



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

ILENE DINIZ SACRAMENTO LIMA

**ENSINO DE ESTUDANTES PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA
ESCOLA RIBEIRINHA AMAPAENSE**

SÃO CARLOS - SP

2024

ILENE DINIZ SACRAMENTO LIMA

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, por ocasião do exame de defesa final como pré-requisito para obtenção do Título de Mestra em Educação Especial.

Orientadora: Prof.^a Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

SÃO CARLOS - SP

2024

Lima, Ilene Diniz Sacramento

Ensino de estudantes público da educação especial em uma escola ribeirinha amapaense / Ilene Diniz Sacramento Lima -- 2024.
130f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Carla Ariela Rios Vilaronga
Banca Examinadora: Washington Cesar Shoiti Nozu, Gerusa Ferreira Lourenço
Bibliografia

1. Educação Especial Ribeirinha. 2. Ensino de Estudantes Público da Educação Especial. 3. Educação do Campo. I. Lima, Ilene Diniz Sacramento. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Ilene Diniz Sacramento Lima, realizada em 16/02/2024.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga (UFSCar)

Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu (UFGD)

Profa. Dra. Gerusa Ferreira Lourenço (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

Ao meu esposo Cícero Correia Lima, por todo apoio e incentivo dispensados a mim antes, durante e depois desse sonho de cursar mestrado se tornar realidade,

Aos nossos três filhos Rebeca, Ruan e Ana Rafaella, que foram alicerce e não soltaram a minha mão mesmo que distante em alguns momentos, compreenderam o foco do estudo com todo amor, paciência e superação.

Quanto orgulho de vocês.

À minha saudosa irmã Nalva, como eu carinhosamente a chamava, seu e-mail me incentivando a cursar mestrado fez toda a diferença em minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo, à Nossa Senhora pela intercessão desde o início dessa jornada. A fé sempre me levou a alcançar meus objetivos e sonhos.

Carla Vilaronga, eu desejei tanto tê-la como Orientadora e fui agraciada com este presente, quero tê-la para vida, para além de Orientadora, agora como amiga. Uma pessoa sem igual, que me acolheu desde o primeiro momento com uma paz, me mostrando os caminhos e evidenciando meu potencial, como sou grata por ter você em minha vida.

À minha mãe Maria do Livramento, exemplo de coragem, luta e força, uma fortaleza sem igual, ribeirinha nativa que sempre me motivou e inspirou a ir em busca de meus sonhos.

Ao meu pai, Virgílio Serrão Sacramento (*in memoriam*), que me foi tirado brutalmente (sindicalista assassinado no município de Moju-Pa), faltando dois meses para eu completar meus 5 anos de vida. Deixou um legado, 11 filhos órfãos de pai e uma história muito bonita a ser contada. Cresci ouvindo que ele queria ter os filhos formados e, assim como meus irmãos, estou seguindo seus ensinamentos.

Ao meu padrasto Pedro (*in memoriam*), exemplo de nativo ribeirinho, através dele tenho as melhores lembranças de uma infância no rio Ubá de águas escuras, dos peixes pescados nas madrugadas, das laranjas e bacuris colhidos por suas mãos calejadas, sempre disposto a servir com simplicidade e amor.

À minha irmã, Dinalva (*in memoriam*), foi ela quem me deu os maiores incentivos para continuar os estudos, tinha tanto orgulho de mim, quantas saudades.

Ao meu esposo, Cícero, que acreditou, me deu força e que em toda a caminhada esteve ao meu lado, me ouvindo, dando seu colo para minhas inseguranças, sendo meu alicerce e apoio.

Aos nossos três filhos Rebeca, Ruan e Rafa (todos com TEA), que mesmo nas minhas ausências físicas e de estudos em casa compreenderam e respeitaram meu momento, orgulhosos da mãe estudiosa, evoluíram como irmãos, nas responsabilidades de escola e nas tarefas de casa. Mamãe ama infinitamente.

Aos meus irmãos, e não são poucos, Dorival, Dinalva (*in memoriam*), Edna, Sandra, Elias, João, Lourdes, Marlene, Virgílio (*in memoriam*) e Noemi, sei que a torcida e alegria com minha aprovação foi grande. Amo vocês.

A Marly, minha fiel escudeira, que por tantas vezes segurou as pontas em casa com todo carinho e amor para com meus filhos. Cuidando de cada detalhe, serei grata eternamente.

Aos cunhado(a)s Cicerlange, João, Cícera e José e concunhado(a)s Edineide, Vania e Mauricio, que em alguns momentos de minha passagem e estadia em São Paulo me distraíram

com passeios, me deram moradia e ajudaram na locomoção desse trajeto aeroporto até São Carlos, em especial à Cicerlange, que agiu comigo com toda atenção e sempre disposta a me acompanhar em todas as minhas necessidades, obrigada por me oportunizar adentrar na sua casa e me permitir sua companhia em momentos significativos que, com certeza, se tornaram leves por ter você comigo, quanto apreço por tudo.

A todos os membros do GP-FOREESP¹, quanta honra fazer parte deste conceituado grupo, em especial às pesquisadoras do grupo prof.^a Dra. Enicéia Mendes e Gerusa Lourenço, que junto com a Carla Vilaronga, compõem essa liderança. Destaco, ainda, uma pessoa querida que conheci através do GP-FOREESP, minha conterrânea Juliane Dayrle que me deu apoio e me ajudou nos momentos em que precisei, aprendi tanto com você.

Aos novos colegas de turma, em especial, Kelly Guedes, Déborah Maciel, Diego Oliveira, Pollyana Ladeia, Adriana Bueno, quanto apreço por vocês, obrigada por todo apoio que me deram, algumas vivências que tivemos jamais serão esquecidas.

Aos professores da turma, Juliane Campos, Adriana Garcia, Leonardo Santos Amâncio Cabral, Cristina Lacerda, Nassim Chamel, Carolina Costa, Priscila Benitez, entre outros.

Aos meus colegas de trabalho da Secretaria Municipal de Santana, Amiraldo Silva, Francisca Lopes, Luíza Claudia, Katia França e Cristiane Barbosa, que juntos por uma educação especial de qualidade dialogamos e nos incentivamos em busca de estudos, sempre aplaudindo e desejando o sucesso de cada um.

Às minhas parceiras de trabalho da E.E. São João, minha eterna gestora Noélia Marinho, minhas amigas da Sala de Recursos Multifuncionais, Juvanete Marreiros e Mariza Batista, que me deram todo apoio em todos os momentos.

Aos membros da banca examinadora, Gerusa Lourenço, Washington Nozu, Enicéia Mendes e Maria do Carmo Lobato, vocês foram essenciais nesse processo, me inspiraram em seguir esse caminho, vocês fazem diferença na Educação Especial.

À equipe da escola em que desenvolvi minha pesquisa, sempre muito atenciosos com minha pessoa, minha eterna gratidão.

A todos os povos ribeirinhos, em especial aos estudantes público da educação especial de escolas ribeirinhas do Amapá, que pelos rios de águas escuras fazem o percurso

¹ Em 1997 o GP FOREESP foi formado e cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq, que é coordenado pela Prof.^a Dra. Enicéia Gonçalves Mendes. O grupo integra as atividades de ensino, pesquisa e extensão de alguns docentes e seus orientandos, que compreendem estudantes dos cursos de graduação e da Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar. O propósito do grupo tem sido a produção de conhecimentos científicos de forma a contribuir para a universalização do acesso e melhoria da qualidade do ensino oferecido às crianças e jovens do público da educação especial na realidade brasileira.

diariamente rio abaixo e rio acima, e mesmo com todos os obstáculos, não desistiram de estudar, vocês são exemplos de superação.

Música: Vida Boa

Composição: Joãozinho Gomes / Zé Miguel (músicos amapaenses)

O dia nos chega toda manhã
Com nuvens de fogo pintando o céu
Um ventinho frio sopra sim e assim
Vez em quando se escuta o canto do Japiim.
A canoa balança bem devagar
A maré vazou, encheu, é preamar, eh
O Zé vai pro mato apanhar açáí
Maria pra roça vai capinar
A vida daqui é assim devagar
Precisa mais nada não pra atrapalhar
Basta o céu, o sol, o rio e o ar.
E um pirão de açáí com tamuatá.
Que vida boa sumano
Nós não tem nem que fazer planos
E assim vão passando os anos
Eita! Que vida boa
Que vida boa suprimo
Nós só tem que fazer menino
E assim vão passando os anos
Eita! Que vida boa
Que vida boa
Que vida boa
Que vida boa lê!
Que vida boa
Que vida boa suprimo
Que vida boa sumano
Que vida boa

RESUMO

Esta pesquisa está focada na realidade socioeducacional de estudantes Público da Educação Especial em uma escola ribeirinha amapaense, vinculada ao Sistema Municipal de Ensino. Tem como objetivo geral analisar o processo de ensino dos estudantes Público da Educação Especial que frequentavam uma escola ribeirinha e como objetivos específicos: a) caracterizar as práticas pedagógicas do professor do atendimento educacional especializado no processo de ensino de estudante Público da Educação Especial; b) descrever o processo de ensino do professor regente direcionado para os estudante Público da Educação Especial matriculados e frequentes no ensino regular de uma escola ribeirinha; c) analisar a relação entre professor da Educação Especial e professor da sala comum. O contexto investigativo deste trabalho tem como elemento principal o interesse pelo conhecimento das práticas pedagógicas para estudantes Público da Educação Especial, trata-se de um estudo etnográfico com ênfase em educação. Os procedimentos que denotaram a base metodológica deste trabalho foram: entrevista semiestruturada, observação participante e análise de documentos. Os sujeitos da pesquisa foram seis, sendo eles: um professor da Educação Especial, quatro professores de classe comum e um coordenador pedagógico. Quanto aos resultados: evidenciou-se que existem poucas produções que envolvam a temática desta dissertação nesta região amazônica; existia uma demanda elevada de estudante Público da Educação Especial para a professora de Educação Especial, sob alegação de ela ser professora com regime de dedicação exclusiva; houve relatos de ausência dos pais em parceria com a escola, falta de recursos para o processo de ensino ser mais otimizado, falta de adaptações nos livros didáticos, falta de capacitação aos professores de sala de aula comum, estruturas dos prédios matriz e anexo necessitando de reparos e do anexo mais grave ainda, devido às goteiras e, em tempos de chuva, haver cancelamento de aula por esse fator. Ausência de Projeto Político Pedagógico (PPP). Foi evidenciado que os estudantes Público da Educação Especial são bem aceitos e possuíam atenção voltada para eles tanto por parte dos colegas de turma como pelos professores e que, mesmo com todas as dificuldades e obstáculos, os participantes gostavam de atuar na ilha. Com o resultado, buscou-se dar maior visibilidade à diversidade dos povos ribeirinhos e da interface da Educação Especial e educação no campo, no contexto das escolas ribeirinhas.

Palavras-chave: Educação Especial Ribeirinha. Ensino de Estudantes Público da Educação Especial. Educação do Campo.

ABSTRACT

This research is focused on the socio-educational reality of Public Special Education students in a riverside school in Amapá, linked to the Municipal Education System. Its general objective is to analyze the teaching process of Public Special Education students who attended a riverside school and the specific objectives are: a) to characterize the pedagogical practices of the teacher of specialized educational services in the teaching process of Public Special Education students; b) describe the teaching process of the teacher directed towards Public Special Education students enrolled and attending regular education at a riverside school; c) analyze the relationship between Special Education teacher and common room teacher. The main element of the investigative context of this work is the interest in knowledge of pedagogical practices for Public Special Education students. It is an ethnographic study with an emphasis on education. The procedures that denoted the methodological basis of this work were semi-structured interviews, participant observation and document analysis. There were six research subjects, namely a Special Education teacher, four regular class teachers and a pedagogical coordinator. Regarding the results, it was evident that few productions involve the theme of this dissertation in this Amazon region; there was a high demand from Public Special Education students for the Special Education teacher on the grounds that she was a full-time teacher; there were reports of absence of parents in partnership with the school, lack of resources for the teaching process to be more optimized, lack of adaptations in textbooks, lack of training for common classroom teachers, structures of the main and annex buildings requiring repairs and the even more serious annex, due to leaks and, in times of rain, classes are canceled due to this factor. Absence of Political Pedagogical Project (PPP). It was evident that Public Special Education students were well accepted and received attention from both their classmates and teachers and that, despite all the difficulties and obstacles, the participants enjoyed working on the island. With the result, we sought to give greater visibility to the diversity of riverside people and the interface of Special Education and rural education, in the context of riverside schools.

Keywords: Special Riverside Education. Teaching Public Special Education Students. Rural Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Corredor de entrada do prédio Matriz.....	38
Figura 2 - Frente da escola Anexo com dois ônibus escolares estacionados.....	38
Figura 3 - Mosaico de fotos dos professores retornando para o catraio num final de expediente	47
Figura 4 - Paisagem de onde foram realizadas as entrevistas.....	49
Figura 5 - Sala de leitura onde foi realizada a entrevista com a coordenadora pedagógica	50
Figura 6 - Vista aérea de parte do município de Santana-AP.....	54
Figura 7 - Professores da escola Laura Liz na travessia de catraio após um dia de trabalho ..	54
Figura 8 - Mosaico com vista da chegada ao porto de embarque.....	55
Figura 9 - Mosaico da frente do Porto de embarque e desembarque “lado da Ilha”	56
Figura 10 - Moradia dos ribeirinhos nos arredores da ilha.....	58
Figura 11 - Travessia no catraio chegando no porto de desembarque “lado da Ilha”	59
Figura 12 - Mosaico de fotos de alguns espaços do prédio Matriz	63
Figura 13 - Mosaico de fotos da frente e entrada do prédio Anexo	63
Figura 14 - Travessia chegando na frente da ilha de catraio	65
Figura 15 - Aula com uso de um dos equipamentos de uso pessoal do professor Alex	66
Figura 16 - Refeitório e ao fundo constavam armazenamentos de livros didáticos	67
Figura 17 - Estudantes com os livros didáticos em suas mesas numa dinâmica com os olhos fechados	68
Figura 18 - Estudantes em atividades avaliativas sentados ao chão, dentre eles a estudante com surdez.....	69
Figura 19 - Porta de entrada da sala de recursos do prédio Anexo.....	71
Figura 20 - Estudantes no trajeto de ônibus escolar indo para a escola Matriz.....	72
Figura 21 - Estudantes público da educação especial em atendimento educacional especializado na SRM.....	75
Figura 22 - SRM parte interna prédio Matriz	76
Figura 23 - SRM parte interna do prédio Anexo	76
Figura 24 - Estudantes público da educação especial em culminância de Projeto da escola Anexo.....	78
Figura 25 - Turma de um professor participante da pesquisa em aula diferenciada usando seus equipamentos pessoais com a presença de duas cuidadoras na sala.....	80
Figura 26 - Estudante com surdez congênita desenvolvendo atividade em sala de aula comum	81
Figura 27 - Estudantes em sala de aula comum desenvolvendo atividades	81
Figura 28 - Estudantes na sala de aula comum em atividades (turma com estudante público da educação especial)	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Participantes da pesquisa	40
Quadro 2 - Caracterização dos participantes: perfil e formação	41
Quadro 3 - Etapa de ensino e tempo de atuação como professor da classe comum.....	42
Quadro 4 - Etapa de ensino e tempo de atuação como professor de Educação Especial	42
Quadro 5 - Etapa de ensino e tempo de atuação do coordenador pedagógico	42
Quadro 6 - Etapas de pesquisa e procedimentos de coleta e análise de dados	45
Quadro 7 - Trajeto dos participantes	60

LISTA DE SIGLAS

AP - Estado do Amapá

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ART - Artigo

BA - Estado da Bahia

CAAE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Câmara de Educação Básica

CEE - Conselho Estadual da Educação do Estado do Amapá

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações para Incentivo à Pesquisa no Brasil

COVID 19 - SARS-COV-2

DA - Deficiência Auditiva

DE - Dedicção Exclusiva

DEE - Departamento de Educação Especial

DI - Deficiência Intelectual

EF - Ensino Fundamental

EI - Educação Infantil

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

GP FOREESP - Grupo de Pesquisa Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial

IAPEN - Instituto de Administração Penitenciária do Amapá

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento de Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens

MEC - Ministério da Educação

MMC - Movimento de Mulheres Camponesas
MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores
MS - Mato Grosso do Sul
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONU - Organização das Nações Unidas
PAEE - Plano de Atendimento Educacional Especializado
PC - Paralisia Cerebral
PCN - Parâmetros Curriculares Nacional
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PED - Pedagogo
PEI - Plano de Ensino Individualizado
PIB - Produto Interno Bruto
PNE - Plano Nacional de Educação
PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGEES- Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
PPP - Projeto Político Pedagógico
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
REG - Regente
SEESP - Secretaria de Educação Especial
SEME - Secretaria Municipal de Educação
SEM - Sala de Recurso Multifuncional
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA - Transtorno do Espectro do Autismo
U. E. - Unidade Escolar
UFAM - Universidade Federal do Amazonas
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPA - Universidade Federal do Pará
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFAP - Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1. INTRODUÇÃO	14
2. EDUCAÇÃO RIBEIRINHA DO/ NO CAMPO	24
2.1 <i>EDUCAÇÃO RIBEIRINHA: IDENTIDADE DO SER RIBEIRINHO</i>	29
2.2 <i>ENSINO DE ESTUDANTES PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLAS RIBEIRINHAS: O QUE MOSTRAM AS PESQUISAS</i>	30
2.3 <i>EDUCAÇÃO ESPECIAL RIBEIRINHA NO AMAPÁ E SUAS INTERFACES</i>	33
3. MÉTODO	36
3.1 <i>CONTEXTO DA PESQUISA</i>	37
3.2 <i>PARTICIPANTES</i>	40
3.3 <i>INSTRUMENTOS DA PESQUISA</i>	43
3.4 <i>PROCEDIMENTOS PRELIMINARES</i>	44
3.5 <i>PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS</i>	45
3.5.1 <i>Etapa 1: Observação do ambiente escolar cotidiano</i>	45
3.5.2 <i>Etapa 2: Perspectiva sobre a inclusão escolar da equipe docente e coordenação pedagógica</i>	47
3.6 <i>PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS</i>	50
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	52
4.1 <i>O CHEGAR NA ILHA: CARACTERIZAÇÃO DA ILHA E PERFIL E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PARTICIPANTES</i>	53
4.2 <i>PRÁTICA PEDAGÓGICA NA SALA DE AULA COMUM E SUAS INTERSECCIONALIDADES</i>	61
4.3 <i>SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO</i>	70
4.4 <i>INTERFACES ENTRE SALA COMUM E AEE NO CONTEXTO RIBEIRINHO</i>	79
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICES	96
APÊNDICE A.....	97
APÊNDICE B.....	101
APÊNDICE C.....	105
APÊNDICE D	109
APÊNDICE E.....	110
APÊNDICE F.....	111
APÊNDICE G	112
APÊNDICE H	113
APÊNDICE I.....	117
APÊNDICE J.....	121
APÊNDICE K.....	122
ANEXOS	123

APRESENTAÇÃO

Aqui, apresento um relato da minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, até chegar ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, o tão sonhado PPGEs.

Era madrugada de um dia do mês de junho da década de 1980, às vésperas, minha mãe havia ido do município de Moju, no estado do Pará, no qual morava, para o município de Abaetetuba-PA, a fim de pegar um barco para visitar seu pai que estava enfermo, no município ribeirinho de Limoeiro do Ajuru-PA, município no qual minha mãe nasceu e foi criada. Porém, nesta madrugada, eu nasci pelas mãos de minha tia, por meio de um parto tradicional promovido por uma parteira, aí se inicia minha história, já com vestígios ribeirinhos.

Minha mãe e meu pai tiveram 13 filhos, dos quais dois foram precocemente a óbito e dois se foram nos anos de 2016 e 2017. Momentos difíceis, os dois eram professores da rede do estado do Amapá, onde aqui inicio meu relato de vida. Minha mãe sempre preferiu morar no interior, nos campos ribeirinhos, meu pai adquiriu uma casa na cidade para que pudéssemos nos alojar para os estudos e, assim, a maioria dos filhos o fez, ele foi assassinado no ano de 1987 por defender e dar visibilidade aos pequenos agricultores dos grandes latifundiários da região.

Minha infância até os meus 12 anos foi no interior, é comum a expressão “interior” para tratar de comunidades camponesas ou rurais. Na época, esses locais não possuíam energia, nem água encanada, havia somente água de poço que precisava ser puxada pelo balde na corda, minha casa possuía três quartos onde dividíamos os espaços. Da mesma forma, foram tempos de diálogos e histórias das mais bonitas vividas, em épocas de safra da manga, vendíamos junto a meus irmãos na beira da estrada, assim, como na venda de hortifrúteis, numa feira diariamente para ajudar a colocar o pão em casa, além disso, também fui babá de alguns sobrinhos.

Estudei em escolas do campo, em salas com turmas multisseriadas, achava uma delícia estudar, porém fiquei um ano com atraso nos estudos devido à falta de professor na comunidade em que morava. Para cursar a terceira série, foi preciso mudar de escola, para uma comunidade um pouco mais longe, chamada Pirateua, na qual para se chegar até ela era necessário pegar Pau-de-Arara, caminhão que fazia o transporte escolar, que não denotava nenhuma segurança devido à ausência de paredes. Certa vez, na entrada de um ramal para buscar outros estudantes, houve um tombamento, onde todos caímos, uns por cima dos outros, foi um grande desespero. Para voltar para casa tivemos que caminhar por algumas horas e pegar carona em cima de outro caminhão para chegar em casa, lembro-me de minha mãe em pé na beira da estrada quase chorando pela demora dos seus dois filhos.

Com 16 anos, fui convidada a mudar de estado para morar com minha irmã mais velha, para ajudar nas tarefas domésticas e estudar. Já cursava o Magistério e, ao finalizar este curso com duração de quatro anos, fui aprovada em Pedagogia (2002-2007) na Universidade Federal do Amapá - UNIFAP. A partir deste curso, a Educação Especial entrou em minha vida, pois, uma colega de turma, chamada Flordelice Brum, que já atuava com estudantes público da educação especial, me convidou para fazer o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre o tema. Nas leituras e embasamentos teóricos, comecei a compreender e me apaixonar pelo assunto, sendo que, na ocasião, eu ainda não tinha um vínculo efetivo como docente, mas já trabalhava em contratos que eram renovados anualmente.

Flordelice me apresentou o universo da Educação Especial, mais especificamente da área da surdez, no entanto, com seu discurso e sua prática tão eficiente, me fez adentrar na área e dar sempre o meu melhor, uma inspiração para a vida toda sobre uma prática pautada no ensinamento humanizado, com material estruturado específico e com olhar individualizado para cada estudante, Flordelice se tornou uma amiga muito querida.

No ano de 2005, antes de finalizar o curso de Pedagogia, que foi interrompido por muitas greves, prestei concurso público para o governo do estado do Amapá e fui aprovada. Me recordo da intensidade nos estudos pelas madrugadas afora e, no ano de 2007, quando prestei concurso para professora pela rede municipal de Santana-AP, também fui aprovada. Em 2009 e 2010 fiz duas especializações que foram fundamentais em minha vida, sendo elas “*Pedagogia Escolar: direção, supervisão e orientação*” e “*Educação Especial e Inclusiva*”; com esta última, tive certeza do caminho a seguir.

Já exerci outras funções no campo educacional, como o de Diretora Adjunta, por quase quatro anos numa escola urbana, e o de Secretária Escolar, por pouco mais de seis meses, em uma escola localizada no Instituto de Administração Penitenciária do Amapá (IAPEN). Após essas experiências, minha dedicação ao exercício junto aos estudantes da educação especial só se intensificou.

Em 2017, iniciei a função de Assessora Técnica pela Secretaria Municipal de Educação (SEME) do Município de Santana, onde desenvolvia atividades de orientações, visitas, palestras, dentre outras, na qual conseguia ter uma visão acerca da inclusão dos estudantes público da educação especial nas escolas da rede pública municipal, com levantamentos anuais de quantitativos de estudantes, de tipos de deficiências, etc... No ano de 2018, pelo Departamento de Educação Especial, iniciamos também a elaboração das Diretrizes da Educação Especial, a qual, até meados do ano de 2023, estava em processo de validação pelos órgãos responsáveis.

Discorrendo ainda sobre minha vida acadêmica, quando terminei minha graduação, pensei em continuar os estudos, visto que sempre tive o sonho em cursar Mestrado. Porém, a vida profissional me consumia em paralelo à vida pessoal, me casei (2006), tive três filhos (2008, 2009 e 2013) e, literalmente, dei uma pausa neste desejo que, por hora, já não fazia mais parte de meus projetos. Fui consumida por uma maternidade que necessitava de um apoio integral. Entre os anos de 2018 e 2019, meus filhos foram diagnosticados com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e a resposta para a minha maternidade estava ali - aquela cheia de desafios, onde as crianças recusavam qualquer pessoa a não ser o colo dos pais, medos, limitações sociais, fobias, seletividade alimentar, estereotípias, falas com atraso e sono desregulados.

Quando a minha caçula estava com pouco mais de um ano, recebi um e-mail da minha irmã me convidando para fazer a inscrição para um mestrado em Asunción no Paraguai, que aconteceria nas férias. Minha resposta foi “quando a bebê tiver cinco anos vou fazer”. Minha irmã fez o processo seletivo, passou e nem chegou a concluir, pois veio a falecer. No ano de 2018, quando minha filha estava com cinco anos, numa conversa informal com meus colegas de trabalho do Departamento de Educação Especial, meu desejo de iniciar o processo retornou. Foi quando, em uma busca pela internet, vimos que o edital estava aberto para o tão visado Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

No ano de 2019, iniciei com a tentativa de conquistar a aprovação. Eu não tinha nem projeto, mas o fiz em menos de 15 dias, cheguei até à fase final e fui reprovada por meio ponto entre o Projeto e a Banca de Defesa. Após a reprovação, meu desejo de tentar aprovar se intensificou pois, a viagem para São Carlos-SP me fez acreditar na importância da continuação dos estudos, o quão grandioso e valioso seria ingressar nesse Programa. Fiquei deslumbrada com o tamanho da universidade.

No ano seguinte, já em 2020, o processo seletivo para 2021 foi divulgado e eu, com o forte desejo de ingressar tomando conta, fiz outra tentativa, mudei todo o Projeto, o tema, enfim, tudo em meio ao edital aberto com prazos e, novamente, não tive a aprovação. Fiquei conformada por estar no auge da pandemia da COVID-19 e os estudos serem todos remotos. Então, no ano de 2021, com o processo seletivo aberto para 2022 e já familiarizada com o contexto do Programa, iniciei uma nova estratégia, passei um ano escrevendo com calma, com muita leitura, pesquisa no repositório do Programa e, quando o edital abriu, já estava com praticamente o pré-projeto pronto, já sabia em que Grupo de Pesquisa queria estar e quem almejava para ser minha orientadora.

Foi o processo seletivo mais concorrido dos últimos anos e não importava a minha colocação, só queria uma vaga, que veio. Foi como se um turbilhão de emoção tomasse conta de meu interior, a sensação de ter aprovação após quase 15 anos sem estudar foi única e inesquecível, e foi um dia muito festejado por mim e minha família. A felicidade ainda foi maior, pois a orientadora que eu havia sugerido aceitou caminhar comigo nesse processo tão sonhado e intenso. Aqui, também acrescento que o tema da minha dissertação após matrícula no PPGEs foi mudado por sugestão da Prof.^a Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, do Grupo de Pesquisa, o qual passei a fazer parte. Na minha apresentação do Projeto de Pesquisa, logo após a aprovação, ela me instigou a mudar o tema e o contexto da dissertação, o que me levou a uma decisão muito certa e feliz para os estudos na área de educação especial ribeirinha.

1. INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990, se intensificou a criação de leis e regulamentos pensando na escolarização de estudantes público da educação especial na escola comum, considerados marcos históricos de garantia do direito à acessibilidade para esses estudantes. Esses dispositivos legais foram influenciados por concepções ora médica, ora política, ao se consolidarem, pelo menos de forma teórica, também foram influenciados pela concepção social da deficiência.

Através dessas movimentações, houve a ampliação da literatura científica sobre a Educação Especial que percorreu os caminhos e apresentou os avanços e conquistas, fossem elas no âmbito de regulamentação ou de propostas que mobilizassem ações para a efetivação da inclusão de estudantes público da educação especial no espaço escolar. Nesse sentido, pontuam-se alguns marcos que fortaleceram a reflexão sobre o contexto específico da pesquisa.

Destaca-se inicialmente, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, que no item 5 do seu artigo 3º, determina que “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. Deste modo, se faz necessário operacionalizar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação, como parte integrante do sistema educativo” (Unesco, 1990, *online*).

Nesta conferência, evidenciou-se os altos índices de crianças e jovens com deficiência sem acesso à escolarização, sendo necessário a promoção de transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola. Além disso, concedeu espaço, no cenário brasileiro, para a lançamento do Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003 (Brasil, 1993) que reafirmou a importância de medidas que visavam à integração à escola de crianças e jovens “portadores” de deficiência e, quando necessário, o apoio às iniciativas de atendimento educacional especializado.

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) apresentou, em seu rico documento, que as escolas regulares deviam acolher e incluir todas as crianças com necessidades especiais, além de mobilizar estratégias e metodologias que permitissem a aprendizagem aos estudantes, acenando para posturas inclusivas nas salas de aula. Esta declaração, no seu item 10, aponta que a “vasta maioria de alunos com necessidades especiais, especialmente nas áreas rurais, é conseqüentemente desprovida de serviço” (Unesco, 1994, p. 6), fato que se prolonga há longos anos e que atinge a população das áreas mais distintas. Deste modo, compreende-se que se faz necessária maior participação de quem está à frente dos poderes para concretizar o processo de ensino e aprendizagem das regiões ribeirinhas.

No Brasil, várias políticas foram criadas com o intuito de garantir o direito à escolarização de estudantes com deficiência, assim, em 1994, se tornou pública a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994). Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) preconizou, no artigo 59, que os sistemas de ensino deveriam assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado” (Brasil, 1996, *online*).

O Decreto nº 3.298 de 1999 definiu a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. É importante destacar que essa resolução, ressaltava a forma como a Educação Especial deveria ser constituída dentro das escolas, de forma complementar ou suplementar, não substitutiva à escolarização dos estudantes com deficiência, ou seja, a Educação Especial passa a ser transversal e se constitui como modalidade (Brasil, 1999).

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 02/2001, no artigo 2º, determina que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001a, p. 1). O documento considera o déficit referente à oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado, também apontado no Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001 (Brasil, 2001b).

Em 2006, houve também a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), aprovada pela ONU e ratificada no Brasil com força de Emenda Constitucional somente em 2008, por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 com status de emenda constitucional, e promulgado pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (Brasil, 2009a). Além disso, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011) estabelece que os Estados-Parte deveriam assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir, conforme descrito em seu Art. 1º:

O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da Educação Especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - oferta de Educação Especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial.

§ 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da Educação Especial às pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. (Brasil, 2011, *online*).

A existência de um movimento mais fortalecido e representado conseguiu inserir no Plano de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 2007), uma agenda social, tendo como eixos a formação de professores para a Educação Especial e a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), uma vez que a educação não conseguiu se estruturar na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino.

O Decreto nº 10.656/2021 (Brasil, 2021a) instituiu o FUNDEB, estabelecendo o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência e definiu o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização e os demais serviços da Educação Especial, além de outras medidas de apoio à inclusão escolar. Regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e acrescenta os fins do duplo cômputo como sendo, em seu artigo 22:

Para fins da distribuição dos recursos do Fundeb, será admitida a dupla matrícula dos estudantes:

I - da educação regular da rede pública de ensino que recebem atendimento educacional especializado;

II - da educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B da Lei nº 9.394, de 1996, e do itinerário de formação técnica e profissional do ensino médio, previsto no inciso V do caput do art. 36 da referida Lei.

§ 1º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na Educação Especial, conveniadas com o Poder Público. (Brasil, 2021a, *online*).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, abriu caminhos para que essas novas vertentes sobre a Educação Especial fossem apresentadas, a partir de uma visão baseada nos direitos humanos e no conceito de cidadania. Fundamentada no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, com uma diversidade na esfera sociocultural dos estudantes público da educação especial, nesta perspectiva, deu abertura para mais estudos e abrangência de pesquisas na área (Brasil, 2008a).

Ainda como medida e finalidade de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publica a Resolução CNE/CEB nº 04/2009 (Brasil, 2009b), que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. Este documento determina o público da Educação Especial, define o caráter complementar ou suplementar do AEE, prevendo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola. Diante da resolução, fica mais claro para os professores do AEE o que eles precisam trabalhar com os estudantes público da educação especial dentro da SRM.

Em 2015, é instituída a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que traz uma natureza diferente, visando a sua inclusão social e cidadã quando considera a pessoa com deficiência como “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015, *online*).

O Estatuto oportuniza criar espaços para um pensar sobre o conceito de deficiência ao se distanciar da “condição biológica” e se aproximar da compreensão das barreiras que impossibilitam a participação e envolvimento das pessoas com deficiência na sociedade. Sabe-se que as leis garantiram acesso para os estudantes público da educação especial e, a partir delas, surgiram estratégias de como deveria ser a escolarização e a prática docente destes estudantes.

Glat (2018) aponta que o processo de escolarização de sujeitos que possuem condições físicas, sensoriais, diferenças no desenvolvimento e comunicação exigem uma ressignificação das práticas pedagógicas, da compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, da organização curricular, bem como da cultura escolar. Considerando a realidade educacional brasileira referente à escolarização dos estudantes público da educação especial, percebe-se uma desarticulação evidente entre o que se projeta dentro da legislação e o que se apresenta nos espaços escolares atuais.

Para caracterizar a prática do professor do AEE na SRM, a Resolução MEC/CEESP nº 4 (Brasil, 2009b), traz como atribuições:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009b, p. 3).

Assim, cabe ao professor de educação especial a análise, organização e sistematização de atividades pedagógicas específicas, necessárias ao desenvolvimento pleno do estudante público da educação especial, além de elaborar e adaptar recursos e estratégias, acadêmicas e lúdicas, prazerosas e situações de interação, socialização e participação efetiva junto aos demais estudantes da escola e em consonância com o professor da sala comum.

Vilaronga e Mendes (2014) ressaltaram que existem, também, outros tipos serviços pedagógicos que podem ser trabalhados, envolvendo uma prática de ensino mais consolidada e que ainda é pouco conhecida no Brasil, sendo realizada, ainda, de forma muito tímida pelos municípios, proporcionada apenas em casos pontuais e experimentais, e nem sempre com os elementos que constituem numa interação verdadeiramente colaborativa entre os professores. As autoras discorrem sobre uma proposta denominada de coensino, também conhecida como ensino colaborativo, na qual um professor de ensino comum e um professor especializado dividem todas as responsabilidades de uma sala de aula, ou seja, elaboram o planejamento, instruem, combinam as regras, criam atividades e avaliam o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes.

Este serviço de AEE surgiu como alternativa ao trabalho das SRM, classes especiais ou escolas especiais para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes público da educação especial, pois, uma vez que o estudante é inserido numa classe comum, todos os recursos que precisa devem ir para a sala de aula, junto a ele, incluindo o professor especializado, o que não significa a defesa da extinção dos outros serviços.

Vieira e Omote (2021), concluíram um estudo que teve como objetivo examinar, especificamente, as atitudes sociais em relação à inclusão e às possíveis intervenções para

modificá-las. Para os autores, atitudes sociais manifestadas em auto eficácia, crença em um mundo justo, concepções sobre o ensino e a aprendizagem, etc., podem abrir caminhos para o professor planejar, reconhecendo as especificidades dos estudantes público da educação especial, embora vivenciem cotidianamente em sua prática pedagógica diversos desafios, angústias e conquistas. De acordo com os autores, os professores podem manifestar essas habilidades de maneira negativa ou positiva e, ainda, sob três dimensões: cognitivo, afetivo e comportamental. Assim, tais dimensões irão permear todo o processo de escolarização do estudante, bem como o processo de ensino do professor.

Sabe-se que o processo de ensino é constituído de vários elementos como, por exemplo, a disponibilização de recursos pedagógicos, tempo para o planejamento, reconhecimento profissional, qualidade de tempo e espaço, formação continuada e atitudes sociais positivas. Todos esses elementos deverão estar imbricados com as condições escolares que os estudantes vivenciam, mesmo em contextos mais diferentes ou longínquos, como as áreas rurais e ribeirinhas de cidades mais distantes do Brasil (Fernandes, 2015).

A política nacional (Brasil, 2008a) sobre o processo de ensino de estudantes público da educação especial em escolas ribeirinhas, nessa vertente inclusiva, com diálogo mais aprofundado, de pesquisa, remete à importância e à significação, principalmente neste contexto de Amazônia e, mais ainda, amapaense. Poucos estudos evidenciaram essa discussão na prática como implantação de política neste espaço, são deliberações que necessitavam de um olhar, de um estudo pontuado em análises dos dados, com resultados nítidos de como realmente ocorre esse processo. O presente estudo pretende contextualizar uma continuidade e enfoque sobre a temática.

Considerando os aspectos mencionados, questiona-se: Como ocorreu o processo de ensino de estudante público da educação especial em uma escola ribeirinha da Amazônia amapaense? De que forma os professores do AEE ensinavam na SRM? De que maneira os professores do regular ensinavam os estudantes público da educação especial na sala de aula comum?

E como objetivos específicos: a) caracterizar as práticas pedagógicas do professor da Educação Especial no processo de ensino de estudantes público da Educação Especial; b) descrever o processo de ensino do professor da sala comum, direcionado para os alunos público alvo da Educação Especial matriculados e frequentes no ensino regular de uma escola ribeirinha; c) analisar a relação entre professor da Educação Especial e professor da sala comum.

2. EDUCAÇÃO RIBEIRINHA DO/ NO CAMPO

Para abordar a educação ribeirinha, é necessário falar sobre educação do/no campo, por considerarmos a magnitude das inter-relações de seu conceito e como estes conceitos vêm sendo definidos e redefinidos historicamente.

Por volta da metade da década 1970, os movimentos sociais assumiram um caráter de luta pela democratização da sociedade, conscientização popular e reivindicação de direitos. Por meio deles, houve a expansão de iniciativas voltadas à educação no campo e popular em suas diferentes faces: educação política, formação de lideranças, alfabetização de jovens e adultos, formação sindical e comunitária e começaram a ser pensadas dentro de uma análise crítica de sua relação com a educação escolar e formação para o trabalho (Freire, 1976).

Assim, as mobilizações em torno do processo Constituinte, pela democratização do país e afirmação de uma cultura de direitos, se deu fazendo com que a Constituição de 1988 (Brasil, 1988) se tornasse expressão dessa demanda ao incorporar o princípio da participação direta na administração pública e também da criação de conselhos gestores como forma de controle popular nas definições políticas do país (Freire, 1992; Paiva, 1973).

Houve um maior reconhecimento da educação no campo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, Lei nº 9.394 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) foi aprovada e, com ela, foram contempladas medidas que valorizaram a educação no campo. Em seu artigo 28, a LDB, propõe adequação da escola à vida do campo, sendo um avanço, pois, até então, não havia uma regulamentação mais específica que contemplasse esse direcionamento.

Em 1998, aconteceu a I Conferência Nacional sobre o Campo, com o tema “*Por uma Educação Básica do Campo*”, com uma discussão que pontuou fatores específicos da educação voltada para o campo. O movimento se fortaleceu e, em 2004, aconteceu a II Conferência Nacional com o tema “*Por Uma Educação do Campo*”, com a ampliação de debates, discussões e estudos sobre, no e com o campo.

Outro marco desse movimento se deu por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que contribuiu com o avanço do conceito e fortalecimento da educação no campo, aliado a outros movimentos, dentre eles, a participação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Molina (2008) aponta que no período de 1997 a 2004 transcorreu a expansão da Educação do Campo, criação de novos cursos de graduação voltados para a educação do campo

e difusão do referencial teórico nas escolas. Consequentemente, tais experiências se desdobraram em reflexões, estudos e pesquisas. Nesse processo, foram envolvidos outros movimentos camponeses, como o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC).

Observou-se que essas relações com as instituições públicas foram ampliadas por meio de parcerias com universidades federais, estaduais e comunitárias de todas as regiões. A autora ainda descreve que houve um aumento na criação de cursos de alfabetização de jovens e adultos, de cursos de nível médio, de nível superior, graduação e pós-graduação que proporcionaram a elaboração de monografias em diversas áreas do conhecimento (Molina, 2008).

Com o fortalecimento da escola do campo, foram definidos os sujeitos sociais para quem foi destinado de acordo com as legislações e reforçado nas conferências sobre educação do campo, sendo destinado aos: agricultores, familiares, trabalhadores rurais assalariados, assentados/as, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, enfim, todos os povos do campo brasileiro. Essa concepção descrita na Resolução nº2, de 2008, tem sua identidade definida no art. 2º, § único das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, ao afirmar que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2008b, p. 2).

Portanto, a identidade da Educação do Campo definida pelos seus sujeitos sociais deve estar vinculada a uma cultura que se produz por meio de relações mediadas pelo trabalho, entendendo o trabalho como produção material e cultural de existência humana.

Para Oliveira (2006), se faz necessário falar da Amazônia, das cidades e comunidades localizadas às margens dos rios e, assim, reconhecê-las por meio da sua identidade e, não somente, pelas suas contribuições do ponto de vista político econômico, mas pela lente viva, pela sua autenticidade, suas diferenças e significados que as diferem de outras regiões do Brasil.

Nesse sentido, Lira e Chaves (2016) realizaram um estudo com o objetivo de contribuir com reflexões sobre e com as comunidades tradicionais da Amazônia, em destaque as comunidades ribeirinhas. O estudo evidenciou a organização social e a partilha na perspectiva dessas comunidades que estão interligadas diretamente com o espaço em que vivem e com a dinâmica da natureza.

Para isso, a escola precisa investir em uma interpretação da realidade que possibilite a construção de conhecimentos potencializadores, de modelos de agricultura, de novas matrizes tecnológicas, da produção econômica e de relações de trabalho e da vida a partir de estratégias solidárias, que garantam a melhoria da qualidade de vida dos que vivem e sobrevivem no e do campo. Essas relações econômicas e sociais são vividas e construídas por sujeitos (Silva, 2018).

Molina (2008), referência em estudos de Educação do/no Campo, aponta que os povos das águas, do campo e da floresta têm como base de sua existência o território, onde reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilita a permanência na terra. Esses grupos sociais, para se fortalecer, necessitam de projetos políticos próprios de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental. E a educação é parte essencial desse processo.

Por meio da Educação acontece o processo de construção do conhecimento, da pesquisa necessária para a proposição de projetos de desenvolvimento. Produzir seu espaço significa construir o seu próprio pensamento. E isso só é possível com uma educação voltada para os seus interesses, suas necessidades, suas identidades (Molina, 2008, p.28).

Com o governo do, então, Presidente Lula, em 2003, foi elaborado o Plano Plurianual com o objetivo de implementar uma política voltada para solidificar a reforma agrária e o desenvolvimento da agricultura familiar, como forma de promoção da inclusão social, indispensável à vida do campo ou camponês, como era chamado. A reforma agrária foi usada como uma política estratégica para o enfrentamento da pobreza no campo e da crise social, juntamente com a valorização da agricultura familiar e o estímulo à economia solidária de forma cooperativa, foi opção para ampliação do emprego e segurança alimentar dos trabalhadores e trabalhadoras e suas famílias nas regiões do campo (Ramos; Moreira; Santos, 2004).

Ainda em 2003, o Ministério da Educação instituiu, através da Portaria nº 1374 de 03 de junho de 2003, um Grupo Permanente de Trabalho com o objetivo de articular junto a movimentos sociais, atendendo os desejos sobre as percepções dos próprios movimentos sociais que vivenciavam as questões sofridas no campo e que estavam cansados dessa situação.

O grupo se fortaleceu e, assim, se iniciaram os debates, com ampla divulgação e esclarecimentos sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino. Essas ações constavam na Resolução do Conselho Nacional de Educação, de nº 01, de 03 de abril de 2002 (Brasil, 2002), que apoiava realizações de seminários nacionais e estaduais

para tais implementações, voltadas totalmente para as necessidades e anseios de desenvolvimento e de valorização das pessoas do campo.

Assim, é fundamental a consideração da riqueza de conhecimentos que essa população traz de suas experiências cotidianas, especialmente aquelas representativas de trabalhadores rurais e de sua geração, que necessitam de uma política de Educação do Campo que respeite a diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento nos lugares mais distantes, seja do sul ao norte deste país (Arroyo, 2007). Neste ensejo, dando ênfase a uma educação do campo mais pontuada em questões peculiares com uma interpretação e argumentos semelhantes, Arroyo, Caldart e Molina, (1998) ressaltam que:

A Educação do Campo tem compromisso com a vida, com a luta e com o movimento social que está buscando construir um espaço onde possamos viver com dignidade. A Escola, ao assumir a caminhada do povo do campo, ajuda a interpretar os processos educativos que acontecem fora dela e contribui para a inserção de educadoras/educadores e educandas/educandos na transformação da sociedade (p. 161).

A educação do campo deve ser pensada e executada sob uma perspectiva de lutas e ações de seu povo ao longo da história. Caldart (2009; 2012), ao discorrer sobre o tema, evidencia que a terminologia e a atuação da educação do campo devem ser reconhecidas por um desenvolvimento de projeto educativo, reflexivo e atuante no espaço social e produtivo para aqueles que ali se reconhecem como parte. Ressalta, também, a necessidade dessa educação visar a construção de escolas e de políticas públicas sólidas para a formação humanística com reflexão crítica e emancipatória, como uma projeção da educação do Campo, com tudo o que foi regulamentado e debatido pelos povos do campo e que, naquele momento, veio como resultado de um projeto fundado para a população do campo, por uma questão de igualdade e justiça. Freire (1976), considerado o mais importante educador brasileiro com diálogos sobre a educação do campo, defendia a importância da educação como meio de libertação e empoderamento das pessoas.

Freire (1976) acreditava que a educação devia ser participativa e dialogada, e que cada indivíduo tem o direito de sonhar e buscar realizar seus sonhos. Já a Educação do Campo pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos.

De acordo com a última atualização do censo escolar, que se deu em 2022, o Brasil possuía 73.483 instituições de ensino municipais e estaduais no campo, das quais 1.856 quilombolas e 2.823 indígenas. As demais são escolas rurais ou unidades em assentamentos

para reforma agrária, eram mais de 6,2 milhões de matrículas e 342 mil professores e o Amapá apresenta 714 escolas de ensino fundamental, sendo elas, 293 da rede municipal, 237 da rede estadual e 61 do setor privado, com destaque aqui para o quantitativo de escolas ribeirinhas que, pelos sites de busca, não foram encontrados (Brasil, 2022a).

No estudo intitulado “*Interfaces Educação Especial e Educação do Campo: Censo em tela*”, com o objetivo de visibilizar a realidade da educação especial e do campo, os autores abordaram a realidade educacional brasileira censitária de estudantes público da educação especial, dentro do campo, onde para os autores existia uma invisibilidade nesta demanda, com fragilidades e tensões latentes que acabam por tomar forças, e que suas interfaces só tendem a perder, de forma velada, sua garantia constitucional do direito à educação para aqueles que se encontram em localidades rurais (Anjos; Jesus; Anjos, 2023)

Autores como Caiado e Meletti (2011) e Nozu (2017) apontaram a fragilidade dos espaços do campo e das florestas, aqui sinalizando também o ribeirinho. Fragilidades estas destinadas ao público da educação especial, em que reforçam a “produção de desigualdade e exclusão”, o que seria a hipótese de uma “dupla exclusão” (Caiado; Meletti, 2011), identificando o estudante público da educação especial e morador ribeirinho no processo de escolarização dentro deste contexto.

Andrade e Rodrigues (2020) realizaram um estudo com a finalidade de apresentar a realidade de três escolas do campo localizadas no noroeste da cidade do Rio de Janeiro. Por meio das análises realizadas, verificou-se negligências nas condições de infraestrutura e manutenção dessas instituições e destacou-se que não havia a garantia, pelo poder público, de condições mínimas para a oferta de ensino e aprendizagem nessas escolas. As autoras destacaram que esse cenário de precarização não é uma realidade isolada das escolas camponesas fluminenses, pelo contrário, é um fenômeno que reflete a realidade vivida por várias escolas no Brasil.

Souza, Silva e Taniguchi (2023) realizaram um estudo de análise de documentos internacionais e nacionais nas áreas educação especial e educação no campo, no qual através de constatações por grupos de pesquisa e dos desafios conhecidos, apresentaram relatos de professores que trabalhavam e investigavam a educação especial nas escolas do/no campo. O estudo destacou que há determinações conjunturais e estruturais para efetivação da educação especial do/no campo, que historicamente são colocados à margem das políticas públicas e, raramente, são ouvidos pelo poder executivo local, sendo uma tendência que as escolas que estão no campo fiquem isoladas e que os casos de urgência sejam encaminhados pelos

pedagogos e profissionais das escolas. Constatou-se, ainda, que a educação especial do/no campo está em movimento na sociedade brasileira e há inquietação das professoras e expressão da intencionalidade político pedagógica de transformação no contexto escolar.

Diante do que foi apresentado, podemos discorrer que os pesquisadores e estudiosos que trataram sobre a educação especial do/no campo, com destaque para estudos no campo ribeirinhos, apresentaram contribuições importantes que englobam práticas pedagógicas, as quais contextualizaram as inúmeras fragilidades frente à essa temática, que por muitas vezes acabam por invisibilizar os estudantes público da educação especial nos contextos do/no campo.

2.1 EDUCAÇÃO RIBEIRINHA: IDENTIDADE DO SER RIBEIRINHO

O estudo de identidade do ser ribeirinho é complexo, necessita, no contexto educacional, de um conjunto de representações e significados, visto que “as discussões sobre as identidades, recorrem à ideia de mobilidade, diversidade, (...) que acabaram por ser cristalizadas por infinitos anos” (Vasconcelos; Albarado, 2015, p. 22-23) e, por conta disso, vive em realidades isoladas, à mercê de uma sociedade, e acaba se tornando refém de uma educação precária no que se refere à qualidade de ensino e à estrutura escolar.

As comunidades ribeirinhas da Amazônia, historicamente, foram classificadas como atrasadas, inseridas na ótica de um campesinato tradicional. Criava-se, assim, uma visão de que as transformações da sociedade mais ampla não atingiram um modo de vida tão simples como o daquelas comunidades. (Vasconcelos; Albarado, 2015, p. 33)

Nozu, Ribeiro e Bruno (2018) mostram em seus estudos que os sujeitos, com deficiência, do campo possuem uma visão de incapacidade e de descrédito, que os serviços de identificar e avaliar as necessidades específicas dos estudantes, os serviços da educação especial inexistem ou são precários em inúmeras escolas do campo, que precisa ser potencializada e materializada pelos mesmos direitos comuns a todos os estudantes. Essas fragilidades acabam por produzir invisibilidade para os estudantes ribeirinhos, dos campos e das florestas e, mais ainda, aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

A cultura ribeirinha está inserida num debate sobre a diversidade dos povos do campo, das florestas, das áreas rurais e fazem parte de um contexto diferenciado de região para região, por exemplo, na região da Amazônia amapaense, quanto mais longe for a localidade ribeirinha, mais isolados eles vivem, dependendo, inclusive, de motor chamado de gerador de energia, que

é ligado na “boca do noite”, expressão usada por eles, e desligado pela manhã. Vivem sem acesso à internet, com estilos de vida simples, com dependência de alimentos não perecíveis para sobrevivência, que são adquiridos na localidade mais próxima, muitas vezes, num período de um mês ou mais tempo, além do cultivo artesanal, de pesca, caça e plantação de alguns hortifrúteis para o alimento diário, quando se tem chão de terra.

Vasconcelos e Albarado (2015) dizem que a necessidade de valorizar a diversidade cultural dos povos ribeirinhos significa lutar por espaços mais democráticos e por respeito aos saberes que esses povos constroem em seu cotidiano e acrescenta, ainda, que todo ser humano é influenciado pela relação que mantém com o ambiente em que habita, assim, mesmo que não haja uma supervalorização do ambiente, este precisa ser respeitado e provido de mínimas condições para se viver. A educação ribeirinha, neste estudo, afirma que é preciso se atentar para esta identidade e para estes ribeirinhos.

2.2 ENSINO DE ESTUDANTES PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLAS RIBEIRINHAS: O QUE MOSTRAM AS PESQUISAS

Com a finalidade de ampliar as reflexões, debruçamo-nos a conhecer investigações que contemplassem a temática da educação especial ribeirinha. A partir dessas buscas, destacaram-se os estudos de Hilbig (2021), Ferreira (2021), Corrêa (2019), Santos (2021) e Nozu e Kassar (2020).

A pesquisa de Hilbig (2021), intitulada “*Formação de Professores para a Inclusão de estudantes da educação especial nas escolas das águas do Pantanal*”, apresentou como objetivo geral “investigar e contribuir com os processos formativos de professores para a inclusão de estudantes da Educação Especial em Escolas das Águas no Pantanal do município de Corumbá, Mato Grosso do Sul (MS)” (p. 28). A pesquisadora adotou a perspectiva histórico-dialética e seus procedimentos metodológicos fundamentaram-se nos pressupostos da pesquisa colaborativa, por meio de consulta a documentos, questionário e entrevistas semiestruturadas.

Como meio de participação, os professores da dissertação, se inscreveram para as formações via Formulário do *Google (Google Forms)* em razão da pandemia de Covid-19. Os resultados apontaram a escassez de oferta de cursos de formação continuada sobre inclusão escolar aos professores que atuam nesse contexto. Sobre a pesquisa-formação realizada, notou-se a importância da colaboração dos professores na definição das temáticas abordadas. Os

professores mostraram-se dispostos a participar de formações continuadas que deem subsídios para a promoção da inclusão e do atendimento dos estudantes público da educação especial.

Hilbig (2021) destacou, ainda, que o curso trouxe a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre a inclusão escolar, sugerindo a sua continuidade, e que os participantes compreenderam a importância de explorar os conhecimentos locais e culturais trazidos pelos alunos durante o processo da escolarização, relacionando-os com os conteúdos propostos. Em razão disso, reivindicam maior oferta de cursos de formação e melhores condições de trabalho. Espera-se que as políticas de formação promovam a apropriação de conhecimentos pelos professores, possibilitando os instrumentos para a efetivação da proposta de inclusão escolar dos estudantes público da educação especial na escola comum, junto à oferta de recursos, apoio de profissionais especializados, melhores condições de trabalho e valorização profissional.

Santos (2021) teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas de professores de uma escola especializada com crianças ribeirinhas na cidade de Belém do Pará. A autora apresentou nos resultados que os professores apontaram a mudança cultural deles em relação ao trato do aluno com deficiência como ser em potência, que precisa de um planejamento exclusivo seu na unidade de ensino, tendo este como espaço auxiliar do ensino regular. Mas, se veem 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.

Corrêa (2019) realizou um estudo com o objetivo analisar os indicadores educacionais da Educação Especial nas escolas do campo da rede municipal de ensino de Corumbá (MS), visando compreender o atendimento a esse público. Como resultado, Corrêa (2019) destacou que a educação das escolas do campo está voltada às diversas formas de cultura de vida – pescadores, agricultores familiares, extrativistas, artesãos, ribeirinhos, assentados, quilombolas, indígenas e outros – o que necessita de respeito à diferença, principalmente para a implementação da política de inclusão escolar. Reforçou que, apesar da oferta de Atendimento Educacional Especializado aos alunos público da Educação Especial na região rural do município, é necessário expandir o Atendimento Educacional Especializado, intensificar e aprimorar a capacitação de professores, melhorar o transporte, entre outras condições materiais objetivas para que a política de inclusão escolar se efetive.

Ferreira (2021), em seus estudos, apresentou como objetivo identificar as condições de acesso, permanência e sucesso educacional de alunos com deficiência no ambiente escolar ribeirinho. Como resultado, destacou que há insuficiência de abordagens específicas às questões

referentes às realidades ribeirinhas e suas condições socioeducativas, que se naturalizaram como práticas, e que desvalorizavam o contexto social, sobretudo do modo de vida e dos enfrentamentos por parte do aluno ribeirinho com deficiência. E, ainda, salienta a urgência para que o AEE em escolas ribeirinhas seja assistido pelos setores da gestão educacional, possibilitando a efetivação de práticas que assegurem minimamente a equidade educacional e a inclusão social dos alunos com deficiência desse território. Revela o princípio de equidade, mas o ambiente escolar ainda “carece” (grifo do autor) de uma organização colaborativa que garanta a inclusão dos alunos em todos os espaços educativos, independente das condições pessoais e dimensões territoriais e, nesse viés, estão os alunos ribeirinhos com deficiência.

O estudo de Nozu e Kassir (2020) teve como objetivo analisar as formas como educadores de escolas localizadas em regiões ribeirinhas do Pantanal Sul mato Grossense, as Escolas das Águas, se organizaram para a manutenção da escolarização no período da pandemia gerada pela COVID 19. Como resultado os autores consideraram que as populações vulneráveis podem ser mais fragilizadas em situações de exceção, como foi a pandemia. Verificou-se a presença da educação, mediada pelas Escolas das Águas, como um dos únicos elos da população local com o poder público. Muitas vezes, o único equipamento público de acesso cotidiano nessas localidades é a escola, que acabou sendo, também, ponto de apoio para os eventuais atendimentos do setor de saúde ou assistência social.

Nessa perspectiva, Fernandes e Caiado (2016) investigaram cinco escolas e duas unidades pedagógicas localizadas em quatro ilhas de Belém. Quanto aos resultados, as autoras destacaram: a demanda elevada de alunos com deficiência na mesma sala de aula, sob alegação de não haver outra turma do mesmo ciclo; a dificuldade em se ter profissionais dispostos a atuar nas ilhas, ausência dos pais no contexto das escolas; relatos de violência, problemas familiares e assédios nas ilhas. As estruturas das escolas eram precárias, pois faltava manutenção e saneamento básico. Somente uma escola apresentou o Projeto Político Pedagógico. Foram evidenciadas resistências, segregações e exclusões de estudantes com deficiências nas salas de aula comum, como: a rejeição dos alunos com deficiência por parte dos professores; dificuldade em ensinar, em ensinar igual, seja pelo atraso no cronograma, pela quantidade de alunos em classe, ou outro motivo.

Destacaram em seus estudos que, para o AEE, os recursos didáticos eram insuficientes para o trabalho do professor da Sala de Recursos Multifuncionais. A maioria dos entrevistados não reconheceu a ilha como sendo campo, dentre as razões: ser povoado evoluído com muitas questões de vivências parecidas com o meio urbano; ter alguns recursos, apresentavam estrutura

e desenvolvimento pedagógico similar ao urbano. As atividades pedagógicas não se inter-relacionavam com as condições e realidade da ilha, situação complexa onde a identidade dos ribeirinhos não era fortalecida, tampouco a luta pelo e para o campo, não intensificando a identidade do campo e para o campo (Fernandes; Caiado, 2016).

Nesse sentido, destaca-se que, para o acesso e permanência dos estudantes público da educação especial na escola, é necessário que o ensino seja significativo e proporcione aprendizagens em que as particularidades de cada estudante sejam consideradas e atendidas (Glat; Pletsch; Fontes, 2007; Mendes, 2006). É por essa necessidade que a inclusão se transforma e ganha mais espaço nas discussões educacionais de todos os segmentos. Nessa direção, Fontes (2003) declara que:

A Educação Especial é considerada uma modalidade de ensino e traz como diretriz a plena integração das pessoas com necessidades especiais em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões: o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito a receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas “regulares” (p. 38).

Deste modo, os processos de ensino se diversificam e convergem na direção de promover a aprendizagem dos estudantes, tanto na sala de aula comum como na SRM com o professor do AEE. É importante considerar que as práticas pedagógicas inclusivas se configuram como aquelas que mobilizam estratégias e metodologias que mediam o processo de ensino e aprendizagem

2.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL RIBEIRINHA NO AMAPÁ E SUAS INTERFACES

Os primeiros habitantes do atual estado do Amapá eram indígenas das etnias “waiãpi”, “palikur”, “maracá-cunani” e “tucuju”. Os portugueses exploraram as terras e catequizaram os povos indígenas. Algumas missões foram fundadas nesse período, dentre elas as franciscanas e jesuíticas. Também nessa época, por ordenação de Marquês de Pombal, foi iniciada a construção da maior fortaleza da colônia em Macapá, um dos principais núcleos da colonização da região, que hoje é um dos pontos turísticos mais visitados do estado, sendo considerada a maior fortaleza da América Latina. A Constituição Federal, promulgada em 05 de outubro de 1988 (Brasil, 1988), elevou o território do Amapá à categoria de Estado da Federação, sendo instalado em 1º de janeiro de 1991 (Brito, 2014).

Em 2022, o estado do Amapá contava com uma população de 877.613 habitantes, segundo estimativas do último IBGE descritas no site, sendo 512 mil apenas na capital, Macapá. (Brasil, 2021b). O estado apresenta muitos imigrantes de países fronteiriços com o Brasil, como Venezuela, Guiana Francesa e Suriname, com grande expressividade em Oiapoque, cidade no extremo norte do Amapá. O segundo maior município populacional é Santana, onde a pesquisa foi desenvolvida, que teve sua criação, em 1753, através do agrupamento populacional em Ilha de Santana, localizada à margem do rio Amazonas. Os primeiros habitantes da ilha eram portugueses e mestiços vindos do Pará, além de indígenas tucujus e, por conseguinte, foi criado o povoado de Santana, em homenagem à Santa Ana.

Em 1946, houve a descoberta do manganês em Serra do Navio, um município do estado do Amapá. Com essa descoberta, o município experimentou um crescimento significativo. No final da década de 1950, foi construída a Estrada de Ferro do Amapá para transporte do pessoal e escoamento da produção de manganês para o mercado externo. Um cais flutuante foi instalado em frente à Ilha de Santana, incentivando negócios e atraindo população.

O Distrito foi elevado à categoria de Município em 1987, sendo desmembrado de Macapá em 2001. O mesmo é constituído de seis distritos que são: Santana, Anauerapucu, Igarapé do Lago, Ilha de Santana, Piaçacá e Pirativa, assim permanecendo em divisão territorial datada de 2015, ocupando uma área de 1.541,224 km², com população estimada em 124.808 habitantes. Além disso, apresenta um Produto Interno Bruto (PIB) de 17.515,37 (Brasil, 2021b).

O município em que a escola está inserida é banhado pelo rio Amazonas, rio este, que além de ser o mais extenso, também é considerado o maior rio por vazão de água do mundo e uma das mais importantes fontes de biodiversidade da Terra. Segundo a Fundação Aquae (instituição hispânica com sede em Madri para o cuidado da água e do meio ambiente), em época de cheia, a largura do rio chega a 482 quilômetros e movimenta até 12,54 bilhões de metros cúbicos de água por minuto.

O município é considerado o menor do estado do Amapá em extensão territorial, este faz limite com a capital Macapá, a noroeste, a Foz do rio Amazonas, a sudeste e Mazagão a sudoeste. Possui cinco vegetações predominantes sendo elas: cerrado, floresta tropical densa, área alagada, floresta de várzea e tensão ecológica. Existem no município vários rios e igarapés, com destaque para o rio Amazonas e o rio Matapi. Possui clima tropical onde, na maioria dos meses, se dá pluviosidade significativa.

Sobre a educação básica, o IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental do município é de 4,8, sendo que a meta projetada para o mesmo ano é de 5.1. O município em questão dispõe de 24 escolas rurais, sendo 14 estaduais e dez municipais. O Censo da educação básica aponta

o quantitativo de 1.314 docentes da área urbana e 305 docentes da área rural (Brasil, 2022a). Os professores lotados na Rede Municipal de ensino são concursados com vínculos efetivos e de contratos administrativos por indicação política. Geralmente, vivem na cidade e se deslocam para as unidades de ensino para trabalhar e retornam no mesmo dia. Sobre as matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (Brasil, 2022b) apresenta, para a área urbana, o número de 4.705, para a área rural, 1.005 e, para a Educação Especial, 421 matrículas.

3. MÉTODO

A presente pesquisa teve como objetivo principal analisar o processo de ensino dos estudantes da educação especial que frequentavam uma escola ribeirinha. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso etnográfico em educação, que tem como dimensão estudar a prática escolar cotidiana, tendo como principal interesse os conhecimentos relativos à rotina, às formas de entendimento do senso comum, às práticas cotidianas e às atividades que demandam um aspecto de olhar pelo *lócus*.

A pesquisa etnográfica foi desenvolvida pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Compreende-se que a palavra etnografia significa “descrição cultural”. Conforme André (2012), este tipo de pesquisa “[...] preocupa-se com as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados. Nesse sentido, a cultura abrange o que as pessoas fazem, o que elas sabem e as coisas que elas constroem e usam” (p. 26).

O estudo etnográfico tem dois sentidos: o primeiro é um conjunto de técnicas utilizadas para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social e; o segundo é um relato escrito, resultante do emprego dessas técnicas. Segundo o mesmo autor, a pesquisa etnográfica almeja descrever o contexto social e os elementos que o caracteriza, como as diferentes formas de interpretação da vida, as diversas compreensões do senso comum que demandam significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor (André, 2012).

O estudo de caso do tipo etnográfico em educação tem ênfase no processo educativo, naquilo que está ocorrendo e, não, no resultado final. Por se tratar de um campo educacional, o pesquisador deve tentar apreender e retratar essa visão pessoal dos participantes, se envolvendo no trabalho do campo, se aproximando de pessoas, situações, locais, mantendo com eles um contato direto e prolongado, podendo ser de dias, meses e até anos, como descreve Flick (2004):

A estrutura local e temporal apresenta limites menos nítidos do que em outras situações de entrevistas nas quais o tempo e o lugar são organizados exclusivamente para essa entrevista (...) as oportunidades para uma entrevista geralmente surgem espontânea e surpreendentemente a partir de contatos de campo regulares (p. 105).

Deste modo, compreendeu-se que o estudo etnográfico com ênfase em educação tem uma riqueza em seus conceitos e dissertação e que estudos com esta dimensão tendem a apresentar um contexto muito próximo do real, pois, neste estudo, cabem muitos registros

fotográficos, apresentando uma visão do contexto estudado, aproximando além do pesquisador, os leitores, bem como os próprios envolvidos na pesquisa.

3.1 CONTEXTO DA PESQUISA

O critério para seleção da escola baseou-se em: oferecer a etapa do Ensino Fundamental dos anos iniciais (do 1º ao 5º ano), estar localizada em uma região ribeirinha deste município e, ainda, possuir Sala de Recursos Multifuncionais com profissionais atuando. Destaca-se que, de acordo com os relatos adquiridos na pesquisa, em parte das escolas ribeirinhas da região amazônica amapaense, o vínculo profissional dos profissionais da educação especial se dá por meio de contratos temporários. A escola foi criada em 2007 para atender a população local e seu nome é uma homenagem a uma ex-aluna que cursava a educação infantil (de 5 anos), quando perdeu a vida vítima de afogamento na ilha. Foi utilizado um nome fictício para a escola a fim de manter a discrição a respeito da referida instituição.

As atividades eram desenvolvidas na escola em dois turnos, comumente descritos por manhã e tarde, atendendo 31 turmas, distribuídas nas seguintes etapas de ensino: educação infantil (4 e 5 anos), anos iniciais do ensino fundamental (primeiro ao quinto ano) sendo 15 turmas no prédio Matriz e 16 turmas no prédio Anexo.

A escola aqui definida com o nome fictício de Laura Liz, funcionava em dois prédios alugados, o prédio Matriz estava funcionando há pouco mais de um ano, no ano de 2023, porém sempre funcionou em outro prédio alugado e cedido pela Associação de Moradores desde 2005. Em 2013, foi criado o Anexo que funcionava, até o momento da coleta de dados, sempre em prédio alugado, sendo realizados alguns serviços de manutenção com recursos oriundos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e de alguns outros recursos de Programas Federais.

A estrutura física da escola contava com 35 dependências constituídas pelos dois prédios (Matriz e Anexo) que ficavam em uma distância aproximada de três quilômetros, sendo que para locomover os estudantes para os ramais ribeirinhos (vias ou caminhos de chão até as beiras do rio), o transporte escolar se encarregava de fazer esse percurso. O prédio Matriz contava, em termos de infraestrutura física geral, com os seguintes ambientes: sete salas de aula regulares, dois sanitários dos estudantes; uma cozinha, um refeitório, uma sala administrativa (secretaria escolar), uma sala de TV e vídeo, uma sala de informática, uma sala de Recursos

Multifuncionais, uma sala de leitura, um depósito de material de limpeza, um espaço para o recreio coberto e uma despensa.

Figura 1 - Corredor de entrada do prédio Matriz



Fonte: acervo da pesquisa (2023)

O prédio Anexo contava, em termos de infraestrutura física geral, com os seguintes ambientes: oito salas de aula regulares, dois sanitários dos estudantes; uma cozinha, um refeitório, uma brinquedoteca, uma sala de TV e vídeo, uma despensa, uma sala de Recursos Multifuncionais, uma sala de leitura, um depósito de material de limpeza e um espaço para o recreio coberto.

Figura 2 - Frente da escola Anexo com dois ônibus escolares estacionados



Fonte: acervo da pesquisa (2023)

O quadro de recursos humanos apresentava um total de 70 funcionários, sendo eles: no setor administrativo, sete profissionais: uma gestora escolar, uma vice-diretora, um secretário escolar e quatro coordenadores pedagógicos. Para sala de aula havia 37 professores/as, sendo eles: 31 professores da Classe comum, uma professora da educação especial e cinco professores de ambientes de apoio: biblioteca e sala de leitura. Além disso, havia também 26 funcionários no setor de serviços gerais e apoio: auxiliares educacionais, cuidador, portaria, auxiliar de secretaria, administrativos, merendeiras e limpeza (dados disponibilizados pela secretaria da escola em 2023).

Em relação ao público de estudantes que eram atendidos pela escola, estes totalizavam 602 estudantes, sendo 293 no prédio Matriz e 309 no prédio Anexo, estudantes do segundo período da Educação Infantil ao 5º ano do ensino Fundamental I. No que se refere aos estudantes público da educação especial matriculados na Escola, foi identificado um total de 16 estudantes, destes, nove estudantes do Prédio Matriz e sete estudantes do prédio Anexo, sendo descritos como: dois com deficiência visual; quatro com deficiência múltipla; cinco deficiência intelectual; três com transtorno do espectro do autismo, um com hidrocefalia e um com surdez congênita.

Como meio de investigação no *lócus*, foi feito um trabalho de campo de aproximadamente quatro meses. Esse processo foi gradual, pois são dois prédios e ainda há algumas especificidades no local, como falta de energia, chuva com impedimento de ter aula devido ao difícil acesso, alagamentos em frente à escola e professores em greve, alguns dos fatores que estenderam a finalização do trabalho em campo. A inserção se deu dessa forma com o intuito de compreender a pesquisa como um todo e para dar ênfase ao contexto fenomenológico, privilegiando o olhar do participante, bem como todo o contexto à volta do campo de pesquisa, como aponta Minayo (2002). A autora acrescenta que a pesquisa qualitativa se aprofunda no mundo dos significados, podendo estes serem adaptados e condizentes com a realidade investigada.

Deste modo, a investigação foi além do cunho pedagógico e do espaço escolar, transitando pelos espaços da comunidade - o percurso dentro do catraio - local de encontro com os professores, com moradores, motoristas de catraios, de transporte escolar, com vigilantes, merendeiros, envolvendo diferentes dimensões, sejam sociais, econômicas, ambientais ou culturais, uma vez que somos interpelados a todo o momento por elas, de modos distintos.

3.2 PARTICIPANTES

Para a seleção dos participantes, foram definidos os seguintes critérios: O professor da Educação Especial deveria atuar na escola durante o período da pesquisa em campo; o professor da classe comum deveria estar em plena atividade laboral e os estudantes público da educação especial deveriam estar matriculados e frequentes em suas turmas; o coordenador pedagógico² teria que acompanhar os professores no Ensino Fundamental I; o professor da classe comum deveria ser o professor regente da turma onde estão matriculados e frequentam os estudantes público da educação especial.

Os participantes selecionados para a pesquisa foram: um coordenador pedagógico que coordenava e acompanhava a professora da Educação Especial, bem como os professores da classe comum; um professor da Educação Especial que atendia os estudantes público da educação especial matriculados e frequentes na escola; quatro professores da sala comum que possuíam estudantes público da educação especial nas turmas regulares.

Visando resguardar a identidade dos participantes, os mesmos foram identificados por nomes fictícios. Sendo eles: Ruana, Alex, Laura, Alice, Mariza e Marília, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Participantes da pesquisa

Lócus da pesquisa	Identificação dos professores na pesquisa		
	Professores do ensino regular	Professora do AEE	Coordenador Pedagógico
ESCOLA LAURA LIZ - PRÉDIO MATRIZ	Alex	Ruana (D.E)*	Marília
	Alice		
ESCOLA LAURA LIZ - PRÉDIO ANEXO	Laura		
	Mariza		

Legenda: *D.E: Dedicção Exclusiva

Fonte: Dados pesquisa (2023)

² existiam outros coordenadores pedagógicos na escola que acompanhavam estudantes público da educação especial em prédios e turnos diferentes.

Quadro 2 - Caracterização dos participantes: perfil e formação

Nome do Participante	Gênero	Idade	Graduação	Conclusão	Pós-graduação (lato sensu)
Professora da Educação Especial - Ruana	F	51	Geografia	2003	Educação especial
REG – Alex	M	48	História	2013	Educação Especial / Docência do Ensino Superior
REG – Alice	F	43	Pedagogia	2014	Educação especial
REG- Laura	F	42	Pedagogia	não informado	Educação Especial
REG- Mariza	F	25	Pedagogia	2020	-
PED-Marília	F	48	Pedagogia	2001	Docência do Ensino Superior

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A partir das respostas dos questionários de caracterização dos participantes e como complemento ao Quadro 1 apresentado, pode-se observar que cinco participantes são do gênero feminino e um do gênero masculino, a faixa etária é de cinco participantes com idade entre 40 a 55 anos e uma de 25 anos.

As informações sobre a formação inicial dos participantes revelam que quatro participantes possuem Graduação em Pedagogia, um em Geografia, outro apresenta graduação em História e ainda há um que está cursando uma segunda Graduação em Direito. Cinco participantes apresentam formação em nível de Especialização, sendo três em Educação Especial, um em Educação Especial e Docência do Ensino Superior, um em Docência do Ensino Superior e um não possui especialização. Nenhum participante apresenta formação em nível de mestrado e doutorado, nem relatam outros cursos na área de Educação Especial.

Em relação ao tempo de formação, dois participantes responderam estarem formados há mais de 20 anos, enquanto um aponta que está formado há dez anos, outro há nove anos, outro há três anos e, por fim, um não indicou o tempo de conclusão.

O Quadro 3 traz informações sobre etapa de ensino e tempo de atuação como professor da Classe comum.

Quadro 3 - Etapa de ensino e tempo de atuação como professor da classe comum

Participante	Etapa	Ano	Número de estudantes na turma	Tempo de atuação docente	Tempo de experiência na escola	Quantidade estudantes público da educação especial na turma	Tempo de experiência com estudantes público da educação especial
REG – Alex	EF	5º	23	15	11	01- TEA- Nível 3	09
REG – Alice	EF	3º	22	21	09	01- D.A	09
REG- Laura	EF	1º	18	15	10	01- P.C	7
REG- Mariza ³	EF	1º	20	04	03	01- P.C	03

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Quadro 4 - Etapa de ensino e tempo de atuação como professor de Educação Especial

Participante	Etapa	Ano	Número de estudantes na turma	Tempo de atuação docente	Tempo de experiência na escola	Quantidade estudantes público da educação especial na turma
Ruana	EI EF	4 e 5 anos 1º ao 5º	16	30	10	10 6

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Quadro 5 - Etapa de ensino e tempo de atuação do coordenador pedagógico

Participante	Etapa	Ano	Número de estudantes na turma	Tempo de atuação pedagógica	Tempo de experiência na escola	Quantidade estudantes público da educação especial que coordena	Tempo de experiência com estudantes público da educação especial
PED – Marília	EI EF	1º e 2º	10	não informado	12	05	12

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

³ A professora Mariza possuía 3 anos de experiência nesta escola e mais um ano de experiência em outra escola.

A partir das informações preenchidas pelos participantes, foi possível ter um panorama de dados sobre o perfil descrito nos quadros 3, 4 e 5, respectivamente, sendo eles professores da classe comum, professor da Educação Especial e coordenador pedagógico. Neste sentido, com a mesma sequência descrita, observamos que os professores da classe comum possuem entre 18 a 23 alunos em suas turmas e que, deste total, em cada turma possui um estudante público da educação especial. Percebe-se que eles têm entre três e nove anos de tempo de experiência com estudantes público da educação especial e, como atuação docente, entre quatro e 21 anos de efetivo, trabalhando em sala de aula.

A professora da Educação Especial possuía 16 alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais, dez anos de experiência com estudantes público da educação especial e um total de 30 anos de trabalho em sala de aula. A pedagoga Marília acompanhou em sua coordenação dez estudantes público da educação especial⁴, com 12 anos de experiência na escola ribeirinha e não informado o tempo total de experiência em Coordenação pedagógica. Compreendeu-se que, para acompanhamento pedagógico, existiam três profissionais que estavam lotados por turno, considerando que o quantitativo de estudantes que a pedagoga Marília acompanhava era inferior ao contemplado na escola.

3.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Foram utilizados como instrumentos: 1) Ficha para caracterização do perfil e atuação docente: objetiva levantar informações sobre o perfil acadêmico, profissional e atuação docente (APÊNDICE H); 2) Ficha para caracterização do perfil e atuação do coordenador pedagógico: objetiva levantar informações sobre o perfil acadêmico, profissional e atuação na coordenação pedagógica (APÊNDICE J).

Também foram utilizados roteiros de entrevistas semiestruturadas. Tratam-se de instrumentos elaborados pela pesquisadora e submetidos à validação de conteúdo por pares (juízes), tendo como finalidade obter informações de como se caracteriza o ensino de estudantes público alvo da Educação Especial (APÊNDICE F e G).

Os roteiros foram submetidos à apreciação de dois juízes, uma professora doutora que foi membro do Grupo de Pesquisa Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação

⁴ Percebeu-se que a referida servidora não acompanhou todos os 16 estudantes que a escola possuía pelo fato de ter outros coordenadores na escola.

Especial (GP-FOREESP), para melhor formalização deste estudo, e outra discente de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Após a apreciação houve a devolutiva de ambas e vieram com algumas recomendações, sendo elas descritas no Apêndice K.

Além dos instrumentos da coleta de dados, foi feito um diário de campo para registro cotidiano da pesquisadora. Nele foram colocadas informações dos encontros presenciais que serviram de apoio para descrições das observações e dos procedimentos de coleta de dados, como questões não previstas, e o registro de práticas que precisaram ser abordadas na análise de dados, entre outros (APÊNDICE J).

3.4 PROCEDIMENTOS PRELIMINARES

Como ação inicial do desenvolvimento do estudo, foi realizado contato com a Secretaria de Educação do município para esclarecimentos da pesquisa e envio da carta de autorização que comprovasse o assentimento da escola para realização desta pesquisa. Foi realizado contato com a direção da escola para a efetivação do convite.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de São Carlos por meio da Plataforma Brasil, que consiste em uma base nacional e unificada de registro das pesquisas envolvendo seres humanos. O Projeto, cadastrado sob o registro CAAE 63132922.0.0000.5504, foi aprovado pelo Parecer Consubstanciado número 5.805.059 (versão 2) de 09 de dezembro de 2022 (ANEXO 1). O estudo foi desenvolvido de acordo com os parâmetros da Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 510 de 07 de abril de 2016. Após a aprovação pelo Conselho de Ética, a pesquisa foi para a segunda etapa.

No encontro com a direção da escola, foi informado sobre como a pesquisa seria desenvolvida, a diretora deu total apoio demonstrando disposição para qualquer esclarecimento. Após esse diálogo, no dia seguinte, a pesquisadora foi até a escola, onde havia agendado uma reunião com a coordenação pedagógica no turno da tarde, na ocasião foram repassados todos os esclarecimentos sob a ótica da instituição.

A partir deste diálogo com a coordenação, iniciou-se a conversa com os professores por turnos, na qual os professores da classe comum e professora da Educação Especial puderam ouvir como se daria a pesquisa, quais os objetivos e problema de pesquisa. Foi disponibilizado um número de *WhatsApp* para aqueles que se sentissem à vontade a participar entrassem em

contato com a pesquisadora e, destes, sete servidores se disponibilizaram e aceitaram ser participantes, mas, conforme os critérios de inclusão da presente pesquisa, apenas seis puderam participar.

Após a anuência dos professores, a pesquisadora iniciou os trâmites individuais para a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que deu garantias aos participantes e a possibilidade de desistência caso desejassem, bem como garantias de pausas nas entrevistas e liberdade de não responder as perguntas quando as considerassem constrangedoras.

3.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados do estudo envolveu duas etapas, cada qual com suas finalidades específicas, descritas sinteticamente no Quadro 6.

Quadro 6 - Etapas de pesquisa e procedimentos de coleta e análise de dados

ETAPA	OBJETIVO	PROCEDIMENTO DE COLETA	ANÁLISE DOS REGISTROS DO COTIDIANO
Etapa 1: Observação do ambiente escolar cotidiano	Observar o ambiente escolar bem como todo cotidiano vivenciado	Diário de campo	Com base no diário de campo
Etapa 2: Aplicação do roteiro de entrevista semiestruturado e do questionário de categorização com a coordenação pedagógica e com os professores da classe comum e da Educação Especial.	Levantamento de dados sobre a perspectiva inclusiva no processo de ensino de com estudantes público da educação especial. categorização dos participantes	Entrevista com os participantes e questionário de categorização do profissional	Sistematização e caracterização do perfil dos professores (pessoal, formação e atuação)

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

3.5.1 Etapa 1: Observação do ambiente escolar cotidiano

A observação aconteceu durante todo o período da pesquisa, que compreendeu os meses de fevereiro a junho de 2023, quando a pesquisadora fez o trajeto do Porto até o lado da Ilha, onde está localizada a escola. Na referida ilha, existem mais duas escolas da rede estadual e municipal, o trajeto dura em média dez minutos até a ilha no catraio e mais uns cinco minutos caminhando até o prédio da escola anexo e, para o prédio Matriz, durava uma média de 20 minutos, se for caminhando.

O percurso feito pela pesquisadora na ida se dava por volta das 7:20h e retornava por volta de 11:30h. Este, algumas vezes aconteceu no catraio, no qual os professores pagavam por mês ao catraieiro, na ocasião a pesquisadora pagava o mesmo valor diário que era cobrado para travessia por qualquer catraieiro. O catraio ficava ancorado bem próximo do prédio Anexo, levando uma média de dois a três minutos para chegar a este local. Era uma maneira de ajudar os profissionais a não andarem tanto, esse ponto de embarque foi uma combinação com o próprio dono do catraio e facilitou muito a vida desses profissionais.

No período em que se deu a observação, esse processo nem sempre foi contínuo em dias e horários, devido a algumas intercorrências, como exemplo: fortes chuvas, com alagamentos em frente à escola, bem como goteiras respingando na parte interna da escola, paralisação e greve dos professores, a qual durou dez dias.

Figura 3 - Mosaico de fotos dos professores retornando para o catraio num final de expediente



Fonte: acervo da pesquisa (2023)

3.5.2 Etapa 2: Perspectiva sobre a inclusão escolar da equipe docente e coordenação pedagógica

As questões relacionadas ao início da jornada cotidiana foram o ponto de partida para que, dentre outros aspectos, se sentissem seguros e tranquilos em relação às questões instigadas. Este tipo de entrevista foi inspirado nos princípios etnográficos e, de acordo com os autores Giorgi e Sousa (2010, p. 82), “O objetivo de uma entrevista de investigação, no domínio da investigação etnográfica, é uma descrição tão completa quanto possível da experiência vivida dos participantes sobre um determinado fenômeno de estudo”.

Foram realizados, durante esta etapa, encontros semanais com a coordenação pedagógica, professores da Educação Especial e professores da classe comum no prédio da escola Matriz e Anexo, com duração de até quatro horas/dia (entrevistas e observações), por

um período de quatro meses, nem sempre contínuos, ou seja, aproximadamente 60 horas de imersão no *lócus* pesquisado. Os encontros foram todos presenciais, com entrevistas e conversas informais, de preenchimento de questionários e assinaturas. As entrevistas foram gravadas por aplicativo de áudio e os entrevistados se disponibilizaram para quaisquer esclarecimentos e informações posteriores.

As entrevistas com professor da Educação Especial e professor da classe comum foram realizadas individualmente e por meio de roteiros semiestruturados aplicados pela própria pesquisadora (APÊNDICE E e F). Como local, foi escolhida uma área verde com uma sombra, embaixo de uma mangueira na lateral da escola Anexo, foram levados banquinhos de madeiras para que entrevistado(a) e entrevistadora pudessem ficar à vontade. Durante a realização da entrevista, a pesquisadora fez uso de *smartphone* pessoal para gravar e para armazenar as informações ali apresentadas.

Seguindo os conceitos de André (2012), para a observação participante, a pesquisadora adentrou a escola e iniciou o processo de investigação como uma maneira de se aproximar das pessoas que estavam no ambiente. Sempre cautelosa, em alguns intervalos se preocupava em anotar os fatos cotidianos daquele dia, aqui se observou que, a partir desta proximidade relacional, a pesquisadora foi criando um vínculo de pesquisadora com os profissionais da escola, a partir do qual ficavam à vontade para fazer relatos cotidianos sobre fatos da escola e da comunidade ribeirinha.

Para a descrição, por meio dos roteiros de entrevistas semiestruturadas, e pelo uso de ficha perfil do participante, nesta etapa foi possível um contato mais próximo entre pesquisadora e entrevistado(a), existiu uma harmonia devido às questões serem relativas à prática profissional e acadêmica, o que acabou deixando-os bem à vontade. Aqui, surgiram outras questões inerentes à prática do participante que não estavam nos roteiros. André (2012) indica que as técnicas de coleta podem ser modificadas e devem envolver um processo significativo da prática, abordando suas múltiplas dimensões, permitindo uma naturalidade entre pesquisador e participante.

A ficha perfil de caracterização foi aplicada de forma individual para Professor da sala comum e professor da Educação Especial (APÊNDICE H e J) e aconteceu na área livre da escola com um tempo destinado a cada participante, em dias diferentes, optando por não interferir nas atividades de sala de aula. Na ocasião, foi ouvido sobre o perfil e descrição de questões pertinentes à sua vida profissional e acadêmica.

Figura 4 - Paisagem de onde foram realizadas as entrevistas



Fonte: Acervo da pesquisa (2023)

A entrevista com a Coordenadora Pedagógica foi realizada na sala de leitura da escola, local sugerido pela própria entrevistada. A entrevista foi gravada pela própria pesquisadora com o uso de aplicativo de gravador de voz no smartphone da pesquisadora e, por esse motivo, foi verificada antes do início da entrevista a existência de ruídos que pudessem prejudicar a transcrição dos dados. O roteiro é constituído de perguntas referentes ao processo de ensino de estudantes público da educação especial (APÊNDICE I). O encontro aconteceu de forma individual com duração média de uma hora cada encontro.

Figura 5 - Sala de leitura onde foi realizada a entrevista com a coordenadora pedagógica



Fonte: Acervo da pesquisa (2023)

3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Para a interpretação dos dados coletados, foram utilizadas análises baseadas em estudos anteriores de pesquisas do tipo etnográfico em educação (André, 2012) que se caracterizam fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a escola pesquisada e possibilita construir e reconstruir as relações que configuram as experiências cotidianas da escola.

Para o estudo documental, consideramos como ponto inicial o contato efetivado entre a pesquisadora e os profissionais da escola. Com as informações disponibilizadas pela escola, a partir do contato com a equipe gestora, foi possível ter acesso aos documentos que embasaram essas informações e que foram atualizadas para o ano de 2023 pelo Secretário Escolar, sendo eles: Histórico da escola com informações precisas sobre criação; dados gerais sobre os prédios; história da escola, relação atualizada dos estudantes público da educação especial com descrição completa, contendo o ano de estudo, nome dos pais, deficiência, turma, professor,

turno, etc.; relatórios dos estudantes público da educação especial e; Plano de Ensino Individualizado (PEI). Vale considerar que a escola não possui Projeto Político Pedagógico e utilizava o modelo padrão disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação.

Na análise e interpretação dos dados, se propôs sinalizar pontos convergentes e divergentes entre os resultados desta pesquisa e os estudos teóricos. Dessa forma, os dados foram sistematizados, buscando atender os objetivos propostos no estudo e foram utilizados para análises mais descritivas, organizados em quadros. Os resultados foram descritos a partir dos questionários da entrevista semiestruturada realizada e da ficha perfil de caracterização dos participantes, que foram apresentados na íntegra, com descrição em quadros de autoria da própria pesquisadora. O diário de campo também foi utilizado para maiores informações e para controle desta pesquisadora, onde foram feitas anotações e observações do campo que contribuíram para transcrições de muitas informações da coleta no campo.

Os resultados descreveram as perspectivas apresentadas pelos participantes, bem como pela observação e análise de documentos a respeito do processo de ensino de estudante público da educação especial de uma escola ribeirinha amapaense. Houve retorno a campo para conversas com moradores e catraieiros, assim como para registro fotográfico após a coleta de dados, fato que se deu no mês de agosto de 2023, quando foi possível ter uma dimensão mais abrangente deste contexto ribeirinho.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir desta perspectiva, partindo da desvinculação das certezas e perpassando pelas incertezas, sem desfocar do objetivo da dissertação, buscou-se percorrer os passos para um estudo fiel, caracterizado por rotinas costumeiras, de olhar cauteloso e de uma vivência que deslumbrava da realidade. Desde a chegada ao Porto de embarque, no vai e vem de pessoas, com os cheiros e as aparições dos botos, que por costume foram alimentados pelos ribeirinhos e que acabaram fazendo morada na beira do cais do Porto, o processo em si foi permeado por uma rede discursiva de significados. Dessa forma, Costa, Silveira e Sommer (2003) dizem que os estudos culturais prosseguem:

Ancorando nos mais variados campos, e têm se apropriado de teorias e metodologias da antropologia, psicologia, linguística, teoria da arte, crítica literária, filosofia, ciência política, musicologia... Suas pesquisas utilizam-se da etnografia, da análise textual e do discurso, da psicanálise e de tantos outros caminhos investigativos que são inventados para poder compor seus objetos de estudo e corresponder a seus propósitos. Eles percorrem disciplinas e metodologias para dar conta de suas preocupações, motivações e interesses teóricos e políticos (p. 23).

Partindo disso, somente com o mergulho intenso no contexto estudado, foi possível alcançar o entendimento dos fenômenos intrínsecos aos participantes, em paralelo à amplitude caracterizada pelo local com destaque amplo da descrição cultural dos dados, como é utilizado em pesquisas etnográficas. No que tange à educação, o essencial é focalizar os processos educativos. Porém, o êxito almeja a aproximação e o diálogo durante as inter-relações entre o agente e seu interlocutor, e é nessa área de comunicação que o método etnográfico atua (Fonseca, 1999).

Para esta pesquisa, o termo "escola ribeirinha" foi empregado para designar uma escola no campo, com especificidades regionais, com sinalizadores de uma cultura, tradição, com meio de vida simples, rotinas cotidianas, característicos de uma vida que remete a um estilo de vida com uma identidade cultural. Tal escolha se configura por questões de pertencimento ao lugar e à própria linguagem usada nos discursos educacionais propostos pelo município onde a pesquisa foi desenvolvida.

O modo de se viver na comunidade ribeirinha simbolizava uma cultura tradicional, de uma rotina pautada nas demandas relacionadas ao cuidado da família e da casa, da subsistência por meio do cultivo e da colheita na roça, da pesca nos rios. Ao final do dia, desfrutava-se de momentos de lazer que se dão, muitas vezes, por meio de reuniões ao fim da tarde em frente às suas próprias casas, tomando um cafezinho, acompanhados de seus vizinhos e moradores das

redondezas. Para ilustrar a realidade descrita, parafraseia-se um morador da comunidade em questão que afirma que morar na ilha é um “meio simples de baixo custo e de tranquilidade”.

Lira e Chaves (2016), ao investigarem comunidades ribeirinhas na Amazônia, descrevem os esforços destes grupos em se manterem e se fazerem comunidade. As autoras conceituaram a relação comunitária como uma relação social alicerçada pelo sentimento de pertencimento que perpassa a afetividade, bem como a sensação de serem/estarem em grupo.

Entende-se que o homem é fruto do meio cultural em que foi socializado e, com isso, ele se torna herdeiro de toda uma história que foi construída, por meio das suas e das outras experiências que foram adquiridas pelas gerações que o antecederam (Lira; Chaves, 2016).

Neste quesito de identidade, a escola ribeirinha é desafiada a cumprir um papel importante, mediante as problemáticas enfrentadas, como exemplo, o sistema educacional com escassez de recursos e prédios sem estrutura adequada para atender a clientela da escola com satisfação. Estas e outras lacunas interferem diretamente neste sistema de educação do campo ribeirinho, que apresenta um retrato cultural da região da Amazônia, dos valores, costumes, tradições e, até mesmo, da própria negação em se morar neste contexto ribeirinho.

Adentrando aos resultados, eles foram apresentados em quatro categorias a partir da perspectiva do processo de ensino de estudantes público da educação especial, sendo eles: 1) O chegar na ilha: caracterização da ilha e perfil e condições de trabalho dos participantes; 2) Prática pedagógica na sala comum e suas interseccionalidades; 3) Sala de Recursos Multifuncional e o AEE e; 4) Interfaces entre sala comum e AEE no contexto ribeirinho. Por meio dos resultados e discussões serão descritos aspectos do contexto educacional ribeirinho que estabeleceram as íntimas relações com a comunidade escolar.

4.1 O CHEGAR NA ILHA: CARACTERIZAÇÃO DA ILHA E PERFIL E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PARTICIPANTES

O município no qual a escola está localizada é o segundo mais populoso do Estado do Amapá, ocupando uma área territorial de 1.541,224 km², com população estimada em 124.808 habitantes⁵ e apresentava um Produto Interno Bruto (PIB) de R\$ 17.515,37 (Brasil, 2021b). A seguir, há uma foto aérea do município onde a ilha está localizada.

⁵ IBGE. Cidades e municípios, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/santana/panorama>. Acesso em: 10 jun, 2022.

Figura 6 - Vista aérea de parte do município de Santana-AP



Fonte: www.mochileiro.tur.br (2023)

Para chegar à escola investigada, o trajeto é feito pelo rio Amazonas, podendo ser realizado de três formas: 1) Por meio de canoas à remo de produção artesanal; 2) Através de “rabetas”, que é uma canoa sem cobertura constituída por motor econômico com maior velocidade e; 3) Por meio de “catraios”, que são barcos com cobertura, movidos a motor, que se emprega no transporte de passageiros, geralmente manobrados por uma só pessoa.

Figura 7 - Professores da escola Laura Liz na travessia de catraio após um dia de trabalho



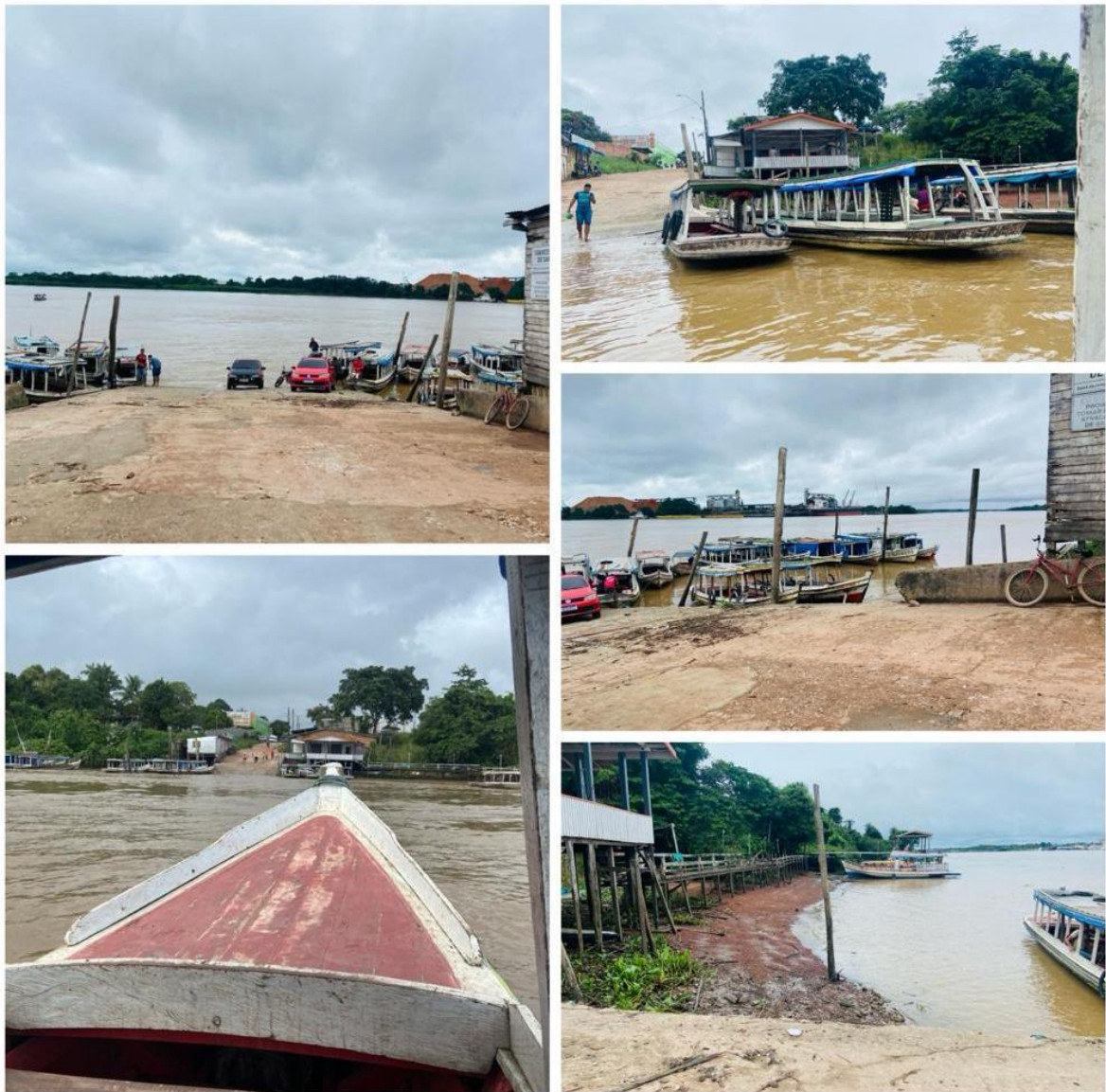
Fonte: Acervo da pesquisa (2023)

Figura 8 - Mosaico com vista da chegada ao porto de embarque



Fonte: Acervo da pesquisa (2023)

Figura 9 - Mosaico da frente do Porto de embarque e desembarque “lado da Ilha”



Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

Oliveira (2006) aponta que os portos são considerados a porta de entrada nas cidades da Amazônia.

O porto é por onde se chega e se vai; ele contém a possibilidade do entendimento da cidade, pois a vida começa no porto, menos pelo movimento, mais pelo fato de ele encerrar quase tudo que a cidade possui e que nela falta. O porto é o intermédio entre o rio, a floresta e a cidade, lugar privilegiado dos enigmas amazônicos, transfigurados em enigmas do mundo, a nos interrogar sobre o nosso passado, presente e futuro. O rio, a floresta e a cidade têm no porto a fronteira entre a realidade e a ficção, possibilitando-nos leituras múltiplas de espaços-tempos diversos (Oliveira, 2006, p. 27).

O processo de travessia realizado via canoas, catraios (mais comum) e rabetas ocorre todos os dias da semana, 24 horas por dia. Em observação e diálogos com os “catraieiros” (nome

comum usado para os condutores e donos dos catraios) em frente ao Porto “do lado da ilha”, foi constatado que, em alguns momentos, o porto estava cheio de catraios (uma média estimada de 25 a 40 catraios) e em outros estava com um quantitativo bem reduzido (menos de 10). O catraieiro informou que, muitas vezes, essa travessia acontecia com um fluxo maior ou com apenas um ou dois passageiros, impactando tanto na rotatividade quanto na quantidade de barcos disponíveis. Como relatou um catraieiro, isso faz parte da rotina deles, *“se tiver só um ou dois passageiros e se a gente vê que não tem ninguém por perto para ir, a gente precisa levar”*.

Em diálogo com um catraieiro, averiguou-se a existência de uma cooperativa que tem como finalidade apoiar tanto esses profissionais quanto a comunidade como um todo. Destaca-se que para conduzir um barco é necessário estar habilitado e com documentação em dia. Todos os catraios são particulares, adquiridos com recursos próprios, em muitos casos, são produzidos artesanalmente na própria ilha, sendo essa construção um meio de subsistência dessa família. O catraieiro também informou que há outra modalidade em que a travessia se dá, sendo por meio de balsa para transportar o fluxo de carros pequenos. Essa travessia não ocorre diariamente, mas, sim, alguns dias da semana, com horários definidos.

Observou-se que a gênese deste contexto está firmada em um cenário complexo, marcado por contradições sociais entre o urbano e o rural. A comunidade ribeirinha pesquisada dispõe de energia elétrica, porém não possui tratamento de água em todas as residências, tampouco esgoto e coleta de lixo adequada. A população local reproduz de maneira simples uma relação de dependência e pertencimento com a natureza, retirando dela sua subsistência, como o açaí, peixe, caça e a produção de farinha de mandioca, alimento essencial que é consumido todos os dias para complementar a mesa da população. Para ilustrar a importância dada a esses itens pela comunidade local, ao longo da coleta de dados e visita da pesquisadora na escola, alguns moradores comercializaram caças e pescas para os servidores da escola.

Figura 10 - Moradia dos ribeirinhos nos arredores da ilha



Fonte: acervo da pesquisa (2023)

A maioria das residências são construídas de madeiras extraídas da própria floresta, tendo como mão de obra os próprios habitantes da comunidade que repassam de geração em geração as técnicas de manuseio e seus conhecimentos acerca da produção de casas, catraios, canoas e rabetas, construídos para uso da família e comercialização. É importante ressaltar que o transporte fluvial constitui o único meio de ir e vir para a zona urbana e rural, deste modo, os rios se constituem como suas rodovias e estradas.

Figura 11 - Travessia no catraio chegando no porto de desembarque “lado da Ilha”



Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

No que se refere ao percurso necessário a se fazer rotineiramente para a jornada de trabalho nas escolas, além do esforço cotidiano e de disciplina, requer exatidão com a pontualidade.

Os sentidos e constituição do espaço do campo aqui citados como ribeirinho, apresentam peculiaridades e diversidades em sua organização espacial, cultural e socioeconômica. Siems e Fernandes (2023) destacam que são “por vezes silenciadas e invisibilizadas, que acabam por não contemplar as demandas impostas pelas condições concretas de existência dos povos amazônicos em contexto amazônico” (p.163). O quadro a seguir contextualiza como se dá a porta de entrada para o cotidiano escolar, que sob o olhar dos estudos culturais permite uma análise mais pontual e subjetiva do percurso até a escola.

Quadro 7 - Trajeto dos participantes

Participantes	Residência	Tempo estimado para chegar à escola	Quantidade de transportes para chegar até a escola
Ruana	Santana	1h	2
Alex	Santana	1h	3
Alice	Santana	1h	3
Laura	Santana	1h	3
Mariza	Ilha de Santana	10 min	0
Marília	Macapá	2h	2

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Os dados apresentados revelam que um dos participantes gasta cerca de dez minutos para chegar à escola, quatro demoram uma hora e apenas um participante demora duas horas para chegar na escola. Como pode ser observado, a rotina para desenvolver a “labuta” do trabalho diário do ofício desses profissionais, que têm dias letivos e um currículo a se cumprir, inicia cedo, seja pelo turno da manhã ou pelo turno da tarde. Destaca-se, neste estudo, a importância de se conhecer o “ir e vir” dos participantes contemplados nesta pesquisa, com uma compreensão de como acontece esse trajeto diariamente, pois, todos exercem funções que necessitam da presença no contexto escolar em seus respectivos turnos.

Acordo muito cedo, antes das seis horas, venho de moto até o porto de Santana, depois atravesso de catraio. Depois tenho mais 20 minutos de caminhada até a escola, sendo que eu atendo a escola matriz e anexo, então dou duas aulas na escola matriz e venho andando mais 20 minutos para o anexo para atender mais alunos (RUANA – Prof.^a da Educação Especial, 2023).

Para o trajeto (sic), a experiência começa às 5h da manhã ao sair de casa, porque eu moro em outra cidade, lá em Macapá. De lá eu pego o transporte público pra vir pra Santana, onde sou concursada pela educação rural e nesse caso tenho que pegar outro transporte que é embarcação ribeirinha pra chegar aqui na escola. Graças a Deus que aqui no anexo fica próximo do rio, aí facilita essa minha locomoção, mas é um trajeto árduo, porém gratificante porque aqui nosso dia a dia começa assim (MARÍLIA - Pedagoga, 2023).

O trajeto que eu faço é bem fácil, por conta que eu resido mesmo na Ilha de Santana. Então eu venho a pé para escola e a escola é bem pertinho, acho que é duas ruas da minha casa pra chegar até a escola. (MARIZA - Prof.^a da sala comum, 2023).

Por meio dos relatos, observa-se que duas participantes ressaltam as dificuldades para chegar em seus espaços de trabalhos. Evidencia-se o relato de Marília que reside em uma outra cidade e demora cerca de duas horas para chegar na escola, porém, mesmo com a rotina cansativa destaca a satisfação que tem em executar seu ofício.

Vasconcelos e Albarado (2015). em seus estudos. dizem que é importante refletir que o ambiente urbano e o ambiente ribeirinho se apresentam sob formas culturais diferenciadas, mas que também se influenciam. Esta interrelação segue por uma hierarquia e, também, por uma dicotomia. Os ribeirinhos precisam lidar com a inserção de valores, sejam ideológicos, sejam culturais, dos espaços urbanos que, por vezes, diferem de um contexto mais simplificado e vice e versa “Essa inserção da diversidade territorial dos povos deveria integrar os currículos e os projetos pedagógicos das escolas, isso poderia contribuir para fortalecer sentimentos de pertença a um lugar e valorização de saberes territoriais” (Vasconcelos; Albarado, 2015, p. 71).

Souza, Silva e Taniguchi (2023) apontam que quanto mais distante estão as escolas dos centros urbanos, mais são notados o abandono e a negligência por parte do poder público. Consequentemente, a prática pedagógica fica limitada à atuação única e exclusiva dos professores. As autoras também destacaram que, quanto mais engajada está a comunidade na busca de seus direitos, mais se observa uma maior resposta e cuidado do poder público.

É importante ressaltar que os espaços são adversos e, a partir de uma perspectiva divergente da cultura e de meios de vida urbano, como é o caso de uma escola ribeirinha formada por uma população que tem a vida, formas de trabalho e relações com especificidades próprias, se faz necessário que esses sujeitos reflitam, reelaborem e recriem as situações cotidianas a partir das próprias condições de existência social em que estão inseridos.

4. 2. PRÁTICA PEDAGÓGICA NA SALA DE AULA COMUM E SUAS INTERSECCIONALIDADES

De acordo com os estudos, as práticas pedagógicas visam estratégias pedagógico-curriculares e mesmo com as lacunas que se apresentaram e foram relatadas pelos entrevistados, tem que se considerar tais diferenças e especificidades, com destaque para as falas dos participantes que enfatizaram a ausência de suporte no quesito auxílio pedagógico da escola e/ou da Secretaria de Educação, para auxílio aos estudantes público da educação especial. As respostas são precisas e reforçaram que:

Apesar de não termos toda uma estrutura de material para dar para essas crianças, por fazermos parte de uma comunidade educacional na área ribeirinha possui suas dificuldades, principalmente de recursos, mas a professora da Educação Especial utiliza sempre material reciclável quando é preciso. Ela dá esse suporte pra poder minimizar a problemática desse aluno, o nosso acompanhamento com os alunos especiais é diário e sempre que necessário ela está aqui para verificar como está o

acompanhamento na sala regular desse aluno e para atender os professores, ela possui um plano voltado para cada condição dessa criança, ela dá muito suporte graças a Deus (MARÍLIA - Pedagoga, 2023).

Nossa escola é muito carente, não temos nenhuma fonte para comprarmos material para nossos alunos com deficiência, então confeccionamos materiais e esse ano conseguimos alguns materiais com o “Mais Educação”. Nós temos uma comunidade onde a família não apoia tanto, eles mandam a criança mesmo que doente pra escola é uma maneira de ficarem livres da criança aquele horário, não ajudam, se você mandar material para a casa para exercício, não volta. Na escola não temos recurso para AEE então é tudo do bolso do professor (RUANA – Prof.^a da Educação Especial, 2023).

Se a gente recebesse uma contrapartida de material para trabalhar com ela (aluna surda), eu acredito que ela estaria bem mais adiantada em questão da alfabetização em LIBRAS. O único apoio que eu recebo é aquele apoio da diretora e da nossa colega do AEE, que dá as orientações, conversa, dá caminhos para a gente fazer o trabalho, mas enquanto material mesmo estamos sem apoio (ALICE – Prof.^a da sala comum, 2023).

Como já foi destacado, a escola Laura Liz possuía 602 estudantes e estava em pleno funcionamento há mais de 20 anos, porém lamentavelmente ainda não possuía um prédio próprio. Reflete-se que a ilha contava com cerca de três mil habitantes, e que a Escola Laura Liz, possuía, infelizmente, grande escassez de recursos financeiros, os quais, quando são adquiridos, não são suficientes para sua manutenção e infraestrutura, deste modo ficando desassistida e deteriorando-se, principalmente, nos períodos chuvosos. A seguir, há alguns registros das salas de aula e espaços de convivência dos estudantes.

Figura 12 - Mosaico de fotos de alguns espaços do prédio Matriz



Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

Figura 13 - Mosaico de fotos da frente e entrada do prédio Anexo



Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

Andrade e Rodrigues (2020) apontaram que, historicamente, as escolas localizadas no campo, nas florestas e nas águas enfrentavam grandes entraves que perpassam desde aspectos relacionados à infraestrutura até recursos básicos como alimentação adequada, transporte de qualidade e materiais didático-pedagógicos, dentre outros.

Para alcançarmos esse objetivo, o local de estudo teve grande relevância para o contexto da pesquisa. Trata-se de uma escola municipal inserida em uma Ilha ribeirinha da cidade de Santana-AP, localizada nas margens do Rio Amazonas que, para se chegar até ela, é necessário a travessia de aproximadamente dez minutos em barcos a motor (catraio), onde se paga um valor de R\$ 3,00 a cada travessia (Figura 14).

Figura 14 - Travessia chegando na frente da ilha de catraio



Fonte: Acervo da pesquisa (2023)

Neste sentido, nota-se, por meio dos relatos dos participantes, que a escola também possui outras necessidades, que muitas estão relacionadas à escassez de recursos financeiros voltados à aquisição de materiais e que tal realidade impacta diretamente na otimização do processo de ensino de estudantes com e sem deficiência.

Em primeiro lugar, voltado pro geral da minha turma, esse ano recebemos os livros didáticos no momento correto no início das aulas, com isso estamos trabalhando esses livros no ano letivo com planejamento, quanto à questão de material didático, papel, lápis, pincel, esse material aí não houve suporte da secretaria, nem da escola, pelo menos não chegou na minha turma. Eu enquanto professor, faço alguns investimentos, como exemplo, comprei um *Datashow*, uma caixa de som, microfone, para enriquecer minhas aulas, eu passo uns vídeos, passo alguns filmes tudo em consonância com a disciplina ministrada naquele momento (ALEX – Prof. da sala comum, 2023).

Em relação ao excerto apresentado, observa-se que o professor Alex destacou o autofinanciamento para a aquisição de equipamentos do dia-a-dia do seu trabalho, com o intuito de possibilitar aulas menos tradicionais e mais interativas. Souza (2007) aponta que o material didático é um recurso pedagógico que ocupa um espaço fundamental no processo de ensino e aprendizagem, já que funciona como um fio condutor para as interações e, ao mesmo tempo, como uma ferramenta potencializadora da relação entre professores e estudantes.

Figura 15 - Aula com uso de um dos equipamentos de uso pessoal do professor Alex



Fonte: Acervo da pesquisa (2023)

Reflete-se que há um diferencial quando se utiliza recursos didáticos diversos para estudantes com e sem deficiência, seja na SRM, seja na sala de ensino comum, pois considera-se fundamental o reconhecimento e a valorização dos seus interesses para a evolução acadêmica desses e dos demais estudantes. No entanto, a oferta de uma diversidade de recursos didático-pedagógicos não é uma realidade vivenciada na escola ribeirinha investigada. Gonçalves (2006, p.132) destaca que “a diversidade de materiais didáticos, organização do tempo, as modificações no espaço da sala de aula, as atividades em grupo, dentre outras estratégias, tornam a prática pedagógica um desafio diário”.

Ainda sobre os livros didáticos, os entrevistados destacaram que os mesmos foram distribuídos para os estudantes no início do ano, mas nunca foram recebidos com acessibilidade. A imagem a seguir ilustra um dos locais de armazenamento desses livros.

Figura 16 - Refeitório e ao fundo constavam armazenamentos de livros didáticos



Fonte: Acervo da pesquisa (2023)

Por meio dos relatos dos funcionários, foi destacado que existiam tanto livros de anos anteriores quanto atuais no prédio Matriz e que serviam para manuseio dos próprios estudantes, com cautela e supervisão de um profissional da escola. Sobre a acessibilidade nos livros, foi apresentado pelos professores que:

Não são adaptados, nem os livros, nem essas avaliações que vêm prontas que como que eu vou avaliar uma criança especial, não tem como. Não tem como usar o livro com ele, é só atividade mesmo que a gente busca na internet, às vezes a professora do AEE também me dá alguns arquivos e assim a gente vai fazendo (LAURA – Prof.^a da sala comum, 2023)

Livros não são adaptados, eu não estou usando o livro do PNLD, em algumas situações eu coloco atividade para casa, mas em sala de aula, quando estão todos os alunos juntos, não tem como porque ele não está adaptado. Minha aluna surda não vai acompanhar, ela vai se sentir excluída e não é essa minha ideia (ALICE – Prof.^a da sala comum, 2023)

A questão do livro, ele não vem adaptado para o meu aluno que é autista, que tem uma certa limitação cognitiva, então ele não veio adaptado de forma nenhuma. Ele tem suas imagens que você pode explorar em determinadas situações, mas na sua total efetividade ele não está adaptado, o que pode acontecer é o professor dentro da sua metodologia, dentro da sua experiência explorar esse livro com o aluno, sendo que

para o meu aluno que é autista ele não tá adaptado de forma correta, aliás ele não está adaptado (ALEX – Prof. da sala comum, 2023).

Um dos fatores que mais interferiu nesse processo de ensino dos estudantes público da educação especial, conforme os relatos dos participantes, é o fato da não adaptação dos livros didáticos e também das “provinhas” de sistema como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Entende-se que não existiria, para as todas as especificidades, adaptações previstas nesses materiais, por isso entende-se ser importante o trabalho em colaboração do professor de educação especial com o professor da sala comum, assim, juntos poderiam pensar em aulas que contemplassem todos os estudantes e em adaptações específicas quando fossem necessárias. Esse planejamento e essa construção de materiais adaptados ocorria quinzenalmente e sempre que surgia alguma necessidade específica por professor, em se tratando de alunos público da educação especial.

Figura 17 - Estudantes com os livros didáticos em suas mesas numa dinâmica com os olhos fechados



Fonte: Acervo da pesquisa (2023)

Nozu e Kassar (2023), ao tratarem sobre a avaliação de aprendizagem dos estudantes público da educação especial das unidades de ensino do Pantanal, destacaram em seus resultados a importância da utilização de diferentes possibilidades de avaliação pelos professores, a saber: observações, relatórios, avaliações orais, provas escritas, participações em sala de aula, nomeadas como “avaliações diferenciadas”. Observou-se, no estudo apresentado, o esforço dos professores em realizarem avaliações diferenciadas, o que não é diferente na

Escola Laura Liz, todos os profissionais se empenhavam em desenvolver atividades que contemplassem tanto a acessibilidade e inclusão, como os meios avaliativos para obter melhores avanços dos estudantes público da educação especial.

Figura 18- Estudantes em atividades avaliativas sentados ao chão, dentre eles a estudante com surdez



Fonte: Acervo da pesquisa (2023)

Tratando da avaliação, sobre aprovação e retenção escolar, um dos professores destacou:

Existe todo um processo que inicia pelo PEI com a professora de educação especial e que algumas peculiaridades necessitavam ser elencadas, e que cada caso é uma situação específica e os avanços por mínimos que sejam necessitam ser levados em consideração, por exemplo por questão de saúde. (ALEX – Prof. da sala comum, 2023).

Outra reflexão realizada neste estudo, trata sobre a apresentação dos conteúdos presentes nos livros didáticos fornecidos à escola ribeirinha em questão, que muitas vezes não reflete e não representa aquele espaço. Costa (2014), em sua dissertação intitulada "*Análise dos discursos do livro didático para a educação do campo*", faz uma comparação entre o material didático Escola Ativa, que foi elaborado especificamente para as escolas do campo, e outros livros considerados como urbanizados pelos movimentos sociais.

Destaca-se que o termo urbanizado evoca a ideia de que os materiais didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC), de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), não contemplam as especificidades dos povos do campo. Fato que também

foi evidenciado durante a análise dos dados do presente estudo, pois essa proposta não privilegiou as experiências do campo ribeirinho.

Souza (2007, p. 113) reforça que “O uso de recursos didáticos deve servir de auxílio para que no futuro os alunos se aprofundem, apliquem seus conhecimentos e produzam outros conhecimentos a partir desses”. Para que isso ocorra, é necessário que o professor dê significância ao conteúdo que está sendo ministrado e, no caso das escolas ribeirinhas, precisam ser valorizados os saberes e os modos de vida daquela população.

Souza (2007) ainda afirma que utilizar recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem é importante para que o aluno assimile o conteúdo trabalhado, desenvolvendo sua criatividade, coordenação motora e habilidade de manusear objetos diversos que poderão ser utilizados pelo professor na aplicação de suas aulas. No contexto real também é de grande valia a exploração de recursos oriundos da diversidade existente na própria ilha e arredores, como um meio de melhor significar a própria realidade, seria um paralelo dentre os recursos originários do seu contexto com os de aquisição via sistema, por meio de lojas de recursos didáticos educativos.

Observamos na análise dos dados que existia um grande esforço para se alcançar os objetivos das atividades e aulas e que, esse esforço, a longo prazo, conquistava resultados esperados e avanços para estes estudantes público da educação especial, porém é latente a necessidade de recursos materiais para dinamizar a prática pedagógica destes profissionais e ofertar um ensino com mais qualidade para esses estudantes.

4. 3 - SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A SRM é constituída, ou assim deveria ser, por equipamentos e recursos que dão suporte ao AEE, que tem como finalidade garantir qualidade no ensino de estudantes público da educação especial. A escola ribeirinha desta pesquisa possuía, durante o período da coleta, 16 estudantes público da educação especial que frequentavam a classe comum e o AEE na SRM no contraturno e, em alguns casos, no mesmo turno, considerando a especificidade do estudante e também do local, que traz desafios do retorno para a escola no contraturno.

Figura 19 - Porta de entrada da sala de recursos do prédio Anexo



Fonte: Acervo da pesquisa (2023)

De acordo com o relato dos participantes, alguns estudantes público da educação especial que moravam em ramais ribeirinhos precisavam se deslocar para a escola por meio de transporte escolar (ônibus) e, muitas vezes, havia entraves que inviabilizavam o retorno à escola para o atendimento no contraturno.

Uma possibilidade seria o retorno à escola por meio do transporte público, que realizava o traslado dos estudantes público da educação especial que frequentavam o outro turno da escolarização regular, porém, demandaria do estudante a permanência na escola por mais quatro horas, sendo que o estudante frequentava apenas uma hora no AEE e, após esse período, ficaria ocioso, aguardando o encerramento das aulas dos outros estudantes para retornar às suas residências por meio do transporte público.

Figura 20 - Estudantes no trajeto de ônibus escolar indo para a escola Matriz



Fonte: Acervo da pesquisa (2023)

Em alguns casos específicos, os pais ou responsáveis os levavam para o atendimento no contraturno, principalmente os que moravam mais próximos à escola. Muitos deles se deslocavam por meio de transporte próprio, como bicicletas, catraio ou até mesmo a pé. Hilbig (2021) enfatiza que “aos alunos com deficiência, quando necessário, deverá ser ofertada sala de recursos, em caráter transitório e concomitante” (p.55), como um meio de atender esta demanda, adequando-se à realidade do estudante público da educação especial

Vilaronga e Mendes (2014) apresentaram em seus estudos que, com a redefinição do papel dos professores de ensino especial, com um apoio centrado na classe comum e, não somente, serviços que envolvam a saída dos alunos com deficiência das salas de aula regulares, delibera um apoio centrado em um contexto mais globalizado. O trabalho baseado no ensino colaborativo, que também é conhecido como coensino, entre professores de educação especial e da sala regular, faz parte da proposta de alguns países para a inclusão escolar de alunos com deficiência, sendo esta apontada como uma das mais relevantes propostas para os dias atuais.

Perpassando pela interface da educação especial ribeirinha, Santos (2021) denota em seus estudos a defasagem nesta oferta de atendimento em escolas ribeirinhas no contexto paraense. Foram feitas pesquisas em três escolas e verificou-se que apenas uma delas possuía espaço adequado para funcionamento da SRM e que a oferta de uma única professora de educação especial para atender as três unidades era insuficiente.

O AEE é constituído como oferta obrigatória pelo sistema de ensino municipal, seguindo a legislação federal que, de acordo com o artigo 60 da LDB 9394/96, destaca que:

os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o atendimento educacional especializado – AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade (Brasil, 1996, *online*).

O AEE, segundo a política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva (Brasil, 2008a) deve ser oferecido como um serviço suplementar ou complementar ao trabalho da sala de aula comum e deve ser realizado tanto na SRM quanto na colaboração ao estudante público da educação especial na sala comum. A professora de educação especial desempenhava suas atividades e buscava auxiliar os professores da sala de aula comum, contribuindo com o desenvolvimento desses estudantes, porém no espaço externo à sala de aula comum como sugestão de acessibilidade. Uma das tarefas realizadas pela profissional de educação especial era a elaboração do PEI, com a finalidade de dar acompanhamento individualizado, a partir da anamnese com os pais ou responsáveis.

O Objetivo na escola para o aluno é a autonomia, então nós trabalhamos de maneira diversificada, principalmente com meios de realizar atividades, como coordenação global e tentamos trabalhar juntamente com professor de sala de aula, orientando para que eles coloquem uma meta cabível para o aluno, que não vá comparar os alunos com os demais (RUANA – Prof.^a da Educação Especial, 2023).

Nesse sentido a prática pedagógica direcionada para estudante público da educação especial e em consonância com a colaboração do professor da sala comum, pode contar com uma ferramenta de ensino e inclusão por meio da elaboração e aplicação do PEI, sendo este utilizado como um instrumento que norteia o percurso necessário e os suportes a serem oferecidos aos estudante público da educação especial, ele define metas, habilidades, prazos e estabelece os profissionais responsáveis (Tannús-Valadão, 2013).

Com o PEI, a forma de ensinar é com planejamento e acompanhamento do desenvolvimento da criança. Segundo Glat e Blanco (2011), o processo de escolarização de sujeitos que tenham limitações físicas, sensoriais, diferenças no desenvolvimento e

comunicação exigem uma ressignificação das práticas pedagógicas, da compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, da organização curricular, bem como da cultura escolar.

De acordo com o relato dos participantes, havia acompanhamento e orientação do trabalho nas escolas com os professores e estudantes da educação especial por meio de uma equipe da Secretaria Municipal de Educação (SEME) que, pelo Departamento de Educação Especial (DEE), desempenhava essa função, com formações, reuniões, assessoramento, busca de dados e visitas, ou seja, havia todo um acompanhamento específico, no qual a professora de educação especial percebia que não estava sozinha, havia, ainda, um grupo de *WhatsApp* que dava esse suporte sempre que necessário.

Na escola Laura Liz havia sala de recursos nos dois prédios e a que estava localizada no Anexo era uma sala pequena, com baixa iluminação e pouca ventilação. Os recursos pedagógicos, em sua maioria, eram confeccionados ou adquiridos pela própria professora de educação especial, que mantinha um ambiente organizado e com cuidados em relação à acessibilidade para os estudantes.

Figura 21 - Estudantes público da educação especial em atendimento educacional especializado na SRM



Fonte: Acervo da pesquisa (2023)

No prédio Matriz, o ambiente era maior, com espaços amplos, mais ventilados e iluminados, porém com poucos recursos pedagógicos. Acredita-se que isso se dava pelo fato de ser um prédio adquirido há pouco tempo, com aproximadamente um ano no período da coleta

de dados e, conseqüentemente, ainda estava em processo de recebimento de recursos provenientes do PDDE sala de recursos para os próximos anos.

Da matriz é excelente, é grande, tem um piso bom, tem colchão que foi eu que comprei, mas no anexo é uma sala pequena, uma sala com mofo, não tem espaço nem pra trocar a roupa da criança que tem crianças que ainda usam fraldas... então a do anexo tem uma condição precária para trabalho e, mesmo assim, eu faço o atendimento para não deixar a criança desamparada. (RUANA – Prof.^a da Educação Especial, 2023)

Figura 22 - SRM parte interna prédio Matriz



Fonte: Acervo da pesquisa (2023)

Figura 23 - SRM parte interna do prédio Anexo



Fonte: Acervo da pesquisa (2023)

O trabalho da professora da educação especial era feito nos dois prédios, de acordo com horários definidos juntamente com a coordenação pedagógica. A professora possuía vínculo denominado Regime de Dedicção Exclusiva (RDE), pelo qual precisava ter uma carga horária de trabalho maior do que os que não possuíam. O RDE foi instituído pela lei municipal nº 1.190 de 28 de dezembro de 2017, para os profissionais de educação que tenham disponibilidade em trabalhar em tempo integral, sendo assim, a professora atuava nos dois turnos e, em alguns dias, nos dois prédios, para se deslocar de um prédio para o outro a professora caminhava uma média de quinze minutos.

Eu atendo 16 alunos porque sou professora D.E, dedicação exclusiva, então a gente tem um número maior de alunos que seria 14 alunos o limite para se fazer um bom trabalho, mas nós temos um número maior que são 16, nós temos autista, baixa visão, com paralisia cerebral com deficiência física, temos hidrocefalia, temos autista com múltipla deficiência, temos muitos alunos D.I e baixa visão. (RUANA – Prof.^a da Educação Especial, 2023).

Percebeu-se que a professora de educação especial desempenhava um papel colaborativo e tinha uma boa relação com a equipe pedagógica, professores da sala comum e pais dos estudantes. Cabe ressaltar que em um dia em que a pesquisadora estava na SRM do prédio matriz, aguardando a professora na companhia de uma cuidadora e um estudante com deficiência física, a professora de educação especial chegou na companhia de uma senhora.

A professora de educação especial informou que tinha visto ela, a senhora, no porto de desembarque e que achou oportuno convidá-la para fechar a anamnese que havia marcado com a mesma em um outro dia e que ela não havia ido. Considerando a oportunidade criada, não deixaria passar, uma vez que ela estava à sua frente. Esse tipo de situação acontecia corriqueiramente, segundo relato da professora de educação especial, no entanto sempre se tomava medidas de aproximação entre os pares, principalmente por reconhecer a realidade das famílias.

Para o apoio aos cuidados com estudantes público da educação especial, existiam os profissionais de apoio, como cuidadores. Os cuidadores atuavam em regime de 40 horas, sendo todos admitidos por contratos administrativos, e passavam por formação específica pela SEME para compreensão e atuação com este público específico. A Professora de educação especial os orientava e encaminhava junto à coordenação pedagógica de acordo com cada perfil dos estudantes e do cuidador. Notou-se que a professora desempenhava um trabalho sério e que mesmo com as adversidades, buscava dar o seu melhor, criando condições para que o seu trabalho ocorresse da melhor forma.

Existia a falta de apoio, falta de material, falta de recursos, temos uma comunidade onde a família não apoia como deveria, algumas vezes chegaram a mandar as crianças enfermas para escola, é uma maneira de ficarem livre da criança aquele horário, pois as vezes é o único horário que conseguem resolver alguma coisa fora de suas casas, não ajudam em casa com as atividades. Se você mandar material para a casa para exercício, não volta. Na escola não temos recursos para o AEE então é tudo do bolso do professor (RUANA – Prof.^a da Educação Especial, 2023).

Pode-se vincular as condições de trabalho da professora de educação especial aos estudos de Lustosa e Melo (2018) e Coelho, Souza e Souza (2023), quando sinalizam que são necessárias condições de trabalho com formações contínuas que permitam a compreensão das diferenças, por isso é necessário um planejamento mais cauteloso, voltado para a construção de atividades e materiais adaptados, alinhado com as especificidades observadas. Além disso, é preciso conhecer os empecilhos acerca da inclusão, tanto no campo educacional como no social, para que sejam tomadas medidas de superação e busca de melhores condições.

Figura 24 - Estudantes público da educação especial em culminância de Projeto da escola Anexo



Fonte: Acervo da pesquisa (2023)

Deste modo, a escola pesquisada estava atuando em consonância com o determinado em lei, por realizar a oferta desse serviço há alguns anos consecutivos, em contraturno. É importante ressaltar que essa realidade nas regiões ribeirinhas nem sempre acontece, fato comprovado pela pesquisadora que entrou em contato com outras escolas antes da definição da escola a ser pesquisada e foi informada que a oferta desse serviço não acontecia pela falta do espaço e, também, do profissional especializado.

4.4 INTERFACES ENTRE SALA COMUM E AEE NO CONTEXTO RIBEIRINHO

A interface educação especial da sala comum e SRM no contexto ribeirinho se deu por meio de um estudo etnográfico com diálogos, observação e entrevistas, a partir de uma unidade delimitada no espaço e no tempo. Deu-se por meio de um esforço para compreender esta dinâmica com o olhar de dentro e com as opiniões dos sujeitos que atuam nos locais descritos e dinamizados. Desse modo, as configurações que vão assumir o contexto escolar são decisivas, pois implicam diretamente na organização da sala de aula, em paralelo à sala de recursos, sendo afetadas por determinações sociais mais amplas, com as quais esse contexto se articula (André, 2012).

Pode haver influências mais indiretas, como as políticas educacionais, as pressões e expectativas dos pais e da população com respeito à educação escolar ou, mais diretas, como a posição da classe, a bagagem cultural e os valores de cada sujeito que faz parte desse contexto (André, 2012, p. 43).

Com essa dimensão pedagógica que compreendeu todo o espaço ribeirinho, buscou-se evidenciar as salas de aula em suas interseccionalidades, com a dinâmica de imbricar o que se viveu ali cotidianamente, as situações concretas dos professores, condições de trabalho, expectativas, valores, concepções e suas inter-relações com o ambiente em que se processa o ensino.

Figura 25 - Turma de um professor participante da pesquisa em aula diferenciada usando seus equipamentos pessoais com a presença de duas cuidadoras na sala



Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

Os professores da sala de aula comum e de educação especial, no âmbito de seus trabalhos, denunciaram a escassez de apoio, seja pela falta de recursos materiais, de apoio de pessoal, principalmente para aqueles estudantes público da educação especial que necessitam de suportes mais intensos e constantes devido à sua própria condição. A exemplo disso, havia uma estudante que apresentava surdez congênita e que, infelizmente, não possuía professora alfabetizadora em LIBRAS, tendo como único recurso humano a professora titular em sala comum. Por meio dos relatos e observação em *locus*, foi possível verificar que a estudante não acompanhava a turma devido à falta de acessibilidade. No entanto, mesmo com os obstáculos, a professora buscava criar condições favoráveis para contribuir com seu processo de alfabetização.

Eu tenho 19 alunos na minha turma, desses uma aluna que é de deficiência auditiva - D.A, não tenho professor de LIBRAS e nem intérprete no momento e ela faz acompanhamento no AEE, mas eu tenho essa carência de um profissional de LIBRAS. No entanto, a gente tá fazendo os planejamentos que estamos conseguindo, desenvolvendo um bom trabalho porque eu vejo avanço na aluna (ALICE – Prof.^a da sala comum, 2023).

Figura 26 - Estudante com surdez congênita desenvolvendo atividade em sala de aula comum



Fonte: Acervo da pesquisa (2023)

Corroborando essa discussão, Gaia, Oliveira e Oliveira (2023), ao investigarem a situação sociolinguística de um estudante indígena surdo em uma aldeia Assurini, indicaram que as necessidades comunicativas assumem importância significativa nas relações e na construção de sua própria identidade. As autoras também destacam a importância do emprego e difusão da LIBRAS, mas que reconhecem a resistência de serem materializadas, gerando o isolamento do estudante Surdo.

Figura 27 - Estudantes em sala de aula comum desenvolvendo atividades



Fonte: Acervo da pesquisa (2023)

A importância de aulas interativas para todos não exige a necessidade da especialização no ensino, por isso, a inclusão de estudantes público da educação especial necessita, não só, ser regulamentada, mas, sim, efetivada como está previsto nos documentos oficiais. Como por exemplo, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no art. 8º, dispõe que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas salas comuns, entre outros itens, “serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em Educação Especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos” (Brasil, 2001a, p. 2). No entanto, ainda é uma queixa dos profissionais, questões como os relato a seguir:

Falta de apoio, falta de material, falta de recursos, nós temos uma comunidade onde a família não apoia, eles mandam a criança mesmo que doente para escola é uma maneira de ficarem livre da criança aquele horário, não ajudam. Se você mandar material para a casa para exercício, não volta. Na escola não temos recurso para o AEE, então é tudo do bolso do professor (RUANA – Prof.^a da Educação Especial, 2023).

Com o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011), que determina não só o acesso dos estudantes público da educação especial às escolas, mas assegura, ainda, a aprendizagem do aluno, garantindo o prosseguimento de seus estudos, bem como o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem, nestes relatos, muitas questões interferem nos avanços, como é possível ver, e a falta de apoio da família é uma delas. Se a Constituição Federal, em seu artigo 205 assegura “a educação é

direito de todos e dever do estado e da família” (Brasil, 1988, *online*), este é um regime coletivo e precisa envolver diferentes personagens: família, escola e sistema de ensino de rede educacional de forma alinhada para que a educação seja de qualidade em regime colaborativo.

Figura 28 - Estudantes na sala de aula comum em atividades (turma com estudante público da educação especial)



Fonte: Acervo da pesquisa (2023)

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2022), no estudo que trata sobre a abordagem social da deficiência baseada nos direitos humanos em seus aspectos políticos, legais e científicos, discorrem que é preciso levar em consideração o ambiente particular, com enfoque principalmente nos fatores sistêmicos externos. Acrescentam, ainda, que “como consequência, a sociedade deve oferecer suportes, apoios, dispositivos que permitam a integração econômica e social, a autodeterminação, e que garantam os direitos legais e sociais para as pessoas com deficiências” (p. 23).

O artigo 28 da Lei Brasileira de Inclusão de nº 13.145 (Brasil, 2015) garante o ingresso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes público da educação especial através de serviços e recursos de acessibilidade com o objetivo de eliminar as barreiras existentes e promover a plena inclusão educacional.

Todos são seres transformadores, com potencial de transformar a realidade e o mundo ao seu redor por meio da pedagogia com o outro e da educação como prática

libertadora. E é na prática, na vivência, nas experiências e experiencições que o sujeito se descobre: é sempre o outro enquanto tu que me constitui como eu na medida em que eu, como tu do outro, o constituo como eu (Freire, 1996, p. 96).

Ao analisar as barreiras para a aprendizagem dos estudante público da educação especial, evidencia-se que o problema não está na condição da deficiência, mas, sim, na falta do uso de estratégias e recursos adequados que atendam as especificidades desses estudantes, o que possibilitaria um ensino mais acessível que atenda a todos, sem desconsiderar nenhum estudante.

Não basta apenas garantir a matrícula e que o ensino fornecido a todos os alunos não é suficiente no caso de estudantes público da educação especial, precisa-se da adoção de mecanismos de diferenciação associados aos mecanismos já institucionalizados pela cultura, a fim de se equiparar as condições de ensino para se chegar a uma igualdade de produtos, garantindo a todos acesso aos bens e serviços (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2022, p. 23-24).

A prática como mecanismo cotidiano da escola ribeirinha é uma questão de pertencimento em razão de ser o lugar de moradia, a cultura ali arraigada, as tradições, tudo é muito natural e tranquilo. Conforme os relatos dos professores, a relevância do espaço escolar faz toda a diferença na vida destes estudantes e destas famílias, por isso a importância de dar condições de acesso e permanência, com qualidade de ensino e de espaço, para que o processo educacional seja significativo e atenda as especificidades de cada estudante.

A maioria dessas crianças que são nossos alunos, geralmente eles nunca saíram de casa pra nada, então eles ficavam muito preso em suas casas eles não conheciam outras pessoas, outras crianças, é um outro mundo, a escola é um outro mundo pra eles, então deveria sim chegar na escola, é uma coisa boa pra eles, até então porque a recepção das outras crianças é boa, eles ajudam, eles conversam, e pra mim é uma coisa muito boa só tem a crescer a criança. elas fazem acolhimento (LAURA – Prof.^a da sala comum, 2023).

Com essa rotina, os estudantes público da educação especial precisavam ter, além do acolhimento humano dos profissionais e companheiros de turma, de um diferencial no processo inclusivo educacional que atenda o perfil individualizado. Nozu (2017) destaca que a interface entre Educação Especial e Educação do campo constitui-se numa articulação discursiva recente, que passou a ser prevista nos documentos políticos brasileiros e analisada pela produção acadêmica, principalmente, a partir dos anos 2000. Passados mais de 20 anos desses esforços, ainda são notadas latentes problemáticas básicas como, por exemplo, disposição de espaços físicos próprios, apoio especializado, recursos materiais e humanos, que são considerados elementares mínimos para a construção da oferta de uma educação com qualidade para estudante público da educação especial em escolas do campo, das florestas e das águas.

No entanto esta cooperação entre os profissionais da educação não demandaria que, a partir dessa relação, traria garantias de ensino e tampouco efetividade nele, porém, se estabeleceria um melhor espaço para se trabalhar, efetivamente, consolidar um ensino pautado num ambiente de trabalho mais eficaz e, conseqüentemente, com maiores possibilidades de se ensinar e de se aprender.

A interface entre salas de aula comum e AEE na escola Laura Liz existia e é plausível de se observar, pois existia um processo harmonioso entre ambos. Os profissionais em questão uniam forças e se ajudavam, mesmo com o pouco recurso que conseguiam na SRM. É importante ressaltar que a professora da educação especial construía seus próprios materiais por meio de sucatas e com recursos próprios.

Essa realidade em que a professora se via, não trata de um recorte isolado. Vilaronga e Mendes (2014) apontam que “o fato é que os professores de ensino comum recebem, todos os anos, alunos com as mais distintas deficiências, embora continuem tendo uma formação bastante frágil, no que tange à como dar respostas a esses alunos” (p.123).

Para mim é muito difícil, eu estou aprendendo eu tenho que ir adaptando material para o aluno ter a coordenação motora, questão de viso motor, também, a gente não tem ajuda nenhuma. A gente se vira como pode, quando eu falo que estou com dificuldade, a coordenação fala: adapta atividade, somente isso. Eu acredito que deveria ter esse apoio, a criança tem tal deficiência, vamos trabalhar assim, bora produzir esse jogo aqui ou bora desenvolver isso aqui pra melhorar a aprendizagem dessa criança, porque a gente trabalha meio perdido mesmo e se tivesse apoio, faria diferença (LAURA – Prof.ª da sala comum, 2023).

Como consequência dessa realidade, observa-se que tais entraves vão muito além da atuação do professor, recai sobre um sistema com poucos incentivos, sobrecargas e demandas excessivas para o exercício de sua profissão. Deste modo, reflete-se que a política nacional de inclusão nas escolas públicas ribeirinhas no contexto amapaense se torna utópica pelo baixo investimento dispensados aos estudantes público da educação especial, sem a concretização de uma oferta simplificada e, ainda, não efetivada de serviços de apoio.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu inicialmente da seguinte questão: como ocorreu o processo de ensino de estudante público da educação especial em uma escola ribeirinha amapaense? De que forma os professores do AEE ensinavam na SRM? De que maneira os professores do ensino regular ensinavam os estudantes público da educação especial na sala de aula comum? Para responder a essas questões, definiu-se como objetivo geral: analisar o processo de ensino dos

estudantes da educação especial que frequentavam uma escola ribeirinha. E como objetivos específicos: a) caracterizar as práticas pedagógicas do professor de Educação Especial no processo de ensino de estudantes público da educação especial; b) descrever o processo de ensino do professor da sala comum direcionado para os estudantes público da educação especial matriculados e frequentes no ensino regular de uma escola ribeirinha; c) especificar a relação entre professor da Educação Especial e professor da sala comum.

Em resposta à questão inicial, depreendeu-se que a escolarização dos estudantes público da educação especial perpassa vários processos de ensino impregnados de conhecimentos, concepções e metodologias que os professores dispõem durante seu trabalho. O processo de ensino de todos os estudantes pode ocorrer de maneira mais diversificada, com exploração do contexto local, de recursos humanos, de materiais e equipamentos, possibilitando a aprendizagem do estudante público da educação especial sem necessitar da diferenciação ou adaptação. O ensino precisa ser mais lúdico para todos os estudantes, mais atrativo e, quando necessário, individualizado.

De acordo com achados, percebeu-se que existiram muitas discrepâncias em relação ao processo de ensino de estudantes público da educação especial e que, em resposta aos objetivos, foi detectado um ensino aquém do almejado, porém com esforço dos profissionais, que apresenta lacunas referentes à falta de recursos pedagógicos, com maneiras de otimizar e dinamizar o ensino, à falta de apoio pedagógico, como cursos e formações, e os professores ainda se sentem despreparados para o ensino de estudantes público da educação especial.

Em relação ao processo de ensino da professora de educação especial, evidenciou-se que na ocasião, a professora atuava com 16 estudantes da educação especial nos dois prédios da escola e que esse quantitativo de estudantes era considerado elevado para que a professora pudesse desenvolver um trabalho de excelência. Que a demanda elencava uma diversidade de estudantes da educação especial, os quais foram identificados com: TEA, DA, PC, DI, DV. Que a professora desenvolvia acompanhamento e assessoramento com os professores da sala comum e com os cuidadores para traçar metas individualizadas para cada estudante.

Observou-se que os professores da sala comum e de educação especial usavam de recursos pessoais para aquisição de materiais e jogos pedagógicos para incrementarem seus trabalhos e que sentiam falta de apoio por parte da Secretaria municipal de educação. Que a coordenadora pedagógica acompanhava um turno e que, por isso, não conhecia todos os 16 estudantes da educação especial.

Sobre as práticas pedagógicas dos professores da sala comum e da educação especial, foi relatado que os pais dos estudantes aproveitavam o horário das aulas para desenvolver atividades, por vezes, fora da Ilha e que, por esse motivo, os estudantes muitas vezes acabavam frequentando as aulas em situação de enfermidade e, ainda conforme o relato da professora Laura, esse era o único meio de esta criança sair de casa, indo para a escola.

Além disso, compreendendo uma perspectiva baseada nesta realidade escolar, a qual se distancia de uma realidade urbana, e considerando as vivências e saberes empíricos aos quais o estudante público da educação especial ribeirinho é exposto, não é possível deixar de considerar os saberes práticos destes estudantes e não os conceber como meros recebedores dos saberes do professor, professor este que, na maioria das vezes, é advindo de uma zona urbana.

Observou-se, com as leituras em pesquisas acerca deste tema, que possuem poucas produções, principalmente, voltadas para o estudo na região amazônica amapaense, região onde a presente pesquisa foi desenvolvida. Investigar a escolarização dos estudantes público da educação especial em escolas ribeirinhas é de suma importância para trazer, de forma científica, o contexto e as práticas tão específicas que circundavam a educação destas escolas. Com este cenário, que traz um lugar com diversidade e adversidades de ações políticas, históricas e sociais, este trabalho se justifica, a partir da pesquisa etnográfica.

De modo geral, destaca-se que os professores, em sua maioria, buscavam maneiras para criar condições para o ensino e aprendizado dos estudantes público da educação especial, bem como minimizar os obstáculos apresentados, porém, nem sempre conseguiam atender a real necessidade, como no caso da estudante com surdez congênita. A busca dos professores por atividades de acordo com as necessidades era individual, o que também os limitavam, pois acabava por substituir um objetivo que poderia ser comum.

Quanto aos resultados, foi constatado que existia uma demanda elevada de estudantes público da educação especial para a professora de Educação Especial, sob alegação de ela ser professora em regime de dedicação exclusiva. Houve relatos de ausência dos pais em parceria com a escola, falta de recursos para o processo de ensino ser mais otimizado e falta de capacitação aos professores de sala de aula. As estruturas do prédio Matriz e do Anexo estavam necessitando de reparos e o Anexo estava em situação mais precária devido às goteiras, pois em tempos de chuva havia o cancelamento de aula por esse fator. A escola não possuía PPP e ainda foram evidenciadas, como a ausência de apoio das famílias, que por vezes mandavam os filhos enfermos para estudar.

Em face às questões relacionadas aos recursos, apresentou-se carência de apoio e os participantes retrataram os obstáculos enfrentados em relação aos estudantes público da educação especial pertencentes a esta escola ribeirinha. Ressalta-se que esses entraves são oriundos de diversos fatores que, por vezes, recaem sobre a qualidade no ensino dos estudantes com e sem deficiência e fazem com que reflitamos e reivindicemos maiores avanços ou evoluções mais perceptíveis nas escolas ribeirinhas. Contudo, há que se considerar que a educação especial ribeirinha amapaense não está diferente de outros contextos estudados e que o fato de estar em uma região distante no Brasil não distancia somente em região geográfica, mas na falha num sistema educacional que perpassa pela política, tanto de inclusão quanto de valorização de um sistema como um todo.

Por meio dos resultados apresentados, percebeu-se que há uma grande discrepância em razão da inacessibilidade do ensino dos estudantes público da educação especial, o que acaba deixando esses estudantes à mercê de um sistema que não evidencia e proporciona condições de igualdade em relação ao conhecimento que deveria ser adquirido por meio dos recursos didáticos-pedagógicos. O que fica evidenciado é um esforço diário dos profissionais que ali se encontram para que os estudantes público da educação especial sejam assistidos com o mínimo de dignidade.

É importante levar em consideração que as escolas ribeirinhas, mesmo com toda sua especificidade local, requerem uma educação de qualidade, com uma dinâmica igualitária de condições e acesso, de inclusão de fato e de direito, com políticas que visem uma escola pública do campo ribeirinho e que se torne referência em educação, para além de uma escola. Uma escola que demonstre seu melhor posicionamento, não só com índices, mas com uma educação digna para toda a comunidade ribeirinha. Mesmo com as barreiras enfrentadas, os participantes apontaram que gostavam de atuar na ilha e reconheciam a diversidade presente na escola.

Com o resultado, buscou-se dar maior visibilidade à diversidade dos povos ribeirinhos, à educação inclusiva e aos estudantes público da educação especial desta comunidade em especial. Desta forma, acredita-se que os benefícios científicos desse estudo apontaram para a colaboração e aumento de produção científica na área da Educação Especial, da região ribeirinha e de estudos voltados para a Amazônia amapaense, área que apresentou poucos estudos publicados e que necessitava de um olhar mais aprofundado nessa interface educacional.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, F. M. R.; RODRIGUES, M. P. M. Escolas do campo e infraestrutura: aspectos legais, precarização e fechamento. **Educação em Revista**, v. 36, e234776, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698234776>.

ANDRÉ, M. E. D. A. DE. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2012.

ANJOS, C. F. DOS; JESUS, D. M.; ANJOS, C. R. DOS. Interfaces Educação Especial e Educação do Campo: censo educacional em tela. In: NOZU, W. C. S. (Org.) **Educação Especial e Educação e/no Campo: Sujeitos, movimentos e interfaces**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia Editora, 2023. p. 20-33.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 19 out. 2023.

_____. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2024.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/wp-content/uploads/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2024.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 dez. 2023.

_____. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%20,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.. Acesso em: 03 dez. 2023.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2024.

_____. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001b. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 13 fev. 2023.

_____. **Resolução CNE/CEB 1**, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002. Disponível em:
https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf
. Acesso em: 13 abr. 2024.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programa**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2024.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 2**, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2008b. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 01 set. 2023.

_____. **Decreto nº 6.949**, de 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. Brasília, 2009a. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 13 abr. 2024.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 04**, de 02 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 13 abr. 2024.

_____. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 25 out. 2023.

_____. **Lei nº 13.146**, de 6 de Julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 13 fev. 2023.

_____. **Decreto nº 10.656**, de 22 de março de 2021. Regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília: 2021a. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/385800614/artigo-22-do-decreto-n-10656-de-22-de-marco-de-2021>. Acesso em: 25 out. 2023.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Dados por estados e municípios**. Dados obtidos no site oficial do IBGE, Brasília, 2021b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/pesquisa/37/30255?tipo=ranking>. Acesso em: 18 set. 2023.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**. Resumo Técnico do Estado do Amapá. Brasília, 2022a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_do_amapa_censo_da_educacao_basica_2022.pdf. Acesso em: 09 jan. 2024.

_____. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**, 2022. Dispõe sobre matrículas da educação básica consideradas no Fundeb em 2021. Brasília, 2022b. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/consultas>. Acesso em: 12 nov. 2023.

BRITO, J. F. de L. **A Fortaleza de Macapá como monumento e a cidade como documento histórico**. 2014, 264f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural) – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/BRITO_Jaqueline-Dissertacao_PEP.pdf. Acesso em: 16 mar. 2023.

CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 93-104, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/FTzh4pXQtgcNGxwPqbZBcwk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2024.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2024.

CALDART, R. S. Educação do Campo (verbete). *In*: CALDART, R.S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 228-231

COELHO, L. S. DOS R.; SOUZA, L. D. . DOS S.; SOUZA, K. P. DE. Conexões entre Educação do Campo e Educação Especial: as práticas pedagógicas como elo de superação da exclusão. *In*: NOZU, W. C. S. (Org.) **Educação Especial e Educação e/no Campo**: Sujeitos, movimentos e interfaces. Campos dos Goytacazes: Encontrografia Editora, 2023, p.146-161.

CORRÊA, R. A. R. **Educação Especial nas escolas do campo**: Uma análise dos indicadores educacionais da rede municipal de ensino de Corumbá MS. 2019, 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato grosso do Sul, Corumbá, 2019. Disponível em: <https://ppgecpn.ufms.br/files/2019/09/Dissertacao-Rosa-Alessandra-Rodrigues-Correa.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2024.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FPTpjZfwdKbY7qWXgBpLNCN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2024.

COSTA, P. DE F. S. **Análise do discurso dos livros didáticos para a educação do campo: aspectos semiolinguísticos da contextualização**. 2014, 138f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

FERNANDES, A. P. C. S.; CAIADO, K. R. M. A escolarização da pessoa com deficiência em comunidades ribeirinhas da Amazônia paraense. In: CHAVES, V. L. J.; SOUZA, E. C. DE **Documentação, Memória e História da Educação no Brasil**. Tubarão: Copiart, 2016, v. 2, p. 23-46.

FERREIRA, A. M. **Educação especial e inclusiva no contexto da escola ribeirinha**. 2021, 118f. Dissertação (Mestrado em Educação e Territorialidade) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/4628>. Acesso em: 13 abr. 2024.

FERNANDES, A. P. C. DOS S. **A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense**. 2015. 280 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2º ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781999000100005. Acesso em: 13 abr. 2024.

FONTES, R. S. História da Educação Especial no Brasil. **Revista Presença Pedagógica**, v. 9, n 54, p. 38-40, nov./ dez. 2003.

FREIRE, P. **Educação y cambio**. Buenos Aires: Editorial Búsqueda, 1976.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992. Disponível em: <https://pibid.unespar.edu.br/noticias/paulo-freire-1992-pedagogia-da-esperanca.pdf/view>. Acesso em: 10 dez. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2023.

GAIA, T. C. D.; OLIVEIRA, W. M. M DE; OLIVEIRA, I. A DE. Identidade e Diferenças: O Lugar do Surdo na Cultura Assurini. In: NOZU, W. C. S. (Org.) **Educação Especial e Educação e/no Campo: Sujeitos, movimentos e interfaces**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia Editora, 2023. p. 192-207.

GIORGI, A.; SOUSA, D. **Método fenomenológico de investigação em Psicologia**. Lisboa: Fim de Século, 2010.

GLAT, R. Deconstructing Social Representations: For A Collaborative Culture For School Inclusion. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.24, Edição Especial, p. 9-20, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v24nspe/1413-6538-rbee-24-spe-0009.pdf> . Acesso em: 09 out. 2021.

GLAT, R.; BLANCO, L. DE M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. *In*: GLAT, R. (Org.) **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011, p. 15-35.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; E FONTES, R. DE S. Educação inclusiva & Educação Especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, Dossiê: Educação Inclusiva, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678/487>. Acesso em: 13 abr. 2024.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec** | Nova série, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 129-135, ago. 2006. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136>. Acesso em: 14 abr. 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.136>.

HILBIG, M. C. V. **Formação de Professores para a inclusão de estudantes da educação especial nas escolas das águas do Pantanal**. 2021, 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/3904/1/DISSERTACAO_MARCIA%20_VERS%3%83O_FINAL.pdf. Acesso em: 13 abr. 2024.

LIRA, T. M.; CHAVES, M. P. S. R. Comunidades ribeirinhas na Amazônia: organização sociocultural e política. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 17, n. 1, p. 66-76, jan./mar. 2016. DOI: <https://doi.org/10.20435/1518-70122016107>.

LUSTOSA, F. G.; MELO, C. M. Organização e princípios didáticos para a gestão da sala de aula inclusiva: a gênese de práticas pedagógicas de atenção à diversidade. *In*: FRANCO, M. A. M.; GUERRA, L. B. (Org.) **Práticas pedagógicas em contexto de inclusão: situações de sala de aula**. Jundiaí: Paco, 2018. p. 139-155.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. *In*: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006, p. 29- 42.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à Inclusão Escolar**. 2ª Ed. São Carlos: EDUFSCAr, 2022.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOLINA, M. C. A constitucionalidade e a justiçaabilidade do direito à educação dos povos do campo. *In*: SANTOS, C. A. DOS (Org.). **Por uma educação do campo**. Campo –Políticas públicas e educação. Brasília: MDA; Incra, 2008, p. 19-31.

NOZU, W. C. S. **Educação Especial e Educação do Campo**: entre porteiras marginais e fronteiras culturais. 2017, 235f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Grande Dourados, Dourados, 2017. Disponível em: https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Tese_Washington_FINAL_versao_depositada.pdf. Acesso em: 13 abr. 2024.

NOZU, W. C. S.; KASSAR, M. C. M. Escolarização de crianças e adolescentes pantaneiros em tempos de COVID-19. **Rev. Práxis Educativa**, v. 15, e2016193, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 03 dez. 2023.

NOZU, W. C. S.; KASSAR, M. C. M. Entre trapiches e Porteiras; narrativas investigativas e de processos de in/exclusão escolar de crianças e adolescentes pantaneiros *In*: NOZU, W. C. S. (Org.) **Educação Especial e Educação e/no Campo**: Sujeitos, movimentos e interfaces. Campos dos Goytacazes: Encontrografia Editora, 2023. p. 239-258.

NOZU, W. C. S.; RIBEIRO E. A.; BRUNO M. M. G. Interface Entre Educação Especial e Educação do Campo. **Revista Interfaces da Educação**, v.9, n.27, p. 317-349, 2018. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3002/2689>. Acesso em: 05 jan. 2024.

OLIVEIRA, J. A. A Cultura, as cidades e os da Amazônia. **Cienc. Cult.** v.58 n.3, p.27-29, Sept. 2006. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252006000300013. Acesso em: 19 jan. 2024.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e educação de adultos**. Contribuição à História da Educação Brasileira. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

RAMOS, M. N.; MOREIRA, T. M.; SANTOS, C. A. DOS **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

SANTOS, A. C. DE S. 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

SIEMS M. E. R.; FERNANDES, A. P. C. DOS S. Especificidades e Desafios da Educação Especial nas Escolas do Campo da Amazônia. *In*: NOZU, W. C. S. (Org.). **Educação Especial e Educação e/no Campo**: Sujeitos, movimentos e interfaces. Campos dos Goytacazes: Encontrografia Editora, 2023, p. 162-174.

SILVA. A. C. **A prática pedagógica nas escolas multisseriadas localizadas no campo em Cerro Azul- PR**. 2018, 67f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação do Campo) - Universidade Federal do Paraná, Matinhos, 2018. Disponível em:

<https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/63087/ADRIANA%20CHAVES%20DA%20SILVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 5 set. 2023.

SOUZA, M. A. DE; SILVA, J. H. DA; TANIGUCHI, P. P. S. Educação Especial no/do Campo: Práticas Pedagógicas e as Múltiplas Determinações da Realidade. *In*: NOZU, W. C. S. (Org.). **Educação Especial e Educação e/no Campo**: Sujeitos, movimentos e interfaces. Campos dos Goytacazes: Encontrografia Editora, 2023, p.129-145.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *In*: Encontro de Pesquisa em Educação, Jornada de Prática de Ensino, Semana De Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”, 1, 4, 13, Maringá, **Anais...** Maringá: UEM, 2007, p 112-113.

TANNÚS-VALADÃO. G. **Inclusão Escolar e Planejamento Educacional Individualizado**: Avaliação de um programa de formação continuada para educadores. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2933/%206402.pdf?sequence=1>. Acesso em: 13 abr. 2024.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 12 abr. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Qualidade. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2024

VASCONCELOS, M. E. DE O.; ALBARADO, E. DA C. **Identidade Cultural Ribeirinha e Práticas Pedagógicas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

VIEIRA. C. M.; OMOTE S. Atitudes Sociais de Professores em Relação à Inclusão: Formação e Mudança. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v.27, e0254, p.743-758, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/sFZmbYyQZGqzTqBhsDL6NBq/?format=pdf>. Acesso em: 5 jun. 2023.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 5 jun. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL****(Resolução 510/2016 do CNS)****O PROCESSO DE ENSINO DE ESTUDANTES PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL DE UMA ESCOLA RIBEIRINHA DA AMAZÔNIA AMAPAENSE**

Eu, Ilene Diniz Sacramento Lima, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “O processo de ensino de estudantes público alvo da Educação Especial em uma escola ribeirinha da Amazônia amapaense” orientada pela Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga.

O estudante público alvo da Educação Especial ao iniciar seu processo de escolarização, tem como direito a matrícula tanto na turma regular (classe comum) como no Atendimento Educacional Especializado (AEE), buscando compreensão de como ocorre o processo de ensino de estudantes público alvo da Educação Especial em uma escola ribeirinha da Amazônia amapaense, propõe-se como objetivo geral: analisar o processo de ensino dos estudantes da Educação Especial que frequentam uma escola ribeirinha. E objetivos específicos: a) caracterizar as práticas pedagógicas do professor do atendimento educacional especializado no processo de ensino de estudantes do AEE; b) descrever o processo de ensino do professor regente direcionado para os alunos público alvo da Educação Especial matriculados e frequentes no ensino regular de uma escola ribeirinha; c) especificar a relação entre professor da Educação Especial e professor da sala comum.

Professor (a), primeiramente você será convidado (a) a responder uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre o processo de ensino de estudantes público alvo da Educação Especial e posteriormente, relatar como acontece, no contexto ribeirinho, esse ensino.

A entrevista será individual e realizada no próprio local de trabalho ou em outro local, se assim o preferir. Os encontros com o (a) participante serão realizados na sala de Recursos Multifuncional da escola onde trabalha, ou em outro local, organizado pela pesquisadora, se o participante assim o preferir.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações. Diante dessa situação, o participante terá garantida pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando as considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. O contexto investigativo deste trabalho tem como elementos principais o interesse pelo conhecimento das práticas pedagógicas para estudantes com deficiência em uma escola ribeirinha. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com abordagem em estudo de caso etnográfico com ênfase em educação, será investigado a prática cotidiana da escola através do ensino do professor. O tempo previsto para a aplicação dos questionários será em média de quarenta e cinco minutos a uma hora. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial, para a construção de novos conhecimentos e para abrangência de estudos sobre os estudantes ribeirinhos da Amazônia amapaense. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos desenvolvidos durante o trabalho. Você terá acesso aos resultados da pesquisa que será publicada na monografia final do curso de mestrado, pesquisa esta que não irá identificar dados pessoais, vídeos, imagens e áudios de gravações dos participantes. Acrescento ainda que você tem direito a saber dos resultados ou de qualquer outra informação sobre a pesquisa, basta que você envie um e-mail ou mesmo pelo contato do celular/ WhatsApp solicitando as informações pertinentes.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em

sua relação à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações. Essas transcrições serão comparadas para verificar a concordância entre elas, garantindo a fidelidade à gravação.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/CONEP. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas

instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Pesquisador responsável

Nome: Ilene Diniz Sacramento Lima

Instituição: Universidade Federal de São Carlos

Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs)

E-mail: ilene@estudante.ufscar.br

Orientadora

Nome: CARLA ARIELA RIOS VILARONGA

Instituição: Instituto Federal de São Carlos/ Docente colaborador Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Departamento: Núcleo Comum- Sorocaba/ Docente colaborador Programa de Pós Graduação em Educação Especial (PPGEEs).

E-mail: crios@ifsp.edu.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data: _____

Nome da Pesquisadora

Nome do Participante

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSOR (A)
REGENTE

(Resolução 510/2016 do CNS)

O PROCESSO DE ENSINO DE ESTUDANTES PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL DE UMA ESCOLA RIBEIRINHA DA AMAZÔNIA AMAPAENSE

Eu, Ilene Diniz Sacramento Lima, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “O processo de ensino de estudantes público alvo da Educação Especial de uma escola ribeirinha da Amazônia amapaense” orientada pela Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga.

O estudante público alvo da Educação Especial ao iniciar seu processo de escolarização, tem como direito a matrícula tanto na turma regular (classe comum) como no Atendimento Educacional Especializado (AEE), buscando compreensão de como ocorre o processo de ensino de estudantes público alvo da Educação Especial em uma escola ribeirinha da Amazônia amapaense, propõe-se como objetivo geral: analisar o processo de ensino dos estudantes da Educação Especial que frequentam uma escola ribeirinha. E objetivos específicos: a) caracterizar as práticas pedagógicas do professor do atendimento educacional especializado no processo de ensino de estudantes do AEE; b) descrever o processo de ensino do professor regente direcionado para os alunos público alvo da Educação Especial matriculados e frequentes no ensino regular de uma escola ribeirinha; c) especificar a relação entre professor da Educação Especial e professor da sala comum.

Professor (a), primeiramente você será convidado (a) a responder uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre o processo de ensino de estudantes público alvo da Educação Especial e posteriormente, relatar como acontece, no contexto ribeirinho, esse ensino.

A entrevista será individual e realizada no próprio local de trabalho ou em outro local, se assim o preferir. Os encontros com o (a) participante serão realizados na sala de Recursos Multifuncional da escola onde trabalha, ou em outro local, organizado pela pesquisadora, se o participante assim o preferir.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações. Diante dessa situação, o participante terá garantida pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. O contexto investigativo deste trabalho tem como elementos principais o interesse pelo conhecimento das práticas pedagógicas para estudantes com deficiência em uma escola ribeirinha. Trata -se de uma pesquisa qualitativa com abordagem em estudo de caso etnográfico com ênfase em educação, será investigado a prática cotidiana da escola através do ensino do professor. O tempo previsto para a aplicação dos questionários será em média de quarenta e cinco minutos a uma hora. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial, para a construção de novos conhecimentos e para abrangência de estudos sobre os estudantes ribeirinhos da Amazônia amapaense. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos desenvolvidos durante o trabalho. Você terá acesso aos resultados da pesquisa que será publicada na monografia final do curso de mestrado, pesquisa esta que não irá identificar dados pessoais, vídeos, imagens e áudios de gravações dos participantes. Acrescento ainda que você tem direito a saber dos resultados ou de qualquer outra informação sobre a pesquisa, basta que você envie um e-mail ou mesmo pelo contato do celular/ WhatsApp solicitando as informações pertinentes.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações. Essas transcrições serão comparadas para verificar a concordância entre elas, garantindo a fidelidade à gravação.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas

normativas do CNS/CONEP. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Pesquisador responsável

Nome: Ilene Diniz Sacramento Lima

Instituição: Universidade Federal de São Carlos

Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs)

E-mail: ilene@estudante.ufscar.br

Orientadora

Nome: CARLA ARIELA RIOS VILARONGA

Instituição: Instituto Federal de São Carlos/ Docente colaborador Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Departamento: Núcleo Comum- Sorocaba/ Docente colaborador Programa de Pós Graduação em Educação Especial (PPGEEs).

E-mail: crios@ifsp.edu.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data: _____

Nome da Pesquisadora

Nome do Participante

APÊNDICE C**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – COORDENADOR
PEDAGÓGICO****(Resolução 510/2016 do CNS)****O PROCESSO DE ENSINO DE ESTUDANTES PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL DE UMA ESCOLA RIBEIRINHA DA AMAZÔNIA AMAPAENSE**

Eu, Ilene Diniz Sacramento Lima, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “O processo de ensino de estudantes público alvo da Educação Especial de uma escola ribeirinha da Amazônia amapaense” orientada pela Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga.

O estudante público alvo da Educação Especial ao iniciar seu processo de escolarização, tem como direito a matrícula tanto na turma regular (classe comum) como no Atendimento Educacional Especializado (AEE), buscando compreensão de como ocorre o processo de ensino de estudantes público alvo da Educação Especial em uma escola ribeirinha da Amazônia amapaense, propõe-se como objetivo geral: analisar o processo de ensino dos estudantes da Educação Especial que frequentam uma escola ribeirinha. E objetivos específicos: a) caracterizar as práticas pedagógicas do professor do atendimento educacional especializado no processo de ensino de estudantes do AEE; b) descrever o processo de ensino do professor regente direcionado para os alunos público alvo da Educação Especial matriculados e frequentes no ensino regular de uma escola ribeirinha; c) especificar a relação entre professor da Educação Especial e professor da sala comum.

Professor (a), primeiramente você será convidado (a) a responder uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre o processo de ensino de estudantes público alvo da Educação Especial e posteriormente, relatar como acontece, no contexto ribeirinho, esse ensino.

A entrevista será individual e realizada no próprio local de trabalho ou em outro local, se assim o preferir. Os encontros com o (a) participante serão realizados na sala de Recursos Multifuncional da escola onde trabalha, ou em outro local, organizado pela pesquisadora, se o participante assim o preferir.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações. Diante dessa situação, o participante terá garantida pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando as considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. O contexto investigativo deste trabalho tem como elementos principais o interesse pelo conhecimento das práticas pedagógicas para estudantes com deficiência em uma escola ribeirinha. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com abordagem em estudo de caso etnográfico com ênfase em educação, será investigado a prática cotidiana da escola através do ensino do professor. O tempo previsto para a aplicação dos questionários será em média de quarenta e cinco minutos a uma hora. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial, para a construção de novos conhecimentos e para abrangência de estudos sobre os estudantes ribeirinhos da Amazônia amapaense. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos desenvolvidos durante o trabalho. Você terá acesso aos resultados da pesquisa que será publicada na monografia final do curso de mestrado, pesquisa esta que não irá identificar dados pessoais, vídeos, imagens e áudios de gravações dos participantes. Acrescento ainda que você tem direito a saber dos resultados ou de qualquer outra informação sobre a pesquisa, basta que você envie um e-mail ou mesmo pelo contato do celular/ WhatsApp solicitando as informações pertinentes.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em

sua relação à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações. Essas transcrições serão comparadas para verificar a concordância entre elas, garantindo a fidelidade à gravação.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/CONEP. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas

instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Pesquisador responsável

Nome: Ilene Diniz Sacramento Lima

Instituição: Universidade Federal de São Carlos

Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs)

E-mail: ilene@estudante.ufscar.br

Orientadora

Nome: CARLA ARIELA RIOS VILARONGA

Instituição: Instituto Federal de São Carlos/ Docente colaborador Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Departamento: Núcleo Comum- Sorocaba/ Docente colaborador Programa de Pós Graduação em Educação Especial (PPGEEs).

E-mail: crios@ifsp.edu.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data: _____

Pesquisadora

Participante

APÊNDICE D**CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),

Prezado comitê de ética em pesquisa da UFSCar, na função de diretora do Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Santana (SEME-AP), informo que o projeto de pesquisa intitulado: “O processo de ensino de estudantes público alvo da Educação Especial de uma escola ribeirinha da Amazônia amapaense” apresentado pela pesquisadora, Ilene Diniz Sacramento Lima e que tem como objetivo principal analisar o processo de ensino dos estudantes da Educação Especial que frequentam uma escola ribeirinha e objetivos secundários: (a) caracterizar as práticas pedagógicas do professor do atendimento educacional especializado no processo de ensino de estudantes do AEE; (b) descrever o processo de ensino do professor regente direcionado para os alunos público alvo da Educação Especial matriculados e frequentes no ensino regular de uma escola ribeirinha, foi analisado e autorizada sua realização apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo comitê de ética em pesquisa em seres humanos da UFSCar. Solicito a apresentação do parecer de aprovação do Cep-UFSCar antes de iniciar a coleta de dados nesta instituição.

“Declaro conhecer a Resolução CNS 510/16. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

São Carlos- SP, 28 de julho de 2022

Assinatura: _____

(Nome completo, legível e carimbo institucional do representante legal)

APÊNDICE E**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL****ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Nome: _____

Escola: _____

QUESTIONÁRIO

1. Como é realizado o trajeto até a escola em que trabalha? Relate um pouco de sua experiência?
2. Quantos estudantes da educação especial você atende? Quais as deficiências?
3. Você considera que com esse quantitativo é possível desenvolver um bom trabalho? Porque?
4. Você efetiva o Plano Educacional Individualizado (PEI) para os estudantes público da educação especial? Se não, como você organiza o planejamento dos atendimentos/ações da sua prática docente?
5. Fale um pouco sobre suas estratégias de ensino e recursos utilizados para ensinar os estudantes público da educação especial.
8. Qual a sua maior dificuldade no ensino de estudantes público da educação especial?

11. você recebe auxílio pedagógico e material da escola e/ou da Secretaria Municipal de Educação (SEME) para efetivar sua docência no ensino com estudantes público da educação especial desta escola ribeirinha? Se sim, quais? Se não, você acredita que faria diferença? Justifique.

APÊNDICE F

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O PROFESSOR REGENTE DA CLASSE COMUM

QUESTIONÁRIO

1. Como é realizado o trajeto até a escola em que trabalha? Relate um pouco a sua experiência?
2. Quantos estudantes da educação especial você tem em sua sala de aula?
3. Você considera que com esse quantitativo é possível desenvolver um bom trabalho? Por quê?
4. Você utiliza alguma estratégia de ensino diferenciada e/ou recurso para o processo de ensino dos estudantes público da educação especial? Relate um pouco sobre a sua prática?
5. Você recebe apoio técnico pedagógico e material da escola e da Secretaria Municipal de Educação (SEME) para efetivar sua docência no ensino de estudantes público da educação especial desta escola ribeirinha? Se sim, quais? Se não, você acredita que faria diferença? Justifique.
6. Quais são suas percepções acerca do ensino de estudantes público da educação especial em escola ribeirinha? Você acredita que a educação faz toda a diferença na vida desses estudantes? Justifique:
7. No processo educacional de estudantes público da educação especial você utiliza os livros do PNLD ofertados pela Secretaria de Educação? São adaptados?
8. Você conta com acesso à internet disponibilizado pela escola? Como você utiliza esse recurso?

APÊNDICE G

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO

QUESTIONÁRIO

1. Como funciona seu acompanhamento pedagógico na escola? Coordena nos dois turnos?
Como é realizado o trajeto até a escola em que trabalha? Relate um pouco a sua experiência?
2. Quantos estudantes da educação especial você coordena nas turmas? E quantos estudantes público da educação especial a escola possui no geral?
3. O que você considera primordial para que seu trabalho alcance objetivos e metas?
4. Como é desenvolvido o trabalho com o professor da Educação especial? Relate um pouco sobre a sua prática?
5. Como é desenvolvido o trabalho com o professor da classe comum? Relate um pouco sobre a sua prática?
6. Como você define a escola com esses estudantes? A escola é inclusiva?
7. Existe parceria escola e família? Como é essa relação?
8. Existe o planejamento para elaboração de planos de ensino individualizado? Como é feito?
9. o que é uma escola Anexo?

APÊNDICE H

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**FICHA PARA CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL E ATUAÇÃO
DOCENTE⁶**

I. IDENTIFICAÇÃO – DADOS PESSOAIS:

Nome completo (sem abreviar)*: _____

Celular/ WhatsApp: (DDD / número): _____

E-mail*: _____

Você acessa o e-mail regularmente? () Sim () Não

Possui faixa etária correspondente a:

() 20 a 30 anos

() 31 a 40 anos

() 41 a 50 anos

() 51 a 60 anos

idade: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Qual a sua faixa salarial?

() 1 a 3 salários mínimos

() 4 a 7 salários mínimos

() 8 a 11 salários mínimos

() Outros valores

II. ESCOLARIDADE

Preencha o quadro da forma mais completa possível

Nível de Escolaridade	Curso Frequentado	Instituição/cidade	Ano de Ingresso	Ano de Conclusão

⁶ Instrumento baseado em Silva (2020)

Ensino Médio				
Ensino Superior				
Pós-Graduação (latu-sensu) Especialização				
Pós-Graduação (strictu-sensu) Mestrado				
Pós-Graduação (strictu-sensu) Doutorado				

- Outros cursos realizados nos últimos cinco anos (extensão, aperfeiçoamento, oficinas e similares)?

Curso	Instituição	Cidade	Ano	Carga Horária

III - NÍVEL DE ENSINO E TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE (assinale e responda somente os níveis correspondentes ao que você atua/já atuou)

A- Classe Comum:

Nível de ensino que atua hoje: _____

Série/Ano: _____

Quantidade de estudantes na turma: _____

Tempo de atuação docente: _____

Tempo de experiência na Escola: _____

Quantidade de estudantes público-alvo da Educação Especial em sua sala de aula: _____

Quais tipos de deficiências? _____

Quantidade de estudantes público da educação especial na sala de aula: _____

Tempo de experiência com estudante público da educação especial na sala de aula

B - Atendimento Educacional Especializado (AEE/SRM):

Nível (es) de ensino que atua hoje: _____

Quantidade de estudante público da educação especial que você atende: _____

Tempo de atuação na docência: _____

Tempo de experiência na Escola: _____

Tempo de experiência no AEE: _____

Assinale o público-alvo da Educação Especial atendidos por você:

Identificação do público alvo da Educação Especial atendidos	Quantidade	Série/ano	Idade/Gênero
Deficiência visual			
TDAH			
Deficiência intelectual			
Surdez			
Deficiência múltipla			
Deficiência física			
Transtornos globais do desenvolvimento			
Outros (quais?)			

Vínculos funcionais atuais. Se você trabalha em mais de uma instituição, preencha as informações correspondentes a cada uma delas.

(A) Nome da escola: _____

() Efetivo

() Contrato (Admissão em caráter temporário)

() Outro. Qual? _____

(B) Nome da escola: _____

() Efetivo

() Contrato (Admissão em caráter temporário)

() Outro. Qual? _____

(C) Nome da escola: _____

- Efetivo
- Contrato (Admissão em caráter temporário)
- Outro. Qual? _____

(D) Como você se sente atuando com estudantes público da educação especial nesta escola? Relate sua experiência nesta escola ribeirinha.

APÊNDICE I

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
FICHA PARA CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL E ATUAÇÃO DO
COORDENADOR PEDAGÓGICO⁷**

I. IDENTIFICAÇÃO – DADOS PESSOAIS:

Nome completo (sem abreviar) *: _____

Celular/ WhatsApp: (DDD / número): _____

E-mail*: _____

Você acessa o e-mail regularmente? () Sim () Não

Possui faixa etária correspondente a:

() 20 a 30 anos

() 31 a 40 anos

() 41 a 50 anos

() 51 a 60 anos

Idade: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Qual a sua faixa salarial?

() 1 a 3 salários mínimos

() 4 a 7 salários mínimos

() 8 a 11 salários mínimos

() Outros valores

II. ESCOLARIDADE

Preencha o quadro da forma mais completa possível

Nível de Escolaridade	Curso Frequentado	Instituição/cidade	Ano de Ingresso	Ano de Conclusão

⁷ Instrumento baseado em Silva (2020)

Ensino Médio				
Ensino Superior				
Pós-Graduação (latu-sensu) Especialização				
Pós-Graduação (strictu-sensu) Mestrado				
Pós-Graduação (strictu-sensu) Doutorado				

- Outros cursos realizados nos últimos cinco anos (extensão, aperfeiçoamento, oficinas e similares)?

Curso Instituição	Cidade Ano	Carga Horária

III - NÍVEL DE ENSINO E TEMPO DE ATUAÇÃO COMO COORDENADOR PEDAGÓGICO (assinale e responda somente os níveis correspondentes ao que você atua/já atuou)

B- Classe Comum:

Nível de ensino que atua hoje: _____

Série/Ano: _____

Quantidade de professores que coordena: _____

Tempo de atuação: _____

Tempo de experiência nesta Escola: _____

Quantidade de estudantes público-alvo da Educação Especial que a escola possui: _____

Quais tipos de estudante público da educação especial a escola possui? _____

Quantidade de professores que trabalham no AEE: _____

Tempo de experiência com professores de estudante público da educação especial em escolas

B - Atendimento Educacional Especializado (AEE/SRM):

Nível (es) de ensino que atua hoje: _____

Quantidade de estudante público da educação especial que você atende: _____

Tempo de atuação na docência: _____

Tempo de experiência na Escola: _____

Tempo de experiência no AEE: _____

Assinale o público-alvo da Educação Especial atendidos por você:

Identificação do público alvo da Educação Especial atendidos	Quantidade	Série/ano	Idade/Gênero
Deficiência visual			
TDAH			
Deficiência intelectual			
Surdez			
Deficiência múltipla			
Deficiência física			
Transtornos globais do desenvolvimento			
Outros (quais?)			

Vínculos funcionais atuais. Se você trabalha em mais de uma instituição, preencha as informações correspondentes a cada uma delas.

(E) Nome da escola: _____

 Efetivo Contrato (Admissão em caráter temporário) Outro. Qual? _____

(F) Nome da escola: _____

 Efetivo

Contrato (Admissão em caráter temporário)

Outro. Qual? _____

(G) Nome da escola: _____

Efetivo

Contrato (Admissão em caráter temporário)

Outro. Qual? _____

A) Como você se sente atuando com estudante público da educação especial nesta escola?

Relate sua experiência nesta escola ribeirinha.

APÊNDICE J**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL****DIÁRIO DE CAMPO PARA REGISTRO DA PESQUISADORA⁸**

DIÁRIO DE CAMPO
Descrição da atividade
Data: _____ Encontro n°. _____
Local/Escola: _____
Participante do encontro:
1. Etapa da pesquisa
2. Participação e interação dos professores com a pesquisadora;
3. Participação e interação dos coordenadores pedagógicos com a pesquisadora
4. Comentários sobre o trabalho desenvolvido.
5. Observações que deseja acrescentar/impressões.
6. considerações do dia

⁸ Modelo sistematizado pela pesquisadora.

APÊNDICE K

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

- Recomendações dos juízes para questionário da etapa I

Recomendações	recomendações acatadas	justificativas para recomendações não acatadas
1-Separar o roteiro de entrevista para professor da Educação Especial e professor regente (avaliador 2)	1- Recomendação aceita, algumas perguntas do roteiro diferem do contexto em que estão.	
2- Retirar do roteiro a pergunta número 5, onde trata de informações sobre os recursos (WhatsApp, /Meet, Facebook, Instagram, Zoom, Google, entre outros) em relação a prática docente na escola. (avaliador 1 e 2)	2-Em parte foi modificada	2- Houve reformulação da questão ficando assim: Fale um pouco sobre suas estratégias de ensino e recursos utilizados para ensinar os estudantes público da educação especial.
3-Retirar o roteiro de entrevista para coordenador (a) pedagógico(a) (avaliador 2)		Apesar deste servidor não estar em docência percebe-se a importância dele no meio escolar e olhar do mesmo é fundamental para este estudo.
4- Organizar as questões por uma linha de segmentos (avaliador 1)	ajudou a sequenciar melhor o roteiro e facilitou o entendimento das questões.	

ANEXOS

ANEXO 1 - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROCESSO DE ENSINO DE ESTUDANTES PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE UMA ESCOLA RIBEIRINHA DA AMAZÔNIA AMAPAENSE

Pesquisador: ILENE DINIZ SACRAMENTO LIMA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 63132922.0.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.805.059

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2001094.pdf, de 23/11/2022):

Esta pesquisa está focada numa realidade socioeducacional de um contexto com estudantes público alvo da educação especial de uma escola ribeirinha da Amazônia amapaense vinculada ao Sistema Municipal de Ensino. O objetivo geral é analisar o processo de ensino dos estudantes da educação especial que frequentam uma escola ribeirinha e os objetivos específicos são: a) caracterizar as práticas pedagógicas do professor do atendimento educacional especializado no processo de ensino de estudantes do AEE; b) descrever o processo de ensino do professor regente direcionado para os alunos público alvo da educação especial matriculados e frequentes no ensino regular de uma escola ribeirinha; c) especificar a relação entre professor da educação especial e professor da sala comum. O contexto investigativo deste trabalho tem como elementos principal o interesse pelo conhecimento das práticas pedagógicas para estudantes com deficiência em uma escola ribeirinha. Trata -se de uma pesquisa qualitativa com abordagem em estudo de caso etnográfico com ênfase em educação, os procedimentos que compõem a base metodológica deste trabalho são: entrevista intensiva e análise de documentos. Os sujeitos da pesquisa serão oito sendo eles: dois coordenadores pedagógicos, dois professores da educação especial e quatro

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.805.059

professores de classe comum. Como resultado busca-se compreender e dar maior visibilidade a diversidade dos povos ribeirinhos e da educação inclusiva.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Identificar e analisar o processo de ensino dos estudantes da educação especial que frequentam uma escola ribeirinha.

Objetivo Secundário:

a) caracterizar as práticas pedagógicas do professor da educação especial no processo de ensino de estudantes do AEE; b) descrever o processo de ensino do professor da sala comum direcionado para os alunos público alvo da educação especial matriculados e frequentes no ensino regular de uma escola ribeirinha; c) especificar a relação entre professor da educação especial e professor da sala comum.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações. Diante dessa situação, o participante terá garantida pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Benefícios:

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial, para a construção de novos conhecimentos e para abrangência de estudos sobre os estudantes ribeirinhos da Amazônia amapaense. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos desenvolvidos durante o trabalho.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP **Município:** SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.805.059

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide Campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide Campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Recomendações:

Vide Campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Quanto às pendências éticas inicialmente apontadas pelo CEP em parecer anterior (Número do Parecer: 5.669.940), a pesquisadora respondeu a todos os questionamentos, enviando para tanto os seguintes documentos complementares e/ou revistos: "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2001094.pdf", de 23/11/2022; "Carta_Resposta_versao_01.pdf", de 23/11/2022; "PROJETO_COMPLETO_VERSAO_02.pdf", de 23/11/2022; "VERSAO02_TCLE_112022_PROF_ED_ESPECIAL.pdf", de 23/11/2022; "VERSAO02_TCLE_112022_PROF_REGENTE.pdf", de 23/11/2022; "VERSAO02_TCLE_112022COORD_PEDAGOGICO.pdf", de 23/11/2022.

- De forma detalhada, seguem as recomendações do CEP em parecer anterior e a resposta dada pela pesquisadora a cada uma delas (conteúdo consta no documento "Carta_Resposta_versao_01.pdf", de 23/11/2022:

PENDÊNCIAS

1.

1.1 Quanto aos documentos "TCLE_COORDENADOR.pdf"; "TCLE_PROFESSOR_ED_ESPECIAL.pdf" e "TCLE_PROF_REGENTE.pdf", de 30/08/2022:

1.1.1 Nos referidos documentos, a pesquisadora apresenta que "As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações. Diante dessa situação, o participante terá garantida pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento.[...]"; nesse sentido, solicita-se apresentar minimamente e de forma geral a temática/conteúdo sobre os quais versarão as questões,

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.805.059

conforme Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, Inciso I, que prevê a Apresentação dos procedimentos que serão utilizados na pesquisa, com informação sobre métodos a serem utilizados;

RESPOSTA:

O contexto investigativo deste trabalho tem como elementos principal o interesse pelo conhecimento das práticas pedagógicas para estudantes com deficiência em uma escola ribeirinha. Trata -se de uma pesquisa qualitativa com abordagem em estudo de caso etnográfico com ênfase em educação, será investigado a pratica cotidiana da escola através do ensino do professor.

PENDÊNCIA ATENDIDA.

PENDÊNCIA

1.1.2 Solicita-se, nos referidos documentos, que seja apresentada o tempo (previsto) para a aplicação das entrevistas/questionários, em atendimento à Resolução nº 510/2016, Art. 9º “São direitos dos participantes: I - ser informado sobre a pesquisa”;

RESPOSTA:

O tempo previsto para a aplicação dos questionários será em média de quarenta e cinco minutos a uma hora. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá -la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

PENDÊNCIA ATENDIDA.

PENDÊNCIA

1.1.3 Explicitar a garantia de acesso aos resultados da pesquisa e modos como os mesmos serão informados pelos pesquisadores, de acordo com a Resolução nº 510/2016, Art. 17: “VI - garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa;

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP **Município:** SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.805.059

RESPOSTA:

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial, para a construção de novos conhecimentos e para abrangência de estudos sobre os estudantes ribeirinhos da Amazônia amapaense. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos desenvolvidos durante o trabalho. Você terá acesso aos resultados da pesquisa que será publicada na monografia final do curso de mestrado, pesquisa esta que não irá identificar dados pessoais, vídeos, imagens e áudios de gravações dos participantes. Acrescento ainda que você tem direito a saber dos resultados ou de qualquer outra informação sobre a pesquisa, basta que você envie um e-mail ou mesmo pelo contato do celular/ WhatsApp solicitando as informações pertinentes.

PENDÊNCIA ATENDIDA.

PENDÊNCIA

1.2 Quanto ao item orçamento financeiro: - Ajustar o item orçamento financeiro, explicitando na Plataforma Brasil um valor (mesmo que estimado) de gastos com a execução da pesquisa, uma vez que todo trabalho envolve algum tipo de custo (papelaria, gastos com internet etc.).

Resposta da pesquisadora: obrigada pelo apontamento, esta informação foi informada na Plataforma Brasil.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. Conforme dispõe o Capítulo VI, Artigo 28, da Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016, a responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA	
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.805.059

digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil.

OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2001094.pdf	23/11/2022 13:17:06		Aceito
Outros	Carta_Resposta_versao_01.pdf	23/11/2022 13:16:29	ILENE DINIZ SACRAMENTO LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_COMPLETO_VERSAO_02.pdf	23/11/2022 13:15:05	ILENE DINIZ SACRAMENTO LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	VERSAO02_TCLE_112022_PROF_ED_ESPECIAL.pdf	23/11/2022 13:14:47	ILENE DINIZ SACRAMENTO LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	VERSAO02_TCLE_112022PROF_REGENTE.pdf	23/11/2022 13:13:32	ILENE DINIZ SACRAMENTO LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	VERSAO02_TCLE_112022COORD_PE_DAGOGICO.pdf	23/11/2022 13:13:19	ILENE DINIZ SACRAMENTO LIMA	Aceito
Outros	ENTREVISTA_PROFREGENTE.pdf	31/08/2022 00:01:57	ILENE DINIZ SACRAMENTO LIMA	Aceito
Outros	ENTREVISTA_COORDENADOR_PEDAGOGICO.pdf	30/08/2022 23:59:07	ILENE DINIZ SACRAMENTO LIMA	Aceito
Outros	DIARIO_CAMPO.pdf	30/08/2022 23:58:56	ILENE DINIZ SACRAMENTO LIMA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	30/08/2022 23:58:03	ILENE DINIZ SACRAMENTO LIMA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CARTA_AUTORIZACAO.pdf	30/08/2022 23:57:44	ILENE DINIZ SACRAMENTO LIMA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	30/08/2022	ILENE DINIZ	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.805.059

Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	23:57:27	SACRAMENTO LIMA	Aceitc
------------	----------------	----------	-----------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 09 de Dezembro de 2022

Assinado por:
Adriana Sanches Garcia de Araújo
 (Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br