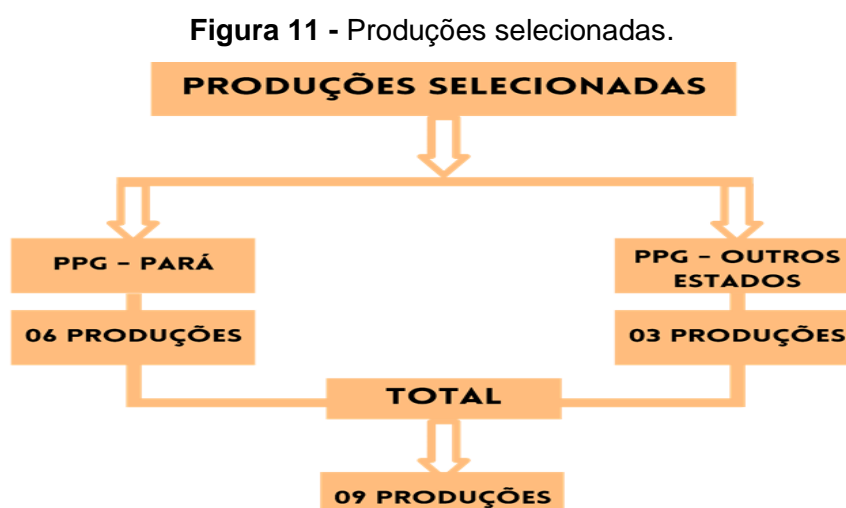
O panorama apresentado, conforme propõe o texto acima, esquece de mencionar a Educação Especial ao lado das demais modalidades, e assim acontece em diversas situações e discussões em que a Educação Especial não aparece. Quando tratamos da Educação Especial em espaços campestres, estes indivíduos são ainda mais invisibilizados, situação que demanda lutas constante para que as “dores” sentidas nos espaços do campo possam ultrapassar as barreiras da invisibilidade e ser levadas em consideração, de modo que possam ser tomadas como buscas coletivas na efetivação dos direitos a uma educação de qualidade.

SEÇÃO 5 - A (IN)VISIBILIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO CAMPO NO ESTADO DO PARÁ NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

As produções científicas são hoje uma das formas mais eficazes de fazer ciência. Por meio destas, podemos acompanhar as discussões que vêm sobressaindo e ganhando espaço no âmbito acadêmico nacional e mundial. Nesta perspectiva, ao identificarmos as produções que tratam das interfaces nas modalidades aqui discutida, especificamente sobre o Estado do Pará, teremos um cenário de informações desde o surgimento da temática, bem como os avanços e desafios apresentados pelas pesquisas sobre o estado, possibilitando uma análise com criticidade e reflexões a respeito do objeto de estudo investigado.

5.1 Achados da pesquisa bibliográfica

O cotejamento realizado nas bases de dados selecionadas nos permitiu a coleta de nove produções científicas que discutem a interfaces da Educação Especial e Educação Campo no Estado do Pará, conforme apresenta a Figura 11.



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

As produções científicas selecionadas para análise estão dentro de todos os critérios de inclusão elencados anteriormente. Nos mesmos parâmetros de Rocha e Bernardo (2011), acreditamos que as variadas pesquisas fazem florescer formas diferentes de se encarar um determinado objeto. Todo o processo de levantamento

das produções foi permeado pela criteriosidade e cuidados para a realização de uma análise fiel aos princípios propostos.

O Quadro 11 apresenta informações sobre as instituições do Estado do Pará, onde realizamos o levantamento bibliográfico, sendo estas as instituições com programas em funcionamento voltados à área da educação ou com alguma relação com a área. Assim, apresentamos informações como instituição, programa, modalidade de oferta, início de funcionamento, total de dissertações e teses defendidas e disponíveis em seus respectivos repositórios e a quantidade de produções selecionadas.

Quadro 11 - Dados dos Programas de Pós-Graduação relacionados à educação com produções defendidas no Estado do Pará.

INSTITUIÇÃO/ PROGRAMA	OFERTA	INÍCIO DE FUNCIONAMENTO ME-DO	TOTAL DE DISSERTAÇÕ ES	TOTAL DE TESES	PRODUÇ ÕES SELECION ADAS
UEPA/PPGED	Mestrado Doutorado	2005/2019	326	x	3
UFPA/PPGED	Mestrado Doutorado	1992/2008	437	194	X
UFPA-CAMETÁ/ PPGEDUC	Mestrado	2014	174	x	1
UFOPA/PPGE	Mestrado	2014	151	x	1
Obs. Dados atualizados em maio de 2023.					

Fonte: Elaborado pela autora (2022-2023).

Todas são instituições públicas de âmbito estadual ou federal e contam com números significativos de produções científicas defendidas, a nível de dissertações. A UFPA é a instituição com maior tempo de oferta de PPG, com mais de dezessete anos com o programa de mestrado em funcionamento, e os mais recentes são os PPG da UFOPA e UFPA, campus Cametá, tendo apenas pouco mais de sete anos de funcionamento.

Quadro 12 - Resultado de dados dos Programas de Pós-Graduação no Estado do Pará.

QNT DE INSTITUIÇÕES E PROGRAMAS QUE OFERTAM MESTRADO	QNT DE INSTITUIÇÕES E PROGRAMAS QUE OFERTAM DOUTORADO	TOTAL DE DISSERTAÇÕES	TOTAL DE TESES	TOTAL DE PRODUÇÕES SELECIONADAS
4 instituições 4 programas	2 instituições 2 programas	1.088	194	5
Obs. Dados atualizados em maio de 2023.				

Fonte: Elaborado pela autora (2022-2023).

É expressiva a diferença no quantitativo de dissertações para teses defendidas e disponibilizadas nas bases de dados. Essa diferença chega a ser cinco vezes maior que o número de Teses. No entanto, devemos considerar que o número de instituições que oferecem o doutorado é menor e mais recente, visto que apenas uma das quatro instituições, a UFPA, já dispõe de produções científicas nesse nível.

Para o levantamento nas bases de dados nacionais, Capes e BDTD, foram elencadas palavras chaves, conforme apresentado no quadro abaixo, no qual também apresentamos o quantitativo que surgiu em cada uma das pesquisas nas respectivas bibliotecas, o que nos permitiu localizar as produções conforme propõe o estudo. Destacamos que no decorrer desta pesquisa, tanto nas bases de dados estaduais como nacionais, optamos por não delimitar período para as buscas de produções, uma vez que consideramos todos os achados que discutissem o objeto de estudo conforme os critérios de inclusão elencados, independente do ano.

Quadro 13 - Descritores utilizados e produções localizadas nas bases de dados nacionais.

DESCRITORES	PRODUÇÕES QUE EMERGIRAM – ME e DO		TOTAL DE PRODUÇÕES SELECIONADAS
	BDTD	CAPE	
“EDUCAÇÃO ESPECIAL” AND “EDUCAÇÃO DO CAMPO”	27	43	04
“EDUCAÇÃO DO CAMPO” AND “DEFICIÊNCIA”	34	10	
“ESCOLAS DO CAMPO” AND “ALUNOS ESPECIAIS”	X	X	
“EDUCAÇÃO ESPECIAL” AND “EDUCAÇÃO RURAL”	08	03	

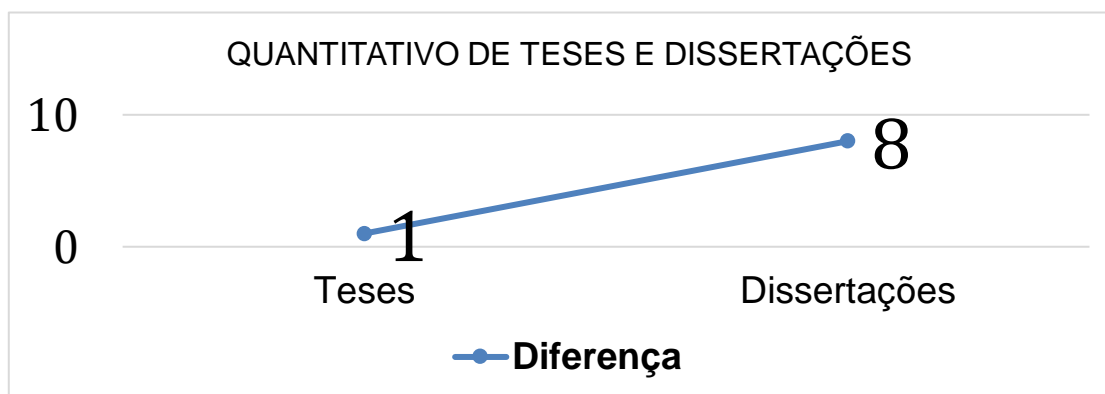
“EDUCAÇÃO RURAL” AND “EDUCAÇÃO ESPECIAL”	08	03	
TOTAL	77	59	
Obs. Dados atualizados em maio de 2023.			

Fonte: Elaborado pela autora (2022-2023).

Nas bibliotecas nacionais a maioria das produções apareceram duplicadas nas duas bases, ou seja, os mesmos estudos que se encontravam no repositório da Capes também estavam disponíveis na BDTD. Mas, mesmo assim, este processo nos permitiu localizar quatro produções, dentre estas, uma foi produzida na UEPA, no entanto, ainda não estava disponível na biblioteca da própria instituição, apenas na biblioteca da Capes, o que pode nos levar a inferir que, em decorrência da pandemia causada pelo Covid-19, as instituições de ensino podem ter apresentado atrasos para disponibilizar as produções defendidas nos últimos anos em suas bases de dados on-line.

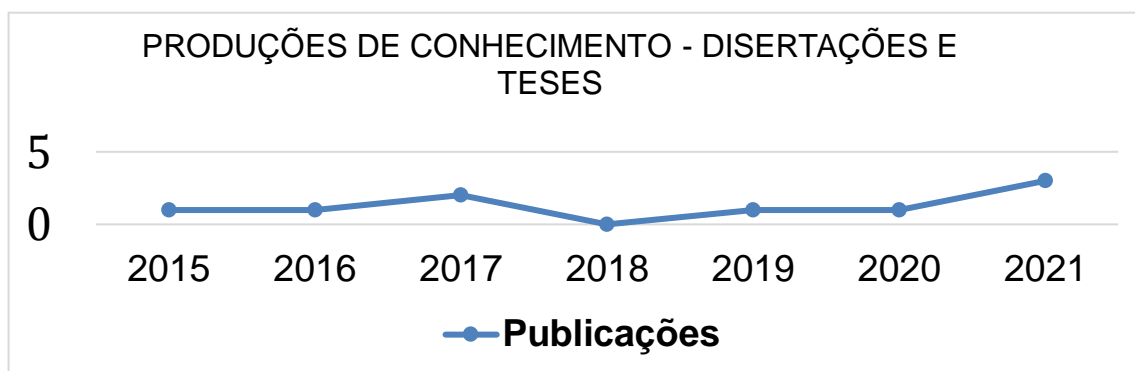
O Gráfico 4 evidencia a diferença entre o quantitativo de teses e dissertações localizadas, o que nos leva a inferir que este objeto de estudo ainda tem sido pouco discutido no âmbito dos doutorados relacionados à área da educação.

Gráfico 4 - Quantitativo de teses e dissertações localizadas.



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Observamos que o número de tese representa 11% das produções localizadas, enquanto as dissertações equivalem a 89%, o que corresponde a uma diferença significativa entre as produções.

Gráfico 5 - Quantitativo de produções científicas por ano.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Conforme o Gráfico 5, a elaboração de produções acadêmicas no âmbito de teses e dissertações que discorrem sobre a Educação Especial do Campo no Estado do Pará são recentes; a primeira surge no ano de 2015, em seguida as demais começam a apresentar-se ainda discretamente. Desde 2015 até o momento, o ano em que foi localizado o maior número de produções foi 2021, o que pode apresentar um aumento de discussões sobre a temática investigada no contexto acadêmico, mas, esta hipótese só poderá ser confirmada a partir de pesquisas correspondentes aos anos seguintes.

As produções que emergiram a partir do levantamento bibliográfico realizado demonstram como vem ocorrendo os debates no contexto acadêmico e, para organização das produções localizadas e selecionadas, levamos em consideração o ano da produção, iniciando pela categoria teses. Em seguida, partimos para a organização das dissertações e apresentamos em quadros as seguintes informações: o nome da instituição a qual pertence a produção e o programa, em seguida o título, o ano, o objetivo e para finalizar o autor.

Quadro 14 - Produções científicas localizadas – Teses.

Instituição	Título	Ano	Objetivo	Autor
UFSCAR/ PPGEES	A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia paraense	2015	Analisar o processo de escolarização do alunado da Educação Especial que frequenta escolas das comunidades ribeirinhas	FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos
Obs. Dados atualizados em maio de 2023				

Fonte: Elaborado pela autora (2022-2023).

Dentre as nove produções selecionadas, apenas uma faz parte da categoria teses, sendo esta a primeira pesquisa a abordar a temática no estado do Pará. Fernandes (2015) foi a pioneira a discorrer sobre essa importante temática, enfatizando em sua pesquisa o processo de escolarização de pessoas com deficiências em espaços ribeirinhos. Vale destacar que a instituição e programa no qual o estudo foi desenvolvido não está localizado no estado do Pará, e sim na região sudeste do país, na Universidade Federal de São Carlos.

Quadro 15 - Produções científicas localizadas – Dissertações.

Instituição	Título	Ano	Objetivo	Autor
UEPA/PPGED	Saberes culturais de jovens e adultos com deficiência de comunidades das ilhas de Abaetetuba-PA	2016	Analisar e descrever os saberes culturais de jovens e adultos com deficiência de comunidades das ilhas do município de Abaetetuba, buscando compreender como se dá o processo de aprendizagem desses saberes.	BATISTA, Maria Valdeli Matias
UEPA/PPGED	Práticas de Letramento de Pessoas com Deficiência em um bairro da Ilha de Caratateua/Pa	2017	Analisar as práticas de letramentos de pessoas com deficiência, a construção dessas práticas e as concepções que permeiam o fenômeno.	RAIOL, Josivan João Monteiro
UFRRJ/PPGEA	Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no município de Conceição do Araguaia-PA	2017	Caracterizar a implementação de Políticas públicas de Educação Especial no âmbito da Educação Inclusiva, no que se refere às condições de escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial que vivem em projetos de assentamentos da reforma agrária localizados na região de Conceição do Araguaia/PA	SILVA, Leandro Ferreira da
UEPA/PPGED	As Representações Sociais de um adolescente Surdo Quilombola: afirmações étnicas, conflitos	2019	Evidenciar quais as Representações Sociais que um adolescente negro surdo quilombola tem sobre o seu	LOBATO, Vera Lúcia de Cristo

	culturais, paradigmas educativos e estratégias dialógicas		processo formativo cotidiano e cultural considerando a surdez, a negritude, a educação social/escolar e as relações intersubjetivas dialogadas.	
UFOPA/PPGE	A surdez na aldeia: análise de uma realidade à luz da Teoria Histórico-Cultural	2020	Analisar o processo de ensino e aprendizagem de criança indígena surda do ensino fundamental, em escola indígena localizada no município de Santarém-PA.	CUNHA, Bárbara Almeida da
UFPA-CAMETÁ/PPGEDUC	O gestual e o linguístico: análises interculturais acerca da comunicação familiar e escolar de um indígena surdo na aldeia Assurini do Trocará, município de Tucuruí, no Pará	2021	Analisar os processos comunicativos estabelecidos entre o indígena surdo assurini e os ouvintes - indígenas e não indígenas...	VALENTE, Thaianny Cristine Dias
UFGD/PPGET	Educação Especial e inclusiva no contexto da escola ribeirinha	2021	Identificar as condições de acesso, permanência e sucesso educacional de alunos com deficiência no ambiente escolar ribeirinho.	FERREIRA, Arnaldo Machado
UEPA/PPGED	Práticas de professores em interface Educação Especial e Educação do Campo em uma instituição especializada	2021	Analisar as práticas pedagógicas de professores de uma escola especializada com crianças ribeirinhas na cidade de Belém do Pará	SANTOS, Ana Cristina de Souza dos
Obs. Dados atualizados em maio de 2023				

Fonte: Elaborado pela autora (2022-2023).

As oito dissertações localizadas foram desenvolvidas ao longo de seis anos, de 2016 a 2021. Destas, seis foram desenvolvidas em instituições no Estado do Pará, uma na região centro oeste e uma na região sudeste. Dentre estas, o contexto mais destacado nas pesquisas refere-se ao ribeirinho, seguido do contexto indígena. Contudo, também é abordado o contexto quilombola, políticas públicas e práticas pedagógicas, o que demonstra que o Estado do Pará é composto por diversos campos, cada um com suas singularidades, mas também com grandes semelhanças.

Quadro 16 - Instituições e quantidade de produções localizadas.

INSTITUIÇÃO	QNT. DE PRODUÇÃO - %
UFSCAR	1 – 11%
UEPA	4 - 44%
UFRRJ	1 - 11%
UFOPA	1 - 11%
UFPA CAMETÁ	1 - 11%
UFGD	1 - 11%
TOTAL	9

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

De acordo com este levantamento, a instituição que tem se destacado nesta discussão é a Universidade do Estado do Pará, onde concentram-se 44% dos trabalhos, enquanto as demais são responsáveis apenas por 11%. É importante ressaltar que a Universidade Federal do Pará, mesmo sendo a instituição com mais tempo de PPG e com mais produções defendidas, não foram localizadas pesquisas que discutem as interfaces da Educação Especial e Educação do Campo neste levantamento.

5.2 Análise das Produções Acadêmicas

O público da Educação do Campo, conforme descrito em Brasil (2010), envolve diferentes grupos com singularidades específicas, abarcando aqueles sujeitos que por meio do trabalho rural garantem as condições materiais de existência, realidade esta bastante presente em território paraense. Grupos residentes em diversos campos paraenses vêm sendo discutidos no cenário acadêmico, para tanto, buscamos nestas pesquisas pontuar os principais achados em cada produção acadêmica selecionada.

Posterior ao levantamento das nove produções, conforme o objetivo previamente estabelecido, estas foram organizadas por eixos temáticos de acordo com as aproximações discutidas em cada estudo. Para melhor compreensão, organizamos em cinco eixos, sendo; 1- produções que discutem sobre a Educação Especial no contexto ribeirinho; 2- produções que discutem sobre a Educação Especial no contexto indígena; 3- produções que discutem sobre a Educação Especial no contexto quilombola; 4- produções que discutem sobre a Educação Especial do

Campo no âmbito das políticas públicas; e 5- Produções que discutem sobre práticas pedagógicas em interfaces da Educação Especial e Educação do Campo.

5.2.1 Contexto ribeirinho

Para este diálogo, faz-se necessário apresentar a concepção de ribeirinho, visto que as quatro produções referenciadas abaixo, de alguma forma, tratam sobre realidades que envolve os alunos públicos da Educação Especial no contexto ribeirinho, realidades que divergem dos centros urbanos, por apresentar particularidades e relação direta com os rios, com a terra e com as florestas.

O Guia de Cadastramento de Grupos Populacionais Tradicionais e Específicos (2012) do Ministério do Desenvolvimento Social conceitua estes sujeitos como:

Ribeirinhos são indivíduos, famílias e comunidades tradicionais agroextrativistas que vivem em regiões de várzea, próximas a rio e que têm modo de organização, reprodução social, cultural e econômica fundamentados na constante interação com o meio onde vivem e determinado pelo ciclo das águas (regime de cheias e vazantes) e pelos recursos que o rio oferece.

No entanto, Santos (2014) chama a atenção para essa caracterização, que embora este conceito traga subsídios para a compreensão de quem são esses sujeitos, identificar os ribeirinhos da Amazônia brasileira só na perspectiva dos rios, é negar a grande diversidade geográfica dessa região, pois essa realidade não se aplica a toda população. Em algumas regiões, determinados ribeirinhos não vivem nas várzeas ou na beira do rio, mas tem forte relação com o rio, e uma relação direta com os recursos da terra, da floresta e da agricultura. Neste sentido, compreendemos que a realidade ribeirinha, embora tenha fatores semelhantes, também tem suas peculiaridades, a depender de sua localização e demais fatores que contribuem em sua formação cultural e social.

Quadro 17 - Produções que discutem sobre a Educação Especial no contexto ribeirinho.

EIXO	TÍTULO	AUTOR
Contexto ribeirinho	A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia paraense	FERNANDES (2015)

	Saberes culturais de jovens e adultos com deficiência de comunidades das ilhas de Abaetetuba-PA	BATISTA (2016)
	Práticas de Letramento de Pessoas com Deficiência em um bairro da Ilha de Caratateua/Pa	RAIOL (2017)
	Educação Especial e inclusiva no contexto da escola ribeirinha	FERREIRA (2021)
TOTAL POR EIXO	4 obras	4 autores

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

As quatro produções acadêmicas aqui selecionadas, que discorrem acerca destas realidades, têm como locais de pesquisa dois municípios do estado do Pará, Belém, a capital do estado e Abaetetuba, localizada aproximadamente a cento e vinte cinco quilômetros da capital. Fernandes (2015) e Raiol (2017) discutem realidades nas ilhas de Belém e Batista (2016) e Ferreira (2021) sobre as ilhas de Abaetetuba.

Fernandes (2015), em sua pesquisa “A ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NAS COMUNIDADES RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA PARAENSE”, discute o processo de escolarização de alunos público da Educação Especial que frequentam escolas das comunidades ribeirinhas vinculadas ao sistema municipal de ensino em Belém no Estado do Pará em algumas ilhas. No estudo, a pesquisadora levanta reflexões ao longo da pesquisa que perpassam por diversas dimensões, como políticas, alunos, professores, acessibilidade comunicacional, transporte, urbanístico, dentre outros que têm influência direta no processo de escolarização dos alunos com deficiência.

O desenvolvimento do estudo tem enfoque histórico-dialético, fazendo uso de levantamento bibliográfico, entrevistas semiestruturada, observação com registro em diário de campo e fotografia, levantamento e análise documental, indicadores socioeducacionais e sistematização e análise dos dados. Os locais da pesquisa foram quatro ilhas de Belém, Caratateua, Cotijuba, Combu e Mosqueiro, com investigação em cinco escolas e duas unidades pedagógicas, as quais foram selecionadas por possuir alunos com deficiência em sala de aula comum, fazer parte de uma ilha e ser sede ou unidade pedagógica da Rede Municipal de Ensino. Os participantes da investigação foram quatro coordenadores pedagógicos, quatro professoras de sala de

recursos multifuncional e cinco professores de classe comum, totalizando treze sujeitos, distribuídos nas quatro ilhas.

Fernandes (2015) enfatiza que as ilhas também fazem parte dos estudos referente ao campo, do campo e para o campo. A condição das ilhas na cidade de Belém chama a atenção por vários aspectos: é uma condição característica da Região Norte, o acesso ocorre pelos rios e as pessoas que lá residem têm sua vida toda viabilizada, principalmente, pelas águas dos rios, por meios próprios de se locomover. Nesse ínterim, a pesquisa desenvolvida por Fernandes (2015) permitiu conhecer as realidades nas ilhas investigadas na cidade de Belém e fez diversos apontamentos.

Por meio das entrevistas, Fernandes (2015) percebeu que a maioria dos entrevistados não reconhece a ilha como campo, visto estas serem povoadas, evoluídas e apresentarem certo desenvolvimento. Levantando questões relacionadas a campo e cidade, a pesquisadora reflete: se não se considera ribeirinho, o professor é o quê? O não reconhecimento da ilha como campo, implica no não desenvolvimento de atividades referente a realidade da ilha, não fortalecendo a identidade dos ribeirinhos e as lutas relacionadas ao campo.

Fernandes (2015) destaca o baixo quantitativo de produções acadêmicas na região norte, em especial referente ao doutorado. Quanto ao levantamento para localizar produções nas interfaces da Educação Especial e Educação do Campo, nada foi localizado.

Sobre os dados do INEP, a pesquisadora destaca que houve redução nas matrículas dos alunos com deficiências, tanto dos que moravam e estudavam no campo, como dos que moravam no campo e estudavam na cidade. Fernandes (2015) pontua as divergências nos dados apresentados pelo INEP comparados aos números no local de pesquisa, em especial dos que vivem e estudam no campo.

Referente à estrutura e funcionamento da Educação Especial nas escolas pertencentes às ilhas, Fernandes (2015) apresentam realidades diferentes em cada uma delas, desde escola de madeira, escola mista composta por madeira e alvenaria a escola de Alvenaria, sendo possível perceber as divergências existentes nas ilhas de Belém, em que cada uma delas possuem suas próprias especificidades.

No que se refere à escola, a pesquisa identifica que os professores das classes regulares não estão preparados para o processo inclusivo e a escola não tem atendido os objetivos para uma educação inclusiva. A pesquisadora ressalta que apenas uma das escolas tem disponibilizado o PPP, as demais alegam que está em construção.

Fernandes (2015) pontua que a escola da ilha de Cotijuba é a única a desenvolver uma educação especial no campo. Mesmo entre desafios e poucos recursos, alguns docentes, tanto da SRM como da sala de aula regular, desenvolvem um processo educativo colaborativo, contrastando com a escola de Caratateua, que mesmo dispondo de recursos, precisa melhorar a acessibilidade entre os blocos. As escolas de mosqueiro apresentam situações contrárias, uma da outra, enquanto uma dispõe de espaço e a outra tem espaço mínimo.

O processo de enturmação dos alunos com deficiência nas ilhas é registrado por Fernandes (2015) como forma obscura de acontecer, dado o fato de este processo ser estabelecido de acordo com a cordialidade do professor, caso este não o aceite o aluno em classe, a matrícula não será realizada na turma. Para evitar desavenças com o docente, ocorre, assim, atitudes excludentes e segregacionistas. A pesquisadora identificou que ainda existem atitudes de resistência por parte de professores e gestores referente ao processo inclusivo.

Dentre as queixas evidenciadas na pesquisa Fernandes (2015), existe a rejeição dos professores para com os alunos com deficiência. De acordo com o estudo, estes não se reconhecem quanto professor dos referidos alunos, apresentando dificuldade em ensina-los, solicitando, portanto, um auxiliar para lidar exclusivamente com estes alunos. Outrossim, ainda há professor que exige a adequação do aluno ao sistema.

Diversos são os resultados evidenciados pelo estudo de Fernandes (2015) no contexto das ilhas, dentre eles destacamos: recursos didáticos insuficientes para o trabalho do professor da SRM realizar o AEE; dificuldade dos professores em ensinar os alunos com deficiências em meios aos projetos e atividades; processos avaliativos inadequados; horas pedagógicas que não atendem a necessidade dos professores pesquisados; Formações pedagógicas precisam ser revistas; não foi visualizado ensino colaborativo entre professor da sala comum e da SRM em todas as ilhas; quantidade de professores insuficientes para atuar na Educação Especial (SRM); transporte escolar insuficiente e não acessível na maioria das ilhas; evasão escolar por diversos motivos; relação distante entre sede e anexo; algumas escolas não possuem SRM; dentre outras situações percebidas por Fernandes (2015).

Batista (2016) pesquisa a respeito dos “SABERES CULTURAIS DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA DE COMUNIDADES DAS ILHAS DO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA-PA”. Ao longo de sua pesquisa, busca analisar os saberes culturais

de jovens e adultos com deficiência no local investigado e como ocorre o processo de aprendizagem desses saberes. A discussão caminha em meio ao contexto das comunidades, os saberes apresentados pelos sujeitos com deficiências investigados e como são adquiridos, envolvendo contexto diversos como família, trabalho, religião, escola e amigos.

O estudo de Batista (2016) traz uma abordagem qualitativa e quantitativa, desenvolvida por meio da pesquisa de campo e participante, com aproximações etnográficas, fazendo uso de entrevistas estruturadas e semiestruturadas por meio das narrativas etnográficas. Teve como *lócus* de pesquisa quatro comunidades das ilhas ribeirinhas de Abaetetuba, chamadas de: São Raimundo no rio Sapucajuba, Menino Deus, no rio Urucuri, Santa Maria no rio Prainha e comunidade do rio Marinquara. Os sujeitos que tiveram seus saberes investigados foram dois com deficiência visual, dois com deficiência intelectual, um jovem com Síndrome de Down e duas jovens com deficiência física e um senhor com deficiência Múltipla, totalizando oito sujeitos jovens e adultos com deficiência. A pesquisadora destaca uma realidade de sujeitos que estão inseridos em três contextos de exclusão simultaneamente, jovens e adultos não escolarizados, nativos de ilhas ribeirinhas e apresentam deficiência, que também podem fazer parte de outros grupos como, negros, índios, mulheres, homossexuais entre outros que também são excluídos socialmente (Batista, 2016).

Ao descrever o processo de sua pesquisa de campo, é possível perceber um contexto ribeirinho nas comunidades pesquisadas bastante desafiador. Destarte, a pesquisadora vivenciou diversas barreiras para desenvolver seu estudo, desde situações comunicacionais com participantes (a exemplo, comunicação do participante surdo não oralizado e timidez) a questões de trajetos, envolvendo os desafios das águas. No entanto, logo nos primeiros contatos, Batista (2016) observou que os jovens e adultos por ela investigados apresentavam diversos saberes, os quais realizam atividades práticas que muitos acreditam apenas os “normais” conseguiriam desenvolver.

A pesquisadora contatou com várias representatividades locais, como moradores antigos, líderes de comunidades, paróquia das ilhas, associação de moradores das ilhas, escola, entre outros, para coleta de informações referente ao seu objeto de estudo. Ao longo de seu estudo, apresentou a contextualização das

quatro comunidades onde desenvolveu sua pesquisa, enfatizando aspectos culturais, socioeconômicos, dentre outros.

Batista (2016) registra os saberes culturais apresentados pelos participantes da pesquisa, os quais, por meio de experiências vivenciadas nas ilhas, demonstram os diversos saberes culturais adquiridos de formas variadas, considerados conhecimentos identitários de sujeitos que enfrentam inúmeros desafios para aprender. A pesquisa destaca as três categorias analisadas: a categoria “aprendi na prática, só olhando”, refere-se ao aprendizado a partir de observação atenta e participativa; a categoria “foi ele/a que me ensinou”, por sua vez, evidencia a um processo ocasionado pelo ensino sistematizado, mas de uma forma informal demonstrando oralmente. Por fim, por meio da prática, a categoria “foi um dom deixado por Deus”, que está relacionado à crença da aprendizagem por meio de uma divindade maior

Posterior às pesquisas com os oito participantes, Batista (2016) identificou que todos os entrevistados possuem saberes culturais, totalizando 26 saberes, divididos nas três categorias elencadas pela pesquisadora. Tais saberes têm ocorrência maior em contextos culturais não escolares do que nos escolares, não sendo considerados em sala de aula. Dentre os saberes destacados, predominaram os saberes relacionados à vida ribeirinha como pescar de matapi, nadar, remar, pilotar, dentre outros saberes contextuais com ligação direta a questões relacionadas à própria sobrevivência. Já o com menor ocorrência, foi relacionado a leitura e escrita, sendo evidenciado por apenas três participantes.

Quanto às categorias analisadas, o maior percentual refere-se à categoria “foi ele/a que me ensinou”, seguido de “aprendi na prática, só olhando” e com menor resultado foi elencado a categoria “foi um dom deixado por Deus”.

Batista (2016) evidencia em seus resultados o enorme distanciamento da escola aos saberes tão necessários e úteis à vida das pessoas com deficiências e ainda o descrédito dos pais quanto às potencialidades dos seus filhos, fator negativo para o processo de aprendizagem destes sujeitos. A pesquisadora constatou que as pessoas com deficiências, até mesmo as mais severas, desenvolvem e produzem muita coisa, indo de encontro aos que acham que estes sujeitos não conseguem. Este processo de aprendizagem ocorre, em sua maioria, da mesma forma como ocorre com as demais pessoas, vendo, ouvindo, praticando, dentre outras formas, condicionadas pelo próprio contexto. De maneira espontânea, também foi evidenciado

a relação positiva que o saber da escolarização tem no imaginário dos participantes da pesquisa, pois todos enfatizaram este como sendo de grande importância para o desenvolvimento do ser humano.

A pesquisa desenvolvida por Raiol (2017) traz o título “PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM UM BAIRRO NA ILHA DE CARATATEUA/PA”. O estudo discute as práticas de letramentos de pessoas com deficiência, a construção dessas práticas e as concepções que permeiam o fenômeno.

Raiol (2017) desenvolve uma pesquisa com abordagem qualitativa, tendo como *lócus* a Colônia do Fidelis, um bairro localizado no distrito de Outeiro na ilha de Caratateua em Belém do Pará, fazendo uso da observação participante e entrevista. Teve como sujeitos da pesquisa duas pessoas com deficiência intelectual com idades de treze e dezesseis anos que residem no bairro citado. O estudo envolveu a participação por meio de entrevista de familiares, moradores e professores do bairro, observações *in lócus*, registro fotográfico e bibliográfico.

O pesquisador embasa-se no conceito de Letramento Autônomo de Street (2014) para abordar o fenômeno do letramento produzido por pessoas com deficiência e sua constituição, “[...] para o autor, este modelo supõe a predominância da escrita, bem como facilitadora das funções “lógicas” da linguagem, inclusive permitindo a separação das funções interpessoais e criando um uso mais objetivo e científico da linguagem” (Raiol, 2017, p. 23). Pressupostos referentes a outros letramentos existentes, que não se referem aos saberes escolares, e que podem proporcionar discussões sobre o processo histórico e social relacionados aos saberes dos sujeitos da investigação.

Raiol (2017) destaca que a escola onde se desenvolveu a pesquisa funciona com 12 turmas, nos três horários, ofertando o Ensino Fundamental e EJA, com aproximadamente quatrocentos e cinquenta alunos distribuídos em cinco salas de aula, pertencente ao Sistema Estadual de Educação. O bairro onde se desenvolveu a pesquisa é apresentado por Raiol (2017) como local que apresenta suas particularidades ligadas a sua história, dando continuidade às suas tradições culturais e hábitos rústicos.

Os protagonistas do estudo são dois jovens, um de treze anos cursando o 5º ano do Ensino Fundamental e um de dezesseis anos, aluno do 4º ano do Ensino Fundamental, os dois realizam o AEE no contra turno.

Raiol (2017) destaca o conceito de letramento de uma forma ampliada, incluindo nessa perspectiva itens como: o alfabético, o texto impresso; o auditivo e o oral; a dança, o teatro; o visual; o desenho. Os indivíduos investigados enfrentam diariamente questões que demandam letramentos e/ou multiletramentos, levando-os a mobilização de conceitos, concepções representações, crenças, valores e critérios associados aos diferentes ambientes. Assim, o pesquisador se “[...] propõe a analisar o letramento em sua dimensão social, por meio de um conjunto de atividades que envolvem a cultura enquanto fenômeno presente na vida das pessoas” (Raiol, 2017, p. 65).

As práticas sociais dos sujeitos com deficiências na comunidade pesquisada se entrelaçam com os letramentos produzidos, visto a autoconsciência linguística e política se materializam por meio do discurso exposto pelos pesquisados. Assim o letramento ultrapassa o mundo da escrita, envolvendo os usos e as práticas sociais da linguagem.

Raiol (2017), em suas análises, constata a presença de discursos excludentes sobre as pessoas com deficiência, mas, houve a predominância da categoria alteridade, fator que contribui para a compreensão das diferenças. Com relação às práticas de letramentos, estas revelaram influências da religiosidade, da musicalidade, da escola e da família, bem como a predominância de práticas de letramentos que consideram a categorização letramento e pessoa com deficiência.

Ferreira (2021), em sua pesquisa intitulada “EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO CONTEXTO DA ESCOLA RIBEIRINHA”, traz reflexões referente ao contexto histórico da Educação Especial e inclusiva em território ribeirinho, discorre sobre formação continuada para Educação especial e inclusiva com ênfase nos desafios e perspectivas da formação dos Profissionais de Apoio Escolar (PAE), a organização do AEE e a caracterização do papel dos profissionais e atendimento aos alunos com deficiência pertencentes a zona ribeirinha no município investigado.

Para tal investigação, Ferreira (2021) desenvolveu uma pesquisa bibliográfica, documental e participante com roteiros semiestruturados, fazendo uso da plataforma *Google Forms* devido às restrições causadas pelo COVID-19. O processo envolveu a participação de professores e gestores do AEE e o local de pesquisa foi o município de Abaetetuba, cidade que abarca um extenso número de ilhas, contabilizando setenta e duas, espaço cortado por rios, furos e igarapés.

Ferreira (2021) configura como urgente a ressignificação das diretrizes da Educação Especial envolvendo os espaços escolares e a prática docente para garantir uma efetiva inclusão dos alunos em escolas ribeirinhas com deficiências. No cerne dos desafios referente à formação dos docentes que atuam com alunos deficientes nas escolas ribeirinhas sejam na classe regular, seja no AEE, Ferreira (2021) pontua que estes deveriam adquirir, antes de mais nada, aprimoramento profissional por meio de formações, para o desenvolvimento da sua ação envolvendo a identidade ribeirinha, pois a ausência deste processo formativo ainda hoje deixa professores inseguros quanto à prática pedagógica desenvolvida a pessoas com deficiência ribeirinhas.

Ferreira (2021) apresentada a Educação Especial no município de pesquisa com grandes avanços ao longo dos anos referente ao processo inclusivo. Assim, destaca o referido município como referência em Educação Especial dentre os municípios vizinhos, buscando oferecer uma formação e reconstrução permanente na prática pedagógica direcionada aos alunos PAEE. O pesquisador cita ações desenvolvidas pelo município, como o Encontro de Educação Especial de Abaetetuba; AEE nas diretrizes do Plano Municipal de Educação do município; instituição do Fundo Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência, tendo todas essas ações como foco as pessoas com deficiências. Quanto à Educação do Campo, o Conselho Municipal de Educação do município promulgou a Resolução nº 001, de 17 de janeiro de 2018, que dispõe a respeito das normas e orientações da Educação do Campo no referido município.

Referente às formações continuadas aos docentes que atuam na Educação Especial no município investigado, Ferreira (2021) destaca que tiveram início no ano de 1999 e intensificou-se a partir do Encontro de Educação Especial, ofertado pela parceria entre Secretaria Municipal de Educação em parceria com outras secretarias, associações e unidades. A metodologia deste evento divide-se em palestras, mesas redondas, oficinas, entre outros. O evento tem sido desenvolvido nas últimas duas décadas, trazendo contribuições para os profissionais da educação e áreas afins, do próprio município e municípios vizinhos, onde a prática é compartilhada como forma de aprimoramento pedagógico para a promoção da educação inclusiva.

O município de Abaetetuba instituiu o Programa Professor cuidador entre os anos de 2009 e 2016, em atendimento a PNEEPEI. Este profissional disponibiliza apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras atividades que

seja necessário no dia a dia escolar. Esta função passou a ser inserida em 2019 em lei municipal, com a criação do cargo Profissional de Apoio Escolar – PAE. Este profissional não é reconhecido como professor, mas tem inúmeras funções e, conforme descreve a legislação do município, o profissional poderá ter formação mínima em Ensino Médio e curso de capacitação. Diante desta situação, Ferreira (2021) traz a seguinte reflexão: “como esse profissional, que não passou por uma formação inicial específica, poderá exercer efetivamente suas funções?”.

Ferreira (2021) ressalta que a formação continuada em 2019 e 2010 foi direcionada a trezentos e setenta e seis profissionais da educação. Destes, a maioria eram PAE e, posterior analisar as formações disponibilizadas no município o pesquisador, salienta que mesmo a Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba investindo aos que atuam com aluno ribeirinhos, é necessário refletir se essas políticas de formação continuada discutem questões específicas aos contextos ribeirinhos ou ainda são pautadas em um currículo urbano, divergindo da realidade ribeirinha. Ainda nessa seara, destaca a insuficiência de abordagens referente às realidades ribeirinhas, em especial os desafios enfrentados pelos alunos ribeirinhos com deficiência, fazendo com que os professores se tornem vítimas, junto aos alunos com deficiência, de um processo que não inclui e não considera a educação da beira do rio.

Referente à organização do setor da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino mediante ao AEE, Ferreira (2021) destaca que no ano de 2020 foram desenvolvidas formações continuadas para oitenta profissionais do AEE, as quais aconteceram de forma remota e não contou com a participação dos PAE, visto terem sido dispensados quando o atendimento passou a ser via remoto.

Quanto ao atendimento aos alunos com deficiência do território ribeirinho, a concepção de educação inclusiva é a mesma das escolas urbanas, contudo, a oferta do atendimento precisa ser adaptada de acordo com cada contexto. Referente a SRM para o AEE, das oitenta e duas escolas localizadas nas ilhas, somente duas oferecem este serviço aos alunos com deficiência. Ferreira (2021) evidencia que os números de alunos com deficiência em 2020 chegavam a quatrocentos e quarenta e sete alunos matriculados nas escolas municipais, dos quais, noventa e oito alunos se encontravam nas escolas do campo nas ilhas. Já no ano seguinte, este número reduziu e as matrículas caíram em mais de 50% referente aos alunos com deficiência do campo/ilhas.

Desta forma, a pesquisa de Ferreira (2021) enfatiza em seus resultados que, mesmo com a legislação vigente, ainda não é garantido a inclusão dos alunos com deficiência. Para tal, faz-se necessária uma organização colaborativa. Ademais, destaca que as formações direcionadas aos professores que atendem alunos do contexto ribeirinho não estão embasada na realidade ribeirinha e pontua que o AEE tem sido marcado pelo protagonismo de professores e alunos, uma vez que estes docentes buscam formas para manter os atendimentos mesmo em contexto pandêmico, fator que expandiu ainda mais os desafios a estes sujeitos.

Tais produções acadêmicas evidenciam as realidades ribeirinhas de pessoas com deficiências e destacam que o processo de escolarização destes alunos, ainda hoje, mesmo com diversas legislações e documentos político normativos respaldando um processo escolar inclusivo, ainda assim, estes encontram diversas barreiras no processo de aprendizagem.

Diversos pontos demonstrados pelos pesquisadores enfatizam o descaso com a educação escolar ribeirinha, seja no campo da formação continuada destinada ao docente, da acessibilidade, práticas pedagógicas, atendimento educacional especializado, dentre outros. Estes são fatores fundamentais para o processo de ensino inclusivo capaz de desenvolver as habilidades dos alunos com deficiências. Nesse sentido, Batista (2016) enfatiza em sua pesquisa que mesmo as pessoas com deficiências mais severas conseguem se desenvolver e aprender muita coisa. Para isso acontecer, dentro do contexto escolar são necessárias condições para um desenvolvimento pautado no respeito, acolhimento e processo pedagógico inclusivo.

A luta pela educação de qualidade, então, faz-se mais que um direito político e cidadão, dimensiona-se como existencial, pois a formação humana perpassa por este ambiente chamado de escola, onde interações, diálogos e construções são feitos diariamente nem sempre existindo condições mínimas de aprendizados, nem sequer condições de permanência no espaço com o mínimo de dignidade, assim o bem-estar pessoal é também violado (Lobato, 2019 p.120)

Concordamos com Lobato (2019) quanto à luta por uma educação de qualidade. Anos após o início dos primeiros movimentos por uma educação inclusiva, aqui estamos, e a sensação que temos é que sempre haverá um longo caminho a trilhar; caminhos de lutas pelas garantias de ambientes favoráveis e propícios às aprendizagens, que devem ser constantes. Para tanto, refletimos: até quando precisaremos lutar dia após dia para a efetivação de direitos já garantidos? Quando

poderemos usufruir plenamente de nossos direitos à educação de qualidade inclusiva?

5.2.2 Contexto indígena

Para refletirmos a respeito dos povos indígenas com deficiência, faz-se necessário entendermos que, de acordo com a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2008), estes sujeitos são iguais a todos os demais povos, reconhecendo o direito de todos os povos a serem diferentes e se considerar como tal, sendo respeitados com todas as suas subjetividades.

A população indígena residente no estado do Pará, de acordo com IBGE (2022), compreende 41.819 indivíduos residentes em terras indígenas, o que demonstra a existência desses sujeitos no estado, que por vezes vivenciam realidades silenciadas, onde a aplicação das políticas públicas não se efetiva. E as pesquisas de Valente (2021) e Cunha (2020) vêm desvelar realidades que tratam das interfaces da Educação Indígena e Educação Especial, discorrendo pelo processo de escolarização e práticas cotidianas de sujeitos surdos pertencentes a aldeias indígenas.

Quadro 18 - Produções que discutem sobre a Educação Especial no contexto indígena.

EIXO	TÍTULO	AUTOR
Contexto indígena	A surdez na aldeia: análise de uma realidade à luz da Teoria Histórico-Cultural	CUNHA (2020)
	O gestual e o linguístico: análises interculturais acerca da comunicação familiar e escolar de um indígena surdo na aldeia Assurini do Trocará, município de Tucuruí, no Pará	VALENTE (2021)
TOTAL POR EIXO	2 obras	2 autores

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

De acordo com o decreto de nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, art. 2º, “[...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.” No contexto investigado, as realidades vividas apresentam divergências, por se tratar de sujeitos

únicos e com realidades diferentes, mas também é possível observar similaridades, principalmente no que se refere aos desafios enfrentados pelos protagonistas dos estudos, que não vivenciam plenamente as políticas de inclusão em seu dia a dia.

Valente (2021), em sua pesquisa “O GESTUAL E O LINGUÍSTICO: ANÁLISES INTERCULTURAIS ACERCA DA COMUNICAÇÃO FAMILIAR E ESCOLAR DE UM INDÍGENA SURDO NA ALDEIA ASSURINI DO TROCARÁ, MUNICÍPIO DE TUCURUÍ, NO PARÁ”, direciona seu estudo à análise do processo comunicativo entre um indígena surdo e ouvintes, no intuito de perceber como ocorre a diferenciação na utilização dos códigos e sinais indígenas tanto em ambiente familiar como escolar. Envereda a discussão na dimensão do processo cotidiano e educativo do educando, envolvendo as interrelações dos sinais em LIBRAS e as demais línguas orais usadas por estes povos, bem como sobre as especificidades linguísticas e culturais desses sujeitos na reafirmação cultural e constituição da identidade surda.

A pesquisa é caracterizada como estudo de caso, envolvendo observação *in lócus*, entrevistas, conversas informais com moradores da Aldeia pesquisada, utilização de fontes imagéticas e técnica da elaboração de desenho. O estudo tem como *lócus* a Aldeia Assurini do Trocará, localizada no município de Tucuruí, estado do Pará.

A investigação caminha pelas conjunturas sociolinguística de um indígena surdo, e por considerar o ato comunicacional fundamental na interação e formação, explana a significação e a ressignificação identitária do ser indígena surdo por meio dos desdobramentos comunicativos entre este e os ouvintes, o que direciona a uma vertente intercultural envolvendo história de lutas, diversidade cultural, diferença e questões linguísticas. É importante destacar que o participante surdo da pesquisa tinha 24 anos e cursava o 6º ano do ensino fundamental (no ato da pesquisa, 2019) e é o único diagnosticado com esta deficiência residente no local, assim, toda a convivência deste com seus pares ocorre na configuração surdo/ouvinte.

O discurso de Valente (2021) percorre por entre os espaços da aldeia, permitindo uma análise multifacetada que envolve o modo de ser do indígena surdo. No cerne da aldeia, os aspectos culturais e linguísticos permeiam as interrelações pessoais e comunicacionais do indígena surdo, as quais a partir das práticas vivenciada por este, consistem na formação identitária e comunicacional do jovem, processo que envolve as línguas orais e sinalizadas, bem como a cultura indígena e

surda. O jovem reconhece-se enquanto sujeito indígena a partir do contato direto com seus pares.

Quanto a sua identidade surda, constitui-se em um isolamento surdo, visto ser o único surdo em sua comunidade, e com recente contato com a LIBRAS, encontrou formas diversas para envolver-se nas práticas do grupo indígena. Nas relações intercomunicacionais, o indígena Assurini tem um amigo que assume a função de intérprete local. Essa relação envolve uma forte interação, tanto linguística como pessoal, com importância significativa na interação sociocultural com os demais, tornando fundamental essa relação surdo/ouvinte e contribuindo no processo identitário conforme pontua Valente (2021).

Nos diversos contextos sociais onde o indígena está inserido, ele percorre em meios a mímicas, gestos apontamentos e alguns poucos sinais em LIBRAS, adequando-se de acordo com quem se comunica, sendo, a priori, usado os sinais caseiros criados com base na língua materna, sinais já conhecidos por um número maior de indígenas, diferente dos sinais em LIBRAS, que apenas poucas pessoas conhecem. A participação do jovem nas diversas atividades da aldeia é enfatizada por Valente (2021) como momentos de reafirmação indígena enquanto pertencentes a um grupo, funcionando como formas de aprendizado e inclusão comunicativa, social e ritual em que é propiciado a ele ser construtor e fazedor de cultura.

O processo comunicativo do indígena no ambiente familiar ocorre por meio dos gestos e sinais criados por ele, os quais são influenciados tanto pela Língua Portuguesa como pela Língua Assurini, estando estes diretamente relacionados aos aspectos culturais da comunidade, os quais permitem a relação de interação entre os membros da família. A comunicação criada no seio familiar proporciona aos envolvidos um espaço de relacionamento em que o indígena pode manifestar seu ponto de vista das diversas situações.

Nas entrevistas realizadas, a pesquisadora obteve indicativos de que no ambiente escolar o jovem Assurini utiliza os códigos, que são os gestos e mímicas criados por ele e que às vezes usa a LIBRAS. Já em alguns momentos, mistura todas essas formas para se comunicar. O processo inclusivo do educando é bastante citado na fala dos professores e, neste contexto, o curso de LIBRAS foi estendido para além dos muros da escola, resultado da atuação de professores indígenas atentos e preocupados com a especificidade de educando surdo para a materialidade de seus direitos, em especial relacionados ao acesso a LIBRAS e ao apoio de um profissional

intérprete de LIBRAS, resultado de reivindicação da família e da escola. No entanto, é posto que, mesmo com o uso dos códigos que contribuem no processo ensino e aprendizagem, essas interações comunicativas são ineficientes na internalização de conceitos, não sendo suficiente para uma interação significativa entre conhecimento e educando, visto sua comunicação acontecer de forma básica, permitindo apenas sua interação com os que lhe rodeiam (Valente, 2021).

A pesquisadora ressalta que o jovem se encontra em situação de integração escolar e que, mesmo dispondo do apoio de uma intérprete de LIBRAS, suas necessidades ainda não são atendidas. Ademais, o aluno não está alfabetizado em LIBRAS e nem na Língua Portuguesa, apresentando dificuldades em se comunicar. Nessa seara, sua base educacional foi comprometida e Valente (2021, p. 97) enfatiza que isto “[...] de certa forma, acaba por reforçar um processo de exclusão escolar”.

Quanto à atuação da profissional intérprete de LIBRAS, Valente (2021) destaca, a partir de suas observações durante as aulas, que não houve interação do aluno surdo com a professora regente ou demais alunos, houve apenas contato com a intérprete que estava sentada ao seu lado, postura adotada do início ao fim da aula, que, para Valente (2021), evidencia fragilidade, pois, mesmo com as interpretações simultâneas em LIBRAS, a postura da intérprete contribui para a dispersão das informações ao longo da aula, uma vez que o educando divide sua atenção com a interprete que está ao lado e a professora a sua frente. É importante ressaltar que a profissional não tem a formação adequada para assumir a função, conforme está disposto na legislação em vigor, e está divide-se entre desempenhar a função de intérprete em sala de aula regular, professora do AEE e instrutora de LIBRAS realizando cursos básicos na aldeia.

Valente (2021) destaca que mesmo havendo uma profissional na área de LIBRAS na aldeia para atuar com o aluno surdo, não significa que está sendo viabilizada a inclusão ou as políticas direcionadas a surdos, pois estas ações precisam ser executadas por profissionais qualificados, “[...] a presença do intérprete em sala de aula é imprescindível para a inclusão do surdo, mas de acordo como é desenvolvida não garante que uma educação de qualidade seja alcançada” (Valente, 2021, p. 99).

Deste modo, as problematizações levantadas ao longo do estudo pela pesquisadora envolve a constituição identitária e comunicacional do jovem surdo como experiência dialógica com o mundo indígena ouvinte, o qual obtém referências

em seus pares e reafirma-se culturalmente enquanto Assurini (Valente, 2021). Assim, a comunicação experienciada pelo jovem, promove sua comunicação e aceitação com seus parentes e auxilia para sua autoafirmação indígena, mas é ineficaz para sua inclusão linguística escolar.

A dissertação intitulada “A SURDEZ NA ALDEIA: ANÁLISE DE UMA REALIDADE À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL”, de Cunha (2020), caracteriza-se como uma etnografia com descrição densa, observação participativa, entrevistas e análise de documentos, em que se faz uso de observação em sala de aula, diário de campo e entrevistas semiestruturadas realizadas com os quatro professores do aluno indígena surdo, sua mãe, a diretora e a pedagoga da escola, utilizando-se da Teoria Histórico-Cultural referente a formação do homem.

A pesquisa de campo é desenvolvida no município de Santarém – Pará, em uma Aldeia localizada às margens do rio Arapiuns, a qual a pesquisadora opta por não identificar o nome da escola e aldeia. O sujeito do estudo é uma criança indígena surda de oito anos de idade que no ato da pesquisa (2019) estava matriculada no 3º ano do ensino fundamental em turma multisseriada, sendo este pertencente ao povo Tapajó. O estudo tem como foco o processo de ensino e aprendizagem de um indígena surdo em escola indígena, perpassando esta discussão pela legislação do município onde ocorre a pesquisa, o ambiente escolar de inserção do educando e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores do referido aluno.

Cunha (2020) destaca que a Resolução nº 001, de 25 de janeiro de 2019, é o documento municipal mais atual que versa acerca da educação escolar indígena do município pesquisado, o qual cria a categoria Escola Indígena no sistema Municipal de Ensino de Santarém e normatiza o funcionamento da Educação Escolar Indígena, além de estabelecer outras providências. Mesmo este documento normativo sendo o mais recente no município, não fica bem definido o suporte educacional ao aluno indígena surdo.

É apresentado por Cunha (2020) pontos que representam avanços no processo de escolarização de alunos indígenas surdos, entre estes o AEE, mas ressalta que neste documento, onde são apresentadas orientações a essa modalidade de ensino no município pesquisado, não é mencionado relevantes profissionais para o processo de aprendizagem do aluno surdo indígena. “Estes são empecilhos que precisam ser superados para realmente alcançarmos uma educação diferenciada e de qualidade para estes alunos” (Cunha, 2020, p. 35). Enfatiza ainda a expressiva diferença entre

o que contém a resolução e a prática, caracterizando as leis que orientam o processo educacional dos povos indígenas como falhas, necessitando de progressos para atender aos estudantes indígenas surdos de forma eficaz.

No que se refere ao PPP da escola investigada, esta possui o documento, que é o mesmo da escola polo, sendo distinto apenas as metas de cada escola, e por não se sentir contemplado neste documento, a escola pesquisada iniciou a elaboração de um novo PPP, mas a pesquisadora não teve acesso a ele até o fim do estudo.

Em acesso ao PPP construído, que abarca a escola polo e anexas e diferenciando-se apenas as metas, Cunha (2020) enfatiza que este apresenta preocupação com as estatísticas, sendo superficial, aparentemente construído para cumprir exigências e ao longo de todo documento não é feita menção ao processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo. Ainda assim, Cunha (2020) considera um avanço, já que o documento menciona o AEE, mas, não cita adaptações, contratações ou profissionais, apresentando condições pouco estimulantes à criança indígena surda.

A pesquisadora destaca a ausência de recursos didáticos para o processo de ensino e aprendizagem e pouca estrutura física na escola indígena onde se realiza a pesquisa. No local faltam itens básicos para a manutenção de professores e alunos e enfatiza que apenas o livro didático não são suficientes para o processo educativo do indígena surdo, sobretudo, por este não dominar a língua portuguesa na modalidade escrita e ressalta a importância de um intérprete da língua de sinais e um instrutor surdo como mediadores para contribuir na formação, sendo fundamental para o desenvolvimento do indígena surdo que ainda não consolidou uma língua. Mesmo a escola sendo garantida na comunidade, desafios como atraso na merenda escolar, lotação de professores, pouco tempo antes do início das aulas, entre outras situações, geram obstáculos que interferem no processo educativo Cunha (2020).

O AEE direcionado ao aluno ocorre com uma organização própria. Isso acontece pelo motivo de o professor do AEE ministrar aulas no turno da manhã e ele, o discente, estudar no turno da tarde, não havendo, assim, espaço destinado aos atendimentos no contra turno. Logo, estes ocorrem no turno da aula do aluno. Sendo quatro atendimentos por semana, cada atendimento é composto por duas horas, totalizando 08 horas semanais. Em dois dias o atendimento ocorre na sala de aula, momento em que o professor do atendimento fica na sala acompanhando a aula ministrada junto ao aluno e o auxiliando caso ele tenha dúvida. Nos outros dois dias,

o aluno é retirado da sala de aula a partir das 16 horas para a realização do atendimento.

Cunha (2020) enfatiza alguns pontos referentes tais atendimentos, a saber: os prejuízos no processo educativo do educando devido a não participação deste em todas as aulas durante a semana, visto não ocorrer o AEE no contraturno; a sobrecarga do professor do AEE por ter mais de uma tarefa; o formato do atendimento realizado em sala de aula; e a formação do professor do atendimento (Magistério Normal, Licenciatura em História e Letras Português/Inglês e alguns cursos básicos em LIBRAS). Ademais, destaca que os atendimentos educacionais especializados não são suficientes para garantir a inclusão do aluno com surdez, não sendo possível acontecer uma inclusão de qualidade se um dos poucos recursos disponibilizado na escola não funciona da forma como deveria.

Cunha (2020) evidencia a necessidade de maior presença da LIBRAS no contexto escolar, a presença do intérprete de LIBRAS e do instrutor surdo, além do Atendimento Educacional Especializado realizado por profissionais habilitados, em que haja ações colaborativas junto ao professor da sala de aula regular. Diante de tais situações e observações da pesquisadora, esta aponta para uma precária inclusão do aluno surdo, dadas suas necessidades educativas não serem atendidas conforme descreve os documentos político normativos em vigor.

No meio escolar, o indígena consegue interagir com os colegas, principalmente por estes já terem maior contato, inclusive fora da escola. Até mesmo os professores quando não compreendem algo relacionado à comunicação do aluno surdo se dirigem aos colegas para os auxiliá-los. No decorrer das aulas, o indígena tenta se comunicar oralmente com todos, pois é assim que ele vê a comunicação ao seu redor. Mesmo tendo 8 anos de idade, ainda não tem uma língua constituída e o único professor a se comunicar com o discente por meio dos sinais é o professor do AEE, no entanto, são poucos os sinais utilizados, o que deixa visível a presença mínima da LIBRAS no meio escolar. Cunha (2020) identificou que não havia nada no contexto da escola que fizesse referência ao uso da Língua Brasileira de Sinais ou a cultura indígena, evidenciando a necessidade da presença de um intérprete e um instrutor de LIBRAS que possam ensinar LIBRAS ao educando juntamente com o professor do AEE, pois, para a compreensão de uma língua, é necessário o contato direto e o estímulo diário.

Cunha (2020) destaca que o desenvolvimento da criança surda está sendo prejudicado com a ausência do conhecimento de uma língua consolidada. Mesmo

ocorrendo a interação entre ele e os colegas, mesmo os professores demonstrando preocupação com a escolarização do indígena surdo, respeitam suas especificidades e acreditam em suas habilidades, mesmo sendo usado sinais emergentes e alguns sinais em LIBRAS, é perceptível a necessidade de ser inserido a Língua Brasileira de Sinais na sala de aula, pois o discente surdo não consegue acompanhar o desenvolvimento dos colegas.

Referente à formação dos professores do aluno surdo, dos quatros, apenas um possui ensino superior e uma encontra-se em formação no curso de pedagogia. Quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, estes utilizam recursos que estão disponíveis em sua realidade na tentativa de colaborar com desenvolvimento do aprendizado do aluno, mas Cunha (2020) deixa claro a necessidade de a SEMED (Secretaria Municipal de Educação) proporcionar formação continuada aos docentes, pois eles percebem o desafio na comunicação com o aluno e não têm formação específica para o ensino do discente surdo, sendo pequeno o conhecimento que têm sobre estratégias pedagógicas para a promoção do desenvolvimento do indígena, e não dispõe de recursos e materiais pedagógicos necessários o que traz prejuízos a prática docente.

Diante da realidade pesquisada por Cunha (2020), os resultados apontam para o não atendimento das necessidades do aluno surdo na legislação atual do município pesquisado; O PPP não propõe ações que envolvam o processo de escolarização do surdo de forma inclusiva; o meio escolar não propicia ao indígena um desenvolvimento adequado, haja vista ainda não ter internalizado uma língua, sendo urgente a presença de um intérprete de LIBRAS; quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas, são ineficientes para promover a inclusão e o processo de escolarização do aluno indígena surdo.

Valente (2021) e Cunha (2020) evidenciam em seus estudos experiências que envolvem diferentes sujeitos em diferentes locais, mas estes sujeitos vivenciam realidades que envolve a deficiência auditiva e estão presentes em contextos que não dispõem de condições favoráveis a seus desenvolvimentos no processo educacional e diversos desafios contribuem para que seus direitos de aprendizagens não sejam efetivados de forma concreta. Mais que ofertar uma escola no campo, seja na aldeia, no quilombo, à beira do rio, nos assentamentos ou em qualquer outro espaço, é dar condições para que a educação seja desenvolvida com qualidade, levando em consideração as especificidades do local e dos sujeitos que ali se encontram.

Nas pesquisas de Valente (2021) e Cunha (2019) é possível perceber que os desafios enfrentados pelos discentes surdos indígenas têm bastantes semelhanças, dentre essas, destaca-se: a ausência de uma alfabetização consolidada em uma língua; professores com formação inadequada para atuarem com os indígenas surdos; professores que não tem afinidade com uso da Língua Brasileira de Sinais; sobrecarga dos professores que realizam o atendimento educacional especializado, por desempenharem mais de uma função; ausência de recursos necessários como estrutura física adequada, merenda escolar e materiais pedagógicos; inexistência de PPP, ou PPP que não contempla as especificidades dos alunos com deficiência presente nas escolas; contratações temporárias que por diversos motivos interferem no processo educacional; entre outras situações que influenciam diretamente no processo educacional inclusivo dos indígenas surdos e conseqüentemente em seus processos de desenvolvimento.

Tais situações nos levam a algumas reflexões, a saber: será essa a realidade de todas aldeias onde encontram-se alunos com deficiências matriculados? Ou será uma realidade específica do Estado do Pará? Nesse ínterim, deparamo-nos com o estudo Sá (2015), o qual evidencia diversos problemas enfrentados pelas escolas indígenas no Estado de São Paulo, onde situações como falta de material didático de acordo com as peculiaridades dos povos indígenas, a precariedade na formação inicial e continuada dos professores, baixo investimento financeiro, ausência de transporte escolar, falta de incentivo financeiro para ampliação de estrutura física e número de escolas e descaso na efetivação e aprimoramento das políticas públicas existentes são vivenciados.

Sá (2015) enfatiza que tais obstáculos envolvem não só os alunos com deficiência, mas afetam todos os alunos indígenas pela ausência de ações efetivas dos governos. Deste modo, é perceptível as convergências da realidade paraense com outro estado, o que demonstra que as realidades educativas do contexto indígena, em especial dos alunos público da Educação Especial, precisam com urgência ser tomadas providências que tornem efetivos seus direitos a uma educação de qualidade com a garantia de acesso, permanência e aprendizado efetivos.

É notório os inúmeros desafios que precisam ser superados para que seja desenvolvida uma educação conforme descreve os documentos político normativos. Desse modo, Buratto (2007) diz que “[...] a educação escolar indígena ainda não

adquiriu o “status” de prioridade na agenda política dos governantes, pois é evidente a resistência, por parte do poder público, ao assumir suas responsabilidades”.

É importante que os poderes públicos, nas diversas instâncias, não se eximem de suas responsabilidades, que todos os envolvidos atuem de forma conjunta para que as políticas sejam efetivadas e este público não continue desassistido como tem ocorrido, pois, ano após ano, o desenvolvimento dos discente vem sendo prejudicado, conforme visto na pesquisa de Valente (2021), a qual investiga um aluno surdo de 24 anos de idade, que cursa o 6º e não teve sua alfabetização consolidada em uma língua. As interfaces da Educação Especial na Educação indígena necessitam de avanços urgentes que possibilitem a inclusão plena e o desenvolvimento efetivo de seus educandos.

5.2.3 Contexto quilombola

De acordo com dados do IBGE (2022), o Estado do Pará tem em seus territórios a presença de 135.033 pessoas declaradas quilombolas, deste número, 44.533 sujeitos vivem em territórios quilombolas. Essa população é oficialmente considerada como população do campo, de acordo com Brasil (2010).

O decreto Nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, responsável por regulamentar o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, considera comunidades remanescentes de quilombos os grupos étnico-raciais, de acordo com critérios de autoatribuição, com itinerário histórico própria, composto de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. Neste viés, a pesquisa de Lobato (2019) desenvolve-se em contexto quilombola, tendo como protagonista do estudo um aluno com deficiência auditiva.

Quadro 19 - Produções que discutem sobre a Educação Especial no contexto quilombola.

EIXO	TÍTULO	AUTOR
Contexto quilombola	As Representações Sociais de um adolescente Surdo Quilombola: afirmações étnicas, conflitos culturais, paradigmas educativos e estratégias dialógicas	LOBATO (2019)

TOTAL POR EIXO	1 obra	1 autor
-----------------------	---------------	----------------

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A pesquisa “AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE UM ADOLESCENTE SURDO QUILOMBOLA: AFIRMAÇÕES ÉTNICAS, CONFLITOS CULTURAIS, PARADIGMAS EDUCATIVOS E ESTRATÉGIAS DIALÓGICAS”, de Lobato (2019), tem o intuito de desvelar as Representações Sociais - RS de um adolescente negro surdo quilombola referente ao seu processo formativo cotidiano e cultural, envolvendo a surdez, a negritude, a educação social/escolar e a relação com seus pares, perpassando o estudo por entre comunidade e escola, locais por onde os saberes contribuem para a formação de seus povos, sejam esses, surdos ou ouvintes.

O pesquisador faz uso dos fundamentos teóricos e metodológicos da Teoria das Representações Sociais para o desenvolvimento de uma pesquisa de campo, qualitativa, na dimensão de um estudo de caso com observação participante. Outrossim, vale-se de levantamentos bibliográficos e documentais relacionado ao sujeito da pesquisa, registro de atividades em um diário de campo, algumas estratégias de aproximação comunitária sócio interativas a partir de dinâmicas pedagógicas, assumindo um enfoque fenomenológico. O local da pesquisa é o quilombo Boa Esperança, localizado no município de Cametá, Estado do Pará.

A pesquisa contou com a colaboração de um adolescente intérprete da própria comunidade, o qual foi de suma importância para os diálogos e aproximações com o adolescente surdo, visto assumir a função de facilitador na pesquisa. O protagonista do estudo é um sujeito do sexo masculino com idade entre 15 e 16 anos, com matrícula no 4º ano no turno da tarde (momento da pesquisa, 2018), encontrando-se neste ano escolar desde o ano de 2015, sendo, ainda, o único indivíduo surdo da comunidade.

O estudo de Lobato (2019) busca correlacionar educação, comunidade tradicional, escolarização, percepções étnicas e estratégias de inclusão comunitária, todas elas evidenciadas por entre conflitos de afirmação e negação, considerando que a realidade social de cada sujeito ocorre a partir de relações objetivas e subjetivas com seus pares. Deste modo, o pesquisador destaca a importância das RS como um elemento intersubjetivo, visto visualizar a interpretação de um indivíduo único em local específico, com diálogos não verbais e interações com uso de diversas expressões e

sinais emergentes, compreendendo o sujeito numa conjuntura integral de adolescente, negro, surdo em um contexto quilombola, estudante e sujeito cultural.

No cerne das representações sociais e vivências culturais do surdo investigado, Lobato (2019) apresenta questões relacionadas a familiares, religiosidade, recreações e diálogos na configuração surdo/ouvinte. Pontua acerca das RS do sujeito pesquisado, que esta implica na sua afirmação cultural de forma dinâmica, visto as RS do indivíduo aliadas às vivências no contexto cultural em processos de familiarização estão ligadas a posturas, comportamentos e transformação. “Ele consegue criar articulações sociais significativas para absorver informações, compreender o mundo de forma crítica, externar suas aprendizagens culturais significativas por entre seus pares ouvintes” (Lobato, 2019, p. 92).

A pesquisadora destaca a percepção de que a atitude do jovem não se baseia apenas no reflexo de sua realidade cultural, mas é inerente a ela a criação de um sistema de saberes processuais, enfatizando que as relações sociais vivenciadas pelo sujeito contribuem para sua afirmação cultural de forma dinâmica.

Referente à religiosidade, o jovem se envolve e é envolvido em movimentos religiosos, em que estratégias linguísticas são criadas e o sujeito surdo compreende e interage junto aos demais, não sendo a surdez biológica, motivo para impedi-lo de expressar seus sentimentos, bem como, partilhar momentos de interação com a comunidade. A comunidade ouvinte tem a compreensão em fazer algumas adaptações e abrir espaço para a transição do sujeito surdo e este por estratégias de autonomia inserir-se e dialogar com os saberes práticos afetivos com seus pares.

Para a compreensão das vivências que permeiam os sujeitos na relação surdo/ouvinte nas diversas dimensões, a pesquisadora desenvolveu atividades em grupo, com o protagonista do estudo e outras crianças da comunidade, envolvendo oficina de brinquedos com o uso do buriti, momento enfatizado por Lobato (2019) como valorização dos saberes e vivências deles, além de ficar visível as demandas da realidade social, houve um aprendizado pautado na prática social cotidiana do brincar de crianças quilombolas; umas ensinaram a outras e o sentimento foi de pertença, sendo que os materiais confeccionados faziam referência às dinâmicas sociais e culturais do quilombo.

O futebol é elemento marcante no quilombo pesquisado, uma vez que envolve a todos. O sujeito surdo demonstra grande interesse por esta atividade, assim a pesquisadora usou desta temática para compreender as representações étnicas do

pesquisado sobre si e sobre as diferenças quanto às diversidades. Por meio da atividade desenvolvida Lobato (2019), percebe-se que o sujeito reconhece e valoriza suas experiências negras, a comunidade quilombola onde as formam sujeitos pelas relações cotidianas e assim se tornam relevantes, reconhecendo-se como sujeito ativo nas relações culturais.

Com análises direcionadas à educação escolar e à educação cultural do participante da pesquisa, Lobato (2019) ressalta que as condições da escola localizada na comunidade não são favoráveis. Ademais, pontua uma série de situações, como: o educador não tem formação para trabalhar com educandos com necessidades especiais de aprendizado; a Secretaria Municipal de Educação não oferece apoio didático nem técnico pedagógico para suprir tal demanda; a escola não tem estrutura para atender o público da educação especial; descaso governamental com a formação escolar quilombola, dentre outros.

O processo de escolarização do aluno quilombola surdo acontece em uma turma multisseriada, com diferentes faixas etárias, na qual os estudantes se deparam com mazelas estruturais, descaso e sem as mínimas condições estruturais para o aprendizado, situações que interferem diretamente na qualidade de ensino, impactando nas dificuldades de aprendizagens dos discentes quilombolas surdos e ouvintes. A pesquisadora ressalta que a educação do jovem quilombola surdo não conta com recursos pedagógicos que facilitem sua aprendizagem e as práticas docentes se limitam a técnicas de memorização, reprodução e atividades que envolve decorar, totalmente distanciado dos interesses e ambientes socioculturais comunitários nos quais o jovem participa e aprende.

Mesmo o participante da pesquisa frequentando a escola desde pequeno, ele ainda não teve seu processo de alfabetização concluído, estando apenas integrado ao espaço escolar, com as atividades do professor que se fazem insuficiente a necessidade do aluno surdo, sendo retido por quatro anos consecutivos. O aluno se esforça para participar das atividades, mas não está alfabetizado e as metodologias aplicadas em sala não contribuem para seu avanço. Lobato (2019) enfatiza a ausência de práticas e metodologias inclusivas e problematiza a aplicabilidade de uma educação inclusiva em várias esferas, políticas, sociais, culturais, pedagógicas e crítica, dado que o jovem está inserido na sala de aula desde a infância e não obter avanços no processo de escolarização, precisando este desenvolvimento de escolarização ser repensado, rearticulado e revalidado nos aspectos social e cultural.

Lobato (2019), por meio de suas análises, diz que, para o jovem surdo quilombola, o espaço da sala de aula é percebido como um ambiente que homogeneiza os educandos e o fazer educativo não contempla a todos, sendo notório a distância entre os aprendizados pertinentes e aqueles incompreendidos. Quanto a sua formação educativa cultural, ele expressa em seus desenhos no caderno a importância do quilombo como um espaço de vivências múltiplas e diversas que podem ser experienciadas a partir do perceber, do interagir e do significar circunstâncias que marcam a sua percepção de vida social coletiva.

As questões comunicacionais entre sujeito surdo e seus pares, mesmo não possibilitando uma comunicação total, promove a sociointeração e aprendizados ao jovem pesquisado. Este processo percorre entre a utilização de gestos e sinais emergentes usado pela comunidade em que o jovem está inserido. Lobato (2019) destaca que, além dos gestos, são usufruídas outras formas de linguagens, como leitura labial, expressões faciais, contatos e até mesmo as trocas de olhares possuem significância no processo dialógico. Os sinais comunicativos são evidenciados pela pesquisadora como de grande importância na construção social e apreensões culturais educativas na comunidade quilombola.

Como demonstração, o amigo do jovem surdo expõe diversas manifestações que ocorrem em processo dialógico entre surdo e ouvintes no meio quilombola, representando os significados das sinalizações culturais, por meio das quais é visualizado a partilha de aprendizados nas vivências culturais e como o jovem surdo ressignifica a fala oral, fazendo uso de sinalizações, expressões, movimentos e caracteres próprios. As sinalizações apresentadas perpassam pelos diversos âmbitos da vida do jovem quilombola surdo, brincadeiras, necessidades pessoais, lazer, partilha de saberes, dentre outros. Estas sinalizações facilitam o diálogo e interação entre o surdo e ouvintes, sendo estes diálogos articulados a partir do meio, do momento e reconhecimento cultural formativo da cada sujeito, surdo e ouvinte, ao mesmo tempo que mantém as estruturas culturais, permite a compreensão por um sujeito com aspectos sensoriais diferentes.

Lobato (2019) evidencia em seus resultados que a comunidade como um todo participa do processo emancipatório dialógico perpassando tanto em seus saberes quanto em autonomia, tendo o jovem o processo educativo cultural baseado nas experiências diárias onde ele e seus pares ouvintes articulam por meio das diversas formas de comunicação, as quais são assimilados pelo surdo, expandido

conhecimentos e habilidades desenvolvidas em conjunto. Quanto à ausência da LIBRAS na comunidade pesquisada, é pontuado apenas como uma das diversas barreiras que existem no espaço escolar.

É notório o distanciamento do processo educativo escolar no contexto quilombola evidenciado por Lobato (2019), com o as orientações dispostas na Resolução de Nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Este documento prevê uma educação escolar quilombola pautada em vários princípios que valorizam a história desses sujeitos, levando em consideração suas especificidades e pontuando diversas ações que devem ser garantidas, que vão desde construção e adequação da estrutura física da escola, acessibilidade, formação a professores, currículo articulado ao conhecimento da comunidade, realidade quilombola inserida no material didático, dentre outras diversas ações que buscam efetivar uma educação quilombola, conforme garantido nos documentos político normativos, no entanto, não é essa a realidade pontuada por Lobato (2019).

As práticas desenvolvidas no contexto escolar, que em nada contribuem com o processo formativo do aluno surdo quilombola, o exclui duplamente. Exclui por não possibilitar uma educação pautada nos princípios de uma educação quilombola, uma vez que essa não aborda sua cultura, contexto e forma de vida e, por ser surdo, já que as atividades desenvolvidas não consideram suas especificidades, não possibilitam seu desenvolvimento. Chama-nos a atenção não só a prática do professor, que é desenvolvida de forma mecânica, sem contextualização e reflexão, mas também as ausências em que esta intuição escolar está submersa, em que as mazelas e o descaso de uma forma geral configuram-se como processo permanente, distanciando processo de uma educação inclusiva de qualidade com equidade.

As ofertas de serviços fundamentais como o AEE, professor e intérprete de LIBRAS não são citadas ao longo do estudo. Estas ausências acarretam um resultado, conforme evidenciado por Lobato (2019): anos de repetências, anos integrado a escola e um processo de alfabetização ainda não efetivado. Estes resultados demonstram as realidades encontradas nos diversos campos do estado do Pará, situação correlata ao que Mantovani e Gonçalves (2017) expõem quando dizem que mesmo que os alunos estejam nas escolas, eles não dispõem de um ambiente apropriado para a assimilação dos conhecimentos historicamente acumulados, podendo levá-los a uma futura evasão escolar.

As escolas precisam de condições físicas e organizacionais para que, assim, cumpra seu papel de transmissão do conhecimento científico para todos os alunos. É preciso romper a lógica da segregação e exclusão e caminhar rumo à efetivação de direitos conquistados, pois o aluno da educação especial está na escola para se instruir e, para isso, precisa de condições adequadas previstas em documentos oficiais (Mantovani; Gonçalves, 2017, p.28)

Deste modo, mais uma vez enfatizamos a necessidade dessas realidades saírem do campo da invisibilidade e assim serem garantidos os direitos já previstos na legislação em vigor. O aluno estar matriculado e frequentando a escola não significa que esteja sendo garantido uma educação dentro dos princípios inclusivos. Nesse sentido, a educação inclusiva vai além do espaço da sala de aula e a presença de um professor. Logo, é necessário que sejam criados mecanismo para que todos os alunos participem ativamente e desenvolvam as habilidades esperadas dentro de cada faixa etária, e, para tal, são necessárias condições efetivadas por meio de políticas públicas que considerem este sujeito quanto surdo e quilombola.

5.2.4 Políticas públicas

As discussões sobre políticas públicas têm sido cada vez mais recorrentes no contexto acadêmico, dada a sua importância na materialização de direitos fundamentais. Sua função consiste no campo do conhecimento que busca colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação e se necessário realizar alterações e/ou compreender como as ações se dirigiram a esse ponto. Neste sentido, o processo de formulação de políticas públicas está diretamente ligado aos programas e ações que acarretarão resultados ou mudanças em dada situação, desenvolvida por meio dos governos (Souza, 2003). Neste viés, compreendemos política como ações e/ou conjunto de ações elaboradas com o objetivo de enfrentar alguma problemática envolvendo a sociedade, sendo desenvolvida pelos governos.

Assim, Silva (2017) tenta elucidar em sua pesquisa questões sobre as políticas públicas envolvendo a Educação Especial do Campo em uma perspectiva inclusiva, conforme descrito abaixo.

Quadro 20 - Produções que discutem sobre a Educação Especial do Campo no âmbito das políticas públicas.

EIXO	TÍTULO	AUTOR
Políticas Públicas	Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no município de Conceição do Araguaia-PA	SILVA (2017)
TOTAL POR EIXO	1 obra	1 autor

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A pesquisa “POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INTERFACES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA-PA”, desenvolvida no ano de 2017 por Silva (2017), discorre sobre a efetivação de políticas públicas da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, destinadas à escolarização de alunos Público Alvo da Educação Especial - PAEE que vivem no campo, especificamente localizados em projetos de assentamentos da reforma agrária no município de Conceição do Araguaia, localizado na região sul do Estado do Pará.

Silva (2017) faz uso da Teoria Crítica como fundamentação teórica-metodológica no desenvolvimento de sua pesquisa. Como procedimento, utilizou a observação em *lócus* com registro em diário de campo, análise documental relacionada ao PPP da escola e outros documentos e entrevistas semiestruturadas com os professores participantes do estudo. Contou com a participação de um membro da equipe gestora da escola selecionada, um professor do AEE, um professor das séries iniciais e um professor de cada área de conhecimento (3 áreas), atuantes com alunos PAEE.

A discussão levantada no estudo percorre entremeio a questões referentes ao Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, a concepção dos professores referente à inclusão do público discutido no estudo e os desafios que a escola do campo enfrenta no processo inclusivo dos alunos público da Educação Especial.

Sobre o município onde a pesquisa é desenvolvida, Silva (2017) ressalta que este tem sido de uma forma discrepante disputado nas suas diversas dimensões, envolvendo grandes projetos do agronegócio e mineração e camponeses e populações tradicionais. É importante ressaltar que o município em questão conta com um elevado número de assentamentos rurais, dentre esses foi selecionado como

locus da pesquisa o Projeto de Assentamento Padre Josimo Tavares, o qual, posterior a inúmeras lutas, foi constituído pela superintendência do INCRA no dia 07 de setembro de 1997, beneficiando 800 famílias.

Silva (2017) destaca que no ato da pesquisa a rede municipal de educação do município atendia quatorze escolas da zona urbana e oito escolas da zona rural. Em seguida, o pesquisador traz um comparativo do quantitativo de aluno matriculados na cidade e no campo nos anos de 2015 e 2016, e esses resultados apontam para um crescimento no número de alunos nas escolas do campo, aumento que ocorre de forma significativa quanto aos alunos PAEE em escolas do campo. Dentre as escolas do campo, a unidade com maior número de estudantes PAEE matriculado nos dois anos seguidos foi selecionada como local de pesquisa, sendo esta localizada em PA Padre Josimo Tavares, chamada de Escola Municipal de Ensino Fundamental Vinte de Abril, nome recebido em homenagem ao dia que a população conseguiu adentrar os portões da antiga fazenda.

A preocupação com a Educação no assentamento investigado iniciou desde o processo de luta pela desapropriação da terra, onde ainda nos movimentos iniciais já havia o desejo pela oferta de educação aos sujeitos que ali se encontravam. Desde este período inicial da conquista da terra, até os dias atuais, inúmeras situações ocorreram e atualmente a Escola Vinte de Abril é a maior em quantitativo de alunos em assentamentos rurais do município de Conceição do Araguaia – PA. Esta recebe alunos de diversas partes do assentamento, com distância até mesmo aproximadas de 35 km, dispondo de sete ônibus escolares para o transporte dos referidos alunos, totalizando uma média de 580 alunos anualmente Silva (2017).

O pesquisador em contato direto com a escola vivencia em dois momentos realidades diferentes. No primeiro momento, no ano de 2016, encontra uma escola com professores em situações salariais atrasados a 04 meses e em diálogo com a coordenadora pedagógica da escola identifica algumas situações como: inexistência de Sala de Recurso Multifuncional - SRM na escola, realidade presente em todas as oito escolas do município localizadas no campo, assim, não acontece os Atendimento Educacionais Especializados - AEE conforme prevê a legislação em vigor; um expressivo número de alunos sem laudos na escola, o que deixa o professor confuso por não saber se está lidando com uma dificuldade de aprendizagem ou uma deficiência ou síndrome; visibiliza que há muitos docentes que não têm nenhum tipo de formação para lidar com os alunos com deficiência; o aumento no índice de evasão

escolar dos alunos PAEE que enfrentam diversas barreiras cotidianamente; entre outras situações.

Já no ano de 2017, ao retornar à escola pesquisada, Silva (2017) encontra algumas mudanças. A instituição, após dezenove anos de história, estava disposta de uma SRM improvisada, onde acontece os atendimentos de vinte e quatro alunos. Estes, em decorrência de não haver a disponibilização de transporte escolar no contra turno para transportá-los, são atendidos no mesmo horário da aula regular, duas ou três vezes por semana com duração de 60 minutos. Tais atendimentos ocorrem de forma individual ou em dupla. O espaço da sala é pequeno, possui poucos materiais pedagógicos, não dispõe de equipamentos de informática e nem recursos audiovisuais e não teria espaço para comportar tais materiais. O pesquisador registra que a porta de acesso a SRM não é adequada para a entrada de cadeirantes. Quanto ao professor que realiza os atendimentos, este é lotado com 40 horas semanais, carga horária dividida em planejamento (oito horas) e atendimento.

Todos os professores participantes da pesquisa de Silva (2017) possuem formação em sua área de atuação. Dos 05, apenas 01 não possui especialização *lato sensu*; quanto ao vínculo, 02 são contratos temporários e 03 efetivos. Quanto ao processo inclusivo dos alunos PAEE, os docentes reconhecem ser um desafio por diversas situações e ressaltam que nenhum deles participou de cursos de formação continuada relacionados à inclusão dos alunos com deficiência e o docente que realiza os atendimentos na SRM informa não ter formação para atuar com o público da Educação Especial. No entanto, devido à necessidade da escola, tem se esforçado de diversas formas para adquirir conhecimentos que discutam a temática.

No que se refere ao desenvolvimento de ações inclusivas da escola envolvendo os alunos com deficiências, todos os professores participantes da pesquisa informam que a escola deixou a desejar e somente no ano de 2017 iniciou-se um movimento neste sentido partindo pela instalação da SRM. Os professores citam situações cotidianas que tornam suas práticas um desafio, dentre essas a ausência de materiais específicos de acordo com as necessidades, a falta de transporte escolar adaptado, a longa distância entre alunos e escola que resulta em muitas ausências, espaços e estruturas inadequadas. Segundo Silva (2017, p. 92), “[...] sentimos nos discursos dos professores que trabalhar no campo é castigo/punição é considerado na região como perseguição política”.

Quanto ao uso de ferramentas pedagógicas com os alunos deficientes, os professores expressam que fazem bastante uso do improviso, de material reproduzido e dos poucos materiais dourados existentes na escola. Já o professor do AEE ressalta que tenta tornar os atendimentos lúdicos, diversificando os recursos utilizados na tentativa de fugir das atividades corriqueiras.

Durante o estudo de Silva (2017), o professor do AEE ressalta que não ocorre um ensino colaborativo entre professor do AEE e demais professores, e a ideia de vários professores sobre a SRM é que seja um espaço para aqueles que não desejam realizar as atividades da sala regular, espaço com poucos alunos e menos trabalho. Os demais professores participantes da pesquisa relatam o desconhecimento das atividades do AEE e justificam por ser uma atividade recente na escola.

A respeito do PPP da escola, o documento encontra-se em fase de elaboração, mas os professores relatam não saber se foi discutido em sua construção a educação dos alunos PAEE. O pesquisador solicitou mais de uma vez o texto do documento, contudo, sempre havia algum obstáculo e não foi possível o acesso ao longo do ano.

Diante da pesquisa realizada, Silva (2017) destaca a instituição como forte referência para a comunidade, no entanto, o processo educativo dos alunos PAEE é bastante silenciado nas discussões da comunidade escolar em assentamentos rurais, as atividades são desenvolvidos em condições precárias e a invisibilidade desses alunos persistiu até o ano de 2016, visto que nenhuma das escolas do campo ofertar o AEE. Os desafios na oferta da modalidade são intensificados nas escolas do campo, situações de irresponsável descaso e esquecimento cruel são vivenciados e mesmo estes espaços tendo recebido cada vez mais alunos PAEE, somente recentemente iniciou-se uma preocupação para a oferta do AEE a esses alunos, ressalta Silva (2017).

Porém, a escola ainda apresenta necessidades urgentes, como a ampliação da SRM e a disponibilização de recursos e equipamentos que contribuam com o desenvolvimento das atividades no AEE, oferta de formação continuada para o atendimento dos alunos com necessidades especiais, acessibilidade física com as adaptações necessárias, transporte escolar acessível, um Projeto Político Pedagógico que garanta uma educação inclusiva, para que a oferta AEE seja, de fato, efetivada no contra turno, conforme prevê a legislação, e que seja realizados diálogos em torno do processo inclusivo que contribua para um processo de ensino e aprendizagem colaborativo envolvendo os professores da sala regular e professor do AEE.

Os resultados apontados por Silva (2017) demonstram o desenvolvimento das políticas desenvolvidas na escola do PA Padre Josimo Tavares referente ao processo inclusivo dos alunos com deficiências, pois toda a precariedade e as ausências demonstram como as políticas têm chegado aos locais mais remotos, levando em consideração a conceituação de Azevedo (2003) quando define política pública como sendo tudo o que um governo faz e deixa de fazer. Deste modo, as políticas públicas no local da pesquisa têm consistido em deixar de fazer diversas situações, conforme pontua o pesquisador.

É importante refletirmos sobre a realidade apresentada por Silva (2017), quando ressalta que por anos a escola pesquisada não disponibiliza da oferta do AEE, mesmo com PAEE expressivo. Isso evidencia que as orientações dos documentos político normativos não foram consideradas, visto que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) apresenta em seus objetivos a garantia da oferta do AEE, e desde 2008 as instituições de ensino deveriam adequar-se a essa orientação. Estas e outras ausências têm influências direta no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência do campo e, por este motivo, é necessário garantir não só a matrícula, mas condições para sua permanência, de modo que todos os seus direitos sejam efetivados, assegurando condições de articulação entre as duas modalidades, considerando as especificidades e desafios que permeiam o cotidiano desses sujeitos

5.2.5 Práticas pedagógicas

As práticas pedagógicas são fundamentais no processo educativo. Tais ações têm grandes influências nos resultados que se alcança ou espera alcançar no processo de ensino e aprendizagem. Franco (2016) evidencia que existem práticas docentes construídas pedagogicamente e práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica. Neste sentido, enfatiza que se torna prática pedagógica quando existe intencionalidades, incluindo reflexões contínua e coletiva, de modo que a intencionalidade alcance a todos e garanta que o direcionamento trazido por ela seja efetivado. Neste viés, a prática pedagógica precisa ser instrumento direto e diário dentro da prática docente, uma vez que envolve organização e intencionalidades referente ao ato pedagógico.

Santos (2021) desenvolve sua pesquisa pautando-se em uma prática pedagógica com base na concepção de educação libertadora, onde o professor desenvolve um processo educativo para emancipação do seu aluno. E para fundamentar a concepção de práticas pedagógicas, Santos (2021) traz para o debate Candau (2008; 2012), enfatizando que o docente deve usar diferentes estratégias para buscar e tratar informações e, posterior, transformar em conhecimentos, levando o aluno a fazer conexões do que estuda ao que já conhece.

Quadro 21 - Produções que discutem sobre práticas pedagógicas em interfaces da Educação Especial e Educação do Campo.

EIXO	TÍTULO	AUTOR
Práticas pedagógicas	Práticas de professores em interface Educação Especial e Educação do Campo em uma instituição especializada	SANTOS (2021)
TOTAL POR EIXO	1 obra	1 autor

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Santos (2021), em sua pesquisa intitulada “PRÁTICAS DE PROFESSORES EM INTERFACE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO EM UMA INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA”, desenvolvida no ano de 2021, investiga as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em escola especializada em Belém do Pará, com crianças ribeirinhas deficientes. O público atendido na Unidade Educacional Especializada - UEE é composto por 300 estudantes, dentre estes, vinte e seis são ribeirinhos, advindos de locais próximos e distantes da cidade de Belém.

O estudo tem uma abordagem qualitativa desenvolvida por meio da pesquisa de campo, fazendo uso de entrevista semiestruturada, observação, diário de campo, registros fotográficos e análise de documentos escolares. Como participantes, teve a colaboração de três professores da Educação Especial pertencentes ao AEE.

A pesquisadora levanta a discussão acerca dos ribeirinhos que vêm para os atendimentos na cidade de Belém, perpassando os debates pelas formas de organização e desenvolvimento do planejamento docente em relação ao contexto e as particularidades desses sujeitos e se estas práticas estão levando em consideração as culturas e as especificidades das crianças ribeirinhas com deficiência, levantando essas discussões em uma perspectiva intercultural.

Santos (2021) busca ressaltar uma prática pedagógica em que seja efetivado uma educação emancipadora, na qual haja a valorização das culturas e o vínculo dos saberes a aprendizagem, tornando as práticas pedagógicas significativas a esses discentes, enfatizando que a esta prática necessita ainda de maior atenção quando se trata de alunos ribeirinhos com deficiência atendidos fora do meio em que vive, como é o caso retratado na pesquisa, tendo o professor, que estar preparado para lidar com os desafios que encontrará no percurso, pois, mesmos esses alunos ribeirinhos sendo atendidos na cidade, eles retornam aos seus locais de origem e permanecem sendo público da Educação do Campo. “Para tanto, necessitam considerar as individualidades e os contextos culturais das crianças manifestadas em seus modos de ser, de falar, de existir enquanto sujeito” (Santos, 2021, p. 95). As infâncias ribeirinhas têm suas características particulares, fazendo-se necessário o docente conhecer essa realidade e sua cultura para definir suas práticas em diálogo com os conhecimentos e vivências desses educandos, sendo sensível às suas necessidades.

Referente ao PPP da UEE, este foi reelaborado em 2015 de forma coletiva e é composto por 22 laudas. A pesquisadora o considera pequeno se comparado aos PPPs de outras escolas. O documento apresenta seus objetivos, espaços, projetos, programas, regime de funcionamento e processo ocorrido com cada aluno após a entrada na Unidade. Seu objetivo sinaliza para uma participação democrática na elaboração do documento, mas Santos (2021) ressalta não haver registros nem indícios da participação dos povos do campo na construção do documento. O PPP expressa o desejo por um princípio democrático inclusivo, no entanto, o diálogo e a participação de seu público não tem sido ouvido, visto a pesquisadora não ter conseguido visualizar conexão da UEE com as comunidades ribeirinhas e pouco ou nenhum contato com as escolas regulares de onde os estudantes advêm, situação vista por Santos (2021) como motivo de enfraquecimento do processo dialógico cultural, o qual deve ser aberto e ampliado.

Anualmente na UEE acontecem avaliações para os estudantes, as quais determinam os setores que cada discente será atendido de acordo com as habilidades que precisam desenvolver mediante a sua deficiência e as dificuldades a serem superadas, e a pesquisadora faz ressalva, pois este processo não envolve suas condições culturais de ribeiridade, nem tem como função a indicação ao docente ou

setor que trabalhará com base nas suas experiências e cultura específica, o que envolve o contexto em que estão inseridos cotidianamente.

Quanto à estrutura física, a Unidade foi reformada recentemente, mas ainda existe a necessidade de maiores investimentos financeiros para efetivação de suas propostas. Os professores participantes também citam alguns anseios referente aos espaços físicos e materiais de trabalho. Santos (2021) destaca os espaços como possibilidades de aprendizagem e que estes espaços devem conter elementos que sejam reflexos da cultura da criança ribeirinha. Desse modo, não se trata de remodelar a SRM específica para os educandos do campo, mas que seja pensado também nesse público e agregado elementos das duas realidades, campo e cidade.

Santos (2021), por meio de suas observações, identifica, no espaço da pesquisa, em planejamentos e currículos, a defesa relacionada a conceitos de ludicidade, criatividade, imaginação simbólica, contação de histórias, entre outras questões consideradas fundamentais ao processo de aprendizagem da crianças. Contudo, a pesquisadora reflete se tais conceitos têm uma aplicação válida a todas as crianças e destaca que as crianças possuem suas formas próprias de visão de mundo, por isso somente contextualizar o ensino não basta, sendo necessário conhecer o ser criança e sua infância como ser completo e suas necessidades inerentes à fase vivida. É importante conhecer e valorizar o contexto cultural das crianças ribeirinhas, considerando suas identidades próprias e particulares ou haverá poucas possibilidades de acontecer um planejamento adequado a cada realidade, assim haverá a valorização dos ribeirinhos com deficiência dos diversos campos, pontua Santos (2021).

Quanto ao público atendido pela UEE, a pesquisadora indaga aos professores participantes da pesquisa quais são seus alunos e as respostas dadas por eles referem-se apenas à deficiência principal e as demais deficiências associadas, mas não consideram o contexto de onde esses alunos vêm, ponto de extrema importância para os atendimentos realizados. Somente posterior à pergunta ser refeita, os professores responderam à indagação levando em consideração os locais de residências de seus alunos, que advêm de diversos municípios, locais próximos e distantes da capital, tendo o Atendimento organizado a partir da possibilidade de presença no local.

Alguns são atendidos duas vezes ao mês, durante todo o dia, ficam em casa de parentes para que possam participar dos atendimentos e posterior a eles retornam

a seus locais de origem. A pesquisadora cita inclusive a dificuldade para o transporte, já que muitas famílias são de baixa renda e nem sempre conseguem o acesso gratuito para se deslocar à capital para a realização dos atendimentos.

No que se refere às práticas pedagógicas, Santos (2021) ressalta que buscou nas diversas dimensões da UEE a compreensão sobre esta temática, direcionando seu olhar a diversos pontos como recursos, documentos, observações, atividades pedagógicas, dentre outros, com foco aos estudantes com deficiência do campo. A partir do conhecimento da organização pedagógica da UEE, a pesquisadora destaca que já existe uma boa autonomia curricular inserindo nos projetos e subprojetos questões cotidianas nestas atividades, no entanto, não há algo direcionado às questões culturais dos ribeirinhos, com foco na valorização de suas culturas.

Santos (2021) identificou que as ações desenvolvidas pelos professores são planejadas por setores de forma coletiva, em que é feito o Plano Pedagógico Individual – PPI a partir de um formulário próprio da escola, de acordo com as especificidades de cada aluno, ação que geralmente ocorre no início do ano letivo, posterior ao contato com discente, podendo ser reorganizado a cada ano, e tendo este documento a função de nortear os trabalhos docentes e mesmo este planejamento sendo feito somente com ênfase na deficiência os docentes tentam levar em consideração ao que conhecem do aluno. Santos (2021) discorre que o docente do AEE necessita apoiar seus planejamentos e ações em elementos que apresentem aos alunos a valorização do seu meio como criança ribeirinha com deficiência.

Quanto à cultura ribeirinha na prática docente, ao chegar à escola, a pesquisadora percebe, de imediato, uma acessibilidade física completa na instituição, mas ressalta não ter visualizado artefatos que destacam a cultura dos alunos ribeirinhos que faziam parte da escola. Sobre as práticas desenvolvidas, os professores citam diversas situações envolvendo a cultura ribeirinha e a pesquisadora conheceu alguns desses instrumentos no decorrer de suas observações em sala, os quais envolviam: sementes, materiais diversos com animais, frutos, brinquedos com materiais que remetem ao campo, entre outros, para trabalhar diversas habilidades. Nesse sentido, Santos (2021) diz que o planejamento anual não considera o contexto de cada ribeirinho e, quando é feito o uso de elementos da natureza, é para ilustrar outras temáticas. Ademais, quando usam, não há muito diálogo e problematização com essas atividades.

Santos (2021), em suas observações, percebeu que mesmo os professores especialistas da Educação Especial ainda apresentam dificuldades em desenvolver práticas que valorizem as diferenças nas diversas dimensões, incluindo os ribeirinhos, e sugere formação docente em interfaces com Educação do campo/ribeirinha para que haja práticas significativas no AEE.

Sobre formações nas interfaces da Educação Especial do Campo, os professores afirmaram já haver participado, mas nunca participaram pela instituição. Assim, ressaltam que a coordenação pedagógica da UEE é bastante presente, mas ocupa seu tempo com outras situações e o auxílio no campo das formações deixa a desejar. Nesse ínterim, Santos (2021) discorre sobre a formação para além da docência que se atente às questões interculturais ribeirinhas e outras questões envolvendo a Educação do Campo desde a formação inicial, assim os docentes serão impulsionadores de novas culturas.

Após finalizar a pesquisa sobre a Unidade Educacional Especializada que desenvolve seu trabalho voltado ao atendimento educacional especializado, Santos (2021) destaca sobre suas principais percepções, dentre elas evidenciamos: práticas de AEE desenvolvidas com alunos do campo/ribeirinhos semelhante às desenvolvidas com alunos da cidade, ou usando elementos ribeirinhos para abordar questões relacionadas à própria deficiência; recursos escassos; não se configura atitude de acolhimento total ao diferente; SRM's precárias e como se fossem uma sala de aula dispensável nos atendimentos itinerantes; as dificuldades no transporte para locomoção do aluno para a cidade, motivo que leva ao AEE todos os dias durante uma semana nos dois turnos, a alunos que estarão ausentes por dois meses; a não aplicação do AEE no contraturno a alguns alunos do campo, levando a ausência do direito do contra turno e de estar presente nas aulas regulares; espaço de estimulação precoce com apenas uma professora e em fase de desativação do espaço; e espaços compartilhados interferindo no resultados dos atendimentos.

Referente às interfaces da Educação Especial e Educação do Campo ribeirinha, Santos (2021) pontua que elementos da cultura do estado como todo já fazem parte das práticas docentes, mas as especificidades pertencentes à cultura dos alunos incluindo os ribeirinhos em uma visão intercultural crítica ainda precisa fazer parte do PPP, currículos e planejamento docente para efetivar práticas permanentes e sólidas. Este estudo, por meio das pesquisas de Santos (2021), revelam o descumprimento da garantia do direito à diversidade referente aos processos

interculturais de cada estudante da educação especial do campo/ribeirinho que frequentam a UEE na cidade.

Deste modo, as percepções elencadas por Santos (2021) quanto a práticas docentes em UEE na cidade de Belém, que atende alunos do campo/ribeirinhos, destacam práticas distanciadas da realidade dos alunos ribeirinhos, visto que, pouco ou quase nada, é inserido nas atividades que envolvam os modos de vida, costumes e demais situações que circundam o cotidiano destes alunos. É importante ressaltar que mesmo a instituição sendo localizada na cidade, precisa considerar que parte do seu público é oriundo dos espaços dos campos, e a Resolução 001/2010 do CEE/PA, em seu artigo 100, tratando das propostas pedagógicas das escolas do campo, destaca que estas devem contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, etnicorraciais, econômicos, de gênero, geração e etnia. Neste sentido, é importante tais considerações serem efetivadas e, assim, garantir o direito de uma educação intercultural, conforme pontua Oliveira (2015), bem como democrática, crítica e dialógica, com base em uma aprendizagem significativa e contextualizada as vivências dos diversos cenários de inserção.

Quanto aos demais desdobramentos apontados por Santos (2021), estes nos permitem inferir que os desafios encontrados nas escolas localizados em espaços do campo quanto à oferta de ensino na modalidade da Educação Especial, mediante a oferta do AEE, não se difere tanto dos desafios localizados na cidade que atende alunos do campo, uma vez que estes envolverem questões relacionadas a transporte, horário de atendimentos, espaços precários, espaços compartilhados, dentre outras situações apresentadas por Santos (2021), semelhantes às apresentadas por Fernandes (2015), Batista (2016), Ferreira (2021), Valente (2020), Cunha (2021), e Silva (2017), evidenciando o longo caminho ainda a ser percorrido em busca de uma educação verdadeiramente inclusiva que considere as peculiaridades do campo do Estado do Pará.

SEÇÃO 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a analisar a Educação Especial do Campo e suas dimensões políticas, de indicadores socioeducacionais e científicas no Estado do Pará, bem como, 1 - identificar os dispositivos político-normativos do estado que versam sobre a Educação Especial, a Educação do Campo e as articulações entre ambas as áreas, sobretudo aqueles produzidos a partir do princípio da Educação Inclusiva; 2 - analisar os indicadores sociais e educacionais dos povos do campo, das águas e das florestas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; e 3 - identificar as produções científicas que tratam das interfaces de Educação Especial e Educação do Campo no Estado do Pará.

Nesta perspectiva, a pesquisa buscou apresentar a realidade atual da Educação Especial do Campo no Estado do Pará nas três dimensões citadas, no intuito de evidenciar essa realidade e contribuir com essa discussão tão relevante e indispensável para os indivíduos envolvidos. Tornar visível esta vivência, que é tão singular, pode contribuir na materialização de políticas públicas que efetivem a oferta de uma educação de qualidade inclusiva com princípios equitativos aos educandos com deficiência que residem no campo.

O diálogo entre os objetivos de pesquisa e a metodologia respondeu à seguinte indagação: o que apresentam as políticas, indicadores socioeducacionais e produções científicas sobre a Educação Especial do Campo no Estado do Pará? Os resultados direcionam aos seguintes apontamentos:

- Documentos político-normativos do Estado do Pará

Foram localizados três documentos político normativos específicos do Estado do Pará, na categoria Resoluções do CEE/PA, destes, um aborda a Educação do Campo e dois tratam da Educação Especial, sendo um deles específico sobre o atendimento educacional especializado. Destacamos que os documentos não abordam as interfaces das modalidades Educação Especial e Educação do Campo, as discussões são realizadas em separados. Mesmo os documentos que tratam da Educação Especial sendo de anos recentes, especificamente 2017 e 2021, não fazem menção à população do campo, não consideram as especificidades destes locais e destes sujeitos. A ausência destas interfaces nestes recentes documentos reforça o contexto de exclusão direcionado a estes povos, visto não serem considerados como

sujeitos que têm suas particularidades e vivem em locais diferenciados dos centros urbanos.

Detectamos também que os documentos político normativos que dispõem o Estado do Pará não são suficientes para contemplar as pessoas com deficiências que residem nos espaços do campo. Os resultados evidenciados nas pesquisas de Fernandes (2015), Silva (2017), Lobato (2019), Cunha (2020), Valente (2021) Ferreira (2021) e Santos (2021) demonstram que tais documentos não garantem a efetividade de políticas públicas educacionais, por meio de suas regulamentações e orientações, ou seja, ainda não são capazes de garantir um processo de ensino e aprendizado pautado nos princípios estabelecidos pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação básica (Brasil, 2001), pois a ausência de tais políticas é notória quando visualizamos os desafios que perpassam os contextos escolares do campo apresentados nas pesquisas acadêmicas.

- Dados Socioeducacionais

Os dados levantados na base de dados do IBGE (2010), por meio do SIDRA (2010), apontam que há no território dos campos do Estado do Pará o total 66.458 habitantes com deficiências, com idade de zero a dezessete anos, que seria a idade escolar no período da pesquisa. Este quantitativo indica um número expressivo de pessoas que precisam ter seus direitos garantidos. Dentre esses, a deficiência que mais se destaca é a visual, a faixa etária com maior número de pessoas com deficiências é o grupo de idade de dez a quatorze anos.

Quanto aos dados disponibilizados no Resumo Técnico do Censo Escolar, são dispostos apenas os dados gerais, não havendo disponibilização de dados por estados. No entanto, mesmo nos dados gerais, não são apresentados dados que contabilizem as matrículas de alunos com deficiências que residam no campo. Nas demais modalidades, são apresentados os números correspondentes a zona urbana e a zona rural, mas, quando se refere a modalidade da Educação Especial, esta importante informação não é descrita, o que indica a invisibilidade das interfaces neste importante Resumo Técnico. No documento é ressaltado que o número de alunos com deficiências tem aumentado nas escolas regulares.

O aumento do número de alunos com deficiência nas matrículas ano após ano indica um resultado positivo, visto demonstrar que este público vem sendo inserido

nas escolas regulares, no entanto, esta inserção ainda não garante que estes sujeitos estejam sendo de fato incluídos.

- Produções científicas

Foram localizadas nove produções científicas na modalidade tese e dissertação, que discorrem sobre as interfaces da Educação Especial e Educação do Campo no Estado do Pará, destas, seis foram defendidas em programas de pós-graduação relacionados a educação no Estado do Pará, e outras três foram defendidas em programas de pós-graduação em outros estados, sendo uma na categoria tese e oito na categoria dissertação. Considerando o quantitativo de teses e dissertações já defendidas no Estado relacionadas à educação, este número de nove produções indica quantidade reduzida, principalmente no âmbito do doutorado. Estes dados demonstram que as realidades dos diferentes campos onde estão inseridos os alunos com deficiência no Estado do Pará ainda estão submergidos na invisibilidade.

As produções levantadas, em sua grande maioria, destacam realidades permeadas de ausências, como: estrutura física adequada; PPP que contemple as especificidades e garanta uma educação inclusiva; transporte escolar adequado e acessível; materiais e recursos pedagógicos adequados e acessíveis; professores com formação adequada; espaços e profissionais para a realização do AEE; formações continuadas em especial nas interfaces da Educação Especial e Educação do Campo em uma perspectiva inclusiva; práticas pedagógicas contextualizadas e reflexivas; merenda escolar de qualidade; processo de ensino e aprendizagem inclusivo; direitos previsto na legislação efetivados; ensino colaborativo entre professor do AEE e professor do ensino regular; ensino de LIBRAS; alfabetização consolidada; dentre outras situações que repercutem diretamente no processo de inclusão do aluno com deficiência, pois a presença destes sujeitos em sala não garante a efetivação de um ensino participativo e inclusivo. Para tal, são necessários mecanismos capazes de resolver os desafios enfrentados diariamente e ofertar um ensino adequado para garantir o acesso, permanência e o direito à aprendizagem, considerando as especificidades das pessoas que são PEEC.

Fernandes (2015) ressalta que a inclusão, como é discutida nos diferentes cenários, é para além de um imperativo legal, é um imperativo moral, ético e humano, deve envolver o respeito e a dignidade para com a pessoa com deficiência. Logo,

precisamos de uma educação inclusiva, marcada pela efetividade dos direitos garantidos a todos.

De todo modo, entendemos que a construção das interfaces Educação Especial – Educação do Campo constitui-se num movimento permanente e dialético, sobretudo em razão das diferentes realidades, das políticas educacionais, dos microcontextos escolares, das práticas sociais e pedagógicas cotidianas, que fomentam a emergência de outras miradas, reflexões, críticas e possibilidades acerca da escolarização de alunos camponeses com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Nozu, 2021, p. 40).

Assim, os processos de organização coletivas precisam continuar, pois os documentos diversos disponibilizados no âmbito da Educação ainda não suficientes para que suas orientações sejam de fato efetivadas no “chão” das escolas brasileiras. Para tanto, as lutas em busca de uma educação de qualidade, inclusiva, equitativa, com acesso e permanência nas escolas do campo do Estado do Pará devem permanecer, sobretudo em busca dos direitos daqueles que já vem de um histórico de exclusão e desmandos, como os alunos com deficiência.

As dificuldades encontradas no decorrer da pesquisa consistem principalmente nos levantamentos de dados, por meio dos portais de acesso on-line, pois estes nem sempre consistem no direcionamento às páginas corretas e, por vezes, a instabilidade do sistema não colabora com a realização da pesquisa, em especial o portal da SEDUC – PA, visto não estar disponíveis a maioria dos documentos pesquisados, ou apresentar falha no sistema, impossibilitando o acesso.

Dentre os dados localizados e as análises realizadas, pontuamos como possibilidade de pesquisas futuras temáticas relacionadas às realidades dos alunos com deficiência que residem nos diferentes campos, em especial no contexto de turmas da Educação infantil, na Educação de Jovens e Adultos e no âmbito do Ensino médio, ambas vivências se encontram ausentes do contexto acadêmico no âmbito das teses e dissertação que enfatizam realidades do Estado do Pará.

A Educação inclusiva, equitativa, com garantias de acesso e permanência ainda não ocorre plenamente nas escolas do campo. Para tanto, precisamos de políticas públicas educacionais que perpassem o campo das orientações e direcionem ações capazes de resolver as problemáticas que interferem no processo de ensino e aprendizagem, promovendo o desenvolvimento dos alunos com deficiência que residem nos campos. Consideramos as pesquisas acadêmicas importantes instrumentos de visibilidade destas realidades, assim como os dados

socioeducacionais, os quais devem auxiliar na construção de estratégias políticas que propiciem a garantia de direitos aos povos que vivem nos campos do Estado do Pará.

Posto isto, esperamos que este estudo abra novas portas e direcione novas pesquisas que venham contribuir na visibilização das diversas realidades das pessoas que são Público da Educação Especial do Campo – PEEC, e a partir deste, sejam direcionadas novas políticas e práticas pedagógicas com base nos princípios inclusivos.

REFERÊNCIAS

ANJOS, C. F.; ANJOS, C. R. Educação Especial e Educação do Campo: Visibilizando Interface pela Narrativa Fernandes, A.P.C.S. (org) **Educação Especial do Campo**: trilhas, perspectivas e renovação. 1. ed. Belém: EdUepa, 2021. v. 1. 111p.

Autoridade Nacional de Proteção de Dados. **Nota Técnica nº 46/2022/CGF/ANPD**, Coordenação-Geral de Fiscalização, 2022.

AZEVEDO, S. de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. Santos Júnior, O. A. *et. al.* **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BATISTA, M. V. M. **Saberes culturais de jovens e adultos com deficiência de comunidade das ilhas de Abaetetuba-PA**. 2016. 187 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 de jan. de 2022

BRASIL. **Lei Federal 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 07 de fev. de 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.146**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 07 de jan. de 2022

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 15 de jul. de 2021.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário. **Guia de Políticas e Programas**. Brasília, DF: MDSA, Assessoria de Comunicação, 2017.

BRASIL. IBGE. **Censo demográfico**, 2020 (IBGE cidades). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/panorama>. Acesso em: 15 de abr. de 2022.

BRASIL. IBGE. **Censo demográfico**, 2020 (IBGE cidades). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/panorama>. Acesso em: 15 de abr. de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.352**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. 2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 16 de jan. de 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 1996**. Estabelece as diretrizes da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 de jan. de 2022.

BRASIL. **Resolução nº 2**, de 28 de abril de 2008. Estabelecem diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 15 de dez. de 2021.

BRASIL. **Resolução nº 1**, de 3 de abril de 2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 de março de 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 8**, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 de jan. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica** / Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP,2001. 79p.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 07 de jul. de 2023.

BRASIL. **Decreto Nº 4.887**, de 20 de novembro de 2003 - Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos... Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em: 10 de jul. de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de dezembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 12 de jul. de 2023.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 12 de jul. de 2023.

BRASIL. Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de julho de 1990.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar da Educação Básica 2022: **Resumo Técnico**. Brasília, 2023.

BURATTO, L. G. **A educação escolar indígena na legislação e os indígenas com necessidades educacionais especiais**. Universidade Estadual de Londrina, 2007

CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 93-104, maio-ago., 2011. Edição Especial.

CAIADO, K. R. M.; GONÇALVES, T. G. G. L.; SÁ, M. A. de. Educação escolar no campo: desafios à educação especial. **Linhas Críticas**, v. 22, n. 48, p. 324-345, 2016.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 149-158.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: Poupart, Jean *et al.* (orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Coleção Sociologia. Petrópolis: RJ; Vozes, 2008. p. 295-316.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Capes. **Plataforma Sucupira**. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 18 de abr. de 2022.

CUNHA, B. A. **A surdez na aldeia: análise de uma realidade à luz da Teoria Histórico-Cultural**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2020.

DORSA, A. C. O papel da revisão da literatura na escrita de artigos científicos. **INTERAÇÕES**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 4, out./dez. 2020.

DINIZ, E. O censo escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 80, n. 194, 1999.

FERREIRA, C. S.; SANTOS, E. N. dos. Políticas Públicas Educacionais: apontamentos sobre o direito social da qualidade na educação. 2014. **Revista LABOR** n. 11, v.1, 2014.

FERREIRA, A. M. **Educação especial e inclusiva no contexto da escola ribeirinha**. Dissertação (Mestrado em Educação e Territorialidade) – Universidade Federal da Grande Dourado, Dourados, MS, 2021.

FERNANDES, A. P. C. S. **A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia paraense**. 2015. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

FERNANDES, A. P.C.S. **Educação Especial do Campo: trilhas, perspectivas e renovação**. 1. ed. Belém: EdUepa, 2021.

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

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **LOGEION: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p.57-73, set.2019/fev. 2020.

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. *In*: Santos Filho, J. C.; Gamboa, S. S. (Orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013, p. 83-107.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

LOBATO, V. L. C. **As representações sociais de um adolescente surdo quilombola: afirmações étnicas, conflitos culturais, paradigmas educativos e estratégias dialógicas**. 2019. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, 2019.

MANTOVANI, J. V.; GONÇALVES, T. G. G. L. **A educação especial nas escolas em áreas remanescentes de quilombos**: a realidade mostrada pelos indicadores educacionais. Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 10, n. 2, maio/ago. 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Nações Unidas, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf. Acesso em: 07 de jul. de 2023.

NEGRÃO, G. P. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva**: desafios da formação docente para o atendimento educacional especializado (AEE) na rede municipal de ensino de Abaetetuba/Pá. 2017. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica – RJ, 2017.

NOZU, W. C. S. **Educação especial e educação do campo**: entre fronteiras marginais e fronteiras culturais. 2017. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2017.

NOZU, W. C. S. Construção Das Interfaces Educação Especial e Educação do Campo: Análise da Produção Acadêmica. In: Fernandes, A.P.C.S. (org) **Educação Especial do Campo**: trilhas, perspectivas e renovação. 1. ed. Belém: EdUepa, 2021. v. 1. 27-41p.

OLIVEIRA, I. A. **Paulo Freire**: gênese da educação intercultural no Brasil. Curitiba: CRV, 2015

OLIVEIRA, I. A. Educação Especial e Educação do Campo no Contexto Brasileiro: Memórias e Diálogo. In: Fernandes, A.P.C.S. (org) **Educação Especial do Campo**: trilhas, perspectivas e renovação. 1. ed. Belém: EdUepa, 2021. v. 1. 111p.

OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas. Goiás: **PUC Goiás**, p. 93, 2010.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 234 de 16 de dezembro de 2021**. Disponível em: <http://www.cee.pa.gov.br/?q=node/108>. Acesso em: 10 de fev. de 2022.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 001 de 05 de janeiro de 2010**. Disponível em: <http://www.cee.pa.gov.br/?q=node/108>. Acesso em: 10 de fev. de 2022.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 304 de 25 de maio de 2017**. Disponível em: <http://www.cee.pa.gov.br/?q=node/108>. Acesso em: 10 de fev. de 2022.

PARÁ. Site do governo. **O Pará**. Disponível em: <https://www.pa.gov.br/pagina/47>. Acesso em: 10 de fev. de 2022.

PARÁ. Governo do Estado do. **Relatório - Medidas Adotadas na Seduc após Recomendações do Tribunal de Contas do Estado** – Secretaria de Estado de Educação, Secretaria Adjunta de Ensino, Diretoria da Educação Básica, 2019.

PARÁ. Portal do Governo do Pará. **Mapas**. Disponível em: <https://www.pa.gov.br/>. Acesso em: 16 de jul de 2023.

PARÁ. Portal da Fapespa. **Mapa do Estado do Pará com as divisões em mesorregiões**. Disponível em: <https://www.fapespa.pa.gov.br/>. Acesso em 16 de jul de 2023.

RAIOL, J. J. M. **Práticas de Letramentos de Pessoas com Deficiência em um bairro na Ilha de Caratateua/PA**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, 2017.

ROCHA, A. S.; BERNARDO, D. G. Pesquisa bibliográfica: entre conceitos e fazeres. *In*: Toledo, C. de A. A. de; Gonzaga, M. T. C. (orgs.). **Metodologia e técnicas de pesquisa**: nas áreas de Ciências Humanas. Maringá: Eduem, 2011. P. 81-99.

RUCKSTADTER, F. M. M.; RUCKSTADTER, V. C. M. Pesquisa com fontes documentais: levantamento, seleção e análise. *In*: Toledo, C. de A. A. de; Gonzaga, M. T. C. (orgs.). **Metodologia e técnicas de pesquisa**: nas áreas de Ciências Humanas. Maringá: Eduem, 2011. P. 101-120.

SÁ, M. A. **Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em terra indígena Araribá**. 2015. 135 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SANTOS, A. C. S. **Práticas de professores em interface Educação Especial e Educação do Campo em uma instituição especializada**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2021.

SANTOS, J. **Populações ribeirinhas e educação do campo: análise das diretrizes educacionais do município de Belém-PA, no período de 2005-2012**. 2014. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2014. Programa de Pós-Graduação em Educação.

SANTOS, K. S. Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios. *In*: 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação–ANPAE. Políticas Públicas e Gestão da Educação-construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. **Anais**. São Paulo–SP. 2011. p. 01-13.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SIDRA. **Banco de Tabelas Estatísticas**, 2023. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/territorio>. Acesso em 10 de jul de 2023.

SILVA, L. F. **Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da educação especial na educação do campo no município de Conceição do Araguaia/PA**. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, 2021.

SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

TODESCO, C. **Estado e produção terceirizada de políticas públicas de turismo para a Amazônia Legal: uma análise fundada nas dimensões da vida política**. 2013. 257 f. Tese (Doutorado Departamento de Geografia) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

VALENTE, T. C. D. **O gestual e o linguístico: análises interculturais acerca da comunicação familiar e escolar de um indígena surdo na aldeia assurini do trocará**,

município de Tucuruí. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) —
Universidade Federal do Pará – Cametá, 2020.



**Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra s/n – Telégrafo
66113-200 – Belém-PA**

