

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado
Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia



Ana Cristina de Sousa dos Santos

**Práticas de professores em interface educação
especial e educação do campo em uma instituição
especializada**

Belém
2021



Ana Cristina de Sousa dos Santos

**Práticas de professores em interface educação
especial e educação do campo em uma instituição
especializada**

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.

Área de Concentração: Formação de Professores.
Orientadora: Prof^a. Dra. Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes.

Belém-Pará
2021

Dados Internacionais de catalogação na publicação
Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA

Santos, Ana Cristina de Sousa dos

Práticas de professores em interface educação especial e educação do campo em uma instituição especializada / Ana Cristina de Sousa dos Santos; Orientadora Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes. _Belém: [s.n], 2021.

189 fls.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, 2021.

1. Educação Especial e Intercultural. 2. Práticas Pedagógico-docentes. 3. Educação do Campo/Ribeirinha. 4. Atendimento Educacional Especializado. 5. Escola Especializada. I. Santos, Ana Cristina de Sousa dos. II. Fernandes, Ana Paula Cunha dos Santos (Orientador). III. Título.

Ana Cristina de Sousa dos Santos

**Práticas de professores em interface educação
especial e educação do campo em uma instituição
especializada**

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.

Área de Concentração: Formação de Professores.

Data de aprovação: ____/____/____

Banca Examinadora

_____(Orientadora)
Prof^a. Dr^a. Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes
Dr^a em Educação
Universidade do Estado do Pará

_____(Membro Interno)
Prof. Dr. Pedro Franco de Sá
Dr. em Educação
Universidade do Estado do Pará

_____(Membro Externo)
Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu
Dr. em Educação
Universidade Federal da Grande Dourados

_____(Membro Externo Suplente)
Prof^a. Dr^a. Sônia Regina dos Santos Teixeira
Dr^a em Educação
Universidade Federal do Pará

À minha filha Ana Eduarda (Chuchu) que já entende minhas ausências, me apoia, me socorre, me faz experienciar o amor em diversas cores e ritmos. E, que não raro, entre medos, mas muita coragem e ousadia, me mostra as mais diversas aprendizagens da vida em suas mais variadas formas de ser feliz. Meu tudo, minha razão, mesmo que não queiras, sempre será por você! Amo-te ao infinito e além!

A meu esposo Eduardo Carlos (Dudu) que, com empolgação e companheirismo está sempre disposto a apoiar-me e socorrer-me, tornando a luta mais leve! Agradeço-te a dedicação extrema nos momentos bons e ruins. E tudo, magistralmente, sem nunca me anular ou anular-se. Bom mesmo é com você lembrar que já temos o bastante para sermos felizes, mas que, podemos ir sempre além se assim o decidirmos! Eu te amo!

A meus pais, Pedro (*in memoriam*) e Júlia, meus tios-pais: Policarpo (*in memoriam*), Dulcília (*in memoriam*) e Rosa, meus demais tios e tias, meus irmãos (especialmente à Paluma Renata que suporta minhas teimosias e me socorre sempre que preciso!! Aos demais: Paulo de Tarso, Selma, Adilson, Admir, Armira, Airton, Aécio e Agenor), primos, primas, cunhadas, cunhados, sobrinhos e sobrinhas que em suas singularidades me ofertaram/ofertam ou me doam o melhor de suas companhias, ideias e valores. A todos os profissionais, especialmente, os professores, pais, alunos, pesquisadores e pessoas de boa vontade que acreditam na diversidade humana!

AGRADECIMENTOS

Em paráfrase à xará Cris (Pizziment): sou feita de tessituras de “pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma” que me moldam e me (re)constroem a todo instante! E, neste caminhar autoeducativo e pela educação me agraciam em gestos de amizade, companheirismo, solidarismo, diálogo e sorrisos sinceros. Os nomes a seguir são mais que merecedores, mas representam muitos outros inumeráveis que constituem a teia de minha existência e das quais sou muito agradecida.

A Deus Javé que me permite vida e força, mesmo na turbulência do mundo, e que se manifesta concretamente de variadas formas a mim a todo instante.

À minha professora-orientadora Prof^a. Dr^a. Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes, agradeço-lhe por sua serenidade, dedicação, apoio e diálogos que me recarregavam. Obrigada por me acreditar e sanar meus medos mesmo quando silenciosos ou disfarçados.

À linda colega e amiga de graduação, atual Profa. Dr^a. Viviane Nunes – UFPA/Breves, que me incentivou bem antes desta história com palavras precisas, diálogos constantes e experiente construção teórica do projeto de pesquisa. Esta vitória tem muito de você!

Aos colegas e amigos: um, novamente de graduação, Prof. Dr. Natamias Lima da UFPA/Breves e outra, de profissão e vida: Profa. Me. Lenise Ferreira – SEDUC, por suas contribuições diversas, principalmente, no projeto de pesquisa. Gratidão pelos diálogos e socorros precisos.

Ao Prof. Me. Iranildo Oliveira (colega da turma anterior), que se fez presente com sua simplicidade, acolhimento, experiência teórica e amizade em todos os momentos do Mestrado sem jamais alegar falta de tempo.

À Valena, Igor e Rayane, amigos-irmãos que fiz/encontrei no mestrado e, que me mostraram, em suas singularidades uma forte amizade. Obrigada por tanto incentivo, auxílio e afetos, man@s!

Ao Igor, Nilberto, Thaís e Gabriela, colegas-amig@s da turma que me auxiliaram nas traduções e/ou “pitacos” teóricos precisos cobrando apenas força e empenho para eu não desistir. Vocês são uma fofura!

A todos os colegas, a maioria bons amigos, da Turma XV do Mestrado: obrigada pelo companheirismo, diálogos, incentivos (quando queria fraquejar) e risos que se fizeram únicos. É um privilégio tê-los em minha história!

Aos professores do PPGEd-UEPA pela acolhida em tempos tão conturbados, por suas contribuições e orientações no direcionamento da pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA pelo incentivo e apoio, especialmente, à Coordenação na pessoa da Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, maravilhosamente humana e magistralmente sábia, à Secretaria na pessoa dos incansáveis Carlos e Jorge, pelas gentilezas, serenidade, simplicidade, dedicação e empenho com imensa amorosidade freireana.

Aos estimados professores que compõem nossa banca de defesa: Prof^a. Dr^a. Sônia Regina dos Santos Teixeira, Prof. Dr. Pedro Franco de Sá e prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu meus sinceros agradecimentos pelas colaborações precisas e disponibilidade em auxiliar este trabalho.

À toda a equipe que faz a escola municipal Rotary, na pessoa da diretora Keite Ramos, que com um profissionalismo humano auxiliou-me sempre que precisei. Obrigada pela amizade e solidariedade!

À equipe gestora da escola estadual Professor Arthur Porto, na pessoa da Diretora Samira Alexandrino, da vice-diretora Roseane Silva e da técnica Laura Inês Freitas, que mesmo sentindo minha ausência, sempre me incentivaram e apoiaram a seguir em formação. Obrigada pela amizade e solidariedade!

A equipe gestora, professores e demais funcionários da escola *lócus* de pesquisa. Obrigada pela acolhida, diálogo e disponibilidade.

A tod@s e muit@s outr@s sou-lhes eternamente agradecida!

Gosto de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo.

Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*, 1996.

RESUMO

SANTOS, Ana Cristina de Sousa dos. **Práticas de professores em interface educação especial e educação do campo em uma instituição especializada.** 2021. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2021

Desde a implantação da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva se discute como podem se dar seus processos nos mais variados espaços, formatos e dimensões. Neste último caso, se incluem os trabalhos que tratam da educação especial em interface com outras modalidades como a educação do campo. É o caso da criança com deficiência que mora no campo e estuda na cidade. Nisto, a pesquisa analisa as práticas pedagógicas de professores com crianças ribeirinhas de uma Unidade Estadual Educacional Especializada (UEEE) que atende alunos com cegueira e baixa visão na cidade de Belém do Pará. Em uma abordagem qualitativa e, tendo como procedimento metodológico a pesquisa de campo utilizando-se de entrevistas semiestruturadas e observação com os instrumentos diário de campo, registro fotográfico, análise de documentos escolares e, tendo como participantes 03 professores da educação especial de diferentes setores da UEEE obteve-se os resultados: a UEEE ainda é definida como “única escola” para o tipo de deficiência acima e, de modo geral, possui espaço adequado para funcionamento dos atendimentos; por força de lei tornou seus trabalhos todos à base do Atendimento Educacional Especializado (AEE); alguns alunos possuem outras deficiências e/ou comorbidades que são consideradas pela UEEE em seus planos e práticas docentes; há alunos com deficiência camponeses e/ou ribeirinhos que vêm até a UEEE e que não estão necessariamente matriculados em escola regular e, os alunos ribeirinhos, apesar de alguns desdobramentos nas práticas docentes que movimentem processos interculturais, ainda não são considerados nos Planos Pedagógicos Individuais (PPIs); além do que, se identificou que há alunos do campo que ficam na cidade para terem AEE direto por uma semana, pois, ao retornarem às suas casas ficarão por lá uns dois meses devido dificuldades de transporte, se flexibilizando assim a agenda de atendimento a esses alunos mas, os prejudicando na frequência às aulas regulares. Os dados analisados apontam a necessidade de uma educação inclusiva e intercultural planejada para o aluno ribeirinho com deficiência que, muitas vezes, possui a UEEE como único espaço educacional para todos os seus serviços e, inclusive os auxiliares do ensino regular. Contudo, se verificaram: poucas práticas pedagógico-docentes que considerem a interculturalidade ribeirinha de cada criança; ausência de formação em interface e pouco contato da Coordenação Pedagógica e dos Gestores da Educação Especial no que se refere à formação de professores, dentre outras questões. Com isto, se almeja que a pesquisa possa subsidiar o debate que venha fortalecer as poucas práticas pedagógicas interculturais ou em interface já existentes na UEEE e problematizar ações inovadoras que suscitem cada vez mais o diálogo da educação especial com outras áreas que considerem as identidades e as especificidades das pessoas com deficiência, em particular das crianças ribeirinhas, que vivem no campo e estudam na cidade.

Palavras-chave: Educação Especial e Intercultural. Práticas Pedagógico-docentes. Educação do Campo/Ribeirinha. Atendimento Educacional Especializado. Escola Especializada.

ABSTRACT

Teachers' practices at the interface between special education and rural education in a specialized institution. 2021. 189 f. Dissertation (Master in Education) – University of the State of Pará, Belém, 2021

Since the implementation of Special Education from the perspective of inclusive education, it has been discussed how its processes can take place in the most varied spaces, shapes and dimensions. In the latter case, works dealing with special education in interface with other modalities such as rural education are included. This is the case of children with disabilities who live in the countryside and study in the city. In this, the research analyzes the pedagogical practices of teachers with riverside children of a Specialized Educational State Unit (SESU) that serves students with blindness and low vision in the city of Belém do Pará. In a qualitative approach, having as a methodological procedure the field research using semi-structured interviews and observation with the instruments field diary, photographic record, analysis of school documents and, having as participants 03 special education teachers from different sectors of SESU the results were obtained: the SESU is still defined as the “only school” for the type of disability above and, in general, has adequate space for the functioning of the services; by law, all of his work was based on Specialized Educational Assistance (SEA); some students have other disabilities and/or comorbidities that are considered by the SESU in its plans and teaching practices; there are rural and/or riverside students with disabilities who come to the SESU and who are not necessarily enrolled in a regular school, and riverside students, despite some developments in teaching practices that drive intercultural processes, are still not considered in the Individual Pedagogical Plans (IPPs); In addition, it was identified that there are students from the countryside who stay in the city to have SEA directly for a week, because when they return to their homes, they will stay there for two months due to transport difficulties, thus making the service schedule for these students more flexible, but, harming them in attending regular classes. The analyzed data point to the need for an inclusive and intercultural education planned for the riverside student with a disability, who often has the SESU as the only educational space for all its services, including regular teaching assistants. However, it was verified: few pedagogical-teaching practices that consider the riverside interculturality of each child; lack of interface training and little contact from the Pedagogical Coordination and Special Education Managers with regard to teacher training, among other issues. With this, it is hoped that the research can subsidize the debate that will strengthen the few intercultural or interface pedagogical practices that already exist in the SESU and problematize innovative actions that increasingly raise the dialogue of special education with other areas that consider the identities and specificities of people with disabilities, in particular riverside children, who live in the countryside and study in the city.

Keywords: Special and Intercultural Education. Pedagogical-teaching practices. Field/Riverside Education. Specialized Educational Service. Specialized School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Organização da análise dos dados	38
Quadro 2 - Dissertações e Teses de referência segundo Nozu, Ribeiro e Bruno (2018).	42
Quadro 3 - Dissertações e Teses da CAPES conforme levantamento da autora.	48
Quadro 4 - Informações sobre os Alunos matriculados na UEE.....	97
Quadro 5 - Matrículas da rede estadual (urbana e rural) no município de Belém.....	98
Quadro 6 - Infraestrutura da UEE	105
Figura 1 – Fotografia da Infraestrutura de Acessibilidade.....	106
Figura 2 – Localidade dos estudantes ribeirinhos que frequentam a UEE.....	123
Quadro 7 - Organização pedagógica no PPP	128
Figura 3 - Professora em atividade com aluna.	138
Figura 4 - Elementos de ribeiridade presentes nas salas de atendimento da UEE.	146

LISTA DE SIGLAS

- AEE** - Atendimento Educacional Especializado
- ANPED** - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
- CAAE** - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB** - Câmara de Educação Básica
- CENESP** - Centro Nacional de Educação Especial
- CEP** - Comitê de Ética em Pesquisa
- CF** - Constituição Federal
- CGEC** - Coordenadoria Geral da Educação do Campo
- CIDC** - Convenção Internacional dos Direitos da Criança
- CNBB** - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CNER** - Campanha Nacional de Educação Rural
- COEES** - Coordenadoria de Educação Especial
- DNEEEB** - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
- DOAEEEBMEE** - Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial
- DOEBEC** - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- ENERA** - Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
- FHC** - Fernando Henrique Cardoso
- GEPECAM** - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação do Campo da Amazônia
- GT3** - Grupo de Trabalho 3
- GPT** - Grupo Permanente de Trabalho e Educação do Campo
- IBC** - Instituto Benjamim Constant
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Educação e Estatística
- INCLUDERE** - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Inclusão Educacional e Diversidade
- INCRA** - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- INES** - Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDA - Ministério de Desenvolvimento Agrário

MEC - Ministério da Educação

MOBRAL - Movimento de Alfabetização Brasileira

MST - Movimento dos Trabalhadores sem Terra

NEE - Necessidade Educacional Especial

ONU - Organização das Nações Unidas

PCD - Pessoa com Deficiência

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PNPCT - Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação do Pará

SENEB - Secretaria Nacional de Educação Básica

SESP - Secretaria de Educação Especial

SRM - Sala de Recursos Multifuncional

SSR - Serviço Social Rural

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEEE - Unidade Estadual Educacional Especializada

UEPA - Universidade do Estado do Pará

UFPA - Universidade Federal do Pará

UNB - Universidade Nacional de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
2 METODOLOGIA	25
2.1 O PERCURSO DA PESQUISA: A TEORIA INTERCULTURAL EM CANDAU E FREIRE COMO REFERENCIAL TEÓRICO	25
2.2 O CONTEXTO DA PESQUISA EM SUA ABORDAGEM E TIPO	28
2.3 A ESCOLA PÚBLICA ESPECIALIZADA COMO CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA ...	30
2.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	31
2.5 AS TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS EMPREGADOS NA PESQUISA.....	31
2.5.1 A ENTREVISTA NO AMBIENTE ESCOLAR	32
2.5.2 A OBSERVAÇÃO	34
2.6 SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	36
2.7 A INTERAÇÃO COM PESQUISAS PRÓXIMAS	38
3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: TRAJETÓRIAS DE REVESES E CONQUISTAS	54
3.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL ADVINDA DE LUTAS DE FORÇAS SOCIAIS	55
3.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO ADVINDA DE LUTAS DE FORÇAS SOCIAIS	64
3.2.1 RIBEIRINHOS – RESISTÊNCIAS E SUPERAÇÕES	72
3.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM DEBATE QUE CHEGA ÀS ESCOLAS ESPECIALIZADAS	74
3.4 CONSIDERAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE DAS INFÂNCIAS RIBEIRINHAS	84
4 A EDUCAÇÃO ESPECIAL, O AEE E A ESCOLA ESPECIALIZADA	91
4.1 O CAMPO DA PESQUISA: A UNIDADE EDUCACIONAL ESPECIALIZADA – SEUS PRINCÍPIOS E SISTEMA ORGANIZACIONAL	94
4.2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O ACOLHIMENTO À DIVERSIDADE	100
4.3 ENTURMAÇÃO	104
4.4 INFRAESTRUTURA/ACESSIBILIDADE.....	105
5 CRIANÇAS RIBEIRINHAS COM DEFICIÊNCIA E SEUS DIREITOS DE SER	112
5.1 OS RIBEIRINHOS PÚBLICOS DA UEE – A DIVERSIDADE (DES)PERCEBIDA ENTRE ALUNOS DA CIDADE E DO “INTERIOR”	120
6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES DE FAZER E PENSAR A EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS RIBEIRINHAS.....	125
6.1 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA – PLANEJAMENTO E CURRÍCULO EM PAUTA	133
6.2 PREFERÊNCIAS NOS ATENDIMENTOS DE ALUNOS	139
6.3 OS ELEMENTOS DE RIBEIRINIDADE EXPRESSOS NA UEE.....	141
6.4 A FORMAÇÃO DOCENTE E A IMPORTÂNCIA DA INTERFACE	148
ELEMENTOS DE CONCLUSÃO.....	153
REFERÊNCIAS.....	158

INTRODUÇÃO

Nestas primeiras linhas, interrogo-me¹ se ao ser humano é possível evoluir sem a educação e, se esta pode ser pensada por particularidades que formam cada ser sem sobreposição do que seria mais importante. E, conjeturo que sem o conhecimento sensível não há evolução. Então, se este é elemento essencial a uma boa educação é certo que não conseguiremos evoluir sem uma (educação) que se preocupe com o ser humano como um todo indivisível. Isto, para dizer que o que mais me motiva a este trabalho é ainda almejar uma escola que abrace, de vez, a diversidade humana em uma *práxis* de educação que pense e se dê a todos, sem nenhuma acepção ou discriminação, sem nenhum rótulo ou fragmento de marcador identitário cujo mundo, inclusive as academias, nos fazem dissertar.

Contudo, como é necessário compartimentalizar os estudos aqui vamos nós! Após quase um século de expansão educacional das classes populares conforme Ramos (2001), verificamos o quanto a temática da educação escolar, do papel do professor, ainda continua frutífera, mesmo com a descoberta/avanço (tão importante quanto) de novos atores e saberes que, hoje em dia caminham com ou sem ela (a escola).

A educação especial em interface com temáticas como a interculturalidade a ribeiridade Amazônica (educação do campo) me é recente enquanto debate epistemológico. Tendo a primeira como parte das discussões sobre o multiculturalismo que, segundo Candau (2008a, 2009, 2012) é um termo polissêmico, pois, há para ela várias abordagens, tais como: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo ou interculturalidade sendo que a autora opta por este último pelo qual este trabalho se coaduna e que será melhor explicitado adiante.

Tal debate a mim é inerente desde a tenra idade devido minha convivência no “interior” com primos que possuíam deficiências físicas por causa de poliomielite desde os idos da infância quando ribeirinha habitante de um furo chamado Laranja, afluente do Rio Urucuzal (onde neste estudávamos em uma escola de 1ª a 4ª séries) no município de São Sebastião da Boa Vista (Marajó/Pará/Brasil). Nessa época, eram

¹ Este trabalho utilizará o verbo na primeira pessoa na introdução quando tratar-se dos relatos da experiência de vida da autora perpassantes a temática da pesquisa. Depois seguirá no modo impessoal.

comuns os tratamentos discriminatórios na escola e na própria família para quem possuísse deficiência inclusive, não serem aceitos nos grupos de trabalho por “não darem conta de nada” era “normal”.

Meus primos tiveram de, tal qual outras crianças do campo, serem tratados com ervas e beberagens (sem nenhum demérito destes tratamentos, mas pelo fato de ser-lhes negado o direito de atendimento de saúde gratuito) porque as famílias não possuíam recursos o suficiente para o deslocamento e os procedimentos clínico/terapêuticos somente haviam, mesmo que precários, na cidade.

Como a terceira de dez filhos de pescadores e lavradores – continua viva a lembrança de minha história (semelhante à de amigos e parentes), como ribeirinha que teve de deslocar-se aos 12 anos de idade, tal qual mais dois irmãos, para morar em casa de parentes ou conhecidos, ao que tivemos a sorte de ser bem recebidos na casa de duas tias e um tio.

Sobre ser ribeirinho Carmo (2019) define como substantivo derivado da palavra *rio*, termo muito significativo às comunidades amazônicas que delinea seu relacionamento de vida e culturas herdadas dos mais diferentes povos: indígenas, migrantes portugueses, migrantes nordestinos e de populações negras. Fato também confirmado pelo Guia de Cadastramento de Grupos Populacionais Tradicionais e Específicos² que inclusive, ressalva que estes povos, tal qual, outras categorias, possuem características que podem se sobrepor e que esses devem ser consultados em que categorias desejam ser enquadrados.

E, Santos (2014) vai além, afirmando que, caracterizar ribeirinho da Amazônia brasileira só na perspectiva dos rios, é negar a grande diversidade geográfica dessa região visto que nela há populações que se identificam ribeirinhas mesmo não vivendo próximo a rios, pois, mantêm relações análogas a estes povos com a floresta e a terra. Porquanto, este trabalho considerará a singularidade desses povos para muito além da dinâmica dos rios.

Na escola, os mais “urbanizados” – mesmo sob tentativas de aproximação de nossa parte – nos melindravam com apelidos torpes e, muitas vezes na frente de docentes que somente faziam rir ou abrir a porta para resolvermos “nossas diferenças” lá fora. Eu não conseguia enxergar em muitos desses docentes um olhar de

² Cf. BRASIL/MDS (2012).

compreensão ou acolhimento por estar frente ao descortinar de um novo mundo cheio de palavras e costumes diferentes que era a cidade.

Então, me dedicava aos estudos sem repetir séries em um período onde a reprovação era grande. Por não querer parar de estudar fiz dois segundos graus (administração e magistério), pois, não havia faculdades em cidade pequena. No último ano do Curso Magistério consegui ingressar na Universidade Federal do Pará (UFPA) pelo programa de interiorização no curso de Pedagogia, na cidade de Breves/PA. Foi este, pela convivência com professores experientes e colegas apaixonados pela educação especial que me forneceu subsídios e reflexões enriquecedoras sobre a temática da prática de professores e a importância de uma boa atuação docente.

No Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), de título: *A importância da ludicidade nas práticas de professores das primeiras séries do ensino fundamental*, verificou-se que os professores dinâmicos são mais importantes e/ou marcantes na vida de seus alunos, sem contar com a facilitação, não raro, prazerosa das aprendizagens destes. Mas, vale destacar as percepções além da importância de jogos, brinquedos e brincadeiras quando se as contextualiza segundo o lugar e cultura de cada um, segundo seus estilos de infâncias e, o quanto ainda falta aos docentes esta reflexão para melhoria de suas práticas em todas as escolas.

Quase concluída a graduação, concurrei pela primeira vez, estabeleci família e, fui lotada na área da educação, com posterior atuação como gestora escolar em uma escola sede municipal que nucleava muitas outras escolas do campo de várias localidades da região, inclusive, ribeirinhas. Depois, concurrei novamente para técnica pedagógica no estado onde atendia alunos ribeirinhos sem e com deficiência, me especializei em educação inclusiva e especial e, fui eleita presidente do Conselho Municipal de Educação que gerenciava todas as escolas da zona urbana e rural. Sempre com olhar sensível à diversidade de alunos e comunidades que frequentavam esses espaços.

A seguir, para acompanhar a família, aprovei para outro concurso na cidade de Belém do Pará, como professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e, transferi-me pela rede estadual, começando assim a atuar pelo estado e município na capital, como técnica pedagógica e professora de AEE, respectivamente.

A partir de então que, vi um misto de público infanto-juvenil muito diverso: estudantes da periferia com vários marcadores identitários onde eu trabalharia com o público da educação especial e, alunos do campo que vinham, uns todos os dias outros alojar-se em pequenos espaços nos dias úteis da semana, para estudar na cidade. Tais fatos me instigaram a procurar novos estudos para melhor atendê-los.

Assim que oportuno, fiz nova pós-graduação *latu sensu* sobre neuropsicopedagogia e inseri-me em dois grupos de estudos e pesquisa da UFPA, sendo um chamado sobre inclusão educacional e diversidade (INCLUDERE), e outro em Educação do Campo na Amazônia (GEPECAM). No primeiro grupo fui supervisora-bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) pelo Projeto *Formação de Professores para uma Escola Inclusiva: Ações colaborativas entre o ensino superior e a educação básica em municípios paraenses*, com o objetivo de mostrar aos professores atuantes e aos próprios graduandos que é possível trabalhar a inclusão sobre quaisquer circunstâncias, visto que há ainda muitas escolas que negam ou silenciam os processos inclusivos conforme as políticas atuais.

Deste modo, minhas vivências pessoais, acadêmicas e de profissão me aproximaram de meu objeto de pesquisa em questão, fazendo-me entender que independente de marcadores identitários excludentes todos são seres de direito à educação contextualizada a suas culturas e especificidades em qualquer que seja o formato da escola (regular ou especializada) e onde quer que ela esteja situada (cidade ou campo). Assim, o mestrado maturou-me ao seguinte problema: Como se dão as práticas que professores de uma escola especializada exercem com crianças ribeirinhas com deficiência na cidade de Belém do Pará?

Em torno disto, apresento como questões norteadoras:

- a) Como os docentes de uma Unidade Educacional Especializada (UEE) que atuam no AEE com discentes ribeirinhos com deficiência planejam e executam suas aulas?
- b) Que elementos permeiam a prática docente com crianças ribeirinhas com deficiência?

Assim, verifiquei que já afloram pesquisas como desdobramentos da interface entre educação especial e educação do campo, principalmente, nos anos de 2012 a 2018, período escolhido como recorte temporal por ser o momento em que se

intensifica o debate, segundo Nozzu (2020) com Jesus, Anjos e Vieira (2011) que indicam a necessidade de exploração da temática por várias regiões e microcontextos muito embora também haja nos repositórios da CAPES, UFPA e UEPA pesquisas em maior número alusivas a uma ou outra área em separado.

Contudo, nas buscas, percebi lacunas na estruturação do diálogo entre essas temáticas como é o caso das práticas pedagógicas com ribeirinhos com deficiência que vêm para as aulas ou atendimentos nas escolas da cidade e resolvi, deste modo, readequar o projeto inicial sobre ribeirinhos na cidade para ser submetido ao comitê de ética da UEPA.

Assim, a partir dessa realidade levantada, definimos como objetivo geral: analisar as práticas pedagógicas de professores de uma UEE com crianças ribeirinhas na cidade de Belém do Pará.

Como auxílio a esse percurso, elencamos os seguintes objetivos específicos.

- a) Identificar as formas de organização, e execução do planejamento docente em relação ao contexto e especificidades das crianças ribeirinhas com deficiência;
- b) Identificar se os elementos que permeiam a prática docente da educação especial com crianças ribeirinhas com deficiência estão condizentes com suas culturas e especificidades.

Afora todo o debate sobre a (re)estrutura necessária para se fazer uma educação que contemple a todos os estudantes, as práticas pedagógicas dos professores continuam fundamentais para a necessária mudança. Assim, se pretende discorrer sobre tais práticas a partir da concepção de educação libertadora, em que o professor efetive uma educação para a emancipação sua e do aluno superando as contradições da educação bancária que Freire (1996) tanto denuncia, mas, sem desconsiderar os aspectos importantes das demais tendências pedagógicas progressistas.

Candau (2008b; 2012) refere, que o professor deve se utilizar de diferentes estratégias para buscar e tratar informações (muitas delas sugeridas ou fomentadas pelos docentes e/ou discentes) e as transformar em conhecimento. Assim, Candau e Koff (2015), citando Hernández e Ventura (1998), sugerem que quanto maior for a possibilidade de o discente fazer conexões entre o que está estudando/pesquisando e o que ele/a sabe ou conhece, mais significativa será a sua atitude em relação aos saberes/conhecimentos e suas aprendizagens.

E, em se tratando de país diversificado, de povos e etnias que se encontram e se misturam a todo o momento, especificamente, na pluralidade Amazônica, vê-se a importância da atuação docente como fator preponderante de ênfase e valorização dessas culturas. Nisto, se percebe ainda mais importante a prática docente com acolhimento e estratégias diversificadas a essas crianças quando esta diversidade humana se entrecruza com nuances outras em uma única pessoa, fazendo surgir novas identidades, como é o caso de estudantes ribeirinhos com deficiência.

No oportuno, ressalta-se que esta pesquisa utilizará a terminologia de Pessoa com Deficiência (PcD), conforme a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CIDPD),³ promulgada pelo Decreto 6.949 (BRASIL, 2009), que diz que PcDs são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas, pois, conforme Fernandes (2015) as designações que fazemos aos outros interferem em sua identidade, gerando nesta, discrepâncias que nem sempre contribuem positivamente para seu construto social real.

A prática pedagógica do docente com esse público merece maior atenção quando acontece fora de seu espaço de contexto de vida e mais ainda, no caso desta pesquisa, em um *lôcus* de escola especializada, precisamente, em três salas de AEE ou em espaços similares, com crianças de 0 a 12 anos de idade incompletos, conforme a Lei 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA),⁴ em uma Unidade Estadual Especializada em um bairro nobre da cidade de Belém do Pará.

Assim, almeja-se que esse espaço esteja adequado para receber a todas e todos na cidade, no atual contexto de uma política nacional de educação para a inclusão e a diversidade estabelecida em leis e diretrizes nacionais que defende prioritariamente o ensino regular. Tal contexto, traz a reflexão das reais necessidades desse professor, deixando apenas uma certeza: ele precisa estar preparado a esses diversos que inevitavelmente encontrará em seu caminho.

³ Cf. ONU (2006).

⁴ Cf. Brasil (1990).

Contudo, em algumas vezes, por diversas questões vê-se docentes que demonstram falta de habilidade e, até mesmo, de sensibilidade e/ou alteridade para lidar com o diverso e suas nuances, não contribuindo assim para a efetivação de seus direitos. Em se tratando de ribeirinhos com deficiência atendidos na cidade, essas características docentes a serem cultivadas perpassam por suas estratégias que considerem as individualidades de cada aluno e da escola de modo a garantir-lhes a concretização de seus direitos educacionais já estabelecidas pelas duas modalidades aqui em debate.

Assim, verifica-se as práticas pedagógicas docentes como possibilidade de estabelecimento real da acolhida e inclusão que os alunos ribeirinhos com deficiência necessitam, entendendo-se esta (prática), conforme o dicionário do Gestrado elaborado por Caldeira (2021), como uma complexa prática social, de diferentes espaço/tempos da escola, no dia a dia de professores e alunos nela envolvidos, mediada pela interação de ambos com o conhecimento onde se emaranhem simultaneamente, elementos particulares e gerais e que convirjam, conforme Freire (1996), para a emancipação dos discentes e professores.

Em campo, nas buscas pela pesquisa, verificou-se uma realidade de alunos ribeirinhos com deficiência advindos de locais próximos e distantes da cidade que eram atendidos rotineiramente de forma individual e, esporadicamente de forma coletiva quando dos eventos e/ou culminância de projetos.

Nesses passos, face ao debate sobre a inclusão (e não se entenda aqui este termo como alusivo apenas ao público da educação especial) e a diversidade conforme os documentos nacionais e internacionais, se percebe o quanto o elemento cultural como um todo já compõe os ambientes e as práticas docentes muito embora os docentes ainda sejam carentes de muitas políticas como a formação em serviço. Contudo, enquanto cultura diversificada e, em maior análise, na visão de uma interculturalidade crítica ainda precisa fazer parte dos planejamentos dos professores e da escola.

Candau (2011) assim considera as características da interculturalidade:

1. A promoção deliberada da interrelação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais;
2. A concepção de culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução;

3. Os intensos processos de hibridização cultural mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção dinâmica, visto que as culturas não são puras, nem estáticas;
4. A consciência dos mecanismos de poder perpassantes às relações culturais;
5. As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, estão construídas na história e, assim, estão atravessadas por questões de poder e marcadas por preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais.

Sobre os planejamentos dos docentes, podemos dizer que, dentre suas várias conceituações este trabalho corrobora com as seguintes: há a que o entende como “um processo que se preocupa com o ‘para onde ir’ e ‘quais as maneiras adequadas de chegar lá’” (PADILHA, 2002, p. 31). O planejamento também remonta à ideia de Capitalismo, pois, este “é o produto da aplicação dos recursos originados do comércio na implantação de indústrias, [...] é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão” (LIBÂNEO, 1994, p. 221).

Segundo Corazza (1997) planejar com as escolas críticas é uma das estratégias políticas de suas lutas culturais sem que, por produzirem saberes sobre aspectos, em um primeiro olhar, “menos políticos tais escolas enfraqueçam sua capacidade crítica e, ao contrário, possam ampliar e rearticular seu próprio esforço educacional de oposição” (CORAZZA, 1997, p. 104).

Foi um período de muitas incertezas, contudo, de muitos outros encaminhamentos, além-interesse de pesquisa, advindos das leituras e vivências *in loco*. Por exemplo, o fato de que é possível se trabalhar na perspectiva da educação inclusiva quando se está atuando em uma escola especializada, pois estas tal qual as SRMs mas, em dimensões mais expansivas, conforme as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB),⁵ têm a missão de auxiliar as escolas regulares nas questões complementares e suplementares que lhe digam respeito e, dentro do possível assim o fazem.

O AEE, tal qual apregoa a lei sobre sua efetivação nas SRMs ou escolas especiais expandiu suas ações a esta última, com algumas diferenças entre um espaço e outro; os docentes da escola especializada possuem, na maioria das vezes,

⁵ Cf. BRASIL/MEC/CNE/CEB (2001)

formação diferenciada do que atua na escola regular e, devido à natureza de seu trabalho, suas necessidades também são diferenciadas.

Assim, busca-se compreender o tipo de educação que perpassa a UEE *lócus* e como se dão as práticas pedagógicas cotidianas de seus docentes, considerando-se que esse é um espaço exclusivo para alunos que possuam uma deficiência específica com ou sem comorbidades, mas que, em se tratando de alunos ribeirinhos há que se considerar, seus contextos culturais bastante diversificados e, tal como afirma Fernandes (2015), caracterizado por sua multiculturalidade e sociobiodiversidade amazônica. Deste modo, quando o docente lida com esse público, conforme Fernandes (2015, p. 225) “não há como fragmentar e descontextualizar suas ações, suas práticas e sua práxis”.

Outro fator interessante de verificação é a visão do professor sobre si e seu trabalho e a sua experiência com a temática de se analisar os alunos que estejam na interface entre educação especial e educação do campo, pois o saber docente é, conforme Tardif (2011, p. 36) “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Assim, é a junção desses ângulos formativos de sua vida sócio-histórica que formam o seu saber-fazer pluralizado e suscetível à mudança conforme suas (re)avaliações.

Embora não se pretenda cobrar dos docentes da cidade e de suas escolas uma efetiva prática sob a égide dos princípios da educação do campo, sabe-se que muitos deles ainda se sentem inseguros ou dão pouca ou nenhuma importância para estabelecer um trabalho com a diversidade que considere as peculiaridades, especificidades e culturas de seus alunos. No entanto, Vilaronga (2014) nos lembra, ao citar Parizzi e Reali (2002), que práticas pedagógicas que considerem a diversidade dos alunos têm maior possibilidade de se tornar realidade se forem oferecidos ao professor espaços de reflexão do dia a dia.

Todos nós professores, somos levados à reflexão, desde a graduação, de que jamais encontraremos uma turma ou um aluno igual ao outro e que por isso devemos esquecer o formato de aula de forma homogeneizadora. Daí, considerarmos políticas que busquem incluir a todos. Mas como estabelecer práticas diversificadas em uma realidade de escola especializada da cidade que trabalha cotidianamente de forma individual em tão pouco espaço de tempo de “atendimento”? Como responsabilizar os

professores pela valorização de modos de vida desses alunos que não moram na cidade se seus lugares de vida estão distantes da realidade dos alunos?

É preciso pensar em intersecções e diálogos que favoreçam uma educação para o todo indivisível de cada ser humano que, segundo Fernandes (2010, p. 16) “seja vista como um processo de democratização que tende a oportunizar o respeito, a ética, a cidadania a pessoa humana. Em suma uma educação para todos que respeite a diferença enquanto alteridade”. E tal educação não pode ser confundida com uma educação inclusiva que pensa apenas a situação da educação especial e/ou da escola regular, como alguns o fazem. É necessário que seja “uma escola que acolha os diferentes e desenvolva uma prática escolar de convivência com a diversidade e as diferenças culturais e individuais” (OLIVEIRA, 2008, p. 259).

E, pela valorização dessa diversidade, ressalte-se que a interlocução entre as duas modalidades da educação especial e da educação do campo já é vista em alguns documentos oficiais. Para citar uma delas, veja-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) que afirma que:

a interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar [...]; atendimento educacional especializado [...] presente nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL/MEC/SEESP, 2008, p. 17).

E veja-se, inclusive, que a lei não limita a educação do campo a não acontecer em espaços que não sejam no campo nem em escolas que não estejam e nem sejam do campo. Isto é importante porque nos possibilita refletir sobre o direito a práticas em interface nessas duas modalidades a esses alunos que já tiveram a si negados uma escola regular, com sala de recursos ou mesmo uma escola especializada no campo.

Fernandes (2010, p. 17) lembra que, em se tratando de educação especial

a superação do déficit concretiza-se em experiências de formação que visem às funções psíquicas superiores. O trabalho educativo precisa ser orientado para o domínio de atividades culturalmente relevantes, para a elevação dos níveis de generalidade do pensamento e para a capacidade de significar o mundo. Trabalho este que venha a valorizar mais as possibilidades que as dificuldades em si.

Assim, é necessário olhar para os espaços de AEE que estão fora do ambiente da escola regular para além das questões de reabilitação e de autonomia social a seus alunos, principalmente, quando são ribeirinhos advindos de diversas localidades paraenses.

Porquanto, é uma pesquisa que envolve o professor especialista em educação especial em sua dinâmica e complexidade de trabalho em um cotidiano escolar na

cidade referente a crianças ribeirinhas com deficiência, cujos direitos de terem educação por completo, tais como: creches e escolas bem equipadas e com AEE em seus espaços campesinos, ainda lhes são negados. Neste sentido, a dissertação está organizada em seções conforme o que segue:

Na primeira, apresento os elementos introdutórios da dissertação, bem como, a contextualização da vida acadêmica e profissional da mestrandia e a síntese do projeto de pesquisa.

Na segunda, descrevo os desdobramentos metodológicos da pesquisa denominada qualitativa que perpassam às suas diferentes etapas com os instrumentos utilizados e, seus sujeitos e *lôcus* para que melhor se compreenda o fenômeno em questão e, para o necessário diálogo com os participantes desta pesquisa. Momento em que, também serão apresentados os referenciais metodológicos que embasaram o trabalho do tipo pesquisa de campo, onde se desenvolvem os meios utilizados para a aquisição dos dados, de seu processo de análise e a apresentação da revisão de produção como necessária para se conhecer as diversas obras científicas inerentes à temática e às suas subtemáticas, feita em pesquisa bibliográfica, preferencialmente, em dissertações e teses das bibliotecas virtuais da CAPES e de Universidades como UEPA e UFPA em obras que porventura ainda não estejam indexadas à CAPES.

Na terceira, para maior compreensão dos docentes em suas práticas, além de pequeno histórico, em separado e em conjunção às duas modalidades, fortaleço o debate entre a Educação Especial e a Educação do Campo com ênfase aos alunos ribeirinhos com deficiência e suas ribeirinidades: quem são, de onde vêm, seus modos de vida, seus meios de locomoção, etc., levantando-se a importância da educação para a interculturalidade crítica voltada a esses povos em práticas pedagógicas aplicadas a eles e a seus entrelugares na Amazônia Paraense.

Na quarta, apresento a sessão *a Educação Especial e a Escola Especializada* que versa sobre a UEE em questão, como um ambiente que cruza a vida dos alunos ribeirinhos com deficiência e, as práticas de seus professores, suas percepções da rotina e trabalho ou elementos da interface da educação especial e educação do campo/ribeirinha no *lôcus* pesquisado à luz das normativas em vigor e dos teóricos eleitos pela pesquisadora. Aqui se busca compreender a realidade percebida em espaços de rotinas, planejamentos, práticas pedagógicas e vozes plurais dos participantes.

Na quinta, discorro sobre as realidades das crianças ribeirinhas com deficiência como sujeitos de direitos (mesmo que ainda negados, principalmente, no campo), não apenas das questões básicas ressaltadas nas leis vigentes, mas o direito à voz e participação cuja escola, não raro lhe nega, além de problematizar os ribeirinhos público da UEE como diversidade (des)percebida entre alunos da cidade e do “interior”.

Na sexta, são verificadas as práticas pedagógicas docentes de fazer e pensar a educação das infâncias ribeirinhas na UEE onde se observam mais claramente os (des)encontros dos objetivos da pesquisa tendo como condução teórica a interculturalidade.

Para finalizar ratifico a importância das práticas pedagógicas que considere o aluno ribeirinho com deficiência em suas subjetividades como um todo e, os modos diferenciados como se apresenta conforme os diversos contextos amazônicos. E, apresento a síntese dos achados mais relevantes ao estudo permeado pelo direito à educação de todos os educandos, principalmente, da temática em interconexões ou interface que ora se apresenta.

2 METODOLOGIA

Esta é a seção que apresenta a construção metodológica da pesquisa delineando os principais momentos de sua trajetória e expondo os principais instrumentos que foram utilizados. Contudo, se fará, primeiramente, uma discussão teórico metodológica sobre a interculturalidade pela qual perpassa a pesquisa.

2.1 O percurso da pesquisa: a teoria intercultural em Candau e Freire como referencial teórico

Este trabalho traz como questão central o debate das práticas de professores no contexto da Educação Especial em interface com a Educação do Campo/Ribeirinha em uma UEE na cidade de Belém do Pará. A pesquisa possui como principal suporte teórico-metodológico a Teoria da Interculturalidade Crítica, embasada nos trabalhos da Pedagoga e doutora em educação Vera Candau e do professor de Direito Paulo Freire. Neste último, tem-se como sustentáculo os estudos de Oliveira (2015) que o define como teórico intercultural; além de outros estudiosos da área e de outros temas transversais como educação inclusiva, diversidade, direitos sociais etc.

Desta forma, a análise e discussão dos dados obtidos in loco é feita conforme a teoria da interculturalidade crítica, como constitutiva do método de estudo, amparando-se em uma análise crítica da Educação Especial em interconexão com a Educação do Campo, em pesquisa que traz uma realidade educacional fora do contexto dos estudantes ribeirinhos e de suas comunidades do meio campesino em que habitam.

No procedimento do estudo definiu-se o método qualitativo sem necessariamente prender-se a ele, mas, por se acreditar que é uma forma mais viável de se conduzir a interface da educação especial em relação à educação do campo/ribeirinha à luz da interculturalidade crítica no pensamento de Candau (2008a; 2014). Freire não abraça em seus escritos um método específico para fazer ciência, mas, não renuncia ao rigor de tê-lo, afirmando que toda pessoa independente dos saberes da experiência ou dos estudos pode alcançá-lo, de modo a passar de um estágio ingênuo para um crítico:

Não há para mim, na diferença e na distância entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênuo, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade,

se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente 'rigorizando-se' na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. Na verdade, a curiosidade ingênua que, 'desarmada', está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade, mas não de essência (FREIRE, 1996, p. 34).

Deste modo, pode-se pensar a escola (e aqui, se insere a UEE), especialmente, em seus aspectos sociais e educacionais na perspectiva da interculturalidade crítica no que concerne as questões das diferenças culturais, a partir de um projeto político pedagógico crítico e comprometido com os direitos e a justiça social. Os ribeirinhos, tal qual, todos os povos do campo e demais invisibilizados pela sociedade hegemônica necessitam de espaços educacionais que, conforme (CANDAU, 2008a), reconheçam o 'outro', e que dialogue com os diferentes grupos socioculturais de forma a instituir a educação verdadeiramente democrática e emancipadora com e para todos e todas.

Os pressupostos da interculturalidade crítica nos possibilitam (re)significar a escola especializada e/ou regular que atue nas identidades culturais docentes e discentes em todos os seus aspectos e fluidez, de modo a melhor entenderem suas diferenças culturais. Deste modo, as práticas pedagógicas docentes perpassantes ao entrelugar cidade e campo oportuniza a compreensão de cada aluno para, conforme Santos (2010), perceber o 'ser outro' sem esquecer-se de si. Assim, estará ocorrendo uma fusão mais justa de construção de pessoas com identidades híbridas e provisórias porque, conforme Freire, o ser humano é oriundo do resultado das vivências e contextos e do conhecimento científico e tecnológico em seus processos educativos sem nenhum sobrepor-se a outro.

educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais - em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando o seu pensar que nada sabe, em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 1977b, p. 25).

Neste sentido, ao se investigar as práticas pedagógicas de professores de alunos ribeirinhos em uma escola especializada com entrevistas semiestruturadas, considerou-se a análise de suas falas significativas que são permeadas pelo 'saber mais' de suas *práxis* de que nos fala Freire e não em um distúrbio discursivo por ele alertado de que o pesquisador julgue um saber mais e um saber menos. Oliveira

(2015, p. 66), afirmando a interculturalidade em Freire alerta para a superação dessa ideia:

em relação à interculturalidade, em suas bases epistemológicas, refere-se à superação da clássica dicotomia entre os saberes, levando-se a pensar a educação como prática social de formação cultural e humana na qual se valorizam os saberes da experiência e os valores dos grupos socialmente excluídos.

A interculturalidade crítica pretende, assim – partir de análises sobre os problemas da diversidade e especificidade desta, no caso das deficiências, especificamente dos relativos aos microcontextos culturais amazônicos – incentivar a promoção do diálogo, conforme Silva e Pinezi (2014) entre a diversidade de pessoas, saberes e conhecimentos, questionando as dinâmicas escolares.

Assim, na perspectiva, do que Candau (2008a) denomina de multiculturalismo interativo embasada nos escritos do multiculturalismo crítico de Peter McLaren (1997), ou em seu entendimento, de interculturalidade, se busca compreender as culturas em processo contínuo de (re)construção, lidando-se com diferentes configurações da realidade sem se esquecer de que, nas palavras de Silva e Pinezi (2014, p. 3) citando Candau, “as relações interculturais estão permeadas pelos mecanismos de poder”. Contudo, Costa e Lopes (2019) citando Moreira e Candau (2008b) compreendem as situações de poder como a capacidade de favorecer a construção de um projeto comum onde as diferenças sejam dialeticamente incluídas.

Deste modo, a interculturalidade é um projeto político e epistêmico que oportuniza reflexões socioculturais favorecidas, nesse prisma, pelas práticas pedagógicas docentes onde estas abracem as diferenças culturais das crianças ribeirinhas com deficiência que vivem nos campos de diversos municípios do estado do Pará e buscam AEE em uma UEE na cidade.

É nesse sentido que, no fazer-pensar-fazer docente, entende-se não ser possível separar teoria e prática. Tais campos, na visão de Freire (1987) juntam-se para formar a *práxis* onde esta é vista como um caminho utilizado para que seja possível ocorrer uma transformação verdadeira que Freire chamava de educação libertadora e emancipatória. A *práxis* torna-se, assim, um percurso para se conhecer/estudar a realidade e agir sobre ela. Deste modo, se entende a prática educativa, no fazer-pensar da prática pedagógica docente em práticas que, conforme Moreira (2013, p. 550) deveriam

pautar-se no diálogo e na cooperação entre os diferentes grupos. Tal qualidade deve derivar da transação, da colaboração, da reflexão e da análise crítica de documentos oficiais, bem como de um debate constante entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo.

A interculturalidade torna-se assim, dialógica e cooperativamente, um desafio que dá sentido à prática trazendo conscientização aos sujeitos envolvidos (e, aqui se afirma que todos são sujeitos, não mais existindo objetos) de modo a superarem a curiosidade ingênua de que nos fala Freire e serem protagonistas das mudanças nos diversos contextos em que se inserem, promovendo assim, um movimento de cidadãos crítico-democráticos na sociedade onde nas palavras de Candau (2020) todos ganham.

Contudo, o desafio é bem maior, em se tratando de crianças com marcações identitárias de deficiência e etnicidade como são os ribeirinhos com deficiência que chegam à UEE. Neste caso, vale ressaltar a maior observância às suas especificidades e contextos, bem como, as suas preferências culturais e individuais e a seus direitos de fala para então por eles e com eles estabelecer a práxis intercultural.

Assim, traz-se Peter McLaren (1997), como um dos estudiosos revolucionários adotados por Candau (2008a) que, chamando as relações para respeito e reconhecimento do outro de multiculturalismo crítico assim as define:

representação de raça, classe, gênero, etc. como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência [...], mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. (MCLAREN, 1997, p. 123. Grifo nosso).

A perspectiva intercultural implica em desconstruir o instituído pelo mundo capital como único, padronizante que insiste em estabelecer práticas homogeneizadoras que em nada consideram o diferente, as subjetividades. E, requer o abraço a um novo e mais justo, humano e democrático modo de fazer educação para a emancipação de todos os seres humanos.

2.2 O contexto da pesquisa em sua abordagem e tipo

A classificação da pesquisa científica depende, em grande parte, de seu objeto, metodologia e problema de pesquisa. Ou seja, é especificamente, conforme Fernandes (2010, p. 19) “o objeto de estudo quem determina a escolha da metodologia da pesquisa, sistematização e análise dos dados” e não a vontade do pesquisador.

Com isto, a metodologia proposta para a realização desta pesquisa se dará na abordagem qualitativa onde se “leva em consideração que os pontos de vista, e as práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados” (FLICK, 2009a, p. 24-5). Deste modo, o *lócus* da pesquisa – escola especializada, insere-se nesse universo quando se percebe que

A pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção de construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo (FLICK, 2009b, p. 16).

Nisto, Flick (2009a) lembra que pesquisadores qualitativos estudam o conhecimento e as práticas dos participantes.

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa [...] consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões de seus pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção do conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2009b, p. 23).

Assim, esta é uma pesquisa que se interessa pela visão de mundo e comportamento dos participantes, seus conhecimentos adquiridos e transparecidos, de modo individual ou coletivo, no diálogo, nas interações sociais dos participantes com o pesquisador e deste com aqueles, conforme suas rotinas diárias. Flick (2009b, p. 16) detalha essa questão ao citar Denzin e Lincoln:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo fazendo dele uma série de representações.

Então, verifica-se a perspectiva qualitativa nesta pesquisa por ser um estudo dado em ambiente escolar/social cujas opiniões e vivências importam às interpretações da pesquisadora.

Este estudo, como pesquisa de campo, com ênfase nas entrevistas e observações sobre práticas pedagógicas de professores de alunos ribeirinhos com deficiência se preocupa com a interface educação especial e educação do campo no processo de uma escola especializada na cidade, tornando-se assim um processo complexo, não apenas por abarcar estudos de vários campos educacionais e áreas próximas, mas por ser necessário uma articulação dialética dos fenômenos inerentes à educação intercultural e inclusiva ao contexto escolar especializado e que possui contradições na realidade concreta das buscas.

Assim, na realização do estudo optamos por alternar entrevista e observação na pesquisa conforme a disponibilidade de cada participante com o devido registro de suas rotinas e vozes que implicam em suas relações na cultura do trabalho que desenvolvem. Tais alternâncias das técnicas também contribuíram para uma maior precisão na apresentação da escola *lócus* como campo empírico da pesquisa.

Já na pesquisa de campo configura, de acordo com Minayo (1994, p. 53) “o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação”. Ou seja, o pesquisador define uma área para discorrer sobre a teoria da pesquisa.

Ainda, na pesquisa de campo conforme José Filho (2006, p. 64), “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”.

Porquanto, esta pesquisa, de caráter exploratório se dará por meio de pesquisa de campo e com o auxílio de levantamento bibliográfico, entrevista semiestruturada e observação em local específico na cidade de Belém do Pará, no norte do Brasil como veremos a seguir.

2.3 A escola pública especializada como campo empírico da pesquisa

O *lócus* desta pesquisa é uma UEE, remanescente de um antigo centro ou instituto para crianças cegas, situada em um bairro central da cidade de Belém. Os critérios de escolha do espaço foram: ser unidade educacional pública, trabalhar com a educação especial e receber alunos ribeirinhos com deficiência.

A referida unidade foi definida como um bom campo de pesquisa por possuir muitos professores que trabalham com a educação especial em programas e setores educacionais de diferentes objetivos e formatos, além de estar constantemente promovendo eventos culturais e de formação a seus docentes e ao público interessado na educação especial. Fato que nos levou a estimá-la com uma visão esclarecida e ampla sobre a educação especial e, desta forma, nos motivar a tomá-la como *lócus* de estudo.

2.4 Os participantes da pesquisa

Os sujeitos participantes foram duas professoras e um professor de atendimento educacional especializado que atuam nos programas, seus setores e projetos na UEE e que se disponibilizaram à pesquisa, com todos os nomes dos sujeitos participantes sendo fictícios para resguardar a identidade dos professores reais. São nomes escolhidos pela pesquisadora e que homenageiam professores ribeirinhos que a referida teve na infância:

1) A professora Ray, que exerce em um único turno, duas funções atendendo duas faixas etárias de estudantes, uma de intervenção precoce com crianças de 0 a 6 anos, e outra de 6 a 12 anos chamada intervenção pedagógica além de trabalhar com Atendimento Educacional Especializado em outro turno, na rede municipal. É graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia e especialista em educação infantil, gestão escolar, educação inclusiva e especial, dentre outras. É formada há 25 anos e atua na escola há 22 anos;

2) O professor Bena que na UEE, trabalha com a turma de alunos cegos em iniciação ao braille e salas de recursos multifuncionais em itinerâncias do 1º ao 9º ano, além de ser professor de Educação de Jovens e Adultos à noite na rede municipal. É formado há 24 anos, sendo graduado em Engenharia Mecânica e Licenciatura Plena em Física e especialista em Educação Especial e em Gestão e, atua na sala de aula regular e especial também há 22 anos;

3) A professora Sabá, é graduada em Letras – Língua Portuguesa, possui pós-graduação em Educação Especial e Educação Inclusiva e, atualmente cursa Mestrado em Educação. É formada há 23 anos e atua com crianças ribeirinhas há 22 anos.

2.5 As técnicas e procedimentos empregados na pesquisa

Ao delimitar o *locus* foram feitos contatos iniciais com a direção com a apresentação de cópia do projeto de pesquisa. E, devido a pesquisadora também ser da rede estadual e frequentadora de eventos comuns à escola, não houve dificuldade em se iniciar diálogo com esta. Assim, com o convite à participação de ações culminantes de projetos no espaço se aproveitou para momentos de observação.

Nesse UEE são atendidas pessoas de 0 a 70 anos ou mais na modalidade da educação especial com especificidade em cegueira ou baixa visão com ou sem comorbidades em diferentes programas, setores e espaços que a UEE possui. E, em

seguida se agendou voltar para os procedimentos oficiais com as devidas documentações como, autorização do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/CAAE nº 24817619.8.0000.5174, autorização para assinatura da direção, Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e, roteiro para algumas entrevistas.

Foi um espaço de permanência e participação exitosa, devido ao ambiente ser mais tranquilo que outros visitados anteriormente e, os professores receberam a pesquisadora para as devidas entrevistas, na ausência de seus alunos que são atendidos mais de forma individual, em seus próprios espaços de trabalho que definem como sala de setores ou de atendimentos educacionais especializados.

Então, foram a partir desses segundos ou terceiros momentos de interação e diálogo com as professoras e o professor em entrevistas que duraram de cinquenta minutos a duas horas, além de outros momentos de conversas informais. *À priori*, era apresentada a intenção de pesquisa e, a partir de então, se iniciava as entrevistas e o processo de observação. Conforme o tempo passava, se fez algumas observações e conseguiu alguns planos de aula dos professores, bem como, Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento exclusivo da escola na Coordenação Pedagógica da referida UEE, documentos estes que auxiliaram na formação das análises da pesquisa.

2.5.1 A entrevista no ambiente escolar

Para a coleta de dados do estudo se definiu, devido se tratar de uma investigação qualitativa, a entrevista semiestruturada, como a estratégia mais utilizada, pois, “é onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2009, p. 64). Ou seja, quem entrevista pode seguir um roteiro prévio, mas, deve cuidar para um ambiente semelhante ao de uma conversa informal. Esta, portanto, é uma técnica importante por fornecer maior liberdade ao participante. A referida ocorreu gradativamente entre o segundo semestre de 2019 e o primeiro de 2020, inclusive, com depoimentos e fotos aplicadas aos professores participantes e suas ações.

Os primeiros docentes a participar da entrevista semiestruturada foram a professora Ray e o professor Bena. Em um espaço mais longo de tempo foi feita entrevista com a professora Sabá. A seguir, foram realizadas conversas informais e

observações das aulas, confecções de material etc. (no mesmo dia e em outros em que se visitou o local), e foram devidamente registradas em diário de campo.

A escolha de ambos os entrevistados se deu por motivos de eles, conforme conversa com a Coordenação Pedagógica, trabalharem de forma direta com alunos com deficiência da cidade e do campo e acolherem um público de ribeirinhos com deficiência diversificado, que moram próximo à cidade e outros de locais mais distantes.

Em síntese, se elencou para a seleção dos professores os seguintes critérios:

- a) trabalhar na educação especial e ter envolvimento com os valores dessa modalidade;
- b) ser professor que trabalhe nesse *lócus* com o público com deficiência da educação do campo na tipificação ribeirinho que busca atendimento educacional na cidade e retorna à sua moradia, em seguida ou nos fins de semana;
- c) ter disponibilidade para a pesquisa.

A interação na entrevista, principalmente em perguntas e respostas e, nas conversas informais é de fundamental importância na pesquisa, pois, sem uma relação que transpire confiança e diálogo o trabalho do pesquisador ficará prejudicado.

Assim, é com a réplica do participante que, segundo Fernandes (2010) acontece um jogo de palavras construídas na memória do participante que o faz rememorar situações vivenciadas e que se organiza sob a forma de respostas, depoimentos e opinião sobre o assunto em diálogo.

Tal situação, “como forma privilegiada de interação social, está sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na própria sociedade” (MINAYO, 2000, p. 65), ou seja, permeada por conceituações ou relações convergentes ou divergentes que expressam, nas palavras de Minayo (2000) à luz e à sombra da realidade tanto no momento de sua realização, quanto nos dados dela resultantes. Daí ser necessária a complementação com outras técnicas ou novas pesquisas que acrescentem ou aprofundem tais inacabamentos como características do conhecimento em devir.

As entrevistas foram realizadas na sala de atendimento especializado ou setor de cada docente da UEE, tendo como objetivo refletir sobre as práticas pedagógicas desses professores que pertencem ao trabalho especializado e que em algumas

vezes se demonstram similar às salas de recursos multifuncionais de uma escola regular, contribuindo assim para o debate que suscita a possibilidade do trabalho com a diversidade em vários tipos de espaços educacionais.

Por questões éticas foi comunicado aos participantes, que assim concordaram, a se utilizar codinomes na ordem que aconteceram as entrevistas. Devido ao caráter único de tipo de atendimento educacional especial à cegueira e baixa visão, o nome da UEE será registrado na pesquisa. Os professores foram chamados de Ray, Bena e Sabá, conforme a ordem de entrevista que somente a pesquisadora sabe.

2.5.2 A Observação

A pesquisa teve início com a entrevista e parte da observação em sala de aula no mesmo dia em que ocorreu a primeira entrevista, mas, em momentos sequenciais que se diferenciavam e se alternavam conforme a disponibilidade de cada participante. Nisto, foram feitos os registros da prática pedagógica dos docentes com a prática da observação,

A observação é definida como “uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 190). Pode-se interpretar que tais sentidos, necessitam estar muito bem acurados para ver, ouvir e examinar os fatos ou fenômenos. Deste modo, pôde-se captar um misto de situações ou fenômenos, para além da visão que, de alguma forma, segundo Minayo (1994), não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que poderá haver de mais imponderável e evasivo na vida real.

A observação possibilitou o contato direto com cada situação pesquisada durante o período de 05 meses durante duas vezes por semana por um período de três horas para cada sala de atendimento onde se ficou em um dos lados da sala observando e/ou interagindo quando os docentes tomavam iniciativa para tal. Ressalte-se que, embora se estivesse programado para 10 meses, os cinco meses ocorreram dado o período maior ficar impossibilitado pelo período da pandemia do Covid-19.⁶ Nesses momentos, registrou-se mais do que práticas pedagógicas em

⁶ Em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e que causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa. A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros

interface ou não, mas as interações dos professores com colegas e alunos seus e de outros por ocasião da mediação destes nas diversas rotinas que compõem o espaço educacional em questão.

Essa técnica de observação foi importante por possibilitar à pesquisadora uma maior compreensão da realidade pesquisada nas diversas mobilizações dos participantes não conseguidas por outros recursos como a entrevista. Apesar de não se ter o quantitativo planejado desses momentos devido aos percalços de calendário letivo paralisado pelas questões da pandemia do Covid-19 e de dificuldades de agenda de alguns professores participantes por motivo de doença na família, foi no momento de observação que houve a oportunidade de participação em atividades propostas pela UEE e pelos professores que, segundo Minayo (2000), possibilitam aos pesquisadores se colocarem no lugar do outro, para mais aprofundada interpretação dos fatos.

a) O Diário de Campo

Para maior captura das observações diretas e indiretas no cotidiano do *lócus* da pesquisa sobre as práticas de docentes da cidade com discentes ribeirinhos com deficiência, escolheu-se o diário de campo como um mecanismo para os devidos registros de trabalho cuja memória sozinha poderia faltar.

Um diário de campo:

é caracterizado por conter todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais. Ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa. Falas, comportamentos, hábitos, usos, costumes, celebrações e instituições compõem o quadro das representações sociais (MINAYO, 1994, p. 100).

Nisto, entende-se o diário de campo como um caderno de registro dos momentos, dos tempos, espaços e das histórias específicas de um lugar. É um registro de vidas pulsantes desses espaços e/ou comunidades. Enfim, daquilo que será capturado no local pelos sentidos do ver, ouvir, tocar, sentir, etc. Para Flick (2009a, p. 25) “os pesquisadores registram suas próprias atitudes e observações em

graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório (BRASIL/MS, 2020).

campo, suas impressões, sentimentos, etc., que se tornam dados em si mesmos, construindo parte de interpretação documentados em diários de pesquisa”.

No diário de campo utilizado nesta pesquisa estão contidos, além de relatos de momentos e acontecimentos cotidianos, ideias e fatos que, nos auxiliaram na reflexão e diálogo às releituras posteriores e/ou às intervenções necessárias. Diários são, portanto, grandes contributos às análises e problematizações de novas ou outras abordagens.

b) Fotografia

A fotografia é um item da técnica de pesquisa que guarda um elo físico com o seu referente, segundo Monteiro (2006). Ela é assim um rastro deixado, ainda trazendo Monteiro (2006) ao citar Jean-Marie Schaeffer, pelo corpo físico (pessoa ou objeto) sobre uma superfície sensível (filme, papel, etc.).

No caso desta pesquisa, a fotografia compõe a passagem das visitas como testemunha dos eventos observação e entrevista que, no momento julgou-se importante, mas que, posteriormente auxiliará na reflexão do todo e não de parte fixada em si.

Isto porque Andrade (2002) lembra que, ao olhar para fotografias, as memórias do passado podem ser acessadas ou reavivadas, no presente, visto que muitos detalhes de nosso objeto desaparecerão com o tempo. Assim, as fotografias foram utilizadas como mais um recurso metodológico da pesquisa, como se fosse uma forma encontrada para narrar o que se presenciou ou se viveu e que se fosse precisar no futuro.

2.6 Sistematização e Análise dos Dados

Esta fase é muito importante como processo que transforma os achados ou resultados do estudo em informações úteis e constrói ou ressignifica conhecimentos. Isto porque, é nela que se dá início ou se intensifica as análises do material encontrado com a utilização das demais técnicas de pesquisa, parafraseando Fernandes (2015), para o devido equilíbrio entre as partes envolvidas, entendendo e confrontando a realidade dos *locus* em questão, os escritos sobre as temáticas que nos regem, com novas indagações para novas releituras.

Após a transcrição das falas dos participantes, se organizou o material de forma a facilitar o estudo por partes, pois, a sistematização dos dados foi realizada utilizando-se o processo de categorização que consiste,

em uma ação de organização lógica dos dados coletados, viabilizando uma estrutura organizadamente integrada. A partir das categorias de análises construídas é possível ao pesquisador refletir criticamente sobre a análise das informações obtidas na investigação (OLIVEIRA; MOTA NETO, 2011, p. 163).

Contudo, sem esquecer-se do que afirma Minayo (2000, p. 79) que: "o produto final da análise de uma pesquisa, por mais brilhante que seja, deve ser sempre encarada de forma provisória e aproximativa". Com isto, Minayo (2000) fundamenta que, em se tratando de ciência, as reflexões podem superar conclusões prévias a elas e podem ser superadas por outras buscas e afirmações futuras.

Segundo Oliveira e Mota Neto (2011, p. 120), "a categoria na pesquisa é utilizada para estabelecer classificações na medida em que agrupa ideias, elementos, expressões, etc." Então, após separadas as entrevistas conforme o *lócus*, foram realizadas para esta análise, leituras detalhadas dos aspectos de cada entrevista para a devida organização do corpus. A seguir, foram marcadas conforme Fernandes (2015, p. 24) "a frase como unidade de análise e o parágrafo como unidade de contexto".

Com isso, se pensou em categorias que complementassem as demais elencadas quando do estudo inicial, pois, segundo Oliveira e Mota Neto (2011) as categorias podem ser construídas desde a fase do projeto, na fase exploratória ou a partir da coleta dos dados, numa leitura-estudo das falas até aqui adquiridas. E, pelo critério acima estabelecido visualizou-se classificação do material da entrevista do seguinte modo:

As categorias analíticas da pesquisa, tanto iniciais quanto emergentes são: Educação Especial, Educação do Campo/ribeirinha, conceituadas na fase inicial e após a qualificação da pesquisa. E a partir da coleta dos dados foram visualizadas as seguintes categorias e unidades temáticas: 1) Educação Especial e escola Especializada; 2) Ribeirinhos com deficiência – e seus direitos; 3) Práticas Pedagógicas Docentes de Fazer e Pensar. Essas duas categorias temáticas desdobraram-se em unidades temáticas que, para maior compreensão se organizam no quadro a seguir:

Quadro 1: Organização da análise dos dados

Categorias Analíticas (iniciais/emergentes)	Categorias temáticas	Unidades temáticas
Interface educação especial e educação do campo/ribeirinha	-	
Educação Especial	-	-
Educação do campo/ribeirinha	-	-
	Educação Especial/Escola Especializada	O <i>lócus</i> - A Unidade Especializada O Projeto Político Pedagógico da Unidade Enturmação Infraestrutura/Acessibilidade/ Recursos materiais
	Ribeirinhos com Deficiência e seus direitos	Público da Unidade – Diversidade silenciada? Alunos ribeirinhos – A diversidade percebida entre aluno da cidade e aluno do “interior”
	Práticas Pedagógicas Docentes de Fazer e Pensar	Organização do trabalho e prática pedagógica Preferências nos atendimentos de alunos - Elementos de ribeiridade na UEE - A formação docente a importância da interface

Fonte: Elaboração da autora.

As categorias de análise utilizadas, tal qual, as unidades a elas perpassantes serão debatidas na sessão de análise que versa sobre a UEE em questão, os alunos ribeirinhos e seus direitos e as práticas dos professores dos alunos ribeirinhos com deficiência da referida unidade.

Desta forma, a organização deste trabalho ratifica sua relevância nos âmbitos social e educacional, com ênfase na cultura e na diversidade enfatizada pela interculturalidade da qual a educação especial e muito menos o professor não pode se eximir, especificamente no que se refere aos estudantes ribeirinhos com deficiência.

Contudo, ressalte-se que a conquista de direitos destes coletivos não depende apenas dos professores e escola. No atual contexto nacional de perdas de direito, principalmente, dos envolvidos neste debate da interface educação especial e educação do campo/ribeirinha, buscam-se reflexões que sensibilize e mobilize a todos por uma participação mais atuante e que garanta uma educação de qualidade emancipatória conforme a necessidade e especificidade de cada um para que, deste modo, seja acessível a todos.

2.7 A interação com pesquisas próximas

Flick (2013, p. 41) ressalta que: “há hoje um consenso tanto entre os pesquisadores qualitativos quanto quantitativos de que você deve estar familiarizado

com o campo em que transita e no qual deseja progredir”. E afirma, que é somente a partir dessas buscas que surgem os *insights* necessários para novos estudos. Nisto, pode-se dizer que as lacunas e desdobramentos surgem ou se esclarecem a partir desse levantamento prévio, tão necessário ao pesquisador.

O debate sobre a educação especial em interconexões com outras áreas ou temáticas como a educação do campo/ribeirinha já desponta no país. Pesquisas da educação especial em interface com a educação do campo já aparecem de Norte a Sul do Brasil enquanto proposições de novas “perspectivas epistemológicas” como já dito por outros autores como Mercês, Barbosa e Moreira (2017). Mas, quando se definem subtemáticas como as práticas pedagógicas docentes com estudantes ribeirinhos em instituição especializada na cidade, como o que ora se propõe, os suportes para embasamento teórico ficam mais escassos.

Por isso, a opção por realizar um levantamento partindo da temática interface ou diálogo entre Educação Especial e Educação do Campo, com atenção em leituras somente dos trabalhos que têm a ver com a subtemática do trabalho como os que se seguem. Enquanto revisão de produção, atentou-se, em teses e dissertações, tomando-se a revisão como impositivo de um

desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica [...], tentando **compreender** que aspectos dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado (FERREIRA, 2002, p. 257. Grifo nosso).

E, claro, tendo-se em vista este percurso ser um consistente instrumento de conhecimento, tanto para quem o faz como para quem o utiliza para novas buscas, estudos e intervenções.

Assim, buscaram-se materiais, principalmente, em nível de *strictu-sensu* no Banco de Teses e Dissertações da CAPES para verificação do debate nacional e, nas bibliotecas digitais da Universidade Federal do Pará e da Universidade do Estado do Pará para averiguação do debate no Norte, bem como, em sites de congressos, encontros, seminários, simpósios e outros eventos, que discutissem as questões frente ao processo educativo dos estudantes público alvo da Educação Especial e da Educação do Campo.

Essas buscas, envolveram os descritores: interface educação especial e educação do campo; educação especial intercultural, educação especial e educação do campo; práticas pedagógicas com alunos ribeirinhos; práticas pedagógicas com

alunos ribeirinhos com deficiência; práticas docentes com estudantes ribeirinhos na cidade e, outras subtemáticas referentes à pesquisa como: infâncias amazônicas, planejamento e interculturalidade, hibridização amazônica, etc.

Aqui, por questões de otimização do espaço da seção, se irá fixar (nos quadros explicativos) apenas as dissertações e teses que melhor se adequem aos descritores primeiros da pesquisa e, às práticas pedagógicas de docentes da educação especial. Estas, foram mais encontradas na CAPES e no levantamento de Nozu, Ribeiro e Bruno (2018). Sobre a temática da interface educação especial e educação do campo e/ou educação especial e educação intercultural traz-se algumas obras já identificadas por Nozu, Ribeiro e Bruno (2018) complementadas por outras de busca da própria pesquisadora. Além de outras de interesse deste estudo conseguidas pela própria autora. Como os achados de teses e dissertações da UFPA e UEPA estavam todos já indexados a CAPES se fará dois quadros, sendo que, um demonstra os dos já citados autores aqui e, outro de achados da própria pesquisadora.

Como complemento, serão citados alguns artigos e livros relevantes das buscas embora se saiba que não sejam o total de produções que perpassa a temática no momento. Neste âmbito, destacam-se os estudos de Oliveira e Sabóia (2019), Mercês, Barbosa e Moreira (2017), Fernandes (2015), Rabelo e Caiado (2014) e Oliveira (2012) e outros que verificam os processos educativos quanto a escolarização de estudantes do campo que possuem deficiência, no contexto escolar amazônico-paraense. E, para outros contextos, traz-se considerações de Nozu, Ribeiro e Bruno (2018), Anjos (2016), Jesus, Anjos e Vieira (2011) e outros que trazem importantes discussões acerca da interface ou diálogo entre educação especial e educação do campo e da educação especial e a interculturalidade.

Como critérios de exclusão não se verificaram obras dos anos anteriores a 2012, por serem períodos onde a temática ainda não estava intensa. Mas, já haviam estudos como os de Marcoccia (2010), Jesus, Anjos e Vieira (2011), Caiado e Melleti (2011), que trabalharam de modo agregado e explícito essas duas modalidades ou temáticas e que serão os inspiradores aos dos anos seguintes.

Ao se ir, pela primeira vez, nas publicações dos sites escolhidos e, no período definido, de 2012 a 2019 (sendo este último, o ano em que se dá a pesquisa) no resultado das primeiras buscas, foram impressionantes uma gama de estudos como 226 resultados para interface educação especial e educação do campo, 1.104.112 resultados para práticas pedagógicas de professores em educação especial, 261

resultados para ribeirinhos com deficiência e educação do campo, 41 resultados para práticas pedagógicas de professores em educação do campo.

Enfim, eram muitos estudos que mostravam a importância do tema Educação Especial e Educação do Campo, mas que, cujos conteúdos ao serem rapidamente visualizados não correspondiam aos descritores nem ao objeto de modo assertivo. E, a questão ainda teve maior complicação quando as obras se repetiam em diferentes sites como CAPES, UFPA e UEPA. Assim como também, houve buscas com descritores que trouxeram pouca ou nenhuma contribuição. Por exemplo, ao se filtrar as buscas para expressões do tipo: educação especial intercultural, práticas pedagógicas ou docentes com estudantes ribeirinhos com deficiência em escolas especializadas não se conseguiu nenhuma produção.

Então, com maior atenção e auxílio se realizou buscas por palavras e expressões sem conectivos e, se verificou que, deste modo, refinavam-se as obras e melhor identificavam-se os estudos. Assim, foram feitos comparativos com os achados de Nozu, Ribeiro e Bruno (2018) para verificação de coincidência ou não com estes seus no mesmo site.

Deste modo, conseguiu-se identificar as obras pertinentes às pesquisas destes autores e, as demais de interesse da pesquisa. Em seguida, foi feito o recorte dos estudos de dissertações e teses com a temática maior, como critério de seleção, qual seja: Interface ou diálogo entre Educação Especial e Educação do Campo e após, quais destas eram relacionadas à temática desta pesquisa: práticas de professores de estudantes ribeirinhos em escolas especializadas na cidade e, com outros temas que a atravessam.

Após, realizou-se 80 leituras dos títulos, resumos e sumários das dissertações e teses disponibilizadas no resultado das buscas e, para leitura mais aprofundada, foram feitos *download* da metade considerada mais interessante, sendo estas selecionadas em arquivo específico: pasta revisão de estudo: pasta interna 1: Capes Interface; subpasta 1: Nozu; subpasta 2: Cris; pasta interna 2: Interface 2: educação contemporânea. Sendo que, esta última ficou contendo apenas alguns artigos. Nas pastas Nozu e Cris ficaram as obras com a temática da interface ou diálogos entre educação especial e educação do campo. Nas pastas educação contemporânea, ficaram estudos com as demais temáticas de interesse da pesquisa.

Em seguida e, com maior rigor, se iniciou a leitura de bem mais que os resumos, mas de introduções, capítulos e tópicos cujo sumário se mostrava interessante. Assim,

se definiu e fortaleceu um referencial teórico mais relevante para os estudos e análises. Sendo que, verificou-se que há pesquisas que melhor convergem com a temática em questão do que outras que foram interessantes somente tópicos ou sessões.

Nisto, se apresenta para o contexto desta obra, primeiramente, as interessantes dentro dos estudos das 41 produções levantadas por Nozu, Ribeiro e Bruno (2018) em formato de quadro. Deste total, 7 são de interesse da pesquisa: sendo 3 de outras regiões e 4 do Norte com 3 sobre ribeirinhos e 1. Fernandes (2015), falando sobre ribeirinhos com deficiência já em trânsito mais aproximado de convivência nas ilhas próximas à cidade (Belém do Pará), a qual será de grande relevância para a pesquisa sobre práticas de professores de ribeirinhos com deficiência em uma escola especializada na cidade que ora se apresenta. E a seguir, se terá as encontradas pela autora na CAPES, dos anos de 2018 e 2019, com os descritores conforme discriminados no quadro abaixo.

Quadro 2 - Dissertações e Teses de referência segundo Nozu, Ribeiro e Bruno (2018).

Autor	Instituição	Descritor	Título	Ano
ALMEIDA, L. S. C.	Tese UFAM	Interface	Educação inclusiva no campo: realidades e desafios no contexto escolar em Presidente Figueiredo no Amazonas	2018
NOZU, W. C. S.	Tese UFGD	Interface	Educação especial e educação do campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais	2017
SILVA, L. F. S.	Dissertação UFRRJ	Interface	Políticas públicas de educação inclusiva: Interfaces da educação especial na educação do campo no município de Conceição do Araguaia-Pa.	2017
PALMA, D. T.	Dissertação UNESP	Interface	Escolas do campo e atendimento educacional especializado em salas de recursos Multifuncional	2016
ANJOS, C. F.	Dissertação UFES	Interface	Realidades em contato: construindo uma interface entre a educação especial e a educação do campo	2016
FERNANDES, A. P. C. S.	UFSCAR Tese	Interface	A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense	2015
LOPES, J. C.	Dissertação UNB	Interface	Educação inclusiva na formação de educadores: uma experiência na licenciatura em educação do campo da Universidade de Brasília	2014

Fonte: Elaboração própria.

Almeida (2018), em sua tese *Educação inclusiva no campo: realidades e desafios no contexto escolar em Presidente Figueiredo no Amazonas* (sob a

orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Almerinda de Souza Matos) investiga a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, em Escolas no Campo de comunidades situadas nas estradas e florestas, e às margens de um rio em Presidente Figueiredo no Amazonas em três escolas de salas comuns de crianças com deficiências.

Com uma metodologia dialógica e hermenêutica relacionada ao paradigma sistêmico onde há envolvimento do pesquisador com o processo de construção do conhecimento analisou a Educação Inclusiva nas Escolas no Campo, na efetivação de suas ações político-pedagógicas e no que diz respeito a Política Nacional de Inclusão Educacional em relação ao contexto político-histórico-social, na valorização do indivíduo, suas crenças, cultura e sua experiência de vida etc. Como resultado destaca que, há na escola uma ação política-altruísta e humana mesmo com um horizonte de incertezas, subjetividades e objetivações.

Desta tese se considera, o movimento de compreensão do mundo fundamentado por vários autores que o autor cita em um estabelecimento de um diálogo transdisciplinar, transcultural e que envolve a todos em um conjunto complexo de disciplinas e ideias, o abandono da lógica binária sim/não com a adaptação da lógica do terceiro incluído. E, a possibilidade de construção de uma educação humana inclusiva no campo pela ação educativa em uma ação política-altruísta e permeada por um sentido humanizador de alteridade.

Nozu (2017), em sua tese *Educação especial e educação do campo: Entre porteiros marginais e fronteiras culturais* (sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Marilda Moraes Garcia Bruno e coorientação do Prof. Dr. Eladio Sebastián Heredero) analisa as práticas discursivas e não discursivas de articulação entre a Educação Especial e a Educação do Campo, no âmbito da Educação Básica, na rede municipal de ensino de Paranaíba/MS com três escolas do campo. Seu arcabouço teórico-metodológico são os Estudos Foucaultianos e os Estudos Culturais de cunho etnográfico para captura de práticas discursivas e não discursivas acerca do objeto eleito para a investigação.

Os resultados evidenciaram alguns deslocamentos discursivos da Educação Especial e da Educação do Campo, na rede de ensino em foco, em relação aos regimes de verdades vigentes em cada uma das modalidades como a curiosa figura do aluno “em avaliação”.

Na tese, o autor defende que a interface Educação Especial – Educação do Campo, como trânsito de sujeitos híbridos, não é um dado, mas uma articulação discursiva que necessita ser construída em função das necessidades específicas e das diferenças culturais. Traduções culturais podem ser necessárias para evitar a colonização e a subalternidade dos modos de vida dos alunos do campo, bem como a produção e/ou a invisibilização de deficiências em razão de diferenças socioculturais.

Esta tese foi escolhida por conter um capítulo que traz considerações para além das políticas da diversidade falando dos “entrelugares” da educação especial e da educação do campo e do quanto a sociedade tentou e tenta normalizar o sujeito “deficiente” e o sujeito “rural”, além de trazer os dispositivos políticos e educacionais de cada modalidade e os que as interliga como políticas das diferenças, bem como, importante sessão em outro capítulo sobre os espaços e tempos da educação especial e da educação do campo em processos de hibridização e de diferenciação dos sujeitos.

Silva (2017), disserta sobre as *Políticas públicas de educação inclusiva: Interfaces da educação especial na educação do campo no município de Conceição do Araguaia-PA*, (sob a orientação do Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno), tendo como base os dados de matrícula do Censo Escolar e, caracteriza a implementação de Políticas públicas de Educação Especial no âmbito da Educação Inclusiva em projetos de assentamentos da reforma agrária localizados na região de Conceição do Araguaia/PA, nos dispositivos legais em relação ao contexto da Amazônia Paraense.

Sua fundamentação teórico-metodológica foi a Teoria Crítica da Sociedade. Os resultados apontaram que a Educação Especial em assentamentos do município de Conceição do Araguaia-PA se realiza em condições precárias e, por conseguinte há uma invisibilidade do público em questão, visto que nenhuma das escolas do campo até 2016 oferecia o AEE para o público-alvo da Educação Especial.

Com esta pesquisa será traçado, junto a outros autores, os percursos históricos da educação especial e da educação do campo e evidenciado a invisibilidade atinente a essas duas áreas.

Anjos (2016), em sua dissertação *Realidades em contato: construindo uma interface entre a educação especial e a educação do campo* (orientado pela Prof^a. Dr^a. Denise Meyrelles de Jesus) alerta que Caiado e Meletti (2011), Jesus, Anjos e Vieira (2011) e Marcoccia (2010) chamam a atenção para a carência de pesquisas que se

debruçam sobre a temática Interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo. Objetiva desvelar e problematizar a interface entre a Educação Especial e Educação do Campo, a partir dos sujeitos que produziram conhecimento sobre essas duas modalidades no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Tem como metodologia a cartografia de Santos, entendendo as produções como mapas simbólicos que desenharam uma dada realidade a partir de suas pesquisas. Seu trabalho buscou também desvelar a interface em suas trajetórias de vida antes e depois de suas respectivas produções acadêmicas, nas quais pôde narrar sua própria pesquisa, agora com um novo olhar. Identifica nos resultados três categorias: as pistas de mecanismos de invisibilização do aluno público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo; os movimentos de visibilização desse alunado a partir de ações de resistência contra hegemônica e da aproximação da interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo.

Nesta pesquisa serão vistos os direitos e conquistas da educação especial e da educação do campo (como por exemplo, os movimentos de visibilização desses alunos) e, as políticas de formação de professores em face da perspectiva educacional inclusiva do campo.

Palma (2016), na dissertação *Escolas do campo e atendimento educacional especializado em salas de recursos Multifuncional* (de orientação do Prof. Dr. Leandro Osni Zaniolo e coorientação da Prof^a. Dr^a. Relma Urel Carbone Carneiro), lembra que a perspectiva inclusiva está sendo discutida em diversas pesquisas, no entanto, são poucos os trabalhos que tratam das PcDs que vivem e estudam em escolas do campo. Traz o objetivo de analisar o Atendimento Educacional Especializado desenvolvido em escolas do campo.

Com uma abordagem qualitativa, teve como procedimento metodológico o Estudo de Caso em três escolas do campo em um município do interior de São Paulo. Os resultados revelaram que apenas uma escola possui espaço adequado para funcionamento da SRM, o tipo de deficiência encontrado nas três escolas é a intelectual e a organização de uma Professora de Educação Especial para atender as três unidades é insuficiente. Além disso, foi identificado que estes alunos participam do AEE no mesmo turno escolar devido às dificuldades do transporte, divergindo da proposta estabelecida na legislação.

Os dados analisados a partir dos questionários dos professores apontam a mudança atitudinal deles em considerar o aluno com deficiência como público do ensino regular e reforçam o pouco contato para orientação com a Professora Especialista. Por último, os resultados do questionário dos familiares apontam que eles não percebem a dificuldade dos filhos como deficiência.

Desta pesquisa é relevante as consonâncias e dissonâncias entre Educação Especial e Educação do Campo, bem como, uma abordagem social quanto à identidade e diferença na constituição da deficiência. Além de, se oportunizar conhecer a estrutura, o funcionamento e as práticas pedagógicas de SRMs de escolas do campo de um estado economicamente mais avançado que o Pará.

Fernandes (2015), em sua tese *A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense* (sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Katia Regina Moreno Caiado e coorientação da Prof^a. Dr^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira) questiona: como acontece a escolarização do alunado da educação especial que frequenta escola das comunidades ribeirinhas vinculadas ao sistema municipal de ensino de Belém do Pará? Analisa o processo de escolarização do alunado da educação especial que frequenta escolas das comunidades ribeirinhas vinculadas ao sistema municipal de ensino em Belém-Pa.

Com a metodologia no enfoque histórico-dialético analisa cinco escolas e duas unidades pedagógicas de quatro ilhas de Belém do Pará: Caratateua, Cotijuba, Combu, Mosqueiro. Seus resultados são: não há produção sobre a temática da tese; redução de matrículas de alunos com NEE que moravam e estudavam no campo e dos que moravam no campo e estudavam na cidade; os dados das escolas e/ou professores são superiores aos apresentados pela secretaria de educação e até mesmo do INEP; há dificuldade em acessar os dados sobre algumas escolas; todos os professores entrevistados possuem pós-graduação lato sensu e alguns poucos, stricto sensu; caridade, depreciação e complacência são palavras que surgem quando perguntados sobre inclusão, além de falta de comprometimento familiar com o AEE e dá ênfase nas peculiaridades exclusivas em cada ilha/escola. E, ainda, faltam adaptações necessárias para atender os alunos com deficiência, quer de barco, ônibus ou van, inclusive ônibus escolar (Caminhos da Escola); há ainda, outros resultados elencados no corpo da tese.

Esta tese é importante por sua contextualização ser aproximada do *lócus* e da temática desta pesquisa (inclusive, priorizando-se no descritor educação especial e

educação ribeirinha com deficiência) por trazer reflexões sobre os diálogos e conexões da Educação Especial e da Educação do Campo, por falar das lutas, das condições de trabalho e currículo do ser e do saber-fazer docente. Além de, se oportunizar conhecer a estrutura, o funcionamento e as práticas pedagógicas de salas regulares e de SRMs dessas ilhas, próximas às escolas da cidade onde nossa pesquisa está inserida.

Lopes (2014), na dissertação *Educação inclusiva na formação de educadores: uma experiência na licenciatura em educação do campo da Universidade de Brasília* (sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino) construiu uma proposta teórico-prática para formação de professores na perspectiva de uma Educação do Campo inclusiva. Realizou uma pesquisa-intervenção com estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, por meio da promoção de um espaço/tempo de reflexão, visando à construção conjunta de possibilidades para uma Educação do Campo inclusiva em suas comunidades.

A perspectiva que utilizou para promover o espaço de reflexão foi constituída pelas concepções de mudança e transformação de Paulo Freire e da Educação do Campo e pela filosofia de Deleuze, Guattari e Foucault, que tem por foco o processo de mudanças e de subjetivação dos sujeitos envolvidos. A proposta de um trabalho reflexivo se mostrou uma abordagem interessante para ser conduzida na formação de professores sobre a temática da Educação Inclusiva. Ao final, a autora percebeu uma transformação em concepções dos participantes e a construção de possibilidades para o pensamento e a prática inclusiva nos contextos específicos aos quais eles pertencem.

Os escritos desta autora trazem a reflexão do percurso histórico para que a educação chegasse a ter a alcunha de inclusiva – sendo que, aos moldes da política de inclusão vigente, ainda não o é – e, do quanto a educação do campo é parte integrante deste processo e, das possibilidades para uma prática de educação inclusiva repensando-se as estruturas da escola atual e a formação de seus professores.

Quadro 3 - Dissertações e Teses da CAPES conforme levantamento da autora.

Autor	Instituição	Descritor	Título	Ano
LOZANO, D.	Tese USP	Interface	A interface entre educação especial e educação do campo em uma escola municipal do interior paulista: um estudo de caso	2019
SANTOS, E. R.	Dissertação UERR	Interface	A escolarização do público-alvo da educação especial nas escolas estaduais da educação do campo no município de Boa Vista/Rr	2018
ARAUJO, B. R. N.	Dissertação UFMGS	Inclusão / Cultura	A escolarização de indígenas terena surdos: desafios e contradições na atuação do tradutor intérprete de línguas de sinais – Tils	2018
NEVES, S. L. O.	Dissertação UFJF	Inclusão	A inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino de Simão Pereira (MG): políticas e ações pedagógicas	2018
EVANGELISTA, G. R.	Dissertação UFJF	Inclusão	Propostas para uma educação inclusiva no ensino regular em uma escola do campo	2017

Fonte: Elaboração própria.

Lozano (2019), na tese *A interface entre educação especial e educação do campo em uma escola municipal do interior paulista: um estudo de caso* (sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Elcie A. F. Salzano Masini) buscou analisar o processo de inclusão e escolarização de alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais de uma escola municipal do campo em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. E, defendeu que compreender, tanto as políticas como a escolarização e o atendimento ofertado a esses alunos nas escolas do campo é importante para dar conta da realidade vivida por eles. Cita que são poucos os alunos para os quais são oferecidas efetivas práticas inclusivas e que, ainda há muitos incluídos de forma marginal e de gestores escolares que não sabem, como também não compreendem o que é a inclusão assim como os princípios da escola do campo. Esta tese reforça, pelos referenciais, como a interface entre educação especial e educação do campo é um desafio, mas, contudo, um campo de possibilidades para os pesquisadores e para as políticas públicas, o que estimula ainda mais a efetivação desta pesquisa.

Santos (2018), em sua dissertação *A escolarização do público-alvo da educação especial nas escolas estaduais da educação do campo no município de Boa Vista/RR* (sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maristela Bortolon de Matos e co-orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Edith Romano Siems-Marcondes) buscou compreender a escolarização do público-alvo da Educação Especial nas escolas estaduais de ensino fundamental e médio da Educação do Campo no município de Boa Vista/RR.

Seus objetivos específicos foram: analisar se essas instituições dispunham de acessibilidade, equipamentos e etc. para o público-alvo da Educação Especial; discutir acerca do AEE dessas instituições e apresentar as especificidades da formação de seus professores na área de Educação Especial. Seu aporte teórico-metodológico foi o materialismo histórico-dialético, com ênfase na pedagogia histórico-crítica. Seus procedimentos metodológicos pautaram-se na pesquisa documental, observação e realização de entrevistas com os professores que atuavam com o público-alvo da Educação Especial do Campo das escolas investigadas.

Os resultados revelam um crescimento do número de matrículas do público-alvo da Educação Especial nos últimos sete anos e, as precárias condições de infra e supra estrutura que as escolas estaduais da Educação do Campo no município de Boa Vista; o AEE não era ofertado em conformidade com a legislação; a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) não se mostrava adequada para o AEE; a maioria dos professores não tinha formação na área de Educação Especial, como preconizam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)⁷ e a PNEEPEI,⁸ mas todos tinham formação em nível superior.

A pesquisa também revelou que a maioria dos professores que estava atuando nas escolas estaduais de ensino fundamental e médio da Educação do Campo no município de Boa Vista almejavam por formação na área de Educação Especial, por condições dignas de trabalho. Por fim, a autora verificou que pesquisas nas áreas da Educação Especial no contexto da Educação do Campo são reduzidas, o que demonstra a relevância da ampliação de pesquisas com a temática.

Esta pesquisa é interessante pelo contexto precário que apresenta e por trazer o histórico da educação especial no Brasil, para que se possa relacionar e/ou complementar aos demais e, inclusive, traz a educação especial no contexto da educação do campo e a síntese de legislação do Atendimento Educacional Especializado.

Araújo (2018), em sua dissertação *A escolarização de indígenas terena surdos: desafios e contradições na atuação do tradutor intérprete de línguas de sinais – TILS* ressalta que a escolarização de estudantes surdos requer atenção da comunicação

⁷ Ver BRASIL/PR (1996).

⁸ Ver BRASIL/MEC/SEESP (2008).

participante da escola em esforço coletivo com a presença dos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) - Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nos diversos ambientes da instituição escolar, pois entende que sua atuação em salas de aulas pode reforçar e/ou permitir a interação do estudante indígena surdo com o professor na perspectiva da educação inclusiva.

Seus objetivos são: identificar as ações de interpretação e tradução da Libras junto aos estudantes indígenas surdos em escolas comuns urbanas, assim como caracterizar a formação profissional dos TILS com estudantes indígenas surdos e identificar e analisar as estratégias dos recursos de comunicação que os TILS, empregam em suas atividades em sala de aula com os estudantes indígenas surdos. É uma pesquisa qualitativa, de caráter analítico-descritivo.

Os resultados apontaram que os TILS reconhecem dificuldades relacionadas à capacitação, principalmente no que se refere à educação indígena, entendem que desconhecem a cultura indígena e as políticas de educação indígena, respeitam a bagagem linguística dos estudantes indígenas surdos, reconhecem que, embora os estudantes indígenas surdos sejam alfabetizados na Libras há necessidade da criação de sinais indígenas e/ou terena em respeito à sua cultura etc. O tradutor intérprete é elemento essencial para que a comunicação entre o surdo e o ouvinte aconteça de forma satisfatória.

Desta pesquisa nos interessa a reflexão sobre os processos escolares desses coletivos na interação cidade e campo, às dificuldades relacionadas à capacitação e demais questões interculturais ou em educação na interface pesquisada por que passam seus professores ou, quanto ao (des)conhecimento da cultura e do saber de cada coletivo campesino etc.

Neves, (2018), na dissertação *A inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino de Simão Pereira (MG): políticas e ações pedagógicas* traz as políticas públicas voltadas para a inclusão dos alunos com deficiência como questões que fazem parte do contexto escolar da atual sociedade e, como tal, podem auxiliar na criação de um sistema educacional que, mais que a inclusão escolar, atenda às necessidades desses.

A autora buscou estudar o processo de implementação das ações educacionais de inclusão dos alunos com deficiência, do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Educação de Simão Pereira (MG), a fim de avaliar as ações que contribuem para

a implementação da educação inclusiva que oportuniza a todos o direito de igualdade de oportunidades.

Sua metodologia teve como base a pesquisa documental, bibliográfica e de campo. Os resultados obtidos proporcionaram a avaliação dos limites e possibilidades de efetivação das práticas inclusivas nas escolas municipais daquele município e a relação entre família e escola, pilar fundamental para o sucesso da inclusão escolar.

Esta pesquisa é interessante pela autora ter verificado as políticas de inclusão para toda uma rede, abrangendo-se as zonas urbana e rural e, colocando as ações em prol da inclusão escolar no Brasil como direito resultante de lutas de movimentos e dos avanços econômicos dos processos de globalização. Tudo, é claro, com seus devidos marcos legais.

Evangelista (2017), na dissertação *Propostas para uma educação inclusiva no ensino regular em uma escola do campo* traz a temática da Educação Inclusiva numa Escola do Campo, localizada em um pequeno Município no interior de Minas Gerais e parte da ideia de que uma educação realmente inclusiva pressupõe o atendimento a todos os alunos no ambiente escolar, considerando aqueles que apresentam Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

A pesquisa se fundamenta-se em autores que fortaleçam a ideia de que a escola inclusiva precisa transformar sua organização, estrutura física, práticas curriculares e pedagógicas a fim de atender com responsabilidade a diversidade de alunos que nela ingressa sendo, portanto, bem diferente da maioria da estrutura escolar que sua pesquisa encontrou.

Nesta pesquisa, constam alguns autores de seu embasamento teórico e um tópico sobre os desafios de uma escola inclusiva no campo para o fortalecimento de que esta ideia é possível e preciso como efetivação dos direitos já em leis definidos dos estudantes do campo.

Sobre o levantamento bibliográfico, Flick (2013, p. 41) diz que: “você deve procurar, encontrar e ler o que já foi publicado acerca do seu tema, do campo de sua pesquisa e dos métodos que você quer aplicar em seu estudo”. Então, esta sessão para realizar o levantamento de estudos anteriores ou o “estado do conhecimento”, facilita a construção ou as buscas sobre novos achados ou ao saneamento de possíveis lacunas sobre a temática da interface da educação especial e da educação do campo, tal como, as práticas dos professores especializados da cidade de Belém com seus discentes ribeirinhos que a si chegam todos os dias.

Nas revisões de estudos encontrados na temática da interface, inclusive pelos autores, se percebe que são poucas em relação a outros temas da educação, principalmente, para a área do Norte do país no Estado do Pará que reúne cerca de 20% das mais de 650 mil famílias, detendo o maior número entre as unidades da federação e liderando a concentração de famílias ribeirinhas (50.314), extrativistas (11.826) e pescadores artesanais (40.123) conforme estudos do Ministério Público comentados por Paulo (2019), no portal G1 de notícias.

Das 47 produções levantadas a nível de *stricto-sensu* 13 terão relevância para nossa pesquisa por abranger eixos, tais como: Debates sobre a interface, interculturalidade, práticas docentes e pedagógicas, formação de professores, escolarização de ribeirinhos, hibridização etc.

Dos trabalhos pesquisados em sites de congressos, anais de eventos, simpósios, seminários e eventos, além dos 08 definidos por Mercês, Barbosa e Moreira (2017), juntamos a eles estes, bem como, Nozu, Ribeiro e Bruno (2018) onde se totalizam 10, com discussões que ressaltam além dos eixos anteriormente citados, a educação inclusiva e o debate sobre estas interfaces como temáticas duplamente negligenciadas pelas políticas que as estabelece, assim como, pelos estudos acadêmicos.

Mercês, Barbosa e Moreira (2017) também destacam duas produções de Oliveira (2012) e Oliveira, França e Santos (2011) da Universidade Estadual do Pará e um livro organizado por Raphaella Duarte Cavalcante Lopes da Universidade Federal do Pará – Campus Castanhal, que contém um capítulo sobre a educação escolar de estudantes da Educação Especial em classes multisseriadas no município do Estado do Pará.

Ainda, conseguiu-se dois livros: um no formato *e-book*, organizado por Oliveira e Saboia (2019) em 3 eixos: práticas educativas na educação especial no/do campo na Amazônia Tocantina, movimentos sociais e processos formativos na educação especial no campo e estudos surdos e o atendimento educacional especializado nas escolas do campo, que possui 25 artigos nesta interface com um que cria e disponibiliza *on-line* uma cartilha para informações das deficiências e seu lidar no campo; outro em formato físico, de Fernandes (2018), que demonstra a educação especial nas ilhas, nas comunidades ribeirinhas de Belém e problematiza esses espaços tão próximos e ao mesmo tempo tão peculiares e diferentes das escolas da cidade. Não foram encontrados debates sobre a interface entre educação do campo

e educação especial com estudantes que frequentam a cidade, conforme o interesse da pesquisa.

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: TRAJETÓRIAS DE REVESES E CONQUISTAS

Nesta categoria, além de se sintetizar os caminhos da Educação Especial e Educação do campo em separado e em interface com destaque às suas importâncias e à do trabalho em conexão entre ambas conforme os estudos e legislações atuais será visto o quanto a educação especial precisa abrir-se às demais áreas e/ou aspectos que formam cada ser humano conforme suas condições ontológicas do ser mais e do existir (FREIRE, 1983; 2005).

Deste modo, enfatiza-se seu contributo à educação emancipatória, principalmente, em práticas pedagógicas com as crianças ribeirinhas com deficiência e suas ribeirinidades, conforme Arroyo (2013b; 2019), seus tempos de serem crianças e seus modos de existir e resistir: quem são, de onde vêm, seus meios de locomoção, seus atendimentos especializados etc. E, conforme os estudos interculturais críticos como os de Oliveira (2015), Candau (2008a; 2008b; 2014), Freire (1977b; 1983; 1987; 2003) e etc., levanta-se a importância da educação especial estar em consonância com a interculturalidade, voltadas aos ribeirinhos, mesmo já se considerando, na visão de Candau (2009), Canclini (1998) e outros, seus entrecruzamentos e entrelugares como sendo os dos que moram próximos à cidade da Belém Amazônida que inexoravelmente são mais hibridizados do que os que moram distante.

A LDBEN (BRASIL/PR, 1996), define além de níveis e etapas da educação escolar as modalidades. Assim, as duas modalidades ora apresentadas possuem, o que Almeida (2018, p. 90) destaca em relação ao aspecto geral da educação:

a função de formar o homem, onde a educação assume dimensão política no movimento que se dá, desde a potência do ser, ao ato de conhecer do sujeito, de elaborar o conhecimento de maneira que o aprendizado deste conduza a construção individual, coletiva e social na transformação da sociedade.

Nisto, se faz necessário debater sobre o sentido político dessas modalidades que compõem a educação no país sem esquecer que elas carregam em suas trajetórias histórias de exclusão, invisibilidade e silenciamento. Contudo, de resistências, lutas e conquistas advindas de seus coletivos empenhados na superação desses contextos, deste modo “rompendo com as práticas pedagógicas homogeneizadoras e padronizantes” do mundo capital (OLIVEIRA, 2015, p. 70).

Porquanto, antes de mais, se fará um sintético percurso histórico, primeiro em separado (mas, com reflexões além-educação especial). Após em conjunção às modalidades educação especial e educação do campo para que os docentes, assim como os demais leitores, percebam que já é possível efetivar práticas nessa interface.

3.1 A educação especial advinda de lutas de forças sociais

O olhar de estranheza em relação à PcD data de muito tempo. Lopes (2014), ao citar o abandono aos lobos, a história de lendas ou deuses como Hércules, filho de Zeus, destaca que a ideia do "diferente" em relação a um "normal", desde a mitologia antiga, já demonstra uma necessidade de eliminação ou discriminação do outro. Tal fato perdura, conforme Lopes (2014), com "aceites" de diferentes grupos mal ou bem intencionados como o catolicismo que os culpabiliza como receptores de pecados de outrem ou mesmo, o capitalismo taylorismo fordismo que incorpora as PcDs como alternativa barata visando apenas o lucro empresarial.

Assim, Fernandes (2010) lembra que os relatos na história sobre o abandono de pessoas nascidas com alguma deficiência, seja de ordem física, cognitiva, emocional, etc., são inúmeros, destacando que os casos de discriminação ou segregação não são recentes, pois, tais pessoas foram por muito tempo, segregadas, confinadas à reclusão ou a asilos-escola, dependendo de atendimentos clínicos, não raro, precários e, da caridade social. E mais, ao passar para os cuidados educacionais da escola, Fernandes (2010) estuda que as preocupações não se tornaram significativamente pedagógicas, perdurando as questões assistenciais.

Nos tempos da Colônia e Império, Kassar (2011) registra que a educação era vista como algo supérfluo mesmo para quem não possuía deficiência, visto que a organização política e econômica do país era composta pela massa trabalhadora que não necessitava ser instruída. Isto se fazia notório até no próprio país colonizador Portugal, que detinha altos índices de analfabetismo em sua população mesmo porque o processo educativo era desacreditado.

A conquista de direitos das PcDs é muito recente conforme relata Santos (2018) reportando-se a Mazzotta (2003). Ou seja, não se apagam séculos de ignorância social com relação à educação muito menos à educação especial em um passe de mágica. Foram os desconhecimentos sobre as deficiências e suas especificidades e

a insistência na padronização social que apartaram e estigmatizaram esses grupos, impedindo diálogos e convivência mais humanizada ao longo da história.

Mas, tal conquista de direitos, enfim chegou! Ao contrário dos movimentos que deram origem à educação do campo no Brasil, esse segundo Dhandá (2008), veio de fora. Talvez ainda como sendo uma das características mais comuns aos povos colonizados que, muitas vezes, ainda ficam submissos às iniciativas externas. O atendimento educacional às PcDs surge, segundo Silva (2017) na Europa perpassando pelos Estados Unidos, Canadá e diversos países até chegar ao Brasil de onde se partirá em busca de entendimento dessa história.

Silva. (2017) afirma que a partir do século XIX, no Brasil, começaram a surgir grupos assistenciais para atender pessoas que apresentavam deficiências como a cegueira e a surdez. Mas, foi somente em meados do século XX que teve início o atendimento educacional a essas pessoas. Assim, Mazzotta (2003) divide a história da Educação Especial brasileira em três períodos em que cada um dá-se conforme as ações realizadas por cada época: 1854 a 1956 - ações de iniciativa privada; 1957 a 1993 - ações de âmbito nacional e 1993 até os dias de hoje - ações em favor da inclusão.

Santos (2018) relata que entre 1950 a 1993 se fortalecem iniciativas privadas e específicas a diversos tipos de deficiência em vários estados brasileiros e, então, surgem iniciativas oficiais nacionais a escolarização como as campanhas para surdos pelos Institutos Nacionais de Educação de Surdos (INES), dos deficientes da visão do Instituto Benjamin Constant (IBC), no Rio de Janeiro e dos de Deficientes Mentais, anos mais tarde, pelo próprio MEC. Em 1971, aprova-se a lei de 5.692 que previa em seu artigo 9º um tratamento especial aos “excepcionais”, de onde surgem diversas ações para que se estabelecessem as novas diretrizes e bases para o ensino fundamental e médio. Em 1973, cria-se o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), para expandir o atendimento aos alunos com necessidades educacionais específicas. E então, cessam-se as campanhas nacionais sendo seus acervos encaminhados ao CENESP, passando-se a este a coordenação do IBC e do INES, mas institucionaliza-se, conforme Santos (2018), citando Bueno, o caráter assistencialista e se fortalece mais ainda o apoio à privatização que excluiu muita gente do processo.

Em estudos feitos por Fernandes (2018), amparada nos escritos de vários pesquisadores, ainda em 1973 há a criação da Secretaria de Educação Especial

(SESP), sendo que 13 anos depois, em 1986, o CENESP é aglutinado à SESP e transferido do Rio de Janeiro para Brasília. Em 1990, a SESP é incluída na Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), sendo que o IBC e o INES ficam vinculados a esse novo órgão. Claro que, devido ao oscilar desses espaços em se tratando de “mudanças de endereço e de atribuições, as implicações funcionais, financeiras e de competências educacionais mudam ou também oscilam” (CORRÊA M. A., 2004, p. 48).

A chegada de estudantes PcDs na escola comum no Brasil já ocorre, segundo Glat (2018) desde o final dos anos 1970. Contudo, esse processo nas décadas de 70 a 80 não logrou êxito, em sua maioria, porque nos tempos desta “integração”, conforme explica Fernandes (2018) citando Oliveira, o estudante que vinha da escola especializada ou da classe especial ingressava na escola regular com muita defasagem de desenvolvimento e/ou dos conhecimentos acadêmicos e, claro das demais dificuldades advindas de sua condição. E, com isso, ele precisava se adaptar a todo o processo engessado da escola (rotina de sala de aula, métodos de ensino, currículo, etc.) que não tinha nenhuma responsabilidade em mudar-se para acolhê-lo.

Tal fato fazia, segundo Glat (2018), com que a maioria não conseguisse acompanhar as turmas e fracassassem. Essa política recebe expectativas de mudança no início dos anos 90 quando a Constituição Federal de 1998 surge empunhando a conquista de vários direitos sociais, inclusive o da Educação Especial, presente em seus arts. 208 e 227. E, se fortalecem os grandes movimentos em prol das minorias trazendo uma série de eventos de grande porte como a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien – Tailândia, 1990 e a Conferência Mundial de Educação Especial em Salamanca – Espanha, 1994.⁹ Foi deste movimento de fora para dentro que dantes falamos que chegou com novos ares e nova nomenclatura: a educação inclusiva. Fernandes (2015, p. 82,) amparada em Fontes ressalta:

A Educação Inclusiva emerge tendo seu marco de emergência em um processo iniciado internacionalmente chamado inclusão social, movido pelo pensamento de fazer emergir uma nova sociedade (FONTES, 2009, p. 36). Para a autora este movimento buscou apoio em sistemas sociais como o lazer, o esporte, a educação, os transportes, e até a eliminação de barreiras físicas, curriculares e atitudinais, com o objetivo de que se reconhecessem os direitos à igualdade da pessoa com deficiência. Assim, no âmbito

⁹ Cf. UNESCO (1994).

educacional, a política da educação estabelecia que se reunissem pessoas com deficiência no mesmo espaço escolar.

Pelo exposto, vê-se que o movimento da inclusão e a educação especial não são sinônimas. Contudo, esta está contida naquela sendo, pois, a sua realização da responsabilidade de todos. Assim, como direito recém-conquistado seria preciso que houvesse o estabelecimento de políticas de estado que a fizesse ser instituída como um novo paradigma ético-humano dos tempos hodiernos.

Porquanto, os países signatários assinam a ampliação do acesso e da qualidade da educação pública na escola regular para todo tipo de público culminando na “educação inclusiva” ou educação para todos. Aqui, ressalte-se que, com esse mote, houve a validação legal de acesso à escola e sua permanência com sucesso dos oprimidos de que Freire (1987) tanto fala e/ou dos “outros” como expõe Arroyo (2012). Neste sentido, há espaço para os diversos e, incluem-se não apenas o público da educação especial, mas, os povos pertencentes à educação do campo e tantos outros coletivos que necessitam.

A proposta da educação inclusiva, em contraste com o modelo anterior, convoca a escola à mudança. É esta que precisa se transformar para acolher a todos os alunos com qualidade. Afinal,

a inclusão tem como base as transformações que precisam ser feitas no ambiente, **nas atitudes**, na superação das barreiras que obstaculizam/impedem que pessoas com deficiência tenham sua funcionalidade e participação asseguradas na sociedade. Eles querem ser identificados como pessoas com deficiência, sobretudo porque são humanos (SILVA, 2017, p. 27. Grifo nosso).

Nesse sentido, a LDBEN (BRASIL/PR, 1996), Lei Federal 9.394/96 traz em seu bojo a Educação Especial, no capítulo V, nos artigos 58, 59 e 60 como modalidade de educação transversal que perpassa todos os níveis de ensino, sendo oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que, versam sua conceituação, os serviços, suas finalidades, as obrigações do sistema dentre outros. E começam a surgir outras leis e documentos oficiais que tratam da educação especial como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): de adaptações

curriculares em ação.¹⁰ Junto à reforma do sistema educacional brasileiro, Silva (2017, p. 26) ressalva os “dispositivos e legislações, bem como, a compreensão e o significado das necessidades educacionais especiais e das Políticas educacionais voltadas para a Inclusão”.

No fluxo da reforma surgem ainda importantes documentos como o Plano Nacional de Educação, Lei Federal 10.172 de 2001, que preconizava o atendimento dos “estudantes com necessidades especiais” e, as Diretrizes Nacionais para a Educação de Alunos que apresentem necessidades Educacionais Especiais, na Educação Básica (2001), em todas as suas etapas e modalidades além da Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB):

O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado. (RESOLUÇÃO CNE/CEB 2/2001, art.1º, parágrafo único).

A partir daí a história da Educação Especial no Brasil funde-se com a história da educação inclusiva em muitos outros documentos que as articulam enquanto ideia oficial como é o caso do documento da PNEEPEI (BRASIL/MEC/SEESP, 2008) que surge após outras leis, planos e decretos com o objetivo de, segundo Silva (2017, p. 29) “trazer diretrizes fundamentais da inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro”. É nesse documento que se verifica a transversalidade da educação especial como direito de escolarização desde a educação infantil até a educação superior, a formação de professores e os serviços como o AEE.

Aqui, abra-se um parêntese para o AEE: ressaltado na CF de 1988 no art. 208, inciso III, como “dever do Estado com a educação que será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino”. O AEE também é destacado no ECA, em seu art. 54, inciso III e, a LDBEN, em seu art. 4.º, inciso III que reforçam o dispositivo constitucional.

No entanto, a CF, o ECA e a LDB não conceituam o que é atendimento AEE vindo a ser feito com o texto do Decreto 7.611/11 com suas funções esclarecidas nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação

¹⁰ Cf. BRASIL/MEC/SEF (1998b).

Básica (DOAEEEBMEE).¹¹ Fato que merece maior reflexão mais adiante na subseção do AEE.

Mas, retomando a Educação Especial como modalidade perpassante a vários níveis e etapas de ensino percebe-se que ela se inicia tendo que se desdobrar aos mais variados contextos e identidades, visto que atender um aluno da educação infantil não é o mesmo que atender a um da educação superior ou de outra modalidade como a educação de jovens e adultos, do campo etc.

Outra questão é que, muitas vezes, esses alunos de diversos níveis, etapas e modalidades, possuem outras questões como idade, gênero, etnia, classe social etc., além de frequentarem uma única escola ou contarem com apenas um professor, faltando-lhe inclusive, o professor especializado para o serviço de complementação, de parceria necessária. São desafios trazidos com a chegada da Educação Inclusiva voltando-se a luta, naturalmente, para o texto da interface ora em estudo: é neste mesmo documento que aparece uma referência a ela e do qual trataremos mais adiante.

O caráter complementar ou suplementar da Educação Especial aparece na PNEEPEI,¹² na Resolução CNE/CEB 4/2009 que institui as DOAEEEBMEE, e no Decreto Presidencial 7.611/2011¹³ que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE.

Não raro, os docentes que nessa área atuam, apesar da desvalorização ou invisibilização que sentem em relação aos demais professores da escola regular, não veem esse caráter da educação como um demérito ou algo menor dentro da educação, mas como uma necessidade e possibilidade de trabalho dialógico com o coletivo *intra* e *extra* escola que compõe a inclusão de alunos com deficiência na classe regular. Ou seja, é uma força de propulsão da inclusão, de um basta à homogeneização histórica e erroneamente implantada pelos órgãos oficiais nas escolas.

Deste modo, enquanto as leis não se organizam mais claramente quanto ao *modus operandi* (NOZU, 2017) de atender as diversidades, as escolas que possuem o público destas modalidades, precisam entender, comprometer-se, planejar-se para

¹¹ Ver a Resolução CNE/CEB 4/2009 (BRASIL/MEC/CNE/CEB (2009a).

¹² Ver BRASIL/MEC/SEESP (2008).

¹³ Ver BRASIL/PR (2011).

trabalhos transdisciplinares ou em interface, contextualizando seus projetos pedagógicos às diversas realidades e culturas do público que recebe.

Enfim, Silva (2017) fez uma tabela que demonstra que desde 2002 há documentos oficiais importantes para a construção desse processo. Como nossa intenção é apenas pontuar caminhos que nos levem ao entendimento do necessário diálogo entre as duas modalidades aqui em questão não citaremos todos esses documentos, mas, somente aqueles que, no decorrer do texto, fortaleça nosso debate. Contudo, nunca é demais acrescentar que entre o legislado e o vivido há um longo distanciamento das questões de inclusão. E, inclua-se nestas, a falta de relevância aos modos de vida e culturas dos coletivos do campo.

Sobre o distanciamento de que falamos anteriormente uma das causas principais dá-se com o fato desse movimento da educação inclusiva, como política de estado mais uma vez, favorecer os interesses do mercado que – afora todas as conquistas advindas com a legislação – tenta a todo custo, prover a economia do capital rareando no que pode quanto aos recursos de supra e infraestrutura, sendo ele próprio não cumpridor das leis.

Assim, se verifica uma espécie de discriminação institucionalizada onde o estado imagina que pode ser que seja necessária apenas uma educação inclusiva escolar com fins de aquisição de um emprego possível, de uma efetivação de mão de obra barata ao mercado. E que, apesar de todos os textos bonitos que fundamentam as diretrizes, assim se contribui para que nenhuma PcD seja capaz de refletir sua existência e, de vários modos, poder inferir nela. É daqui que nos surge o debate da necessidade de a educação especial avançar para o acolhimento a outras áreas, para o fortalecimento ou efetivação dos diálogos e serviços em interface e/ou inter e transdisciplinares.

A política de educação inclusiva organizou-se tomando as salas de recursos como uma Coordenação Pedagógica a parte para a resolução do alunado PcD. Contudo, junto a obrigatoriedade das aulas de AEE sobrecarregou o professor da educação especial de ações que, não raro, impedem a atenção ao trabalho de seu colega docente dentro da sala de aula regular. É preciso reconfigurar as atribuições do professor de AEE e o papel da SRM nas escolas tornando muitas de suas preocupações, lutas e atribuições papel do sistema, da direção escolar e da coordenação pedagógica.

Da forma atual, a educação inclusiva não configura fundamentação deste trabalho não por não se acreditar nela, mas por se verificar que, conforme a PNEEPEI, as Unidades Especializadas, *lócus* da pesquisa, possuem um papel diferenciado (apesar de suas responsabilidades com a PNEEPEI) e/ou até mesmo mais restritivo que o da escola regular que é o local maior de processamento da política de educação inclusiva escolar da qual a educação especial faz parte. Neste âmbito, Fernandes (2015) ressalta a inclusão como temática bem mais abrangente que o necessário diálogo entre duas modalidades que ora propomos.

Assim, neste alargamento interpretativo de Fernandes (2015) se entende a inclusão escolar segundo a visão de Damasceno (2020), como uma atividade fim, um objetivo para o qual as ideias e ações escolares e educativas de modo conjunto e geral deveriam convergir para se alcançá-la dando-se este princípio dentro das possibilidades do inédito viável de que nos fala Freire (1987), dado o cenário de exclusões que o mundo capital impõe.

Neste sentido, seriam necessárias mais articulações políticas, investimento e incentivo à autonomia das escolas para que a educação inclusiva, utilizando de projetos e atitudes do inédito viável de que nos fala Freire possa acontecer.

Contudo, Damasceno (2020), traz a necessidade de uma epistemologia da educação especial campesina que, deste modo, transcende a interface da educação especial e a educação do campo para, no atual momento porque passa o país, ser mecanismo de resistência à barbárie e ressignificação da educação democrática que se faz necessária. Neste sentido, a educação especial pode e deve considerar as histórias, contextos e culturas dos povos campesinos e demais coletivos onde quer que eles estejam a buscá-la.

Ainda sobre a inclusão, já existem muitos estudos a defendendo como ela sendo, apesar dos percalços, o melhor fundamento para se convergir a concretude dos direitos do público da educação especial, bem como, de todos os outros coletivos excluídos, até o presente momento. Inclusive, diversificando-se a dinâmica de estabelecimento da referida (inclusão) com outras possibilidades de desdobramento de processos que não tenham apenas o apoio das salas de recursos multifuncionais (SEM). E, desse princípio inclusivo ratifique-se que a pesquisa se coaduna.

Contudo, ressalte-se que é preciso vigilância e luta para que o Estado não proceda instituindo a inclusão com estratégias que poderão favorecer apenas seus propósitos de economia e mercado muito menos a restringindo à modalidade da

educação especial e, menos ainda, se aceitando esta última como modalidade fechada em si mesma e responsável por assuntos que digam respeito a apenas as especificidades das deficiências desconectados das diversas realidades e marcadores identitários dos estudantes.

Ainda na questão anterior, Dhanda (2008, p. 51) nos provoca ao refletir sobre as jurisprudências para os direitos humanos quando giram em torno de duas ou mais discriminações:

Como tratar da vulnerabilidade daqueles que estão em desvantagem em mais de um parâmetro? Seja gênero combinado com raça, ou deficiência combinada com etnia, idade ou gênero. É possível apresentar múltiplas formações de grupos discriminados. A questão é como essa dupla ou múltipla discriminação deve ser enfrentada.

A educação especial, por lidar com sujeitos com deficiência deve possuir várias formas de se desdobrar em diversos olhares sobre essas duplas ou mais discriminações sem perder sua identidade de cuidar das deficiências. Os direitos humanos, os processos interculturais e a educação inclusiva podem e devem contribuir nesses caminhos.

Não se pode esquecer, contudo, que a educação inclusiva por ser complexa e muito recente, é um processo em construção. Esta, segundo Kassir (2011) ainda há muito a ser repensada e revista, principalmente, em termos políticos e financeiros. De antemão, afirmamos que não há modelo a seguir. Ratifica-se que ela é uma política complexa para o cotidiano das escolas porque estas ainda estão atreladas a sistemas que a fazem (a escola) ser meritocrática, classificatória e homogeneizadora.

Assim, a escola precisa estar centrada nas condições e contextos de cada aluno sendo constantemente ampliada e revisada. Conforme Glat (2018) educação inclusiva representa uma nova cultura escolar. Cultura que considere, segundo Silva (2017), a pluralidade das culturas e a complexidade das relações humanas.

Mas, retorne-se à questão da dupla ou mais discriminação que falamos acima, como o que ocorre agora na temática desta pesquisa, quando se recebe em um único ser a pessoa tendo deficiência, sendo ribeirinha e criança. É esta ampliação de formatos em dupla, tripla ou mais, para citar Dhanda (2008) desvantagem que as torna vulneráveis, que carece dessa nova cultura escolar que se fala e não apenas das mudanças infra estruturais a que tanto se reivindica.

Nisto se sustenta a interligação dessas modalidades, pois, acredita-se que a educação especial onde quer que aconteça, na escola regular ou especial, no campo ou cidade, deve estar interessada nos processos que constituem as identidades da pessoa humana. Assim, sempre se considerando seu contexto e a diversidade de suas culturas que consideram este ser em sua unicidade (FERNANDES; SANTOS, 2021) em busca do ser mais que nos fala Freire (1983). Deste modo é que a educação do campo se torna importante ao conhecimento de quaisquer escolas que recebem seu público. A seguir um breve histórico da referida.

3.2 A educação do campo advinda de lutas de forças sociais

Agora nosso pequeno percurso histórico trata da educação do campo. E a pergunta que nos aguça é: como a educação antes rural passou a se tornar educação do campo? Afinal, o que muda como isso?

Se antes dissemos que a educação especial surge, principalmente, como pressão de movimentos e órgãos externos ao país, com a educação do campo acontece o oposto. Ela surge de forças de movimentos sociais do próprio país, de luta pela reforma agrária que tomam a iniciativa de fazer educação de seu povo, conforme Silva (2017) a seu próprio modo. Isto, depois de perceberem que o ensino escolar ofertado ao campo preparava apenas para o fortalecimento do mercado e, desta forma, espelhando-se no ensino urbanocêntrico.¹⁴

O comprometimento da elite era com o progresso urbano industrial. Somente por volta de 1910 a 1920 é que houve uma preocupação com a educação rural, devido ao movimento migratório. Os rurícolas deixaram o campo em busca das áreas industrializadas. Então, surge o Ruralismo Pedagógico que pretendia promover a fixação do homem no campo, que na verdade, estava mascarando a preocupação das consequências do esvaziamento do campo para o meio urbano, o que poderia gerar problemas sociais (PALMA, 2016, p. 32).

Primeiramente, verifica-se que, a Constituição Brasileira de 1934 foi um marco educacional porque trouxe a educação como “direito de todos e dever da família e dos Poderes Públicos” (BRASIL, 1934, art. 149). Silva e Ortiz (2013) ressaltam que é nesta que aparece, pela primeira vez, os princípios da gratuidade e obrigatoriedade do

¹⁴ Segundo Fernandes (2015), ensino “urbanocêntrico”, neste caso, é quando se utiliza critérios escolares de maneira alheia ao contexto real das escolas do campo, vindo estes a atender as necessidades das escolas urbanas.

ensino de primeiro grau: “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos” (BRASIL, 1934, art. 150, Parágrafo único, letra a), havendo permanecido tais conceitos (gratuidade e obrigatoriedade) nas leis posteriores e, inclusive na atual Constituição (BRASIL, 1988). Isto em se falando, ratifique-se, de garantias de direitos (no escrito), pois, na prática, muita gente ainda ficava e fica à margem destes direitos estabelecidos. Também se observa que, é somente a partir dessa Constituição que os poderes públicos são obrigados a investir um mínimo de recursos na educação. Contudo, se avançava na educação como direito no Estado Novo (1930 - 1945) mas, como lembra Palma (2016), o processo de escolarização rural continuava intacto como tendo um fim apenas de capacitação profissional.

Assim, mesmo para os interesses de comércio, se as camadas marginalizadas da cidade já ficaram historicamente renegadas por políticas elitistas, imagine a educação do campo que sempre foi secundária ou uma parcela mal elaborada em favor da educação urbana. Esse desprestígio oficializado, segundo Fernandes (2010) é a causa da origem histórica dicotômica do trabalho intelectual dos “seres pensantes” como mais valioso ao do manual dos “seres que servem” e que, porquanto, não precisariam de tanta escola. Tal política que sempre esteve em função da educação urbana deu aos povos do campo a interpretação de que eles eram pessoas muito carentes e precisavam de auxílio.

Foi então, que surgiram políticas assistencialistas como a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e do Serviço Social Rural (SSR) que tiveram, conforme Palma (2016), projetos para preparação de técnicos destinados à educação de base rural e programas de melhoria de vida dos rurícolas. Contudo, tais ações não foram suficientes para impedir o êxodo rural que se inicia daí em diante.

A partir de então, os povos do campo começam a se organizar para conseguirem educar(-se) para seus intentos como que organizando na concretude de suas ideias o conhecido dito: “não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, senão que esta, tendo-se formado a si mesma de uma certa forma, estabelece a educação que está de acordo com os valores que guiam essa sociedade” (FREIRE 1987, p. 30).

Nos idos de 1960, o êxodo aumenta devido à crise provocada pela queda da produção agrícola. Segundo Palma (2016), o precário atendimento social no campo em saúde, educação e habitação aliado à criação do Estatuto do Trabalhador Rural aprovado em 1962, que deram aos trabalhadores rurais os mesmos benefícios dos

urbanos agravaram a crise, pois, a partir daí o empregador rural começou a dispensar os empregados para não ter que arcar com os deveres de empregador. Então, junto ao inchaço das periferias as populações que ficaram no campo se tornaram ainda mais empobrecidas.

No período militar (1964 -1985) a educação manteve seu caráter no ensino técnico com visão unicamente para o mercado de trabalho, segundo Palma (2016). Nesses entremeios surgem as Leis n. 4.024/61, primeira LDBEN, e a Lei 5.379/67 com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que trazem ainda que tímida e rudimentarmente de forma acrítica, a educação de jovens e adultos, devido a grande massa de analfabetismo crescente que, seria demasiado ruim para o mercado. Mais uma vez se via o caráter mercadológico no meio rural.

No período de 1950 a 1964, segundo Silva (2017), os movimentos camponeses começaram a se organizar e fortalecer a luta pela terra e por uma reforma agrária que os atendesse. Era o surgimento das Ligas Camponesas em sua maioria inspirados em Paulo Freire, suas ideias e seu método de alfabetização que denunciava um ensino sem sentido e sem centralidade no sujeito e seu contexto e, exaltava o ensino enquanto “ato de conhecimento e ato criador, **onde** o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito” (FREIRE, 1983, p. 13. Grifo nosso).

Freire chegou a integrar em 1963, um grupo para elaboração do Plano Nacional de Alfabetização. Contudo, estes foram bruscamente interrompidos pelo Golpe Militar de 1964. Mas, depois, ressurgiram como movimentos de vanguarda a educação popular que defenderiam os valores do homem do campo. Estes, mais conhecidos como Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MSTs) demandam lutas que pregavam, segundo Nozu (2017), mais do que o direito à terra, o meio rural como lugar de vida e resistência, das culturas diversas e, como tal, precisavam de outras políticas que fomentassem esse contexto.

Com a chegada da Lei 5.692/71 (BRASIL/PR, 1971) das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não se percebe nenhuma novidade diferenciada sobre o processo escolar no meio rural. Palma (2016) citando Leite (1999) lembra que a escola no campo continua espelhando-se na urbana sem maiores pretensões de aquisição de uma consciência cidadã.

Segundo Silva e Ortiz (2013), foi com a Constituição Federal de 1988 que se verifica considerável avanço, como no Art. 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família” e no Art. 208 “educação básica obrigatória [...] e gratuita [...],

inclusive, para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, p. 136).

E assim, com a chegada da Constituição de 1988, quando se define a educação como responsabilidade do Estado e o direito de todos, se percebe a força das lutas dos movimentos sociais em busca de seus direitos e ideais. Na carta magna, pela feliz interpretação de Palma (2016), quando descreve a igualdade de acesso, permanência e padrão de qualidade (Artigo 206), se está garantindo o direito, que foi conquistado por meio de lutas sociais pelos povos do campo, mas que, contudo, ainda precisa ser garantido no tocante ao padrão de qualidade.

Com a LDBEN 9.394/96, que é considerada um marco histórico, já se percebe em seu Cap. II. Art. 28, a Educação do Campo e suas especificidades. Nas palavras de Silva (2017), como conquista de direitos pelos movimentos sociais que organizavam, incentivados pelo MST, encontros, conferências, etc., para partilhar experiências educacionais, mesmo que ainda sendo, como educação rural, ou para zona rural definindo as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente no que tange a conteúdos curriculares, metodologias, organização e adequação apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural.

Contudo, faltam citações na LDBEN 9.394/96 ao que fazer no ensino médio e superior, esse é um ganho que vem depois. Bem como, a lei limita a educação do campo ao território rural como se o lugar fosse mais importante que o ser humano que se desloca, por diversos motivos para os estudos na cidade e, retorna ao seu habitat campesino ou, como se fosse conseguir implantar escolas do/no campo quer fossem regulares ou especializadas em todos os torrões deste Brasil-Continente. Ao que parece tal lei ou considera que em se ampliando os direitos da escola do campo acabará com as saídas para os estudos na cidade ou vê o ser humano como pessoa com identidade fechada ou ainda, prioriza o lugar em detrimento do direito que esses povos também possuem às conexões e/ou hibridizações nas palavras de Canclini (2013) sem prejuízos de seus costumes nas disputas culturais diversas.

Nesses entremeios, segundo Silva (2017) citando Fernandes (2012) no governo de FHC (1994-1997) houve repressão à luta pela terra e apoio a uma política de mercantilização que atendia uma reforma agrária de mercado em um tempo em que houve, segundo Silva (2017), inúmeros assassinatos por conflitos fundiários dentre lideranças de trabalhadores, sindicalistas, religiosos, advogados e até

deputados. É desse período o conhecido episódio do massacre de Eldorado de Carajás, no Pará, onde foram assassinados 19 trabalhadores rurais sem terra sob o comando da polícia militar às ordens do próprio governador da época para intimidar o movimento.

Tal violência em disputa pela terra perdura em muitos municípios do Pará até os dias atuais, ocasionando a ceifagem de muitas vidas de defensores da terra que são marcados para morrer e pasme, dificilmente são colocados em listas de medida de proteção. Faltam ações do Estado, seja no âmbito estadual ou federal. A Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados, produziu um relatório sobre o fato. E, apesar de já se passarem 20 anos, o problema persiste:

São recorrentes os relatos sobre a ausência de força policial em defesa da cidadania dos trabalhadores rurais, omissão diante da pistolagem e da formação de milícias por latifundiários, omissão diante de notórias fraudes na titulação de terras públicas por latifundiários, carência de juizes, promotores e de policiais, falta de condições de trabalho para esses agentes públicos, alarmantes deficiências nos serviços públicos de modo geral (DHNET, 2001, p. 3).

Contudo, mesmo com essa ausência de apoio oficial o movimento só fez crescer. Passados dois anos da LDBEN, a Educação do Campo ganha *status* de política nacional sob forte reivindicação. A pressão de diversos movimentos impulsionados pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Universidade Nacional de Brasília (UNB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação a ciência e a cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) faz acontecer em 1998, segundo Santos (2017) um marco na trajetória de luta dos povos do campo, que seria a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo: Por uma Educação Básica do Campo, que ocorreu em Luziânia-GO – 1998, definida a partir do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), com o objetivo de conseguir políticas públicas para o desenvolvimento do campo com educação básica adequada (no contexto da época), voltada aos interesses da vida no campo.

Os movimentos reivindicavam uma educação arraigada em seus contextos de vida e de luta, pois, tal qual a política dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e do próprio Plano Nacional de Educação (PNE) não consideravam a potencialidade das PcDs assim como, também não se importavam com a questão da educação dos povos do campo. Isso estava muito bem expresso no termo “adaptar”. Orientava-se a adaptar conteúdos e material didático às condições das especificidades da PcD e de

vida do campo. Ou seja, o diferente deveria receber uma parte daquilo que o encaixaria no sistema escolar padrão, único da nação.

Assim, a educação rural torna-se Educação do Campo que, podemos dizer, ser um ganho do meio para o meio com o intuito de universalizar a educação escolar às populações rurais em suas mais variadas culturas e formas de produção de vida.

Deste modo, a educação do campo, vira modalidade que compreende “a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio” (BRASIL/MEC/CNE/CEB, 2008), se intensificando no primeiro governo Lula. Esta, além de definir quem são as populações do campo (agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, trabalhadores rurais, quilombolas, caiçaras, caboclos, povos da floresta, indígenas e outros), ergue-se conforme os movimentos que lhe deram origem e defende as condições materiais e existenciais de seu público alvo a partir do trabalho e do existir no meio rural.

Assim, embasados nesses princípios, surgiram cada vez mais em todos os cantos campestres do país, práticas educativas organizadas por movimentos e coletivos do campo que lutam pela valorização das especificidades e características culturais destes povos. A visão do movimento era a de que seria preciso assegurar o direito à educação básica nesses espaços ou comunidades rurais, para assim, se fomentar as lideranças para a continuidade de todo ideal da luta ali defendida. Essas ações, associadas ao grito de cada movimento popular pressionou o estado a estabelecer políticas públicas aos povos do campo que, inclusive, já possuíam o reconhecimento da maioria da sociedade. Então, segundo Molina (2014), neste efervescente momento nasce o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), como política balizadora para a promoção de melhorias aos povos do campo, inclusive, na constituição da formação de professores para atuarem no campo e, especificamente, na alfabetização de forma crítica dos jovens e adultos.

Entende-se nos estudos de Santos (2017) que nesses entremeios, muitos fatos e eventos marcaram o fortalecimento do debate. Em 1998, surge a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, entidade que promove ações conjuntas a nível nacional, em favor da escolarização dos povos do campo. Como fruto desta organização tem-se: duas Conferências Nacionais Pela Educação Básica do Campo – 1998 e 2004; a instituição pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) das Diretrizes

Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC)¹⁵ e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003 (SECAD, 2004), com representação dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores do campo.

Em 2001, o PRONERA passa a fazer parte do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), no Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA).

Em 2002 é aprovada a Resolução n. 1 do CNE/CEB, que instituiu as DOEBEC, mas ainda com pouco alcance nos direitos que resguarda.

Em 2004 é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no Ministério da Educação com a instituição da Coordenação Geral da Educação do Campo (CGEC). Segundo Santos (2017, p. 216) “este fato significou a inclusão, na estrutura federal, de uma instância responsável pelo atendimento das demandas do campo, a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades”.

Nessa conjuntura, surgiram importantes ações políticas como o Programa Escola Ativa e o PROJovem Campo – Saberes da Terra e, em seguida o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) que trouxeram, pelo Decreto 7.352/2010, um conjunto de ações articuladas para a melhoria do ensino: formação de professores, produção de materiais didáticos específicos, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da educação no campo em todas as etapas e modalidades (PRONACAMPO/MEC, 2012). Este programa, segundo Santos (2017), apesar de suas conquistas necessita de maiores aprofundamentos devido ainda apoiar técnica e financeiramente o agronegócio pelas ações do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC/CAMPO). Nisto, Palma (2016, p. 34-5) lembra que:

a Educação do Campo não pode estar atrelada às necessidades e demandas do mercado. As políticas públicas priorizam a escolarização que demanda mais qualificação. Com a expansão do agronegócio e a modernização do campo, está sendo necessária mais qualificação. Isto não justifica a Política, porque esse sistema acaba expulsando os trabalhadores do campo e a luta é sempre pela permanência na terra. O avanço do capitalismo que prioriza a monocultura exportadora no campo é um processo excludente, no qual

¹⁵ Cf. Resolução CNE/CEB n. 1/2002 (BRASIL/MEC/CNE/CEB, 2002).

muitos camponeses vão para as cidades. As lutas sociais possuem um papel importante de transformar latifúndios em assentamentos, trabalhando com a agricultura familiar que também pode gerar renda e ser sustentável, estando em harmonia com o meio ambiente.

Esse modelo capitalista e urbanocêntrico está tão arraigado na educação brasileira que muitas das escolas do campo ainda pautam suas aulas aos moldes da educação rural não reconhecendo os sujeitos camponeses como dotados de identidades diferenciadas.

As escolas do campo precisam trabalhar uma educação que, de fato, seja para os sujeitos camponeses nos aspectos político, social, cultural e econômico que melhor os identifique. Esse pequeno percurso histórico da educação do campo, mostra a importância de se alargar o debate sobre a temática não apenas para ratificar o direito da educação do campo no campo (CALDART, 2003) que transcende os muros das escolas camponesas, mas, para se mostrar que há muito o que se aprofundar nessa questão.

Como exemplo desse aprofundamento, destaque-se a educação do campo como conquista de espaços outros como o que ora se propõe nesta pesquisa, inclusive, por já haver se tornado política de estado, dentro das escolas que possuem alunos camponeses, onde quer que estas se encontrem. Educação do campo intercultural aos ribeirinhos com deficiência que não substitui o direito de eles a terem, com toda a estrutura merecida (creches, recursos pedagógicos, salas de recurso etc.) em seus territórios camponeses, mas que reflete a ausência desses direitos negados já como, conforme a introdução, sendo a escola especializada um último espaço de atenção escolar, de educação interculturalizada que podem recorrer.

A educação do/no campo deve continuar se firmando com políticas que sejam resultantes da participação e produção de seus coletivos, fincadas em suas culturas e modos de vida reais conforme a pluralidade e cosmologias desses territórios. E, nisto, insira-se as populações ribeirinhas, e em especial, as do Pará que já possuem boas organizações, conforme dito por Santos (2014), que se estruturam para, dentro dos ideais de luta e existência, conseguirem conquistas dignas para suas vidas e a de suas futuras gerações que veremos a seguir.

3.2.1 Ribeirinhos – resistências e superações

Ribeirinhos compõem um grupo de caboclos como povos hibridizados advindos do cruzamento de indígenas e negros e, com os povos invasores, mais precisamente, conforme Santos (2014), espanhóis e portugueses que vieram explorar o grande potencial de recursos naturais há cinco séculos no processo de ocupação da Amazônia baseado nos interesses europeus. O mesmo autor registra que os povos que aqui chegaram

foram se apropriando da região através das invasões e de políticas da Coroa portuguesa que buscava fixar o homem branco nas terras da Amazônia num processo de dominação do território, do qual resultou numa intensa miscigenação, entre elas a do povo indígena com os brancos, da qual deriva o caboclo (SANTOS 2014, p. 48).

E, para que esse domínio se tornasse legal, Santos (2014) registra ainda que foi fundamental a política da Coroa Portuguesa implementada por Marquês de Pombal, no século XVIII, visando cada vez mais oficializar a conquista das terras e exploração dos recursos naturais neste continente, valendo-se de vários subterfúgios como o de incentivo ao casamento de portugueses com os nativos em 1755, que trazia a quem o fizesse uma série de benefícios, sempre numa perspectiva de modernização da Amazônia e aumento do mercado consumidor da metrópole, bem como, a lei de Diretório dos índios em 1759 onde a Coroa de Portugal afirmava que era, conforme Santos (2014, p. 49) citando Guzmán (2008, p. 75),

para extinguir a 'odiosa e abominável' separação de índios e brancos, fomentassem os diretores os casamentos de uns e outros, por não haver nisto má fama. Castigassem-se os que, depois de casados, desprezassem os maridos ou as suas mulheres por serem nativos.

No entanto, ressalte-se que esse interesse de incentivo à miscigenação sempre foi mercadológico, pois, essa foi uma política que deu invisibilidade aos filhos resultantes desse cruzamento, como se vê através do Alvará de 1755, que ao invés de valorizá-los pelo nome e jeito de ser definia "caboclo" como um apelido ofensivo. Contudo, o olhar do colonizador, que queria trabalhadores vorazes a seu intento, se depara com outros "*modus vivendi*" e, sem entender, muito menos aceitar o jeito caboclo de ser o denomina de preguiçoso, inapto, lento, etc. Fato que ainda persiste nos dias de hoje, reverberando-se como preconceito aos povos ribeirinhos e os excluindo de muitas políticas públicas e de direitos já estabelecidos como o de ter educação do campo.

O Decreto n. 6.040/2007 institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT) e define os povos e comunidades tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas geradas e transmitidas pela tradição; (BRASIL/PR, 2007, art. 3º, I.). E, o Decreto n. 7.352/2010, em seus incisos I e II do parágrafo 1º demarca os ribeirinhos como população do campo (BRASIL/PR, 2010).

Tais decretos favorecem a valorização e a organização não apenas dos povos das águas e das florestas que compõem a Amazônia paraense, mas, os de todos que nela habitam, reconhecendo-se cada vez mais como componentes de um todo complexo frente ao vasto ecossistema que é a Amazônia brasileira, afinal, essa diversidade de povos (ribeirinhos, indígenas, caiçaras, extrativistas, jangadeiros, pescadores, quilombolas, seringueiros, imigrantes de várias regiões, etc.) convivem com sua fauna e flora e possuem seus costumes e culturas diversas com suas variadas especificidades dentro de cada aspecto dessa diversidade, dentre elas os vários tipos de deficiência nas crianças.

Segundo o Censo de 2010, aproximadamente 24 milhões de pessoas vivem nessa região e, destas, conforme já mencionado na introdução, em estudos do Ministério Público em 2019 comentados por Paulo (2019), no portal G1 de notícias, cerca de 50.314 famílias ribeirinhas vivem no Pará como sendo a maior expressão do país.

No geral, as populações ribeirinhas, segundo Gerone Junior (2012, p. 82), “possuem uma dinâmica socioeconômica de funcionamento com características próprias e peculiares ao seu modo de viver” e enfrentam “situações sociais e culturais, também, diversas” (OLIVEIRA, 2010, p. 7). Tais povos, segundo Gerone Junior (2012) citando Diegues e Silva Souza, entre rios, terra firme, árvores, “casquinhos”, rabudos, rabetas¹⁶ e açazeiros, cresceram e se estabeleceram, vivendo da pesca e dos

¹⁶ Casquinhos, rabudos e rabetas são meios de transporte (de uso doméstico) pequenos de madeira, sendo que os dois últimos possuem motor. Estudos sobre os transportes das ilhas pesquisadas vide Fernandes (2018).

produtos que a terra lhes concedeu. E, possuem como canal de transmissão de seus saberes às gerações, além do exemplo, a conversa.

[É pela] oralidade dos mais antigos, que se utilizam dos espaços comunitários e religiosos para a transmissão dos saberes, dos valores e da tradição social das populações locais, configurando uma prática na qual a cultura é fundamental no processo de formação social dessas comunidades (OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 1).

Contudo, a metodologia da conversa oralizada que, com exceção da surdez, faria bem a todos os estudantes independentemente de serem ribeirinhos ou terem ou não deficiência, nem sempre é valorizada e/ou enfatizada na escola. Deste modo, percebe-se mais uma característica silenciada ou como constituinte do direito contextual de aprender, negada.

Fernandes (2015) ressalta a ausência de direitos já em lei estabelecidos, mas, na prática, ainda negados aos povos do campo - duplamente quando possuem deficiência - e, como parte ou finalidade desse fato o processo globalizante que, em nome do progresso, afasta esses povos para distante (os silenciando ou os alijando mais ainda de seus direitos) ou os coopta a serem apenas peças da engrenagem do sistema-mundo ocasionando perdas de suas culturas e, traz Candau (1996) para lembrar que é preciso enquanto escola, os docentes sempre se perguntarem sobre o tipo de educação que queremos promover e, deste modo, para que seja formada que sociedade(s).

E vai além, afirmando que na condição de campo, de ribeirinho, não podemos permitir “que o pensar e o agir urbanocêntrico desconstruam e/ou impeçam o fortalecimento de pessoas reais, com casos reais de luta e de busca emancipadora [...] que adiam a efetividade de seus direitos assegurados” (FERNANDES, 2015, p. 236).

A interface a seguir sobre Educação Especial e Educação do Campo/ Educação Escolar Ribeirinha, traz reflexões quanto à complexidade do sujeito como pessoa indivisível nos mais diversos tempos e espaços que a ela perpassa e, no quanto as práticas pedagógicas também em seus tempos e espaços precisam estar atentas a elas.

3.3 Educações Especial e Educação do Campo: Um debate que chega às escolas especializadas

Almeida (2018, p. 73) referindo-se a estudos de Nicolescu lembra que “é na ação de compreensão do mundo que, os seres humanos se vêem envolvidos na

urgência de construir um diálogo transcultural”. E o referido traz na página seguinte, como filósofo que defende que se faz necessário eliminar as fronteiras que se estabelecem,

entre as problemáticas e os modos de expressão para que se instaure uma comunicação fecunda. Precisamos substituir o paradigma que nos obriga a conhecer por disjunção e redução pelo paradigma que nos permite conhecer por distinção e conjunção (JAPIASSU, 2016, p. 4).

Nisto, entende-se que os estudos sobre a educação especial e a educação do campo começam a romper a barreira das áreas, do conhecimento compartimentalizado para dar lugar à conjunção de que lembra Almeida (2018) dos conhecimentos e características indivisíveis que formam os seres humanos.

Em outro momento Almeida (2018) explica sua apropriação pelas ideias de Nicolescu (2000) por estas terem um cunho mais pragmático do que outros que refletem a possibilidade de se trabalhar o pensamento complexo, mas, ficam mais na base das teorizações. Deste modo, acredita-se que a interface entre essas duas modalidades oportuniza as escolas efetivarem a práxis aos estudantes-sujeitos tornando-as mais do que pioneiras na apropriação do conhecimento complexo a si inerentes, um veículo a mais de emancipação desses coletivos.

Assim, como primeiros ensaios à compreensão da interface entre as temáticas da educação especial e da educação do campo/ribeirinhos, é fundamental compreendermos que a educação especial precisa abrir-se a temáticas que a levem para além do entendimento e atuação das deficiências e suas especificidades definidas em suas leis e documentos oficiais. Aliás, importante se faz o estudo de leis que já fomentam esta interconexão seja nas entrelinhas ou de modo generalizante.

Nesse sentido, a escola possui papel preponderante. Afinal, há seres como as crianças ribeirinhas com deficiência que se tornam um ser indivisível, um sujeito de identidade diferenciada, mas única formada por muitos outros aspectos que sobremaneira podemos julgar que se tratam de características outras que merecem atenção antes, simultâneos ou além das deficiências ou que precisam, para compreenderem a complexidade de seu ser frequentar espaços diversos que com ela trabalhem uma característica de cada vez. É necessário que a educação especial, entenda o contexto dos alunos de modo cada vez mais abrangente, de forma holística como assim o é cada ser humano. Mas, sem esquecer que esse formato holístico está condicionado às questões ontológicas de cada povo, cada cultura, cada contexto.

Deste modo, a educação do campo/ribeirinha nos faz lembrar que suas crianças possuem características singulares com maior ou menor envolvimento em seu *habitat* natural do que muitas; no que Almeida (2018) nisto, chama de cosmovisão da vida e, muitas vezes, sem sujeição a uma visão de mercado que quer fazer da escola e, conseqüentemente, dos estudantes da educação especial e da educação do campo mais um meio de “recuperação” de “peças” que podem ser úteis ao sistema.

Arroyo e Mançano (1999) enfatizam a educação do campo como direito conquistado pelos movimentos. E, se tais grupos conseguiram tornar este direito uma política de estado, então está mais do que na hora desse (direito) em todos os seus desdobramentos (e aqui lembre-se dos sujeitos do campo com deficiência) acontecerem por dentro de cada escola *lócus* da política conforme as concepções e fins a que se reivindicam em sua origem e caminhada.

Bezerra Neto e Bezerra (2017) destacam a instituição recente das modalidades da educação especial e educação do campo como um direito social. Nisto, se pode visualizar que, cada uma, conforme os autores, com suas particularidades e complexidades, expõem duas áreas marcadas pelo descaso de ações na área de políticas públicas ocasionando-lhes preconceitos e desfavorecimentos históricos.

Mas, a falta de política ou a política ocorrendo de modo ineficiente precisa acabar. E os diálogos em interface podem ser de grande valia para a amenização desta falta e para outras conquistas. Sobre essa ausência ou ineficiência, Lozano (2019) ressalta a preocupação no que concerne ao tratamento delas nas mais distintas esferas, pelo sistema de modo geral, dando-se a impressão de que a problematização de ênfase da necessidade de diálogo ou de interface entre ambas é apenas acadêmica.

E, oxalá não seja apenas uma preocupação acadêmica! Mas, foi esta que suscitou os primeiros debates sobre a interface destas modalidades, advindas paulatinamente no período de 1993 a 2010 com um único trabalho apresentado no GT3 – Movimentos Sociais e Educação, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), na modalidade pôster: *Interface da Educação Especial com a educação do campo: a (in)visibilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas do campo* (MARCÓCCIA, 2010).

Esse foi um trabalho em que a autora referenda a descoberta no ano de 1994 a 2009 de apenas 04 trabalhos no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, após 2011, já o enfatiza

como um tema em aberto nas Ciências Humanas e Sociais (SOUZA; MARCÓCCIA, 2018) e ressaltam que, tais trabalhos debatem particularidades nas escolas e instituições que se encontram no campo apenas.

O debate como ideia que acompanha cada aluno com deficiência do campo onde quer que ele estude (campo, cidade, vilarejo, etc.) como o que ora propomos ainda não era lembrado, vindo a ser demonstrado nos trabalhos de Fernandes (2015) em locais aproximados da cidade e, com resultados preocupantes de descaso e de ausência de identificação dos profissionais da educação com a escola do campo.

Além dos autores supracitados, podemos compreender a interface das modalidades educação especial e educação do campo em vários documentos oficiais do país como:

1 - A Constituição Federal de 1988, também chamada de Constituição Cidadã, o primeiro documento nacional que garante a todos sem distinção, os direitos sociais, segundo Rabelo e Caiado (2014), fruto de um período de intenso debate na sociedade que faz-nos entender que nenhum aluno ou aluna, quaisquer que fossem suas características identitárias historicamente oprimidas e/ou excluídas ficaria de fora e, estando dentro (da escola) não seriam invisibilizado(a)s. Dentre outras inúmeras conquistas, as autoras citam os registros da luta pelos direitos da população do campo e das PcDs;

2 - As DOEBEC (BRASIL/MEC/CNE/CEB, 2002), onde consta que tais Diretrizes visam a adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, etc. E, sendo assim, ambas teriam interesses em comum;

3 - A PNEEPEI que afirma que,

a interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos [...]; atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL/MEC/SEESP, 2008, p. 17).

deixando-nos margem à interpretação de que tais grupos possuem mobilidade e, por uma série de situações, não estão fixos nos territórios do campo.

Assim, mesmo que as leis para o estabelecimento dessa interface ainda sejam insipientes ou generalizantes, inadequadas ou lacunares quanto aos desdobramentos de como se estabelecer essa práxis é possível se interpretar que a mobilidade dos coletivos do campo os faz levarem seus direitos de escolas do campo ou com a

filosofia destas para outros espaços que os recebem. É deste modo que se entende que a educação especial das escolas especializadas não pode se furtar a esse debate e desafio.

Lozano (2019, p. 66), citando Alves, reforça:

sentir-se parte de um grupo, conviver e partilhar de toda riqueza das experiências vividas na heterogeneidade dos espaços sociais é direito humano inalienável que, por longa data, foi negado às pessoas com deficiência. Privar estas pessoas de estudar com seus amigos e na sua comunidade, afastando-as de suas casas para ir a escolas especiais é uma atitude que se coloca na direção contrária aos direitos humanos, aniquilando a riqueza de convívio natural e essencial à construção de um espírito de coletividade, pautado na diferença constitutiva do ser humano.

Aqui, acredita-se que a escola especializada não mais seja esse mecanismo de afastamento do aluno de sua comunidade dada a nova política da educação inclusiva que coloca o aluno na classe regular, mesmo porque, muitos deles estudam nas escolas regulares próximas às suas residências. Contudo, a ausência de providências para o *continuum* de estudos aos que somente frequentam o AEE, o silenciamento aos seus modos de vida e ao diálogo com a comunidade da escola especializada poderá ser um modo de privação dos direitos desses educandos.

O Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), no eixo intitulado *Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade* afirma que na construção de um sistema nacional articulado de educação são necessárias ações referentes às questões étnico-racial, indígena, do campo, das pessoas com deficiência (BRASIL/MEC/CONAE, 2011); e, no texto do Plano Nacional de Educação (PNE) ao anunciar a meta "Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência [...], o acesso à educação básica o atendimento educacional especializado", apresenta-se a seguinte estratégia:

implantar, ao longo deste 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 (BRASIL/PR, 2014, p. 55).

No entanto, se verifica a triste realidade de sete anos de vigência do atual PNE que ainda não conseguiu fomentar a implantação das salas de recursos nas escolas do campo. Imagina pensar em uma escola especializada que complemente ou suplemente suas necessidades e que esteja ao menos instituída em um local mais próximo às realidades ribeirinhas, onde para se "encaixar" como escola do campo receberia a maioria de demandas do campo como recomenda o Decreto n. 7.352/2010, em seu Art. 1º, inciso I que define escola do campo: "aquela situada em

área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda *predominantemente* a populações do campo” (BRASIL/PR, 2010).

Este “predominantemente” de que nos fala o decreto necessita ser revisto. Se os movimentos das PcDs conseguem direitos educacionais para que as escolas se modifiquem mesmo que haja apenas um aluno PcD na escola, ou ainda, para que os prédios se modifiquem em suas estruturas arquitetônicas mesmo não havendo nenhuma PcD neles, então, a educação do campo pode melhorar seus atendimentos, inclusive, além território do campo de modo que a educação se modifique para atender os aspectos, ao menos, socioculturais desses povos, mesmo que haja apenas um aluno do campo/ribeirinho na escola.

Não se está querendo aqui implantar, em absoluto, uma escola especializada exclusiva do campo na cidade. Isso seria fazer uma exclusão com os demais alunos que não são do campo. Mas, refletir sobre o planejamento da escola que os recebe, especialmente, quando esta se encontra em um micro contexto amazônica onde até mesmo nos moradores da cidade se vê essa interconexão com os povos do “interior”, que vieram ou que possuem parentes no campo.

Deste modo, pensar as práticas pedagógicas de seus professores especializados (mesmo que, seja de fora de seus territórios campestres), pois, muitos dos direitos desses povos ainda estão lhes sendo negados. Isto para que não se esgote a possibilidade de possuir esses espaços de reflexão de seus mundos e dos conhecimentos ditos universais em suas vidas que, aqui para se evitar interpretação de apoio ao domínio do conhecimento colonizante/europeizante o chamaremos de “conhecimentos mais amplos”.

Tais práticas pedagógicas precisam estar alicerçadas na concepção conquistada pelos povos do campo como, nas palavras de Arroyo e Mançano (1999) novos sujeitos sociais e culturais cuja escola não mais pode ignorar, de tal modo, que “dinamizemos a escola, com nossa ação pedagógica para acompanhar a dinâmica do campo” (ARROYO; MANÇANO, 1999, p. 19).

Assim, verifica-se que a educação especial, recebendo esses sujeitos do campo com deficiência pode ofertar-lhes práticas pedagógicas que lhes sejam significativas conforme seus contextos e modos de vida. Nozu, Sá e Damasceno (2019), amparados em Nozu (2017), no Referencial Curricular para as escolas indígenas (1998) reinterpretado por Munarim (2011), reforçam a necessidade de

reflexão e atuação nessa interface lembrando as múltiplas identidades desses estudantes, bem como, suas características próprias não limitadas pelo espaço do campo:

De um lado, [...] os sujeitos discentes dessas interfaces apresentam identidades múltiplas, que se posicionam em razão de diferenciações biológicas (deficiências, transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação) e/ou culturais/de origem (indígenas, quilombolas, assentados, ribeirinhos, caiçaras, trabalhadores rurais, povos das florestas, entre outros) (NOZU, 2017, p. 54).

De outro lado, as escolas do campo apresentam características próprias, definidas não pela sua espacialização não urbana, mas pelas concepções, princípios, culturas, linguagens, valores, relações sociais e de trabalho das populações do campo (NOZU; SÁ; DAMASCENO 2019, p. 54).

Assim, se as escolas possuem as características de identificação mais por suas concepções, princípios e culturas do que por suas localizações geográficas, então, podemos entender que tais características mais fortes que a definem acompanham a mobilidade das pessoas desses coletivos. Deste modo, a interface entre educação especial e a educação do campo pode ser entendida como algo bem maior que o espaço da terra, do campo em que habitam muito embora estes sejam a força que os distingue e os faz lutar.

Nisto, se fortalece a ideia de que as crianças ribeirinhas com deficiência, com todos os aspectos que formam suas identidades (mesmo que em trânsito, dada a aproximação de muitas moradias com a cidade de Belém) ultrapassam seus territórios por diversas razões e carregam consigo o direito de terem suas concepções de vida enfatizadas e suas culturas valorizadas e problematizadas em suas diferentes formas de *modus vivendi*.

E ainda, cada criança ribeirinha com deficiência que frequenta a escola seja regular ou especializada, partindo dos princípios da própria educação especial, é única e, em seu tempo, não raro, com condições de entender as questões existenciais atinentes à sua região, cultura e mundo. Do contrário, ainda se estaria refletindo os tempos (tomara idos!) da deficiência que entendia os alunos PcDs como um todo deficiente e limitado nos anos de 90 conforme citava os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ao falar de flexibilidade curricular (BRASIL/MEC/SEF, 1998b).

Então, se muitos desses alunos estudam em escolas do campo que não se consideram do campo por estarem em ilhas nas proximidades da cidade Fernandes (2015), se as escolas que estão no campo, não possuem educação do campo muito menos salas de recursos multifuncionais do campo Negrão (2017) e Fernandes e

Santos (2021) nem escolas especializadas no campo, é oportuno trazer tal problematização para a escola especializada que os recebe na cidade quase como última fronteira para se realizar a interface, a contextualização dessas práticas pedagógicas, conforme o já firmado nas questões legais, sem contudo, defini-los como únicos responsáveis por esse fato.

Os ribeirinhos com deficiência que chegam para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, em seguida voltam ao campo continuam sendo públicos da educação do campo. E, o AEE muitas vezes, é o único espaço educacional que lhes resta, dada a nucleação das escolas do campo. Sem contar que a questão econômica dificulta o deslocamento do estudante e seu responsável e/ou a precariedade do transporte diminui a presença frequente dos estudantes ribeirinhos com deficiência nas escolas regulares do campo.

Lozano (2019, p. 3-4), citando Palma (2016) ressalta que os alunos do campo ao frequentarem o AEE recebem as atividades apenas,

pautadas no desenvolvimento dos processos mentais: atenção e concentração, memória (visual e auditiva), comunicação oral, raciocínio lógico matemático, habilidade para leitura e escrita, percepção auditiva e visual, pensamento lógico, criatividade e orientação temporal.

E, como professora do AEE, a autora referendada ressalta que, não raro se priva o aluno do campo de seu contexto sociocultural em todos os espaços educacionais que ele frequenta.

Porém, como adverte Lozano (2019) tais alunos têm potencial elevado nas questões de seu meio rural, e que se levadas em consideração nas salas regulares, nas salas de recursos, e nas escolas especializadas, os alunos mostrarão mais eficaz conhecimento como visto com uma das professoras entrevistadas ao referir-se sobre alguma atividade que a criança ribeirinha não soube ou não quis fazer:

já teve atividade em que a criança ribeirinha não conseguia responder e a gente sabia que ela tinha potencial para responder aquela situação. Era um exercício para o resíduo visual, mas que precisava de uma resposta cognitiva. E a gente sabia que, que a criança em questão tinha condições, mas não tava respondendo. Então, a gente verificou que, na verdade, era um equívoco nosso. A gente não tinha adequado pra realidade. Às vezes, no dia a dia a gente se perde. Às vezes a gente consegue fazer muito bem a adaptação, a adequação daquela atividade. Outras vezes não. No correr do dia a dia a gente não consegue. Mas, a gente sempre procura sanar nem que seja na oralidade! E eu me recordo que na oralidade a gente explicou o que era. E aí a criança conseguiu realizar! Então, às vezes ocorre isso, da gente saber que a criança tem potencial pra responder aquilo, mas não tá respondendo (PROFESSORA SABÁ, 2020).

Dessa forma, verifica-se que é possível a efetivação da interface entre a educação especial e a educação do campo, onde não raro e, contra quaisquer descasos de ausência de articulação, o professor, tal qual Sabá o fez, pode fomentá-la. Principalmente, em consideração ao fato de que o professor conhece individualmente, até mesmo através de diagnose cada um de seus alunos.

Ainda, o *lócus* da pesquisa, Belém do Pará, cujos moradores da metrópole ainda mantém muito contato em trocas de (con)vivência com os povos do campo/ribeirinhos ou considerando-se suas próprias histórias de vida, como a do professor Bena que é filho de família “do interior” que vieram para a cidade estudar e não mais voltaram:

Aí as pessoas vêm pra Belém e não voltam, quer dizer, meus pais, meus tios, meus avós vieram pra Belém, né?! Do interior de Ponta de Pedras, e não retornaram pra lá, eu conheço toda a cultura, né?! A questão de atravessar o barco, de pescar, de criar o pato, de comer os animais do local, até nossa dieta mudou. [...] A gente não pode dançar na rua, a gente não pode preparar o terreiro, nem pode expor a religião, né?! Então lá, é comum a pajelança, você fazer as curas, né?! O pajé vem e passa os nossos óleos: a copaíba, a andiroba (PROFESSOR BENA, 2019).

Assim verifica-se que o êxodo rural continua a existir como resultado de menosprezo e/ou indiferença aos povos do campo. A situação da família do professor Bena nos faz lamentar que a desvalorização cultural também é resultante de uma série de fatores:

os serviços essenciais pouco ou nada chegam a eles e, quando chegam, é de modo precário. A carência de bens e serviços leva boa parte deles a separação dolorosa das famílias, pois, ao atingirem certa idade deixam o mundo rural com destino ao mundo urbano alimentando o êxodo rural em função das questões [...] de educação formal e de trabalho para garantir melhores condições de vida a seus familiares. No entanto, muitas delas nunca mais retornam a seus locais de origem (VILHENA JÚNIOR; MOURÃO 2012, p. 171).

Fernandes (2018) lembra que a educação do campo e a educação especial são partes de uma unidade chamada Educação. No entanto, considerar tudo o que abrange a temática educação em um pensamento indivisível e complexo seria manter estudos apenas no plano das ideias e, o pesquisador correria o risco de se perder. Junte-se ainda, o fato de que a escola, infelizmente, ainda está fragmentada em diversos campos de atuação.

Assim, Fernandes afirma que se faz necessário refletir sobre os discursos de cada uma em suas singularidades e desdobramentos estabelecendo-se diálogos interdisciplinares constantes como no exercício que ora propomos almejando uma

educação especial que ultrapasse os limites (se é que existem) das deficiências de seu público.

Estas são reflexões necessárias, inclusive, para se verificar as intencionalidades e articulações de interface de ambas as partes, pois, se por um lado a política de educação especial ainda deixa de lado as considerações contextuais das culturas ribeirinhas, por outro, muitos sistemas e instituições ainda estão no silenciamento da educação especial aos povos do campo como bem lembrado por Souza e Maroccia (2018) quando trazem à baila que no tópico referente à Educação especial no Documento Final da Conferência Nacional de Educação, os povos com deficiência pertencentes ao campo não são lembrados nas produções que debatem os processos escolares no/do campo (BRASIL/MEC/CONAE, 2011).

Fernandes (2018) e Palma (2016) nos relembram esta interface ao recordar a necessidade de implantação de salas de recursos multifuncionais em todos os espaços em que ocorram a educação básica conforme estabelecido no PNE:

4.3) implantar, ao longo deste 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 (BRASIL/PR, 2014, p. 6).

Disto, cabe ressaltar que ambas as modalidades não podem se descuidar dos contextos entrelaçados a que tais estudantes estão imbricados. E que, na busca por escola e saúde dada a ausência de estrutura a que ainda estão submetidos os povos do campo/ribeirinhos, Palma (2016, p. 45) destaca que se percebe uma

distância que existe entre Educação do Campo e Educação Especial e, quando esses alunos com deficiência são recebidos em escolas urbanas, existe duplamente o conflito de identidade ocasionado pela diferença da deficiência e do contexto social e territorial.

É importante ressaltar que as falas oficiais que definem a Educação Especial e a Educação do Campo no Brasil atual já trazem elementos de coligação entre essas duas modalidades como a PNEEPEI (BRASIL/MEC/SEESP, 2008). Contudo, ainda faltam Diretrizes ou documentos que melhor desenhem a necessária articulação e planejamento diferenciado às especificidades desses povos a fim de que, citando Nozu (2017), a interface deixe de ser apenas um conceito.

A interface educação especial e educação do campo como modalidades que refletem o direito à cultura e às identidades diferenciadas é construção recente na política educacional do país. Por isso, deixa vários ramos dessa reflexão descobertos para um debate mais preciso. Como exemplo, podemos citar a ausência de dados nos

micro-dados do Censo Escolar 2018-2019 referentes às matrículas nas escolas da cidade de quantitativos de estudantes que tenham deficiência, que sejam do campo e que estudem na cidade.

Nos resultados desse Censo há referência apenas à matrícula inicial da Educação Especial, das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais (separadamente uma da outra) em tempo parcial e integral e, o total de matrículas nessas redes de ensino. Isto, aliado a essas mesmas ausências a nível de Estado dificulta o debate sobre os processos de escolarização ou de práticas pedagógicas com essa demanda que chega à cidade.

Deste modo e, com a falta de articulação para uma fala oficial mais consistente da política nacional e estadual coube à escola, às comunidades, aos movimentos e às academias construir a práxis interconectada a essas modalidades e às questões dos coletivos que as compõem como das práticas dos docentes das crianças ribeirinhas que, a seguir, se apresentam.

3.4 Considerações para a prática pedagógica docente das infâncias ribeirinhas

Esta subseção traz algumas considerações para a prática pedagógica do docente que trabalha com as infâncias ribeirinhas, especialmente, se possuem deficiência para que, deste modo, atuem considerando todas as especificidades dos estudantes.

A educação escolar abrange vários campos e áreas do conhecimento humano e da atuação do profissional que opta por esse caminho. Neste sentido, a educação especial e a educação do campo devem considerar as infâncias ribeirinhas como espaço-tempo para a prática docente, a fim de assumir a UEE como um espaço colhedor e disseminador de vivências culturais e sociais da diversidade de coletivos que a ela chegam.

Deste modo, há que se estabelecer e reconhecer práticas pedagógicas que se ressignificam com os estudantes da educação especial considerando-os sujeitos de direitos que há pouco tempo conquistaram novos espaços e, principalmente, o direito de serem iguais na diferença. Assim, pensar a prática pedagógica dos professores a partir de suas vivências e interações se faz necessário. Tardif e outros autores para isso corroboram:

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre

um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência (TARDIF, 2011, p. 50).

A prática pedagógica fica compreendida como uma construção docente, composta no processo cotidiano do saber e do saber fazer, envolve o conjunto de ações, disposições, reflexões vivenciadas e produzidas no labor de profissionais que precisam (re)construir e (re)elaborar respostas que atendam à dinâmica inerente à profissão. A prática também se constitui sob a influência de padrões culturais e de contexto, pois o tempo, as vivências profissionais, a falta de material disponível, políticas educacionais, número de estudantes em sala de aula, dão configuração ao trabalho realizado, ou seja, as práticas (RODRIGUES; COSTA, *apud* BRAUN; MARIN, 2018, p. 118).

Neste sentido, o docente é fruto de uma relação da qual ele depende do outro e das situações que vivencia para seu trabalho. Freire (1987) explicaria esta situação dizendo que nós nos educamos mediatizados pelo mundo. Sardinha (2016) corrobora com essa ideia ao citar que

O docente, para educar, necessita do outro pois, ele não pratica sozinho, mas no convívio, a partir de um contexto que busca reelaborar uma melhor estratégia ou metodologia que atenda às necessidades do aluno. Assim, é possível construir conhecimento e produzir sonhos que possam realmente ser concretizados no contexto do indivíduo participante (SARDINHA, 2016, p. 69).

Assim, a realidade docente vai se configurando como resultado dessas interações (com o ambiente escolar, os alunos, as comunidades, a sociedade etc.) onde ele a toma inicialmente para refletir e (re)significá-la. Então, se o docente cidadão, conseguir visualizar as diversas realidades que compõem o cotidiano de seus alunos terá muito mais elementos para suas considerações sobre o que refazer e o que não mais repetir como prática cristalizada ou excludente. Deste modo, o docente estabeleceu para si o exercício constante da práxis que renovará sua prática pedagógica tornando-se, ele mesmo, um sujeito do vir a ser e do ser mais que Freire enfatiza.

Neste sentido, o docente reorganiza suas práticas para não as tê-las, nos dizeres de Franco (2016), avulsas e desconectadas da realidade, mas porque as sabe, embora oscilantes, dinâmicas e possíveis de renovação aos princípios que a escola abraçou.

Acredita-se, pois, na necessidade de direção de sentido, a partir do coletivo, produzindo o desenvolvimento de consciências, discursos e atos que busquem uma nova direção às práticas pedagógicas – direção que é emancipatória, crítica e inclusiva (FRANCO, 2016, p. 548).

Daí advir a necessidade de entender e efetivar a educação de um estudante como perpassante entre as escolas e movimentos em que ele convive e, a partir de então verificar como as práticas pedagógicas estão lhe sendo entregues quando criança ribeirinha com deficiência que estuda em uma UEE na cidade.

Deste modo, ressalte-se que a criança mesmo em uma idade transitória é um sujeito, conforme Sardinha (2016), que possui necessidades e potencialidades próprias, podendo ser educado para o desenvolvimento do seu espírito crítico e criativo. É de uma educação que (re)organize a identidade de cada criança ribeirinha com deficiência onde ela se empodere de seus direitos e valor em seu espaço de moradia, nos de estudo e tantos outros, que se está falando.

Assim, o docente ciente da conjuntura que compõe sua realidade de vida e trabalho, bem como, das demais de seus alunos conjuntamente a suas formações permanentes e estudos (in)dependentes refletem e (re)organizam seus saberes e práticas sobre as questões da deficiência no campo da educação especial e as das culturas das crianças ribeirinhas em um desafio constante de (re) organização do espaço e do tempo de seus atendimentos e no cotidiano de sua profissão.

Para tanto necessitam considerar as individualidades e os contextos culturais das crianças manifestadas em seus modos de ser, de falar, de existir enquanto sujeito. Assim, dependendo de como se concebe a infância, não mais como etapa única, mas como ciclo que depende de cada lugar de cada cultura é que os docentes promoverão uma educação única para as infâncias ribeirinhas. Para tanto, é preciso entender primeiro questões básicas sobre a infância.

Segundo Arroyo (2019) a imagem que nós fazemos da infância é aquela que vem a partir da cultura que recebemos ou que cada criança recebe. Infância não é construção biológica. Dependendo de cada povo, de sua cultura, de cada momento histórico e classe social teremos uma imagem da infância. Arroyo (2019) refere que a infância é uma construção histórica, social e cultural.

Assim, os docentes preocupados com a infância, devem possuir o entendimento da construção histórica da personalidade da criança, suas modificações conforme o tempo, as questões histórico-sociais, etc., que os edificam e continuam a fazê-lo até o fim da vida.

Por isso, o contexto é tão importante! As matrizes do campo/ribeirinhos. Como se dá este tempo? Arroyo (2019) adverte que, tal qual em relação à educação do campo, não se pode romantizar a infância muito menos efetivar situações

descontextualizadas como o próprio trabalho infantil tão inerente aos povos do campo, conforme Arroyo (2013b), como princípio do trabalho em coletivo (que repassa tradições positivas sem agredir), em comunidades que trabalham com a agricultura familiar, o artesanato, o extrativismo. Mas que, contudo, não deve interpor-se nem ultrapassar os demais direitos das crianças.

Assim sendo, que ações os docentes e a UEE poderão efetivar para a educação da infância dos ribeirinhos, inclusive em formato que ultrapasse os ambientes escolares e chegue às famílias, às comunidades e movimentos, etc.? Arroyo (2013a) para fins de auxílio ao esclarecimento dessas questões destaca dois campos para que possamos conhecer os alunos como sendo: os de suas histórias de vida ao que chamou de trajetórias e outro como sendo os de seus tempos de vida, se referindo a estes mais do que como tempo cronológico, períodos ou ciclos que mudam conforme os contextos, os ambientes em que as crianças habitam.

Desta forma, no período da infância podemos pensá-las em tempos e como e o que trabalhar em cada tempo. Tempos estes que não podem ser confundidos com anos/ciclos. Arroyo (2019) lembra que os docentes não podem esquecer como irão trabalhar os currículos, os espaços e tempos.

Para tanto, o planejamento coletivo considerando o direito de voz da comunidade, da família e do próprio aluno com deficiência sempre que possível, se faz necessário. Mas, sem se esquecer das finalidades do ensino para o aluno ribeirinho. Arroyo (2013b) referenda ainda que, é somente deste modo, considerando-se contextos e vozes das infâncias, que não se forma destrezas ao acaso, mas se auxilia no entendimento das realidades em quaisquer idades das infâncias. Sem tais considerações Arroyo (2013b) ressalta que um aluno do campo poderia muito bem expressar que conhecimento que não o ajuda a entendê-lo para nada lhe serve.

Por esse viés de preocupação com as aprendizagens dos ribeirinhos com deficiência as práticas pedagógicas das Unidades Especializadas estão mais que definidas que também podem acontecer considerando-se além da Educação Especial outras interfaces como com a Educação do Campo/Ribeirinha, pois, precisam ficar atentas às particularidades dos sujeitos e suas interculturalidades. Os projetos e planejamentos das instituições de educação escolar que recebem alunos do campo devem sempre considerar o que nos lembram Arroyo e Mançano (1999) das propostas e/ou concepções educacionais nas quais se fundamentam ou deveriam se fundamentar esses coletivos.

Isto, porque o processo de hibridização, aos moldes da economia globalizante não param e ocorrem afetando as nuances das especificidades de suas deficiências e de suas diferenças socioculturais numa Amazônia bastante diversa como o é a realidade paraense e, em especial, nas proximidades com a cidade ou com aqueles que a frequentam constantemente para estudar nela.

Tais ribeirinhos possuem o direito ao usufruto dos bens e recursos da humanidade e de suas vantagens. Contudo, nas palavras de Carmo (2019), são sujeitos sociais munidos de visões de mundo e de experiências muito particulares que preservam costumes, linguagens e culturas de um povo. Assim, na condição de alunos carregam em si as especificidades de cada deficiência, bem como, das diversidades outras que compõe cada ser. E, em se tratando de alunos que são crianças ribeirinhas com deficiência que vêm em busca das escolas especializadas na cidade, o desafio docente é muito mais intenso, pois, estas trazem consigo conforme Fernandes e Oliveira (2020), suas identidades unas e únicas (re)desenhadas por esses diversos aspectos que se associam aos tempos, conforme Arroyo (2013b), tempos de vida e de sua construção histórica, social e cultural em suas infâncias.

Porquanto, pode-se dizer que o que unifica esses seres humanos tão diversos, conforme Arroyo (2019) é a palavra “aluno” ou “identidade”. E o docente não pode ficar alheio ao que os une, mas que não os padroniza e, muito menos ao que os diversifica. Desse modo, mapear, estudar, explicitar e sistematizar as situações para o equilíbrio dessa balança deve ser preocupação de todo docente e de cada escola. Assim o construto dos projetos políticos pedagógicos carece de reflexão à luz dos ideais de educação emancipadores e das tendências pedagógicas progressistas ou crítico-libertadoras como as de Freire considerando a diversidade de olhares dos participantes.

As infâncias das crianças ribeirinhas a que se refere anteriormente o texto mudam conforme cada região e/ou comunidade, mas, no geral pode-se interpretar que elas, em relação a suas idades cronológicas, amadurecem mais cedo, devido não raro, a seus contextos de luta pela sobrevivência. Fato que, os faz adquirirem habilidades mais aprimoradas para seu meio, como as de correr em pontes estreitas feitas de madeiras, de troncos de merizeiros ou de açazeiros; subir em árvores, nadar muito cedo, pilotar cascos, rabudos ou rabetas desde dois ou três anos de idade etc.

A esses moldes, Arroyo (2013b) também lembra que as menores são cuidadas, muitas vezes, pelos irmãos maiores e, pela mãe ou avó. Pelos irmãos maiores ou avó porque a mãe sai em busca de ganhar a vida na pesca, na caça, na roça, na agricultura, na extração do açaí, do palmito, etc. Pela mulher quando esta chega ou fica em casa em atividades domésticas e/ou de artesanato, tecelagem, etc.

Arroyo (2013b) lembra que, mesmo sendo da natureza feminina não se descuidar de sua cria ninguém e, principalmente, os homens, deve deixar o trato da infância relegada a apenas à mulher. É necessário o debate com todos, enquanto escola, enquanto docente, que a cultura do cuidado com o outro: com as infâncias, as PcDs, com os idosos, os doentes, etc., deve ser ensinado como horizonte tão grandioso como os demais que se quer ganhar ou ter pela conquista da política, do direito, da ciência, etc.

Arroyo (2013b) diz que há que se politizar a ética do cuidado com as crianças. Elevá-la à dimensão política como o fez a BNCC.¹⁷ Sem, contudo, retirar-se delas o direito à voz, ao protagonismo enquanto sujeitos de um tempo histórico.

O professor precisa definir práticas que dialoguem com os conhecimentos desses universos junto aos conhecimentos já estabelecidos na escola que, não raro, são construídos sem considerar a real diversidade, contextos, finalidades e princípios em que se dão. Se faz necessário saber os lugares de onde vêm essas crianças, que comunidades e quais municípios, que eventos culturais são enfatizados no lugar, que culturas as crianças vivenciam lá e que faz parte da vida de cada criança ribeirinha com deficiência, quais suas dificuldades ou facilidades de acessibilidade, de locomoção cotidiana para chegar até a escola, e principalmente, de entendimento de mundo.

As questões acima, em se tratando da pesquisa em si, serão mais bem visualizadas na sessão sobre a própria UEE. Mas, não deixam de ser pertinentes para todos aqueles que recebem crianças ribeirinhas com deficiência em suas escolas.

Desse modo, o professor mesmo que pertencente a um contexto citadino, precisa, lembrando Freire (1996), oportunizar aos estudantes os meios para seu pensar e sua intervenção em sua própria realidade, fortalecendo suas práticas pedagógicas

¹⁷ Cf. BRASIL/MEC/SEB (2018).

a partir da iniciativa sensível de ouvir os diversos sujeitos das diversas localidades de onde moram, conforme destaca Hage (2014).

Assim, o trabalho docente com crianças ribeirinhas com deficiência carece de sensibilidade e, conforme Fernandes e Oliveira (2020) após a escola apreender as suas necessidades e, as de sua comunidade escolar, entendendo tais discentes como sujeitos uno e de direito, deve facilitar-lhes oportunidade de sucesso escolar, senão tal qual ao desenvolvimento de quaisquer outros estudantes ao máximo da superação de suas individualidades sempre rumo ao que Freire (1987) define como a busca perene do vir a ser de cada sujeito. Sujeito este com um formato uno de existência que se desdobra em singularidades diversificadas, pois, conforme Fernandes e Oliveira (2020, p. 15) quando se trata de discentes ribeirinhos com deficiência,

não há como fragmentar e descontextualizar as práticas pois são escolas que recebem alunos do campo e, alguns desses alunos estão em condição de deficiência. Não são dois públicos distintos, haja vista que se trata de um aluno do campo com deficiência.

Assim, esses estudantes poderão ser protagonistas de suas existências onde o docente, considerando-se seus contextos não apenas de suas questões orgânicas da deficiência, mas, da interculturalidade, das faixas etárias, etc., poderá auxiliá-los na perda da curiosidade ingênua (FREIRE, 1996) para então conscientes ou mais esclarecidos, perceberem seu valor identitário frente aos ganhos e perdas das trocas (BURKE, 2006) que, devido a mobilidade cultural das sociedades atuais se tornou inexorável aos novos tempos (CANCLINI, 2013) de modo que suas culturas não sejam silenciadas ou dizimadas.

Nisto, o professor da escola especializada, acostumado a ser o docente que primeiramente avalia (inclusive de modo individualizado), planeja, escuta e abraça a todos e todas, necessita estar atento ao necessário acolhimento destas diversas culturas em movimento (CANDAUI, 2011) a fim de que a cidade, para o bom proveito dessa hibridização ribeirinha, não se torne curvas sinuosas de perigos de perda de raízes, em concepções outras de vidas, principalmente em um contexto sócio-político atual de esfacelamento dos oprimidos na visão de Freire (1997) por forças estruturantes da sociedade que deveriam ofertar-lhes ao menos, pelo estabelecido nas leis vigentes dos direitos fundamentais e da educação, possibilidades de reflexão vida digna e fazem, a olhos vistos, o contrário.

4 A EDUCAÇÃO ESPECIAL, O AEE E A ESCOLA ESPECIALIZADA

O movimento de PcD conseguiu mudanças consideráveis na forma de pensar e conceber conceitualmente esse coletivo, mas mais do que isso trouxe o debate sobre a função social da escola, exigindo maior reflexão, organização e planejamento dos sistemas, de suas escolas e suas práticas em todos os países que se propunham signatários. Com o Brasil, não foi diferente: a educação especial passa a fazer parte do todo escolar tendo como *lócus* principal as salas regulares.

Dissemos desta forma porque as diretrizes sobre a educação inclusiva (termo que abrange vários outros coletivos que sofrem discriminação) ainda estão definidas na mesma lei que rege a educação especial no país.

Para Glat, Fontes e Pletsch (2006, p. 6), a educação especial é um conjunto de conhecimentos sistematizados que pressupõe “conhecimentos teóricos e práticos, estratégias, metodologias, recursos para auxiliar a promoção da aprendizagem dos alunos com deficiências”. Assim, a educação especial, nas palavras de Glat, Fontes e Pletsch (2006, p. 3), precisa deixar de ser um sistema paralelo de ensino e “redimensionar seu papel antes restrito ao atendimento direto dos educandos com necessidades especiais, para atuar, prioritariamente, como suporte à escola regular no recebimento deste alunado” para a sua necessidade que possa ir além de sua deficiência.

Nisto, a escola especializada que antes era o *lócus* de aplicação do AEE (que aliás, era confundido com “escola especial”), ou espaço mais significativo da educação dos alunos com deficiência assume nova função. Um papel, de atriz coadjuvante, mas, sem menor importância em relação ao novo espaço que chega, pois, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001, p. 73), lembram:

Art. 10º. Os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e que requeiram atenção individualizada nas atividades de vida autônoma e social: recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas da saúde, trabalho e assistência social.

Assim, ela passa a ser não apenas uma possibilidade escolar paralela para os alunos que muito necessitem, mas o local de apoio e articulação à escola regular por possuir maior aparato de recursos tecnológicos, pedagógicos e de profissionais especialistas para a nova política. Contudo, para enquadrar-se aos moldes da nova política precisou readequar seu AEE.

Este, pelo Decreto 7.611/11 (art. 2º, caput) vem definido como “serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Tais serviços configuram um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógico-didáticos dispostos continuamente e prestados de 2 formas (art. 2º, § 1º):

4.1 forma complementar à formação dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento (como autismo) como apoio limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; e 4.2 formas suplementar para as altas habilidades e/ou superdotação.

Deste modo, entende-se que o AEE é complementar e, como tal, não pode substituir a frequência na classe comum da escola regular.

Ou seja, de acordo com esta regulamentação as salas de recursos multifuncionais devem estar, preferencialmente, na rede regular de ensino, porém excepcionalmente pode ocorrer em uma escola especial, que pode se configurar em um Centro de AEE. Contudo, a UEE ora investigada não se assume como centro, mas como outra escola pública que recebe em suas salas de recursos multifuncionais diversos alunos de outras escolas, conforme o que define a alínea b das DOAEEEEBMEE.¹⁸

Assim sendo, toda criança/ adolescente com deficiência, salvo bem raras exceções, pela lei deveria enfrentar seu processo de escolarização em duas salas de aula, ou seja, devendo estar matriculada/o na classe comum de uma escola regular, frequentando, no contraturno, o AEE em sala de recursos multifuncionais na escola regular. Contudo, aos ribeirinhos esse direito em seus locais ainda está apenas no papel. Na ausência desse direito em seus locais de moradia veem para a cidade buscá-lo e ficam dependendo de favores em cada de parentes ou amigos que os acolhem por ou mais dias.

Quando se diz direito a duas salas de aula está aqui se afirmando um AEE, ministrado por um docente (que se especializou e ganha como tal) como sala de aula e não mais espaço de atendimento terapêutico clínico. AEE é ação pedagógica, tal qual várias outras (Artes, Educação Física, Leitura etc.) que as crianças com deficiência deveriam receber desde pequenas. Assim, sendo uma aula de apoio,

¹⁸ Cf. BRASIL/MEC/CNE/CEB (2009a).

independentes de acontecer em 60 minutos uma ou duas vezes por semana, possui o dever de produzir mais que ação de treinamento, ação pedagógico-educativa.

Então, como as demais escolas regulares, as escolas e/ou unidades especializadas, as salas de recursos, possuem o papel de não se descuidar do fiel cumprimento da nova política “educativa”: qual seja, fazer acontecer a “educação” inclusiva para o bom desempenho do estudante da escola regular. Nisto, com esse novo contexto,

as instituições especializadas necessitam de ressignificação, sobretudo em relação às finalidades, currículos e práticas para superar o caráter assistencialista e garantir o apoio pedagógico aos alunos com deficiência, visando promover o desenvolvimento da autonomia, independência, inclusão social e aprendizagem acadêmica (LOPES; PEDROSO, 2016, p. 102).

Tais autoras lembram ainda que “isso implica profunda mudança e ruptura com o modelo que tradicionalmente prevaleceu nessas instituições pautado, predominantemente, pelo assistencialismo e com pouco ou nenhum compromisso com o desenvolvimento do currículo escolar” (LOPES; PEDROSO, 2016, p. 102). E citando Glat (2009) ressaltam a atuação em rede colaborativa dessas instituições junto a muitas outras áreas, espaços e esferas sociais.

Neste âmbito, a escola especializada, como força colaborativa pela política nacional estabelecida (a da educação inclusiva) luta por sua manutenção e existência frente aos órgãos de financiamento e fomento e, conforme a coordenação, sua reorganização interna se faz necessária. Assim, a UEE estabeleceu um Projeto Político Pedagógico que venha proporcionar uma educação de superação do caráter assistencialista e de alcance bem maior que as problematizações das especificidades das deficiências nas leis definidas.

No entanto, necessita incluir ou não se descuidar da missão de ser espaço democrático-dialógico a todas as culturas e diversidades, a todos os coletivos que a alcancem. Assim, em busca das respostas a inquietações da pesquisa e, conforme os objetivos da dissertação doravante se passa a analisar as práticas docentes na UEE, no PPP e em seus atendimentos em relação à diversidade dos alunos ribeirinhos que a frequentam.

4.1 O campo da pesquisa: a Unidade Educacional Especializada – seus princípios e sistema organizacional

A UEE pesquisada está instalada em Belém do Pará onde foi fundada na década de 1955 através do Decreto Lei 1.300, de 07 de dezembro de 1953. Bentes e França (2015), citando Pereira (2005) dizem que sua origem advém de um curso de especialização que duas professoras do estado, Nazaré Cristo Barbosa Nascimento e Adiles Monteiro, fizeram no Instituto Benjamim Constant (antigo Instituto Nacional de Cegos), no então Estado da Guanabara, no período de agosto a novembro de 1953.

Segundo seu PPP (2015), a instituição começou a funcionar no dia 15 de abril de 1955 quando foi efetivamente dado início aos atendimentos, sendo instalada precariamente em uma sala no salão nobre do Instituto Lauro Sodré, na cidade de Belém. Seu principal objetivo era ser uma escola para cegos, reproduzindo o tipo de educação e metodologias vigentes da época: durante 7 anos,

a linha adotada era a educação segregada, ou seja, educação só para cegos agrupados por séries que recebiam atendimento através de professores especializados seguindo a programação das escolas de ensino regular da SEDUC, além das outras atividades específicas para cegos (PARÁ, 2015, p. 9).

A primeira turma, conforme Pereira (2005) e Nascimento (2020) foi constituída por 13 alunos. Mas, somente cinco efetivamente cursaram a escola de cegos do Pará como era chamada na época. A turma tinha aula do ensino propedêutico (geografia, matemática, língua portuguesa, etc.) em um horário e, no outro as chamadas complementares na época (orientação e mobilidade, braille, etc).

O PPP (2015) registra que seus educadores pioneiros foram capacitados no atual Instituto Benjamin Constant, na cidade do Rio de Janeiro e em São Paulo e Salvador, na década de sessenta, tendo cada curso a duração de um ano letivo, com patrocínio da Campanha Nacional da Educação de Cegos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) da época.

Após o curto período da educação segregada, em 1962 transformou-se em educação integrada, ou seja, os primeiros alunos com deficiência começaram a frequentar as escolas regulares, enquanto outros ficaram na sala do Instituto Lauro Sodré, com o professor especializado para orientar e coordenar o trabalho junto ao professor da escola regular, segundo o PPP (2015) principalmente, na transcrição de trabalhos da grafia em “negro” para o braille e do braille para o “negro”, com duas

metodologias de trabalho que funcionavam à distância: o Ensino Itinerante e as Salas de Recursos. Esta foi primeiramente, instalada no Grupo Escolar José Veríssimo, no ano de 1965. Estima-se que a organização interna dos trabalhos da Unidade em programas setorializados, tenha surgido nessa transição da educação segregada para a integrada.

É somente 10 anos depois de sua fundação (1965) que a Escola de Cegos do Pará ganha o nome atual,¹⁹ segundo seu PPP (2015) prestando uma homenagem ao primeiro professor do Brasil como um jovem cego que foi destaque na luta pela educação da PcD visual no Brasil e, posteriormente é transformada em Instituto. O PPP registra ainda que é com a criação do Centro de Educação Especial (CEDESP) pela Lei Estadual 4.398, de 14 de julho de 1972²⁰ que a escola, passa a funcionar como UEE, conforme é chamada até os dias atuais, vindo a ganhar prédio próprio no ano de 1966.

É a partir de 1970, que o estado do Pará passa a realizar cursos específicos para capacitar docentes na área da Deficiência Visual, na cidade de Belém, com recursos dos governos Federal e Estadual. Fato que segundo o PPP (2015) permite a oferta de vagas para professores das outras cidades do Estado e Territórios da Região Norte. No primeiro curso realizado em Belém no Instituto Deodoro de Mendonça, no ano de 1979, houve a participação de professores das cidades de Belém, Manaus, Teresina, Fortaleza, Belo Horizonte, Florianópolis, entre outras cidades. Essa é a prova de que quando se há política de formação com constância e firmeza os propósitos de estabelecem e as inovações tornam-se reais.

Segundo o PPP (2015), com esta política de desenvolvimento de recursos humanos, foi possível expandir o atendimento a PcD visual em várias cidades do estado do Pará criando-se os Centros de Apoio Pedagógico (CAPs) para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual a que a comunidade escolar da Unidade chama de Polo, sendo que o primeiro a ser implantado foi o de Santarém seguido do de Marabá. Dentro da própria Unidade também funciona um CAP. Este, conforme a

¹⁹ Atualmente a instituição é costumeiramente chamada de Unidade Educacional Especializada. Segundo a equipe gestora, isso é devido ao contexto da educação inclusiva. No entanto, até os dias atuais o nome oficial da instituição registrado na Secretaria de Estado de Educação e no MEC tem sido o de antigamente: Unidade Técnica Educacional Especializada. Contudo, neste trabalho, será utilizado o nome mais popularmente conhecido de Unidade Educacional Especializada (UEE).

²⁰ Cf. Pará (1972).

equipe destaca: visa garantir às pessoas cegas e às de visão subnormal de qualquer região do estado o acesso ao conteúdo programático da escola de ensino regular, o acesso a literatura, à pesquisa e à cultura se utilizando de equipamentos tecnológicos, de impressão em braille etc.

O PPP (2015) cita ainda que é a partir de 1994 com a chegada da política da educação inclusiva que traz os ideais da não discriminação, do respeito às peculiaridades entre igualdades e diferenças como valores indissociáveis que os projetos da UEE ganham relevância através de novos programas de reabilitação e educação, oportunizando o acesso com qualidade nos diversos espaços sociais.

Quanto ao funcionamento da UEE, este se dá através de programas de atendimento (que serão mais bem explicitados na categoria de Práticas Pedagógicas) que, segundo o PPP (2015) apresentam suas propostas educativas voltadas tanto para área de educação quanto para a habilitação/reabilitação da pessoa com deficiência visual e/ou associadas, mas curiosamente são todos considerados AEE.

Os profissionais, de modo geral, recebem muito bem os pesquisadores que ali chegam e se desdobram entre seus atendimentos e os diálogos necessários. Assim, foi desde os primeiros contatos da pesquisa de campo com a direção e a coordenação pedagógica, que se foi percebendo o quanto de informações e significações importantes se teriam para o trabalho. Com a empolgação de iniciante registrou-se no diário de campo:

Face à formosura da escola, reflito neste momento. É impossível, pensar práticas e planejamentos que acolham a todos ou mesmo que busquem um diálogo com as demais escolas e modalidades como a educação do campo se, não se considerar as fases da vida humana do público que aqui frequenta. Sem essas reflexões ou articulações dificilmente o trabalho deste espaço será considerado democrático. E, ainda admirada com a estrutura do prédio, percebo que sua história é mais fascinante, pois, muitos dos docentes que nela atuam (inclusive, em caráter efetivo) já estudaram nela. A equipe que me atende cita com entusiasmo cinco professores cegos ex-alunos da escola (DIÁRIO DE CAMPO, 19 de novembro de 2019).

Como já antes dito, a UEE pertence integralmente à rede pública do estado do Pará. Além dela, tem-se os CAPs já citados, sendo um em Santarém, cidade distante da capital Belém, em linha reta, aproximadamente em 697.24 km e, à condução por carro levando-se de 20 horas a 24hs de viagem e outro em Marabá que dista em linha reta 485 km em relação à Belém, sendo a condução por carro cerca de 08 a 09hs de viagem. Assim, a Unidade, que obedece aos padrões de estrutura física e administrativa determinados pela Coordenadoria de Educação Especial do Estado

(COEES) da SEDUC-PA torna-se referência não apenas pelo trabalho diferenciado que exerce, mas, por ser rara no estado do Pará.

Atualmente (em 2019), a UEE atende a 300 estudantes dos quais 42 são do campo. Destes, 26 são ribeirinhos e destes, 14 são crianças de 03 a 12 anos que são atendidas no contraturno à suas escolas (quando matriculados na escola regular). Esses estudantes ribeirinhos não conseguem vir e voltar a tempo para o contraturno em suas escolas por mais perto que sejam suas comunidades da cidade, por isso, são liberados na escola, tendo suas ausências justificadas, mas, com prejuízo acadêmico referente a esse dia e até mesmo semanas, como é o caso dos que moram muito distantes. Para maior compreensão desse universo observe o quadro a seguir.

Quadro 4 - Informações sobre os Alunos matriculados na UEE.

Nº de alunos matriculados	Nº de alunos do campo	Nº de alunos ribeirinhos	Número-idade de alunos ribeirinhos crianças	Ano escolar das crianças ribeirinhas da UEE	Lugar de moradia das crianças ribeirinhas com deficiência
			2- 12 anos	7º, 8º	Interior (Maracanã), interior (Bujaru),
			1-11 anos	7º	Interior (Castanhal)
			2-10 anos	3º	Vila Nova São (Bujaru), Furo dos Marinhos – Ramal de Abacabeira (Belém)
			4-8 anos	2º, 2º, 2º	Interior (Irituia), Vila de (Barcarena), interior (Castanhal), comunidade renascer (Barcarena)
			3-7 anos	2º, 3º, 2º	Interior (Benevides), Vila (Barcarena), interior (Irituia)
			2-6 anos	3º	Interior (Abaetetuba), Rio Aricuru (Maracanã)
300	42	26	14		

Fonte: elaboração própria com base nas fichas de matrícula da Secretaria da UEE e Coordenação.

Considerando-se as infâncias, de 0 a 12 anos de idade incompletos (BRASIL/PR, 1990), verificam-se 14 crianças ribeirinhas que frequentam a UEE. Contudo, percebem-se algumas informações incompletas nas fichas, devido em algumas delas aparecer no lugar do endereço apenas o município a que pertencem. A certeza de que são estudantes ribeirinhos foi repassada pela coordenação pedagógica.

Os estudantes da Vila de Mosqueiro não aparecem no quadro acima devido em suas fichas estar definido uma rua ou passagem que fica na Vila e, a coordenação,

deste modo, não os ter informado como ribeirinhos e nem os anos escolares a que pertencem. No entanto, considerando-se a ilha como espaço rural que mereceria ter educação do campo, conforme Fernandes (2018), pode-se dizer que os estudantes ribeirinhos da UEE são muito mais que 26.

Fato curioso no quadro acima é que na coluna ano escolar das crianças ribeirinhas da UEE se percebe (foi identificado com traço) que alguns deles não possuem ano escolar, configurando deste modo que a UEE é o único espaço em que recebem educação formal. Neste sentido e, caso não haja movimentos de educação do campo/ribeirinha em suas comunidades esses estudantes ribeirinhos terão estímulo à reflexão de suas culturas e valores.

Apesar do número expressivo de ribeirinhos existentes na UEE, curiosamente, ao se entrar no censo escolar 2019, se verifica um quantitativo de alunos, da educação especial, das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em matrícula inicial, bem menor do que o total da única UEE dessa especificidade de deficiência em que se deu a pesquisa. Observe o quadro a seguir:

Quadro 5 - Matrículas da rede estadual (urbana e rural) no município de Belém.²¹

Matrícula inicial								
Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)								
Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa BELÉM	Educação Infantil				Ensino Fundamental			
	Creche		Pré-Escola		Anos Iniciais		Anos Finais	
	Parcial	Integra l	Parcial	Integra l	Parcial	Integra l	Parcial	Integra l
Estadual Urbana	0	0	0	0	1.490	72	1.501	4
Estadual Rural	0	0	0	0	1	0	1	0

Fonte: elaboração própria com base no Censo Escolar 2019.

Pelo quadro exposto em comparativo com o quadro da matrícula da UEE, se verifica que o total de alunos do campo: 42, 26 ribeirinhos e, 14 crianças ribeirinhas é bem mais expressivo que o quantitativo de aluno, 1 aluno registrado na rede estadual rural em Belém nesse ano, pelo Censo Escolar. Desse único número - 1 informado se poderiam sair explicações do tipo: o sistema não foi alimentado; as informações das escolas e classes especiais não chegaram a tempo, houve exagerada evasão e, até mesmo explicações que digam que as Unidades Especializadas e classes especiais

²¹ Matrícula inicial na Creche, Pré-Escola e Ensino Fundamental da Educação Especial, da rede estadual (urbana e rural) no município de Belém, em tempo parcial e integral em total de matrículas nessa rede de ensino.

da cidade não computam alunos do campo que nelas estudam como sendo do campo etc. Pesquisadores e profissionais da educação vêm motivando as escolas à efetivação constante desses devidos e necessários registros. Afinal, são esses dados que favorecerão o surgimento e/ou fortalecimento de demais pesquisas e políticas públicas a fim de não se invisibilizar mais ainda as crianças com deficiência do campo.

Os dados do quadro acima mostram que ainda não está sendo cumprido o definido na Resolução CNE/CEB n. 2/2001 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em seu artigo 2º, Parágrafo único:

Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos (BRASIL/MEC/CNE/CEB, 2001, p. 1).

Neste sentido, se os alunos se deslocam para a capital é porque não têm o serviço profissional que contemple sua deficiência. Logo, a permanência oferecida não contempla sua condição de estudante e de sua aprendizagem.

Sem dados reais e/ou aproximados da realidade fica difícil mensurar problemas dali advindos, bem como, estabelecer políticas para melhoria e/ou mudança desses problemas como a questão da interculturalidade ainda pouco trabalhada pela política da educação especial aos povos do campo/ribeirinhos. Candau (2009), citada por Souza (2019, p. 96), afirma que “a interculturalidade, possibilita o reconhecimento e a valorização dos diversos sistemas culturais, pois é nessa construção que ocorrem os diálogos e a partilha entre o conhecimento tradicional e moderno, entre a cultura oral e a escrita”.

Nesse sentido, se percebe que muito embora a educação especial pregue o discurso da inclusão e do acolhimento, embora os órgãos oficiais estampem o quantitativo de matrícula na escola regular em escala tão ascendente após a PNEEPEI (BRASIL/MEC/SEESP, 2008), se verifica que ainda há indiferenças. E, se elas se encontram em aparente descaso advindo de um baixo número de matrícula registrado fica a interrogação quanto à valorização de suas culturas.

A duração do ano letivo na UEE atende as normas estabelecidas pela COEES/SEDUC, com o cumprimento de 200 dias letivos. Segundo o PPP o atendimento nos programas se dá uma ou duas vezes por semana com a duração de quarenta e cinco minutos para cada tempo de atividade, exceto para os alunos com graves deficiências associadas que acontece de acordo com seu nível de tolerância,

tanto nos programas de educação quanto nos programas de habilitação/reabilitação, cabendo ao aluno e/ou seu responsável a condução de sua agenda para receber atendimento de acordo com o horário semanal previamente estabelecido pela Coordenação Pedagógica e o planejamento feito exclusivo para si dentro da UEE que será verificado em uma unidade da categoria sobre as práticas pedagógicas de fazer e pensar.

4.2 O Projeto Político Pedagógico e o acolhimento à Diversidade

Conforme a pesquisa desenvolvida, pelas técnicas de entrevista e análise documental, o Projeto Político Pedagógico (PPP) foi obtido através de conversa informal com a Coordenadora Pedagógica a qual comunicou que “o documento foi reelaborado de forma coletiva em 2015. Está de acordo com o Regimento da SEDUC e o da própria escola e, contempla todos os tipos de serviço existentes na referida especializada”. Após, verificou-se que, no PPP estavam descritos os projetos e programas que eram ofertados sendo que a equipe gestora informou que haviam novos em implantação com a mudança de gestão na COEEs/SEDUC.

O referido documento (PPP), pequeno se comparado aos PPPs das escolas regulares, é composto de 22 laudas, com capa e sumário, sendo que neste aparecem as 22 partes que compõem o todo. Inicialmente, contém a identificação da UEE com seu endereço e seu quadro de pessoal contendo, dentre outros, 40 professores devidamente pós-graduados, seguido de uma apresentação sucinta dos fundamentos que norteiam a Proposta Pedagógica dizendo pautar-se em uma ação educativo-democrática.

Referente a esta ação, cabe ressaltar que nesse documento está explícito que sua função é mais que (re)habilitar a pessoa para a sociedade: A UEE “atende alunos regularmente matriculados em programas de Educação, Habilitação/Reabilitação nos diversos segmentos” (PARÁ, 2015, p. 11). Assim, mostra-se não uma proposta fechada nas preocupações atinentes à função de ser apoio às especificidades físicas e/ou sensoriais das deficiências em si mesmas ou atreladas às questões clínico-terapêuticas, mas, aberta a educação do ser de modo mais abrangente. E, para tanto afirma-se por seu PPP, possuir uma diretriz pedagógica democrática e instituir programas que tratam das ações da educação aos moldes da PNEEPEI e da legislação estadual conforme a Resolução n. 1 de 2010 da CEE.

A resolução anterior dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará e, em seu artigo 2º incisos VIII e X ratifica uma gestão democrática do ensino público e a valorização da experiência extraescolar confirmando por esses e outros princípios os direcionamentos da PNEEPEI (BRASIL/MECSEESP, 2008).

Contudo, não há citações de ações e/ou direcionamentos de interface entre a educação especial e a educação do campo/ribeirinha nessa resolução, salvo possibilidades interpretativas nas entrelinhas como no Art. 81 em seu parágrafo único que diz que “as necessidades educacionais especiais, de caráter temporário ou permanente, poderão ser detectadas ao longo de todo o processo educacional, compreendendo ainda outras situações não descritas nesta Resolução” (PARÁ, 2001, p. 22). A partir da expressão dessas “situações não descritas” na resolução se pode fomentar a questões culturais e interculturais dos ribeirinhos e demais alunos do campo que possuam deficiência.

Assim, pelo PPP e conforme conversa com a equipe gestora vê-se um documento que apresenta os objetivos da UEE, seus espaços, projetos e programas, bem como, seu regime de funcionamento e a dinâmica do percurso de cada aluno após sua entrada na Unidade.

Quanto ao objetivo geral do PPP da unidade está assim descrito na apresentação: “Oferecer contribuições para melhorias das atividades realizadas na UEE numa perspectiva de participação democrática, na qual a comunidade escolar possa ecoar seus desejos em prol de uma educação com qualidade social” (PPP DA UEE, 2015, p. 6).

Aqui, percebe-se a boa vontade de acionar a comunidade para os processos democráticos de elaboração desse tão esperado documento. Contudo, não se verifica o registro da participação dos povos do campo enfatizado no documento nem foi possível visualizar em atas, registros de frequência, etc. No entanto, de início se pensa a questão da qualidade social deixando-os margem à interpretação desta qualidade alusiva aos princípios dos povos do campo e suas culturas.

O documento não explicita os fundamentos desta como sendo para o convívio de sociedades/comunidades plurais. Mais adiante quase no final da mesma apresentação diz ainda de seu objetivo principal:

a qualidade do processo educativo nas áreas de educação e habilitação/reabilitação da pessoa com deficiência visual cega/baixa visão

e/ou deficiências associadas, a qualidade do processo educativo nas áreas de educação e habilitação/reabilitação da pessoa com deficiência visual cega/baixa visão e/ou deficiências associadas (PARÁ, 2015, p. 6).

No trecho do documento não há o verbo infinitivo que antecede a sentença da referência ao objetivo, ou seja, não se sabe se o PPP quer buscar, aprimorar, implantar, fortalecer, etc. a qualidade do processo educativo. Mas, novamente, deixamos a refletir sobre qual seria a qualidade, tomando-se esta pelo pensamento de Freire (1997) e de Gadotti (2009) que ressaltam que, para cada povo ou coletivo deve ou poderá haver uma lógica de qualidade que se fundamente a seus modos e lógicas de existência, de bem viver que não seja a lógica do capital ou mesmo que reivindiquem o direito ao usufruto deste, mas que queiram manter ou vivenciar outras lógicas. Então, fica o questionamento se há uma única qualidade na educação que corresponda a todo o público que frequenta a escola. E, se ela configura uma qualidade que acolha a todos e a todas conforme defende Freire (1997).

A UEE através de seu PPP já reflete o novo contexto da educação especial democrático-inclusiva, pois, expressa que deseja um processo dinâmico de ação-reflexão-ação “tendo como eixo norteador o princípio da inclusão.” Então, é um espaço que se reconhece em sua experiência e incompletude e, que está disposto a mudar sempre que necessário. Assim, se já se propõe trabalhar para os princípios inclusivos precisa conseguir meios que tragam o diálogo e a participação de seu público diverso, inclua-se aqui os mais distantes que necessitam ser ouvidos e mais partícipes.

Desse modo, se analisa que já há princípios inclusos no PPP da UEE com o objetivo de refletir sobre a construção, desenvolvimento e sua relação com práticas escolares inclusivas que, contudo, necessita ser expandido. Inclua-se e ressalte-se essa expansão porque não se visualizou vínculo da UEE com as comunidades ribeirinhas, pois, a UEE possui até mesmo com as escolas regulares da cidade (de onde vem a maioria dos alunos, inclusive, ribeirinhos) pouco ou nenhum contato. Nesse sentido, seu PPP fica enfraquecido para as questões de dialogicidade cultural sem um processo de confecção-efetivação-avaliação mais aberto ou ampliado.

Em busca de captar informações e/ou modos de participação das demais escolas que recebem o professor itinerante e das comunidades do campo onde moram os alunos ribeirinhos com deficiência perguntamos como eram seus contatos com esses coletivos ao que o professor Bena (2019), que faz atendimentos itinerantes responde: “*Então, não sou eu que faço visita lá no lugar que ele estuda, ele que vem*

pra cá pra Belém. Quando vou até a escola éé, dificilmente falo com seus professores. Mas, quando consigo faço assessoria na questão da visão do aluno”.

Acima se verifica que o docente dialoga com as demais escolas para tratar exclusivamente de metodologias e/ou técnicas para melhor trabalhar a deficiência do aluno na questão da deficiência em si. O PPP precisa para tornar-se, de fato, democrático como textualmente se propõe já em sua apresentação, considerar a totalidade, princípios e participação dos coletivos que o compõe. A ênfase no contexto dos povos ribeirinhos e de todos os que o compõe com suas culturas heterogêneas, suas lutas e conquistas é dever de toda escola e/ou Unidade Educacional quando de suas formações, projetos, planejamentos e ações.

Para tanto, não podemos esquecer que no projeto político pedagógico, conforme Sardinha (2016, p. 66) está um importante

documento construído na escola e, para a escola apresenta algumas características que se observadas ajudam a modificar e solidificar a identidade da escola. As principais particularidades que evidenciam a elaboração do PPP da escola estão centradas na gestão democrática do ensino, no trabalho coletivo, na reflexão sobre a realidade.

A mesma autora ao citar Veiga (1999), diz que ele se caracteriza como um

movimento de batalha para a efetivação da democratização escolar que não esconde as dificuldades e os pessimismos da realidade educacional, mas não se deixa levar por esta, procurando enfrentar o futuro com esperança em busca de novas possibilidades e novos compromissos (apud SARDINHA, 2016, p. 66).

Quando a educação dos povos ribeirinhos está entrincheirada nesse entre lugar cidade e campo e ainda, em uma UEE que abriga somente alunos que possuam deficiência, o desafio se torna maior dada a necessidade de acolher os diversos coletivos que a compõem, sem descuidar-se de suas especificidades e culturas e ainda, de como se efetivará práticas interculturais que, em algumas vezes precisarão de adequações por causa de suas deficiências.

Contudo, não se pode esquecer que a educação escolar especializada desses alunos ribeirinhos fora das realidades campesinas ocorre por meio de uma escola pública e que, como tal, deve estar constantemente a “(re) pensar seus planos educacionais e currículos, de forma a assegurar as particularidades de cada comunidade e a garantir suas identidades nos espaços escolares, [...] conforme posto nas políticas educacionais mais amplas” (SARDINHA, 2016, p. 67).

Neste sentido, corrobora-se com Caldart (2003, p. 64) quando traz a necessidade de ampliação da educação do campo para outros espaços:

Nesta trajetória de tentar construir uma escola diferente, o que era (e continua sendo) um direito, passou a ser também um dever. Se queremos novas relações de produção no campo, se queremos um país mais justo e com mais dignidade para todos, então também precisamos nos preocupar em transformar instituições históricas como a escola em lugares que ajudem a formar os sujeitos destas transformações.

4.3 Enturmação

Cada turma na UEE é formada por, no mínimo 05 e máximo 10 estudantes que, depois de triados no Setor de Serviço Social são encaminhados à Coordenação Pedagógica para posterior avaliação funcional e enturmação. Em informativos buscados na coordenação pedagógica, obteve-se o seguinte anotado em diário de campo:

Quando a pessoa chega à UEE, com documentos, laudos, a encaminhamos ao Serviço Social. Ela verifica tudo e se tiver certo e realmente for público alvo, ela encaminha para a Coordenação Pedagógica. A Coordenação Pedagógica marca a Avaliação Funcional em que é feita uma conversa com um grupo de professores, que vão indicar os setores que ele deverá frequentar e, deste modo, iniciar seu processo de aprendizagem (DIÁRIO DE CAMPO, 20 de julho de 2021).

Nessa ocasião, a Coordenação também ressaltou que todos os estudantes passam pela avaliação funcional, tanto os cegos como os que têm baixa visão. Sendo que se o aluno for baixa visão ele fará outra avaliação que será a da “Eficiência Visual” que verificará os parâmetros da baixa visão, distância, percepção de tamanho da fonte ou caracteres, iluminação adequada e outras funcionalidades para depois se montar o plano de estimulação dos resíduos visuais e quais recursos ópticos e não ópticos comporão sua necessidade de leitura e escrita.

A referida triagem é um processo anual com estudantes novos e antigos onde, nesse ínterim, cada discente é acrescentado ou retirado de setores, de acordo com a avaliação de cada setor em que ele é atendido e, conforme as dificuldades que ele precisa superar ou as habilidades que necessita adquirir, exclusivamente pela(s) deficiência(s) que possui. Deste modo, não está em jogo suas condições culturais de ribeiridade ou quaisquer outras, muito menos será encaminhado ao docente que lhe seja mais adequado por estar no setor que melhor trabalhará a sua deficiência e que, possua mais experiência e/ou conhecimento da cultura do aluno.

Após enfrentar, pela primeira vez esse processo, o estudante comporá a turma de um ou mais professor que trabalhará 100 horas aula (h/a) obedecendo agenda semanal de modo individual por 45 minutos por uma ou duas vezes na semana,

conforme já expressei acima ou, por tempo menor, caso seja aluno de baixa tolerância às atividades.

Este quantitativo de enturmação, se comparado ao número de estudantes de uma turma do ensino regular, seria bem pouco. Contudo, as turmas de AEE possuem ou deveriam ter esse diferencial devido o trabalho docente também ser diferenciado: entrevistas, planejamento individualizado, aquisição e/ou confecção de materiais adaptados, redes de parcerias para os demais atendimentos de cada discente, interação com os demais docentes e as famílias, manuseio de pastas individuais com muitas documentações, etc.

Esse quantitativo se torna mais que necessário para se pensar um tipo de atendimento, um PPI que considere as situações de cada estudante em todas as suas dimensões biológicas, culturais e sociais bem articuladas sem esquecer seus contextos como afirma Candau (2008a, p. 13):

Parto da afirmação de que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica 'desculturizada', isto é, desvinculada totalmente, das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação.

Por isso, ressalta-se a importância de se considerar as diversas culturas de infâncias dos estudantes ribeirinhos que na UEE são atendidos. E que, o diálogo com a educação do campo se efetive, tal qual, com as demais áreas que já fazem parte da rede costumeira de contato com a educação especial, em uma importante parceria.

4.4 Infraestrutura/Acessibilidade

Com a recente reforma, a UEE se amplia e ganha novos ambientes. Estes são “resultantes da melhor ocupação e divisão do terreno existente. Foram criados os serviços de apoio às famílias, psicomotricidade, áudio descrição, primeiros socorros, sala do conselho escolar, pré-bengala e o museu da UEE” (NASCIMENTO, 2020, p. 96). Fato este, também confirmado pela equipe gestora e verificado na observação.

Então, no que tange à infraestrutura a escola está assim definida:

Quadro 6 - Infraestrutura da UEE

Espaço Educacional	Quant	Espaço Administrativo	Quant	Espaços de apoio pedagógico	Quant
Salas de Aula	35	Sala de Direção	01	Área esportiva	01
Auditório	01	Sala do Conselho Escolar	01	Copa-cozinha	01

Cabines de atendimento	05	Sala de Coordenação	01	Refeitório	01
Biblioteca	01	Secretaria	01	Pátio coberto	01
Laboratório de Informática	01	Sala de arquivo	01	Sala de reunião	01
		Sala de Professores	01	Depósitos	03
		Sala do serviço social	01	Rampa interna de acesso ao 2º andar	01
		Sala de reuniões	01	Sala de família	01
		Almoxarifado	01	Núcleo Braille	01
		Cozinha	01		
		Depósito de Merenda	01		
		Estacionamento	--		
		Bloco de banheiro com um adaptado a usuário de cadeira de rodas (alunos) M e F	02		
		Banheiro (funcionários)	01		

Fonte: PPP da escola – adaptado pela autora

Quanto às demais questões de acessibilidade para mobilidade a escola, recentemente reformada ficou assim desenhada: sinalização com placas de metal em braille em todas as portas; sinalizadores táteis de piso e parede em toda a escola (exceto e, inexplicavelmente, no refeitório, visto que há bastante interação dos alunos de diversas faixas etárias e dos mais variados programas nele); 190 kits de carteiras (esquerda e direita); 23 computadores com adaptadores que receberam a implantação de softwares de voz feitos pelos esforços da equipe gestora; 38 aparelhos de ar-condicionado.

Figura 1 – Fotografia da Infraestrutura de Acessibilidade.²²



Fonte: Arquivo pessoal da autora

²² Rampas de acesso ao andar superior, barras de apoio que protegem das colunas, piso e paredes táteis e, teto em cor contrastante às paredes

Sobre a infraestrutura, os materiais, a decoração dos espaços tão recentemente reformada e, na tentativa de saber se os docentes sentem a ausência ou gostariam de mais algo não contemplado no projeto da reforma ou que melhor se adeque à cultura e aos contextos dos/as estudantes ribeirinhos e ribeirinhas se questiona se ele(a)s ainda sentem falta de algo e tem-se as seguintes respostas:

De modo geral, eu vejo assim, a nossa UEEE, ela é bastante equipada assim com materiais. Uns, são adquiridos por nós docentes, outros são materiais que também já tinham vindo do MEC anteriormente. Recebemos muitas doações também de colegas de trabalho. Por exemplo, brinquedos, jogos educativos, materiais coloridos é..., no caso aqui né de meu trabalho com o público-alvo, que são pessoas com deficiência visual; cegos e baixa visão. Então, são materiais que servem acima de tudo de estimulação e manipulação, para que essas pessoas, se tornem mais autônomas a despeito da sua condição, de sua condição visual. (Silêncio). No caso o que poderíamos melhorar aqui, especificamente hoje no setor intervenção precoce, que é os pequenos até 6 anos, de 0 a 6 anos, a nossa sala ambiente não está, assim, funcionando devido, pane no ar-condicionado. Por isso, tivemos que mudar de sala, uma sala provisória menor, onde, digamos, limita um pouco a utilização de determinados materiais, devido ao espaço, porque quanto menor a criança mais interessante, por exemplo, trabalhar marcha. Então, precisa de um espaço mais ampliado. Utilizamos materiais como velocípede e materiais de deslocamento. Então, realmente precisaríamos de um espaço maior hoje, climatizado. No caso da intervenção pedagógica [...] a gente utiliza o material conforme o objetivo que a gente quer alcançar com aquele aluno é, no caso para o aluno cego tem que ser materiais essencialmente táteis, auditivos também é importante né, materiais que os alunos vejam com as mãos, literalmente. Essencialmente materiais coloridos com alto contraste de cores, uma fonte ampliada, os desenhos eles têm que ser simples, eles não podem ser muito detalhados, porque isso dificulta também a pessoa reconhecer aquele desenho, inclusive para a pessoa cega no caso a gente usa muito contorno com barbantes ou outros materiais texturizados, para a pessoa conseguir sentir, ver. A gente fala ver realmente porque ela tá vendo com as mãos o que tá sendo apresentado para ela. Então, no caso da intervenção pedagógica, a gente precisa de uma sala maior, porque atualmente somos duas professoras por turno e tem bastante mobiliário. Porque pode coincidir de ter as duas professoras atendendo, cada uma um aluno, mas, às vezes tem que falar, e a pessoa cega precisa muito realmente se concentrar no som do que tá sendo conversado. E inclusive, o mobiliário. No caso, nós temos que ter mobiliário abrangendo essa faixa etária. Então, nós não temos que ter só mesa pequena, mas uma grande também porque os tamanhos das crianças diferenciam. Então, atualmente nós estamos na mesma sala, mas o ideal seria em salas separadas, como já era feito antes. Ou então uma sala maior. No caso da intervenção pedagógica, mas de modo geral, o espaço físico da UEEE é um espaço bom, confortável. Mas a gente pode dizer que os alunos conseguem ser bem atendidos. Dentro da proposta de cada setor, de cada sala, a gente consegue fazer um trabalho que realmente que vá dentro da necessidade do aluno (PROFESSORA RAY, 2019).

Em meu trabalho itinerante as escolas não estão equipadas pra atender o aluno com deficiência visual ou com comorbidade né?! Então, a gente percebe que o professor, ele trabalha em espaços não adequados, improvisados... Porque, por especificação, a sala de recurso tem que ser do tamanho de uma sala regular, e eu trabalho normalmente em espaços 2x2, inclusive tenho espaço pequeno até numa escola municipal, tive uma escola que eu fazia atendimento no ano passado que é... (professor falou o nome da

escola), que tem também uma sala de recursos muito pequena, e com poucos recursos (PROFESSOR BENA, 2020).

A sala onde eu atendo já é uma sala adaptada para atendimento de alunos com baixa visão. Então, já tem iluminação. É, específica. Mas, se eu tivesse de melhorar eu acho que eu melhoraria a acústica, melhoraria um pouco mais a questão de iluminação; colocaria mais, mais iluminação, principalmente, no teto. E teria mais recursos, recursos eletrônicos, recursos ópticos. Hoje a gente tem os recursos, mas, em uma quantidade muito pequena. E, os recursos, digamos mais atualizados, mais modernos nós não temos. Por exemplo, nós não temos hoje lupa eletrônica portátil, aquelas que são similares a um celular, não temos. Nós temos outras lupas eletrônicas portáteis. Nós temos lupas eletrônicas, inclusive maiores. Mas, essa específica nós não temos. Então, se pudesse melhorar eu melhoraria nessa. Nessa questão referente principalmente, aos recursos específicos para baixa visão (PROFESSORA SABÁ, 2019).

A professora Ray, por trabalhar com a intervenção precoce e a intervenção pedagógica é a que mais fala. Explica a aquisição e finalidades dos materiais e das atribuições desses setores, mas queixa-se de não ter mais uma sala para a intervenção precoce que, no momento está sem ar-condicionado e, por isso, ela divide uma outra sala com outra professora. Sendo assim, o espaço fica pequeno e ela não pode fazer atividades de movimentos que faria com seus alunos pequenos.

O professor Bena que, sai para os atendimentos itinerantes nas escolas queixa-se dos espaços improvisados, inadequados, que não obedecem aos padrões de medida de uma sala de aula e, ressalta que até no município já teve trabalho recente em sala pequena e com pouco recurso, como dando a entender que a rede municipal é mais bem equipada nessas questões.

A professora Sabá ressalta a sala que tem já adequada às funções de seu programa. Contudo, melhoraria a iluminação e a acústica e teria melhores recursos tecnológicos para seu trabalho.

Os docentes possuem anseios quanto à melhoria dos espaços físicos e de materiais para seus trabalhos que são pertinentes e, alguns até possíveis de serem solucionados. De todas as percepções desses docentes vale ressaltar a do professor Bena que, como faz AEE em itinerância, encontra espaços bem precarizados suscitando a dúvida quanto ao sucesso da política de educação inclusiva na escola regular.

Contudo, vale a reflexão de que ao contrário do que se costuma tomar como material educativo ou auxílio pedagógico, todos os espaços escolares por si só são territórios educativos que nos ensinam, comunicam algo. E, em algumas vezes, o potencial educativo desses espaços, tal qual o espaço maior (cidade ou campo) em que estão situadas estão em estado de inércia precisando de ativação. Ativação

inclusive para se valorizar os aspectos culturais dos povos que o habitam. Fato que não se percebe nas falas. Nenhum docente gostaria, por exemplo, de ter uma sala organizada ou decorada com materiais ou jogos que reflitam as culturas camponesas.

As SRMs da UEEE possuem contato maior com os espaços da cidade e, pelas falas docentes fazem boa interação com seus espaços públicos oportunizando aos alunos, se bem trabalhados, educação, cidadania e participação social como quesitos para a tão sonhada democracia escolar. Necessitam apenas transcender o olhar para outros aspectos que não os rotineiros da educação especial. Assim, os espaços das SRMs grandes ou pequenos, confortáveis ou não, contextualizados ou não a cada cultura possuem possibilidades educativas que, para não serem sujeitas a forças deseducadoras carecem de cuidados dos gestores e do poder público.

Assim, no encontro da criança ribeirinha com a cidade, a SRM – tal qual a UEEE – se torna um potencial espaço de aprendizagem e, como tal, deve conter objetos que sejam o reflexo das culturas, das comunidades da criança ribeirinha. Gandini (1999, p. 150) ressalta que: “o espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas e, em um exame cuidadoso, revela até mesmo as camadas distintas dessa influência cultural”.

Nas escolas do campo os “interiores”, muitas vezes, oportunizam às crianças a experiência de andar, correr, descer, subir e pular, a convivência com a natureza (seus cheiros, gostos, sensações com a brisa, a ventania, o rio, o calor do sol, o ruído da chuva, os brinquedos com elementos naturais etc.). As SRMs da UEEE investem em materiais e brinquedos industrializados e construídos que ensinam por diversas formas e texturas: liso, rugoso, macio, áspero, duro, mole, quente, frio, etc. mas, esquecem do que é mais rotineiro no contexto da criança ribeirinha e que pode oportunizar uma aprendizagem mais significativa.

Contudo, não se espera das escolas ou SRMs uma remodelagem exclusiva para os alunos do campo, mas que consigam agregar em si um espaço para essas duas ou mais realidades, visto que as crianças ribeirinhas da UEEE são conduzidas a um ambiente citadino onde não habitam. Assim, dados os seus contextos de moradia ribeirinha não se pode ignorar os saberes dos lugares, do espaço do campo que, junto às demais simbologias da SRM pode possibilitar trocas culturais mais justas.

Fernandes (2010) citando Mantoan (2006) lembra que muitos dos alunos têm somente a escola como único espaço de acesso aos conhecimentos. E, é nela que ele vai ganhar condições de desenvolvimento para ser cidadão com uma identidade

sociocultural que lhe oportunize perceber-se e ter vida digna. Então, tomando-se todo o ambiente da UEEE como espaço educativo, especialmente, aos alunos ribeirinhos que frequentam apenas o AEE ou donde suas escolas regulares não trabalhem as questões culturais e/ou a educação do campo, é somente na UEEE que ele pode conseguir referência da diversidade de seu ser gente, sua vida digna. Daí a importância de o aluno perceber referências de seu meio nesse espaço.

Assim, se vai percebendo que, embora se verifique na UEEE um prédio com estrutura física renovada dada a sua reforma recente (anos de 2015 a 2018) e, deste modo e neste ponto, bem melhor que outras escolas especializadas ou regulares, já se verificam “pequenos” problemas mostrados ou não pelos entrevistados. E, não obstante as preocupações com as questões pedagógicas, a escassez dos recursos financeiros que servem apenas para a manutenção ainda é um desafio permanente. Nisto, traz-se um trecho de registro do diário de campo das conversas informais com a equipe gestora:

Frente à imponência do prédio da UEEE comento que não deve ser fácil lutar pela valorização e não depredação do belo patrimônio que possuem ali. Então, minha interlocutora confirma com a cabeça e comenta que, apesar da recente conquista de infraestrutura, a verba do fundo rotativo é bem pouca e vem somente uma vez ao ano. E, expõe que os docentes são bastante aguerridos na busca e aquisição de jogos, brinquedos e materiais para o trabalho pedagógico e que, a equipe toda não mede esforços em conseguir doações para os eventos que auxiliam a comunidade local como a festa junina e o Natal Solidário, a feira cultural etc. que fazem todo ano. Assim como, há espaços e salas que já possuem necessidade de manutenção e/ou aquisição de novos aparelhos de ar-condicionado ou nova pintura devido a umidade (DIÁRIO DE CAMPO, 19 de novembro de 2019).

Com isso, se ressalta que toda escola pública, mesmo com melhor acabamento ou o mais significativo cuidado que possua, necessita de maiores investimentos e/ou projetos de captação de recursos financeiros para poder efetivar suas propostas e planos e, deste modo, avançar nas inovações necessárias. Inclusive, para formar sua equipe e se abrir a outras parcerias ou outros formatos como o diálogo com a educação do campo que ora propomos.

Assim, se percebe e se deve reconhecer o empenho e a dedicação de funcionários públicos, principalmente, da área da educação como os professores que, entristecidos, mas acima de tudo, sensibilizados com o descaso ou a insuficiência dos recursos do estado se mobilizam para mais que reivindicar reagir às suas difíceis realidades. No fundo, não deixa de ser uma situação de insurgência: “Insurgir não é não resistir é ir além da resistência. Porque a resistência dá a impressão que você fica

reativo. Insurgir é não só ficar reativo como ficar propositivo. Insurgir supõe desnaturalizar, insurgir supõe propor, insurgir supõe criar alternativas” (CANDAU, 2020, Abertura do 20º ENDIPE).

Ou seja, é uma atitude de rejeição ao descaso oficial não com o silêncio, mas com o trabalho árduo, para assim, fazer de sua profissão um ato nunca neutro e sim político Freire (1978). Sem, contudo, esquecer que a luta política está ligada ao “que fazer” permeado de afetos. Porque para Freire (1987) a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. A coragem de resistir e de não se entregar aos obstáculos do cotidiano que em algumas vezes quer endurecer a quem deve repetir cotidianamente que sua profissão é acolhimento e amor a seus alunos, amor às gentes.

5 CRIANÇAS RIBEIRINHAS COM DEFICIÊNCIA E SEUS DIREITOS DE SER

A UEE ressalta, em seu PPP, que será guiada pelo princípio da inclusão. Deste modo, é preciso uma reflexão sobre que direitos e quais nuances de seu público que se deve considerar para se acreditar, de fato, estar havendo educação inclusiva. Assim, veja-se o que diz o PPP (2015, p. 8) sobre a inclusão:

uma proposta de educação que valorize os profissionais, qualifique os atendimentos numa dinâmica de ação-reflexão-ação, onde o ato educativo seja concretizado e enraizado de compromissos e responsabilidades por parte de todos os atores sociais tomando por base algumas construções acumuladas ao longo do tempo e outras construídas recentemente, e com o apoio do órgão central, fazer os ajustes necessários para a qualidade da educação da pessoa com deficiência visual e ou associadas, tendo como eixo norteador o princípio da inclusão.

Deste modo, para além da escolha curricular dos conhecimentos acumulados e recentes, é preciso saber a quem incluir, quais seus direitos e de que modo o fazer. Não é porque se está cuidando de um programa ou setor dentro de uma UEE que deve haver a preocupação somente com a deficiência em si. A criança, lembrando Candau (2008b) com todos os seus marcadores identitários, é um ser indivisível e, como tal precisa ser respeitada. A deficiência configura apenas uma de suas características na imensidão de outros aspectos que constituem a identidade de cada criança.

Desde a CF de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a LDBEN de 1996, a PNEEPEI (BRASIL/MEC/SEESP, 2008) e outras leis, decretos e resoluções visualiza-se a garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Ou seja, pode-se dizer que, nos textos oficiais já está posto a superação destes enquanto seres, ao longo da história esquecidos ou menosprezados por uma sociedade que prima pela padronização da pessoa forte, perfeita.

No entanto, muito precisa ser feito para a real escolarização desse público seja criança, adolescente, jovem ou adulto com necessidades educacionais especiais, pois, superada a fase da invisibilização das PcDs ao longo da história da civilização (ao menos no papel), agora a luta dá-se por reflexões/ações que favoreçam a *práxis* de como acolhê-los e inseri-los no ambiente escolar resguardando-lhes seus direitos e garantindo seus protagonismos em suas diversidades.

Então, pelas práticas docentes e pedagógicas nos espaços das pesquisas em foco, verifica-se em seus planejamentos e currículos em relação às crianças²³ a defesa de conceitos como ludicidade, contação ou narrativas de histórias, imaginação simbólica, criatividade etc., como sendo essenciais às suas aprendizagens. Mas, afinal, estes conceitos podem ser aplicados a todas as crianças? Como validá-los quando se trata de práticas docentes e pedagógicas com o público da educação especial? E mais, ter-se crianças que pertencem ao grupo das PcDs é o suficiente para se pensar práticas docentes e pedagógicas apenas pelo olhar desse conceito?

As crianças, em suas infâncias diversas, possuem modos muito particulares de lerem e atuarem em seus mundos, por isso, somente contextualizar o ensino não basta. É preciso analisar o seu 'ser criança', 'sua infância' com todas as suas questões biológicas, culturais e sociais que influenciam em seu protagonismo e aprendizagem.

E, se porventura, algumas dessas questões estiverem sendo desconsideradas ou negadas pelo adulto que a cerca e que deveria promovê-la (seja no âmbito familiar, profissional ou governamental), intensificar-se o trabalho de conscientização e reflexão com este para que se entenda o verdadeiro sentido de ser criança como sujeito de direitos nas legislações atuais no país e não mais como o ser frágil ou o pequeno adulto como já foi considerado ao longo da história.

Não se quer aqui dissociar, explicitar, nem resumir os conceitos expostos no segundo parágrafo em um único termo, pois, isto não caberia em uma sessão, muito menos se trabalhar com definições do ser criança e da infância cuja literatura está farta. Mas, lembrar das necessidades intrínsecas dessa fase, sem esquecer o que alerta Arroyo (2019, p. 233) que “a idade é uma identidade provisória, porém marcante, porque a cada tempo da vida foram assinados, ao longo da história, comportamentos raciocínios, sentimentos, identificações.”

Assim, o brincar conforme Coelho (2010, p. 10), “proporciona liberdade de expressão, de discussão de situações, de estabelecimento de regras e experimentação de soluções que são imprescindíveis para o crescimento do sujeito”. Conforme o RCNEI (BRASIL/MEC/SEF, 1998a), toda criança tem o direito de brincar não importando suas condições físicas, mentais, culturais, econômicas ou sociais.

²³ O termo criança será aqui tratado, na visão da autora, compreendendo-se a faixa etária de 0 aos 12 anos de vida, conforme estudos de pesquisas anteriores com crianças amazônidas, em leituras de Miguel Arroyo (2019) e a Lei 8.069 de 1990.

Neste sentido não podemos nos furtar a falar de ribeirinhos com deficiência sem nos perguntarmos como interagem, como brincam.

A professora Sabá (2020) me diz: “Gosto que brinquem! Meus atendimentos são cheios de brincadeiras e muitas delas com o que eles querem! Gosto de vê-los nos atendimentos da Educação Física! Os professores são muito criativos e desafiam as crianças o tempo todo”.

A professora Sabá incentiva a brincadeira e deixa que seus alunos escolham brinquedos e brincadeiras apesar de que ela possui poucos brinquedos que simbolizem o universo cultural de ribeirinhos. Assim, se pergunta aos docentes se percebem diferenças nas brincadeiras dos discentes, entre ribeirinhos e não ribeirinhos:

A gente percebe isso muito claramente em relação às crianças da região metropolitana. Estas, possuem uma linguagem digamos, mais tecnológica. Hoje a criança tem acesso à tecnologia mais cedo. Então, eles falam muito em tablet, em celular, em digamos, brinquedos da moda, da mídia. Já a criança do ‘interior’ tem uma fala mais voltada para as coisas deles. Estava até lembrando de determinado aluno, a fala dele remonta muito, por exemplo, a alimentos que tem bastante no interior. Determinadas frutas; o próprio açaí que eles têm acesso. Enfim, realmente a gente percebe assim na fala deles uma certa diferenciação assim em termos de vivências, de gostos. Então o que se vive é o que se fala né? (PROFESSORA RAY, 2019).

O meu aluno, ele é ribeirinho, mas ele vem pra cá pra Belém, tá?! Não sou eu que vou fazer o atendimento lá no local onde ele mora. Então, eu não sei falar assim qual é a estrutura que ele tem na escola, porque no caso do ribeirinho, ele vem para uma escola de Belém. O aluno que vem de...de... até esqueci de onde o aluno vem. Esses alunos que vem do interior, alguns deles, eles ficam na escola durante a semana e retornam para o interior no final de semana, então não sou eu que vou fazer essa visita lá no município que ele estuda, ele que vem para Belém (PROFESSOR BENA, 2019).

A professora Ray fala das diferenças culturais dos espaços percebidas nos trejeitos, linguagem e gostos das crianças e, o professor Bena parece tentar buscar os porquês de não saber da questão colocada.

O fato é que se não se souber dos gostos pelo brincar e, claro, ligando-se este (brincar) ao contexto cultural, às idades das infâncias ribeirinhas, dificilmente haverá um planejamento adequado a cada realidade estudantil. Nisto, se estará sem querer, ofertando aos estudantes trocas culturais injustas onde poderá sucumbir a cultura menos problematizada e/ou historicamente inferiorizada sem ocorrer o que Haesbaert (2012) chama de hibridização positiva como movimento conscientemente assumido pelos coletivos, a seu favor, em detrimento de uma hibridização mais negativa, que beneficia sobretudo os interesses dos grupos hegemônicos mesmo que se acredite não fazer parte desse bojo.

Então, este equilíbrio de trocas culturais começa desde cedo, quando se oportuniza a todas as crianças momentos de aprendizagens e interações prazerosas que considerem suas identidades única, singular e transitória, com suas necessidades, interesses e capacidades próprias dentro de seus “tempos-ciclos de vida vividos e percebidos de maneira diversa dependendo da classe, do trabalho, do gênero, da raça, da experiência cultural, rural ou urbana” (ARROYO, 2019, p. 235) e, em relação às suas características para a oferta de oportunidades que lhes permitam realizar todas as suas potencialidades.

Dito de outro modo é importante a valorização de seus contextos culturais e familiares onde o docente considere cultura e família em sua ação educativa, bem como, aprenda com estas as melhores formas de atuar e transformar seus espaços, inclusive, sem esquecer que as famílias das crianças que estão sob a nomenclatura da política atual da educação especial (BRASIL/MEC/SEESP, 2008) podem estar carregando consigo uma vivência cultural diferenciada das demais e que possuem uma gama de experiências de luta, dores e alegrias que precisam ser analisadas como práticas educativas e de vidas exitosas cuja escola, não raro, desconhece ou não valoriza.

A escola para crianças deve estar atenta a alguns fundamentos e princípios que regem a educação nas infâncias, pois, esta é o embasamento fundante em que aquela se sustenta. A Lei n. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no inciso IV do seu artigo 9º, atribui à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, como forças uníssonas que definem as competências e Diretrizes para a Educação Infantil o Ensino Fundamental e o Ensino Médio descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB),²⁴ que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum, ressaltando-se que tais entes devem ser os primeiros a apropriarem-se dos princípios que aqui serão debatidos.

Nas DCNEB,²⁵ verificam-se os princípios que definem a referida integração como sendo orgânica, sequencial e articulada. Então, percebem-se as possibilidades de se trabalhar as nuances, em um todo articulado, de uma infância de 0 a 12 anos

²⁴ Cf. Resolução CNE/CEB 4/2010 (BRASIL/MEC/CNE/CEB, 2010).

²⁵ Ver Craveiro e Medeiros (2013).

de idade incompletos conforme o ECA (BRASIL, 1990), tal qual, um ciclo etário da vida numa concepção mais ampla de infância e não fragmentada e em preocupação apenas com o tempo cronológico como a escola o faz embasada na própria diretriz que descreve as etapas da vida escolar na educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

E ainda, some-se nesse bojo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com belas palavras, mas, que ecoam no vazio ao não considerar as falas destas infâncias e, a partir daí, as identidades e as culturas,²⁶ como elementos fundantes e perpassantes a todos os campos de experiência que consolidariam o protagonismo destas como já há muito debatido em vários países, inclusive o Brasil. Nesta pesquisa, não foi possível conhecer as vozes das crianças, devido não apenas à questão embrionária dos professores cidadãos que atuam nessa interface em uma escola especializada, mas, ao período da pandemia que se instalou após a qualificação da referida.

Mas, nunca é demais certificar-se de que para o protagonismo da criança, é mister observar e considerar as ações e vozes das crianças. Afinal, a criança possui, não raro, boa carga de energia que é direcionada às suas atitudes e linguagens perante o mundo. Quando saudáveis apresentam-se ativas e cheias de dinamismos, independente do contexto em que vivem. Desde que nascem e, salvo casos raros, estas apresentam uma curiosidade natural que, se bem consideradas, aumentam com o tempo e as fazem explorar, imaginar e dar sentido a tudo que as rodeia sendo efetivas em suas relações e interações (ERTE, 2016). Esta ideia opõe-se a uma criança como frágil ou dependente, como descrita ao longo da história e, a torna uma cidadã com direitos dignos de respeito e cuidados.

Tais direitos são estabelecidos pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança (CIDC) de 1989, ratificado no Brasil sobre os direitos da criança pelo Decreto Presidencial 99.710 de 1990,²⁷ como o direito à liberdade de expressão e opinião, de tomar decisões em seu benefício, ser consultada e ouvida nos assuntos de seu interesse e sua opinião ser levada em conta. Este processo de escuta, cujas escolas,

²⁶ Para esta crítica à BNCC ler: Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil? de Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016) e Currículo é responsabilidade: discussão contemporânea na Itália, de Santiago e Faria (2016).

²⁷ Ver BRASIL/PR (1990).

às vezes, se furtam a fazer com as crianças são mais difíceis ainda de serem realizados quando se trata de alunos ribeirinhos com deficiência, visto que foram silenciados e invisibilizados ao longo da história e, em cujas questões culturais e orgânicas podem se dar em linguagens diversas cujo docente não as domina e, deste modo, se dificulta os canais de comunicação e entendimento de suas vozes.

Muitos pesquisadores, preocupados com as vozes dos pequenos, refutam a atual Base Nacional Comum Curricular²⁸ não porque questionam os princípios atinentes às fases das crianças, mas, porque ela estabelece objetivos para o crescimento da criança buscados pelos adultos sem as terem consultado. E, ressalte-se novamente, quando se trata de crianças com deficiência esse fato ocorre a todo instante e em qualquer lugar, sem ao menos se dar a chance de suas famílias serem ouvidas ou de se oportunizar possibilidades de comunicação e diálogo à criança com deficiência, visto que, todas de alguma forma, comunicam algo sobre si e o mundo.

O fato é que, se for oportunizado ao professor entender as individualidades, considerando-se as culturas e especificidades, dentro de temporalidades da infância de cada lugar, trabalhará a partir das experiências diversificadas de cada criança e de seus saberes como fundamento das novas aprendizagens nas palavras de Arroyo (2019, p. 241) onde “as idades, tempos-ciclos da vida, não cabem em qualquer concepção natural, nem etapista e evolutiva do desenvolvimento e das aprendizagens”.

As crianças possuem princípios exclusivos da infância e agem cada uma em seus tempos e/ou ciclos únicos. E, no que diz respeito ao protagonismo e aprendizagem, a observação e o lúdico tornam-se o seu vasto campo de experiência. Ludicidade esta que, segundo Soares (2020) nunca deve ser sempre definida ou escolhida pelo adulto que, às vezes, equivocadamente escolhe jogos brinquedos e brincadeiras conforme o que pensa sobre a criança e suas necessidades ou pior, conforme a deficiência ou o meio que a cerca, cerceando a ela desse modo, outras possibilidades.

Salvo raras exceções de questões psíquicas severas, elas têm em comum a curiosidade natural e a capacidade de escolher e de interagir com o mundo que a rodeia seja físico, natural e/ou das relações sociais e políticas, especialmente do Brasil

²⁸ Ver BRASIL/MEC/SEB (2018).

como bem lembrado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica ao se referirem sobre a LDB e a importância do currículo na aquisição dos princípios para a formação básica do sujeito (CRAVEIRO; MEDEIROS, 2013).

Assim, as crianças possuem a capacidade de ter iniciativa e de decidir, inclusive nas escolhas de seu entretenimento e diversão sempre que oportuno (CRAVEIRO; MEDEIROS, 2013). Nesse sentido, do respeito às escolhas sobre seus brincar e jogar o meio cultural e o meio familiar têm uma influência muito forte que deve ser reconhecido, valorizado e até mesmo ressignificado se necessário.

Por isso, o professor e a escola devem considerar as relações com cada família respeitando e valorizando suas culturas e criando formas de, nas palavras de Santiago e Faria (2016) escuta, diálogo e comunicação com estas (crianças e famílias) como fortes contributos ao processo de construção de conhecimento compartilhado e de suas práticas docentes como reflexos das práticas pedagógicas que a escola defende.

E, se a escola defende o acolhimento real a todos os diversos alunos que a ela chegam então valorizará os ribeirinhos com deficiência com suas histórias e culturas familiares dos diversos campos dos inúmeros municípios paraenses que a ela chegam. E, enfatizará a imensidão de seus vastos territórios, a hibridização sempre presente nesses coletivos que já surgiram a partir de heranças de hábitos e costumes de outras culturas (as culturas indígenas, quilombolas, europeus etc.).

Culturas de povos que se fincaram, se estabeleceram e/ou se movimentam em/para um determinado lugar que hoje em dia chamamos de 'municípios' e, desta forma, fortaleceram ou não, criaram e recriaram os costumes não apenas que marcam esses espaços, mas suas sobrevivências como o trabalho extrativista com o manejo do açaí (fruto e palmito), das sementes; a caça e a pesca; as criações de xerimbabos a agricultura familiar e etc., que se tornam menos ou mais intensa dependendo de cada região municipal.

Tais regiões ou municípios são dotados de trocas simbólicas que continuam o processo de hibridização, principalmente, as que são mais abundantes em seus espaços urbanos por onde os alunos frequentam. Tais trocas "entre culturas diferentes são extremamente intensas devido aos sistemas de ensino e de comunicação serem mais estruturados" (SILVA, 2017, p. 51).

Assim, vemos um ser da natureza em simbiose com a fauna, a flora, as águas, o clima, o tempo etc., mas, sujeito às condições de marginalização pelo mundo capital que sempre lhe negou direitos: Deste modo,

as condições concretas de opressão e exclusão deles os desafiam, também historicamente a buscar condições necessárias de vida material e simbólica sobre, nesse e desse complexo, razão por que estão criando e recriando saberes sobre si e sobre a natureza (CORRÊA S. R., 2004, p. 38).

A educação do campo/ribeirinha é cercada de muitos desafios. Por isso, os coletivos não se descuidam de oportunizar às crianças os saberes da tradição e os conhecimentos escolares, nas palavras de Corrêa S. R. (2004), criando e recriando os saberes de si e da natureza. Porquanto, quanto mais refletirem sobre suas realidades mais bem equipados estarão para as ressignificações pretendidas ou necessárias.

Neste sentido, é oportuno se atentar para a capacidade de entendimento e reflexão que possui cada um de seus alunos ribeirinhos com deficiência sem nenhum pré-julgamento de que a sua deficiência o impede de pensar ou problematizar sua realidade. Afinal, a escola é um dos principais veículos de luta contra o capacitismo que, infelizmente, ainda perdura na sociedade.

Deste modo, corrobora-se com Santos (2018) ao citar Palma e Carneiro (2018) no sentido de que a Educação Especial frente a homogeneidade sempre mostra a capacidade dos indivíduos com deficiência a fim de inseri-los na sociedade. Assim, tais autores junto a tantos outros (FERNANDES, 2015; 2018; CALDART, 2003) afirmam que a Educação do Campo busca igualdade no direito, na ideia de que o campo não é um lugar arcaico e sem produtividade.

Neste sentido, é preciso que se reverta a lógica da exclusão pela diferença, para uma nova lógica que inclui pela diferença. Para tanto, se faz necessário perceber e considerar o que Hage e Gerone Junior (2013) apontam como desafios: as questões sociais, econômicas, geográficas, culturais, raciais etc., que fazem parte de qualquer cotidiano escolar, mas, no caso das crianças ribeirinhas, elas se acentuam e inclusive, a maturidade e as habilidades adquiridas muito cedo por essas crianças no cotidiano do meio ribeirinho que são mais acentuadas.

Então, quanto a essas habilidades cabe se perguntar: quais dessas crianças ribeirinhas com deficiência, mesmo com os impedimentos biológicos que possam ter, conseguem tal qual as demais crianças ribeirinhas subir em árvores? Nadam, tomam banho de maré sozinhas ou assistidas? Constroem ou inventam seus brinquedos com a matéria prima de cada lugar? Andam nas pontes, nos quintais, nos troncos e nos meritizeiros sozinhas? Conseguem adentrar nos barcos e demais transporte com facilidade? Como é a vida de cada criança quanto às questões econômicas, raciais,

de gênero, culturais e etc.? Como uma criança que não é da cidade se sente dentro do espaço escolar urbano?

Porquanto, atentos a cada aspecto de cada criança, o docente da educação especial saberá que seus discentes, mais do que possuir muitas dessas habilidades, eles aprendem de seus pais, comunidade e meio os conhecimentos práticos, a linguagem, as festas, a dança, a religiosidade, as histórias contadas de geração a geração que reproduzem o imaginário e a cultura ribeirinha de cada realidade.

Enfim, fica uma última questão: quantas ou quais dessas crianças com deficiência conseguiriam refletir para intervir em suas realidades? É uma pergunta que deve fazer parte do plano anual de cada setor ou programa da escola especializada para então se estruturar planejamentos mais consistentes que, mais que desenvolver habilidades da deficiência e autonomia, auxiliem o estudante ribeirinho com deficiência em sua emancipação como sujeito.

5.1 Os ribeirinhos públicos da UEE – A diversidade (des)percebida entre alunos da cidade e do “interior”

A UEE atende alunos regularmente matriculados em seus programas de Educação, Habilitação/Reabilitação nos diversos setores e projetos que possui e que estejam na faixa etária de 0 anos até a terceira idade. Ou seja, conforme o PPP (2015) o AEE é ofertado em qualquer idade a um público com deficiência visual e/ou associadas, matriculados ou não na rede regular, em quaisquer níveis e/ou modalidades de ensino, em dois turnos de funcionamento (matutino e vespertino).

A questão da expressão “matriculados ou não na rede regular” deixa dúvidas quanto a aquisição da segunda matrícula quando os alunos não estão estudando nas escolas regulares – visto que somente quando o aluno é matriculado na rede regular é que se gera esta (segunda matrícula) para o AEE. A equipe gestora assim explica em conversa informal:

A questão é que os que estão fora do sistema regular de ensino (geralmente são mais adultos) já possuem uma exclusão que é a da escola regular. Não podemos excluí-los novamente. Temos de acolhê-los, verificar suas potencialidades, trabalhá-las, ver as possibilidades de conclusão de ensino deles, inclusive, se analisando a terminalidade específica para eles, se for o caso. Mas, já estamos estudando a possibilidade de formar uma turma de EJA aqui dentro para que ambas as partes se beneficiem na relação (DIÁRIO DE CAMPO, 19 de novembro de 2019).

Apesar de que, neste trabalho o que interessa são as práticas referentes às questões educacionais da UEE, se percebe que esta fez questão de tomar todos os

seus alunos como sendo público do AEE. Isto foi necessário na reformulação de seu sistema atual porque deste modo se consegue a dupla matrícula pelo máximo de alunos. É um modo de lutar para manter-se em pé apesar da lei que a relega a ser um espaço de apoio e sem maiores justificativas para aquisição de verbas de outras formas.

Contudo, Santos (2018) citando Bueno (2011) lembra que quando a Educação Especial é concebida apenas como AEE corre-se o risco de se enfatizar ainda mais as atividades voltadas para as manifestações e dificuldades apresentadas pelos alunos caracterizados com deficiência e, deste modo restringir-se ao campo de atuação da Educação Especial sem se valorizar as possibilidades e capacidades de seu público-alvo para outras questões.

Todavia, a luta pela segunda matrícula não a torna, até o momento, insensível a ponto de não acolher quem está fora do sistema regular de ensino. E, há alunos ribeirinhos e do campo de modo geral, nesta situação. Coube então, conhecer se o acolhimento porta adentro está sendo contextual e inclusivo.

Para tentar verificar este público mais de perto se pergunta aos docentes quem são seus alunos ao que eles responderam apenas considerando as questões de deficiência:

No caso os nossos alunos eles têm sim a deficiência visual, né?! Ou cegos, ou baixa visão, e muitos desses alunos tem uma deficiência associada, por exemplo, nós temos muitos casos (mais de 50% dos nossos alunos hoje), têm uma deficiência associada. Por exemplo, é deficiente de baixa visão e deficiente físico. Nós temos no caso de crianças pequenas, com microcefalia né, no caso tem a baixa visão e a microcefalia, que já determina uma deficiência física mais um atraso motor, um atraso de fala. Nós temos alunos autistas. Por exemplo, cegos e autistas, ou baixa visão e autistas. Enfim, nós temos um público hoje, que a gente pode dizer, bem mais diversificado (PROFESSORA RAY, 2019).

Tem alguns que têm outras comorbidades além da deficiência visual têm comprometimento intelectual. Tem aluno também que tem síndrome, tipo síndrome de Bardet Biedl (é uma síndrome genética, que afeta várias partes do corpo. Afeta região cognitiva, a questão visual, física. Afeta o corpo de uma forma geral). Então, cada caso, é um caso. Tem aluno que tem toxoplasmose, mas ele tem também, devido a doença, problema neurológico. Então tem várias comorbidades na verdade (PROFESSOR BENA, 2020).

Nessa escola a gente atende prioritariamente alunos com deficiência visual. Eu, especificamente, atendo alunos com baixa visão. Mas quase sempre o aluno além da baixa visão tem outra deficiência. Então, às vezes, tem deficiência física, às vezes é deficiência múltipla. A gente também tem aluno que é baixa visão e também autista. Então, na verdade, para o atendimento a gente precisa que, inicialmente, ele tenha baixa visão. Mas, se ele tiver uma outra patologia junto uma outra deficiência associada não há problema a gente atende na mesma forma (PROFESSORA SABÁ, 2019).

Pelas palavras acima se vê que os docentes estão tão impregnados de assuntos apenas relacionados à educação especial que sabem dizer o percentual de alunos que possuem outras “deficiências” associadas, explicam as síndromes mais raras, os critérios para acolhimento na UEE, mas não consideram que saber de onde vêm seus alunos, do lugar, dos contextos faz toda a diferença em seu atendimento. Então, a pergunta foi refeita para: de onde vêm seus alunos:

os alunos que eu atendo aqui da UEE, vêm de várias localidades do estado do Pará. Nós temos alunos aqui que vêm de Barcarena, de Benevides, Ananindeua, Cametá. É, em resumo, tanto da área metropolitana de Belém, como de outros municípios, interiores, outros espaços, né? (PROFESSORA RAY 2019).

Olha, esse ano eu estava conversando com um aluno que ele é de São Caetano de Odivelas e ele tá morando com uma família em Belém, então, e essa família mora no Guamá, nos finais de semana vai para o sítio. É.., normalmente os discentes que são atendidos por nós aqui, no núcleo de produção, eles vêm de locais distantes. Dificilmente são próximos da escola (PROFESSOR BENA, 2020).

Meus discentes são do entorno da escola e também do interior, né! Nós recebemos lá muitos alunos que são de fora da capital (PROFESSORA SABÁ, 2019).

Os alunos atendidos na UEE são oriundos da região metropolitana de Belém e das adjacências, além dos diversos municípios do Pará citados pelos docentes. Sendo que estes, de acordo com a distância, são atendidos uma ou duas vezes por mês, dependendo da acessibilidade do transporte de cada município. Visto que, muitos são de famílias de baixa renda e não conseguem a gratuidade no transporte para vir até a capital. Alguns ficam em casas de amigos nas cidades para receberem atendimento 2 vezes por mês o dia todo na UEE e depois retornam para o “interior”.

Conforme levantamento feito nas fichas de matrícula, os discentes do campo na categoria ribeirinhos que frequentam a escola são oriundos dos seguintes municípios: Abaetetuba, Ananindeua, Barcarena, Bragança, Benevides, Bujaru, Cametá, Castanhal, Concórdia do Pará, Igarapé Mirim, Irituia, Maracanã, Marapanim, Ponta de Pedras, Santa Bárbara, Santa Isabel, São Caetano de Odivelas, São Miguel, Tailândia, Vigia, Vila de Mosqueiro totalizando 41 para um universo de 300 alunos da UEE.

No quadro anterior de número 04 foram enfatizadas, dentre outras informações, as localidades de moradia das crianças ribeirinhas. Para maior entendimento do leitor ilustra-se suas localizações no mapa a seguir:

Figura 2 – Localidade dos estudantes ribeirinhos que frequentam a UEE.

Fonte: mapasblog.blogspot.com

No mapa acima, as bolinhas vermelhas representam as localidades do campo dos diversos municípios e a bolinha em amarelo destaca a ilha de Mosqueiro de onde veem os alunos ribeirinhos que frequentam a UEE. É importante observar que há alunos de alguns municípios (Muaná, Ponta de Pedras, Cametá) que se utilizam dos barcos e ônibus ou vans como meios de transporte para chegar até a UEE.

No mapa, em suas entrelinhas, também se pode visualizar um ponto de interrogação quanto aos municípios mais distantes: visto que a UEE em análise é o único espaço para pessoa com uma deficiência específica primeira (visual) no estado, onde são atendidas as pessoas que moram nos municípios bem mais distantes da capital Belém? Acaso não há nenhuma pessoa com deficiência visual nos municípios cuja UEE não possua nenhum aluno? Quantas escolas com salas de recursos ou quantas escolas especializadas seriam necessárias tanto para atender os alunos que se deslocam para vir para a UEE da cidade quanto para atender as PcDs de municípios distantes que não conseguem acessar a UEE na cidade de Belém?

Outrossim, analisando-se a distância de Belém em relação aos municípios mais distantes como Muaná e Cametá que levam de 05 a 07h para chegar na sede interroga-se quantas PcDs há, de fato, nesses municípios. De certo, nem todos acessam a UEE. Fato que, denuncia uma realidade de exclusão em que a atual

política não alcança. As SRMs precisam chegar a mais escolas e novas escolas especializadas precisam ser construídas.

Ainda, segundo a equipe gestora como antes já dito, a secretaria da escola, na maioria das vezes, matricula os alunos do campo colocando endereços da zona urbana de seus municípios para questões de contatos mais fáceis. Os alunos crianças na faixa etária de 0 a 10 anos são 12 apenas que, conseguiu-se detectar pelas coordenadoras pedagógicas que os reconhecem como ribeirinhos por lembrar suas residências conforme as conversas que têm com eles.

A problematização que fica é quanto ao conhecimento cultural desses municípios e seus “interiores” pela UEE. Quais os aspectos culturais, os costumes, as ideias sobre as vivências ribeirinhas predominam em Barcarena, Benevides, Ananindeua, Cametá, São Caetano de Odivelas, etc.? O que se pode aprender com os povos desses locais e como empoderá-los de/com suas vivências? Em alguma vez nos atendimentos já foram considerados os contextos de cada município, vila ou sítio? Já foi dialogado com as escolas e os movimentos desses lugares o quão importante é um trabalho conjunto que considere as ribeirinidades desses alunos e suas famílias?

À guisa de reflexão, se parafraseia Candau quando refere que a escola, deve oportunizar uma imagem positiva dos grupos subalternizados: “não seria interessante que os/as alunos/as de outras regiões pudessem [...] conhecer um pouco mais o Nordeste com os nordestinos?” (MOREIRA; CANDAU, 2008b, p. 48). Não seria interessante que os alunos da cidade da UEE pudessem conhecer um pouco da história desses municípios, vilas e sítios com os alunos desses lugares? A UEE pode efetivar ou fortalecer os meios de conexão com as escolas e movimentos desses municípios para a partilha mais justa e democrática de seus valores, suas culturas.

6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES DE FAZER E PENSAR A EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS RIBEIRINHAS

A escolarização de estudantes com deficiência está avançando. Apesar de problemas como o de, não raro, um sistema mais eficaz de registro da presença destes nas escolas do país como já exposto acima, a “batalha da presença” (NÓVOA, 2014) está sendo vencida. Contudo, a “batalha da aprendizagem” percebida por Nóvoa ainda é um longo processo.

Assim, como componente desse processo é mister se apostar em ações em que a escola considere a concretude acontecendo nas aprendizagens desses estudantes e na participação mais efetiva deles. É neste sentido que as práticas pedagógico-docentes são essenciais,

como práticas escolares responsivas às demandas do currículo que é para todos, com um ensino que atenda às diversidades presente nas salas de aula, sem excluir áreas de conhecimento ou aspectos sociais e adaptativos de qualquer pessoa (BRAUN; MARIN 2018, p. 114).

Desta diversidade de que falam Braun e Marin (2018), se precisa considerar as crianças ribeirinhas com deficiências como identidades duplamente vulnerabilizadas que sofreram e ainda sofrem preconceitos e indiferenças históricas. Os professores, como elementos constitutivos dessa sociedade homogeneizante e excludente, mas, acima disso, sujeitos ímpares da instituição da nova cultura escolar inclusiva, não estão isentos de ainda possuírem atitudes estigmatizantes em relação a eles, inclusive, quando se mostram “neutros” dizendo não perceberem nem considerarem nenhuma diferença. Neste sentido, novas práticas docentes começam pelo

enorme esforço para rever suas velhas crenças, dogmas e práticas. Precisa realizar também mudanças de diferentes ordens, para atender com competência todo estudante [...] A escola pública tem tido dificuldades crônicas para prover ensino de qualidade para todos os seus estudantes (OMOTE, 2008, p. 24-5).

Deste modo, a reflexão sobre atitudes docentes que à priori, pareciam inofensivas, após colocadas em suspensão para reflexão e análise se configuram no pontapé inicial para mudança de postura e abraço a nova cultura de acolhimento ao diverso. E assim, começam a entender e a lutar por uma prática pedagógico-docente mais intercultural.

A prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os docentes retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que se pode servir-lhes de uma maneira ou de outra (TARDIF, 2011, p. 53).

Assim, sendo a prática pedagógica fica amparada na própria construção docente onde este, conforme Braun e Marin (2018) considera seu cotidiano de saber e saber fazer com toda uma gama de experiências e de dificuldades porque passa a profissão. O docente assim, (re)faz sua identidade a partir do que vive e do que escolhe como (re)ação tornando a prática pedagógica no que Franco (2016) vai chamar de “síntese de múltiplas contradições”.

E, conforme essas escolhas, traça os objetivos que pretende alcançar em suas aulas e institui sua prática mesmo humildemente a reconhecendo imperfeita, inconclusa; afinal, “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação, como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconhecem inacabados” (FREIRE, 1996, p. 58).

Neste sentido, as práticas se tornam um norte na caminhada formativa do docente. Daí ser comum ouvi-los dizer: aprendi com a prática! Na verdade, conforme Franco (2012) o docente está sendo permanentemente formado pelas práticas sociais que está experienciando a todo momento e, com elas concretizando processos pedagógicos conforme suas intencionalidades e objetivos do trabalho docente.

Desse modo, pode-se dizer que a prática docente se configura em prática pedagógica quando, conforme Franco (2016) esteja inserida na intencionalidade prevista para sua ação. Um professor, segundo Franco (2016), que tenha consciência do sentido e significado de sua aula em relação à formação e expansão do aluno e, conforme Freire (1987) e Franco (2016) saiba previamente de suas necessidades e interesses.

Assim sendo, o docente da UEE não pode compartimentalizar a educação ou ensinar apenas parte dela à criança com deficiência quando não é somente essa característica que a define. Com essa consciência, ele está, conforme Braun e Marin (2018) em (auto)formação efetivando o que Freire (1987) chama como *práxis* da profissão que também o liberta do que não mais lhe serve configurando-se em “uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo” (FRANCO, 2016, p. 536).

Mas, contudo, sem esquecer de seu direito de formação continuada e permanente em serviço como um sistema mais formal de aprimoramento da prática pedagógica. É desse modo que as práticas pedagógicas se apoiam em inúmeras estratégias que façam valer a intencionalidade docente. Pimenta (2012), descreve uma série de atividades das quais os docentes se utilizam para sua *práxis*.

Elementos extremamente importantes como a problematização, a intencionalidades para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (PIMENTA, 2012, p. 30).

Para a análise das práticas pedagógicas de docentes de crianças ribeirinhas de algumas dessas atividades elencadas por Pimenta e processadas na UEE, lançou-se um olhar panorâmico em suas dimensões de infraestrutura, recursos humanos e pedagógicos. Principalmente, para as falas dos participantes, as leituras de documentos internos à instituição como o PPP, o Regimento Interno, os PPIs de docentes e, as observações, registros e fotografias de atividades pedagógicas da UEE em uma atenção permanente de que a prática pedagógica com estudantes com deficiência que são públicos da educação do campo deve considerar as mais variadas vivências e experiências em suas diversidades.

Assim, tais documentos, mostram que a UEE, tal qual observado por Bernardo (2012), considera a legislação vigente referente à Educação Especial buscando se alinhar em seu campo de atuação, citando em seu regimento a referida modalidade diversas vezes e submetendo suas ações à COEES.

Nos documentos escolares observados se destacam os processos de mudança porque passou a instituição com a chegada da política de educação inclusiva, ressaltando o AEE como serviço macro enfatizado no Regimento de 2016 conjuntamente aos princípios base da UEE, fazendo assim, surgir os novos setores tendo a organização de seus novos programas relação com a natureza do AEE, conforme artigo 5º do Regimento de 2016.

Assim, espera-se que a construção de práticas pedagógicas com os ribeirinhos com deficiência se embase nas mais diversas iniciativas que transcendam as práticas costumeiras do AEE e se aproximem da inclusão que considere as mais diversas áreas da construção do ser humano numa ação educativa que se preocupe não apenas em “treinos” para a inserção no mundo do trabalho, mas com a valorização da autoestima do ser ribeirinho e de suas culturas.

A nova reorganização da UEE, pela nova política que define o AEE como suporte ao ensino regular, tem função de complementação e suplementação ao processo de ensino aprendizagem destes alunos. Assim sendo, permitiria que se investigassem quaisquer um de seus programas e/ou setores. Contudo, para maior concentração e otimização de dados se resolveu concentrar atenção ao Programa de Educação.

Tal programa, segundo o Regimento de 2016 tem por objetivo o desenvolvimento integral de alunos com deficiência visual e/ou associadas desde os primeiros meses, em contínua interação com a família e comunidade em geral. É um programa interessante por possuir os setores de Intervenção Precoce, Alfa Braille, Intervenção Pedagógica, Informática Educativa e Sociopsicopedagógico. Pelo quadro seguinte, tem-se a estrutura pedagógica organizada conforme as ideias de complementação e adaptação curricular para o AEE.

Quadro 7 - Organização pedagógica no PPP

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO			
SUPORTE ÀS AÇÕES DA UEE	PROGRAMAS	SETORES/ABRANGÊNCIA	PROJETOS E SUBPROJETOS
Atendimento Técnico Educacional Especializado: -Psicologia; -Serviço Social; -Fonoaudiologia.	Programa de Educação	-Intervenção Precoce; -Alfa Braille; -Intervenção Pedagógica; -Informática Educativa; -Sociopsicopedagógico.	I. Alunos com Baixa Visão: um olhar desafiador rumo à inclusão. 1) Conhecendo melhor o meu filho; 2) Conhecendo a Baixa Visão; 3) Conhecer, praticar e pensar: caminhos para a inclusão; 4) Caminhando junto com a pessoa deficiente visual.
	Programa de Habilitação/Reabilitação	-Atividade da Vida Autônoma e Social; -Orientação e Mobilidade; -Comunicação; -Baixa Visão;	II. Modalidades esportivas: 1) Golball; 2) Atletismo; 3) natação.
	Programa de Apoio Educacional Especializado	-Brinquedoteca; -Educação Física/Psicomotricidade; -Núcleo de Artes (Plástica e Musical); -Ensino Itinerante; -Núcleo de Produção e Reprodução Braille; -Complementação pedagógica; -Biblioteca.	III. Qualidade de vida de pessoas acima de 60 anos com deficiência visual na UEE

Fonte: Pesquisa documental – Pará (2015); Pará (2016).

Pelo quadro acima se percebe a organização dos professores e, conseqüentemente de suas práticas pedagógicas voltadas a busca de soluções por projetos e seus limites de atuação dentro da UEE e se verifica que os documentos que reformulam a UEE foram reorganizados para atender as novas diretrizes da PNEEPEI (BRASIL/MEC/SEESP, 2008).

Com isso, a UEE se torna um espaço de educação com a principal missão de fazer o AEE através de programas, setores, projetos e subprojetos amparados por uma equipe de profissionais que denomina de atendimento técnico educacional

especializado. Ou seja, em linhas gerais a psicologia, o serviço social, a fonoaudiologia etc., devem estar disponíveis a fazer acontecer a educação pública conforme as atribuições do AEE como veículo primordial de apoio à inclusão que se processa no ensino regular, “fazendo com que a prática seja tecida e construída a cada momento e a cada circunstância” (FRANCO, 2016, p. 547).

E, entendendo-se essa inclusão que acolhe bem mais que o público da educação especial, fica definido que todos esses profissionais são responsáveis por uma educação para a diversidade e que considere as questões interculturais do público diferenciado que ali se apresenta e, assim sendo, dos estudantes ribeirinhos.

Deste modo, entende-se que o diálogo entre as escolas e entre as modalidades da educação especial e do campo, a aproximação para a partilha de suas conquistas e angústias, bem como, os desafios trazidos com a inclusão dos diversos alunos com suas lutas, culturas e modos de vida devem ser responsabilidade de ambos os tipos de escola quer sejam especializadas e/ou regulares.

As citadas questões acima devem ficar muito claras para o docente das escolas especializadas, pois, muitos ainda dividem ou limitam suas atribuições por área ou subáreas de atuação. Para melhor ilustrar nossa preocupação citamos trechos de fala dos docentes quando perguntamos se trabalham questões curriculares específicas dos contextos culturais de seus alunos ribeirinhos ou do campo:

Normalmente quem vai trabalhar o currículo escolar, é o professor regente da sala de aula, eu sou professor de recurso [...]. Então, a gente trabalha os currículos próprios da sala de recursos. É a libra, o braille, a psicomotricidade, para desenvolver esse aluno, tá?! Então, nós não vamos trabalhar em cima dessa cultura. Se trabalha a cultura quando for uma atividade de música, que tão dentro do currículo, ou quando a gente for trabalhar determinadas temáticas como carnaval, dia internacional da mulher [...]. Aí nós entramos com o trabalho, ou a Páscoa, né?! Aonde a gente vai discutir o símbolo que vai ser trabalhado, tá? Por exemplo, quando chega, eu vou trabalhar o Dia Internacional da Mulher. A gente já trabalha com uma cultura mais ampla, já vai trabalhar com MPB, com outros tipos de artistas. A produção no Natal, é uma produção que a gente usa muito material regional, né?! Então, a gente vai incluindo... Agora tem que perceber o seguinte: o nosso currículo ele nunca foi de valorizar a nossa cultura. Então, a culpa não é minha enquanto professor. A culpa é desse currículo que é colocado, né?! E pouco flexibilizado, que a gente obedece. Tá, então nós trabalhamos aqui, muito a cultura, né?! Então quando tem festa junina, trabalha-se o grupo ‘Bumba meu boi’! tem professores, nós temos coral na escola, então tem a professora que trabalha a equipe, que trabalha o coral, né?! Eu canto, em algumas atividades, eu também faço participação cantando junto com os alunos. Então, dependendo da proposta, de quem tá encaminhando esse grupo musical, os professores são convidados também a trabalhar junto com os alunos na atividade (PROFESSOR BENA, 2020).

Geralmente o currículo (engasgo), a ser trabalhado aqui tem bastante a ver com a cultura de um modo geral... É, eu diria da própria cidade num sentido

assim de que, por exemplo. Ah, fala-se em uma data comemorativa... Teve recente agora, independência do Brasil, como é algo assim que tá sendo falado, com certeza tá sendo trabalhado na própria escola onde ele estuda, com os desfiles, se fala muito em pátria né, então também se trabalha aqui, ou através da confecção de uma bandeira, estudar a bandeira, o significado da história da bandeira, das cores, por exemplo, para que eu possa... Mesmo com o aluno cego, eu posso falar de cores, falar por associação (PROFESSORA RAY, 2019).

A gente faz essa relação curricular para tentar adequar o treinamento visual àquele aluno né? Senão, fica uma coisa muito distante dele e, como a gente precisa treinar a percepção visual e a gente precisa de respostas diretas, de respostas certas, ele não pode ficar em dúvida com relação ao que está sendo perguntado (PROFESSORA SABÁ, 2020).

Pelas falas vê-se um misto de práticas curriculares bem diferenciadas: o professor Bena responsabiliza o professor “regente” e diz que o currículo lhe é imposto. Define currículo pelas subáreas de que trata a sala de recursos: libras, braille, psicomotricidade ou ainda, que trabalha conforme a temática do momento; a professora Ray expressa que fica em consonância com o que dão na escola regular e diz que a UEE está mais atenta ao currículo da “cultura de um modo geral”, diz que, opta por práticas favoráveis ao entendimento da deficiência (no caso, ensina cores ao aluno com cegueira por associação); já a professora Sabá afirma que trabalha o treinamento visual conforme a cultura do aluno para não ficar tão distante dele. Contudo, seu fim é conseguir treinar a percepção visual do aluno.

Lopes (2014) citando Skliar (2001) critica o fato das leis (e aqui se está tomando como uma delas a imposição do currículo citada pelo professor Bena) serem o ponto de partida das transformações pedagógicas quando, na realidade, deveriam ser o de chegada, pois, se fossem fruto dos discursos e decisões de todos os sujeitos da educação (professores, pais, alunos, funcionários, comunidade etc.) seriam mais assertivas.

Contudo, mesmo se considerando as imposições da profissão, Candau (2008b) nos alerta para ideia de seguirmos sem maiores questionamentos o currículo nacional ou específico de cada área ou modalidade. “Há muitos estudiosos que têm analisado e denunciado o caráter em geral padronizador, homogeneizador e monocultural da educação, especialmente presente no que se denomina como cultura escolar e cultura da escola” (CANDAU, 2008b, p. 13).

E assim se vai se encharcando de supostos conhecimentos universais sem questionar as disputas (ARROYO, 2013a) e as intenções que se travam para se estabelecer algo como universal ou relevante ao currículo que, contudo, reflete a cultura dominante de poder (ARROYO, 2013a). No corre-corre do cotidiano o

professor é levado a acreditar em “uma universalidade muitas vezes formal que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e europeia, considerada como portadora da universalidade” (CANDAU, 2008b, p. 33).

Questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares; é perguntar-nos pelos critérios utilizados para selecionar e justificar os conteúdos escolares, é desestabilizar a pretensa ‘universalidade’ dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas (CANDAU, 2008b, p. 53).

O alerta aos docentes é para enfatizar que eles possuem autonomia de ministrar suas aulas/atendimentos impregnando-as de sentido (contextual e cultural) a seus alunos sem justificar que essa missão é de apenas uma parte de docentes, qual seja, os que trabalham na escola regular. A educação especial é, por natureza da modalidade, a mais propensa a acolher e considerar as diferenças. Não se pode deste modo, omitir-se ou negar-se a diversidade cultural e às aulas interculturais.

No entanto, afora às “imposições” curriculares da Educação Especial, se percebe pelo quadro de organização pedagógica da UEE, que os conhecimentos universais ocidentalizados não estão tão rígidos assim, visto que, sua autonomia curricular é demonstrada na implantação de seus projetos e subprojetos: trabalha em interconexão com áreas mais costumeiras como o esporte e a família. Porém, não se verificou nenhum projeto que trabalhe as culturas dos povos do campo/ribeirinhos e que os empodere enquanto culturas diferenciadas muito menos no movimento entre campo e cidade.

Pelo acima exposto, interpelou-se a coordenação sobre a citada Feira Cultural que acontecia há anos e que não mais acontece e, obteve-se o seguinte anotado em diário de campo:

A UEE realizou a feira até o ano de 2013. Em 2014 havia a proposta de realocação da UEE para outro espaço e não deu para realizar. De 2015 a 2018 houve a reforma e a UEE estava em espaço improvisado, apertado aí não deu de novo. Agora em 2019 se está organizando a UEE novamente e, com o alvoroço da pandemia do Covid – 19 não se faz a feira novamente. (DIÁRIO DE CAMPO, 20 de novembro de 2019).

Candau (2008b) alerta a escola para a necessidade de reconstrução de toda a dinâmica educacional e, não apenas de mudanças superficiais trazidas com eventos esporádicos, rompendo dessa forma com o que chama de guetificação causada pela herança histórica que coube à escola de uma sociedade padronizante e excludente.

A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque

global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve (CANDAU, 2008b, p. 54).

Assim, pelos relatos informais dos docentes, observou-se que a Feira Cultural da UEE trabalha a cultura paraense de modo geral, sem referendar as especificidades dos municípios e comunidades ribeirinhas. Contudo, tal fato apesar da crítica de Candau e de muitos pesquisadores aos eventos esporádicos, não deixa de ser relevante, visto que, os alunos de modo geral gostam da gastronomia (açai, farinha, tapioca etc.) e dos brinquedos que são enfatizados na feira e, são utilizados o ano todo em alguns setores.

No quadro anterior também é importante ressaltar o objetivo maior do programa de educação com seus setores que, conforme o PPP (2015) e o Regimento de 2016, visa desenvolver integralmente os alunos com deficiência visual e/ou associadas em contínua interação com a comunidade em geral, devendo para tanto, possuir um ou dois docentes em cada setor.

Dos alunos da UEE, mais da metade possui apenas deficiência visual sem outras associações. Assim, se verifica que a criticidade necessária ao currículo poderia estar nos planejamentos e currículos diga-se que, sem maiores adequações ao menos para esse público.

um currículo multicultural coloca aos professores o desafio de encontrar estratégias e recursos didáticos para que os conteúdos advindos de variadas culturas sejam utilizados como veículo para: introduzir ou exemplificar conceitos relativos a uma ou outra disciplina; ajudar os alunos a compreender e investigar como os referenciais teóricos [...] implicam na construção de determinados conhecimentos; facilitar o aproveitamento dos alunos pertencentes a diferentes grupos sociais; estimular a autoestima de grupos sociais minoritários ou excluídos; educar para o respeito ao plural, ao diferente, para o exercício da democracia, enfatizando ações e discursos que problematizem e enfraqueçam manifestações racistas, discriminatórias, opressoras e autoritárias, existentes em nossa nossas práticas sociais cotidianas (CANDAU e ANHORN, 2000, p. 2).

Além das ações pedagógicas sobre planejamento e currículo, foi possível se verificar a dinâmica da escola em ambos os turnos, onde foi oportuno se perceber muitas outras questões além dos objetivos da pesquisa, mas que, de algum modo, levam à reflexão das práticas pedagógicas dos docentes:

a) A função social da UEE que há mais de meio século tornou-se referência, sob muita luta individual e coletiva, para dar mais apoio e qualidade de vida a seu público alvo que, afora qualquer crítica que se possa fazer à UEE, sua trajetória histórica não pode ser menosprezada;

b) A UEE como espaço de encontro de gerações, coletivos e culturas pertencentes à comunidade paraense onde se mesclam várias linguagens e saberes e estas precisam ser consideradas;

c) A UEE como espaço de insurgência que se reinventa a cada dificuldade fortalecendo as relações seja nas formas tradicionais através dos encontros presenciais ou com as novas tecnologias que favorecem as formações e reuniões de seus profissionais como ocorreu recentemente no período pandêmico;

d) Algumas situações problema como: a relação da UEE com sua comunidade de famílias, conforme relata o PPP (2015), que pouco participam do processo educacional, de habilitação e reabilitação e que influenciam no processo democrático pretendido; a baixa frequência dos alunos; as questões de tensão nas interações profissionais dentro da UEE e, a prática pedagógica pouco refletida como veículo de formação cultural contextualizada.

Desta última, as buscas por respostas nas unidades textuais que seguem analisam mais as questões referentes ao trabalho pedagógico intercultural e seus desafios como o trabalho individual e coletivo com os ribeirinhos na UEE, a busca por elementos que estejam presentes na prática desses docentes da UEE com as crianças ribeirinhas que, de alguma forma correspondam às suas culturas e especificidades da deficiência.

6.1 Organização do trabalho e a prática pedagógica – planejamento e currículo em pauta

No período das visitas para a busca das informações para a coleta de dados, a UEE estava se reestruturando o novo prédio após quatro anos de reforma. Por ser fim de ano haviam muitas ações voltadas à formação da jornada pedagógica do ano seguinte e para a organização da festa de natal. Nos momentos de observação verificou-se um compromisso da UEE com a comunidade e com as famílias mais humildes que frequentariam o evento da festa de natal, onde havia muita preocupação com arrecadações para o Natal Solidário.

Ações como essa não deixam de lembrar Freire (1996) que, em sua defesa intrínseca pela questão social, ressalta o que professor deve estar cotidianamente em pequenas lutas e ações que resgatem a pessoa humana da alienação de seu ser para um consciente exercício de cidadania e de vida digna. Ainda, Franco (2016) diz que a

prática docente deve ter ligação com o todo, pois, quando desconectada da realidade ela fica sem sentido, se esvazia.

Assim, as propostas pedagógicas e seus desdobramentos em diversificados tipos de planejamentos se constituem alternativas palpáveis de “hominização” contrapondo-se à perversidade do mundo capital, numa alusão freireana, tornando-se ato de resistência tal qual o existir dos povos ribeirinhos. Deste modo, as práticas pedagógicas docentes estabelecidas democraticamente nos documentos oficiais não podem esquecer as realidades dos alunos, e sim, constituir-se como um elo dialógico que aproximam forças como por exemplo, os diversos alunos da comunidade escolar a que pertencem.

Assim, é a partir da análise do PPP e dos planejamentos que já se consegue visualizar as práticas pedagógicas de professores com as crianças ribeirinhas na UEE que foi o objetivo geral da pesquisa. Tal prática teve visualização aprofundada pelas entrevistas e observações onde formaram um panorama que se pode considerar misto, demonstrando-se ora mais tradicional ora em maior tentativa de apropriação da diversidade de alunos que recebem.

Nisto, verifica-se que, a ação docente previamente definida por setores, programas, projetos e subprojetos no PPP possui um público-alvo específico e atua aos ditames de um planejamento anual por setores, produzidos em coletivo, que acolhem seus alunos sob a égide de outro documento tipo formulário padrão fornecido pela coordenação pedagógica chamado Plano Individualizado – PPI anual para cada aluno que irá frequentar aquele espaço. Interrogados sobre seus planejamentos individualizados e os dos setores em que atuam os docentes assim se expressaram:

É, nós temos a proposta de cada setor, né, que é o planejamento anual, e temos os registros diários e relatórios. O PPI é o Plano Pedagógico Individual, que é pra cada aluno por faixa etária. Por exemplo, um determinado aluno baixa visão, ele está com dificuldade na escrita mesmo, na escrita de palavras, pronúncias. A gente trabalha bastante também essa parte aí, de escrita, leitura mesmo! Então, a gente está aqui para contribuir, para auxiliar o ensino regular no sentido de complementar. Então, a partir do momento que eu trabalho textos, que eu trabalho produções, faço o aluno revisar suas produções textuais (PROFESSORA RAY, 2019).

O planejamento, é feito de acordo com as deficiências. Então sim, cada um vai ter um planejamento específico. O material, se for baixa visão, vai ser um material ampliado. Se ele não lê, não conhece o conteúdo, o código braille, a gente vai trabalhar de forma oral com o aluno, pode trabalhar a questão da psicomotricidade, porque tem que melhorar a comunicação, melhorar a consciência corporal... então, a gente faz vários trabalhos com ele de acordo com o que precisa. Se ele tem um problema de memória... Cada um vai ter um planejamento diversificado sim. Mas, essa elaboração individual ela se deve muito mais a questão visual (PROFESSORA SABÁ, 2019).

O professor Bena (2019) diz que “o planejamento é feito de acordo com as deficiências, suas limitações e possibilidades” e explica as atividades que utiliza conforme a condição de cada deficiência. A professora Ray segue a mesma linha de raciocínio do professor Bena e acrescenta o caráter complementar do AEE conforme as diretrizes da PNEEPEI, mas referindo-se a esta aos moldes equivocados do reforço escolar daquilo que o aluno necessita para cursar um bom ano regular.

Assim, os docentes elaboram o PPI para cada um de seus alunos a partir de um formulário próprio da Unidade. Isso acontece, segundo uma das docentes entrevistadas, “geralmente no início do período letivo, após conhecimento do aluno e, podendo ser reformulado a cada ano” (PROFESSORA RAY, 2019).

“Conforme o educador aproxima-se de seu aluno, realizar o planejamento torna-se mais fácil e, conseqüentemente, fazer contextualizações a partir de onde ele está inserido constitui-se didaticamente do saber-fazer do professor” (FREITAS, 2019, p. 41). Assim, corrobora-se com Freitas de que o conhecimento prévio do aluno é item indispensável para se preparar um Plano de AEE. Na UEE, ele é chamado de PPI que deve ser atualizado, modificado, reconstruído periodicamente. E, os docentes assim o fazem, nas palavras da professora: “após o conhecimento do aluno”. No entanto, ressalta-se a demanda política do novo formato da UEE em face ao seu papel pedagógico em oposição às questões clínicas que historicamente lhe eram familiares. Assim, esse novo papel visa organizar as intencionalidades das atividades e sistematizá-las “com a finalidade de construir/produzir conhecimentos no contexto da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e intercultural” (HERMES; HERMES, 2018, p. 57. Grifo nosso).

São esses documentos, segundo o PPP (2015) e os docentes, que norteiam o trabalho principalmente, docente a ser realizado durante os atendimentos, e estes são registrados por cada professor responsável pelo setor, para que ao final do ano letivo seja elaborado o relatório de cada aluno, onde é feita a avaliação do mesmo e os devidos encaminhamentos para o ano seguinte, inclusive, definindo que outros setores e programas cada aluno irá frequentar. As professoras comentam sobre a importância do planejamento para a vida do aluno dentro da UEE:

É, semelhante a outras esferas, no caso, a gente faz realmente uma reformulação escrita, impressa e tudo. Enfim, principalmente, se o aluno vai sair do setor, ele tem que ter mesmo um plano. Porque assim, tem essa questão de muitas vezes ser liberado do setor (deve ser liberado um aluno de intervenção pedagógica esse ano). Quando ele já está, assim, bom no termo de leitura, de escrita, ele já avançou; então, ele não vai mais precisar

ficar neste setor, ele pode frequentar os outros setores da escola. Mas, esse em específico, não vejo mais como necessidade ele permanecer, né? E tem a questão da faixa etária. Ele já está assim bem. Mas, ele está em um nível bom. Não é só a questão da faixa etária observada, tá?! É o nível realmente do aluno (PROFESSORA RAY, 2019).

Porque cada aluno tem uma percepção visual é... Específica, única. Então, por conta disso eu tenho que elaborar um planejamento específico para aquele aluno, mas, não necessariamente por conta de ele ser ou não ribeirinho. O que a gente faz com relação a isso é, adequar algumas atividades que já são de uma certa forma, de utilização padrão para., por exemplo, tem algum desenho que esse aluno precise utilizar para que esse aluno enxergue ou tenha uma percepção visual X, a gente vai lá e verifica. Por exemplo, é um aluno do interior: então, seria mais interessante colocar algo que é do cotidiano dele, sei lá, uma embarcação! A gente faz esse tipo de variação. No PPI, eles são feitos geralmente a partir do momento que a gente conhece o aluno, né?! Eles são individuais, são selecionados materiais e atividades para o que se espera do aluno. Enfim, está bem elencado mesmo lá. E quando a gente vai fazer relatório, tem que fazer uma espécie de comparação com o PPI, ver se o aluno progrediu, no que ele avançou, no que ele precisa avançar, justamente para ser um planejamento coerente né? (PROFESSORA SABÁ, 2019).

O professor Bena (2019) diz que faz um planejamento para “*respaldo de seu trabalho e da aprendizagem do aluno*”. Os docentes comentam a importância do planejamento por motivos de avaliação, esclarecimentos sobre o aluno para outros setores, estabelecimentos das habilidades conforme as especificidades do aluno etc.

O planejamento se dá somente na percepção das condições da deficiência em si. Os docentes tentam ser o mais possível coerentes com o que conseguem conhecer ou captar de cada aluno, mas apenas na questão da deficiência. Apenas uma docente reconhece que não o faz por questões das diversidades ribeirinhas, mas, que se utiliza de imagens e objetos do cotidiano ribeirinho para estimular os resíduos visuais de seus alunos.

Planejamentos podem ser considerados o início da dialogicidade necessária na relação professor-aluno quando o docente se assume na concepção como prática de liberdade. Assim, “a sua dialogicidade começa, não quando o educador – educando se encontra com os educandos – educadores em uma situação pedagógica, mas antes quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes” (FREIRE, 1983, p. 98).

O diálogo agora assumido em formas bem mais abertas ou sutis com os estudantes ribeirinhos com deficiência torna-se fundamental ao docente das UEEs. A cultura amazônica que o povo ribeirinho possui é muito rica em sua diversidade, nuances e desdobramentos, principalmente, com as interações de outras culturas. O professor não pode ignorar essa realidade.

É no diálogo defendido por Freire que o docente fará a escuta da aluna e do aluno ribeirinhos com deficiência que adentram a UEE e, com suas experiências, construirá/organizará, em relação dialética, um planejamento e um currículo diferenciado que estruture sua prática acolhedora aos povos ribeirinhos com deficiência em uma proposição intercultural.

Educar na perspectiva intercultural implica, uma clara e objetiva intenção de promover o diálogo e a troca entre diferentes grupos, cuja identidade cultural e dos indivíduos que os constituem são abertas e estão em permanente movimento de construção, decorrentes dos intensos processos de hibridização cultural (CANDAUI, 2008a, p. 475).

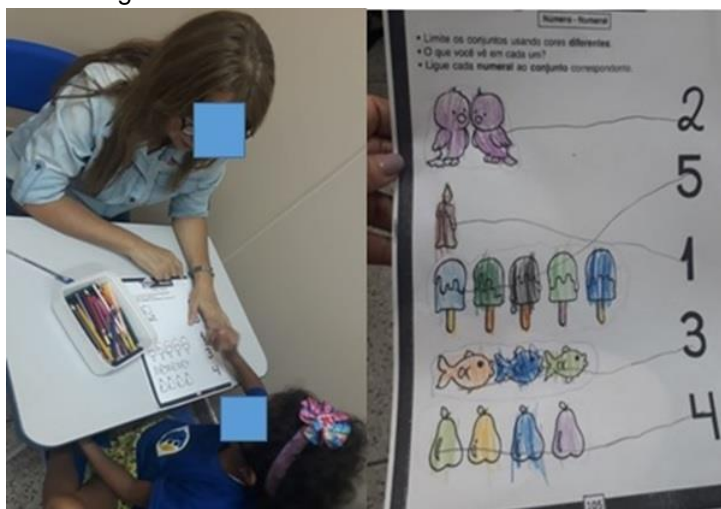
No entanto, cientes ou não do movimento de ir e vir dos estudantes ribeirinhos que os coloca permanentemente em experiências fluidas de culturas, os docentes nem sempre conseguem cumprir em sua totalidade o que planejam, pois, como referido por eles em conversas informais, há vezes em que o aluno ficou com pouca tolerância ao tempo do atendimento, o aluno chegou molhado do clima instável ou das ondas das travessias marítimas, indisposto, com interesses repentinos em outros conteúdos ou atividades, etc.

Com relação a essa flexibilização referida pelos docentes, observou-se em diário de campo a seguinte situação:

A aluna, uma criança de 06 anos, chega para seu AEE. A professora a acolhe com afeto e sorrisos, oferece uma atividade para pintar, segundo a docente, para aproveitar seu resíduo visual. Na atividade há desenhos, em quantidades de três ou quatro, do lado esquerdo para pintar e depois ligar a números que estão no lado direito da folha avulsa. A professora pergunta que desenhos são aqueles. A criança responde os nomes: pássaros, vela, peixe, sorvete e fruta (não diz o nome pêra). A aluna pinta todas as figuras e circula o que mais gosta: Pássaros, sorvete e peixe. A professora explora os formatos, tamanhos, quantidades e encoraja a aluna a pintar nos limites dos desenhos, mas não considera a menina enfatizando seus gostos (DIÁRIO DE CAMPO, 20 de novembro de 2019).

Assim, a docente não visualiza os elementos da cultura ribeirinha que podem estar ali contidos na vela, nos peixes, nos pássaros por exemplo. E que poderiam interconectar a ribeiridade e o estímulo visual naquela aula. Deste modo, se reflete que a flexibilização, muitas vezes necessária, não ocorre a todo instante por muitas outras questões que não as referendadas pelos docentes. Isto porque, o planejamento inicial da aluna não continha elementos que explorassem o universo cultural da referida. A atividade e, os desenhos aproximados ao contexto da criança foram apenas uma feliz coincidência que precisaria ser mais aprofundada.

Figura 3 - Professora em atividade com aluna.



Fonte: arquivo pessoal da autora

Pela imagem se pode observar o processo de hibridização cultural acontecendo naturalmente com elementos comuns ao contexto da criança ribeirinha como os pássaros e o peixe e, os da cidade como a fruta pêra que vem de outras localidades e o sorvete. Ainda algo comum aos dois lugares como a vela com que muitos dos ribeirinhos ainda iluminam suas noites e eventos (principalmente, religiosos) e que ainda é muito usual na cidade em eventos, confecção de fogueiras, apagões de luz elétrica etc.

No entanto, como não há a valorização contextual ribeirinha pela condução da atividade nem a alusão aos dois ou mais contextos que se entrecruzam, o peso dessas distintas realidades poderá se desequilibrar ocorrendo um combinado “desigual de forças ou mais negativa, por beneficiar, sobretudo os interesses dos grupos hegemônicos (ou pré-hegemônicos – se acreditarmos no potencial construção, pelo hibridismo, de uma nova hegemonia a partir da subalternidade)” (HAESBART 2012, p. 4).

Ainda pela ótica do autor acima a hibridização apresenta-se em várias “feições” e tal qual Candau (2008b) ele reforça que esses processos estão “ligados às relações de poder que a todo tempo estão em jogo e, dentro destas, ao caráter cada vez mais mercantilizado, o crescente ‘valor de troca’ incorporado aos nossos processos de identificação social/ territorial” (HAESBART, 2012, p. 4). Logo, se os aspectos de valor cultural não forem ressaltados o caráter de mercado será o poder vencedor

permanentemente e, conseqüentemente, prevalecerá uma sociedade hegemônica e etnocêntrica.

Além dos programas existentes na UEE – que são dados atualmente em caráter de AEE – há os atendimentos realizados externamente, que acontecem na Escola Superior de Educação Física, onde são realizadas atividades esportivas, como natação, *goobal*, etc., no Centro Integrado de Inclusão e Cidadania (CIIC) do estado e, há os serviços de itinerância que atendem nas escolas regulares. Segundo os docentes entrevistados todos esses atendimentos externos possuem um planejamento individualizado com temáticas e/ou currículos distintos.

Dos atendimentos ocorridos na UEE e dos externos serão verificados a seguir se os docentes possuem ou já possuíram alguma vez, preferência por alunos ribeirinhos.

6.2 Preferências nos atendimentos de alunos

Após as campanhas contra a discriminação histórica sofrida pelas PcDs, como visto na sessão sobre a trajetória da educação especial – inclusive, em tempos recentes onde se segregava no atendimento-aula, em classes e escolas especiais os estudantes com deficiência excluindo-os das salas regulares e, conseqüentemente do convívio com os demais, surgem principalmente, com a CIDPD (ONU 2006 e BRASIL, 2009), ações de acolhimento e/ou esclarecimento sobre não se constituir discriminação o fato de se fazer diferenciação ou se dar preferência para se conseguir envolver ou desenvolver as PcDs, desde que tais atitudes não se constituam barreiras constantes para se fazer “a exclusão da inclusão” e promover-se deste modo duas escolas em um único contexto (MESQUITA, 2013).

Assim, se fez a pergunta sobre as preferências nos atendimentos dos professores (se dão preferência a algum tipo de aluno), para verificar se essas conquistas já ultrapassam as preocupações exclusivamente para com as características da deficiência e/ou questões orgânicas em si como muito se vê com o advento da educação inclusiva desde 2008. E, as respostas foram variadas:

A educação especial ela tem uma forma própria de trabalhar, né?! Então, quem define assim o aluno que a gente vai trabalhar, é a coordenação pedagógica. Não é algo assim que eu vá definir. Eu dou uma prioridade para um aluno baixa-visão e autista no turno em uma itinerância, apesar de fazer atendimento no contraturno. Mas, não fui eu que o escolhi. Foi ele que me escolheu [...]. Ele começou a se aproximar, participar! Ele chega com a professora em sala de aula... Ontem, tinha uma avaliação externa, e ele disse

que ele queria fazer com o professor do 'AEE', que sou eu. Então, ele acabou indo para minha sala e fazendo atividade comigo e, realmente, comigo ele começou a falar, começou a escrever. Coisa que o professor não achava que ele tinha essa competência, né?! Agora, eu acho interessante essa questão! Aí o pessoal brinca que deve ser a minha voz que é macia (risos), autoritária, ou grave que ele gosta, porque ele senta comigo e faz a atividade. E, com a professora somente, às vezes. Não sei se é tom agudo da voz dela que o incomoda, porque autista tem a questão do som, né?! E ele fica fazendo atividade comigo. E eu acho interessante essa proposta, né?! (PROFESSOR BENA, 2020).

Acabo dando. Acabo dando prioridade pra alguns. Geralmente eu acabo priorizando aquele aluno um pouco menos de amparo da família ou aquele aluno que tá tendo muita, muita dificuldade na questão cognitiva e que não parece ser advinda da, de uma questão visual. Ou aquele aluno que é, é assim mais curioso. Aí quanto mais curioso ele é mais atividade eu quero dar, mais eu quero tentar estimular ele. Então, normalmente sim. Acabo, acabo fazendo essa diferenciação (PROFESSORA SABÁ, 2019).

O professor Bena responde que dá preferência a um aluno que possui baixa-visão e autismo mesmo que esse aluno não esteja em AEE, mas que, no entanto, foi uma questão de decisão do próprio aluno que o busca sempre preferindo mais ele do AEE do que a professora da sala regular; a professora Sabá diz que acaba dando preferência e aponta diversos motivos para tal: aquele que é mais carente de atenção familiar, o que possui dificuldade cognitiva ou mesmo o aluno mais curioso.

Assim, vale ressaltar que as questões que levam os docentes a estabelecerem essas “preferências das prioridades” são muito válidas! Sejam questões sociais: falta de atenção da família; orgânicas: autismo, dificuldades cognitivas, curiosidade, etc. No entanto, é necessário o professor atentar às questões culturais dos ribeirinhos como aspecto intrínseco de preocupação e que, não raro, pode contribuir para, junto com a deficiência formar uma dupla discriminação. Sá (2015, p. 117) refere que:

a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi o primeiro documento que apontou preocupações com as difíceis situações enfrentadas por pessoas com deficiência que estão sujeitas a formas múltiplas de discriminação, em virtude de sua cor, sexo, origem nacional étnica, nativas dentre outras. Assim, reconhece a necessidade de promover e proteger os direitos humanos de todas as pessoas com deficiência, inclusive daquelas que requerem maior apoio. Este documento reconheceu que a pessoa com deficiência pode sofrer múltiplas discriminações devido à associação da deficiência a uma origem étnica ou nativa, por exemplo.

Deste modo, é mister lembrar que a interface que considere a educação especial entrelaçada com a educação do campo/ribeirinha está definida na PNEEPEI como já lembrado em sessões acima. Assim, o AEE na escola especializada precisa, desatrelar-se mais ditames de uma herança médico-clínica e, se envolver em uma educação que considere a interculturalidade dos povos ribeirinhos como direito definido já pela própria PNEEPEI que rege as escolas especializadas no momento.

Fernandes (2015) também ressalta que Dhanda (2008, p. 26) ao explicitar as benesses inovadoras da CIDPD refere que uma delas foi “dar visibilidade à dupla discriminação, à medida que destaca a interface da deficiência com as questões de etnia, idade e gênero”. E segue dizendo que deste modo, “a autora sugere que os defensores dos direitos humanos estendam analogicamente as lições da convenção para outros setores dos direitos humanos para além da deficiência”.

Assim, se entende que as questões da Educação Especial que envolvam as ribeirinidades e suas etnias, suas interculturalidades podem e devem dizer respeito a todos os professores que os recebem, independente de localização e tipo de escola. Neste sentido, a UEE, pautando seus AEEs em interface prepara seus alunos ao empoderamento de uma educação inclusiva mais justa em suas escolas regulares e em suas comunidades como cidadãos plenos.

Para tanto, o professor do AEE precisa desdobrar seus planejamentos em elementos que demonstrem ao aluno a valorização de seus lugares, seus conflitos e suas culturas. Fato que, de modo intencional e explícito, ainda não ocorre na UEE. Não há “como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico social dos educandos” (FREIRE, 1996, p. 137). Assim, a eliminação de barreiras tão comum ao discurso da educação especial incluirá também a eliminação de preconceitos étnicos que aproximem culturas e identidades.

Na próxima unidade será verificado se a pesquisa conseguiu identificar se há elementos das culturas ribeirinhas que permeiam a prática docente da educação especial com crianças ribeirinhas na UEE.

6.3 Os elementos de ribeiridade expressos na UEE

Segundo as DOAEEEBMEE, o AEE com os objetivos de identificar, elaborar, e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas frente às escolas regulares e a comunidade em que vivem, exige das unidades ou escolas especializadas uma boa infra e supra estrutura no que se refira a espaço físico, equipamentos, recursos, materiais pedagógicos, formação continuada de seus professores, etc., organizados em seu seus projetos político-pedagógicos, como nas demais escolas, construído democraticamente (BRASIL/MEC/CNE/CEB, 2009a).

A UEE, advinda de um antigo centro instituído para pessoas com cegueira e, devido seus muitos de existência, bem como, sua recente reforma possui considerável

infra e supra estrutura. Aqui, serão identificados como elementos que permeiam a prática docente da educação especial tudo o que de palpável ou visualizável se consiga perceber na UEE que lembre as culturas ribeirinhas sem se esquecer das especificidades da educação especial.

Contudo, convém conhecer, primeiramente os alunos ribeirinhos com seus gostos, semelhanças ou diferenças que os docentes possam perceber em relação às demais crianças:

Em relação a vida das crianças, a vida pessoal, alguns alunos comentam sim. Eu tenho um aluno do interior de Barcarena que ele gosta de falar que ele já é pré-adolescente, ele gosta de falar o que faz no meio dele. Ele gosta de jogar bola, ele é inclusive, do grupo paralímpico dos atletas da escola na cidade lá. E assim, a gente percebe quanto mais velha, mais ela fala de si mesmo, fala do seu cotidiano, as menores já falam menos. A gente percebe diferenças nas falas, nas vivências das crianças. É, pode-se dizer até nas brincadeiras. A gente percebe que o pessoal que vem do interior (e este ano ficou bem claro isso para mim, que eu estou com essa faixa etária maior, de 6 a 12 anos). O linguajar realmente remonta muito aquele linguajar é, entre aspas, caboclo. A gente percebe isso muito claramente em relação às crianças da região metropolitana que já é uma linguagem, digamos, mais tecnológica. Hoje a criança ela tem acesso a tecnologia mais cedo, então eles falam muito em tablet, em celular, em digamos, brinquedos da moda né, da mídia, que a mídia divulga. Já a gente percebe que o do interior já tem uma fala mais voltada... Percebi isso. Estava até lembrando de determinado aluno, a fala dele remonta muito por exemplo, a alimentos do interior, a determinadas frutas como o próprio açaí que eles têm acesso. Enfim, realmente a gente percebe assim na fala deles uma certa diferenciação conforme suas vivências. Então, o que se vive é o que se fala né? As falas deles tem muito a ver, e até a forma muitas vezes, de pronunciar as palavras [...], de suprimir algumas sílabas, uns termos, expressões [...]. Então, a gente percebe essa diferença sim. Formas de falar, de se expressar (PROFESSORA RAY, 2019).

Olha, não percebo. Meu aluno, ele é ribeirinho, mas ele vem para cá para Belém, tá?! Não sou eu que vou fazer o atendimento lá no local onde ele mora. Então, eu não sei falar assim qual é a estrutura que ele tem na escola, porque no caso do ribeirinho, ele vem para uma escola de Belém. O aluno que vem de...de... (paradas de engasgos) até esqueci de onde o aluno vem. Esses alunos que vem do interior, eles ficam na escola, na casa de parentes durante a semana e retornam para o interior no final de semana. Então, não sou eu que vou fazer essa visita lá no município que ele estuda, ele que vem para cá para Belém e já fica com muitos costumes da cidade (PROFESSOR BENA, 2020).

Não percebo diferença na brincadeira entre ribeirinhos ou não. Somente no falar. O que eu consigo perceber também é uma timidez um pouco maior na nos alunos que são ribeirinhos. Mas, também é só uma questão de tempo e daí a pouco durante a brincadeira essa timidez passa e, são muito iguais nesse momento (PROFESSORA SABÁ, 2019).

O professor Bena, entre hesitações, tenta se justificar por não conhecer tanto a realidade do aluno dizendo que ele não vai até aquela comunidade. Assim, de antemão problematiza-se aqui as questões do suporte ao bom desempenho do trabalho docente, pois, o professor precisaria de transporte para a visitação às

comunidades e, a dificuldade de se conhecer as realidades quando o docente não é morador da ribeira, do campo só aumentam. Contudo, o professor, coloca a realidade de seus alunos que ficam temporariamente na cidade e acabam por aglutinar as culturas dos dois mundos que convivem. Fato que, merece uma profunda reflexão sobre a hibridização, as experiências interculturais inexoráveis nos dias de hoje relembrando um *mix* de culturas necessárias sem nenhuma se sobrepor a outra:

Todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana. Afirmar que nenhuma cultura é completa, que nenhuma dá conta de toda a riqueza do humano, leva-nos a, muito mais do que trabalhar com a ideia de uma cultura verdadeira e única, que tem de ser universalizada, desenvolver a sensibilidade para com a ideia da incompletude de todas as culturas e, portanto, da necessidade da interação entre elas (CANDAUI, 2008a, p. 3).

As culturas se precisam por serem incompletas. No entanto, sem as devidas atenções que favoreçam a tão propagada, principalmente por políticos, ideia de igualdade no ponto de partida para esses povos que chegam na cidade, se fará uma interação ou hibridização desequilibrada. Canclini (1998, p. 157) ressalta que:

Uma política é democrática tanto por construir espaços para o reconhecimento e o desenvolvimento coletivos, quanto por suscitar as condições reflexivas, críticas, sensíveis para que seja pensado o que põe obstáculos a esse reconhecimento. Talvez o tema central das políticas culturais seja, hoje, como construir sociedades como projetos democráticos compartilhados por todos sem que igualem todos, em que a desagregação se eleve a diversidade, e as desigualdades (entre classes, etnias ou grupos) se reduzam a diferenças (CANCLINI, 1998, p. 157).

Deste modo a UEE pode suscitar reflexões sobre que tipos de hibridismo podem ser favoráveis ou mais adequados a formar seres emancipados sem cair nos perigos dos modismos do “tudo pode” porque a mistura de culturas está na moda e, porquanto e por ser comercializável sempre será incentivada pelos processos globalizantes de mercado, como lembra Haesbaert (2012).

Haesbaert (2012, p 42) refere ainda que “mesmo num mundo em que a metáfora do nomadismo se tornou quase lugar comum, a grande mobilidade e a hibridização cultural, obviamente, não regem a vida de todos”. Há restrições politicamente impostas sobre a mobilidade que favoreça a autonomia e a vida digna de país para país, por exemplo. Nisto, é preciso se oportunizar reflexões que levem os ribeirinhos com deficiência que se fixam temporariamente na cidade a fortalecerem suas autonomias. Deste modo, saberão no que se frear e se abrir. Haesbaert (2012, p 43) refere que “fechar-se (taticamente) para resistir é muito diferente de fechar-se – indefinidamente – para se isolar e/ou como forma básica de vida”.

As docentes entrevistadas trazem, as diferenças de linguagens no que tange ao que, na educação especial se conhece como “fala oralizada” e, que daria no mínimo, um artigo sobre esse fato. No entanto, vale ressaltá-la aqui como, dentre tantos, um aspecto bem maior que a linguagem oral. Um canal favorecedor da compreensão de seu mundo pelos docentes.

os ribeirinhos têm saberes da floresta, técnicas de cultivo e de pesca, uma linguagem, costumes e crenças que consciente ou inconscientemente são agregados aos conteúdos, aos diálogos e todas as outras atividades que ocorrem durante as aulas (GONÇALVES; ABREU; OLIVEIRA, 2015, p. 90).

Assim, a linguagem em seu silêncio, tom, entonação, ritmo, expressão e vocabulário diferenciado é promotora ou expositora dos modos de vida dos ribeirinhos com deficiência que, ora se aproximam e ora se distanciam dos demais ribeirinhos sem deficiências, necessárias ao estabelecimento de práticas pedagógico-docente que favoreçam o reconhecimento e a valorização dos mesmos como seres humanos que pertencem a uma dada etnia cultural.

Lozano (2019, p. 31), ao citar Vygotski mostra que:

o processo de compensação social da deficiência, depende de vias alternativas de desenvolvimento e recursos especiais, tal como evidenciado na passagem: Em todo o desenvolvimento social da criança desempenham um papel decisivo, nos processos de substituição, os recursos especiais (a linguagem, a palavra e outros signos), através dos quais a criança aprende a estimular a si mesma.

Deste modo, não se pode abdicar da linguagem como palavra oralizada, como comunicação de diversos formatos e, que pode agregar outros signos quando se trata de atender a ribeirinhos com deficiência. Se os docentes percebem que há diferença na linguagem devem apropriar-se disso (embora com diversificação, no caso de alunos com deficiência que possam apresentar outros formatos de linguagem), como mais um elemento cultural ribeirinho que lhes proporciona, conforme Candau (2008b), vantagem pedagógica para ensinar-dialogar com todos.

Deste modo, se adentra mais profundamente na questão desses elementos culturais que possam estar presentes na UEE e que, de alguma forma, possam ser utilizados como prática pedagógica docente que promova a interculturalidade entre os alunos, funcionários e servidores como um todo.

Ao se adentrar na UEE, logo se percebeu sua acessibilidade predial com rampa de acesso ao segundo andar, pisos e corredores táteis, quadros informativos em código braille, portas largas de salas e demais espaços, banheiros preferenciais, salas em pinturas levemente contrastantes etc. Contudo, não se observou elementos do

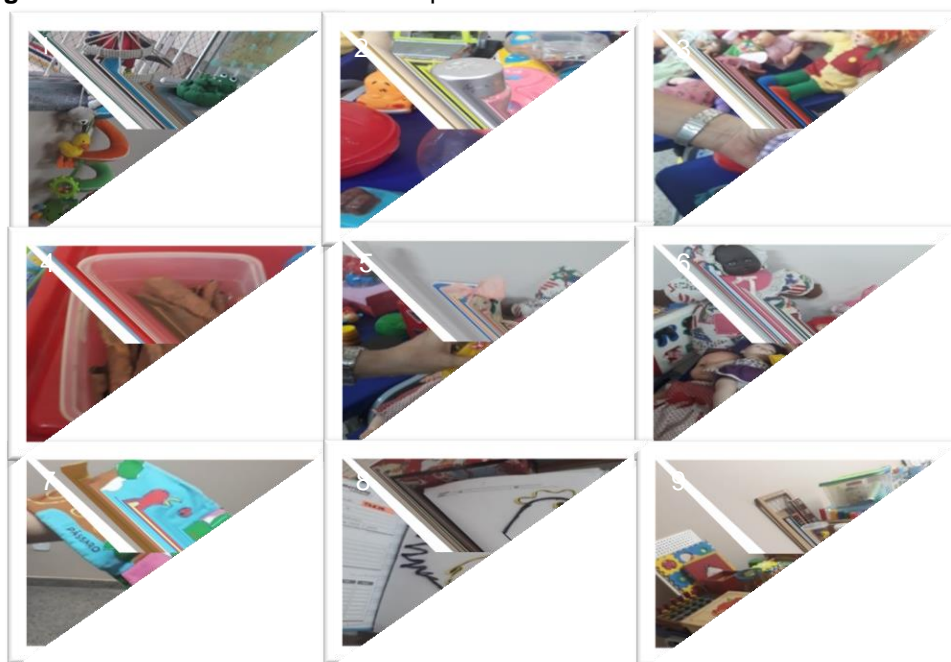
tipo quadro, pintura, escultura, arranjos vegetais, etc., que destacassem as culturas de alunos ribeirinhos e/ou do campo que ali frequentam.

Nos momentos de entrevista se oportunizou aos docentes colocarem o que pensavam que era preciso para um trabalho pedagógico mais adequado com os alunos ribeirinhos com deficiência que ali frequentavam e, o que possuíam em suas salas e/ou materiais pedagógicos que se referisse às culturas ribeirinhas para suas aulas:

É, posso dizer que, nesse caso, é mais interessante uma feira de cultura. Por exemplo, onde tomaremos como temática, o açaí. Foi bem interessante a feira de cultura, já faz uns dois anos! É, no caso da minha equipe foi trabalhada a lenda do açaí com os personagens confeccionados com massa de modelar! Para ficar em relevo. Também levamos o açaí para degustação, inclusive, cachos de açaí de verdade. Enfim, eu achei que foi uma feira de cultura que realmente teve a ver com a cultura ribeirinha que é a cultura do Pará se a gente for analisar né? A cultura do Pará como um todo. É, de modo geral, como o nosso foco é a parte de deficiência visual, então, muitas vezes se aproveita como já aconteceu de a gente aproveitar, determinadas texturas, por exemplo, né!? Determinados materiais que estão na natureza e são muitas vezes das vivências deles. Como por exemplo, caroço de açaí. É, aqueles materiais, buchas naturais, por exemplo, folhas, cheiros. Como também nós fizemos uma atividade que foi muito legal, que nós fomos no Ver-o-Peso, onde lá todos nós, alunos professores, fizemos contato com a riqueza que é o Ver-o-Peso em termos de cheiros, de texturas, de sons etc. No caso, porque lá também tem animais né. Enfim, eu posso dizer que, dessa forma, então, a gente já trabalha valorizando a cultura do que tem de bom no nosso Pará! O próprio carimbó também, a dança, a festa junina eles gostam! Eles gostam dessas coisas... Nossa! Como eles amam essas festas que envolvem cultura local né! Enfim, dessa forma que vem sendo trabalhado! (PROFESSORA RAY, 2019).

Olha, graças a Deus a nossa cultura ela está se fortificando! A gente vê alimentos como o açaí entrando na dieta da escola, né?! Então, essa possibilidade de nós nos alimentarmos com algo que é produzido na região, que é muito diferente de quando eu era criança, isso permite que as nossas culturas sejam perpetuadas, né?! E, quando a gente vai discutir as linguagens assim, a pirâmide alimentar, você coloca lá o açaí, você coloca o bacuri, o cupuaçu, que já é uma realidade nacional, aí você vê que a gente tá perpetuando essa cultura, então eu acho, em primeiro lugar, que a cultura começa, é na alimentação, depois disso aí, dessa pirâmide alimentar e coisa e tal, entra as músicas e as danças né?! Então, no carnaval a gente pode trabalhar a cultura regional tranquilamente, né?! No natal, é uma produção que a gente usa muito material regional, né?! (PROFESSOR BENA, 2020).

Os docentes assumiram práticas pedagógicas com a cultura ribeirinha com elementos da natureza como a alimentação e com eventos como feiras, aulas-passeio, carnaval, etc. E, em observação nas salas, conseguiu-se verificar alguns desses materiais e/ou elementos que eles citaram e muitos outros como no mosaico de imagens montado a seguir.

Figura 4 - Elementos de ribeirividade presentes nas salas de atendimento da UEE.²⁹

Fonte: arquivo pessoal da autora.

Das imagens acima cabe destacar as sementes regionais que, segundo os docentes são utilizados para som, jogos matemáticos e valorização dos frutos da terra como o mais popular deles: o açaí; os bichos da floresta que, texturizados ou em alto ou baixo relevo, já foram explorados para falar da cadeia alimentar, de lendas e costumes alimentares dos ribeirinhos, etc.; as bonecas: uma confeccionada de raiz da planta patchouli (muito conhecida na região) para trabalhar os cheiros do Pará e a questão de confecção de brinquedos de baixo custo e outra de pano com as extremidades na cor preta, para trabalharem a diversidade étnico-racial, interligando deste modo, diversos campos das identidades de alunos da educação especial com suas ribeirvidades e questões étnico-raciais.

Araújo (2018) destaca estes demais campos de conhecimento, cujo professor da Educação Especial pode adentrar, ao comentar sobre as DOAEEEEBMEE³⁰ no quesito formação do professor de AEE:

²⁹ Da esquerda para a direita: 1ª imagem: bichos da floresta e potes de sementes diversas; 2ª imagem: pote com a semente de biribá; 3ª imagem: sementes de açaí; 4ª imagem: cascas de árvore; 5ª imagem: boneca de raiz de patchouli; 6ª imagem: boneca negra dentre outras; 7ª imagem: livro tátil sobre os bichos da floresta; 8ª imagem: galinha em alto-relevo para pintar; 9ª imagem – jogos diversos de materiais variados.

³⁰ Cf. BRASIL/MEC/CNE/CEB (2009a).

Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter, como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial (ARAÚJO, 2018, p. 30).

Deste modo, Araújo (2018) toca na formação do professor como ponto nevrálgico para acontecer a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. E, pelas fotografias, falas e documentos do espaço pesquisado se percebe que, paulatinamente, os docentes introduzem temáticas outras que dialoguem com seus AEEs na UEE embora não ainda de modo sistemático. Evangelista (2017) concorda com uma participante de sua pesquisa quando diz que a

interdisciplinaridade parte do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos e a contextualização requer a concretização dos conteúdos **e práticos** em situações mais próximas e familiares aos alunos (EVANGELISTA, 2017, p. 38. Grifo nosso).

No entanto, verifica-se na UEE, que conforme o estabelecido no PPP a falta de participação das famílias ainda é uma fraqueza e, os planejamentos pedagógicos dos docentes ainda não possuem a participação do aluno e de suas famílias ribeirinhas. O planejamento, como documento produzido anualmente não considera os contextos de cada localidade ribeirinha e, quando utilizam elementos da natureza paraense o fazem mais para ilustrar outros temas da educação especial. Tal fato foi confirmado também pelas falas dos docentes.

Assim, mesmo com uma boa demanda de materiais e afirmativas sobre as ribeiridade coletadas durante a pesquisa se pôde verificar que os docentes da UEE que fincam suas práticas cotidianas nos contextos das crianças ribeirinhas ainda são poucos. E, quando o fazem, utilizam-se de elementos da cultura paraense em seus brinquedos e jogos pedagógicos ou inserem nas atividades elementos de ribeiridade do tipo canoa, rio, peixe, açai etc., mas sem maiores diálogos ou problematizações sobre essas atividades e conexões com a identidade de lugar que também contempla a pessoa.

Com isso se pode afirmar que, conforme Candau (2008a) a escola abraça uma perspectiva intercultural para a promoção de uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais. Contudo, não foi possível se observar, talvez devido o período de pandemia, se ocorrem na UEE processos interculturais críticos mais intensos do tipo definidos por Candau (2008a, p.

52) que “enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais”.

Um exemplo desta assimetria de poder seria utilizar a boneca de patchouli para trabalhar a desigualdade social cidade e campo ou o descaso político que sempre relegou o campo a, nas palavras de Fernandes (2018) um resíduo da cidade fazendo com que os povos, como os ribeirinhos, se virassem em suas criatividade e lutas diárias para ofertarem entretenimento e outros direitos aos seus rebentos.

No geral, observou-se que ainda há docentes, mesmo os especialistas da educação especial, que possuem dificuldade de estabelecer práticas que valorizem as diferenças nos seus mais variados marcadores sociais e/ou identitários, como é o caso das crianças ribeirinhas com deficiência e, deste modo, transpõem-las aos limites das mais costumeiras práticas quase que automatizadas em sua profissão para aquelas que despontam a formar a inteireza de cada estudante.

Porquanto, se ousa sugerir a necessidade das formações de professores em interface ou em diálogo com outras áreas como com a educação do campo/ribeirinha de modo a se fincar práticas pedagógicas significativas de professores de AEE. É a formação, senão único, mas um dos grandes contributos de segurança ao docente para o estabelecimento da práxis inter e transdisciplinar com temas contextuais de seus alunos como os ribeirinhos a partir do olhar da educação especial. É o que veremos muito brevemente na próxima unidade.

6.4 A formação docente e a importância da interface

O PPP expressa que o trabalho docente da UEE segue as normativas da SEDUC através da COEES, adequando-se às necessidades e capacidade da estrutura funcional da própria UEE. Não se consegue visualizar com clareza quais são essas necessidades. Contudo, verifica-se que, pela ampliação que houve na reforma recente e, a reformulação de documentos para a UEE ser totalmente de AEE, poderão surgir muitos projetos e/ou programas inovadores, ampliando-se assim, as práticas pedagógico-docentes para outras possibilidades, inclusive, de iniciativas dos gestores das modalidades ora em debate.

Sobre a gestão de tais modalidades vale ressaltar que, assim como a SEDUC possui a COEES que cuida do público da educação especial, também possui a Coordenação do Campo, das Águas e das Florestas (CCAF) que, obviamente cuida do público campesino. Contudo, ainda não há diálogo entre esses setores, pois, os

docentes queixam-se de formação ainda muito esparsas mesmo que seja para tratar somente das questões da deficiência em si.

No levantamento via Censo Escolar, COEES/SEDUC e Secretaria da UEE percebeu-se que não há dados de quantos alunos com deficiência campesinos frequentam as escolas da cidade. A CCAF não retornou nossas solicitações de entrevistas ou informações feitas via e-mail e telefone. Contudo, em contato com outros pesquisadores verifica-se que a referida coordenação também não possui informações de quantos discentes campesinos com deficiência frequentam as escolas da cidade.

Neste sentido, como poderão empenhar-se em problematizações atinentes aos povos do campo/ribeirinhos? Existem situações problemas latentes inclusive salvaguardas enquanto direito aos povos do campo pelo Decreto Presidencial 7.352/2010, que não estão sendo consideradas como: Que tipo de transporte utilizam? Quantos possuem o Benefício de Prestação Continuada (BPC)? Quantos passam temporadas na cidade? Quantos possuem outros marcadores identitários relevantes (idade, gênero, etnia, religiosidade etc.) para que se estabeleçam ações que proporcionem o que o Decreto supra ressalva em seu art. 2º, inciso I: “respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia?” etc. (BRASIL/PR, 2010).

Assim, levanta-se essa ausência de dialogicidade ou de intersectorialização por se julgar pertinente o trabalho conjunto, a união de forças em prol desse público sujeito de direitos. Direitos estes, conquistados com muita luta, mas ainda negligenciados na efetivação que, contudo, podem aflorar em atendimentos-aulas mais problematizadoras se for considerada a formação do professor da educação especial para tal fato.

Não se quer, com isto responsabilizar o setor da Educação Especial para mais uma pauta de trabalho formativo em sua agenda. Mas, ampliar os horizontes das já propagadas formações dos professores para o AEE.

A orientação da Política de Educação Especial é formar um profissional que não está encerrado no conhecimento específico de uma dada deficiência, como ocorria antes. Essa formação não lhe confere poderes de ensinar a partir de conhecimentos universalizados, referentes a uma deficiência – os problemas e soluções estão encarnados no estudante e não se encaixam em um receituário geral (ARAÚJO, 2018, p. 30).

Assim, se não cabe mais ao professor saber de um conhecimento específico de cada deficiência ele, tal qual orientado por um projeto político pedagógico e sob a

ótica de formações para temáticas em interface ou transdisciplinares pode centrar-se “nos problemas e soluções encarnados em cada aluno” onde se sabe que a ribeiridade por negligências históricas ainda continua estando nesse bojo.

A partir dessa reflexão se pergunta aos docentes se eles já haviam frequentado formações em interface educação especial e educação do campo. E houve, de certo modo, convergentes respostas:

Sim. É, tanto onde eu morava né, antes. Eu morava no estado do Tocantins há 15 anos. Lá inclusive eu coordenava uma escola na zona rural e trabalhava na zona urbana. Então, dava pra fazer essa interface, digamos assim, tanto na parte de formação como também nas vivências né? E, no caso, aqui em Belém, já participei de palestras sobre essa interface né? Sobre essa relação (PROFESSORA RAY, 2019).

Eu já fui a alguns projetos para o campo, né?! Então, quando eu dava aula na Universidade que ficava no campo experimentei alguns projetos da SEDUC sobre isso. Eu fui para Soure, fui para outros espaços, enfim. Mas o que eu percebi, é que quando eu trabalho com professores fora da UEE (aqui na Unidade nós temos vários professores com deficiência visual ou cegos). Mas quando vou trabalhar, fora da UEE, eu nunca tive atendimento a professor cego (PROFESSOR BENA, 2019).

Sim. Sim. Não aqui, mas já participei. Até tenho essa preocupação de participar de formação. Embora, às vezes nosso tempo seja muito pequeno, mas, eu gosto! Me estimula bastante. Ahh, eu acho que falta informação. Mais informação e formação sobre... Sobre a cultura, sobre esse público específico, sobre seu cotidiano. Formação, eu acho que a gente precisaria trabalhar de uma forma mais parceira com esses alunos, com a comunidade né? A gente precisaria na verdade é aproximar um pouco mais eles das nossas programações. Trazer um pouco da cultura deles pra cá. Porque o que acontece é que a gente vai impondo de alguma forma, pelo cotidiano, as nossas culturas, os nossos valores, a nossa forma de educação e, a gente vai apagando né? Eu diria que violentando o que é próprio deles ou da realidade deles (é a tal da violência simbólica). Acho que precisaria um pouco mais de conhecimento, um pouco mais de aproximação, um pouco mais formação para os profissionais que atuam nas instituições né? Em se falando especificamente de UEE né? Pra que a gente pudesse ter um pouco mais de sensibilidade na hora de tratar com esse público. Porque a gente sabe que tem uma especificidade porque é diferente do, do aluno da cidade né? Porque é uma cultura diferente. Então, acho que seria isso (PROFESSORA SABÁ, 2019).

Os docentes nos surpreendem respondendo que já possuem experiência de formação em interface. Mas, todos afirmam que não foi na rede atual em que trabalham. O professor Bena, que afirma já haver participado de formações em interface pela Universidade em que trabalhava, parece referir que também é difícil a interface pela questão de nem sempre o aluno com deficiência participar da educação no campo suscitando reflexões da invisibilidade da PcD em seu próprio contexto campesino que fica, inclusive, fora do mercado de trabalho. A professora Sabá também afirma que já participou, mas, que gostaria de mais informação e formação

sobre a cultura ribeirinha, sobre os alunos e suas comunidades a fim de que eles não fossem tão “violentados” por outras culturas e, inclusive pela escola que os silencia.

Louzada, Costa e Santos (2020) ressaltam tal violência destacada pela professora Sabá ao falar da dominação colonizadora no país com diversos povos, dentre eles, os ribeirinhos:

Por meio da força impositiva física e, posteriormente, através da ideologia dominante (violência simbólica), todas as manifestações artísticas, culturais e religiosas, bem como instrumentos, pensamentos e opiniões foram sendo historicamente inferiorizados (LOUZADA; COSTA; SANTOS, 2020, p. 6).

Assim, a pesquisa acolhe a informação sobre as experiências de formações em interface pelos participantes, com grata surpresa, pois, estando eles a tanto tempo trabalhando na UEE e, sem participar de formações em interface por ela, conseguem lembrar-se e problematizar situações em interface pelos seus fazeres e seus pensares sobre a matéria de modo a perceberem que, nem sempre os ribeirinhos são lembrados ou valorizados. No entanto, devido a própria UEE não ofertar tais formações e, nem tampouco sua mantenedora, faz se trazer à tona o pensamento de Fernandes (2018, p. 225. Grifo nosso): “O fato de não haver formação para os professores **do AEE** sobre educação do campo contribui para que estes professores cheguem [...] com uma visão urbanocêntrica e burguesa [...], além de não fortalecer a identidade do campo”.

Os docentes também foram unânimes em afirmar que a Coordenação Pedagógica atual é muito presente na UEE, mas que, contudo, ocupa muito de seu tempo em questões administrativas e/ou de pequenas orientações esporádicas. O auxílio advindo das formações e outros diálogos aos setores pedagógicos é insuficiente.

Assim, se pensa a formação para além-docência. Uma educação especial que se preocupa com a interculturalidade ribeirinha e demais fatores da educação do campo precisa pensar em todos os profissionais desde os processos acadêmicos de suas formações iniciais nas universidades. Deste modo, os cursos de Licenciatura precisam ser fortalecidos nas horas relativas à educação especial para os diálogos em interface e demais processos interculturais e inter/transdisciplinares.

O direito à educação para todos, com práticas pedagógicas libertárias conforme define a PNEEPEI, com o acesso de todos e a permanência com sucesso na escola onde a educação especial considere a pessoa como um todo e não apenas as dificuldades e habilidades relativas à deficiência, depende de como os docentes serão sensibilizados à sua efetivação e, de como serão envolvidos à participação.

Trabalhar com a formação de professores é construir estratégias com os educadores de modo que sejam traçados e percorridos caminhos. Dentro destas estratégias devem contemplar desde as informações legais sobre direitos e instâncias a serem demandadas para contratação de professores e aquisição de recursos até as práticas pedagógicas para que se conquiste a mudança desejada, colaborando para a existência de uma sociedade forjada com e para todos (LOPES, 2014, p. 45).

Deste modo, os professores serão mais que professores com práticas emancipadoras, sujeitos que impulsionam novas culturas com toda a equipe escolar de modo a que todos considerem o valor da diversidade intercultural. A mudança assim ocorrerá mais que por um esforço, uma consciência coletiva.

ELEMENTOS DE CONCLUSÃO

As práticas pedagógicas da Educação Especial assumindo novos formatos, inclusive interculturais, especialmente nas escolas especializadas, possuem muitas demandas. Interpretá-la à luz dos documentos oficiais, dos textos que enfatizam a interculturalidade e a interface com a Educação do Campo e conchamar seus atores sociais a materializam uma mais justa realidade, torna-se um desafio ainda maior quando se resolve caminhar para além do dito nas políticas públicas que normatizam essa realidade como é o caso do formato do AEE.

O objetivo foi o de analisar as práticas pedagógico-docentes de uma UEE que recebe alunos ribeirinhos na cidade de Belém do Pará verificando, inclusive, as formações docentes em serviço desses professores. Para tanto, direcionou-se a realização da pesquisa junto a professores especialistas atuantes em uma UEE, examinando documentos que regem seus trabalhos e a atuação da própria UEE, bem como, os referenciais que apontaram as trajetórias históricas da Educação Especial, da Educação do Campo e as articulações discursivas que se desenvolvem na interface destas, destacando-se a interculturalidade atinente aos povos ribeirinhos do Pará que frequentam a UEE.

Para a concretização da pesquisa, fez-se necessário aprofundar-se na leitura da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, da Convenção Internacional dos Direitos da Criança (CIDC) de 1989 e das demais atinentes à Educação Especial, ao AEE e à Educação do Campo verificando-se, inclusive, suas entrelinhas no sentido de estudar e analisar a legislação buscando na história (em separado e em interface), que tem gradativamente contribuído para se olhar a Educação Especial em interface a outras áreas/modalidades.

Foi um movimento, que apontou novos sentidos permitam e a compreensão das questões norteadoras:

- a) Como os docentes planejam e executam suas aulas?
- b) Que elementos permeiam a prática docente?

Algumas respostas das questões iniciais e outras levantadas no decorrer dos escritos, mesmo que trabalhadas de modo parcial e provisório, foram encontradas e discutidas ao longo trabalho, outras serão mais bem trabalhadas em outros escritos.

O trabalho, fundamentado na forma de Pesquisa de Campo, por meio da abordagem qualitativa, tendo como procedimento metodológico a pesquisa de campo

e utilizando-se de entrevistas semiestruturadas e observação com os instrumentos diário de campo, registro fotográfico, análise de documentos escolares permitiu a compreensão das falas dos participantes conforme seus sentidos e contextos (FLICK, 2009b). Sendo as falas constituintes das principais categorias de análise. Fez-se uso das categorias para identificar por meio dos participantes da UEE como são suas práticas com os alunos ribeirinhos que possuem deficiência, se há ou não elementos de ribeiridade no cotidiano de suas aulas etc. E, junto a outras leituras foi-se percebendo como eram dadas as práticas e relações dos docentes na UEE e fora delas, bem como, as possibilidades político-pedagógicas a serem implementadas.

O contexto atual na UEE mostra seu trabalho todo voltado ao AEE, devido aos subsídios governamentais a ela ofertados conforme a PNEEPEI a fim de se garantir assim, o direito de escolarização de todas as PcDs que chegam à UEE (BRASIL/MEC/SEESP, 2008).

Por conseguinte, houve situações de AEE específicos dos alunos do campo/ ribeirinhos, onde se percebem práticas análogas aos do AEE da cidade e/ou outros que possuem elementos culturais ribeirinhos sendo, em sua maioria, para tratar de assuntos sobre a deficiência em si.

De pronto, se observaram as questões específicas, quanto à infraestrutura física da UEE e das SRMs das escolas estaduais que recebem o professor itinerante no sentido de que, sobre a UEE: as reformas da mais bem estruturada escola pública não isentam os gestores escolares de administrar recursos escassos e que, um prédio bem localizado e situado como a UEE não é configuração para atitudes de acolhimento total ao diferente e quanto às SRMs: apesar de estarem mais próximas das escolas regulares, não raro são mais precárias como as verificadas na entrevista com o docente itinerante, como se fossem uma sala de aula dispensável; as dificuldades de transporte para trazer o aluno para a cidade, fato que ocasiona um AEE todos os dias durante uma semana (manhã e tarde) visto que, o aluno irá se ausentar por dois meses, fazendo assim, o AEE no contraturno não se aplicar a quaisquer alunos do campo e, negando-se a ele desse modo, o direito ao AEE no contraturno e mais ainda, o direito de ele estar frequentando uma escola regular; e, uma única professora para atender o espaço de estimulação precoce que estava sendo desativado e, para o espaço sociopsicopedagógico junto a outra professora que interferia na qualidade do serviço, visto que, a professora precisaria de um espaço maior para as atividades de movimento em seus atendimentos.

Quanto às questões mais gerais, analisamos as práticas pedagógicas de professores da UEE com as crianças ribeirinhas que a ela chegam e seu distanciamento institucional das famílias destes.

Com a chegada da PNEEPEI (BRASIL/MEC/SEESP, 2008) observa-se sobre a interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola quase que, em suas entrelinhas e que por isso, quase sempre fica despercebida mesmo se tendo sob seu direcionamento educativo-escolar uma parcela desse público onde se orienta que os recursos, serviços e AEE sejam assegurados nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.

Nisto, foi encontrada uma realidade de alunos ribeirinhos com necessidades especiais advindos de locais próximos e distantes da cidade que eram atendidos conforme agenda pré-definida de forma individual e, esporadicamente de forma coletiva quando dos eventos e/ou culminância de projetos.

Face ao debate sobre a educação especial em interface com a educação do campo/ribeirinha conforme os documentos nacionais e internacionais se percebe o quanto o elemento cultural paraense como um todo já compõe os ambientes e as práticas docentes. Contudo, enquanto cultura diversificada ou pertencente a cada local de moradia dos alunos e, em maior análise, na visão de uma interculturalidade crítica ainda precisa fazer parte do PPP, do currículo e dos planejamentos dos professores para que se efetive em práticas mais consistentes e permanentes.

Os estudos das análises desta pesquisa revelam, de modo geral, o descumprimento pelos sistemas de ensino da garantia do direito à diversidade no que tange aos processos interculturais de cada estudante da educação especial do campo (cujos ribeirinhos fazem parte) que frequentam uma UEE na cidade.

É necessário se redefinir um projeto político pedagógico que (re)direcione os planejamentos e práticas docentes de modo a considerarem os contextos de cada ribeirinho com deficiência que a ela chegam dada suas condições de, muitas vezes, dupla ou mais discriminação a que estão submetidos esses alunos. Fala-se do sistema porque os processos de diálogo Coordenadoria de Educação Especial com a Coordenação de Educação do Campo das Águas e das Florestas, a formação e o apoio pedagógico e institucional como um todo ainda não acontecem. Os professores, apesar de esclarecidos sobre muitas questões sobre as ribeirinidades desses alunos com deficiência ainda sentem falta dessas formações e de um auxílio pedagógico

mais direto a fim de lidarem melhor com os problemas de aprendizagem que possam de aí advir.

Carmo (2019, p. 143) refere à importância da diversidade dos ribeirinhos amazônidas como “um aspecto marcante na formação dessas comunidades”. Na mesma direção a autora cita Vasconcelos e Albarado (2015) que enfatizam a identidade cultural ribeirinha, enquanto uma construção passível de interferências sociais em diferentes aspectos e contextos. Assim, se discorre que o processo de escolarização dos alunos ribeirinhos com deficiência na UEE em questão, que está localizada na zona urbana em consideração a todas as suas questões de interculturalidade e hibridização, em maior ou menor movimento, acontecerão. As políticas da Educação Especial precisam se modificar no sentido de considerar outras vulnerabilidades orgânicas, culturais e sociais que seu público possa ter.

Além do que vale referendar que a UEE, para o real fortalecimento de seus processos democráticos, precisa estreitar seus canais de comunicação com as comunidades e movimentos ribeirinhos, principalmente, na construção de seus PPP, PPI e eventos atinentes a seus contextos, inclusive, com o estabelecimento de consistentes diálogos sobre esses alunos com seus demais professores das escolas regulares a que pertencem ou a que venham a pertencer, conforme reorganização da UEE que pretende organizar as matrículas dos que ainda não estão inseridos na escola regular.

Dentre todos esses levantamentos como proposições para outras pesquisas futuras cabe ressaltar ainda a lacuna quanto aos alunos com deficiência e que sejam do campo/ribeirinhas que pertençam aos municípios mais distantes (cf. o mapa da sessão 4) e que não conseguem ser atendidos na UEE. Acaso, não há nenhuma pessoa ribeirinha com deficiência dos municípios cuja UEE não possua nenhum aluno? E tantas outras questões ali levantadas.

Assim, conclui-se lembrando a escola especializada, tal qual, a escola regular como lugar de formação humana, tal como afirmado por Palma (2016) no sentido amplo de trabalho em favor dos direitos, da participação, cooperação, luta e justiça, que inclusive, está ligada às questões da Educação Especial, que interliga conhecimentos formais a contextos e gostos individuais e coletivos; propaga as diferenças, ressaltando para a diminuição dos preconceitos e discriminações e, trabalha a interculturalidade e a transculturalidade (CANDAU, 2008a) de forma permanente e não esporádica, mesmo porque as identidades dos alunos ribeirinhos

com deficiência são instáveis e híbridas, tendo elas conforme Palma (2016) o direito de se apresentarem como uma ou outra onde e quando lhes convier, o direito de ter acesso àquilo que desejam da cultura letrada e também de vivenciar o que acreditam e sentem como seu da cultura rural, apesar de já não se poder dizer também que tais culturas tenham seus elementos intactos, depois de tantas influências mútuas.

Assim, o estudo ora apresentado alcança seu objetivo de analisar as práticas pedagógico-docentes da UEE que recebe alunos ribeirinhos na cidade de Belém do Pará, pois, verifica que o todo educacional desse espaço está voltado para os novos desafios da educação inclusiva e, deste modo, apesar de ainda não instituir uma educação intercultural sistematizada aos estudantes ribeirinhos conforme foi verificado em seus projetos e planejamentos, possui capacidade de diálogo e ressignificações de sua caminhada educacional histórica e, com prática pedagógica de seus professores bem diversificada e heterogênea que, inclusive, já possuem muitos elementos de ribeiridade permeando suas ações.

Ainda, se acredita que o presente trabalho possui relevância acadêmica e social por tentar desvelar uma subtemática pouco debatida na interface educação especial e educação do campo e na temática sobre alunos do campo/ribeirinhos estudando na cidade de Belém do Pará. Deste modo, pode a pesquisa servir de arcabouço teórico para outros pesquisadores e para a própria escola, visto que, a pesquisa gerou reflexão aos docentes sobre os diversificados contextos e culturas dos alunos ribeirinhos da UEE, podendo a pesquisadora, inclusive, socializar posteriormente, os resultados da busca e seu necessário processo dialógico.

Finalmente, ressalte-se a pesquisa como estudo que fortalece a pesquisadora nas questões metodológicas e de referenciais teóricos mais adequados aos objetivos definidos e categorias encontradas. Assim, a práxis profissional da pesquisadora também sai fortalecida face a (re)estruturação de conhecimentos de extrema relevância que lhe oportunizam novas práticas rumo a construção de uma escola emancipadora de todos os seus alunos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a base nacional comum curricular para a educação infantil? **Debates em Educação**, v. 8, n. 16, p. 46, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385>. Acesso em: 10 set. 2021.

ALMEIDA, Luis Sérgio Castro de. **Educação inclusiva no campo: realidades e desafios no contexto escolar em Presidente Figueiredo no Amazonas**. 2018. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6502>. Acesso em: 22 fev. 2020.

ANDRADE, Rosane de. **Fotografia e Antropologia: Olhares Fora-Dentro**. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

ANJOS, Christiano Félix dos. **Realidades em contato: construindo uma interface entre a educação especial e a educação do campo**. 2016. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8592>. Acesso em: 22 fev. 2020.

ARAÚJO, Bruno Roberto Nantes. **A escolarização de indígenas terena surdos: desafios e contradições na atuação do tradutor intérprete de línguas de sinais – TILS**. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/201489>. Acesso em: 9 fev. 2020.

ARROYO, Miguel González. A construção social da infância. In: ARROYO, Miguel González. **Infância na ciranda da educação: uma política pedagógica para zero a seis anos**. Belo Horizonte: CAPE, 1994, pp. 11-17.

_____. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013a.

_____. Palestra Miguel Arroyo Pressupostos para uma Educação na Infância. **QuemTVProduções**. 2013b. 1 vídeo (15min:16s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=61aF0I4G9E0>. Acesso em: 20 ago. 2021.

_____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. (Col. Por Uma Educação Básica do Campo, n. 2).

BENTES, José Anchieta de Oliveira; FRANÇA, Maria do Perpetuo Socorro Gomes de Souza Avelino de. Atendimento Especializado de crianças cegas e surdas em Belém do Pará: As escolas José Alvares de Azevedo e Astério de Campos. **Revista Cocar**. Belém, Edição Especial, n.1, p. 175-208. 2015.

BERNARDO, Sérgio Figueiredo **A música na educação de pessoas com deficiência visual: uma experiência na unidade educacional especializada José Alvares de Azevedo**. 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado em Arte) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

BRASIL. MEC. CONAE. Conferência Nacional de Educação: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação - o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. 2010, Brasília. **Anais...** Brasília: MEC, 2011. (vol. 1). Disponível em:

<https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Educacao/relatorio_1_conferencia_educacao_vol_1>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.949, 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 26 ago. 2009a, Seção 1, Página 3.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Base nacional comum curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações curriculares**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998b. Disponível em: <<https://www.unijales.edu.br/library/downebook/id:1337>>. Acesso em: 10 maio. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). **Covid no Brasil**. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>>. Acesso em: 30 maio. 2020.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). **Guia de cadastramento de grupos populacionais, tradicionais e específicos: cadastro único para programas sociais**. Brasília: MDS; Secretaria Nacional de Renda de Cidadania, 2012. Disponível em: <<https://fpabramo.org.br/acervosocial/estante/cadastro-unico-para-programas-sociais-guia-de-castramento-de-grupos-populacionais-tradicionais-e-especificos/>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRAUN, Patrícia; MARIN, Márcia. Práticas Pedagógicas e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual. In: OLIVEIRA, Ana Augusta Sampaio de; FONSECA, Katia de Abreu; REIS, Márcia Regina dos (Orgs.). **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: CRV. 2018. p. 51-160.

BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Educação do Campo: Referenciais teóricos em discussão. **Revista Exitus**, v. 1, n. 1, p. 93-104, 2017.

Disponível em:

<<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/209>>.

Acesso em: 22 ago. 2021.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 2004.

_____. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: EDUC, 2011.

BURKE, Peter. **Hibridismo Cultural**. São Leopoldo: UNISINOS, 2006.

CAIADO, Katia Regina Moreno; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 93-104, 2011.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. Coletivo Nacional de Educação do MST e Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003. Disponível em: <http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2019.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. Prática Pedagógica. **Gestrado UFMG**. 2021. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/verbetes/pratica-pedag-gica/>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas**. São Paulo: EDUSP, 1998.

_____. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2013.

CANDAU, Vera Maria. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça M. (1996). **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996. p. 70-101.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008a. p. 13-37.

_____. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antônio Flávio (Org.) **Currículo: políticas e práticas**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2008b. pp. 20-42.

_____. Educação Intercultural na América Latina: Tensões atuais. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA (CIHELA), 9., 2009, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: SBHE, 2009.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 21 jul. 2021.

_____. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, Antônio; CANDAU, Vera (Orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014. pp. 20-45.

_____. **ENDIPE Rio 2020**: Sessão de abertura. Rio de Janeiro: UFRJ, 29 out. 2020. Vídeo (162 min; 58s). [Live]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kBcEJG6vpU0>>. Acesso em: 10 maio. 2021.

CANDAU, Vera Maria; ANHORN, Carmem Teresa Gabriel. A questão da didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/trabtit1.htm#gt4>>. Acesso em: 12 out. 2021.

CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. A Didática Hoje: reinventando caminhos. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 2, p. 329-348, 2015. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/3172/317238458002/html/>>. Acesso em: 22 out. 2021.

CARMO, Nilce Pantoja do. **Um rio no caminho**: processos de escolarização de alunos ribeirinhos em contexto escolar urbano. 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/11882>>. Acesso em: 22 maio. 2021.

COSTA, Kleby Miranda; LOPES, Jorge Domingues. Relações interculturais em processos educativos de povos ribeirinhos da Amazônia. **Nova Revista Amazônica**, v. 7, n. 2, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/7511/0>>. Acesso em: 22 out. 2021.

COELHO, Vânia Maria. **O jogo como prática pedagógica na escola inclusiva**. 2010. 26 f. Artigo (Especialização em Educação Especial) - Universidade Federal de Santa Maria, Conselheiro Lafaiete, 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997, pp. 103-143.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. Trabalho, saberes, identidades e tradições nas comunidades rurais-ribeirinhas. In: OLIVEIRA, Ivanide Apoluceno de (Org.). **Cartografias Ribeirinhas**: Saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas. Belém: EDUEPA. 2004. pp. 29-48.

CORRÊA, Maria Ângela Monteiro. **Educação Especial**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2004.

CRAVEIRO, Clélia Brandão Alvarenga; MEDEIROS, Simone (Orgs.). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**: diversidade e inclusão. Brasília: MEC/CNE/SECADI, 2013.

DAMASCENO, Allan Rocha. **INTERFACES da Educação Especial e do Campo**. ES. GRUFOPEES – UFES, 30 jul. 2020. 1 vídeo (2h:05min:50s). [Live]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ih-Q0YK_W6I>. Acesso em: 30 jul. 2020. (Participação de Washington Cesar Shoiti Nozu, Allan Rocha Damasceno, Michele Aparecida de Sá, Patrick Kuster).

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna S. **The SAGE Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.

DHANDA, Amita. Construindo um Novo Léxico dos Direitos Humanos: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências. **SUR-Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 5, n. 8, p. 42-59, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sur/a/7JddmytChKKbq8JD5RQd9jv/?lang=pt>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

DHNET - Portal Direitos Humanos. **Violência no Sudeste e Sul do Pará** - Relatório da Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados: uma história de violência. 2001. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/relatorios/dh/br/jglobal/redesocial/redesocial_2001/cap3_violencia.htm>. Acesso em: 26 ago. 2020.

DIEGUES, Antônio Carlos Sant'Ana. **Biodiversidade e comunidades tradicionais no Brasil**. São Paulo: NUPAUB-USP/PROBIO-MMA/CNPq, 1999.

ERTE, Webinar. Fundamentos e princípios para a pedagogia da infância. **Youtube**. 19 jul. 2016, 22min11s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Szh317VKf3A>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

EVANGELISTA, Gessinea Raydan. **Propostas para uma educação inclusiva no ensino regular em uma escola do campo**. 2017. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora. 2017.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. **Estudos e observações sobre vivências docentes da Educação de Jovens e Adultos no processo de inclusão escolar**. 2010. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2010.

_____. **A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense**. 2015. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7256/TeseAPCSF.pdf?sequencia=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

_____. **Educação especial nas ilhas**. Curitiba: APPRIS, 2018.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos; OLIVEIRA, Iranildo da Silva. Escolas da Ilha de Mosqueiro e a relação com a Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 5. 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e8650>>. Acesso em: 8 jun. 2021.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos; SANTOS, Ana Cristina de Sousa dos. Unidade pedagógica na ilha do Combu: o diálogo entre educação especial e educação do campo. **Revista Brasileira de Educação Básica**, ano 6, número especial, 2021. Disponível em: <<http://rbeducacaobasica.com.br/unidade-pedagogica-na-ilha-do-combu/>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Acampamento. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. v. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2012. pp. 21-25.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 1 maio. 2020.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Trad. de R. C. Costa. São Paulo: Artmed, 2009a.

_____. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

_____. **Introdução à metodologia da pesquisa: um guia para iniciantes**. Trad: Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FONTES, Rejane de Sousa. **Ensino Colaborativo: uma proposta de Educação Inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Martins, 2009.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>>. Acesso em: 20 maio. 2021.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (orgs.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2012. p. 169 – 188.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1977a.

_____. **Extensão ou comunicação?** Paz e Terra. 1977b.

_____. A alfabetização de adultos: é ela um que fazer neutro? **Educação & Sociedade**, n. 1. São Paulo: Cortez, 1978.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 4. ed. [s. l.]: Cortez, 1983. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo).

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Ana Luiza Taborda de. **As práticas pedagógicas como estratégia de inclusão para alunos com deficiência motora advinda da paralisia cerebral.** 2019. 56 f. TCC (Graduação em Pedagogia) - Universidade do Estado do Pará. Belém. 2019.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Série Cadernos de Formação).

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e desenvolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.* Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GERONE JUNIOR, Acyr de. **A ação pedagógica de professores ribeirinhos da Amazônia e sua relação com a concepção freireana de educação: um estudo do projeto escola açai em Igarapé-Miri/PA.** 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

GLAT, Rosana. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, edição especial, p. 9-20, 2018.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. pp. 175-182.

GLAT, Rosana; FONTES, Rejane de Souza; PLETSCHE, Márcia Denise. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. **Cadernos de Educação**, Duque de Caxias, v. 6, p. 13-30, 2006.

GONÇALVES, Micheli Suellen Neves; ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra de. Currículo, cultura e educação: A realidade insular do currículo em Belém. **Margens - Revista Interdisciplinar**, v. 9, n. 12, p. 85-102, 2015.
Disponível em:
<<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/3023/3059>>.
Acesso em: 10 nov. 2021.

GUZMÁN, D. A.; Índios misturados, caboclos e curibocas: análise histórica de um processo de mestiçagem, Rio Negro (BRASIL), século XVIII e XIX. In: ADAMS, C.; MURRIETA, R.; NEVES, W. (Orgs.). **Sociedades caboclas amazônicas: modernidade e invisibilidade.** 1ª reimpressão. São Paulo: Annablume, 2008. pp. 97-80.

HAESBAERT, Rogério. Hibridismo cultural, “antropofagia” identitária e transterritorialidade. In: BARTHE-DELOIZY, Francine; SERPA, Ângelo (Orgs.). **Visões do Brasil: estudos culturais em Geografia.** Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 27-46.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01165.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2020.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; GERONE JUNIOR, Acyr de. Ser professor ribeirinho: os desafios que emergem da educação e da ação pedagógica em escolas ribeirinhas da Amazônia. In: ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra; SILVA, Érbio dos Santos (Orgs.) **Educação ribeirinha: saberes, vivência e formação no campo**. Belém: GEPEIF-UFPA, 2013. pp. 19-41.

HERMES, Rosméri; HERMES, Simoni Timm. **Didática** [e-book]. Santa Maria: UFSM/NTE, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/18362?show=full>>. Acesso em: 12 out. 2021.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JAPIASSU, Hilton. O sonho transdisciplinar. **Revista Desafios**, v. 3, n. 1, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2359-3659.2016v3n1p3>>. Acesso em: 12 out. 2021.

JESUS, Denise Meyrelles; ANJOS, Christiano Felix; VIEIRA, Alexandro Braga. Educação especial e educação do campo: narrativa que desvela possibilidades e interfaces. Educação no Campo e Educação Especial: o que pensam os gestores de Educação Especial. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 10. 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro. 2011.

JOSÉ FILHO, Pe. M. Pesquisa: contornos no processo educativo. In: JOSÉ FILHO, Pe. M; DALBÉRIO, O. **Desafios da pesquisa**. Franca: UNESP - FHDSS, 2006. pp. 63-75.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, 2011.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999. (Col. Questões da nossa época, v. 70).

LIBÂNIO, José Carlos. O planejamento escolar. In: LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Andressa; PEDROSO, Cristina Cinto Araújo. Instituição especializada e o apoio à escolarização do aluno com deficiência: avanços e retrocessos em tempos de inclusão. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3 número especial, p. 97-116, 2016.

LOPES, Juliana Crespo. **Educação inclusiva na formação de educadores: uma experiência na licenciatura em educação do campo da Universidade de Brasília**.

2014. 104 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Educação) - Universidade de Brasília, DF, 2014.

LOUZADA, Elizângela Viana; COSTA, Kleby Miranda; SANTOS, Olaíza Quaresma dos. A constituição da identidade ribeirinha: a interface linguagem e cultura. **Revista Amazônida** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 1-18, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/5531>>. Acesso em: 26 nov. 2021.

LOZANO, Daniele. **A interface entre educação especial e educação do campo em uma escola municipal do interior paulista**: um estudo de caso. 2019. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

_____. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, Maria Teresa Egler (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**, v. 1. Petrópolis: Vozes, 2008, pp. 29-41.

MAPASBLOG. **Mapa do Pará**. Disponível em: <<https://mapasblog.blogspot.com/2011/12/mapas-do-para.html>>. Acesso em: 20 de set. 2021.

MARCOCCIA, Patrícia Corrêa de Paula. Interface da Educação Especial com a Educação do Campo: a (in) visibilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas do Campo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2010.

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

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MERCÊS, Ronielson Santos das; BARBOSA, Marcel. MOREIRA, Elinalda da Silva. O estado da arte sobre a interface da educação especial e educação do campo na Amazônia Paraense. CONGRESSO PARAENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4, 2017, Marabá. **Anais...** Disponível em: <<https://cpee.unifesspa.edu.br/edicoes-antiores/edicao-2017.html>>. Acesso em: 20 maio. 2019.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo. **Os Elementos de inclusividade na prática curricular de uma professora**: uma análise a partir da cultura. 2013. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/4058/1/Tese_ElementosInclusividadePratica.pdf>. Acesso em: 19 maio. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. 2ª ed. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 2000.

_____. Trabalho de campo: Contexto de observação, interação e descoberta. In: Minayo, Maria Cecília de Souza. Deslandes, SF e Gomes, R., Eds., **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Editora Vozes, Petrópolis, 2009, pp. 61-77.

MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. MDA/Série NEAD Debate 23, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu (Orgs.). Educação do Campo. **Em Aberto**, v. 24, n. 85, 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/258>>. Acesso em: 20 maio. 2019.

MONTEIRO, Charles. História, fotografia e cidade: reflexões teóricometodológicas sobre o campo de pesquisa. **Revista MÉTIS**, v. 5, n. 9, p. 11-23, 2006.

MOREIRA, Antônio Flavio. Currículo e gestão: propondo uma parceria. **Revista Ensaio**, v. 21, n. 80, p. 547-562, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MUNARIM, Antônio. Prefácio: Educação do campo: desafios teóricos e práticos. In: MUNARIM, Antônio et al. **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011. pp. 9-18.

NASCIMENTO, Lourival Ferreira do. **Representações sociais e inclusão escolar: jovens com cegueira Tateando o futuro**. 2020. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará. Belém, 2020. Disponível em: <<http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/lourival.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2021.

NEGRÃO, Giovana Parente. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva: desafios da formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede municipal de ensino de Abaetetuba/ PA**. 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017. Disponível em: <<https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/4491>>. Acesso em: 22 jan. 2021.

NEVES, Sandra Lia de Oliveira. **A inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino de Simão Pereira (MG): políticas e ações pedagógicas**. 2018. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6842>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento: Transdisciplinaridade. In: CETRANS. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO Brasília, 2000.

Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2021.

NÓVOA, Antônio. Apostar na educação para reinventar Portugal. Entrevista a António Novoa. **Jornal de Letras Artes e Ideias**, 30 de abril de 2014.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Educação especial e educação do campo: entre fronteiras marginais e fronteiras culturais**. 2017. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

_____. **"Interfaces da Educação Especial e Educação do Campo"**. Espírito Santo: UFES, 30 jul. 2020. Vídeo (2h;05min;50s). [Live]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ih-Q0YK_W6I>. Acesso em: 10 maio. 2021.

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

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO Marilda Moraes Garcia. **Interface Educação Especial – Educação do Campo: Tempos, Espaços e Sujeitos** UFGD. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., São Luís, 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38_anped_2017_GT15_575.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.

_____; _____. Escolas do Campo em “tempos de inclusão”: propostas, práticas e resistências. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL, 1 E SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO, 4, 2017, São Carlos. **Anais...** São Carlos, 2017. pp.115-126.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; SÁ, Michele Aparecida de; DAMASCENO, Allan Rocha. Educação especial em escolas do campo e indígenas: configurações em microcontextos brasileiros. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 4, n. 7, p. 51-64, 2019. Disponível em: <<http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/256>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

OLIVEIRA, Waldma Maira Menezes de; SABOIA, Tiago Corrêa (Orgs.). **Educação inclusiva no campo: movimentos sociais, práticas educativas e processos formativos**. São Carlos: Pedro & João Editora. 2019. pp. 12-20.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. História, Arte, Educação: a importância da arte na educação inclusiva. In: Baptista, C.; Caiado, Katia Regina Moreno et al. Educação Especial: diálogos e pluralidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

_____. **Educação do campo na Amazônia: um olhar freireano para práticas educacionais com crianças**. In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 2., Rio de Janeiro, 2010.

_____. Educação inclusiva em escolas multisseriadas do campo na Amazônia: um olhar para as práticas dos professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., Campinas, 2012. **Ebook...** Disponível em: <<http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos/template/upload/arquivos/acervo/docs/1931b.pdf>>. Acesso em: 20 maio. 2019.

_____. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil**. Curitiba: CRV, 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de.; FRANÇA, Maria do Perpetuo Socorro; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos (Orgs.). **Educação em Classes Multisseriadas na Amazônia: singularidade, diversidade e heterogeneidade**. v. 1. Belém: EDUEPA, 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA-NETO, João Colares da. A construção de categorias de análise na pesquisa em educação. In: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; TEIXEIRA Elizabeth (Orgs.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011. pp. 13-18.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. História, Arte, Educação: a importância da arte na educação inclusiva. In: Baptista, C.; Caiado, Katia Regina Moreno et al. **Educação Especial: diálogos e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. A cultura amazônica em práticas pedagógicas de educadores populares. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT06-3039--Int.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2021.

OMOTE, Sadao. Diversidade, Educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. et al. (Org.). **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: FUNDEPE, 2008. pp. 15-32.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006)**. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Vitória: Ministério Público do Trabalho, Projeto PCD Legal, 2014.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: Como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

PALMA, Debora Teresa. **Escolas do campo e Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional**. 2016. 140 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paullista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016.

PALMA, Débora Tereza; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. O olhar social da deficiência intelectual em escolas do campo a partir dos conceitos de identidade e de diferença. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, n. 2, p. 161-172, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/Nq3dqKpKDnBbJMDmjPM4pnf/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 25 jun. 2020.

PARÁ. Casa Civil. **Lei 4.398**, de 14 de julho de 1972. Dispõe sobre a reorganização administrativa da Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <[http://177.74.2.34/age/images/SUORTE_TEC_AS\(OS\)_APC_LEG_FIN_DOS_OR_GAOS_ENTIDADE.docx](http://177.74.2.34/age/images/SUORTE_TEC_AS(OS)_APC_LEG_FIN_DOS_OR_GAOS_ENTIDADE.docx)>. Acesso em: 11 ago. 2021.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político Pedagógico da UEES José Alvares de Azevedo**. Belém, 2015.

_____. _____. Conselho Estadual de Educação. **Regimento Interno da Escola Especializada**. Belém, 2016.

_____. _____. _____. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 1**, de 5 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará. Disponível em: <http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/RESOLUCAO_001_2010_REGULAMENTACAO_EDUC_BAS-1.pdf> Acesso em: 20 jun. 2021.

PARIZZI, Roseli Aparecida; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Práticas pedagógicas de professores de educação especial: desafios impostos pela diversidade. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EDUSFSCAR, 2002. pp. 12-20.

PAULO. Paula Paiva. 650 mil famílias se declaram 'povos tradicionais' no Brasil; conheça os kalungas, do maior quilombo do país. **G1.globo.com**, 29 out. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/natureza/desafio-natureza/noticia/2019/10/29/650-mil-familias-se-declaram-povos-tradicionais-no-brasil-conheca-os-kalungas-do-maior-quilombo-do-pais.ghtml>>. Acesso em: 28 jan. 2020.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**. 2016. Disponível em: <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/portugal/educational-guidelines_pt-pt>. Acesso em: 16 set. 2020.

PEREIRA, Maria Isabel dos Santos. **Luz e Cidadania: A História do Instituto José Álvares de Azevedo**. 2005. TCC (Graduação em História) - Universidade Federal do Pará. Belém, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. pp. 15-38.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante; CAIADO, Katia Regina Moreno. Educação Especial em escolas do campo: um estudo sobre o sistema municipal de ensino de Marabá, PA. **Revista Cocar**. Belém, v. 8, n. 15, p. 63-71, 2014. Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/336>>. Acesso em: 2 fev. 2020.

RAMOS, Maria Paes de Carvalho. Educação das classes populares: o que mudou nas últimas décadas. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 2001. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23871/16844>>. Acesso em: 9 fev. 2020.

RODRIGUES, Jaqueline Barros; COSTA, Maria Simone Ferraz Pereira Moreira. A prática pedagógica e suas vertentes. In: ENCONTRO MINEIRO SOBRE INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA. 6., SEMINÁRIO INSTITUCIONAL PIBID, 2., 2015, Uberaba. **Anais...** Uberaba: [s.n], 2015. Disponível em: <<https://www.uniube.br/eventos/emie/>>. Acesso em: 19 fev. 2020.

SÁ, Laís Mourão; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências piloto. São Paulo: Autêntica Editora, 2011.

SÁ, Michele Aparecida de. **Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em Terra Indígena Araribá**. 2015. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2935?show=full>>. Acesso em: 20 maio. 2021.

SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Currículo é responsabilidade: discussão contemporânea na Itália. **Debates em educação**, Sergipe, v. 8, n. 16, p. 89. 2016. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2408>>. Acesso em: 23 nov. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Edineide Rodrigues dos. **A escolarização do público-alvo da educação especial nas escolas estaduais da educação do campo no município de Boa Vista, RR**. 2018. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2018. Disponível em: <<https://www.uerr.edu.br/ppge/wp-content/uploads/2019/01/DISSERTA%C3%87%C3%83O-EDINEIDE.pdf>>. Acesso em: 20 maio. 2021.

SANTOS, Jenijunio dos. **Populações ribeirinhas e educação do campo**: análise das diretrizes educacionais do município de Belém-PA, no período de 2005-2012. 2014. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2014. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/m14_jeni.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da educação do campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 210-224, 2017. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24758/22819>>. Acesso em: 10 maio. 2021.

SARDINHA, Marinilda Corrêa. **Organização do trabalho pedagógico no contexto da educação do campo**: a experiência de uma escola ribeirinha em Abaetetuba. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016. Disponível em: <https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/10/marinilda_correa_sardinha.pdf>. Acesso em: 10 maio. 2021.

SCHAEFFER, Jean-Marie. **A imagem precária: sobre o dispositivo fotográfico**. Campinas: Papirus, 1996.

SILVA Janaína; PINEZI Ana Keila Mosca. **Educação e interculturalidade: um estudo etnográfico de alunos bolivianos na rede pública de ensino paulistana**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO, 4., 2014. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/11141>>. Acesso em: 20 maio. 2021.

SILVA, Leandro Ferreira da. **Políticas públicas de educação inclusiva: Interfaces da educação especial na educação do campo no município de Conceição do Araguaia-PA**. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017. Disponível em: <<https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/2336>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

SILVA, Maria Rute Depoi da; ORTIZ, Neiva Lilian Ferreira. **A educação do campo no contexto histórico: algumas considerações**. Cidade: Santa Maria. SIFEDOC, 2013.

SILVA SOUZA, Dayana Viviany. **Currículo e saberes culturais dos discentes ribeirinhos do curso de pedagogia das águas de Abaetetuba-Pará**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, 2011.

SKLIAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas - e novas - fronteiras em educação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 12, n. 2-3, p. 11–21, 2001. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643992>>. Acesso em: 23 nov. 2021.

SOARES, Gabriel. **Educação Especial e Infância: A escuta das diferenças**. [Live]. Transmitido ao vivo em 23 dez. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Q3ILE7RF1Rc&t=3185s>>. Acesso em: 10 maio. 2021.

SOUZA, Maria Antônia de; MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. Concepção de educação especial e de educação do campo: desafios político-pedagógicos comuns às escolas públicas. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 9, n. 27, p. 350-375, 2018.

SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de. **Práticas pedagógicas e diálogos interculturais no cotidiano da educação escolar indígena dos Guarani e Kaiowá em Dourados/MS**. 2019. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia: UNESCO, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. 1989. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Colaboração da educação especial em sala de aula**: formação nas práticas pedagógicas do coensino. 2014. 216 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2014.

VILHENA JÚNIOR, Waldemar Moura; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. Políticas públicas e os movimentos sociais por uma Educação do Campo. In: GHENDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez; 2012. pp. 169-194.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico**: Uma construção coletiva. 6 ed. Campinas: Papirus, 1999.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas V**: Fundamentos de defectología. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012.

Legislação

BRASIL. Constituição (1934). Lex: **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 jun. 2019.

_____. Presidência da República. **Decreto n. 99.710**, de 21 de novembro de 1990. Promulga a convenção sobre os direitos da criança. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm>. Acesso em: 20 maio. 2020.

_____. Presidência da República. **Decreto N° 6.949**, de 25 de agosto de 2009 – Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Organização das Nações Unidas – ONU. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm – Acesso em 27/05/2018.

_____. _____. **Decreto n. 6.040**, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm>. Acesso em: 26 ago. 2020.

_____. _____. **Decreto 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/D7352.htm>. Acesso em: 26 fev. 2020.

_____. _____. Decreto 7.611, **de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/D7611.htm>. Acesso em: 20 fev. 2020.

_____. _____. **Decreto-lei 2.848**, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm>. Acesso em: 21 maio. 2021.

_____. _____. **Lei 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 15 dez. 2019.

_____. _____. **Lei 5.379**, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5379.htm>. Acesso em: 21 mar. 2020.

_____. _____. **Lei 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 19 mar. 2021.

_____. _____. **Lei 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 5 dez. 2019.

_____. _____. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 maio. 2019.

_____. _____. **Lei 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/L10172.htm>. Acesso em: 14 maio. 2019.

_____. _____. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 20 dez. 2020.

_____. _____. **Lei n. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13146.htm>. Acesso em: 18 fev. 2021.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a

Educação Especial na Educação Básica. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

_____. _____. _____. _____. **Resolução CNE/CEB 1/2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13800&Itemid=>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

_____. _____. _____. _____. **Resolução CNE/CEB 2/2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2020.

_____. _____. _____. _____. **Resolução CNE/CEB 4/2009a**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

_____. _____. _____. _____. **Resolução CNE/CEB 5/2009b**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2298&Itemid=>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

_____. _____. _____. _____. **Resolução CNE/CEB 4/2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6704&Itemid=>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto Legislativo 186**, de 9 julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu protocolo facultativo, assinados em Nova Iorque em 30 de março de 2007. Disponível em: <<http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/99423>>. Acesso em: 2 jan. 2020.

APÊNDICE A - ACEITE DA ORIENTADORA



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências sociais e educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado

ACEITE DA ORIENTADORA

Eu, Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes, Professora Auxiliar I do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), informo que aceito orientar o trabalho intitulado *Práticas de professores em interface educação especial e educação do campo*, de autoria da discente de mestrado em Educação do PPGED/UEPA, Ana Cristina de Sousa dos Santos. Declaro ter total conhecimento das normas de realização de trabalhos científicos vigentes e estou ciente da necessidade de minha responsabilidade na construção dessa dissertação e participação na banca examinadora por ocasião da qualificação e defesa do trabalho. Declaro ainda ter conhecimento do conteúdo do projeto ora entregue para avaliação ética deste CEP-UEPA.

Belém, 19 de setembro de 2019.

Profa. Dra. Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes

APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências sociais e educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a mestranda ANA CRISTINA DE SOUSA DOS SANTOS, do curso de Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), a realizar a sua pesquisa de campo para o seu projeto de dissertação intitulado *EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Práticas de professores em interface educação especial e educação do campo*.

A referida produção de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e observações aos docentes que atuam na Unidade Especializada XXXXXXXXXXXX em salas de recursos multifuncionais ou similares, na faixa etária dos 0 aos 12 anos de idade.

Outrossim, a mestranda assume o compromisso de retornar os resultados obtidos com a pesquisa para deixá-la à disposição da comunidade escolar.

Belém, ____/____/ 2019.

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSOR DA UEE



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências sociais e educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSOR DA UEE

Título da Pesquisa: Práticas de professores em interface: educação especial e educação do campo.

Data da entrevista:...../...../.....

I. Identificação do Professor

- 1.1. Qual seu nome fictício?
- 1.2. Qual sua idade?
- 1.3. Qual a sua carga horária de trabalho semanal?
- 1.4. Você trabalha com quais crianças de quais idades aqui?
- 1.5. Qual sua formação acadêmica?
- 1.6. Qual a instituição de sua graduação e, se for o caso, pós-graduação(ões)?
- 1.7. Possui pós-graduação? Qual(is)?
- 1.8. Qual seu tempo de docência em relação ao trabalho com crianças ribeirinhas com deficiência?
- 1.9. Qual seu tipo de nomeação: (...) concursado(a) (...) contratado(a)

II Práticas pedagógicas nos setores e programas da unidade

- 1.1. Quem são seus discentes? São todos pertencentes à comunidade do bairro ou do entorno da escola?
- 1.2. Seus discentes têm algum tipo de deficiência ou particularidade?
- 1.3. O que você melhoraria em sua sala de atendimento?
- 1.4. Você percebe diferenças entre os discentes ribeirinhos e não ribeirinhos?
- 1.5. Você elabora um planejamento diversificado para seus discentes considerando seus contextos e especificidades? Por quê?

- 1.6. Você relaciona o currículo a ser trabalhado com a cultura das crianças de outros lugares como os das crianças ribeirinhas?
- 1.7. Utiliza os conhecimentos, as práticas de vida das crianças ribeirinhas no processo ensino-aprendizagem?
- 1.8. Há alguma atividade que seu discente ribeirinho não soube ou não quis fazer? Como se deu isso?
- 1.9. Você possui alguma dificuldade em trabalhar com crianças ribeirinhas com deficiência ou com outro público mais diversificado?
- 1.10. Aqui nesta unidade educacional há atividades em grupo? Como se dão?
- 1.11. Em sua forma de trabalhar você dá prioridade para que tipo de educando? Por quê?
- 1.12. Você já frequentou formações que debatam situações em interface na escola do tipo educação especial e educação do campo?
- 1.13. Existe equipe de apoio para se trabalhar com educação do campo e educação especial em sua rede de ensino? Caso sim, como é a atuação da equipe?
- 1.14. Como você vê as práticas pedagógicas dos professores da sua escola que possuem crianças ribeirinhas com ou sem deficiência?
- 1.15. O que você indicaria para que tivéssemos mais aproveitamento da cultura dos ribeirinhos em sala de aula?
- 1.16. Gostaria de falar mais alguma coisa? Fique à vontade para fazê-lo.

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências sociais e educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa com informações fornecidas por ANA CRISTINA DE SOUSA DOS SANTOS (pesquisadora responsável), a fim de firmar acordo escrito de autorização de sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos e riscos a que se submeterá, podendo sair da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum.

1. Título da pesquisa: Práticas de professores em interface educação especial e educação do campo em uma instituição especializada

2. Objetivo principal: refletir sobre as práticas de docentes da UEE com discentes ribeirinhos com deficiência.

3. Justificativa: A temática proposta dá-se, além da carência de produções acadêmicas afins, pela necessidade de análise de questões referentes às práticas de docentes com essas crianças que podem ser estigmatizadas por duas ou mais vulnerabilidades como ribeirinhos com deficiência. Espera-se que seja um estudo favorecedor de ações pedagógicas acolhedoras e que (re)considerem a diversidade amazônica. Pois, se não for dada a devida atenção pedagógica a este público, conforme seu contexto e especificidades, estes podem ser vítimas do fracasso escolar ou pior, não serem protagonistas de suas culturas e modos de vida. Ainda, a pesquisa justifica-se por três objetivos específicos:

Analisar as formas de organização e execução do planejamento docente em relação ao contexto e especificidades das crianças ribeirinhas com deficiência;

Verificar se as práticas curriculares existentes nessas escolas têm relação com o universo cultural dos discentes ribeirinhos com deficiência;

Verificar se os elementos que permeiam a prática docente com crianças ribeirinhas com deficiência estão condizentes com suas culturas e especificidades.

Os referidos estudos estarão fundamentados em Freire (1987) e Candau (2008a, 2008b) e, Fernandes (2015; 2018) que debatem temas como a interculturalidade e a interface e, Canclini (1998, 2013) que discorre sobre a diversidade e as culturas híbridas. A análise será por meio de categorização de acordo com Oliveira e Mota Neto (2011).

4. Procedimentos: Você será abordado (a) no ambiente de trabalho e, em consenso com a Coordenação Escolar e pesquisadora será designado(a) a um espaço exclusivo para o diálogo, devido ser professor(a) do setor de interesse da pesquisa em questão para responder uma entrevista atinente à temática e à sua profissão. A aplicação da referida terá duração de 20 a 30 minutos e não interferirão na dinâmica de seu trabalho cotidiano.

Para a coleta de dados desta pesquisa se aditará o (s) seguinte (s) procedimento (s): Entrevista (com gravações), observação (com fotografias e diário de campo) e análise de categorias temáticas.

5. Riscos: Nos momentos das entrevistas ou observação é possível que o participante se prive ou se constranja. Contudo, caso algum diálogo ou pergunta seja desconfortável lhe é garantido o direito de não responder;

Durante a pesquisa poderá ocorrer dispersão dos seus dados pessoais e das informações de sua entrevista, para que isso não aconteça, seu nome será identificado com suas iniciais e as informações serão manipuladas apenas pela pesquisadora e utilizadas somente neste estudo.

6. Benefícios: Você se beneficiará por meio de um retorno de um trabalho de pesquisa sobre suas atividades pedagógicas, em relação à contribuição de análises e novas sugestões de técnicas de trabalho que poderão ser contributos à práticas inovadoras que a escola ou profissional queiram implantar ou fortalecer; ampliação do debate pedagógico sobre a importância de um trabalho inclusivo e que enfatize a preservação das culturas amazônicas, as relações do estudante ribeirinho com deficiência com os seus pares, o professor, as escolas e familiares que influenciam na identidade e formação ética.

7. Retirada do Consentimento: Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem nenhum prejuízo. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar. Sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que esta se apresenta.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse e autorizo a minha participação neste estudo.



Rubrica Pesquisadora



Rubrica Participante

8. Garantia do Sigilo: As pesquisadoras garantem a privacidade e a confidencialidade dos seus dados.

9. Formas de Ressarcimento das Despesas e/ou Indenização Decorrentes da Participação na Pesquisa: Você não receberá nenhum pagamento ou recompensa por participar desta pesquisa, mas se ocorrer uma situação em que haja necessidade de cobrir despesas decorrentes da pesquisa ou danos causados pela pesquisa, os gastos serão de responsabilidade das pesquisadoras.

10. A qualquer momento da pesquisa você poderá entrar em contato pelos meios disponibilizados neste termo, como telefone ou e-mail, tanto das pesquisadoras como do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

11. CEP é um órgão institucional constituído por profissionais de várias áreas da educação, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas de acordo com sua integridade e dignidade, este órgão tem como objetivo de contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa envolvendo Seres Humanos – Res. CNS nº 466/12). O Comitê de Ética é responsável pela avaliação e acompanhamento dos protocolos de pesquisa sobre normas éticas. **Endereço do Comitê de Ética da UEPA:** Tv. Perebebuí, 2623, Biblioteca, 1º andar, bairro do Marco. Contato: (91) 3131-1781. E-mail: cep_uepa@hotmail.com.

12. Informações da pesquisadora: ANA CRISTINA DE SOUSA DOS SANTOS Contato: (91)993717966. Email: crissbrabo@gmail.com.

13. Este termo está impresso em 2 vias, sendo que uma fica com você e outra com a pesquisadora, ambas devem ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, por você e pela pesquisadora, devendo as assinaturas estarem na mesma folha.

Declaro que obtive de forma ética a assinatura do participante da pesquisa e que segui rigorosamente tudo o que a resolução do CNS nº 466/12 apresenta.

Assinatura da pesquisadora

14. Consentimento Pós-Informação:

Eu, _____, após leitura e compreensão deste termo de informação e consentimento, entendo que minha participação é voluntária e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum para mim. Confirmo que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a realização do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos somente em meio científico.

Belém, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do (a) participante da pesquisa

Rubrica Pesquisadora

Rubrica Participante



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
www.uepa.br

