



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

Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes

A ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NAS COMUNIDADES RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA PARAENSE

**São Carlos
2015**

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

Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes

**A ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NAS COMUNIDADES RI-
BEIRINHAS DA AMAZÔNIA PARAENSE**

Tese apresentada à Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos necessários ao exame de defesa para obtenção do título de Doutor em Educação Especial, sob orientação da Prof^ª Dr^ª Katia Regina Moreno Caiado e co-orientação da Prof^ª: Dr^ª Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

São Carlos
2015

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

F363ep

Fernandes, Ana Paula Cunha dos Santos.

A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense / Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes. -- São Carlos : UFSCar, 2015.

280 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2015.

1. Educação especial. 2. Educação do campo. 3. Comunidades ribeirinhas. 4. Professores - formação. I. Título.

CDD: 371.9 (20^a)

Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes

A ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NAS COMUNIDADES RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA PARAENSE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes, realizada em 26/02/2015;

Prof. Dra. Katia Regina Moreno Caiado
UFSCar

Prof. Dra. Maria Amélia Almeida
UFSCar

Prof. Dra. Rosimeire Maria Orlando
UFSCar

Prof. Dra. Denise Mayrelles de Jesus
UFES

Prof. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira
UEPA

Aos
meus avós, Firmo e Emília,
que nas terras foram criados, delas cria-
ram seus filhos e permitiram aos netos,
bisnetos e demais gerações uma herança,
uma memória, uma história.
E ainda, aos que lutam pela educação es-
pecial no campo.

AGRADECIMENTOS

Certamente muitos contribuíram neste processo, das idas e vindas semanais de Belém/Pa - São Carlos/SP – Belém/Pa, para enriquecimento profissional e, também, pessoal. Conheci pessoas, algumas aprendi a admirar, outras tive referência daquilo que não quero ser.

Toda dedicação é reconhecida e valorosa. Assim, acredito que os anos aqui dedicados foram enriquecidos com a participação de muitos, dentre eles, ressalto meus agradecimentos:

Ao meu Criador, por tudo que tem me propiciado!!

Ao meu companheiro, por seu apoio e incentivo. Muitíssimo obrigada;

Aos meus filhos, Alexandre Filho e Arthur Felipe, que são meus parceiros eternos, apoiadores, fonte de inspiração e dedicação. Também não posso esquecer minha pequena Ana Beatriz (in memoriam).

Aos meus pais, Luiz e Carmen, amor de toda vida.

Aos meus irmãos, Anderson e André, minhas cunhadas, sobrinhos e sobrinha. Estes últimos, reflexo de novos tempos.

À minha madrinha acadêmica, que sempre esteve disponível, que me ensinou, que me instruiu, pela dedicação incondicional. Amo-te!!

À prof^a Fátima Denari, você me ensinou que da revolta factual e da indignação, é possível revertê-la oportunamente numa produção acadêmica e de caráter ético;

À professora Dra. Kátia Caiado, (K.), que me propiciou este aprendizado. Agradecimentos eternos.

Às professoras convidadas para a Banca Examinadora de qualificação e defesa, pelas contribuições dispensadas. Prof^a Dra. Maria Amélia, sua solidariedade e companhia nos meses mais intensos de doutorado foram essenciais e de refrigério. Agradeço sua solidariedade e generosidade, e, ainda, pelo *abstract* da tese personalizado pela sra, prof^a Maria Amélia. Prof^a Dra. Denise Meyrelles, sua dedicação, envolvimento com a temática, além do senso de contribuição comigo são valorosos e minhas palavras são insuficientes para agradecer-las! Prof^a Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, minha co-orientadora suas leituras, diálogos, experiência e oportunidades estão e estarão marcadas em mim e expressas aqui em partes. Prof^a Dra. Rosimeire (Meire), sempre carinhosa, solidária e pontual em suas colocações.

Ah! Não posso deixar de registrar meu agradecimento à família que me deu carona do Aeroporto de Viracopos à Rodoviária de Campinas, após saber que o ônibus que realizava este percurso já havia saído e era o último do dia. E ainda, no mesmo dia, o motorista da Viação Cometa que numa dada quarta-feira, 23:30h, me cedeu seu cobertor novinho até a chegada em São Carlos. Justamente naquela noite houve uma mudança inesperada no tempo, esfriando demais e eu nortista que sou, não estava devidamente agasalhada para o que chegara. Meus sinceros agradecimentos!;

Aos distintos motoristas de ônibus intermunicipal de Campinas, que por diversas vezes fizeram o impossível para que eu não perdesse o voo no aeroporto de Viracopos;

As funcionárias da empresa área Azul, que também não permitiram que eu ficasse sem embarcar para casa, mesmo com o encerramento do *check-in*.

Ao segurança do aeroporto de Guarulhos, que zelou por mim durante toda a noite em que precisei “dormir” por lá;

À minha amiga, Patrícia Oliveira, você sempre companheira, solidária, compartilhou das angústias e vitórias deste percurso;

Às meninas Alyne Oliveira, Aline Loureiro, Aline Coppede, Gizele Alencar, Eliane Mahl, Camila Kawamura, Stela Cezare, Natália Gomes, Silvany Risuenho e demais meninas da graduação, Mestrado e Doutorado. E os meninos, Everton Oliveira, Clayton Marques e Flávio Melo. Cada um contribuiu à sua maneira e foram primordiais nesse processo;

À melhor secretária do PPGEES, Eliane, sua dedicação é ímpar. Reconhecidamente profissional exemplar.

À SEMEC por nos permitir adentrar no *locus* desta pesquisa.

Ao professor Jorge Resque por contribuir com a tradução (Português-Inglês) de todos os trabalhos que surgiram durante o Doutorado;

À Fátima Tavares, por toda correção gramatical.

Estamos trabalhando numa ilha, o que estamos precisando realmente das pessoas que dão formação é vir vivenciar um pouco. Passar uma semana conosco para sentir a situação. (J. C. A., 2013)

RESUMO

FERNANDES, A. P.. A Escolarização da Pessoa com Deficiência nas Comunidades Ribeirinhas da Amazônia Paraense. 280 p. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2015.

Nesta pesquisa de doutoramento se questiona: *como acontece a escolarização do alunado da educação especial que frequenta escola das comunidades ribeirinhas vinculadas ao sistema municipal de ensino de Belém do Pará?* O objetivo é analisar o processo de escolarização do alunado da educação especial que frequenta escolas das comunidades ribeirinhas vinculadas ao sistema municipal de ensino em Belém-Pa. Sobre a metodologia, se configura num estudo de enfoque histórico-dialético. Os procedimentos que compõem a base metodológica deste trabalho são: levantamento bibliográfico, entrevistas semiestruturada, observação (diário de campo e fotografia), levantamento e análise documental, indicadores socioeducacionais e sistematização e análise dos dados. O estudo foi realizado em cinco escolas e duas unidades pedagógicas localizadas em quatro ilhas de Belém: Caratateua, Cotijuba, Combu, Mosqueiro. Participaram como sujeitos da pesquisa 04 coordenadores pedagógicos, 04 professoras de sala de recursos multifuncional e 05 professores de classe comum. Foram cinco escolas e duas unidades pedagógicas. Quanto aos resultados: não há produção que envolvam a temática desta tese; os dados do INEP apresentaram redução de matrículas de alunos com NEE que moravam e estudavam no campo e dos que moravam no campo e estudavam na cidade; os dados apresentados pelas escolas e/ou professores são superiores aos apresentados pela secretaria de educação e até mesmo do INEP; há dificuldade em acessar os dados sobre algumas escolas do sistema municipal e sobre os dados da Unidade Pedagógica apenas uma foi visualizada; todos os professores entrevistados possuem pós-graduação *lato sensu* e alguns poucos, *stricto sensu*; caridade, depreciação e complacência são palavras que surgem quando perguntados sobre inclusão; alguns pais não levam seus filhos com deficiência para a SRM; em Mosqueiro, há demanda elevada de alunos com deficiência na mesma sala de aula sob alegação de não haver outra turma do mesmo ciclo; ainda há alguns professores que tentam adequar o aluno com deficiência a si e ao seu sistema, vivenciando as remanescências da integração; na ilha de Cotijuba, a prof^a é itinerante e não possui SRM com devido mobiliário; a equipe de apoio da SRM das ilhas de Mosqueiro, Cotijuba e Combu, encontra-se no centro urbano de Belém e mesmo com agendamento dificilmente comparecem; há dificuldade em se ter profissionais dispostos a atuar nas ilhas, em todas as áreas; nas ilhas, não há equipe multidisciplinar para SRM; na ilha do Combu, não há prof. de SRM/ Educação Especial, mas há aluno com deficiência; as SRMs são insuficientes para a demanda da ilha de Mosqueiro; há uma estranha relação entre escola sede e anexo; há financiamento da educação proposta pela Secretaria de Educação, chamada de “fundinho”; nas ilhas de Cotijuba e Mosqueiro visualizou-se a relação colaborativa entre os professores de sala de aula comum e SRM; os professores de sala de aula comum buscam atender as propostas e sugestões das professoras de SRM; quando necessário professores de sala de aula comum e SRM atuam conjuntamente, como visualizado em Mosqueiro e Cotijuba; há dificuldade de ensinar as pessoas com deficiência por parte dos professores de sala de aula comum; Porém, na ilha de Caratateua, registrou-se maior ausência dos pais; há relatos de violência, problemas familiares e assédios nas ilhas; o transporte é insuficiente para a demanda, além de precário. E ainda, não há adaptações necessárias para atender os alunos com deficiência, quer de barco, quer de ônibus ou van, inclusive o ônibus escolar (Caminhos da Escola); há ainda, outros resultados elencados nesta tese.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação do Campo. Educação Especial no Campo. População Ribeirinha. Formação de Professores.

ABSTRACT

FERNANDES, A. P.. The Schooling of Persons with Disabilities in Riverside Communities of Pará Amazon. 280 p. Doctoral Thesis – Graduate Program in Special Education, Federal University of São Carlos, São Paulo, 2015.

In this doctoral research it is questioned: how does the education of students with special needs who attend schools in riverside communities linked to Belém of Pará system of education? The objective is to analyze the special students educational process who attend schools of riverside communities linked to Belém of Pará metro school system. The methodology approach deals about a historical and dialectical study. The procedures that composed the methodological basis of this work are: literature review, semi-structured interviews, observation (diary and photography), survey and document analysis, social and educational indicators and systematization and analysis of the data. The participants were 04 coordinators, 04 teachers of multifunctional resource room and 05 regular classroom teachers from four islands of Belem: Caratateua, Cotijuba, Combu, Mosqueiro. There were five schools and two teaching units. The results indicated that there is no production involving the theme of this thesis; the INEP data showed a reduction of student with special needs enrollment who lived and studied in the countryside and who lived in the countryside and studied in the city; most of interviewed teachers are effective and female; the data presented by the schools and/ or the teachers are higher than the one presented by the board of education and even by the INEP; There was a difficulty to access the data of some schools from the metro system. About the data from de Pedagogical Unity, only one was showed. All the interviewed teachers have “lato sensu” pos graduate degree e few ones have master degree; charity, depreciation and complacency are concepts that arise when asked about inclusion; some parents do not take their children to the multifunctional classrooms; in Mosqueiro, there is high demand for students with disabilities in the same classroom on the grounds that there is no other class of the same cycle; there are still some teachers who try to match the student with disabilities to self and to her system experiencing the integration; on the island of Cotijuba, the teacher is itinerant and has no multifunctional resource room with due furnishings; the support team for the multifunctional resource room of the islands of Mosqueiro, Cotijuba and Combu, lies in the inner city of Belem and even with scheduling hardly attend; there is difficulty in having professionals willing to work on the islands, in all areas; on the islands, there is multidisciplinary team for SRM; on the island of Combu; there is no teacher for multifunctional resource room/Special Education, but there are students with disabilities; the multifunctional resource rooms are insufficient for the demands of the island of Mosqueiro; there is a strange relationship between school headquarters and annex; there is education funding proposed by the Department of Education, called "fundinho"; the islands of Cotijuba and Mosqueiro, visualized the collaborative relationship between teachers of common classes and multifunctional resource rooms; the common classroom teachers aim to meet the proposals and suggestions of multifunctional classroom teachers; When necessary, common classroom teachers and multifunctional resource room teachers act together as viewed in Mosqueiro and Cotijuba; it is difficult to teach people with disabilities by the common classroom teachers; However, on the island of Caratateua, there was greater absence of parents; there are reports of violence, family problems and harassment on the islands; transport is insufficient for the demand, and precarious. And yet, there is no necessary adaptations to meet students with disabilities in the boat, in the bus or in the van, including the school bus (School Paths); there are other results listed in this thesis.

Keywords: Special Education. Rural Education. Special Education in the countryside. Riverside population. Teacher Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – População do campo com algum tipo de deficiência em Belém	36
Tabela 2 – Matrícula na Educação Básica de Pessoas com NEE em Belém	37
Tabela 3 – Matrícula de alunos com NEE que moram e estudam no campo.....	38
Tabela 4 – Matrícula de alunos com NEE que moram no campo e estudam na cidade	38
Tabela 5 – Instituições em que as dissertações e teses foram defendidas.....	55
Tabela 6 – Programa em que as produções foram defendidas.....	56
Tabela 7 – Distribuição por nível de titulação.....	57
Tabela 8 – Distribuição anual das dissertações e teses.....	57
Tabela 9 – Tema principal	58
Tabela 10 – Procedimentos de coleta de dados.....	59
Tabela 11 - Instituição em que as dissertações e teses foram defendidas (2011-2012)	60
Tabela 12 – Programa em que as produções foram defendidas	60
Tabela 13 – Distribuição por nível de titulação	61
Tabela 14 – Distribuição anual das dissertações e teses	61

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa do Pará.....	35
Figura 2 – Mapa das Ilhas de Belém.....	41

LISTA DE IMAGENS

Fotografia 1 – Charrete	44
Fotografia 2 – Guichê de passagem de Caratateua	141
Fotografia 3 – Barcos em terra seca	142
Fotografia 4 – Feira Livre	142
Fotografia 5 – A entrada no barco	142
Fotografia 6 – Uns leem, outros conversam.....	142
Fotografia 7 – Transporte da Ilha	143
Fotografia 8 – Trapiche da Ilha do Combu	144
Fotografia 9 – Fachada da UP do Combu	144
Fotografia 10 - A ponte Enéas Martins	144
Fotografia 11 – Portal de entrada (Mosqueiro)	145
Fotografia 12 – Ponte de acesso (Mosqueiro)	145
Fotografia 13 – Rua em frente à UP (Cotijuba).....	146
Fotografia 14 – As ruínas do antigo presídio	146
Fotografia 15 – Posto de Saúde	146
Fotografia 16 – Fachada da Escola.....	146
Fotografia 17 – Via estreita de acesso à escola	146
Fotografia 18 – Igreja Católica	146
Fotografia 19 – Via de acesso à escola Angelus Nascimento	147
Fotografia 20 – Rua em frente à escola	148
Fotografia 21 – Frente da escola.....	149
Fotografia 22 – Em frente à escola.....	149
Fotografia 23– Barco escola	151
Fotografia 24 – Ônibus da ilha de Caratateua	159
Fotografia 25 – Ônibus da ilha de Mosqueiro	159
Fotografia 26 – Fachada da UP Cotijuba.....	160
Fotografia 27 – Fachada da Escola Remígio Fernandez	160
Fotografia 28 – Corredor de novas salas	161
Fotografia 29 – Depósito	161
Fotografia 30 – Novas salas de aula	161
Fotografia 31 – Sala de informática (Cotijuba)	161
Fotografia 32 – Sala de informática (Mosqueiro)	162

Fotografia 33 – Sala de aula (Cotijuba)	163
Fotografia 34 – Sala de aula (Mosqueiro)	163
Fotografia 35 – Sala de aula (Mosqueiro)	164
Fotografia 36 – Identificação das salas de aula do Ensino Fundamental	164
Fotografia 37 – Educação Infantil (Cotijuba)	165
Fotografia 38 – Educação Infantil (Mosqueiro)	165
Fotografia 39 – Área Livre	166
Fotografia 40 – Lago	166
Fotografia 41 – Escola Angelus	166
Fotografia 42 – Jogo de vôlei	167
Fotografia 43 – Mesas para estudos e lanche	167
Fotografia 44 – Futebol	168
Fotografia 45 – Área livre	168
Fotografia 46 – Área livre	168
Fotografia 47 – Quadra de Esportes	169
Fotografia 48 – Cozinha e refeitório de Mosqueiro e Cotijuba	169
Fotografia 49 – Bebedouros (Caratateua)	170
Fotografia 50 – Bebedouros (Mosqueiro)	170
Fotografia 51 – Banheiro Feminino-EVA	170
Fotografia 52 – Banheiro Masculino-ADÃO	170
Fotografia 53 – Banheiro para PcD	171
Fotografia 54 – Banheiro (Caratateua)	171
Fotografia 55 – Sala de Reunião, Formação e Encontro com os pais.....	183

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Codificação das escolas	45
Quadro 2 - Sujeitos e Codificação	46
Quadro 3- Perfil dos entrevistados	47
Quadro 4 – Categorias e Unidades	54
Quadro 5 – Ilhas x Escolas	111
Quadro 6 – Total de matrículas nas escolas pesquisadas	125
Quadro 7 – Informação do transporte escolar da ilha de Caratateua	156

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AASI - Aparelho de Amplificação Sonora Individual

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ALFAMAT – Programa Alfabetização, Matemática, Leitura e Escrita

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFTRU - Centro Interdisciplinar de Estudos em Trabalhos (Universidade de Brasília)

CER – Centros Especializados de Reabilitação

CID - Classificação Internacional de Doenças

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSILHA – Conselho das Ilhas

CRAS – Centro de Referência da Assistência Social

CRIE – Centro Recreativo e Inclusão Especial

DA – Deficiência Auditiva

DABEL – Distrito Administrativo de Belém

DABEN – Distrito Administrativo do Bengui

DAENT – Distrito Administrativo do Entroncamento

DAGUA – Distrito Administrativo do Guamá

DAICO – Distrito Administrativo de Icoaraci

DAMOS – Distrito Administrativo de Mosqueiro

DAOUT – Distrito Administrativo de Outeiro

DASAC – Distrito Administrativo da Sacramento

DF – Deficiência Física

DM – Deficiência Mental

DV – Deficiência Visual

EB – Educação Básica

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino

FUNVERDE – Fundação Parques e Áreas Verdes de Belém

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GEIPOT - Grupo Executivo de Integração da Política de Transportes

HP – Hora pedagógica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NAEA – Núcleo de Altos Estudos da Amazônia

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

NIED – Núcleo de Informática Educativa

OEPA – Programa de Eliminação da Oncocercose para as Américas

ONU – Organização das Nações Unidas

PcD – Pessoa com Deficiência

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNEE-EI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPP – Projeto Político Pedagógico

PUC – RIO – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PROCAD – Programa Nacional de Cooperação Acadêmica

RME – Rede Municipal de Ensino

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SEJU – Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos

SIE – Sala de Informática Educativa

SRM – Sala de Recursos Multifuncional

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

UEI – Unidade de Educação Infantil

UEPA – Universidade do Estado do Pará

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UNAMA – Universidade da Amazônia

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

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade de Campinas

UNIFAP – Universidade Federal do Amapá

UNIR – Universidade Federal de Rondônia

UP – Unidade Pedagógica

USP – Universidade de São Paulo

Sumário

Introdução	21
1.1. Objetivos	29
1.2. A estrutura da tese.....	30
2. O Percurso Metodológico	32
2.1. Tipo e abordagem de estudo	32
2.2.O <i>Locus</i>	34
2.3.Os sujeitos da pesquisa	45
2.4. Procedimentos Metodológicos.....	48
2.4.1. Levantamento bibliográfico	49
2.4.2. Realização de Entrevistas	49
2.4.3. Realização da Observação	50
a) Diário de Campo	50
b) Fotografia	50
2.4.4. Levantamento e Análise Documental	51
a) Os Indicadores Socioeducacionais	52
2.4.5. Sistematização e Análise dos dados.....	53
2.5. Produção na área	54
a) Educação do Campo	54
b) Educação Especial	59
3. Educação do Campo e Educação Especial: diálogos e conexões.....	63
4. A Educação em escolas da SEMEC nas Ilhas de Belém.....	93
4.1. A referência ao público da Educação Especial	105
4.2. Escolas das Ilhas	111
4.3. A relação Escola Sede e Anexo	121
4.3.1. N° de alunos, docentes e técnicos	124
4.4. Relações Interpessoais	131
a) A escola e a comunidade	131
b) Relação entre professores de sala de aula comum e SRM	132
4.5. As Ilhas e Escolas	141
4.5.1. Acesso às Ilhas	141
a) Acesso à Ilha de Cotijuba	141

b) Acesso à Ilha de Combu	143
c) Acesso às Ilhas de Caratateua e Mosqueiro	144
4.5.2. Acesso às escolas	145
a) Acesso à escola de Cotijuba	145
b) Acesso à escola do Combu	146
c) Acesso à escola Angelus Nascimento (Mosqueiro)	146
d) Acesso à escola Remígio Fernandez (Mosqueiro)	148
e) Acesso à escola Ana Barreau (Mosqueiro)	148
f) Acesso à escola Donatila Lopes (Mosqueiro)	149
4.5.3. O Transporte	150
a.1.) O Transporte nas ilhas de Mosqueiro e Carata- teua.....	159
4.6. Estrutura Física das escolas	159
5. O Ser e o Saber - Fazer Docente	173
a) Público atendido	192
b) Condições de Trabalho	197
c) Recursos Materiais, Financeiros e de Pessoas	202
d) Currículo	208
e) Avaliação e aprendizagem dos educandos	214
5.1. Evasão	222
5.2. Formação	224
5.2.1 Dos conteúdos da Formação /SEMEC	231
5.2.2. Sugestão dos professores	234
Considerações Finais	237
Referências	254
Anexos.....	266
A - Dados de Cidade e População	267
B - Ficha Avaliativa	269
C - Registro Síntese	270
D – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética.....	273
Apêndices.....	275
A - Roteiro de Entrevista	276
B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	280

INTRODUÇÃO

Antes de adentrar no assunto específico deste trabalho, apresentarei uma breve trajetória de minha vida. Sou primeira filha de um casal a qual minha mãe, uma mulher-menina, veio do campo e foi doada, aos 7 anos de idade, à uma família para que pudesse estudar na cidade e, aos 17 anos, casou e logo engravidou de mim e, na sequência, de meus dois irmãos. Por toda minha infância fui calma e não muito ativa; não corria como as demais crianças, não gostava de assistir televisão e, aos 7 anos, foi detectado perda expressiva de audição bilateral. Porém, o médico recomendou aos meus pais que não me permitissem estudar Libras, porque existiam muitas coisas negativas, dentre elas: o atrofiamento do cérebro. Situação desmistificada e resolvida. Então, indicou que eu estudasse música para estimular meus ouvidos a fim de recuperar o que já havia perdido. Embora saibamos hoje que isso não acontecerá.

Durante toda a minha adolescência e até por volta dos 28 anos, já graduada em Educação artística-habilitação em Música, estudei e vivenciei a música como pianista ou corista. As atividades musicais no Conservatório Carlos Gomes e na Universidade Federal do Pará me introduziram nas leituras labiais, reconhecendo sons e procurando identificar ruídos me classificando como “pseudo ouvinte”. Porém, as muitas horas de estudo no instrumento, por volta de 6 a 8h diárias, começaram a me causar dor, e foi nesse momento que comecei a me distanciar da música.

Paralelamente à música, e antes da graduação, cursei o magistério em nível médio, e neste curso conheci a Educação Especial, enquanto disciplina/currículo. Não considerava a Educação Especial algo estranho, ao contrário, acredito que a convivência com minha prima cega contribuiu muito no olhar para a Educação Especial, ao ver as conquistas, os imperativos, o amadurecimento e crescimento dela. Nesse período, também, iniciei formalmente na docência em turma de EJA. Antes ensinava em casa ou na igreja para meus irmãos, primos e amigos.

Avançando nos estudos e formação, adentrei na Especialização em Docência do Ensino Superior, o que me permitiu delinear os demais níveis de formação que almejava. Imediatamente após a conclusão da especialização, ingressei no mestrado como aluna

especial e, no fim do mesmo semestre, fui aprovada como aluna regular do Mestrado em Educação em 2008.

Durante o mestrado tive muita dificuldade em compreender o que falavam, principalmente no momento de discussão em que os alunos contribuía. Vivia perguntando aos colegas da direita e da esquerda o que falavam e às vezes isso incomodava tanto aos professores como à alguns colegas. Ainda sentia muitas dores na região do ouvido, pescoço e se expandia; com isso fazia uso de remédios para aliviar a dor.

Busquei novos médicos e retomei o acompanhamento com a otorrinolaringologista e a fonoaudiologista, mas estas também atuavam no centro de referência Hospital Bettina Ferro, onde realizavam consultas distintas dentre elas para pessoas com deficiência auditiva para encaminhamento ao uso de AASI¹, e cirurgias para o ouvido biônico. Neste momento soube por ambas que não poderia mais me expor assim, nem fazer uso dos medicamentos para dor (não poderia ficar mais sem o aparelho de amplificação). O maior benefício ao utilizar o aparelho de AASI é o alívio da dor. Há reservas no uso do aparelho como ambientes em que há muito barulho, muitas pessoas falando ao mesmo tempo, propagandas sonoras ou ainda palestras com uso de microfone mal equalizado.

Paralelo a isso e, ainda durante o mestrado, participei da pesquisa “o Professor da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental na Amazônia: singularidade, diversidade e heterogeneidade”, realizada pela UEPA em parceria com a PUC-Rio e viabilizada pelo PROCAD, na qual tive contato com a educação do campo e percebi as não tão notáveis mudanças contemporâneas. Em meio às dificuldades encontradas no campo, chamou-nos atenção a condição das *pessoas com deficiência*² que vivem no campo, instigando-me a investigar sobre o tema. Observa-se que a luta por políticas efetivas é necessária para o fortalecimento do trabalho docente, assim como para que seja reflexo nas práticas e formação da sala de aula para alunos *com* ou *sem* deficiência.

Outra situação que me fez voltar o olhar para o campo foi o período em que atuei como professora da interiorização da Universidade do Estado do Pará e que desenvolvi

¹ AASI - Aparelho de amplificação sonora individual.

² Neste trabalho a terminologia utilizada por nós será a de pessoa com deficiência, que de acordo com o apresentado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.

atividade de extensão em LIBRAS. Tive a oportunidade de conhecer e acompanhar a realidade de algumas pessoas com deficiência e suas histórias de vida com conquistas e muitas lutas.

Assim, desenvolvemos a pesquisa delineada no mestrado que foi intitulada “Estudos e Observações sobre Vivências Docentes da Educação de Jovens e Adultos no processo de inclusão escolar”. Pesquisa realizada em escola regular com classe multisseriada no centro de Belém, mas que ainda atuava em classe especial com alunos de 12 a 48 anos. Questões singulares também foram evidenciadas aqui, a saber: mesmo em tempos de inclusão foi encontrado turma de educação especial segregada no ensino regular; não havia sala de recursos multifuncionais; haviam problemas de acessibilidade e a prática docente não atendia às necessidades especiais dos educandos, nem às especificidades etárias.

No mesmo ano de conclusão do Mestrado em Educação na Universidade do Estado do Pará, em 2011, fui aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos com o intuito de pesquisar a educação especial no campo ou a interface da educação especial e a educação do campo. Compreendi em meio a esta transição (mestrado – atividade profissional – seleção doutorado), um momento ímpar de interrelacionar a educação especial e a educação do campo particularmente pela singularidade da região amazônica. Com a aprovação na seleção do doutorado renasce a possibilidade de resgatar a presença histórica da docência em escola no campo ainda viva no seio familiar, como o caso de minha avó materna, que também foi professora. A princípio, sem qualificação formal, bastando saber ler e ter um pouco de disponibilidade de tempo para que a prefeitura ocupasse um dos cômodos da casa com uma grande mesa de madeira e dois bancos retos, sem encosto e apoio, também de madeira.

Assim, tal como a condição de trabalho vivenciada por minha avó, Hage *et al* (2005) destacam, nos relatos da pesquisa, as dificuldades encontradas em relação à prática docente. Estes autores apresentam, por meio das narrativas dos sujeitos do campo, as dificuldades de construir práticas educativas na Amazônia Paraense. Entre as dificuldades apresentadas estão: a precariedade da formação dos professores, a falta de infraestrutura para desenvolver o trabalho pedagógico; o excesso de funções que os professores exercem; as longas distâncias para alunos e professores chegarem à escola; a oferta irregular da merenda; os currículos deslocados das realidades das populações do campo e a falta de políticas públicas para mudar o quadro desolador que se abate sobre a educação do

campo. A pesquisa que Hage e outros autores paraenses vem desenvolvendo no âmbito da educação do campo tem servido para se refletir criticamente sobre o contexto socioeducacional e cultural da educação que acontece no campo da Amazônia, bem como aponta as diretrizes atuais da educação do campo no cenário amazônico.

Com isso, esses autores buscam superar a visão estática do campo, centrado na precariedade que nada pode mudar. Apontando o rumo da educação do campo como proposta de mudança. Freire (1996, p. 19) descreve que, com ares de pós-modernidade, a ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo e insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Embora saibamos a condição atual da educação do campo, criticada por Hage *et al* consideramos, como Freire que é preciso reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro ... é *problemático* e não inexorável.

A educação do campo é um movimento em que os sujeitos que fazem parte dos movimentos sociais articulam uma luta política pela criação de políticas públicas para garantir uma educação *do* campo e *no* campo, sinalizando para a criação de um projeto de desenvolvimento que tenha como foco as marcas culturais do povo do campo. É também um movimento permanente de reflexão das experiências pedagógicas vivenciadas pelos sujeitos do campo para afirmar a necessidade de uma educação própria às suas necessidades e especificidades (OLIVEIRA *et al*, 2011).

A Educação do Campo é uma concepção de educação dos trabalhadores do campo e se tornou uma referência à prática educativa, formulada como resultado das lutas à prática educativa, formulada como resultado das lutas desses trabalhadores organizados em movimentos sociais populares. (SANTOS, PALUDO, OLIVEIRA, 2010, p.15)

Arroyo (1999) ao descrever sobre a I Conferência Nacional: por uma Educação Básica do Campo, mostrou que somente será possível reverter a falta de políticas educacionais se avançarmos na construção de um debate sobre um novo projeto de desenvolvimento para o campo. Assim, é impossível pensar na educação do campo sem referi-la aos sujeitos concretos, históricos, à infância, à adolescência, à juventude, aos adultos que vivem e se constituem humanos. E ainda os que possuem deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Um primeiro desafio que se tem, segundo o autor, é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nessa oferta. Deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. Assim, a escolarização é um direito social fundamental a ser garantido para todo o nosso povo do campo, e este tem o sentido do pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira. Não basta ter escolas *no* campo; quer-se ajudar a construir escolas *do* campo. Consolidar escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo (ARROYO, 1999). Inclusive os desafios de transportar Pessoa com Deficiência - PcD em meio aos rios amazônicos; emitir propostas pedagógicas conscientes e consistentes para o público da Educação Especial.

A educação do campo afirma uma educação emancipatória, vinculada a um projeto histórico, de longo prazo, de superação do modo de produção capitalista. Projeto histórico deve ser compreendido como o esforço para transformar; construir uma nova forma de organização das relações sociais, econômicas, políticas e culturais para a sociedade, que se contraponha à forma atual de organização e de relações que é a capitalista. (SANTOS, PALUDO, OLIVEIRA, 2010)

Segundo, ainda, os autores, a escola do Campo deve atender às demandas dos trabalhadores do campo, o que implica em uma necessidade de aumento do número de escolas para garantir acesso a todos. É necessário, também, ampliar os cursos em todos os níveis, e garantir a erradicação do analfabetismo. Uma das características fundamentais do movimento social é o vínculo entre as lutas pelo direito dos trabalhadores à terra, ao trabalho, à saúde, à cultura, à educação. Não conseguiremos manter uma escola de qualidade social sem garantir as condições objetivas de vida social com dignidade, o que implica políticas mais abrangentes e socializantes de desenvolvimento. Escola de qualidade essa, que assegure as condições de vida com dignidade inclusive das pessoas com deficiência que habitam e constituem o campo. Precisamos de políticas que realmente atendam as populações do campo e suas especificidades.

A Educação Especial, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Michels (2002), ao analisar a política brasileira de educação e a educação especial nos anos noventa, enfatizou que os avanços em termos da legislação e mesmo da compreensão sobre o significado das necessidades educacionais especiais e das políticas educacionais que seriam adequadas foram inegáveis, embora isso não tenha sido suficiente para retirar a educação especial brasileira do âmbito das políticas assistencialistas.

Dhanda (2008) explica que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, primeira convenção aprovada neste milênio, inova por vários aspectos: (a) ao assinalar a mudança da assistência para os direitos; (b) introduzir o marco da igualdade; (c) reconhecer que as pessoas com deficiência podem ter autonomia com apoio; (d) ser criada com a participação de organizações de pessoas com deficiência e trazer em seu texto a exigência de que os países signatários consultem as pessoas com deficiências sobre todas as políticas e leis que as afetem, estimulando a participação e a importância dessas; (e) incorporar o corpo com deficiência como parte a diversidade humana, e não como uma tragédia; (f) dar visibilidade à dupla discriminação, à medida que destaca a interface da deficiência com as questões de etnia, idade e gênero. Nesse sentido, a autora sugere que os defensores dos direitos humanos estendam analogicamente as lições da convenção para outros setores dos direitos humanos para além da deficiência.

Visualiza-se na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) o uso do termo “interface da educação especial” na:

... educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2008, p.17).

Tanto os documentos da política de educação inclusiva quanto Dhanda apresentam simetria embora tão distantes geográfica e socialmente. Oliveira (2012) descreve que o movimento de educação inclusiva constitui uma luta pelo direito à igualdade de oportunidades educacionais e sociais das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, tendo-se consciência de sua exclusão histórica do acesso à educação e de outros

direitos sociais. A Declaração de Salamanca (1994) estabelece que a escola deve acolher a todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, respeitando as suas características e necessidades individuais. Neste sentido, a educação inclusiva na visão de Oliveira (2004) objetiva a democratização do espaço escolar superando a dicotomia existente entre o ensino regular comum e o ensino da educação especial, cabendo à escola conviver com a diversidade cultural e as diferenças individuais. Essa convivência com a diferença no âmbito da escola pressupõe mudanças estruturais e pedagógicas visando atender às necessidades específicas dos alunos especiais. Assim, os educandos com deficiência que vivem e frequentam as escolas do campo precisam ser atendidos em suas especificidades de sujeitos especiais e do campo, devendo ser articuladas as políticas de educação do campo e da educação inclusiva.

No trabalho apresentado em painel no ENDIPE, por Oliveira, Jesus e Caiado (2012, p.1), foi constatado pelas autoras que pessoas com deficiência em idade escolar vivem no campo e estudam em escolas do campo; há descaso histórico de políticas públicas nas duas áreas; as práticas pedagógicas em escolas do campo, que tem matriculados os alunos da educação especial, revelam o acolhimento desses alunos pelo compromisso profissional de um professor que clama por condições dignas de trabalho.

Jesus (2012, p. 001821) descreve ser fundamental ampliarmos essa rede inicial para outras regiões e outros Estados brasileiros, abrindo espaços de discussão, criando zonas de inteligibilidade e de diálogo entre a educação especial e a educação do campo.

Caiado e Meletti (2012, p. 001830) enfatizam que “se trabalhar na interface de duas áreas já traz grandes desafios, o foco na interface se revela ainda mais desafiador uma vez que a educação especial e a educação do campo recentemente são consideradas um direito social”. A dificuldade de participação social que as pessoas com deficiência enfrentam não se justifica pela deficiência em si. Essa impossibilidade, traduzida muitas vezes por incapacidade, é resultado das barreiras sociais a que, diuturnamente, estão expostas. Esse quadro se torna ainda mais complexo ao pensarmos nas precárias condições de vida que enfrentam os que vivem no campo. Na ausência de políticas públicas para a população do campo, seja em educação, saúde, transporte, moradia ou trabalho, revela-se o impedimento de pessoas com deficiência viverem com dignidade e participarem da vida social.

A partir dessa interface também nos questionamos: como tem sido a Educação Especial nas ilhas com os ribeirinhos amazônicos? E como deveria ser esta interface que almejamos?

De acordo com Ribeiro e Kaztman (2008), torna-se um desafio a superação das desigualdades das chances educativas de crianças e jovens, com a promoção da democratização de acesso à educação de qualidade. A redução dessa dimensão das desigualdades sociais deve ser o motor das políticas públicas, pelas vias de ações que desatrem o desempenho escolar das desigualdades de contexto socioeconômicos de origem, construídas nos âmbitos da família, da escola e do bairro nos quais essas crianças e adolescentes são socializados. Adicionamos aqui a condição dos alunos que vivem no campo. É preciso lutar contra as desigualdades de origem, que já definem a posição e a trajetória dos indivíduos na sociedade. Freire (2000) de forma esperançosa nos aponta que::

Toda prática educativa libertadora, valorizando o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade jamais como determinação, é substancialmente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora de esperança. (p. 48)

O Pará ou Amazônia Paraense, como também é conhecida, está localizado no extremo norte do Brasil; é o segundo maior estado do país, com extensão de 1 247 689 515 km². É o mais rico e populoso estado da região norte, contando com uma população de 7 321 493 habitantes. Nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010), Belém possui 1 393 399 habitantes, destes 11 924 são de localização rural com 6 148 homens e 5 776 mulheres. Ainda, para o IBGE a população estimada, em 2014, é de 1 432 844 pessoas.

As ilhas também compõem os estudos sobre *o campo, do campo e para o campo*. A condição das ilhas em Belém chama a atenção por muitos aspectos: é uma condição característica da Região Norte, o acesso se dá pelos rios e as pessoas que ali moram tem sua vida toda viabilizada, prioritariamente, pelas águas dos rios, com conduções próprias que utilizam para pequenos percursos – as chamadas rabetas e, também os casquinhos (pequenas embarcações feitas de tronco de árvores, que são polidas e trabalhadas para transporte familiar na qual se utiliza motor ou apenas o remo para deslocamento, respectivamente).

Há escolas e existe o processo de escolarização nas ilhas, assim como também pessoas com deficiência, que precisam de atendimento, acesso e permanência com qualidade, assim como algumas precisam de transporte adaptado, e de condições que respeitem seu lugar, sua cultura, suas necessidades, suas raízes, sua memória e sua história. Diante deste contexto educacional amazônico do campo, levantamos como problema de investigação: *como acontece a escolarização do alunado da educação especial que frequenta escola das comunidades ribeirinhas vinculadas ao sistema municipal de ensino de Belém do Pará?*

A presente tese aborda a temática interfaces entre educação do campo e a educação especial nas ilhas (comunidades ribeirinhas) em Belém. Temos por hipótese que as escolas das comunidades ribeirinhas, vinculadas ao sistema municipal de ensino, não atendem em parte aos objetivos da política de educação inclusiva.

O Ministério da Educação, por meio de sua política de educação inclusiva, implementou programas que visam a implantação de salas de recursos multifuncionais, formação continuada de professores, acessibilidade comunicacional e arquitetônica, e benefício de prestação de continuada. Todos previstos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Além disso, a população residente nas ilhas não se considera como população do campo justamente pela massificação do capital em considerar a cidade como melhor opção, desprestigiando e desqualificando a condição do campo. E, conseqüentemente a escola não fortalece a identidade *do* campo e *para* o campo.

1.1. Os Objetivos

O objetivo geral deste estudo é analisar o processo de escolarização do alunado da educação especial que frequenta escolas das comunidades ribeirinhas vinculadas ao sistema municipal de ensino em Belém-Pa.

Os objetivos específicos são:

1) Analisar a estrutura e o funcionamento da Educação Especial nas escolas das comunidades ribeirinhas vinculadas ao sistema municipal de ensino em Belém-Pa;

- 2) Analisar as práticas educativas e o currículo disponibilizado aos alunos com e sem deficiência nas escolas da comunidade ribeirinha de Belém-Pa;
- 3) Identificar a concepção de educação do campo dos professores das escolas pesquisadas;
- 4) Analisar a realidade socioeducacional das comunidades ribeirinhas pertencentes às escolas pesquisadas;
- 5) Analisar a formação inicial e continuada dos professores que atuam nas escolas ribeirinhas pesquisadas;
- 6) Identificar as condições de trabalho dos professores que atuam com o público da Educação especial nas escolas das comunidades ribeirinhas;
- 7) Verificar as condições de aprendizagem dos alunos com deficiência em sala comum e sala de recursos multifuncionais via atendimento educacional especializado (AEE) nas escolas em estudo das comunidades ribeirinhas de Belém-Pa;
- 8) Analisar as condições de acessibilidade dos alunos com deficiência às escolas vinculadas ao sistema municipal de ensino;
- 9) Analisar as tensões existentes entre as políticas da Educação do Campo e da Educação Especial.

1.2. A estrutura da tese

O caminho até aqui percorrido e as reflexões evidenciadas propiciaram a seguinte organização:

Introdução, na qual apresentamos as motivações, o objeto de estudo, o problema, e os objetivos que permeiam esta tese.

A segunda seção intitulada “Percurso Metodológico”, na qual descrevo a construção e desenvolvimento metodológico da tese, apresentando ainda o *locus* com seus respectivos dados, os sujeitos, as escolhas instrumentais, a definição e sistematização das categorias de análise, e as pesquisas desenvolvidas sobre a temática na Amazônia. Sobre as pesquisas, no levantamento bibliográfico evidenciou-se que, sobre a temática desta tese, nada foi encontrado.

Na seção 3 – “Educação do Campo e Educação Especial: diálogos e conexões”, alimentamos o diálogo entre a educação especial e a educação do campo, apontando conceitos sobre a educação especial e a educação do campo, bem como buscado compreender a dinâmica dessa articulação.

Na seção 4 – “A Educação nas escolas da SEMEC nas Ilhas de Belém”, apresentamos as condições da educação nestas escolas, evidenciando suas características e práticas educativas, com destaque para sua estrutura física, transporte, legislação, sistema organizacional, e sua regionalidade.

Na seção 5 – “O ser e o saber-fazer docente”, evidenciamos a unidade entre a formação e o exercício diário docente, de seus planejamentos e atividades. Uma hibridização do ser, uma combinação de acontecimentos e formação.

2. O Percurso Metodológico

2.1. Tipo e abordagem de estudo

Este trabalho se configura em uma pesquisa de campo e de enfoque histórico-dialético. Para Ribeiro (1979) o estudo tem de estar relacionado ao contexto social, a fim de que a compreensão se torne possível e possibilite novas indagações. Desta forma, a noção de estrutura social, totalidade e contradição são elementos que constituem a pesquisa com enfoque histórico-dialético, considerando que os princípios lógicos da dialética são: (1) totalidade; (2) movimento; (3) mudança qualitativa e (4) contradição.

Compreender o modo como o ser humano produz sua existência, que está em constante mudança, é um dos princípios do histórico-dialético. Oliveira e Ferreira (2009) descrevem que, no princípio do movimento a natureza é compreendida como em “estado de movimento e transformação perpétuos, de renovação e desenvolvimento incessantes, em que sempre nasce e desenvolve-se qualquer coisa, desagrega-se e desaparece qualquer coisa”, significando que tudo se transforma.

Segundo as autoras, as mudanças são rápidas e bruscas de um estado a outro e resultado da acumulação de mudanças graduais. Ressalta-se que essa acumulação é quantitativa e qualitativa, enquanto unidade. Outro princípio refere-se à causa das mudanças pela qual passam os fenômenos na relação com elementos contrários. Assim, segundo Oliveira e Ferreira (2009) no princípio da contradição há luta dos contrários, entre o velho e o novo, o que morre e o que nasce consiste no conteúdo interno do processo de desenvolvimento da conversão das mudanças quantitativas em mudanças qualitativas. Ribeiro (1979) enfatiza que a contradição é causa primeira de mudança, não é esta a exterior, mas a interior, aquela que cada indivíduo comporta dentro de si.

Ao descrever sobre o enfoque histórico-dialético ressaltamos que, a história está ligada ao mundo dos seres humanos enquanto produtora de suas condições concretas de vida e, portanto, tem sua base fincada nas raízes do mundo material, organizado pelos que compõem a sociedade. Os modos de produção são históricos e devem ser interpretados como uma maneira que os homens e as mulheres encontraram, em suas relações, para se desenvolver e dar continuidade à espécie. Ainda se defende o processo histórico desde as sociedades mais remotas até a atual, que ocorre pelos confrontos entre diferentes classes

sociais decorrentes da “exploração do homem pelo homem” a qual explica as relações entre os sujeitos.

Para Ribeiro (1979), o histórico-dialético está ligado a percepção material da vida, vinculado ao entendimento das relações humanas a partir da realidade que se faz presente no cotidiano das pessoas pela necessária visão do contexto social, do qual é parte e com o qual estabelece permanentes relações.

Neste contexto ressaltamos a Educação, com suas dimensões da Educação Especial e Educação no Campo, cujas relações entre as duas modalidades de ensino buscam ser estabelecidas na realidade sociocultural da Amazônia Paraense.

Gadotti (2006, p. 157) enfatiza que a concepção dialética da educação visa mostrar as desigualdades, as contradições existentes. Não camufla o conflito, ao contrário. A educação não tem por finalidade “curar” as partes “defeituosas”, readaptando-as para o seu funcionamento normal, mas tenta mostrá-las no conjunto da sociedade da qual o sistema educacional faz parte.

Nesta perspectiva, o estudo apresentado nesta tese envolve a análise das contradições entre as políticas dos sistemas oficiais de ensino do campo, da Educação Especial e as práticas cotidianas da sala de aula, que estão relacionadas com o contexto sociocultural local.

A pesquisa de campo envolverá dados qualitativos e quantitativos conforme Ferraro (2012):

Nessa perspectiva dialética, simplesmente não há quantidade sem qualidade, nem qualidade sem quantidade; a unidade entre essas duas dimensões do real está em sua inseparabilidade ou exigência recíproca, não em qualquer identidade imaginária entre ambas. Essa perspectiva dialética permite, antes de tudo, afastar duas concepções opostas e igualmente vulneráveis: de um lado, a daqueles (as) que veem incompatibilidade, dicotomia ou oposição excludente entre métodos quantitativos e métodos qualitativos; de outro, a daqueles(as) que veem unidade entre os dois tipos de métodos – uma unidade construída não sobre a diferença que os distingue, mas sobre uma identidade imaginária que desfigura uns e outros, na medida em que ignora ou apaga as diferenças. Permite ainda afastar a tese de um *continuum* entre quantidade e qualidade, que acaba por restabelecer, nas posições extremas, a dicotomia quantidade-qualidade e, conseqüentemente, a exclusão mútua entre essas duas dimensões. Por fim, permite afastar a tese sedutora da complementaridade, a qual, ao mesmo tempo que obriga a enfrentar a capciosa questão sobre quais métodos complementam quais outros, implica uma hierarquização problemática entre os dois tipos de métodos. (p. 144)

Sobre a pesquisa de campo consideramos:

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas. (Gonsalves, 2001, p.67)

2.2. O Locus

A pesquisa foi realizada na cidade de Belém, no Estado do Pará. Em 12 de janeiro de 1616, a cidade de Belém foi fundada por Francisco Caldeira Castelo Branco, que lançou os alicerces da cidade edificados por um forte de paliçada, em quadrilátero feito de taipa de pilão e guarnecido de cestões. Esta fortificação teve, inicialmente, o nome de “Presépio”, hoje o histórico “Forte do Castelo”. Em seu interior foi construída uma capela consagrada a Nossa Senhora da Graça. Ao redor do Forte começou a formar-se o povoado, que recebeu então a denominação de “Feliz Lusitânia”, sob a invocação de Nossa Senhora de Belém. Nesse período ocorreram guerras, em decorrência do processo de colonização, da escravização das tribos indígenas Tupinambás e Pacajás e da invasão dos holandeses, ingleses e franceses. Vencidas as lutas contra os invasores, a cidade perdera a denominação de Feliz Lusitânia, passando a ser Nossa Senhora de Belém do Grão-Pará. (IBGE, 2014)

Conforme dados do IBGE (2014), em 1650, as primeiras ruas foram abertas, todas paralelas ao rio. Os caminhos transversais levavam ao interior. Era maior o desenvolvimento para o lado Norte, onde os colonos levantaram as suas casas de taipa, dando começo à construção do bairro chamado de Cidade Velha. Na parte sul, os primeiros habitantes foram os religiosos capuchos de Santo Antônio. Em 1676 chegaram da ilha dos Açores, 50 famílias de agricultores, no total de 234 pessoas. Nessa época destaca-se a construção da Fortaleza da Barra e do Forte de São Pedro Nolasco. No século dezoito, a cidade começou a avançar para a mata, ganhando distância do litoral. Belém constituía-se não apenas como ponto de defesa, mas, também, centro de penetração do interior e de conquista do Amazonas.

A abertura dos rios Amazonas, Tocantins, Tapajós, Madeira e Negro para a navegação dos navios mercantes de todas as nações, no século XIX, após o período colonial, contribuiu para o desenvolvimento da capital paraense. No início do século XX ocorreu

grande avanço na cidade de Belém, porém a crise do ciclo da borracha e a I Guerra Mundial influenciaram a queda desse processo de desenvolvimento. (IBGE, 2014)

Ferreira e Vaga (2008) descrevem em seu trabalho que, de acordo com a Lei Municipal Nº 7.682/94, Belém possui 39 ilhas, das quais treze ilhas são vinculadas ao Distrito Administrativo de Mosqueiro e, vinte e seis ilhas sob a responsabilidade do Distrito Administrativo de Outeiro. Essas ilhas estão situadas, principalmente, na Baía do Guajará e no Rio Guamá. Já a área insular de Ananindeua, de acordo com o IBGE, é composta por 08 ilhas, limitada pela região sul da Ilha de Mosqueiro e sudeste da ilha de Outeiro, cujo acesso principal a partir da Baía do Guajará é através do Furo do Maguari. A seguir, o mapa do Pará com destaque para a capital Belém.



Figura 1-Mapa do Pará (Fonte: Guia Geo)

O perfil socioeconômico das populações das ilhas de acordo com Tobias, Machado e Paiva Júnior (2009, p.7), com dados do D-Fluvial (2008), evidenciam que 44,1% da população possui renda de R\$ 200,00 a R\$ 400,00; sobre a idade, 49,3% variam de 21-40 anos; 55,3% possuem o ensino fundamental; e, 30,5% atuam como comerciante. Nos dados do IBGE (2010) o rendimento médio domiciliar em Belém é de R\$ 1.100,01 a R\$ 1.500,00. Ênfase que os dados últimos são sobre toda Belém e não específica a realidade das ilhas.

Sobre a população generalizada e residente no campo³, elaboramos a Tabela 1 com dados do IBGE (2010) com aqueles que apresentam algum tipo de deficiência. Resaltamos que alguns dados são acoplados, como: Deficiência Visual (Cegueira + Baixa Visão), Deficiência Auditiva (Surdez + Deficiência Auditiva), e Deficiência Intelectual (Deficiência Mental + Deficiência Intelectual). A maior incidência é de pessoas cegas (cegueira + baixa visão) com 199 homens e 228 mulheres, seguida da deficiência motora com 146 homens e 90 mulheres, de grande dificuldade. As expressões “não conseguem de modo algum”, grande dificuldade” e “não consegue” são próprias do IBGE e foram selecionadas para maior confiabilidade dos dados. Os dados da Tabela 1 não são específicos do público escolar.

Tabela 1 – População do campo com algum tipo de deficiência, em Belém.

População do Campo		
	Masculino	Feminino
Def. Visual (não consegue de modo algum ⁴)	9	-
Def. Visual (grande dificuldade ⁵)	190	228
Def. Auditiva (grande dificuldade)	37	32
Def. Motora (não consegue ⁶)	26	7
Def. Motora (grande dificuldade)	120	83
Def. Mental/intelectual	88	84

FONTE: IBGE (2010)

Nos dados acima a deficiência visual chama a atenção. Na Amazônia alguns estudos estão em andamento sobre as (possíveis) causas da deficiência visual, dentre eles: “a cegueira dos rios” ou “mal do garimpeiro”, chamada oncocercose. É uma doença parasitária, causada pelo verme *Onchocerca volvulus*, que se aloja no sistema linfático humano. O mosquito transmissor é conhecido na região amazônica como pium. Em outras regiões do País é chamado de borrachudo. O estudo é uma iniciativa do Programa de Eliminação da Oncocercose para as Américas – OEPA. Outro fator em estudo, desenvolvido pela Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), é a ausência de vitamina A que

³ Os dados são indiscriminados sobre o campo em Belém. Não há dados no IBGE específicos sobre a população ribeirinha.

⁴ Como utilizado no IBGE.

⁵ Como utilizado no IBGE.

⁶ Como utilizado no IBGE.

leva a outros problemas que podem levar a cegueira, como a xerofthalmia e hemoralopatia, este último é popularmente chamado de cegueira noturna e progride a cegueira total.

Adentrando no contexto escolar apresentamos as tabelas a seguir sobre a Educação Básica em Belém, viabilizada pelos dados do INEP e a utilização do software SPSS. Dos dados disponíveis no banco de microdados do INEP elegemos as matrículas de alunos cegos (cegos+baixa visão), surdos (surdos+deficiência auditiva), deficiência mental, deficiência física e NEE, dos que moram e estudam no campo e que moram no campo e estudam na cidade no período de 2008 a 2011. Os dados foram combinados por localização da escola (rural e urbana), zona residencial (rural e urbana), etapa de ensino.

Tabela 2 - Matrícula na Educação Básica de Pessoas com NEE em Belém

Educação Básica (EB) - Belém						
Nº de matrículas na Educação Básica em Belém						
Ano	Total EB	NEE	DV	DA	DF	DM
2008	371 612	4 130	600	763	234	1 260
2009	371 760	3 477	416	725	228	1 588
2010	378 029	3 123	438	867	300	1 128
2011	347 796	4 465	564	901	515	2 037

Fonte:MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: microdados, 2008-2011.

Há, nos dados da tabela 2, o resultado para o número de matrículas na Educação Básica em Belém de todas as instâncias existentes: federal, estadual, municipal e privada. Dos dados apresentados verificamos que houve redução na Deficiência Visual (DV), nos anos de 2008 a 2009, de 184 matrículas, mas entre os anos de 2009 a 2011 houve elevação de 148 matrículas. Também nos surpreende a redução nos dados de NEE por três anos consecutivos. Os três anos totalizam uma redução de 1 007 matrículas. Mas em 2011 registra-se a elevação no quantitativo de NEE com 4 465 matrículas. A Deficiência Física apresenta redução de matrícula entre os anos de 2008 a 2009, com 6 matrículas e, o aumento de 287 matrículas, nos anos de 2009 a 2011. A Deficiência Mental (termo utilizado pelo INEP) tem aumento expressivo de 909 matrículas apenas entre os anos de 2010 e 2011.

Tabela 3 – Matrícula de alunos com NEE que moram e estudam no campo –Belém

Educação Básica (EB) - Belém						
Nº de matrículas de alunos com NEE que <u>moram</u> e <u>estudam</u> no campo						
Ano	Total	NEE	DV	DA	DF	DM
2008	973	4	0	0	0	0
2009	61	0	0	0	0	0
2010	510	9	1	0	0	4
2011	434	6	1	1	0	4

Fonte:MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: microdados, 2008-2011.

Há um número reduzido de alunos que estudam e moram no campo, incluindo a população das Ilhas e, esta redução é alarmante nos dados de 2009 com 61 alunos matriculados que moram e estudam no campo. A justificativa, para este decréscimo, seria devido a mudança nos critérios utilizados no Censo escolar. Se analisarmos os dados entre 2009 e 2011, ressalta-se a elevação do número de matrículas, mas ao compararmos desde 2008, a redução é muito mais alarmante, de aproximadamente 539 matrículas. Quanto ao número de alunos com NEE que moram e estudam no campo elevou de 4 para 6. Também se registra a matrícula de 1 aluno com DV, DA, e 4 com DM.

Por que os alunos estão se esvaindo das escolas do campo se as comunidades não estão se extinguindo? Com a redução no número de matrículas reduz-se, consideravelmente, os investimentos nestas escolas, haja vista que os repasses são feitos em cima dos dados apresentados nos documentos oficiais.

Tabela 4 - Matrícula de alunos com NEE que moram no campo e estudam na cidade – Belém

Educação Básica (EB) - Belém						
Nº de matrículas de alunos com NEE que <u>moram</u> no campo e <u>estudam</u> na cidade						
Ano	Total	NEE	DV	DA	DF	DM
2008	2 675	42	0	21	0	15
2009	1 691	28	1	14	0	12
2010	1 749	32	2	16	0	12
2011	1 186	24	0	14	0	7

Fonte:MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: microdados, 2008-2011.

Conforme a Tabela 4, entre os anos de 2008 e 2011, há uma brusca redução no total de alunos, redução também em NEE, DV, DA e DM. DF manteve-se nulo. Imaginávamos que, ao reduzir o número de matrículas dos que moram no campo e estudam na cidade, estes estariam novamente morando e estudando no campo, mas a Tabela 3 não possui dados expressivos que revele isso. E se continuam morando no campo e não estão estudando na cidade nem tão pouco no campo, onde estão?

Mota (2010) descreve que a SEMEC possui em sua Rede Municipal de Ensino - RME um total de 61 escolas (incluindo a Fundação Escola Bosque Prof. Eidorfe Moreira) e 35 Unidades Pedagógicas de Educação Infantil, atualmente denominada como Unidades Pedagógicas de Educação Infantil, antes denominadas de Unidades de Educação Infantil - UEIs. As escolas, assim contabilizadas, funcionam, de fato, multiplicadas em um número bem maior de endereços e prédios entendidos como anexos - os quais são vinculados a uma escola-sede principal, que centraliza e administra a documentação escolar regida pela legislação vigente.

Ressalta, ainda Mota (2010) que além das 61 escolas, há mais 69 anexos (20 anexos municipais em prédios próprios, 12 anexos em instalações alugadas, 22 em comodato e outros 15 em regime de subvenção). Quanto as unidades de uso exclusivo para a Educação Infantil, na soma das 35 UEIs, registram-se 23 em prédios próprios, 5 em espaços físicos alugados e 7 em regime de comodato. Todos os endereços somados alcançavam 165 localizações em Belém, nas quais se distribuam os 73 481 alunos da rede pública municipal. Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação contabiliza cerca de 72 mil alunos matriculados na capital e nas ilhas da região insular, como é o apresentado no sítio da SEMEC. Enquanto que o público da Educação Especial é de aproximadamente 400 alunos matriculados nas escolas municipais e dispõe de 33 SRM, informações do blog do CRIE Belém.

A Rede Municipal, desde 1996, é estruturada de forma administrativa por meio de organização geográfica, ou seja, o município é distribuído em 8 distritos por área de abrangência geográfica/bairros: Distrito Administrativo de Belém/DABEL, Distrito Administrativo do Entroncamento/DAENT, Distrito Administrativo do Bengui/DABEN, Distrito Administrativo da Sacramenta/ DASAC, Distrito Administrativo de Icoaraci/DAICO, Distrito Administrativo de Outeiro/DAOUT, Distrito Administrativo do Guamá/DAGUA, e Distrito Administrativo de Mosqueiro/DAMOS. As escolas também

se organizam por distritos com o objetivo de melhor acompanhamento e assessoramento pedagógico.

As escolas pesquisadas estão situadas em dois distritos: de Outeiro (DAOOUT) e Mosqueiro (DAMOS).

Os critérios para a escolha das escolas desta pesquisa foram: ter alunos com deficiência em sala de aula comum; estar numa ilha; ser sede ou unidade pedagógica da Rede Municipal de Ensino.

Assim, as escolas são constituídas por populações ribeirinhas e estas estão identificadas no Guia de Cadastramento de Grupos Populacionais Tradicionais e Específicos (2012) como indivíduos, famílias e comunidades tradicionais agroextrativistas que vivem em regiões de várzea, próximas ao rio e que têm modo de organização, reprodução social, cultural e econômica fundamentados na constante interação com o meio onde vivem e determinado pelo ciclo das águas (regime de cheias e vazantes) e pelos recursos que o rio oferece. A seguir o mapa da cidade de Belém e as respectivas ilhas pesquisadas.



Figura 2 - Mapa das Ilhas de Belém
Fonte: Mídia independente

Caratateua, conhecida popularmente como Outeiro, é uma das 39 ilhas de Belém e, a principal de seus 8 distritos, denominado Distrito Administrativo de Outeiro (DA-OUT). É distante 25 km do centro da cidade, possui cerca de 50 mil habitantes. O nome Caratateua é de origem Tupi Guarani e significa "Lugar das Grandes Batatas". No passado a batata doce era em grande abundância na localidade. A ilha possui todos os três tipos de solo: várzea, igapó e terra firme, que permitem as culturas intensivas e extensivas.

Caratateua sobrevive do artesanato marajoara, serviços de olaria e pesca. O distrito também possui pequeno centro comercial e feiras livres. Há transporte urbano, mas não atende às necessidades da ilha e, por haver ligação ao centro de Belém, via terrestre, os ônibus transitam até o centro comercial de Belém, no qual há muitos funcionários do comércio residentes nessa ilha.

A ilha de Cotijuba está situada na confluência da Baía de Marajó com a Baía do Guajará, no Estado do Pará, tendo, ao Nordeste, a Ilha de Mosqueiro; ao Norte, a própria Baía de Marajó; ao Sul, a Ilha do Arapiranga e o Rio Pará, ao Sudeste as Ilhas de Jutuba e Paquetá e o Canal de Cotijuba. Em 1990, através de Lei Municipal esta ilha foi transformada em área de proteção ambiental, fato que obriga a manutenção de sua vasta cobertura vegetal e a proibição da circulação de veículos motorizados, exceto os de segurança e saúde. A ilha não possui sistema de água tratada, usufrui de água retirada de poços artesianos e energia elétrica proveniente de geradores a diesel. Os primeiros habitantes da Ilha de Cotijuba foram os índios Tupinambás, que a batizaram com este nome. Em tupi, Cotijuba significa "trilha dourada", talvez uma alusão às muitas falésias que expõem a argila amarelada que compõe o solo da ilha. Não identificamos produções que revelassem a história dos índios nas ilhas e sua possível remoção da região.

Na ilha não há muitos serviços, é necessário que a população se dirija ao Distrito de Icoaraci, por ser o mais próximo.

A ilha do Combu faz parte do Distrito Administrativo do Outeiro (DAOUT) e está a uma distância de 1,5 km ao sul da cidade de Belém. Suas características estão inseridas no panorama paisagístico-ambiental. Está situada a margem esquerda do rio Guamá, tendo à sua frente (do outro lado do rio) o Campus da Universidade Federal do Pará (UFPA). A ilha compreende uma área calculada por triangulação e integração gráfica de aproximadamente 15 quilômetros quadrados. O ecossistema sofre influência direta das marés dos rios. Durante o período de dezembro a abril, há constantes inundações, daí a

caracterização do solo de várzea. A população do Combu tem como meio de sobrevivência o cultivo de açaí e também foi recentemente agregado a estes a criação e revenda de acessórios que priorizam a utilização de sementes de açaí e outros recursos naturais sob a orientação e consultoria do Sebrae na ilha.

A ilha de Mosqueiro é um distrito administrativo do município de Belém. Mosqueiro é uma ilha fluvial localizada na costa oriental do rio Pará, no braço sul do rio Amazonas, em frente à baía do Guajará. Possui uma área de aproximadamente 212 km² e está localizada a 70 km de distância do centro da capital Belém. Possui 17 km de praias de água doce com movimento de maré. O nome "Mosqueiro" é originário da prática do "moqueio" do peixe pelos indígenas tupinambás que habitavam a ilha. Sobressai-se em Mosqueiro a pesca.

Não foram encontradas informações sobre a historicização e o deslocamento dos indígenas nem da ilha de Mosqueiro nem das demais. Questionamos sobre um possível massacre para apropriação da terra. O que foi evidenciado, por exemplo, em Cotijuba, é que logo após a extinção dos índios, a ilha teve a presença dos jesuítas, inclusive, há ainda escombros de uma escola jesuítica que tempos depois foi adaptada para acolher prisioneiros distintos de alta periculosidade nos tempos da ditadura.

Com relação ao saneamento nas ilhas a condição se assemelha dentre as pesquisadas, porém nas ilhas de Cotijuba e Combu não há saneamento nem tratamento de água encanada.

Nas ilhas de Mosqueiro e Caratateua há postos de saúde e hospital público nas quais, quando há necessidade, as demais ilhas buscam assistência, por serem, também sede de outras ilhas. A busca por assistência é proporcional à distribuição municipal por distritos.

Lembrando que o IDHM não é específico das ilhas, ao contrário, são basicamente da área urbana de Belém, e estes se apresentaram da seguinte maneira: em 1991, o IDHM era de 0,562; em 2000 avançou para 0,644, e em 2010, saltou para 0,7464. Assim como o IDHM, a incidência da pobreza é sobre a totalidade de Belém, apresentando índice de 40,60%. Seria muito produtivo caso conseguíssemos os dados do IDH das ilhas, levando-se em consideração os seus critérios de maneira específica: grau de escolaridade, renda e nível de saúde. Ao observar os dados do IBGE (2010) sobre o domicílio, verificamos que

os dados que se destinam a população rural não os especifica como sendo ribeirinhos, quilombolas, indígenas, assentados ou outros.

A condição do transporte varia de ilha para ilha, no caso de Mosqueiro e Carateua, há transporte rodoviário, diga-se aqui, ônibus e vans para transitar entre os bairros e também para deslocamento até o centro urbano de Belém; também há transporte fluvial com a utilização de pequenos barcos, rabetas e canoas; em Mosqueiro, há também aeroporto para pequenas aeronaves de cunho privado.

Diferentemente desta condição, as ilhas de Cotijuba e Combu não tem acesso rodoviário nem aéreo. Para deslocamento na ilha de Cotijuba a população utiliza motos, bicicletas e uma charrete puxada por cavalo, típica da região. Para deslocamento até Belém é necessário o uso de barcos ou rabetas.



Foto 1: Charrete (Cotijuba/Pará). (Fonte: arquivo da pesquisa)

As construções de moradia nas ilhas são de alvenaria, pau a pique (preenchida com barro) e coberta com palha, madeira também em condição de palafita⁷. Há ainda construções mistas (madeira e alvenaria, madeira e pau a pique, etc.). Há a existência de energia elétrica, porém em Cotijuba funciona com o motor/gerador e o horário de encerramento dos serviços é por volta de 23h retomando às 6h. Isso reforça a peculiaridade de cada lugar.

⁷ Casa de madeira construída sobre madeiras grossas, como a pernamanca, sofrem com a variação dos rios com suas altas e baixas e conseqüentemente com seus alagamentos e inundações.

Nas ilhas de Mosqueiro e Caratateua estão presentes instituições de ensino nas instâncias municipal, estadual, privada também na condição de filantropia. Enquanto que nas ilhas de Cotijuba e Combu, há instituições de ensino municipal e estadual.

Para fins de informação sobre a codificação neste trabalho, a única ilha que possui mais de uma escola participante da pesquisa é Mosqueiro. Assim, as escolas Angelus Nascimento, Ana Barreau Meninéia, Remígio Fernandez e Donatila Lopes estão identificadas como E1, E2, E3 e E4, respectivamente.

Quadro 1 - Codificação das escolas

Cód.	Ilhas	Escolas
E-Ca	Caratateua (DAOUT)	Escola Bosque
E1-M E2-M E3-M E4-M	Mosqueiro (DAMOS)	Ana Barreau Remígio Fernandez Donatila Lopes Angelus Nascimento
E-Co	Cotijuba (DAOUT)	Unidade Pedagógica Faveira
E-C	Combu (DAOUT)	Unidade Pedagógica do Combu

Fonte: Elaboração da autora

2.3. Os sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são 04 coordenadores pedagógicos, 04 professoras de sala de recursos multifuncional e 05 professores de classe comum, perfazendo um total de 13 sujeitos entrevistados.

Os critérios estipulados para escolha dos sujeitos foram: ser professor de classe comum ou sala de recursos multifuncional do ensino fundamental da rede municipal de ensino; ter aluno com deficiência e estar disponível para participar da pesquisa.

No Combu foi entrevistada 01 coordenadora pedagógica.

Em Caratateua foram entrevistadas 01 professora de sala de recursos multifuncional e 01 coordenadora pedagógica.

Em Cotijuba foram entrevistadas 01 professora de sala de recursos multifuncional e 02 professores de sala comum.

Em Mosqueiro foram entrevistados 02 professoras de sala de recursos multifuncional, 01 coordenador pedagógico e 03 professores de classe comum. E em Belém, 01 coordenadora das ilhas.

A seguir, o Quadro 2 com a codificação dos professores, a ilha em que atua e sua função.

QUADRO 2 - Sujeitos e Codificação

COD.	ILHA	FUNÇÃO
Profª Maria- SRM/ E-Ca	Caratateua	Profª SRM
Coord. Flávia/ E-Ca	Caratateua	Coord. Pedag.
Profª Carla E1-M	Mosqueiro	Profª SC
Profª Luzia – SRM/ E1-M/ E2-M	Mosqueiro	Profª .SRM
Profª Meire – SRM / E4-M	Mosqueiro	Profª SRM
Profª Tereza E3-M	Mosqueiro	Profª SC
Prof Pedro E3-M	Mosqueiro	Prof. SC
Coord. João/E3-M	Mosqueiro	Coord. Pedag.
Profª Joelma – SRM/E-Co	Cotijuba	Profª SRM
Profª Ana E-Co	Cotijuba	Profª SC
Prof. José E-Co	Cotijuba	Prof. SC
Coord. Alice - Ilhas	Belém	Coord. Ilhas
Coord. Emília/E-C	Combu	Coord. Pedag.

Fonte: Elaboração da autora

No Quadro 3 a seguir, evidenciamos a formação dos entrevistados, seu regime de trabalho e o tempo de atuação.

QUADRO 3 - Perfil dos entrevistados

COD.	SEXO	IDADE	FORMAÇÃO	PÓS GRADUAÇÃO	REGIME	TEMPO DE ATUAÇÃO
Profª Maria – SRM/E-Ca	FEM	31	Pedagogia (2002)	Metodologia da Educação Superior	Efetivo	04 anos
			Letras – Libras (2012)			
Coord. Flávia/E-Ca	FEM	38	Pedagogia	-	Efetivo	-
Profª Carla E1-M	FEM	41	Pedagogia/Adm Escolar (1995)	Gerência Escolar	Efetivo	10 anos
Profª Luzia – SRM – E1-M/E2-M	FEM	47	Pedagogia	LIBRAS Metodologia do Ensino Superior	Efetivo	28 anos
Profª Meire – SRM – E4-M	FEM	31	Pedagogia (2011)	Psicopedagogia Clínica e Institucional	Efetivo	7 meses
Profª Tereza –E3-M	FEM	50	Pedagogia (2012)	-	Efetivo	20 anos
Prof Pedro –E3-M	MASC	24	Pedagogia (2012)	Educação Especial	Efetivo	4 meses
Coord. João/E3-M	MASC	39	Pedagogia-Gestão Escolar (2006)	Psicopedagogia Gestão Escolar Mestrando em Educação	Efetivo	6 meses
Profª Joelma – SRM/E-Co	FEM	40	Pedagogia (1996)	Educação Inclusiva	Contratada	3 meses / 7 anos
Profª Ana E-Co	FEM	34	Pedagogia (Licenciatura e Bacharelado – 2007)	Psicopedagogia	Contratada	2 anos
Prof. José E-Co	MASC	28	Pedagogia (2003)	Gestão Escolar Gestão Empresarial MBA em Finanças Mestrado em Zootecnia	Contratado	2 meses / 10 anos
Coord. Alice - Ilhas	FEM	-	Pedagogia (1992)	Especialização em Alfabetização Especialização em Atendimento Educacional Especializado	Efetivo	14 anos
Coord. Emília/ E-C	FEM	-	Pedagogia	-	Contratado	3 anos

Fonte: Elaboração da autora

Sobre os sujeitos participantes desta pesquisa, a maioria se concentra na ilha de Mosqueiro, que apresentou muita receptividade. A menor concentração de professores ocorreu na ilha de Combu, à qual houve muita resistência. Na ilha de Outeiro houveram muitos participantes, mas alguns destes declinaram sua participação na pesquisa, resultando em apenas dois participantes. Também houve boa receptividade na ilha de Cotijuba.

A maioria dos sujeitos é efetiva, a idade varia de 24 a 50 anos, apenas três professores do sexo masculino foram identificados na pesquisa, sendo um contratado e dois efetivos com tempo de serviço variando de dois a seis meses. Dos entrevistados, havia apenas um mestre em Zootecnia e um mestrando em Educação. Os demais professores possuem formação *lato sensu*, a maioria em Psicopedagogia.

Trabalhar na ilha é uma opção para quem não possui experiência, os concursos atraem por pela baixa concorrência e elevado número de vagas. Mesmo com o deslocamento longo e muitas vezes cansativo, de Belém (cidade) para a Belém (ilhas) não se tem os prejuízos de um trânsito caótico, tumultuado, com ruído de muitas buzinas e momentos de espera em trânsito parado. Sobre as professoras com maior tempo de atuação nas ilhas não podemos registrar suas motivações e opção em trabalhar na ilha.

Inicialmente, fui a cada escola para conversar com a coordenação e apresentei o documento de autorização da pesquisa. Em seguida, conversei com os professores, alguns não aceitavam de imediato, outros concordavam e assim fazíamos o agendamento. Entretanto, algumas vezes, quando eu chegava para a entrevista agendada, o professor já tinha deixado recado que estava sem tempo, estava estudando para curso/concurso e todo o tempo livre que dispunha aproveitava para dedicar a isso.

Dentre os professores que aceitaram realizar a entrevista, muitos não dispunham de um espaço tranquilo para a sua efetivação. A única professora que nos recebeu em espaço reservado, negociou a sala de informática por determinado tempo, não havendo assim alunos, nem outros professores no local. As entrevistas duravam de 40 minutos a 1:30h (hora e meia). No início eram tímidos e à medida que conversávamos, aproveitavam o momento para desabafar.

2.4. Procedimentos Metodológicos

Nesta tese foram realizados os seguintes procedimentos metodológicos:

2.4.1. Levantamento bibliográfico

Este estudo envolveu o levantamento bibliográfico de autores que tratam da educação em geral, do campo e da educação especial.

A pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto (GIL, 1994). Ao tratar da pesquisa bibliográfica é importante destacar que a mesma é sempre realizada para fundamentar, teoricamente, o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos. Portanto, difere da revisão bibliográfica, uma vez que vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente (LIMA; MIOTO, 2007).

2.4.2. Realização de Entrevistas

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: roteiro de entrevista semiestruturada para entrevistas com as coordenações da educação especial e educação do campo, e para professores de alunos com deficiências das escolas de comunidades ribeirinhas.

A escolha da entrevista semiestruturada ocorreu por compreender que na entrevista é possível “... recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134)

O roteiro⁸ elaborado foi inspirado no instrumento utilizado na pesquisa viabilizada pelo PROCAD (UEPA e PUC-Rio). Elencou-se informações pessoais e profissionais, a estrutura física da escola, a organização do ensino, a sala de recursos multifuncional, a prática docente e formação continuada. Consideramos ter abrangência e singularidade necessária às informações que subsidiaram esta pesquisa.

⁸ Vide p. 276

A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética.⁹ Aos entrevistados, foi solicitada a confirmação e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁰, preservando sua identidade com nomes fictícios; e sobre o *locus*, nos foi permitido pela Secretaria de Educação desenvolver a pesquisa.

2.4.3. Realização da Observação

a) Diário de Campo

O diário de campo se fez necessário devido sua associação à observação. Fernandes (2011) descreve que a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas, também, em examinar fatos ou ferramentas que se deseja estudar. É como nos diz Gruzinski (2003), devemos olhar para além do que se vê. Assim, ao observar, faz-se necessário seu respectivo registro da (in) visibilidade do contexto encontrado.

O registro no diário de campo evidenciou a trajetória até às escolas, o momento de chegada e saída, os contatos, os sujeitos, as dúvidas, os contrastes, minhas observações e percepções, dentre outros. Para Triviños (1987), o diário de campo possui dois tipos de anotações: 1) descritiva: transmite com exatidão a situação observada; 2) analítico-reflexiva: observação dos acontecimentos e processos que indicam quais questões devem ser aprofundadas.

A organização deste diário assemelhou-se ao relatório. Registrava-se o momento de saída e chegada nos trapiches, o percurso realizado, o quantitativo e o público presente no barco, o caminho até a escola, o momento da entrevista, a conversa com outros, o dia e a hora para retorno, etc.

b) O uso de Fotografia

Ao idealizar esta pesquisa evidenciamos a necessidade de apresentar as escolas e as comunidades ribeirinhas, o transporte, seu trajeto, como de fato são e suas peculiaridades, mas interagindo com o texto, com a pesquisa. Assim, utilizamos a fotografia no

⁹ CAEE: 11054512. 0. 0000.5504

¹⁰ Vide p. 280

primeiro momento como registro documental para composição de arquivos e, posteriormente como instrumento de *feedback*. A fotografia é, de acordo com a semiótica, um signo e junto a ele, a representação e os três aspectos que ela engloba: a significação, a objetivação e a interpretação.

Santaella (2002, p.5) descreve que na definição de Pierce o signo pode ser analisado: *em si mesmo*¹¹, no seu poder para significar; *na sua referência àquilo que ele indica*¹², se representa; refere ou nos tipos de efeitos que está apto a produzir nos seus receptores, isto é, *nos tipos de interpretação*¹³ que ele tem o potencial de despertar nos seus usuários.

Com isso, a autora descreve que a teoria semiótica nos permite penetrar no próprio movimento interno das mensagens, no modo como elas são engendradas, nos procedimentos e recursos nela utilizados. Permite-nos captar seus vetores de referencialidade não apenas à um contexto mais imediato, como também a um contexto estendido, pois em todo processo de signos fica marca deixada pela história, pelo nível de desenvolvimento das forças produtivas econômicas, pela técnica e pelo sujeito que as produz.

Assim, a fotografia se ajusta em dois momentos, na observação e também na análise documental, em outra perspectiva.

A utilização deste mais o diário de campo, documentos, pesquisa bibliográfica, indicadores socioeducacionais compõem os recursos utilizados nesta pesquisa e busca apresentar e envolver as particularidades de nosso Estado (Pará) e principalmente da realidade das ilhas de Belém.

2.4.4. Levantamento e Análise Documental

Para o levantamento documental utilizamos a fotografia, o Projeto Político Pedagógico – PPP, o Estatuto da Escola Bosque, a ficha de avaliação padrão de sala de aula comum e sala de recursos multifuncional, as tabelas e o diário de campo.

A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse (LÜDKE; ANDRE, 1986, p.38); e ainda, uma

¹¹ Grifo nosso.

¹² Grifo nosso.

¹³ Grifo nosso.

pessoa que deseja empreender uma pesquisa documental deve esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes (CELLARD, 2008, p. 298). Tanto a pesquisa documental quanto a pesquisa bibliográfica têm o documento como objeto de investigação. No entanto, o conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos.

O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres. Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador (FIGUEIREDO, 2007).

Lima e Mioto (2007) descrevem que o elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para às contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Essa é a principal diferença entre a pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. No entanto, chamamos a atenção para o fato de que: “na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador (a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico” (OLIVEIRA, 2007, p. 70).

a) Os indicadores Socioeducacionais

Os indicadores socioeducacionais fomentaram as hipóteses desta pesquisa além de corroborar com o apanhado estatístico sobre a região. Os indicadores aqui utilizados são do IBGE, DATA ESCOLA e INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

A coleta destes dados foi feita em todas as escolas públicas e privadas do país, responsáveis pelo preenchimento de um formulário padronizado e disponível no sistema *on-line* Educacenso. Trata-se do principal instrumento de coleta de informações sobre a educação básica, que abrange suas diferentes etapas e modalidades coletando dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar (INEP, 2009).

2.4.5. Sistematização e análise dos dados

A sistematização dos dados foi realizada utilizando-se o processo de categorização que consiste:

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

As categorias analíticas podem ser iniciais ou emergentes. As categorias analíticas iniciais surgem nas primeiras leituras sobre o tema de estudo. São conceitos que estão na base das discussões teóricas em torno do objeto de estudo (OLIVEIRA; MOTA NETO, 2011). Enquanto que as categorias analíticas emergentes surgem no desenvolvimento da pesquisa e podem ser oriundas tanto da leitura bibliográfica como do processo de coleta dos dados (OLIVEIRA; MOTA NETO, 2011).

Nesta tese as categorias foram construídas desde a fase inicial do projeto e a partir da coleta dos dados. As análises foram embasadas nas leituras de Freire e Gramsci.

As categorias analíticas da pesquisa são Educação do Campo,¹⁴ e Educação Especial/Educação Inclusiva¹⁵ e população ribeirinha¹⁶, conceituadas na fase inicial da pesquisa. E a partir da coleta dos dados foram elaboradas as seguintes categorias e unidades temáticas:

¹⁴ Ver p. 63 desta tese

¹⁵ Ver p. 77 desta tese

¹⁶ Ver p. 68 desta tese

Quadro 4 - Categorias e Unidades

Categorias Analíticas	Categorias Temáticas	Unidades temáticas
Educação do campo	-	-
Educação Especial/Educação inclusiva	-	-
População Ribeirinha	-	-
	Escolas das Ilhas	Projeto Político Pedagógico, Estatuto da Secretaria Municipal de Educação, Acessibilidade, Estrutura física das escolas, Sistema organizacional, Enturmação, Relação com a comunidade escolar, Família, Evasão.
	O Ser e o Saber - Fazer Docente	O trabalho pedagógico, Planejamento, Currículo, Metodologia, Recursos Pedagógicos, Relações Interpessoais, Condições de Trabalho, Avaliação. Formação.

Fonte: Elaboração da autora

2.5. Produção na área

a) Educação do campo

O levantamento das produções foi necessário para ter ciência dos tipos de conhecimento já produzidos, o que confirma a relevância deste estudo. Realizou-se pesquisa no Portal da Capes de teses e dissertações. A procura envolveu os descritores: educação no campo na Amazônia; educação especial na Amazônia; educação especial no campo da Amazônia.

A seguir serão evidenciadas as produções encontradas com os descritores *educação especial na Amazônia*, *educação especial no campo da Amazônia*; e *educação especial*.

Foram encontradas 293 produções de diferentes áreas de conhecimento no Portal da Capes, com as seguintes temáticas: Educação no Campo na Amazônia (170) – Educação (83); Educação em Ciência e Matemática (06); Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido (06); Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente (05); Psicologia (05); Educação Agrícola (04); Ciência da Informação (03); Ecologia e Manejo de Recursos Naturais (03); Ciências Sociais (02); Geografia (02); Enfermagem (02); Antropologia (02); Arqueologia (02); Administração (02); Engenharia de Produção (02); Desenvolvimento Regional (02); Mestrado Integrado em Desenvolvimento Regional (01); Artes Visuais (01); Desenvolvimento Sustentável (01); Comunicação, Cultura e Amazônia (01); Comunicação, Linguagens e Cultura (01); Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais – Sensoriamento Remoto (01); Geologia e Geoquímica (01); Saúde Pública (01); Recursos Naturais (01); Educação Ambiental (01); Engenharia Civil (01); Estudos de Linguagem (01); Engenharia Florestal (01); Ecologia (01); Ciências da Linguagem (01); Serviço Social (01); Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia (01); História (01); Sociedade e Cultura na Amazônia (01); Direito (01); Controladoria e Contabilidade (01); Urbanismo (01); Ciência Política (01); Planejamento e Políticas Públicas (01); Ciência Ambiental (01); Ensino de Ciências na Amazônia (01); Ciências da Comunicação (01).

Com o eixo Educação Especial no campo da Amazônia (30) foram encontrados: Educação (17); Medicina (1); Psicologia (03); Enfermagem (02); Ecologia (02); Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente (01); Artes Visuais (01); Comunicação, Linguagem e Cultura (01); Geologia e Química (01); Engenharia Civil (01); Educação em Ciências e Matemática (01). Estes estão também apresentados nas tabelas a seguir.

Tabela 5 - Instituição em que as dissertações e teses foram defendidas (1996-2012)

Nº	IES	Quantidade	%
1	Universidade Federal do Pará – UFPA	10	32,25
2	Universidade Federal do Amazonas – UFAM	7	22,6
3	Universidade do Estado do Pará – UEPA	5	16,09
4	Universidade Federal da Paraíba – UFPB	2	6,45

5	Universidade Federal de Rondônia – UNIR	1	3,23
6	Unicamp	1	3,23
7	UEPA/UFAM (Minter)	1	3,23
8	Universidade da Amazônia – UNAMA	1	3,23
9	Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT	1	3,23
10	Universidade Federal Fluminense - UFF	1	3,23
11	Universidade Estadual Paulista	1	3,23
	TOTAL	31	100%

Fonte: Elaborado pela autora

Dentre as Instituições aqui identificadas a Universidade Federal do Pará (UFPA) concentra 32, 26 % das produções, seguida pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) com 22,6% e da Universidade do Estado do Pará (UEPA) com 16,13%.

Tabela 6 – Programa em que as produções foram defendidas

Programa	Quantidade	%
Educação	17	54,84
Psicologia	3	9,66
Ecologia, Conservação e Manejo da Vida Silvestre	2	6,45
Enfermagem	2	6,45
Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente	1	3,23
Artes	1	3,23
Comunicação, Linguagem e Arte	1	3,23
Ciências e Matemática	1	3,23
Ciências e Letras	1	3,23
Sem informação ou não encontrada.	2	6,45
TOTAL	31	100%

Fonte: Elaborado pela autora

Sobre as produções a maior concentração está na Educação com 54,84%, seguida por 9,66% concentrada na Psicologia. Há mais de 50% somente na Educação o que nos

remete crescimento das produções e interesses na educação do campo e seus possíveis desdobramentos. Mas que ainda não são suficientes para desvendar este universo chamado Amazônia.

Tabela 7 - Distribuição por nível de titulação

NÍVEL	Quantidade	%
Mestrado	26	83,91
Doutorado	5	16,09
TOTAL	31	100%

Fonte: Elaborado pela autora

A maioria das produções aqui identificadas é em nível de mestrado e, apenas 16,09% em nível de doutorado, sendo que apenas uma única produção foi identificada na universidade da região amazônica. Os demais embora retratem a região amazônica foram defendidas na UFPB, USP, UNICAMP e UNESP.

É relevante a identificação das produções em nível de mestrado. A pouca produção em nível de doutorado é em função de possuímos na Amazônia somente dois cursos de doutorado.

Tabela 8 - Distribuição anual das dissertações e teses

ANO	QUANTIDADE	%
1996	1	3,23
1997	0	0
1998	0	0
1999	1	3,23
2000	0	0
2001	0	0
2002	0	0
2003	0	0
2004	0	0
2005	1	3,23
2006	1	3,23
2007	6	19,35

2008	1	3,23
2009	2	6,45
2010	7	22,6
2011	3	9,66
2012	8	25,79
TOTAL	31	100%

Fonte: Elaborado pela autora

Durante a busca das produções no banco de dados não delimitamos o período, as produções é que revelaram seus anos de conclusão, perfazendo o período de 1996 a 2012, porém, identificamos que não houve produção alguma com os descritores no período anterior a 1996, e entre 2000 – 2004. Pode-se dizer que a produção se apresenta em movimento ascendente, e se destacam os anos de 2007, 2010 e 2012, com 6, 7 e 8 produções, respectivamente.

Dentre todas as produções identificadas apenas duas tinham aproximações com a temática. E uma outra dissertação sugeria ter relação com a temática por buscar o diálogo entre a educação do meio rural e a educação inclusiva. Porém, na leitura do desenvolvimento do estudo identificamos não haver relação entre Educação Especial e Educação do Campo.

Tabela 9 - Tema principal das produções

TEMA	QUANTIDADE	%
Educação do campo	6	19,35
Currículo e Formação de Professores	4	12,9
Artes	3	9,66
Enfermagem/Saúde	2	6,45
Educação profissional	1	3,23
Formação docente	1	3,23
Concepções de professores	1	3,23
Ensino Superior	1	3,23
Comunicação, Linguagens e Cultura	1	3,23
Trabalho e Saúde	1	3,23

Políticas Públicas	1	3,23
Sem informação ou não encontrada.	9	29,03
TOTAL	31	100%

Fonte: Elaborado pela autora

Como já mencionado, a busca envolveu em seus descritores a educação do campo e este apareceu em 19, 35% das produções como tema principal; e, na sequência, Currículo e Formação de Professores.

Quanto a coleta de dados, as produções utilizaram mais de um procedimento. Porém, o mais evidenciado foi a análise documental seguida de entrevistas, como apresenta a tabela a seguir. Havia trabalhos/produções que não especificavam no corpo do texto nem em seu resumo os procedimentos utilizados, e foram alocados na categoria “outros”.

Tabela 10 - Procedimentos de coleta de dados

Procedimento de Coleta	Quantidade
Análise documental	24
Entrevista	7
Questionário	2
Observação	2
Outros	11

Fonte: Elaborado pela autora

Das produções identificadas, 54,84%, o equivalente a dezessete pesquisas, registraram a abordagem qualitativa como tipo de pesquisa. E catorze produções (45,16%) não identificaram a abordagem.

Dentre todas as produções analisadas, nenhuma envolveu a temática educação especial e educação do campo, ou até mesmo educação especial no campo.

b) Educação Especial

Especificamente sobre as produções de Educação Especial, identificamos no Banco de Teses e Dissertações da Capes 1600 produções como resultado na busca. Foi utilizado um único descritor, educação especial, e daí selecionamos os que registravam

seu *locus* ou sua instituição na Região Norte do país. Não delimitamos o período, porém são dos anos de 2011-2012. Das 1600 produções resultantes apenas 16 são de instituições ou *locus* na Região Norte.

Tabela 11 –Instituição em que as dissertações e teses foram defendidas (2011-2012)

Nº	IES	Quantidade	%
1	Universidade do Estado do Pará – UEPA	4	25
2	Universidade Federal do Pará – UFPA	3	18,75
3	Universidade Federal do Amazonas – UFAM	3	18,75
4	Universidade Federal de Rondônia – UNIR	2	12,5
5	Universidade da Amazônia – UNAMA	1	6,25
6	Universidade Federal do Amapá – UNIFAP	1	6,25
7	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	1	6,25
8	Escola Superior de Teologia	1	6,25
	TOTAL	16	100%

Fonte: Elaborado pela autora

A maior concentração das produções se encontram no Pará e nas universidades públicas. Sendo que, 25% das produções são resultantes de pesquisas na Universidade do Estado do Pará – UEPA, no Programa de Pós-Graduação em Educação como visualizado na tabela 12.

Tabela 12 –Programa em que as produções foram defendidas

Programa	Quantidade	%
Educação	9	56,25
Psicologia	3	18,75
Mestrado Integrado em Desenvolvimento Regional	1	6,25

Comunicação, Linguagem e Arte	1	6,25
Letras	1	6,25
Mestrado Profissional em Teologia	1	6,25
TOTAL	16	100%

Fonte: Elaborado pela autora

O maior destaque das produções se dá na Educação, seguido pela Psicologia. O baixo quantitativo de produções em nível de Doutorado pode ser entendido pela pouca oferta na região, uma vez que há apenas dois Programas de Pós-Graduação em nível de Doutorado. Porém a única pesquisa em nível de Doutorado apresentado nesta busca foi na UFMG, como apresentado na Tabela 13, a seguir.

Tabela 13 - Distribuição por nível de titulação

NÍVEL	Quantidade	%
Mestrado	15	93,75
Doutorado	1	6,25
TOTAL	16	100%

Fonte: Elaborado pela autora

Surpreendente é identificar que as produções se concentram nos anos de 2011 e 2012 como apresentado na Tabela 15. Não há produção antes, nem mesmo depois. A produção em nível de Doutorado foi em 2011.

Tabela 14 - Distribuição anual das dissertações e teses

ANO	QUANTIDADE	%
2011	9	56,25
2012	7	43,75
TOTAL	16	100%

Fonte: Elaborado pela autora

Não houve, dentre as produções elencadas, alguma que se aproximasse da abordagem temática discutida nesta tese. Verifica-se que não há discussão em meio às produções sobre a temática que disponibilizamos neste estudo - educação do campo e educação especial, o que evidencia o ineditismo deste trabalho. Desta forma, o estudo “A Escolarização da Pessoa com Deficiência em Comunidades Ribeirinhas da Amazônia Paraense”, parte de uma realidade amazônica de distintas condições de sobrevivência e escolarização que nos inquietam, mas que apontam também a necessidade de estudos pela relevância do tema.

Assim, apoiada em autores, legislações e em condições singulares, entrelaçaremos as políticas de Educação Especial aplicadas nas escolas das comunidades ribeirinhas às condições de acessibilidade dos alunos com deficiência, ao currículo disponibilizado ao público da educação especial, as condições de aprendizagem dos alunos com deficiência em sala comum e sala de recursos multifuncionais via atendimento educacional especializado (AEE); além da condição de trabalho dos professores e sua formação (inicial e continuada).

Esta tese aborda a escolarização da pessoa com deficiência em comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense, envolvendo os eixos “educação do campo” e “educação especial”.

3. Educação do Campo e Educação Especial: diálogos e conexões

Nesta seção analisa-se a Educação do Campo e a Educação Especial compreendendo-as como parte de uma unidade chamada Educação. Primeiramente, buscar-se-á refletir sobre os discursos da educação do campo também mediados pelos dados de fontes oficiais e de autores que se debruçam nesta discussão e envolvem a condição singular das ilhas de Belém, dirigindo em seguida à Educação Especial e seus desdobramentos com a população.

O debate sobre a Educação do Campo e sua possível interface com a Educação especial iniciou, a partir da fala dos entrevistados. Apesar de ministrarem aulas em escola situada em ilha, uns não consideram ser uma escola de campo; outros consideram e, outros consideram em parte; porque as ilhas são consideradas bairros de Belém e não são escolas precárias, tomando também como referência a falta de infraestrutura.

A Prof^a Carla E1-M informa que “... a gente considera aqui como um bairro de Belém. A gente não é do campo. A única coisa que tinha aqui do campo era o assentamento e até fechou”. A prof^a considera que sua escola não é do campo e sim da cidade, por possuir características de bairro e tudo que poderia caracterizá-los como campo, em sua concepção, era o assentamento e já não existe.

É, aqui é uma ilha. Não considero escola do campo porque eu moro na zona rural, eu sei o que é uma escola do campo. A escola do campo é muito mais precária que a escola daqui. A escola daqui tem uma estrutura muito melhor. Tem a mesma estrutura das escolas de Belém. Tem sala de recursos, tem prof. de artes, tem prof. de sala de leitura, tem prof. de educação física, tem prof. de informática, e estas crianças com deficiência participam desse processo. É diferente de uma escola da zona rural. A escola da zona rural é só o professor, quadro e giz. O que pode chegar lá talvez é a internet, talvez o computador. Eu moro no interior que não é afastado de Belém, considerado urbano, eu moro na área rural de um município próximo e lá as escolas são precárias da prefeitura, não tem nada. Nem (escola) do Estado na zona rural funciona a internet. Então é muito diferente da zona rural. (PROF^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

Entre os argumentos que afirmam não serem as ilhas do campo estão: ser povoado evoluído (com melhores condições estruturais), ter recursos financeiros e apresentar estrutura e desenvolvimento pedagógico igual às escolas urbanas, conforme revela o Prof. Pedro E3-M: “aqui tem muita coisa que é urbano ainda”.

Não, não, porque acho que aqui está muito povoado, evoluído. Para mim o campo, é mais afastado, tranquilo, com menos recursos. Aqui não acho que seja mais campo. (PROFª TEREZA E3-M)

Apesar de ser numa ilha não considero escola do campo porque nós temos toda uma estrutura e todo um desenvolvimento urbano apesar de estarmos numa ilha. Mas o desenvolvimento pedagógico, a execução, não deixa a desejar de nenhuma escola urbana. (COORD. JOÃO/E3-M)

Há um olhar para o campo como espaço com pequenas comunidades, afastado dos centros urbanos, tranquilo, sem recursos financeiros e não desenvolvido, cujas escolas são precárias, sem boa estrutura e recursos pedagógicos.

Essa dicotomia entre o rural atrasado e o urbano evoluído presente na maioria das falas dos sujeitos coloca em plano secundário a cultura local, a relação cotidiana da população das ilhas com o rio, a terra, a mata, distanciando-se de uma educação do campo definida como:

Uma educação *do e no* campo. **No:** o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; **Do:** o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2002, p.26).

Essa educação compreendemos ser a almejada. Uma educação emancipatória e libertária que se torna híbrido a saberes dos povos do campo, visualizados em políticas públicas, em educação, em cultura, em formação humana. Uma educação emancipatória e libertária que gera movimento e não se permite estagnar. Esta é uma concepção de educação do campo baseada em autores como Arroyo (1999); Santos, Paludo, Oliveira (2010); Caldart (2008). Uma educação que supere “a oposição entre campo e cidade e a visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que o progresso do país se mede pela diminuição de sua população rural” (II CNEC, 2004, p. 7).

Arroyo (1999) destaca ser importante para os educadores ter consciência sobre qual a concepção de educação se tem presente na escola. O fato dos professores não se situarem no campo implica em não compreender-se como uma escola do campo e nem lutar por uma educação do campo como deve ser.

Torna-se constrangedor atuar na ilha e não o identificar como campo, mas para Profª Joelma a dúvida persiste quanto a ser ou não do campo.

Não sei se esse termo do campo é o adequado. Mas reconheço suas especificidades, com diferenças. Não é uma realidade idêntica à da cidade, mas os nossos problemas, as nossas dificuldades e os nossos avanços também não são tão diferentes, temos as mesmas situações só que nós temos que nos organizar diferentemente, principalmente com relação aos esclarecimentos. Por eles estarem aqui, e por mais que a gente acredite que a televisão está aí divulgando certas coisas, tem coisas que eles não observam. São crianças que não estão paradas dentro de casa para diálogo com os pais, estão sempre muito soltos lá fora, correndo, no mato. Não sei se o campo seria esse termo só. (PROFª JOELMA-SRM/E-CO)

Se não sou Belém enquanto cidade, moro numa ilha e não sou campo, sou o quê? Com a ausência de aceitação cultural e regional, da condição de ribeirinho e consequentemente do campo, promove-se a descaracterização cultural além da nulidade do direito, dos investimentos e políticas específicos para o campo à qual permitiria uma escola *do* campo e *para* o campo que atendesse as necessidades dos discentes e população local. Como está a preservação identitária cultural destas ilhas?

Assim como a profª Joelma, muitas pessoas apresentam a dificuldade em compreender o que é uma escola do campo e em consequência, uma educação do campo. O próprio plano diretor do município expressa essa visão de não separação entre cidade e campo, destacando que pela expansão mercadológica há integração entre as ilhas e Belém “integrando-as” à Belém, integrando-as ao “continente”, apresentando ainda o potencial de ganhos dos futuros empresários do setor. Apresenta a ideia ilusória de que as ilhas se unirão ou serão apenas uma grande Belém e que os recursos e investimentos serão para todos em proporções expressivas.

A ausência de compreensão, por parte dos entrevistados, pode ocorrer por essa visão mercadológica neoliberal em que é reforçada a ideia de falsa unidade entre as Ilhas e Belém, avantajando-se da carência da população do campo e reforçando a ideia de que o campo será melhor se aculturá-lo urbanamente.

A profª Meire-SRM/E4-M descreve que a ilha é evoluída em parte, que apesar do desenvolvimento considera que para ser urbano faltam alguns aspectos, faltam se desenvolver.

Considero... Bem, porque a escola bosque ela, ela faz parte de uma fundação que é referência ou pelo menos tenta ser referência em educação ambiental, então a relação que a gente faz com a comunidade é muito grande. Tem vários, vários órgãos dentro da própria fundação que trabalham essa relação com a

comunidade e compreendendo eles como escola do campo mesmo como pessoas de periferia. Sabe, então os trabalhos são bem voltado para isso mesmo. (PROFª MARIA-SRM/E-CA)

De certa forma sim porque eles têm esse cotidiano aqui na ilha porque tem a questão dos animais, não tem carro, só tem um carro na ilha que é da Celpa¹⁷, e as vezes da polícia, então acho que se aproxima ao campo. O estilo que eles ganham a vida com a pescaria, charrete, colheita de frutos, então acho que aproxima bastante do meio rural. (PROFª ANA E-CO)

Sobre a não clareza do que vem a ser educação do campo ou da associação com a educação ambiental, a coordenadora Flávia/E-Ca revela: “quando a gente fala na educação ambiental, ela é eixo norteador. Nós trabalhamos de forma geral, não separando...ah! Educação do campo. Ela vai estar perpassando nossas ações”.

A educação do campo vem sendo vista também por alguns professores como algo relacionado ao meio ambiente, à educação ambiental, por isso utilizada como fonte de recursos financeiros, bem como a escola é tratada como referência neste campo do saber. Desta forma, é usada como educação ambiental do campo para captação de recursos.

... nós estamos buscando novos investimentos. Nós estamos em nova gestão, está reorganizando o trabalho, reestruturando a escola para que justamente as parcerias e investimentos venham. Nós temos programa do MEC. Nessas parcerias, nós estamos buscando para que a gente tenha mais investimento na educação, até mesmo para “balançar” a escola, vamos usar este termo, para que realmente seja esta referência. (COORD. FLÁVIA/E-CA)

A profª Joelma-SRM/E-Co reforça que esse aspecto metodológico direcionado ao campo, à ilha, ao meio ambiente e a escola, por ser referência, tem sua estrutura. Mas, de modo geral, ainda predomina o olhar para a escola do campo como espaço limitado e precário. Ao questionar sobre a existência de alguma proposta na escola que envolvesse a condição de ser escola do campo, os entrevistados ressaltaram que:

Nós temos um projeto, o meu projeto é sobre educação ambiental, tento levá-los para fora daqui, parece que tem um mundo limitado. Acho que isso não é legal deve fazer o aluno pensar e ver um mundo por inteiro. (PROF. JOSÉ E-CO)

¹⁷ Rede Energia: fornecedor de energia elétrica

Desta forma, a educação do campo ainda é algo não familiar aos professores entrevistados, predominando o ideário de que as escolas, por terem estrutura e apoio pedagógico são urbanas, não estando clara a identidade cultural da população das ilhas como ribeirinhos e nem de suas escolas como enfatiza a prof^a Maria-SRM/E-Ca: “não relaciona com o campo, não. A gente até, na verdade, esquece que está numa ilha”

Sobre cidade, esta é definida pelo IBGE¹⁸, seguindo critérios qualitativos e administrativos e de acordo com este órgão, cidade corresponde ao distrito sede do município e vila é o distrito que não é sede municipal, mas é sede distrital. Porém, com isso, suscita-se uma grande polêmica territorial e conceitual do que venha a ser urbano e rural, ou campo e cidade.

Para Souza, Ravena e Ravena-Cañete (2012), a região Amazônica tem sido objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento, classificada como uma região predominantemente urbana. Para essa afirmativa, considera-se o aumento populacional e a formação de aglomerados que constituem vilas, distritos e cidades. Todavia, se analisada a partir de suas especificidades, considerando o modo de vida das populações que acessam e usam os recursos naturais, resultados bastante controversos emergem.

Para os autores, o processo de ocupação urbana no Brasil decorre de políticas de incentivo ao fluxo migratório. Embora seja caracterizado pela sua dimensão territorial e diversidade ambiental, resulta de processo migratório com diversidade sociocultural bastante peculiar. Cada região, cidade ou lugar, imprime uma lógica urbana ou rural que denotam distintas realidades. Constituem exemplos díspares de cidade no Brasil: São Paulo, representando a maior cidade do país, uma das maiores do mundo, coloca-se como o centro do desenvolvimento tecnológico e econômico; Brasília, capital do país, trata-se da cidade com maior IDH, constituída por audacioso planejamento, centro do poder político; e Rio Branco, no Acre, a menor capital, envolta a ela a floresta amazônica, agrega características locais.

Tobias, Ramos e Rodrigues (2012, p. 190) ressalta que o Norte representa a última região do país a passar pelo processo de urbanização. Esta ocorre em um contexto diferenciado das demais regiões do país, em função das políticas de ocupação do espaço e

¹⁸ Vide Anexo A, p. 269

migração desencadeada pela implantação dos grandes projetos na Amazônia, a partir da década de 1960.

Ao ampliar o número de cidades, com vistas a promover o desenvolvimento econômico, o governo federal instituiu o Decreto-lei nº 311, de 02 de março de 1938, determinando que toda sede municipal se tornasse cidade, desconsiderando critérios importantes como o número de habitantes, localização e densidade demográfica, variáveis que são consideradas em qualquer outro país para a constituição de cidades. Levou-se em conta somente o aspecto administrativo, em função dos interesses econômicos que estavam em jogo. (SOUZA; RAVENA; RAVENA-CAÑETE, 2012)

A discussão sobre campo e cidade tem estado em pauta: em 2006, o Núcleo de Altos Estudos da Amazônia (NAEA) realizou o seminário “Cidades na floresta” cuja temática central discorria sobre as peculiaridades vivenciadas pelos municípios Amazônicos e sua relação com as populações tradicionais que giram em seu entorno. As mesas de discussões versavam sobre: “A Amazônia e a diversidade de aglomerados urbanos”; “Cidades na Amazônia: para além do rural x urbano”; “Novas dinâmicas urbanas na Amazônia”, dentre outros.

Portanto, pensar uma Amazônia apenas urbana implica estabelecer um olhar não diferenciado sobre o espaço, e também não preservando o direito das populações tradicionais que as compõem. Oliveira (2008) registra que as comunidades rurais-ribeirinhas¹⁹ demarcam traços, tecem identidades:

As comunidades rurais-ribeirinhas apresentam traços característicos afins heterogêneos, que desenham suas paisagens identitárias sociais, culturais, políticas, econômicas e ambientais num mapa amplo e complexo, que caracterizam as sociedades rurais amazônicas pela diversidade e multiculturalidade. (p. 34)

No caso específico das ilhas, acontece o mesmo que outros bairros ou distritos de Belém: a intervenção governamental que provocou fortíssima valorização do solo e promoveu a rápida saída/expulsão dos antigos moradores de baixa renda, sendo inteiramente aproveitada pelo mercado imobiliário de altas e médias rendas. Constituem-se como espaços “bom demais” para baixa renda e demais povos, com a construção de Alphaville’s em área historicamente pleiteada pelos ribeirinhos e seu conselho – Consilha²⁰. Expulsão

¹⁹ Expressão utilizada pela autora.

²⁰ Conselho das Ilhas: composto pela população das ilhas do Outeiro. O conselho junto à Mariano Klautau idealizaram a Escola Bosque, o Centro de Referência em Educação Ambiental – Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira.

dos assentados, ou ainda a introdução de fábricas com impostos mais baratos, desterritorializando e desconstruindo a concepção de ilha, ribeirinhos, campo e demais povos. Desta forma, expulsa o ribeirinho de sua atividade laboral inicial como a pesca, artesanato e pequena agricultura, atraindo-o para as fábricas, construtoras imobiliárias e até mesmo aos ditos benefícios populares como o Bolsa família. Gera a falsa convicção de desenvolvimento, seduzindo-os a uma desconstrução do campo.

Para exemplificar, Icoaraci e Outeiro são distritos reconhecidos até internacionalmente por sua cerâmica marajoara. Artesãos com ofício herdado por seus antepassados que vivenciam, aprendem com seus pais e familiares, expressam a memória cultural e local. A quem se repassará essa tradição? Quem dará continuidade à memória deste lugar e de seu povo?

E o Combu, com sua extração de açaí e produção de bijuterias com sementes de seus frutos? Cotijuba com sua pequena agricultura e preservação ambiental; e Mosqueiro, com sua pesca, pequenas plantações e a típica feirinha da vila com sua venda tradicional de tapiquinha? Daremos extinção a esses povos como deram aos índios que povoavam estas ilhas também? E essa produção artesanal não demarca laços da cultura local?

Marques (2002) salienta que existem atualmente duas grandes abordagens sobre as definições de campo e cidade: a dicotômica e o continuum. Na abordagem dicotômica o campo se opõe a cidade; já na abordagem do *continuum*, a industrialização seria elemento que aproximaria o campo da realidade urbana. Porém, Fernandes e Ponte (2002) questionam a denominação “urbanização do campo” presente na tese de Graziano da Silva e ressaltam que este é um pensamento urbanóide, ou seja, que entende o urbano como espaço totalizante, determinante e dominante sobre o rural. Os autores afirmam que o urbano influencia o rural e o rural influencia o urbano com suas territorialidades distintas. “Afirmar que o rural se urbanizou, afirmando sua decadência a caminho de sua extinção, não é verdadeiro (p.118)”. Isto significa que deve haver conveniência entre o processo de produção industrial e a produção artesanal cultural local.

A condição de vida do povo do campo deve ser eternamente precária, sem condições adequadas de serviço e subsistência? E ainda, a condição de vida e cotidianidade deve ser sempre equiparada à cidade? Será que a ideia de que o campo é a ausência de cidade/urbano ainda persiste? Afinal, o que é educação do campo?

Caldart (2012) descreve que a educação do campo é:

fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (p. 259)

E Molina (2011) ressalta que a educação do campo

Se configura como uma reação organizada dos camponeses ao processo de expropriação de suas terras e de seu trabalho pelo avanço do modelo agrícola hegemônico na sociedade brasileira, estruturado a partir do agronegócio. A luta dos trabalhadores para garantir o direito à escolarização e ao conhecimento faz parte das suas estratégias de resistência, construídas na perspectiva de manter seus territórios de vida, trabalho e identidade, e surgiu como reação ao histórico conjunto de ações educacionais que, sob a denominação de Educação Rural, não só mantiveram o quadro precário de escolarização no campo, como também contribuíram para perpetuar as desigualdades sociais naquele território. (p. 11)

Para Fernandes (2009, p. 50), há diferença entre educação rural e educação do campo. Enquanto a Educação Rural é um projeto externo ao campesinato, a Educação do Campo nasce das experiências camponesas de resistência em seus territórios.

Desta forma, Caliari (2009) evidencia que a crise educacional no meio rural brasileiro tem-se expressado ao longo de décadas em duas dimensões principais: uma, refere-se ao alarmante estado a que foi pouco a pouco reduzido o sistema educacional, marcado, sobretudo, por altos índices e preocupantes características de exclusão social; elevados percentuais de repetência e evasão escolar; pela persistência do analfabetismo, absoluto e funcional de milhões de homens, mulheres, jovens e crianças do meio rural; pelos baixos índices de matrículas no ensino médio e/ou profissionalizante; por padrões aviltantes de remuneração e condições de trabalho dos profissionais que atuam na área da Educação do Campo. Outra, sem atenuar sua gravidade, diz respeito à contradição, historicamente observada entre o discurso do Estado e uma prática efetiva de políticas públicas direcionadas para a oferta de uma Educação do Campo que atue notadamente junto ao educando dispondo-se a resgatar sua autoestima, a orientá-lo, ciente em pô-lo em contato com a sociedade e buscar identificá-lo com seu grupo.

Conjugado a este processo excludente de acesso a continuidade da aprendizagem e os investimentos por alunos menores nas escolas rurais que nas escolas urbanas, a Educação do Campo, conforme observado no documento final da *“I Conferência Nacional: por uma Educação Básica do Campo”*, deixa claro que convive com problemas das mais distintas ordens. Estes problemas estão assim apresentados no documento:

Ausência de uma infraestrutura necessária e de docentes qualificados; falta de apoio a iniciativas de renovação pedagógica; currículo e calendário escolar alheio à realidade do campo; em muitos lugares, atendida por professores/professoras com uma visão de mundo urbano, ou com uma visão de agricultura patronal. Na maioria das vezes, esses profissionais nunca tiveram uma formação específica para trabalhar com aquela realidade; deslocada das necessidades e das questões do trabalho no campo; alheia a um projeto de desenvolvimento; alienada dos interesses dos camponeses, dos indígenas, dos assalariados do campo, enfim, do conjunto dos trabalhadores, das trabalhadoras, de seus movimentos e de suas organizações; estimuladora do abandono do campo por apresentar o urbano como superior, moderno, atraente e em muitos casos, trabalhando pela sua própria destruição, é articuladora do deslocamento dos estudantes para estudar na cidade, especialmente por não organizar alternativas de avanço das séries em escolas do próprio meio rural. (I CONFERÊNCIA NACIONAL: POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 1999, p. 44).

Este documento destaca a precarização da infraestrutura escolar como referência de educação do campo, mas o fato de nas escolas da Ilha de Belém os professores terem uma boa infraestrutura não os faz ser do campo? Existem outros fatores que precisam ser considerados como formação, currículo, calendário adequado ao contexto local, dentre outros.

No combate à precarização das escolas do campo e resultante deste movimento, as políticas tem se voltado a superar estas más condições infraestruturais. O Art. 7º da Resolução nº 2 (2008) estabelece que:

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo²¹.

Questão também evidenciada no Decreto 7.352 (2010):

§ 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos,

²¹ Resolução CNE/CEB nº1, 2002.

equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

E a quem se destina a educação do campo?

A ocupação rural no Brasil é de 29,37 milhões de pessoas, como evidencia a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011), a qual mostra que a população residente rural representa 15% da população total residente no Brasil. A população no Brasil era, em 2011, de 195,24 milhões de pessoas, e hoje (2015) é de aproximadamente 203.982, 938. E estes números, de milhões ou de percentual, são para além dos dados de brasileiras e brasileiros, nos quais revelam pessoas com ou sem deficiência que vivem e trabalham no campo.

O Decreto Nº 7.352 (2010) apresenta como sujeitos do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Ressaltamos que a educação do campo se caracteriza pela participação efetiva da sua população, buscando e se configurando em perspectivas reais que atendam suas necessidades, que valorize sua memória, suas raízes solidificadas em sua construção histórica de lutas e conquistas. Assim, ainda temos que olhar e enxergar o campo como a cidade ou o urbano que não deu certo? Certamente que não! O campo possui suas particularidades, sua essência para além das comparações, mas que não nos impede de requerer que possua espaços com moradias dignas, com estrutura de saúde, de ordem sanitária, com estrutura jurídica, com educação de qualidade que atenda às necessidades de seus povos, que promova as projeções necessárias, que permitam o ir e vir por suas estradas, por suas águas, por seus caminhos e trilhas, tanto a pé, em animal, em transportes motorizados ou a remo. Que as escolas sejam para o povo, para a comunidade, e não política e territorialmente dos senhores de terra. Por fim, o campo não é a depreciação do urbano, é a valorização do que tem, do que de fato é! Valorização de um povo, de suas terras, de suas lutas e conquistas.

Não nos situamos na “educação rural” onde consideram o campo como inferior ou de retrocesso. Vivenciamos a educação do campo, e referente ao trabalho do campo e para o campo citamos Santos, Paludo, Oliveira (2010, p. 49) que registram a resistência ao modelo tecnológico e ao “desenvolvimento rural” e, em seu lugar, destacam os Movimentos que trabalham na perspectiva de construção de um “projeto popular de desenvolvimento do campo”, compreendendo, com isso, que a economia e a tecnologia devem estar a serviço do atendimento das necessidades humanas, e não do capital.

As formulações na educação do campo destacam, especialmente: a) a Soberania Alimentar como princípio organizador de uma nova agricultura, com uma produção voltada para atender às necessidades do povo e com políticas públicas voltadas para esse objetivo; b) a democratização da propriedade e do uso da terra – a Reforma Agrária integral deve voltar à agenda prioritária do país como forma de reverter o processo de expulsão do campo e disponibilizar a terra para a produção de alimentos; c) uma nova matriz produtiva e tecnológica, que combine produtividade do trabalho com sustentabilidade socioambiental, o que inclui a opção pela agroecologia; d) o princípio da cooperação, em lugar da exploração, para organizar a produção; e) a mudança da matriz energética; f) o avanço na organização política, econômica e comunitária dos camponeses e pequenos agricultores. (SANTOS, PALUDO, OLIVEIRA, 2010, p. 49)

Para Caldart (2008, p.1) a Educação do Campo nasceu tomando posição no confronto de projetos de campo: “contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisam cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção da sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas”. Com a mesma postura a educação precisa tomar a posição de confronto e lutas em busca de uma educação do campo digna, qualificada, com recursos e financiamentos, com professores qualificados e currículo que constitua teoria e prática emancipatória.

Desse modo há uma preocupação com a inclusão social de agentes populares excluídos da população do campo, mas não aparecem as pessoas com deficiências.

O Decreto nº 7.352 (2010) apresenta no art. 2º os princípios da educação do campo, são eles:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares

como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

O presente documento não apresenta em nenhuma de suas linhas qualquer referência de forma explícita à Educação Especial ou ao seu público-alvo.

O artigo 4^a descreve que a União prestará apoio técnico e financeiro na implantação das ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta da educação básica e superior às populações do campo. Assim, a Educação Especial, por ser uma das modalidades que compõe a educação básica, é atendida pelo artigo 4^o acima citado quando voltado à população do campo. Então, é de se considerar aqui o vínculo e/ou atribuição à educação do campo, levando-se em consideração a transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior, descrita como objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Neste contexto de educação especial/educação inclusiva e educação do campo é que destacamos Helena Antipoff, ícone da temática abordada neste trabalho, a educação especial no campo, embora posteriormente tenha tomado outras proporções com as instituições filantrópicas. Quando chegou ao Brasil deparou-se com uma realidade social alarmante, de segregação, de miséria, que envolvia crianças e adolescentes com ou sem deficiência, os quais não possuíam perspectivas de futuro.

Helena Antipoff (1892-1974) foi trazida ao Brasil por Francisco Campos, de Minas Gerais. Havia estudado Psicologia na França, na Universidade de Sorbonne, e no Brasil criou o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em Minas Gerais, em 1929. (MENDES, 2010).

Segundo Rafante (2006, p.1) em 1940, ela criou uma escola em regime de internato para meninos excepcionais²², na Fazenda do Rosário, em Minas Gerais, que pretendia integrar a escola à comunidade rural adjacente, dando início ao Complexo Educacional da Fazenda do Rosário.

Para Antipoff, o termo é interpretado de maneira a incluir crianças e adolescentes que se desviam acentuadamente para cima ou para baixo da norma de seu grupo em relação a uma ou várias características mentais, físicas ou sociais, ou quaisquer destas de forma a criar um problema essencial com referência à sua educação, desenvolvimento e ajustamento ao meio social. (RAFANTE, 2006)

Rafante (2006, p.2) ressalta que na Fazenda do Rosário, além da gestão democrática, os princípios pedagógicos eram o “aprender fazendo, respeito à atividade espontânea do estudante, importância do trabalho manual para o desenvolvimento intelectual, incentivo à criatividade e à cooperação”.

Helena Antipoff reúne certo número de professores, médicos, advogados, agrônomos, engenheiros e outros profissionais. Aponta-lhes a situação de abandono e miséria em que se encontra a infância desamparada que perambula pelas ruas da capital e propõe-lhes a criação de uma sociedade de assistência, depois de sensibilizá-los quanto ao dever de acudir aos necessitados, a Sociedade Pestalozzi (RAFANTE, 2006, p. 95).

A autora descreve que a Sociedade Pestalozzi era uma associação civil mantida por doações, inclusive do Estado, “destinada a proteger as crianças e adolescentes excepcionais e a preservar a sociedade e a raça, das influências nocivas para a sua saúde mental e equilíbrio moral”. Informou ainda que a Sociedade auxiliou os alunos e os professores das classes especiais dos grupos escolares de Belo Horizonte, organizou um centro de diagnóstico e tratamento, o consultório médico pedagógico²³, que realizou pesquisas médicas, antropológicas, psicológicas e estatísticas. A Sociedade também divulgou noções teóricas e práticas sobre a infância excepcional e orientava em assuntos de Higiene Mental que seria o conhecimento da natureza humana e dos critérios de sua normalidade. Para

²² Refere-se ao conceito utilizado por Helena Antipoff e amplamente discutido na dissertação de mestrado de Heulália Charalo Rafante (2006).

²³ “Consultório Médico pedagógico – para atendimento de crianças retardadas mentais, nervosas, epiléticas, surdas-mudas, com distúrbios de palavra, gagueira, em conflitos emocionais, dificuldades de conduta social etc... por um grupo de voluntários nos gabinetes médicos, graciosamente cedidos, em horários especiais, pelos amigos e sócios da obra nascente. Conselhos às famílias e instituições”

Antipoff, os preceitos da higiene mental eram frutos do estudo da natureza humana inserida num contexto social, no sentido de fornecer meios de ajustamento em situações extremas, prevenindo o conflito entre a sociedade e o indivíduo. É nesse sentido que a Sociedade Pestalozzi atuou, divulgando os preceitos da higiene mental (p.104).

Rafante (2006, p. 105) destaca a fala de Antipoff sobre a Pestalozzi

a Sociedade realizou cursos de esclarecimento sobre problemas atinentes aos aspectos biológicos da infância excepcional, alertando as famílias e as escolas a dar assistência, o mais cedo possível enquanto o organismo é mais plástico para formação de hábitos sociais, de vida, de comunicação pela linguagem e das noções as quais o ser humano deve se ajustar ao ambiente físico e social.

Desde o início das atividades do Instituto, em 1935, o programa de atividades educativas contava, além das matérias escolares e dos exercícios de ortopedia mental, com o ensino de trabalhos manuais, ensino técnico-profissional das oficinas e o trabalho doméstico. A criação do Instituto foi viabilizada através da parceria com o Estado, em que a Sociedade Pestalozzi doou o terreno e o Estado construiu o prédio para a instalação do Instituto há 25 km de Belo Horizonte, em 1940. Antipoff apresentou o Instituto assim: além de um consultório para crianças deficientes, haverá os seguintes departamentos: Classes especiais para educação e tratamento de crianças deficientes; Cursos especiais para anormais; Pesquisas científicas sobre as causas e tratamento dos anormais; Centro de informação e estatística, relativa aos excepcionais; Redação de revistas e publicações; Centro de Educação e propaganda eugênica; Centro de orientação profissional de deficientes; Assistência à infância excepcional e socialmente abandonada. (RAFANTE, 2006, p.114-115)

Nem todos os que estudaram no Instituto tinham condições de continuar os estudos em outros estabelecimentos, nem de se empregar em ocupações profissionais. E para atender essa demanda foi que a Sociedade Pestalozzi adquiriu uma propriedade rural, a Escola Granja instalada na Fazenda do Rosário. (RAFANTE, 2006, p. 126)

Segundo a autora, no início das atividades faltava quadro negro e cadeiras para acomodar todos. Nesse aspecto destaca que desde o início de suas atividades, tudo que se fazia na Fazenda do Rosário pela infância excepcional se estendia para a criança e jovens da comunidade adjacente.

Escola, assistência médica e dentária, assistência religiosa, recreação, festas cívicas e tradicionais – tudo isso se destinava, indistintamente à criança internada pela Sociedade (Pestalozzi), abandonada, desajustada, anormal, como à infância e juventude da própria população, da comunidade adjacente. (p. 144)

Os registros sobre as atividades realizadas por Helena Antipoff vão reduzindo dentro do cenário político nacional, porém as discussões sobre as pessoas com deficiência continuam e registra-se que a educação é um direito de todos e que as pessoas com deficiência devem ter um atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Esse atendimento educacional especializado é integrante da Educação Especial que é entendida como:

modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais e que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da Educação Especial, e que, o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes de ensino regular. (ART. 58. BRASIL, 1996).

O desafio da Educação Inclusiva é educar conjuntamente os alunos com e sem deficiência nas classes de ensino comum, de forma a construir conhecimentos básicos, e assim participarem com igualdade de condições do mundo letrado, dos grupos sociais em que está inserido, de modo a se constituírem como indivíduo, como cidadão, e assim poderem compartilhar do social, do modo de viver.

O processo de inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais é decorrente do processo de desenvolvimento humano que, produzido nas multideterminações sociais e culturais, constitui uma consciência revelada como modo de ser pessoal (OMOTE, 2010).

De certo, há muito para estudar, para entender, esclarecer e, principalmente, fazer sobre a inclusão social e escolar. A inclusão pode até ser considerada recente, como revela a prof^a Meire-SRM/E4-M, mas os valores morais e éticos são antigos e nosso primeiro contato, enquanto ser humano, dá-se em família. Por que são valores elementares de solidariedade e de respeito ao outro ser humano que devem ser reforçados em casa e nos

primeiros anos escolares, não são trabalhados em nossas escolas? A inclusão é vista como algo novo na escola, onde o professor precisa informar-se sobre o assunto.

A inclusão é um assunto que está saindo da casca do ovo, apesar de alguns discursos ser assim bem passado, ainda considero a inclusão como um assunto muito novo, um assunto que tem muita coisa ainda a ser estudado. Na cabeça dos professores é como se a inclusão tivesse muito dificultosa de acontecer, então a gente precisa estar sempre sabendo lidar com isso. Precisa estar estudando, precisa estar renovando, repensando na nossa prática. Que a gente quando trabalha em sala de aula com aqueles alunos que não tem deficiência a gente está com dificuldade como aquele menino aprende, ainda mais um menino com deficiência que aprende de um jeito diferente, de um jeito mais, ainda, lento. Aí que a gente precisa mesmo estar estudando. (PROF^a MEIRE-SRM/E4-M 5)

O que você conhece sobre a inclusão? Esta foi a pergunta direcionada aos entrevistados e daí desencadeada esta discussão.

A inclusão é inserir o aluno em todo o contexto da escola, em todas as atividades mesmo que ele tenha algumas limitações, mas ele deve ser colocado por exemplo, se for para a educação física, ele deve ir junto para se socializar com os outros, não deixar ele excluído. (PROF.^a TEREZA E3-M)

Eu sei que a gente não pode separar... “porque ele é surdo vai para ali que só tem surdo”. Eles têm que está convivendo todo mundo junto. Mesmo com as dificuldades que eles tenham, eles têm que está ali, todos, igualmente. (PROF.^a CARLA E1-M)

Incluir é fazer com que aquele aluno que é diferente, igual a tantos outros que também são diferentes, que ele participe do jeito dele, que a gente respeite a limitação dele, e possa participar com todos da mesma forma, com a mesma efetividade também na aprendizagem. (PROF^a MEIRE-SRM/E4-M)

O prof José E-Co reforça o evidenciado pela prof^a Meire de que a inclusão vai muito de você trabalhar de igual para igual apesar que o aluno é diferente de um para outro.

Incluir, segundo as professoras Tereza E3-M, Carla E1-M e Meire-SRM/E4-M, é deixar o aluno junto, não separar, é a participação de todos os alunos da mesma forma na sala de aula. Embora ressaltem isso em suas falas nos parece “chavão”, palavras que não podem faltar nos discursos sobre inclusão. É achar que por morar também numa ilha, de não estar do outro lado, quer dizer, na cidade, é “digno” de ser considerado “incluído”. Não são falas contextualizadas no direito do outro, mas são falas que exalam dó, caridade, complacência, como as apresentadas abaixo pelo coord. João E3-M e prof^a Joelma-SRM/E-Co.

Inclusão é você olhar o todo, independente de deficiência física ou outras. Eles que moram aqui na ilha já fazem parte disso que não estão lá do outro lado. Então atender essa criança que está aqui, na beira do rio, é uma forma de incluir. É oferecer a todos o direito de estar participando. (PROFª JOELMA-SRM/E-CO)

Nosso corpo técnico e nós pensamos muito parecido graças a Deus, nós temos uma interação muito boa. Nós pensamos que a inclusão social, a inclusão do aluno dentro da sala de aula, dentro do espaço pedagógico, é muito importante, não só para ele, mas eu acho principalmente para o coleguinha dele. Para aquele colega que está aprendendo naquele momento o que é ser diferente. Então nós facilitamos ao máximo que podemos, dentro dos recursos e das condições da escola, para que tenha um aluno com alguma necessidade especial que requeira, esteja inserido numa sala com os ditos “normais” para que aquele aluno possa aprender junto com aquele coleguinha o mesmo conteúdo. Além de aprender o pedagógico, aprende o social, aprende vida, aprende ética, aprende valores. (COORD. JOÃO E3-M)

Esclarecemos que inclusão e educação especial não são sinônimas. A inclusão é um movimento de eliminação de barreiras quer da pessoa com deficiência, quer de gênero, de raça, etnia, etc.; sejam estas barreiras sociais, educacionais ou outra. Na educação, a inclusão está associada à máxima “educação para todos” como acordado na conferência de Jomtien, promovida pela Unesco. E a educação especial é uma modalidade de ensino voltada especificamente para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Para Beyer (2006, p.73), a educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com as mais diversas situações pessoais.

A inclusão na visão de Silva (2006, p. 103) “é uma ideia que contempla a participação de todos, na escola, em especial daqueles que sempre foram considerados como “doentes” e incapazes frente aos padrões de normalidade”.

Magalhães e Cardoso (2011, p.22) ressaltam que a inclusão pode beneficiar não somente alunos que apresentem algum tipo de deficiência, mas alunos que não são “enquadrados” como deficientes, mas sofrem os efeitos de um processo de ensino-aprendizagem que ocasionam seu fracasso escolar, por exemplo. E, enquanto isso, Barbosa (2009) chama atenção para o fato de que há vários anos a sociologia da educação vem investindo nos desvendamentos das relações sociais internas à escola para que se possam

compreender as razões ou, pelo menos, os fatores escolares que possam ser associados ao fortalecimento das desigualdades sociais. As desigualdades de trajetórias escolares e sociais estão associadas às dificuldades que as escolas, por princípio, universalista, têm em lidar com a diversidade de identidades que pode ser encontrada nos sistemas de ensino latino-americanos, que se tornaram mais abrangentes. Assim, a entrada de alunos oriundos de grupos sociais mais pobres ou de grupos étnicos anteriormente excluídos das escolas acaba por não produzir maior igualdade de oportunidades: as crianças vão à escola, mas essa passagem não abre reais possibilidades de participação social, não abre real acesso à cidadania.

A inclusão deve ocorrer, também, na escola e, para Soares (2012) a escola é um importante espaço público frequentado pelas crianças e pelos jovens, sob orientação de profissionais preparados para este fim. A ela cabe educar visando à superação da confusão existente na cultura brasileira, entre a esfera da vida pública e a esfera da vida privada. Na educação, para a superação da igualdade artificial, da falsa cordialidade e da liberdade ilusória é importante que a escola e seus professores identifiquem e investiguem dificuldades existentes para que o espaço escolar seja reconhecido como espaço efetivamente público e que atenda, de fato, aqueles que o frequentam. Entre tais dificuldades encontra-se a oposição construída entre polos – campos – extremos: a escola é vista ora como lugar de plena liberdade, semelhante à rua do bosque onde as crianças brincam; ora é vista como lugar de imposições e de grades, semelhante à cela de uma cadeia; ora é confundida com a casa, espaço da subjetividade pura; ora é identificada com o Estado, espaço da racionalidade pura, da legalidade positiva e da lógica formalizada.

O problema é que, para muitos que frequentam a escola, sejam profissionais, sejam usuários, tais polos – campos – inexistem e o que prevalece é a mais pura informalidade, alimentada por localismos, universalismos, nacionalismos e voluntarismos. Assim, a escola fica no meio do caminho entre a rua – lugar de todo trânsito livre, e a cadeia – lugar de nenhum trânsito livre; entre a casa – lugar do recolhimento pessoal por excelência, e o Estado – lugar da exposição pública por excelência. (SOARES, 2012, p. 845)

Mesmo em tempos de educação inclusiva não basta ter uma sala de recursos multifuncional, alunos agendados, estatística da secretaria de educação que elevou o número de alunos com deficiência nas escolas, se ainda nos deparamos com a questão ética, aliás com a ausência dela na escola, quando o professor não aceita o aluno com deficiência em

sua sala de aula, evidenciando as dificuldades que este profissional tem para pensar e reconstruir sua prática docente e profissional à luz de novos referenciais educacionais.

O que deveria ser né? ... Para mim, incluir o aluno com deficiência na escola não é ter um centro onde tem os profissionais lá onde até oferece formação mas este centro ainda está distante porque não tem condições de dar condições para gente de encaminhar um trabalho. Os professores querem que os alunos se adequem a ele, a proposta de ensino, ao conteúdo, a organização da escola. É muito complicado ainda falar de inclusão para nós, é muito complicado. A inclusão está aí, o problema é como ela está sendo feita. (PROF.^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

Atualmente ele está capenga (risos) em muitos casos... não digo nem tanto de estrutura mas da disponibilidade do professor em trabalhar com esse aluno. Porque por mais que a gente trabalhe, a gente mostre não dá para tu ensinar a trabalhar com todas as deficiências se o cara não é especialista na área. Mas o básico, o ponta pé inicial para ele trabalhar com o aluno com deficiência dá. Só que quando chega em sala de aula é sempre a mesma conversa que a gente escuta “ah não fui preparado para isso”, “eu não sei como é que trabalha com esse menino”, “ah, nunca vi” “ah, é muito difícil” aí dá dois, três meses, tu começa a trabalhar, ele começa a conhecer o aluno “ah, não, ela é ótima!” É só aquela coisa de dizer que não sabe para evitar ter o aluno em sala de aula. Já está acontecendo. (PROF.^a MARIA-SRM/E-CA)

Muito mais que um imperativo legal, como nos evidencia a prof^a Ana E-Co, lembramos que a inclusão deve ser um imperativo moral, ético e humano. Não é por obrigação, por medo de não cumprir a lei, é direito. A pessoa com deficiência, também tem por direito ser, pessoa e cidadão.

Por lei, não exatamente obrigatório, mas que tenham criança, incluam criança. É complicado, mas com o apoio da prof.^a Joelma-SRM/E-Co fica mais fácil. Mas se não tivesse a prof.^a Joelma-SRM/E-Co o ideal era que tivesse outro prof em sala de aula. É importante a inclusão, porém fica complicado se você não tem alguém para dar apoio. (PROF.^a ANA E-CO)

Pode-se inferir que existe a compreensão do que vem a ser a inclusão, porém ainda existe a resistência inicial de alguns professores e a ausência de colaboração dos gestores com sua devida condição de trabalho, como ressalta a prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M:

... a inclusão seria os alunos estarem em sala equipada com professor que mesmo que não tivesse qualificado mas tivesse a sensibilidade de perceber que ele precisa se interessar para que dê condições dessa criança com deficiência se desenvolver dentro de suas limitações. Que a escola tratasse, visse esse aluno não apenas como mais um n^o para aumentar seu dinheiro das suas verbas, mas que valorizassem, que respeitassem, que dessem oportunidade, que envolva ele nas atividades, que fosse uma escola que chamasse essas famílias, que trouxesse essas famílias para a escola. A escola não faz esse trabalho, nós fazemos esse trabalho. (PROF.^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

E, não havendo a devida participação da escola enquanto instituição jurídica, enquanto executora legal das diretrizes e promulgações da Educação, ainda visualizaremos o que evidencia a Prof.^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M:

Porque infelizmente as crianças que estão se adequando a escola e não a escola se adequando a eles, infelizmente. Os professores querem que os alunos se adequem a ele, a proposta de ensino, ao conteúdo, a organização da escola²⁴. É muito complicado ainda falar de inclusão para nós, é muito complicado. A inclusão está aí o problema é como ela está sendo feita. (PROF.^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

A fala acima expressa que permanece na escola as diretrizes da política da integração cujo olhar é para a adaptação do aluno à escola, ao invés da aceitação da pessoa pelo que é. Olhá-lo pelo viés do Direito.

Sobre a política de integração, Oliveira (2004, p.66) descreve o que considera ser as características: 1) Enfoque individual; 2) Depende de condições pessoais do/a aluno/a; 3) Base: diagnóstico e avaliação do/a aluno/a; 4) Adaptação do/a aluno/a a escola; 5) Problemática a questão da diferença e da diversidade. Além do modelo terapêutico, orienta que o princípio da integração é a “normalização”: possibilitar o acesso (seletivo) ao ensino regular às pessoas com necessidades educacionais especiais consideradas psicopedagogicamente “educáveis”.

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

O discurso neoliberal adquirido também pelos brasileiros vem se tornando ponto controverso pois, mesmo com a denúncia relatada pela Prof.^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M, foi perguntado aos entrevistados se houve alguma mudança em suas rotinas com a inclusão, os docentes expressaram:

²⁴ Grifos nosso.

Se mudou foi pouco, tipo quando eu chego vou até a Luciana, vou até a Emanuele que é a cadeirante ver se elas estão acompanhando, tendo alguma dificuldade, só isso. (PROF. JOSÉ E-CO)

A gente já tem esses alunos bastante tempo não foi agora esse ano. O que muda assim um pouco a dificuldade de lidar, mas dentro da escola não tem muita mudança. Acho que teve mudança só por causa do Vitor, as rampas que foram feitas, adaptadas para ele. A dificuldade é com o passar. Às vezes quando as meninas estão aí (profas SRM) elas me ajudam, mas o professor que seria ideal para estar em sala não tem. Às vezes eu estou dando matéria assim e seria ótimo se tivesse alguém ajudando. Mas só quando é dia de atendimento mesmo. (PROF.^a CARLA E1-M)

Os professores José E-Co e Carla E1-M reforçam a ideia que as mudanças são singelas e vistas na estrutura física.

Observamos que há resistência em adaptar a metodologia pelo próprio professor regente, assim como a veemente necessidade de se ter outro professor para ensinar os alunos com deficiência, mesmo em classe comum.

Assim, percebemos que não há a compreensão do professor regente, ele também é o professor do aluno com deficiência que está em sala comum. Além disso, Prof^a Carla E1-M destaca as dificuldades em ministrar aula com alunos com deficiência, entre as quais: uso de materiais didáticos específicos, a dificuldade do aluno em entender o conteúdo, apesar de repetir várias vezes o assunto e, o número maior de alunos com deficiência em sala.

Um pouco, a prática de ensinar de passar o conteúdo sim. A dificuldade de ensinar uma aluna surda, tem coisas que não tem figura. Eu tenho que fazer todos os detalhes mesmo assim ela não compreende. Numa aula assim, eu me sinto com uma dificuldade imensa, às vezes eu não consigo. *No final da aula eu não aguento porque é muito difícil*²⁵ e os outros que escutam eles ficam mais à frente que ela. O menino que é déficit, eu tenho que repetir várias vezes, a dificuldade é muito grande... ano passado, a quarta série era excelente, a Elen (aluna surda) estava, mas os outros estavam num patamar bacana. Esse ano não, com mais os especiais ...está sendo dificultoso. Eu estava acostumada assim, chegava explicava bacana para todo mundo, tinha só a questão da Elen (surda) na minha frente, só a Elen. Mas agora tem mais esses 3, são 4 aí é mais difícil, mais cansativa, até mesmo para eles. É difícil porque os meninos que já compreenderam... eu vou ficar repetindo, repetindo... (PROF.^a CARLA E1-M)

²⁵ Grifos nosso.

A vida cotidiana na escola é exaustiva, é de luta diária, mas mesmo entre as dificuldades existentes, encontramos Prof^a Tereza E3-M que, no cotidiano escolar, faz adaptação nos conteúdos e recursos didáticos:

Normalmente a gente vai passando as atividades rotineiras, mas só que essas atividades de rotina o aluno que está na sala ele está sendo incluído também nessas atividades tipo trabalhar com glossário na sala, cartazes, alfabeto, tempo, calendário, essas coisas. Então, isso é uma coisa que a gente vai adaptando. (PROF^a TEREZA E3-M)

Ainda sobre as dificuldades encontradas para efetivar a educação inclusiva, as professoras Maria-SRM/E-Ca e Meire-SRM/E4-M ressaltaram a resistência do professor regente em aceitar a inclusão como direito e prof^a Carla E1-M considera que a dificuldade já foi maior na escola porque os professores estão aceitando a inclusão, buscando mais informações para trabalhar de forma correta para atender ao aluno com deficiência.

A dificuldade é com o professor, fazer esse professor abraçar a causa de querer realmente dar esse direito. ... Não posso nem generalizar. Tem alguns que sentem mais dificuldades, uns não, já tiveram essa experiência e sabem que não é esse bicho de sete cabeças que eles acham que é no começo. (PROF^a MARIA-SRM/E-CA)

Eu acho que a dificuldade já foi maior na escola, eu penso que hoje os profissionais estão se chegando mais, tão querendo saber mais informação, tão querendo trabalhar do jeito certo para aquele determinado aluno, eu acho que já foi mais difícil. (PROF^a MEIRE-SRM/E4-M)

A dificuldade apresentada pelo prof. Pedro E3-M é no ensinar alunos com paralisia cerebral e com síndrome de down. Também alega demanda total de 25 alunos em sua turma. O mesmo professor também ironiza a ausência de apoio em sala de aula:

O ensinar igual. Sim, em desenvolver uma aula inclusiva. O que aprendi estou tentando aplicar, mas não estou conseguindo que é trabalhar com uma aluna com PC e uma com síndrome de down na mesma sala com 25 alunos. Já pedi um professor de apoio, mas quem sabe ano que vem eles não mandam? (PROF. PEDRO E3-M)

A prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M relata que o ano letivo é intenso e os profissionais advindos do último concurso público da SEMEC, para atuar em Salas de Recursos Multifuncional, não possuem experiência. Para alguns, é seu primeiro contato com estes alunos e a prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M desabafa porque até possui uma equipe, mas os

mesmos ainda não possuem a desenvoltura e desempenho necessário frente à demanda da ilha:

O que eu encontro maior dificuldade é de falta de uma equipe com outros profissionais que a gente precisa para fortalecer nosso grupo. Hoje nós estamos preocupados, eu enquanto coordenadora de mostrar para essas professoras que estão aqui que a maior parte delas são novatas, tinham experiência de sala de aula e não de AEE, de Educação Especial, não sabe como fazer a acessibilidade do material. Então hoje estamos preocupados em fazer acessibilidade do material do curso que os professores utilizem em sala de aula, levar, mostrar para esse professor como é feito e que ele pode fazer e dar autonomia para esse Prof. fazer em sala de aula. Nossa preocupação é que a gente consiga isso. De primeiro ciclo, de segundo ciclo estamos fazendo um trabalho maravilhoso, mas a gente não conseguiu atingir terceiro e quarto ciclos por causa das licenciaturas das disciplinas, primeiro que nós do grupo não temos conhecimento da área, nós podemos fazer a flexibilização do conteúdo, mas mesmo sabendo fazer tem disciplinas que a gente não consegue que não temos conhecimento técnico no caso do inglês. Como é que vou passar Inglês para Libras para o meu aluno surdo. O aluno não sabe Libras e não está alfabetizado totalmente. Não sabe a língua portuguesa e colocar mais uma terceira língua é muito complicado. A dificuldade é conseguir, é fazer realmente que os professores tenham autonomia para que atinja todos os alunos. (PROF^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

Situação desafiadora e exploradora (diga-se!) é a apresentada pela prof^a Joelma-SRM/E-Co que, aponta como dificuldades, além da ausência de equipe, ainda atua em seis unidades que não são na mesma ilha:

Acho que o apoio, só um profissional para atender as 6 unidades não está legal, fica difícil. Acho que deveria ter um apoio. Não sei se mais um profissional podia estar organizando melhor, por exemplo aqui nessa unidade fico dois dias na semana, mas eu vejo que é necessário mais dias. Mas se eu priorizar aqui as outras não vão ter nenhum. Nas demais ilhas eu tenho muito com dificuldade de aprendizagem, crianças que tem uma idade que estão na 3^a série mas que não sabem escrever o nome com autonomia, registra o nome mas não reconhece as letras, então isso também é uma forma de incluir, então estou dando esse apoio pedagógico para essa criança. O professor de sala de aula não consegue fazer isso, ele está passando cálculos já chegou até em divisão, como usar aquele aluno que não reconhece nenhum numeral. Quinta-feira eu estava com ele e ele só sabe reconhecer com autonomia até o 3, o 4 ele já se perde, não consegue fazer a relação quantidade e signo (PROF^a JOELMA-SRM/E-CO).

Além da sensação de desamparo a prof^a Joelma-SRM/E-Co ainda apresenta como dificuldade a ausência de experiência na função:

Tenho (dificuldade), pela minha falta de experiência. Não é bem pelo que li e vejo, mas o fazer para ver. Parece que ainda me sinto como se não tivesse esse espaço, como se eu não pudesse, ou soubesse fazer. Eu tento. Eu tenho a psicóloga na escola, mas ela fica na sede, eu falei com ela que tenho dois casos

que eu queria ajuda da psicóloga, se pudesse me dar uma orientação, se pudesse ouvir os alunos, lá na cidade eles chamam e fazem avaliação. Ela disse que não ia mentir, que não podia ir, não gostava de pegar barco, mas ela recomendou a psicóloga da SEMEC e eu anotei o celular dela para essa semana eu tentar falar com esta psicóloga para saber se por acaso ela gostaria de vir aqui comigo, para me dar esse suporte. Uma profª me disse assim: “Joelma, há um tempo atrás, a escola bosque não participava de formação, então por ela ser uma fundação, uma escola diferenciada das escolas da secretaria, ela deveria fazer suas formações independentes da SEMEC, mas como não estava acontecendo eu fui procurar fazer esse elo. Fui até o pessoal que faz formação e pedi, e abriram, a escola bosque pode fazer parte das nossas formações. E aí ela entrou, mas ela entra com diferenças, é mais para o profissional ouvir, mas eles indo lá, não vão. Quando a gente se reúne na formação eu sempre ouço as professoras comentando: “ah! Por que a Tetê foi avaliar meu aluno”, “ah, no outro dia fui avaliar noutra escola”. Existe um grupo que vai em cada sala de recurso. (PROFª JOELMA-SRM/E-CO)

Observamos que a equipe multidisciplinar que atua em SRM para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), proposta na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e no Decreto nº 7.611, de 2011 gera no profissional de Educação Especial, expectativas. A ausência desta equipe faz com que o professor se sinta “desamparado” quando há um aluno com deficiência na sala de aula em que atua, por falta de apoio, como expressa a profª Ana E-Co: “... a maior dificuldade é não ter um alguém para estar junto comigo todos os dias. Seria bom que tivéssemos um curso que nos preparasse melhor para atendê-los. De ter mais conhecimento sobre isso.” Esta profª chama atenção ainda para a necessidade de formação continuada, para adquirir mais informação sobre o atendimento educacional especializado.

O desabafo da profª Meire-SRM/E4-M é relevante porque aponta para o número elevado de alunos com deficiência na sala de aula, que consiste em fator de dificuldade no trabalho docente, embora os dados de 2011 (dos que moravam no campo e estudavam no campo; e os que moravam no campo e estudavam na cidade) apresentem redução de alunos com deficiência nas escolas:

A demanda está muito grande. Hoje no Estado o professor atende 8 alunos, o maior número de alunos que o prof do Estado atende. E assim, a gente está com 14, 15. Ainda tem aluno para avaliar, aluno esperando, quer dizer tem muito aluno esperando. Então a gente precisa de professor, de mais salas de recursos. (PROFª MEIRE-SRM/E4-M)

A prof^a Meire-SRM/E4-M evidencia aumento na demanda de atendimento dos alunos com deficiência, embora tanto os dados do INEP quanto da SEMEC mostrem o contrário. Há diferença de dados, expressiva, entre as fontes.

De maneira arrasadora ainda é saber que os pais ou responsáveis não acreditam que seus filhos com deficiência são capazes de aprender, o que interfere na frequência dos alunos à escola; por vezes, chegam a boicotar o aprendizado de seus filhos como nos revela a prof^a Maria-SRM/E-Ca:

Atualmente é o apoio familiar, no sentido de levá-los ao atendimento. Tem um aluno agora que até saiu da escola. Eu passei um ano... ele mora praticamente na porta da escola... eu passei um ano perturbando a avó, porque ele é criado pela avó, para levar para o atendimento. No caso assim, eles não frequentam porque a família não leva, por achar que não é necessário, ele é deficiente mesmo... “Ah! Ele está aqui mais para socializar”. Ela não compreende que ele pode aprender, tem condições. Para desempenhar o trabalho eu preciso que o aluno apareça. A dificuldade maior é de frequência. (PROF^a MARIA-SRM/E-CA)

Será realmente que os pais não acreditam, ou o retorno da SRM não seria o esperado/almejado pelos pais?

Em síntese, as dificuldades reveladas pelos entrevistados são: 1) ausência de compreensão do professor de sala comum sobre a inclusão; 2) indisposição do professor de sala comum em trabalhar com o aluno da Educação Especial; 3) ausência de pessoal para dar apoio em sala de aula; 4) a exigência em adequar o aluno ao professor de sala comum; 5) em ensinar o aluno com deficiência em função de sua especificidade; 6) ausência de equipe multidisciplinar para a SRM; 7) inexperiência com o público da Educação Especial; e, 8) ausência de apoio da família.

Na política de educação inclusiva foi que surgiu o “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, iniciado em 2003, pelo Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial, que conta atualmente com a adesão de 144 municípios-polo que atuam como multiplicadores da formação para mais 4 646 municípios da área de abrangência. O objetivo geral do programa, de acordo com o que está disponibilizado no sítio do MEC, é garantir o acesso de todas as crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, ao sistema educacional público, bem como disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação nos municípios brasileiros.

O “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” disponibiliza equipamentos, mobiliários e material pedagógico para que sejam implantadas salas de recursos para viabilização do atendimento nos municípios-polo, apoiando o processo de inclusão educacional na rede pública de ensino. A meta, prevista para o final de 2006, era realizar a formação de gestores e educadores para a educação inclusiva em 83,5% dos municípios brasileiros, alcançando cerca de 80 000 educadores. Como parte da mesma ação inclusiva, a Secretaria de Educação Especial vem desenvolvendo desde 2004, o Projeto Educar na Diversidade, que visa à formação de professores inclusivistas nos 144 municípios-polo.

Atualmente, o país está voltado para a educação especial na sala de recursos multifuncional, motor da política de educação inclusiva atual, à qual envolve a educação especial muito mais que a sala de aula comum.

A sala de recursos dispõe de equipamentos e mobiliários que auxiliarão no atendimento educacional especializado (AEE) que é compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente. E ainda, objetiva prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (DECRETO 7.611, 2011).

Ao definir a função do AEE, o documento da PNEE-EI estabelece como sendo de “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.” (BRASIL, 2008).

Dentro da realidade das ilhas, evidenciamos a presença das SRM, porém são insuficientes para a demanda da escola e comunidade em geral. Há escolas de ilhas que sequer tem a SRM, e tentam com o que podem realizar o Atendimento Educacional Especializado. Mas as SRM não são para potencializar as ações do AEE? Como reverter à situação das ilhas?

Em relação aos níveis de ensino, a PNEE-EI prevê que o AEE seja ofertado:

a) Na Educação Infantil, incluindo os serviços de estimulação precoce.

b) Na etapa da escolaridade obrigatória, no ensino fundamental, com a ressalva de que deve “ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional” (BRASIL, 2008).

c) Na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, visando a ampliar oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social.

d) Na educação indígena, do campo e quilombola deve ser assegurado que os recursos, serviços e o AEE estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.

e) Na educação superior, estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Adicionalmente, o Decreto Nº 6.571/08 (BRASIL, 2008) especifica que o AEE poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições especializadas e define as salas de recursos multifuncionais (SRMs) como ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

Como vemos a legislação educacional prescreve que o AEE deve se organizar, preferencialmente, pela oferta de “salas de recursos multifuncionais” (SRMs), para que alunos com NEEs não interrompam seus percursos escolares na classe comum, mas que, ao mesmo tempo, tenham supridas suas demandas de escolarização.

A questão, a saber, é: as Salas de Recursos Multifuncionais estão presentes nas escolas do campo? Como está sendo efetivado este atendimento educacional? Leva-se em conta as especificidades da educação do campo?

Em meio às visitas nas escolas das ilhas, foram identificadas a presença de SRM em algumas ilhas, e nas ilhas que a possuem considera-se insuficiente para a demanda local. Dentre as quatro ilhas visualizamos que: uma não possui nem SRM, nem AEE; outra, possui apenas o AEE; e as outras duas possuem SRM e AEE.

A Secretaria de Educação Especial/MEC lançou, no ano de 2005, o programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais para apoiar os sistemas de ensino a criarem SRMs com materiais pedagógicos e de acessibilidade, para a realização do AEE, complementar ou suplementar à escolarização. De acordo com dados disponibilizados pelo MEC, entre os anos de 2005 a 2009, foram oferecidas 15.551 salas de recursos multifuncionais à 4.564 municípios brasileiros, distribuídas em todos os estados e no Distrito Federal. Com base nas demandas apresentadas no Programa de Ações de Articuladas (PAR), esse quantitativo atenderia a 82% da necessidade de salas de recursos multifuncionais.

A implantação de Sala de Recursos Multifuncional é a estratégia da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), à qual, das 15.551 salas de recursos disponibilizadas pelo MEC, ainda não encontramos nas ilhas da Amazônia Paraense, escolas com mobiliário, equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos nem tão pouco profissionais adequados para tal função. Esta é mais uma lacuna do processo de Educação Inclusiva que precisa ser superada no Estado do Pará.

Assim, na ausência da SRM e do mobiliário acima descrito, visualizamos professores aguardando, no corredor da escola, que alguma sala de aula fosse desocupada para que pudesse adentrá-la e iniciar suas atividades. Há possibilidade de que as salas de aula comum sejam esvaziadas quando há educação física, aula de informática no laboratório, leitura na Biblioteca; a situação desta professora da SRM é uma alternativa para o desenvolver de suas atividades. Algumas vezes utiliza-se a mesa da cantina para diálogo e atividade com os alunos e pais.

A situação apresentada pela prof^a da SRM de Cotijuba e a realidade também evidenciada na ilha do Combu confirmam a ausência das SRMs. Fortalece-se a proposição da interface da Educação Especial e a Educação do Campo. Há a necessidade, principalmente, do direito a ser exercido e propiciado. Direito viabilizado às pessoas com deficiência residentes e/ou que estudam nas ilhas, no campo.

Caiado e Meletti (2011) apontam para um possível e necessário diálogo entre as duas áreas Educação Especial e Educação do campo. Primeiro, após realizado o levantamento dentre todos os trabalhos apresentados nas reuniões do Grupo de Trabalho da Educação Especial da ANPED, não encontraram nenhuma produção. Segundo, a necessidade da interface está presente em vários documentos, como: Diretrizes Operacionais para a

Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002); Resolução 2/2008 (BRASIL, 2008); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), respectivamente:

Art.2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam a adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (BRASIL, 2002)

§ 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular. (BRASIL, 2008)

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

As autoras enfatizam que o Documento Final da Conferência Nacional de Educação 4 (BRASIL, 2010), no eixo intitulado “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade” afirma que na construção de um sistema nacional articulado de educação são necessárias ações referentes às questões étnico-racial, indígena, do campo, das pessoas com deficiência, educação ambiental, crianças, adolescentes e jovens em situação de risco, educação de jovens e adultos e educação profissional. Ao tratar da educação do campo e da educação indígena, há metas como:

Estimular a interface da educação especial na educação do campo, a fim de assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desse segmento. (p.137)

Caiado e Meletti (2011) informam que no texto do Plano Nacional de Educação (2011-2020), em tramitação no Congresso Nacional, ao anunciar a meta “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino”, apresenta-se a seguinte estratégia “Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais”. (BRASIL, 2011).

Ressaltamos que o disposto no texto é extensivo as escolas rurais/campo. O atendimento educacional especializado preferencialmente em sala de recursos multifuncional também acontecerá nas escolas do campo e/ou nas escolas urbanas que atendem a população do campo como disposto no Decreto 7.352 (2010).

É essa interface entre Educação do Campo e Educação Especial está sendo efetivada as escolas das comunidades ribeirinhas na Amazônia Paraense? É o que trataremos na seção a seguir.

4. A Educação em escolas da SEMEC nas Ilhas de Belém

Esta seção objetiva caracterizar as distintas condições da educação nas escolas das ilhas que, embora sejam no mesmo município, por serem todas de Belém, possuem culturas, práticas e vivências diferenciadas. As escolas das ilhas que contribuiram com esta pesquisa atendem às mesmas propostas de trabalho encaminhadas pela Secretaria Municipal de Educação em Belém, seja na educação inclusiva ou na educação do campo.

A Secretaria de Educação disponibilizou, em seu blog, a seguinte proposta de trabalho para o ano de 2013:

Nos últimos anos a Rede Municipal de Ensino (RME) tem experimentado a prática da reorientação curricular mediada pela Pedagogia de Projetos, especificamente os trabalhos desenvolvidos nas Salas de Informática Educativa (SIEs), assim como as proposições metodológicas feitas pelo Programa Alfabetização Matemática Leitura e Escrita – ALFAMAT, ambos sob a coordenação do Núcleo de Informática Educativa – NIED.

No ano letivo de 2012, pensando na aproximação dos 400 anos de Belém, o NIED propôs a Cidade de Belém como um grande tema a ser desenvolvido nesses dois segmentos. Muitas escolas da Rede assumiram esse tema, o qual passou a ser discutido pela escola em sua totalidade e não apenas nas SIEs e ALFAMAT, trazendo grandes resultados na aprendizagem, na efetivação do trabalho com pesquisas e no conhecimento da realidade dos alunos, ao mesmo tempo, dando um sentido de pertencimento e unidade às escolas da RME de Belém.

As avaliações feitas pelos professores do ALFAMAT, tanto em 2011 quanto em 2012, apontaram que mais de 90% deles consideraram positivo trabalhar tanto as oficinas como suas aulas via Pedagogia de Projetos.

Percebeu-se ainda que em decorrência dos diálogos vivenciados ao longo do ano letivo de 2012, seja nas reuniões com gestores e coordenadores pedagógicos, bem como em momentos de formação e assessoramento com os professores, além das experiências de sucesso que foram socializadas pelos professores das SIEs, que o tema foi amplamente abordado nas escolas com os alunos. Apesar disso, dada a sua abrangência, foram identificados aspectos a serem aprofundados.

Partindo dessa percepção, propomos para o ano letivo de 2013 o tema **Belém: um olhar dialógico entre ilhas e continente**, a fim de dinamizar os trabalhos *que serão desenvolvidos, tanto nas SIEs, como pelo Programa ALFAMAT. A proposição se justifica no sentido de provocar um diálogo mais intenso sobre a realidade geográfica, cultural e social que nos aproxima como cidadãos pertencentes ao mesmo município, seja de quem reside nas ilhas ou na área continental, aprimorando nossa percepção para as diversidades que nos marcam e nos isolam.*²⁶

Nesse sentido, as escolas são convidadas a incluírem em suas Jornadas Pedagógicas a discussão sobre a viabilidade da abordagem desse tema em seus diversos desdobramentos e, desta forma, colaborarem para a construção de um olhar coletivo sobre a sociobiodiversidade de Belém, apontando em direção aos seus 400 anos.

²⁶ Grifos nossos.

Por meio do tema proposto a Secretaria de Educação de Belém atende aos princípios da educação do campo (decreto nº 7.352 (2010)): respeitando a diversidade, incentivando à formulação de projeto político-pedagógico, desenvolvimento de políticas de formação de profissionais, valorização da identidade da escola do campo e a participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo?

Ao dialogar com alguns professores das escolas pesquisadas e questionar sobre se promoviam atividades que interrelacionassem as distintas disciplinas à condição da ilha, todos os professores informaram que não interagiam, e uma professora, em particular, respondeu que nem lembrava que trabalhava numa ilha. Pode até ter havido intenção da coordenação geral que se tentasse articular ilha e “continente”. Mas não foi concretizada por meio deste “convite”.

Atualmente, a Secretaria de Educação do município de Belém, além de atuar com a Pedagogia de projetos, funciona também em ciclos, este último para o ensino fundamental. Segundo a coordenação de Mosqueiro, as escolas funcionam em ciclos e estão trabalhando com a metodologia de projetos. Somente a EJA não trabalha com ciclos.

Hoje a SEMEC está trabalhando com a metodologia de projetos. Porque quando teve a mudança de governo houve a quebra também. Não estou falando de partido, estou falando de educação. Antes havia uma proposta definida que era o tema gerador, quando entrou o outro ficaram perdidos, tiraram essa, mas não propôs nada. Passaram 8 anos as escolas perdidas e sem dar continuidade naquele, aí quebrou tudo. Quebrou o conselho de ciclo, o processo de avaliação dos alunos. Mas a proposta é que se trabalhe com projetos. Não tem possibilidade de se acabar o ciclo. No início algumas escolas trabalhavam o ciclo e o seriado, hoje todas as escolas já estão “cicladas” do 1º ano até o 9º ano. A EJA não trabalha em ciclos, trabalha normal, processo normal mesmo de EJA. Inclusive o Estado já entrou nesse processo de ciclo também. (PROFª LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

O Projeto Político Pedagógico da escola de Caratateua estabelece que:

A noção de ciclo é pedagogicamente funcional por corresponder melhor a evolução de aprendizagem de competências específicas, mediante uma organização curricular mais coerente com a distribuição dos conteúdos ao longo do período de escolarização (...) assegurando a continuidade do processo educativo adaptando-se ações pedagógicas aos diferentes ritmos de aprendizagem dos educandos (SEMEC, 1996, p.10)

Para a profª Maria-SRM/E-Ca o ciclo funciona assim:

É como se eles agrupassem algumas séries em um único ciclo, por exemplo, como ciclo um: que tem primeiro, segundo e terceiro ano, que equivale a alfabetização, primeira e segunda série, ciclo dois: terceira e quarta série; ciclo

três: quinta e sexta série; quatro: sétima e oitava, e aí eles tem o ensino médio lá também, só que esses ciclos é como, os alunos tem um tempo maior para cumprir o conteúdo e os objetivos daquelas duas séries, então por exemplo eles não repetem, não tem retenção dentro do mesmo ciclo, ele tá no ciclo um ele não retém da alfa para primeira da primeira para segunda ele pode ser retido na mudança do ciclo, que é quando ele não consegue os objetivos naqueles três anos ou nos dois anos ai pode ser retido.

Desta forma, a Rede Municipal de Belém mantém como sistema organizacional, os ciclos, adotado em gestão anterior²⁷. Santos (1998) descreve que, nos anos de 1993/1996, há a presença do ciclo como Proposta curricular adotada pela SEMEC para superar a reprovação e a evasão, substituindo o sistema seriado pelo de Ciclos Básicos, com a duração de dois anos. E, no período de 1997 a 2004, foi utilizado o ciclo em outra perspectiva, reformulando-o em decorrência do PPP da Escola Cabana, com devido registro histórico nos cadernos que tratam das conferências e fóruns de educação municipal.

A organização em ciclos promove uma continuidade no processo de aprendizagem no qual toda a comunidade escolar é sujeito interativo. Os ciclos, por seu caráter, contribuem para que sejam respeitados o ritmo, o tempo e as experiências de cada aluno, favorecem o trabalho coletivo dos educadores, a ação interdisciplinar e a participação de pais no acompanhamento e avaliação do aluno e da instituição escolar. (SEMEC, 1996)

Corrêa (2010, p.332) explica que a evolução do modo de ensino seriado, historicamente, se deu sempre em sintonia com as relações sociais estabelecidas entre os homens de cada época. Desse modo, a estrutura escolar, mesmo oferecendo oportunidades de acesso ao conhecimento, negligenciava, ao mesmo tempo, as condições para a sua instalação e propagação, transferindo para o plano individual, através da competência ou incompetência de cada um, a responsabilidade e a justificativa do melhor ou pior desempenho escolar do indivíduo. A igualdade de oportunidades tornou-se fator central, apesar de, na justificativa para o resultado final, ter prevalecido a desigualdade da condição humana. Com isso, ficou restrita ao indivíduo, ao aluno ou ao cidadão, a responsabilidade de êxito ou fracasso. Estes não foram ‘capazes’ o suficiente para se tornarem ‘iguais’.

As falas dos entrevistados revelam, que apesar da organização ser de ciclos, as ideias de seriação e reprovação permanecem.

²⁷ Therezinha Gueiros (ex-secretária de Educação, atuou até o ano de 2012.) e Rosineli Guerreiro Salame (secretária de educação, iniciou suas atividades em 2013.)

Seriada, trabalha com ciclo aqui só que a visão é CII (3ª e 4ª série), mas a visão acaba sendo seriada. Tem avaliação apesar da escola dizer que não há cobrança de uma avaliação. (PROF. JOSÉ E-CO)

Na verdade, é muito complicado explicar isso. Não me acostumo a falar isso. Não consigo compreender. São as mesmas séries a diferença por exemplo, chega na 4ª série aí que eles podem ser retidos, até aí não são retidos. (PROFª ANA E-CO)

Perrenoud (2000, p. 102) descreve sobre essa situação revelada pelas professoras que o ciclo de aprendizagem é uma sequência de anos de programa, que mantêm sua identidade própria. Um ciclo de aprendizagem é, frequentemente, concebido como um ciclo de estudos no qual se teria limitado a reprovação. Por exemplo, o tempo durante o qual nos perguntamos como se opera a passagem de um grau a outro, dentro de um ciclo, ou se um aluno pode pertencer à mais de um grau, significará que não rompemos, verdadeiramente, com a ideia de uma sucessão de graus, mesmo que sejam permeáveis e melhor articulados do que em um curso clássico.

A profª Tereza E3-M e demais entrevistados alegam haver uma mistura de seriação e ciclo, assim como afirmado pela profª Maria-SRM/E-Ca anteriormente.

A gente está trabalhando aqui com ciclo. Quando era seriado, apesar que acho que ainda tem uma mistura... porque a gente trabalha com ciclo mas tem EJA, tem de 5ª a 8ª, tem o pessoal do EJA também que eles trabalham com nota que é no caso seriado, aí é as duas coisas. O ciclo é assim a gente trabalha, são três anos cada ciclo, por exemplo o primeiro ciclo que é o ciclo I: é o primeiro, segundo e terceiro ano. O primeiro é a alfa, o segundo lá na primeira, e o terceiro ano é a segunda série. Já o ciclo II é a 5ª, 6ª, 7ª, aí o ciclo III 7ª, e 8ª depois desse vem o EJA. (PROFª TEREZA E3-M)

A profª Joelma-SRM/E-Co considera o sistema de ciclos confuso e que, nas escolas das ilhas, encontra-se tanto o ciclo quanto a seriação.

Um pouco de cada coisa. Aqui não, mas nas outras unidades nós temos, no Seringal, no Janaci, tem um pouco de cada. Por exemplo, lá na ilha longa tem um aluno de 15 anos que fica em turma de crianças menores porque não tem turma para idade dele, o espaço de escola que tem é esse, então ele não vai ficar fora da escola. A professora trabalha com ele lá junto com as crianças. O ciclo para mim é confuso, fiz uma tabela. CI - são dois anos (alfa e 1ª), CII (3º e 4º ano) e CIII não tenho certeza. Aqui se fosse em série seria até 8ª. (PROFª JOELMA-SRM/E-CO).

Para a prof^a Joelma-SRM/E-Co que, além de dualidade ciclo-série, há a condição de multiidade.

Perrenoud (2000, p. 114) considera que um ciclo de aprendizagem é associado a um conjunto de objetivos a serem alcançados em vários anos. Isso permite todo tipo de organizações internas. Constroem-se, em geral, a partir de uma flexibilização do sistema de graus, pela abertura dos programas anuais, pelos trabalhos em grupo multiidade e pela diversificação das trajetórias e das posições dos alunos.

Além disso, o fato da escola da ilha atender aluno com 15 anos reflete a ausência de política da EJA nas escolas do campo. Situação semelhante foi visualizada por Oliveira, França, Santos (2011), na pesquisa viabilizada pelo PROCAD, na cidade de Santarém. Entre os educandos da classe multisseriada nas 3^a e 4^a séries do ensino fundamental foram encontrados 02 jovens, um adolescente de 15 anos e uma jovem de 18 anos. Fato que evidencia ausência de política de educação de jovens e adultos no campo.

As autoras ainda relatam, no município de Santarém, que a faixa etária do alunado vai de 5 a 33 anos, o que evidencia estarem atendendo tanto alunos fora da faixa de matrícula na educação infantil quanto alunos da educação de jovens e adultos.

Assim como Perrenoud descreve que no ciclo há um conjunto de objetivos a serem alcançados em vários anos, o prof. Pedro E3-M descreve que o objetivo do ciclo I é aprender a ler e escrever em três anos.

Só ciclos, não é seriado nem multisseriada. Até agora estou tentando entender o conceito de ciclo, a criança tem um período que vai de 2 a 3 anos dependendo do ciclo para tentar aprender os objetivos do ciclo, que o ciclo se propõe. Agora no 1º ano o objetivo é a criança saber ler e escrever até o 3º ano do CI, tem 3 anos para aprender a ler e escrever (PROF. PEDRO E3-M)

Embora se destaque a dualidade série/ciclo, a prof^a Maria-SRM/E-Ca ressalta que o ciclo se diferencia da seriação. No ciclo, há o diário de classe com a síntese do desenvolvimento do aluno por área de conhecimento, que tenta aproveitar o máximo que puder do aluno, como registra a prof^a Carla E1-M, mas não evidencia nota avaliativa.

Se fala na sede ciclos, é ciclo em todos ... tanto a sede quanto as unidades pedagógicas.... eu acho que alguns professores se mantêm como série, mas tem as mudanças até por conta do livro diário, o diário de classe é feito com síntese do desenvolvimento do aluno, não é colocado nota, não tem nota, não tem nota para as avaliações. A gente pega pela área do conhecimento, da linguagem, da

lógica matemática e aí o professor discorre sobre o desempenho do aluno naquela área. (PROF^a MARIA-SRM/E-CA)

É ciclo. A seriação visualiza muito a nota e a gente não, não é assim. É todo o rendimento que ele tem, aproveita tudo o que o aluno tem, aproveita o comportamento, tudo que o aluno consegue vencer. Tem uma ficha que é registro síntese, onde a gente registra tudo do aluno, o comportamento do aluno, o que ele avança, o que é dificuldade dele. A gente registra como um diário do aluno para se aproveitar o máximo que puder. (PROF^a CARLA E1-M)

Barretto e Sousa (2004, p. 7) informam que, no Brasil, os ciclos tendem a ser uma medida intermediária entre o regime seriado e aquele de promoção automática, em que os alunos não sofrem solução de continuidade no decorrer de todo o ensino obrigatório. Conforme vem sendo construída, por meio de muitas experiências, a concepção de ciclos não tem, na maioria de suas formulações, admitido, claramente, a possibilidade de aceitação de desempenhos diferenciados dos alunos ao término do curso. O que as escolas, os familiares e as próprias comunidades costumam esperar ao término de cada ciclo é que todos os alunos adquiram competências e habilidades e dominem conhecimentos básicos em nível semelhante.

As autoras informam que nos anos de 1990 registram-se, nas redes que criaram os ciclos de formação, orientações voltadas para os enfoques interdisciplinares, para um currículo integrado por meio de projetos de trabalho, que favorecem a participação de alunos com variadas competências, ou por “complexos temáticos”. Essas orientações procuram articular a abordagem de questões de forte apelo social ao tratamento das áreas de conhecimento e a consideração das manifestações culturais próprias de alunos provenientes de diferentes segmentos sociais, assegurando-lhes oportunidades de expressão e reconhecimento.

Na proposta do ciclo, o professor avalia o aluno pelo desenvolvimento integral e destaca que não há a possibilidade de se deixar o ciclo e retomar a seriação, reforça a prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M.

O ciclo, ele possibilita o professor conhecer mesmo o aluno. Por que como não avalia o aluno por nota o professor tem que conhecer o aluno para perceber o desenvolvimento dessa criança, adolescente, adulto. Essa avaliação... no ciclo você avalia seu aluno pelo seu desenvolvimento integral, se o professor não faz isso ele não conhece a proposta do ciclo. (PROF^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

Corrêa (2010) evidencia que iniciativas de flexibilização de série são recorrentes em programas de aceleração da aprendizagem. Muitas vezes, tais iniciativas são tidas como propostas não seriadas de ensino. Porém, como o próprio nome indica, é uma flexibilização de série, ou seja, a série ainda existe. A flexibilização é mais uma medida paliativa, como tantas outras que foram destacadas ao longo deste estudo; sendo, certamente, campo vasto a ser explorado em futuras pesquisas.

Negreiros (2005, p.184) destaca existir um fracasso do modelo de ciclo porque a escola não conseguiu seu objetivo de universalização do ensino e ainda nem todos os alunos bem-sucedidos ajustavam-se ao modelo de sociedade que se desejava consolidar. A seriação é marcada por altos índices de evasão e reprovação.

A prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M explica que o ciclo está nas escolas mesmo que ainda não oficializado, à qual ainda será tramitado pelo Conselho Municipal (de Educação) para distribuição posterior às escolas. Isto em função da mudança de gestão, que permaneceu com o ciclo, sem orientação pedagógica:

Antes havia uma proposta definida que era o tema gerador, quando entrou o outro ficaram perdidos, tiraram essa, mas não propôs nada. Passaram 8 anos, as escolas perdidas e sem dar continuidade naquele, aí quebrou tudo. Quebrou o conselho de ciclo, o processo de avaliação dos alunos. A proposta da escola ficou perdida que não tinha mais o tema gerador para respaldar. Inclusive nós tivemos uma formação na semana passada em que foi colocado isso (22 a 26 de Abril de 2013). Hoje a SEMEC conseguiu, tem um grupo bom lá dentro que sempre teve e não era valorizada, a reorganização disso, está em estudo, estão preparando tudo em documento que vai ser passado pelo conselho municipal, depois que o conselho aprovar será entregue nas escolas. Mas a proposta é que se trabalhe com projetos. Não tem possibilidade de se acabar o ciclo. (PROF^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

Neste sentido, por parte de prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M, uma preocupação com a descontinuidade na proposta pedagógica do sistema de ciclos da gestão anterior que tinha como base o tema gerador de Paulo Freire.

Para Barretto e Sousa (2004), a concepção de ciclos é:

recuperar a idéia de uma escola de direitos, resgatando o seu sentido propriamente político, confere primazia à função social da educação sobre a lógica das aprendizagens disciplinares e realça também, sobremaneira, a dimensão cultural do trabalho escolar. A escola passa a ser entendida como espaço coletivo de valorização, produção e disseminação da cultura. (BARRETTO; SOUSA, 2004, p.12)

É o que está acontecendo na rede municipal de ensino de Belém. O sistema de ciclo na gestão anterior tinha um projeto institucional democrático e popular claro e expresso em diversos documentos e práticas. Atualmente, o sistema de ciclos permanece sem um projeto educacional institucional que lhe dê sustentação, daí os docentes considerarem confuso, uns afirmam existir uma mistura de ciclos e seriação e a prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M afirmou na p.90 que hoje as escolas do ensino fundamental utilizam os ciclos, com exceção da EJA.

O relatado pela prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M e demais entrevistados, rebatem o divulgado por Barretto e Sousa (2005, p.684), quando revelam que foi encontrada, no Pará, experiência de introdução dos ciclos que, após alguns anos de sua implantação, terminou sendo extinta porque os novos professores que deveriam trabalhar com eles não tinham sequer ideia dos motivos pelos quais tinham sido criados e de seus pressupostos mais gerais.

Mainardes (2011, p. 14), em seus trabalhos, tem defendido que a política de ciclos, para se constituir em uma mudança essencial e não apenas formal, pressupõe uma revisão de toda a concepção de currículo, metodologia, avaliação, organização do trabalho pedagógico, gestão educacional e escolar e da formação permanente de professores. Todas essas dimensões são importantes, estão interrelacionadas e resultam em consequências materiais para as escolas, alunos, profissionais da educação. Se a política de organização da escolaridade em ciclos pretende alterar substancialmente a forma pela qual os tempos e espaços escolares são organizados, não se trata apenas de definir os conteúdos a serem ensinados em cada disciplina, mas desencadear todo um amplo processo de reestruturação curricular devidamente articulado aos demais aspectos relacionados.

O trabalho pedagógico vivenciado nos Ciclos de Formação fundamenta-se na flexibilização dos tempos de aprendizagem, possibilitando aos educandos uma formação integral, humanizadora, socializadora e facilitadora na construção de sua identidade cultural e autoestima positiva. (PPP – ESCOLA ANA BARREAU, 2008)

O Ensino Fundamental é organizado em Ciclos de Formação, com duração de 09 anos, assim distribuídos:

- Ciclo de Formação I – com duração de 3 anos – abrange alunos de 6, 7, 8 anos com 25/30 alunos por turma ano/ciclo;

- Ciclo de Formação II – com duração de 2 anos – abrange alunos de 9 e 10 anos com 35 alunos por turma ano/ciclo;
- Ciclo de Formação III – com duração de 2 anos – abrange alunos de 11 e 12 anos com 40 alunos por turma a cada ano/ciclo;
- Ciclo de Formação IV – com duração de 2 anos – abrange alunos de 13 e 14 anos com 40 alunos por turma a cada ano/ciclo.

O PPP da escola Ana Barreau (2008) estabelece que cada ano letivo de ciclos corresponde à carga horária de 800 horas, cumpridas em 200 dias, organizadas em 40 horas semanais. O PPP desta escola ainda ressalta que busca envolvimento intra e extra-escolar, com referência à diagnose caracterizada por fatores que passam por questões como: evasão e repetência, e problemas de ensino-aprendizagem, leitura e escrita dos alunos²⁸, pois o Projeto Político Pedagógico da escola tem como perspectiva atender e criar estratégias para amenizar as problemáticas apresentadas. Situação também comentada por professores de outras escolas das distintas ilhas.

O PPP é um instrumento que ampara e direciona as atividades no cotidiano escolar, e para Santos (2007, p.89) este deve servir de instrumento estratégico e precisa ter visibilidade para seus sujeitos e usuários da escola e para a sociedade. Porém, dos poucos que nos responderam, apenas um entrevistado viu, mas nunca leu e não soube comentá-lo, e outra não teve contato com o PPP, mas enfatiza que possui relação com o meio ambiente. A prof^a Tereza E3-M destaca “para falar a verdade eu nunca peguei para ler detalhadamente, eu já vi, eu sei que existe, dei uma olhada rápida quando tem reunião. Já olhei, mas a fundo, para ler todos os detalhes, ainda não”.

A prof^a Ana E-Co diz “sinceramente, não. A única coisa que temos consciência é que são relacionados ao meio ambiente”

A prof^a Carla E1-M foi a única entrevistada que disse ter acesso, e enfatiza que contribuiu na construção do PPP, e ressalta “vê, já vi, a gente ajudou porque foram todos em reunião que ajudaram na elaboração”. Apesar de ter participado da elaboração do PPP, não expressou nenhum comentário sobre o projeto em termos de princípios, estrutura, etc.

²⁸ Grifos nosso.

A prof^a Maria-SRM/E-Ca explicita que no PPP já consta a Educação Especial, porém não está atualizado.

Num PPP ela já consta educação especial, mas ele não foi revisto no ano, deve ter uns dois anos, que a gente está, acho ... quando eu entrei, ele estava sendo feito a primeira revisão, mas, já consta, mas ainda falta a gente dá uma reestruturada por conta das novas políticas mesmo. (PROF^a MARIA-SRM/E-CA)

A prof^a Meire-SRM/E4-M revela que não foi contatada para contribuir com o PPP da escola nem das outras da ilha, e demonstra nunca ter visto o documento. E destaca “tivemos algumas informações sobre, mas não fomos chamados para contribuir. Ainda não.”

A prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M enfatiza ter sido contatada por uma escola à qual está auxiliando neste processo de reformulação do PPP, e dá indícios que o PPP de algumas escolas está desatualizado.

Eles estão reorganizando, inclusive eu estou até com o material que eu orientei uma das escolas. A técnica da escola tinha colocado algumas questões, tinha esquecido algumas coisas. Eu sei que eles foram chamados, mas até agora só uma escola me chamou para ajudar nesse processo. Pelo que eu saiba nenhuma escola também chamou as meninas (profas do AEE) que era para ajudar a organizar essa parte da educação inclusiva. Eu sei que as escolas precisam reorganizar o PPP, eles foram orientados a colocar o capítulo da educação inclusiva. (PROF^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

Após a visualização das entrevistas dos professores ressaltamos não ser possível verificar se cumprem ou se dispõem o estabelecido pelo MEC à qual descreve que o Projeto Político Pedagógico - PPP da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização: I - Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II - Matrícula no AEE de estudantes matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III - Cronograma de atendimento aos estudantes; IV - Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos estudantes, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V - Professores para o exercício do AEE; VI - Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente nas atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII - Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a

recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (MEC/SECADI, 2012)

A condição da escola Bosque, localizada na ilha de Caratateua, apresenta-se com uma diferenciação, é também uma Fundação:

Art. 1º - O Centro de Referência em Educação Ambiental – Escola Bosque Prof. Eidorfe Moreira, instituído pela Lei Municipal Nº 7.747, de 02 de janeiro de 1995, reordenado pelas Leis Delegadas nº 002 de 20 de novembro de 1995 e nº 003 de 28 de dezembro de 1995, criado pelo Decreto Municipal nº 28837/96 de 13 de junho de 1996, com sede neste Município à rua Nossa Senhora da Conceição, s/n, Distrito de Outeiro, é uma Fundação de direito público, sem fins lucrativos, com prazo de duração indeterminado, vinculada ao Gabinete do Prefeito.

A Fundação tem como finalidade: 1) promover, de modo sempre atualizado e inovador, a relação adequada entre meio ambiente e educação, servindo de referência para todo o Município, em particular para sua rede própria de escolas, primando pela excelência em educação, pesquisa e atendimento comunitário; 2) cultivar o intercâmbio nacional e internacional, público e privado, nesta área, ao lado de manter a Escola com cursos formais de educação Infantil, 1º. e 2º. Graus²⁹ e programação comunitária permanente, incluídas atividades voltadas ao manejo alternativo das questões ambientais da Ilha de Caratateua e adjacências; 3) desenvolver assessoria a entidades públicas e privadas de interesse da Fundação, em particular aquelas que colaborem com a excelência da Escola e com a atuação geral da Instituição. (ESTATUTO, 1996, p.2)

A Estrutura da Fundação é constituída pelo Conselho Consultivo, Conselho Deliberativo, Presidência e Coordenadorias de Desenvolvimento Comunitário, de Pesquisa e Planejamento, Administrativa, de Educação Infantil e antigo 1º. e 2º. Graus.

O Conselho Consultivo, coordenado por um Presidente eleito entre seus membros, é constituído por até cinco (5) pessoas conhecedoras das questões ambientais do Município e áreas amazônicas.

O Conselho Deliberativo tem três (3) membros natos, os dirigentes titulares da Secretaria Municipal de Educação - SEMEC, da Fundação Parques e Áreas Verdes de Belém - FUNVERDE e do Centro de Referência em Educação Ambiental - Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira. O Conselho Deliberativo tem também nove (9) outros

²⁹ Nomenclatura atual, Ensino Fundamental e Médio.

membros: um representante do Conselho - Conselho de Representantes da Ilha de Carateua, um representante dos pais dos alunos, um representante do corpo discente, um representante do corpo docente, três (3) coordenadores da Escola Bosque e duas (2) pessoas indicadas pela Presidência da Fundação. (ESTATUTO, art. 7º, p.4)

O Estatuto/1996 descreve que as escolas devem ofertar os cursos formais de Educação Infantil, Curso de 1º Grau, Curso de 2º Grau com habilitações Profissionalizantes e ainda programação de interesse da comunidade, com ênfase em educação permanente, formal e não formal.

Os objetivos dos cursos formais são: 1) Promover, de modo multidisciplinar e integrado, a educação dos alunos com qualidade formal e política, tendo em vista sua atuação como sujeitos históricos competentes e éticos, solidários e participativos; 2) Capacitar profissionais capazes, atualizados e comprometidos com o equilíbrio ambiental e formas associativas e autônomas de produção e trabalho; 3) Fomentar didáticas de estilo construtivo e participativo que realizem a educação pela pesquisa, elaboração e formulação própria e questionamento reconstrutivo permanente; 4) Permitir o desenvolvimento integral e integrado da criança, através da Educação Infantil, incluindo, na idade mais avançada e de modo natural, a alfabetização; 5) Buscar substancialmente através da Educação de 1º. Grau, a fundamentação propedêutica e formativa para a vida; 6) Acrescentar, através da Educação de 2º. Grau, a formação básica à preparação para o mercado de trabalho e produção; 7) Cultivar o relacionamento adequado entre meio ambiente e educação, o compromisso multidisciplinar em todas as atividades, a excelência acadêmica e ética, o espírito crítico e inovador permanente, com qualidade formal e política, priorizando a atenção sobre a problemática local e amazônica. (ESTATUTO, p.3)

Sobre a avaliação, o Art.23, do mesmo Estatuto, descreve que a avaliação do desempenho do aluno contará frequência de pelo menos 75% e, sobretudo, o desenvolvimento sustentado em termos de capacidade de reconstruir conhecimento com elaboração própria.

De acordo com o Estatuto, no art.17, o corpo docente responsável primeiro pela qualidade da oferta educativa, será composto por profissionais que preencham os requisitos legais vigentes, dotados de sentido multidisciplinar, e terá como referência essencial de sua atuação os direitos dos alunos. E ainda, os docentes deverão assumir o espírito de

trabalho coletivo e multidisciplinar, também no que se concerne à apoios relativos à orientação educacional, assistência social, articulação de esforços no combate ao fracasso escolar e na superação das dificuldades apresentadas pelos alunos em seu processo de aprendizagem, socialização e desenvolvimento integral e integrado, evitando sempre a desnecessária reduplicação profissional. Ainda sobre à docência o Estatuto apresenta:

Art. 28 - A Fundação disporá de quadro próprio de pessoal efetivo.

Art.29 - O regime jurídico do pessoal da Fundação será o estatutário de que trata a Lei nº 7502, de 20 de dezembro de 1990.

Art.30 - Os docentes terão tempo integral e deverão, além disso, participar, a cada semestre, de cursos de aperfeiçoamento com carga horária não inferior a 80 horas, com o objetivo de realizar a atualização permanente e preservar a capacidade de questionamento reconstrutivo inovador.

Art.31 - O regime de relação de trabalho preverá condições adequadas de desempenho profissional, contratação por concurso público, período obrigatório de preparação e atualização permanente.

Art.32 - Para o pessoal do Grupo Magistério da Escola Bosque, aplicam-se, também, as disposições contidas na Lei nº 7528 de 5 de agosto de 1991.

Art.33 - Para desenvolver suas atividades, a Fundação poderá solicitar ao Prefeito Municipal a cessão de servidores de outros órgãos ou entidades da Administração Pública.

Art. 34 - Para os cargos efetivos da Fundação, previstos em Lei, ficam em vigor os vencimentos básicos e demais regras vigentes para o grupo magistério e dos funcionários públicos da Prefeitura Municipal de Belém, até que a Fundação disponha de legislação própria de pessoal.

A Fundação/escola também de Coordenadorias Especializadas, são: 1) Coordenadoria de Planejamento e Pesquisa; 2) Coordenadoria de Desenvolvimento Comunitário; 3) Coordenadoria Administrativa; 4) Coordenadorias Pedagógicas. Assim, as Coordenadorias Pedagógicas compreendem: A Coordenadoria de Educação Infantil e de Ensino de Primeiro (1º) grau; A Coordenadoria de Educação de Ensino de Segundo (2º) grau. Lembrando que a educação ambiental como eixo norteador das práticas pedagógicas.

4.1. A referência ao público da Educação Especial

A discussão sobre a educação especial no campo tem como protagonista o aluno (a) com deficiência e assim elencar uma das questões polêmicas no campo da educação especial que é a referência ao seu público alvo. Aos entrevistados foi perguntado sobre a preferência em como chamar o público alvo da Educação Especial: pessoa com Deficiência, pessoa com necessidades educacionais ou outro?

O prof. Pedro E3-M respondeu que sua preferência é por “pessoa com deficiência porque pessoa com necessidades educacionais especiais abre um grupo maior do que só a deficiência” Outros responderam:

Aluno com deficiência. A deficiência não impede ele de aprender muitas coisas, eles têm algumas limitações para determinadas coisas, e, eu vejo que estas limitações são maiores em relação à aprendizagem escolar, aprender o conteúdo, na verdade. Quando falo de necessidade especial, é como se precisasse de uma coisa especial para ele, é diferente para ele, no meu entendimento. (PROF^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

Pessoa com deficiência porque quando a gente faz o curso é o que mais é batido que a nomenclatura antigamente era “portadores” e aí foi esclarecido, e concordo com pessoa com Deficiência. (PROF^a JOELMA-SRM/E-CO)

Pessoas com necessidades educacionais especiais. De acordo com o tempo e os estudos que a gente vai fazendo, a gente vai aprendendo. Então a gente vê que eles, essas crianças, realmente, necessitam de um atendimento especial de acordo com as deficiências que eles têm, com as dificuldades que eles têm, necessitam realmente de um atendimento especial (PROF^a TEREZA E3-M)

Pessoas com necessidades educacionais especiais porque desenvolvemos um trabalho que nós colocamos toda a educação igual a todos, sem exceção, até as minhas crianças especiais. Só que muitas dessas crianças precisam de um auxílio para acompanhar esse desenvolvimento pedagógico. É por isso que chamo eles de necessidades especiais e não de necessidades físicas e sim, auxílio para que eu possa transmitir para eles a pedagogia (COORD. JOÃO/E3-M)

Para o prof. José E-Co o utilizado é “com necessidade especial, particularmente procuro tratá-lo da mesma maneira como os demais”.

Dois docentes afirmaram utilizar os dois termos, um dependendo da situação e outro prefere pessoa com necessidade educacional especial porque ter uma necessidade não se limita à deficiência.

Eu, geralmente, uso o termo “pessoas com deficiência” ou “necessidades educacionais especiais” dependendo do caso, dependendo do que eu estou trabalhando, na verdade, vai muito do contexto, mas eu uso os dois termos eu não distingo assim. (PROF^a MARIA-SRM/E-CA)

Na verdade, costumo chamar nos dois sentidos, mais como pessoas com necessidades educacionais especiais. É uma pessoa que tem uma necessidade e que não pode se delimitar à deficiência dela. (PROF^a MEIRE-SRM/E4-M)

E dois docentes tratam o aluno apenas como especial, sem explicitar o porquê do uso. Enquanto que, a prof^a Ana E-Co “só como Especial. Na verdade, é como eu ouço as

peças falarem e utilizo esse termo. ” E, prof^a Carla E1-M, “a gente sempre chama especial. Pela deficiência, algo assim que é especial. ”

Desta forma, não há uma única forma de designar o educando público da educação especial nas escolas das ilhas e as falas dos entrevistados indicam não basearem teoricamente suas escolhas, talvez seja sua concepção de mundo, de suas crenças distintas, e sobre isso, Gramsci destaca que é:

[...] concepção de mundo absorvida acriticamente pelos vários ambientes sociais e culturais nos quais se desenvolve a individualidade moral do homem médio. O senso comum não é uma concepção única, idêntica no tempo e no espaço: é o “folclore” da filosofia [...] seu traço mais fundamental e mais característico é o de ser uma concepção (inclusive nos cérebros individuais) desagregada, incoerente, inconsequente, conforme a posição social e cultural das multidões das quais ele é a filosofia [...] Os elementos principais do senso comum são fornecidos pelas religiões e, conseqüentemente, a relação entre senso comum e religião é muito mais íntima do que a relação entre senso comum e sistemas filosóficos dos intelectuais [...] Predominam no senso comum os elementos “realistas”, materialistas, isto é, o produto imediato da sensação bruta, o que, de resto, não está em contradição com o elemento religioso, ao contrário; mas estes elementos são “supersticiosos”, acríticos [...] (GRAMSCI, 1999, p. 114-115)

Utilizam o termo “pessoas com necessidades educacionais especiais” porque se refere ao público da educação especial (deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), como descreve a Política Nacional de Educação Especial (2008) na Perspectiva da Educação Inclusiva, ou “pessoa com deficiência”, devido à Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/Decreto nº 6.949/2009?

A expressão “especial” ainda utilizada é resquício da tendência terapêutico-clínica da educação especial? Seria um eufemismo piedoso?

Em tempos de educação inclusiva tem-se a ideia que preconceito ou estigma são assuntos ultrapassados e que todos já compreendem a condição da pessoa com deficiência pelo fato de terem o direito garantido em leis específicas que os asseguram nas escolas, tem descontos para compra de veículos, tem passe livre nos transportes terrestres em linha interestadual, tem descontos e “prioridade” no plano de habitação “Minha Casa, Minha Vida”, e tem prioridade nos atendimentos em estabelecimentos diversos, como apresentado no Decreto 7.612/2011 – Plano Viver sem Limites.

Entretanto, apesar dos avanços em termos legais, as barreiras atitudinais e os preconceitos e os estigmas em relação ao educando com deficiência ainda estão fortemente presentes na sociedade e na escola.

Para Oliveira (2004, p.183) as terminologias utilizadas às pessoas com deficiência já se afastam da representação patológica, mas mantém a *especialidade*³⁰ como representação da diferença. E o termo “especial”, na educação apresenta-se como representação de discriminação, de desigualdade social sentida e expressa por professores e alunos da escola.

A forma como designamos o outro interfere na formação de sua identidade. Magalhães (2010) descreve que é fundamental a clareza sobre a materialidade e a historicidade da identidade. Não se pode falar em constituição de identidade, mesmo pessoal, sem situá-la e contextualizá-la em um tempo e um espaço, considerando as influências e pressões que o grupo social impõe a tal construção. Isso significa dizer que interações, interesses e relações de poder presentes na sociedade influenciam a forma do sujeito constituir-se como pessoa no mundo.

Mas a identidade é formada por nós ou pelos outros? Somos o que queremos ser ou o que querem que sejamos?

Nesta perspectiva a identidade se constrói com o outro, e quem é este outro? É aquele que não te aceita e não permite que você seja “a ausência” de (pseudo) perfeição e superioridade que este se atribui?

Freitas e Silva (2005, p. 80) se baseiam em Goffman a respeito da relação social com o estigmatizado (vulnerável) para dizer que podemos ter à nossa frente um quadro com imagens que geram discrepâncias entre a identidade social real do aluno e sua identidade virtual. Muitas vezes, em meio ao tumulto diário, o aluno se transforma naquele que não está visível: pode fazer o que quer, porque “tem problemas”; trata-se de um aluno “tolerado”, mas não incluído. Os autores embasados em Bordieu (2001) descrevem que o primeiro esforço é o de manter-se visível, ser lembrado. Procura, a todo instante, fazer com que sua atividade seja corrigida com a mesma atenção com a qual se corrige a atividade do colega ao lado. Podemos pensar na sua situação como uma variação peculiar e *sui generis* da imagem do excluído no interior.

³⁰ Grifo da autora.

Segundo Magalhães (2010), a convivência entre estigmatizados e normais favorece a construção de padrões de relação anteriormente inexistentes que, uma vez desenvolvidos, possibilitam formas de interação de grupos considerados diversos e/ou antagônicos. Contudo, a abordagem goffmaniana sustenta que a convivência não dirime totalmente o menosprezo e o preconceito das relações, pois continuam existindo previsões socialmente constituídas por meio das categorias nas quais somos todos “encaixados”. Tais expectativas são sempre lembradas quando entramos em contato com alguém que vivencia o processo de estigmatização (GOFFMAN, 1980).

Goffman (1980) define estigma como um atributo considerado profundamente depreciativo pelo meio social, que conduz o indivíduo ao descrédito de forma intensa. O indivíduo estigmatizado é visto como defeituoso, fraco ou em situação de desvantagem em relação aos demais.

Amaral (1992) afirma: o fato é que - seja da ótica de quem a vive, seja da ótica de quem a vê - a deficiência, do ponto de vista psicológico, jamais passa em ‘brancas nuvens’. Historicamente, a deficiência está associada a uma situação de desvantagem. Refere-se à condição de uma situação de desequilíbrio, que só é possível num esquema comparativo: aquela pessoa, com alguma deficiência, em relação aos demais membros do seu grupo.

Deficiência é expressa no dicionário Aurélio como insuficiência orgânica ou mental. Defeito que uma coisa tem ou perda que experimenta na sua quantidade, qualidade ou valor. Enquanto que a expressão pessoa com deficiência, baseada no Decreto 6.949/2009 que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), em Nova York, à qual descreve que pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.

Muitos dos que optam em chamar o público alvo da educação especial por “deficiência”, no geral, o chamam de “deficiente”, e este último no dicionário Aurélio consta como insuficiente, insatisfatório, medíocre. Na Psicologia diz-se de uma pessoa que tem diminuídas as faculdades físicas ou intelectuais.

O termo “especial” também expressa uma especificidade e uma diferença em relação aos demais. No dicionário Aurélio, o termo “especial” é revelado como peculiar à

uma pessoa ou coisa; privativo, singular, exclusivo: aptidão, autorização especial. / Fora do comum, excelente, notável. Mas, contraditoriamente, as pessoas com deficiência assim chamadas não são visualizadas ou percebidas da maneira que revela o dicionário.

Para Amaral (1992, p. 9), a deficiência primária “... engloba o impedimento (dano ou anormalidade de estrutura ou função – o olho lesado, o braço amputado, a perna paralisada)”. Essa se refere, efetivamente, à deficiência propriamente dita, a restrição, perda de atividade, sequela – o não enxergar, o não manipular, o não andar. Trata-se, portanto, de fatores intrínsecos, das limitações em si, envolvendo a díade pessoa e corpo. Atualmente, reconhece-se que a deficiência secundária é a responsável principal no impedimento do desenvolvimento do indivíduo, pois o aprisiona na rede das significações sociais, com seu rol de consequências, como atitudes, preconceitos, estereótipos, que acaba por legitimar a diferença e, conseqüente, a exclusão.

Neste sentido, por estar aprisionado em rede de significações sociais é que consideramos que a questão da terminologia, apesar dos inúmeros debates teóricos ainda é uma questão em aberto. Qual o termo a ser utilizado?

Desta forma, considerando a questão da terminologia polêmica e, aberta a debates, utilizo nesta tese o termo “pessoa com deficiência”, por ser o termo oficial da política de educação inclusiva no Brasil, conforme o Decreto 6.949/2009.

Transitando entre as legislações visualizamos que a Lei 7.853/1989 informa o apoio às pessoas portadoras de deficiência, mas não define quem é este portador de deficiência e ainda se constitui na perspectiva assistencial. O Decreto 6.949/2009, no artigo I, descreve que pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. A Constituição de 1988 não apresenta especificamente a definição do público alvo da educação especial, mas o envolve com o princípio da dignidade humana, também nos art. 23 e 24, informando a competência comum, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios de cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência. Saltamos, enfim, para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e este já apresenta a terminologia “pessoas com deficiência - PcD”, o mesmo instituído/promulgado na Convenção de Nova York, em 30 de Março de 2007, que no Brasil

tornou-se o Decreto 6.949 de 25 de Agosto de 2009. Visualizamos ainda no Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o AEE e outros; e na Lei 12.587, de 3 de Janeiro de 2013, em seu art. 24, inciso IV, ao referir-se à acessibilidade para “pessoas com deficiência” e restrição de mobilidade.

Porém, ainda me inquieta a ideia dos debates sobre a terminologia adequada ao público da educação especial. Há toda uma mobilização nacional e internacional para utilização do termo PcD, mas não há mobilização para que seja alterado na Constituição a terminologia. E assim, sempre que o Judiciário, órgãos executivos, e outros, reportam-se ao público alvo da educação especial utilizam o termo da Constituição de 1988, por ser esta lei maior. À exemplo disso, as vagas de estacionamento determinadas para PcD possuem o símbolo de cadeirante, símbolo este que representa à todas as pessoas da Educação Especial.

Assim, compreendemos que não podemos deixar de lutar, de tentar por haver respaldo para esta decisão, para a mudança de nomenclatura e registro do devido valor e respeito às lutas. E como descreve Freire (1996): “Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu destino não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir (p. 52-53)”

4.2. Escolas das Ilhas

A ilha de Caratateua possui três escolas do município. Enquanto que na ilha de Mosqueiro, há sete escolas. Em Cotijuba, há uma escola – anexo, Unidade Pedagógica Faveira. A única escola-anexo do Combu é conhecida por Unidade Pedagógica do Combu.

Quadro 5 - Ilhas x Escolas

Ilhas	Escolas
Caratateua	Escola Bosque Monsenhor José Maria Azevedo Helder Fialho Dias
Mosqueiro	Ana Barreau Remígio Fernandez Donatila Lopes Angelus Nascimento

	Abel Martins Maroja Neto Lauro Chaves
Cotijuba	Unidade Pedagógica Faveira
Combu	Unidade Pedagógica do Combu

Fonte: Elaboração da autora

A escola é um espaço onde se ensina e se aprende. Segundo Oliveira (2004, p. 47) proporciona um caminho de mudança de postura por possibilitar o conhecimento da diversidade cultural, a mudança de mentalidade e a formação de novos comportamentos e atitudes frente a discriminação (socioeconômica, étnica e cultural).

Para a autora a escola é considerada espaço fundamental neste processo porque: 1) apresenta conhecimento sistemático sobre o país e o mundo; 2) convive com a diversidade de grupos sociais; 3) ensina regras de convivência.

E o que pensam os professores entrevistados sobre a escola? As informações sobre as escolas pesquisadas é o que trataremos a seguir.

Como é a escola em que você atua? Foi a pergunta voltada aos professores de sala comum ou de recursos multifuncional para sentir em suas palavras o que viam, o que os incomodava, mas, principalmente, o quanto se viam envolvidos com esta instituição: escola. Para a prof^a Joelma-SRM/E-Co é preciso discutir e trabalhar temas como comportamento, violência e tolerância à qual requer compromisso de todos os professores.

É um espaço que precisa de muita atenção, precisa de um compromisso total de todos nós professores que nesse momento na escola que eu encontro, com muita necessidade, precisam discutir muitas coisas: comportamento, violência, tolerância. A escola está necessitando muito disso. É a violência da sala de aula, mas que para a gente preocupa, momento do recreio em que as crianças estão sem saber usar aquele espaço que eles querem correr tanto que machuca o outro, daquela brincadeira pesada. Estou somando aqui na cabeça para que no projeto eu consiga escrever pensando nesse meio ambiente que as crianças não estão se observando, se percebendo o corpo, valorizando o corpo do outro daí se torna violento. (PROF^a JOELMA-SRM/E-CO)

Para o prof. Pedro E3-M, os objetivos da educação inclusiva não estão sendo aplicados em sua escola, na medida em que o objetivo percebido é aprovar os alunos. Além disso, as crianças chegam à escola sem avaliação em relação à sua deficiência.

Em relação à educação inclusiva, parece que as crianças daqui são meio que deixadas. Entraram, se matricularam, mas deixa lá, deixa passar, o objetivo é passar. Tanto que na minha turma, as duas alunas que tenho, que estou agora

com elas, não foram avaliadas. Não teve nenhuma avaliação oficial da SE-MEC. Não sei se foi interesse da professora, pouco caso ou não, se não foram comunicadas, mas não foram avaliadas. (PROF. PEDRO E3-M)

A escola envolve em seu cotidiano distintas histórias de vida e uma diversidade de realidades familiares e sociais que interferem na prática pedagógica. Prof. José E-Co destaca que a escola é acolhedora, mas, sobretudo, desafiadora, por encontrar nos alunos muita liberdade e a não compreensão sobre o papel social da escola.

Acolhedora. Tem muitos desafios na questão dos alunos, tive um impacto quando cheguei aqui devido aos alunos ter muita liberdade. A escola é tida como rural, mas eles pensam que a escola é a casa deles ou um pouco mais. A maioria dos alunos, uns 60%, vem com aquela visão realmente de brincadeira e não como local de formação. (PROF. JOSÉ E-CO)

Profª Ana E-Co gosta de estar na escola da ilha porque considera que, por meio de seu trabalho, pode ajudar a superar a situação de carência, problemas familiares e assédios. Considera que a ação da escola é para além de suas paredes.

Eu gosto muito de trabalhar aqui justamente por essa realidade que você se depara, você atravessa todos os dias com 1 hora para vir e 1 h para voltar e você chega aqui com as crianças e percebe muita carência, principalmente as do Jardim, e com muitos problemas familiares, bastante, que reflete isso neles. Muitos casos de assédio do padrasto, do avô, ou do pai mesmo, tem muitas histórias, muita incidência aqui na escola disso. Mas, mesmo assim acredito que a escola faz o possível para acolhê-los da melhor forma. E eu gosto de viver com isso, de estar presente, de fazer parte disso, de poder ajudar. A salinha que foi feita lá trás foi porque não comportava as crianças da ilha na escola, não tinha vaga. A escola mesmo se responsabilizou e fez por conta própria. As tias da cozinha, todo mundo se envolve com a intenção de ajudar justamente por essa carência, que é o que mais me chama a atenção, tem que dar muito amor para eles, e a questão da violência também. A gente vê muito em sala de aula dos pequeninhos aos maiores nem se fala. Existe muito a questão da violência e a gente acredita que seja da vivência em casa. (PROFª ANA E-CO)

Sobre o assédio é possível visualizar que ocorre com alunos (as) como relatado aqui, e na tese de doutoramento de Lopes (2013), o ocorrido é com as professoras que se deslocavam para área rural com o objetivo de trabalhar em classes multisseriadas.

Então aconteceu de muitas amigas minhas perderem emprego por causa disso. Porque não aceitaram ser usadas sexualmente pelo líder da comunidade. Comigo, logo no começo, eles começaram a querer, sabe... a se aproximar com segunda intenção. Só que eu fui levando, fui levando... aí não aconteceu nada, né?! mas... ainda tive poucos problemas quanto a isso, mas tive (Professora Estrela, em entrevista. Distrito Antonio Lemos. 12.06.2011) (p. 113)

Profª Maria-SRM/E-Ca evidencia que a escola possui uma estrutura que outras não têm, inclusive, referência na educação ambiental, mas ainda passa por dificuldades com a gestão e com o trabalho docente.

Tenta ser uma referência em educação ambiental, mas ainda passa por grandes dificuldades de gestão, de um trabalho mais próximo com professora, ela deixa a desejar muito neste, neste ponto. Mas ela já avançou muito nesse sentido, porque ali realmente é uma escola que está sempre ligada à comunidade, é uma coisa. Como é uma fundação então a gente tem recursos que outras escolas não têm; os professores contam com uma equipe pedagógica que a maioria das escolas não tem. Aqui tem psicólogo, assistente social, tem educação especial, então a maioria dos locais que a gente vai por aí não tem isso. Lá a gente tem uma equipe profissional muito boa. (PROFª MARIA-SRM/E-CA)

Mas, em geral, professores vivem em seu cotidiano escolar da maneira relatada pela profª Luzia-SRM/E1-M/E2, sem preparação para a inclusão, ingressando à escola em um processo e ciclo automático de acolhimento e atendimento educacional do aluno com deficiência.

Na verdade, não são preparadas para receber esses alunos. Os alunos vêm, são lotados nas salas, os que tem laudo informam para gente que é da Educação especial. E pega esse aluno lá e coloca no Atendimento/ AEE. Os alunos que não tem laudo o professor vai percebendo que esse aluno tem uma deficiência aí chama o professor, informa para o professor. Aí coloca para o professor a necessidade de ele ser avaliado, daí a gente percebe que ele tem deficiência e coloca ele no atendimento do AEE. (PROFª LUZIA-SRM/E1-M/E2)

Em suma, os professores revelaram que a escola é um espaço que precisa de atenção, de discutir comportamento, violência e tolerância; que os alunos precisam aprender a administrar sua liberdade e compreender o papel social da escola. A escola não tem atendido aos objetivos da educação inclusiva e os professores de sala comum estão sem preparação para a inclusão. A fala dos sujeitos revela ainda que a escola pode ajudar a superar a carência, os problemas familiares e assédios; e apresenta dificuldade com a gestão e o trabalho docente.

A sociedade atual tem enfrentado problemas porque a construção das relações interpessoais é histórica, resultado de muitos conflitos, negociações, intervenções, lutas e intercâmbios. O seu processo é o mesmo em todas as sociedades, através de conflitos e mudanças que permitem a perpetuação de valores e ideias, a partir das ponderações de acordo com seus sujeitos e confrontos. (VELHO, 2000). E, ainda, para Freire (2008):

o conceito de relações, da esfera puramente humana, guarda em si, como veremos, conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade. As relações que o homem trava no mundo com o

mundo (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas) apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos da outra esfera animal. Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. (p.47)

A família, a escola e a religião não têm sido capazes, por sua vez, de resistir à deterioração de valores e à crise ético-moral, enfatiza Velho (2001). Entretanto, para Pino (2007):

se a escola, como outras instituições sociais, muito pode fazer para incentivar a compreensão por parte dos alunos dos valores realmente *humanos*, livres de qualquer afetação moralista, capazes de fornecer razões para não optar pelo uso da violência no intuito de viver uma sociabilidade *humana*, ela tem também que repensar sua função numa sociedade em constante mudança (p. 782)

A escola deve atender às mudanças históricas ocorridas na sociedade e entender seus sinais ao qual Pino (2007, p.782) evidencia que: “a educação não é a solução para acabar com a violência, sem educação a violência não tem solução, nem a curto nem a longo prazo”.

Para Gramsci a escola é:

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a "área" escolar e quanto mais numerosos forem os "graus" "verticais" da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. (GRAMSCI, 2004, p. 19)

Gramsci também formula um novo tipo de escola, a *escola unitária*, entre os propósitos mais importantes da escola unitária estava o de formar indivíduos, grupos e organizações sociais que pudessem promover as condições de transformação da realidade vigente, por meio do exercício de três funções básicas: científico-filosóficas, educativo-culturais e políticas, articulando "[...] novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social" (GRAMSCI, 2004, p. 40).

Campos (2011) descreve que estudos sobre a relação família-escola tem apontado que quanto maior o vínculo dos pais ou responsáveis estabelecidos com processo de es-

colarização dos filhos, maiores são as chances dos filhos obterem bom desempenho escolar, e até mesmo de alcançar os níveis mais elevados do sistema de ensino. Assim faz-se necessário que a família assuma também sua condição de responsabilidade no processo educacional e social do aluno.

Martins (2009, p. 159) apresenta dados de sua pesquisa com professores em Natal/RN nos quais evidencia que, apesar dos esforços feitos pelos sistemas públicos na formação e recursos humanos, ainda há necessidade de maior investimento na preparação de profissionais para atuação com a diversidade do alunado, em classe regular.

Para Laplane (2004, p. 18), a afirmação de que a inclusão representa única e melhor solução para alunos, professores, pais e sociedade coloca, em evidência um mecanismo discursivo que opera para assegurar a eficácia do discurso. Sua fraqueza, entretanto, reside no fato de que, em certo momento, o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições de existência de nosso sistema educacional levam a questionar a própria ideia de inclusão como política que, simplesmente, insira alunos nos contextos escolares existentes.

Martins (2009) evidencia que muito ainda existe para ser empreendido para que a proposta de “abertura da escola para todos” extrapole a mera inserção física dos alunos no ambiente da classe regular, proporcionando-lhes condições para o aprendizado de conhecimentos, de técnicas, de linguagens, para a utilização de recursos adequados às suas necessidades e para a sua socialização.

Miranda (2009, p. 217) constata que, apesar do discurso em favor da gestão democrática e da melhoria da qualidade do ensino, os esforços que vêm sendo empreendidos não são suficientemente efetivos para a consolidação de um projeto de educação inclusiva. Por um lado, o sistema de ensino não conseguiu, ainda, consolidar um projeto educativo que seja referência para cada uma de suas escolas e para cada sala de aula. Por outro lado, percebe que os sistemas de ensino não conseguiram garantir às escolas condições necessárias para que possam se organizar para atender à diversidade de necessidades educacionais especiais, com base na sua autonomia política, pedagógica e administrativo-financeira, legitimada pela LDB/96.

A escola é responsável por inúmeros compromissos e sua condição agrava quando associamos a este contexto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), haja vista que algumas escolas não atendem aos objetivos propostos. São eles:

- assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino;
- transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- oferta do atendimento educacional especializado;
- formação de professores para o atendimento educacional especializado *e demais profissionais da educação para a inclusão*³¹;
- participação da família e da comunidade;
- acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação;
- e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Sobre a acessibilidade, também nas escolas, o Decreto nº 6.949/09 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, a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertas ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural.

Essas medidas, que incluirão a identificação e a eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade, serão aplicadas, entre outros, à:

³¹ Grifo nosso e foi necessário para esclarecer que todos os professores necessitam de formação para a inclusão, assim como os demais profissionais da educação.

- a) Edifícios, rodovias, meios de transporte e outras instalações internas e externas, inclusive *escolas*, residências, instalações médicas e local de trabalho;
- b) Informações, comunicações e outros serviços, inclusive serviços eletrônicos e serviços de emergência.

No Art.20, apresenta que os Estados Partes tomarão medidas efetivas para assegurar, às pessoas com deficiência, sua mobilidade pessoal com a máxima independência possível:

- a) Facilitando a mobilidade pessoal das pessoas com deficiência, na forma e no momento em que elas quiserem, e a custo acessível;
- b) Facilitando às pessoas com deficiência o acesso a tecnologias assistivas, dispositivos e ajudas técnicas de qualidade, e formas de assistência humana ou animal e de mediadores, inclusive tornando-os disponíveis a custo acessível;
- c) Propiciando às pessoas com deficiência e ao pessoal especializado uma capacitação em técnicas de mobilidade;
- d) Incentivando entidades que produzem ajudas técnicas de mobilidade, dispositivos e tecnologias assistivas a levarem em conta todos os aspectos relativos à mobilidade de pessoas com deficiência.

Na ilha de Mosqueiro, a escola buscou atender ao estabelecido no Decreto 6.949/09 e realizou alguns ajustes e adaptações na estrutura física da escola para que uma aluna com deficiência frequentasse a escola, como descreve a prof^a Tereza E3-M a seguir:

... até ano passado tinha uma moça que estudava aqui que era cadeirante, por causa dela mandaram fazer rampa, tem um banheiro que é maior que os outros normais, daqui de trás, justamente para atender, por causa dela. Ela era a única cadeirante daqui da escola. Mas agora ela foi estudar em outra escola (PROF^a TEREZA E3-M)

Além desse Decreto, existe o investimento do Ministério da Educação, por meio do Programa Brasil Acessível, que objetiva promover condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e a comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular. O Programa disponibiliza recursos, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, às escolas contempladas pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. No âmbito deste programa, são financiáveis as seguintes ações: a) Adequação arquitetônica: rampas, sanitários, vias de acesso,

instalação de corrimão e de sinalização visual, tátil e sonora; b) Aquisição de cadeiras de rodas, recursos de tecnologia assistiva, bebedouros e mobiliários acessíveis;

Porém a prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M explica que nem todas as escolas são contempladas e ainda há a burocracia e a dificuldade de se solicitar um profissional especializado que aceite ir até a ilha, no caso, a ilha de Mosqueiro.

As escolas recebem uma verba, mas nunca é dado prioridade para essa acessibilidade. Existe uma verba do governo federal para fazer essa acessibilidade nas escolas, nem todas as escolas foram contempladas, as escolas que foram contempladas com a verba, às vezes a burocracia emperram o processo. Por que para fazer isso, na SEMEC é toda uma burocracia, tem que vir um engenheiro de lá para conhecer a escola, para ver o que vai fazer, se o dinheiro vai dar para fazer, infelizmente isso vai dificultando um pouco. O ideal é que todas as escolas fossem acessíveis as nossas crianças. (PROF^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

Há aluno com deficiência na escola, há a política e o investimento público e também ainda há problemas a resolver nas escolas da ilha de Mosqueiro:

... O conceito bem simples aqui, a diferença entre os pisos, desnível para entrar na sala de aula, isso é o mínimo para lhe falar. Nada de adaptado. (PROF PEDRO E3-M)

Para mim, em relação à estrutura física precisa ser acessível para as nossas crianças com deficiência, principalmente com os alunos com DA. O aluno que é cego a gente consegue fazer acessibilidade, consegue colocar O Dosvox, mas o aluno que tem surdez, deficiência auditiva muito grave, bate a campã ele não percebe, só vê os alunos se levantarem e, as outras crianças que não tem dessas deficiências, cadeirante por exemplo, dificilmente as escolas têm rampa. A escola Donatila Lopes é uma escola antiga que não pode ser feita a acessibilidade de qualquer maneira e é uma das escolas que mais precisa de um trabalho assim. Teve uma reforma eles colocaram uma rampa lá, mas, nossos alunos a maior parte deles não têm marcador, isso é geral nas escolas. Você percebe algumas rampas, mas percebe alguns degraus que não foram acessíveis a essas crianças, isso em relação à acessibilidade. (PROF^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

As salas são pequenas demais, tem a copa, biblioteca, sala de informática que geralmente não funciona, a quadra de esportes, e um auditório que não funciona para nada. (PROF PEDRO E3-M)

Embora a escola precise de ajustes quanto à estrutura física e acessibilidade, a prof^a Tereza E3-M afirma que, na escola em que trabalha, possui a devida estrutura, porém não enfatiza sobre a acessibilidade, diz que há “Sala de aula, copa, ela tem biblioteca, sala de informática, quadra, auditório pequeno no qual é feito a reunião com os pais, secretaria, diretoria, banheiros”.

Na escola da ilha de Caratateua, a estrutura física dispõe de adaptações em banheiros, rampas, entre outras, mas a acessibilidade para os alunos com deficiência ainda necessita de atenção, por ser um espaço muito amplo e com muitas edificações:

A escola bosque é uma área de aproximadamente um quilômetro de extensão, lá pega a frente por uns duzentos metros de profundidade...é um campo imenso, ela conta com cinco blocos de sala de aula, cada bloco deve ter umas quatro ou cinco salas, biblioteca, brinquedoteca, refeitório que os alunos do ensino médio passam o dia inteiro lá, auditório, alojamento, e que mais...tem um outro bloco que é só a parte, mais um bloco administrativo, um outro que é da parte pedagógica também, e é, não a sede como eu já falei aonde tem esses prédios, dentro de uma área de bosque, é um bosque. Ela está melhorando a cada dia, mas ela ainda tem ainda uns probleminhas à serem sanados lá. Sim, tem, tem banheiro, banheiro adaptado, tem corrimão, rampa, só que tem lá um bloco do prédio pedagógico para acessar ele tem uma ponte e essa ponte é feita de madeira e as madeiras já estão todas desniveladas já está com dificuldade de nosso aluno cadeirante chegar lá, o adulto nem vai, só se a gente fizer força com ele, mas assim os outros blocos não até que já foi trabalhado acessibilidade lá. (PROFª MARIA-SRM/E1-M/E2-M)

A escola da ilha de Cotijuba ainda precisa atender às necessidades e eliminar barreiras, como identificado também nas escolas da ilha de Mosqueiro:

A profª Joelma-SRM/E-Co descreve que: “Tem o espaço, mas a adaptação direcionada ainda não tem, tem só a rampa ali embaixo, o banheiro ainda não está adaptado”. E o prof José E-Co evidencia: “ ... Tenho uma aluna que é cadeirante, não tem uma estrutura adequada. Ela só fica nos corredores, ela não pode ir para área externa, alguém tem que carregar, ela não tem toda a liberdade.”

Ainda na ilha de Cotijuba, a escola como um todo requer atenção à estrutura e à acessibilidade para equacionar seu quantitativo de alunos com seu espaço viável, como denuncia a profª Ana E-Co:

Nós temos mais ou menos 7 salas, 4 banheiros, sendo 3 para aluno e 1 para o professor, 1 refeitório, 1 sala de informática, coordenação e sala dos profs.... Esse ano tem mais ou menos 600 alunos na escola, isso aqui não é uma sede e já seria um valor para a sede. Então, infelizmente, a escola está superlotada. (PROFª ANA E-CO)

A profª Joelma-SRM/E-Co revela que algumas atividades da educação física são realizadas no espaço da igreja localizada às proximidades da escola.

Temos uma sala de informática, 7 salas de aula, espaço do refeitório, sala dos professores, pessoal da coordenação. Não temos sala de leitura, quadra. Temos área livre com areia para educação física e, às vezes, utilizam o espaço da igreja. Quando tem uma atividade que precisa vão para lá. (PROFª JOELMA-SRM/E-CO)

A estrutura física das escolas das ilhas é revelada aqui, conforme as falas dos entrevistados e as fotos a visualizar a partir da p. 157. Mas a prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M nos revela que os profissionais não possuem vivência, desconhecem a realidade da escola.

Falando no geral da SEMEC, as escolas da SEMEC, apesar de ter material, ter escola equipe, os professores hoje são novos, muitos têm formação, muitos têm mestrado, mas não tem a vivência de ciclo, não tem a vivência da inclusão, muitos não têm a vivência de escola mesmo. Passaram, nunca tinham trabalhado e estão aqui hoje. Para nós, o canudo é importante, mas, para mim, o mais importante é a competência, e a competência você só constrói na sua prática, você se interessando, você estudando e fazendo da sua prática isso daí. Então, em relação à SEMEC, nós precisamos avançar nisso, em competência. E competência, no sentido assim.... o professor ter a possibilidade de aprender e de colocar isso na prática e uma coordenação pedagógica que lhe dê suporte. Por que não adianta o professor ter boa intenção se não tem uma coordenação pedagógica que lhe dê suporte. (PROF^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

4.3. A relação Escola Sede e Anexo

Existe a escola sede e o anexo que é a escola vinculada à escola sede. Esta é uma situação muito comum em áreas do campo. De acordo com o Decreto 7.352/2010, é considerado escola do campo aquela situada em área rural, conforme definida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a população do campo. E, ainda, as turmas anexas àquelas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições específicas. Visualizamos neste trabalho, na seção IV, que todas as escolas aqui pesquisadas se localizam em ilhas, e algumas destas escolas são sedes de outras escolas, em outras ilhas, na condição de “anexo”. As três unidades pedagógicas - UP das ilhas de Cotijuba, uma de Jutuba, uma Paquetá, e uma na ilha Longa, se confirmam legalmente como anexo da Escola da ilha de Caratateua.

De qualquer forma, há relação de sede/anexo entre as escolas de Caratateua e Cotijuba aqui pesquisadas e sobre isso a coord. Flávia/ E-Ca, destaca:

É ligada à nós, ligada à coordenação, mas nós temos lá uma coordenadora que responde. Daqui não temos condições de estar porque são seis unidades. Em Cotijuba, na unidade pedagógica, tem uma coordenadora que faz esse acompanhamento. Em Cotijuba são três unidades. Aí tem na ilha de Jutuba, Paquetá que é o Janaci e uma na ilha Longa.

A escola de Caratateua não está atrelada à nenhuma escola, e sim ao gabinete do Prefeito como apresenta a coord. Flávia/ E-Ca: “ela está ligada ao gabinete do Prefeito. A Escola Bosque fica dentro de uma fundação”.

Outra situação encontrada foi a da UP Maria Clemildes da ilha de Mosqueiro que está localizada em outra ilha, nas proximidades de Mosqueiro e que segundo o coord. João/E3-M, não é dependente da sede e possui autonomia.

A nossa UP não é dependente da sede. A nossa UP tem toda uma autonomia, uma Pedagogia, todo um trabalho inserido e feito no local. A coordenadora participa do núcleo gestor da sede para que ela faça e execute as normas da SEMEC que vem para sede. Mas o desenvolvimento Pedagógico, o desenvolvimento profissional e desenvolvimento dos educandos, são todos realizados lá. (COORD. JOÃO/E3-M)

O coord. João/E3-M evidencia que a UP Maria Clemildes possui autonomia para planejar e articular suas ações. Mas a concepção de autonomia aqui é de descompromisso da sede com a UP, não é compreendido como resultado de um desenvolvimento humano permitindo, assim, que este ser torne-se capaz de assumir responsabilidades, tomar decisões de maneira consciente, resolvendo questões por si mesmo como apresentado por Freire (1996, p. 25; 41).

... o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros [...], a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.

Coord. Flávia/E-Ca e o coord. João/E3-M evidenciam que tanto a escola como a UP propõem suas atividades, projetos individualizados por professor, além dos objetivos voltados para o projeto de cada escola.

A gente faz nosso calendário, aí o que é que vai diferenciar? O olhar. O professor deve ter o projeto, um projeto próprio. E este ano também é ano de Prova Brasil, o IDEB. Tem formação, tem pesquisa. Muitas coisas absorvendo. Mas lá eles têm dentro da própria filosofia da escola, o objetivo da escola (COORD. FLÁVIA/E-CA)

Nós fazemos um planejamento pedagógico no início do ano e todos os professores são convidados, mas a coordenadora da UP além dela fazer parte, ela faz o planejamento pedagógico lá na UP entre os professores de lá. (COORD. JOÃO/E3-M)

A coord. Flávia/E-Ca explica que as atividades são voltadas para cada realidade sendo o eixo norteador a educação ambiental, e não a educação do campo, apesar de veementemente reforçar que “lá é ribeirinho mesmo”:

Por exemplo, eles vão planejar suas ações, lá são diferenciadas porque as realidades são diferentes, lá é ribeirinho mesmo, o aluno sai do barco atravessa a ponte e está na escola. O diferencial são suas ações pedagógicas, a gente tem

que trabalhar a educação ambiental, isso é o eixo norteador, isso é fato, mas como o professor vai está desenvolvendo sua metodologia, vai está voltada para aquela realidade. (COORD. FLÁVIA/E-CA)

O coord. João/E3-M, ao relatar que a comunicação ocorre por celular e apenas uma operadora é acessível na região, revela o canal restrito para informação.

Quando questionados sobre a disponibilidade dos dados administrativos da escola e dos alunos, o coord. João/E3-M retrucou:

A UP tem o dado específico dela, e nós temos os nossos dados específicos. Mas a UP manda para a secretária do Remígio Fernandez, profª Lúcia Feitosa, e a profª faz registro no SIGA que é o sistema da secretaria. Os dados são divulgados como UP, sai separado. Tanto é que as informações, provas, tudo o que vem, vem com o nome UP Maria Clemilde. Do mesmo jeito, os dados são encaminhados para o INEP, data escola.

Concordamos com coord. João/E3-M pois nos dados encontrados da UP Maria Clemildes no Data Escola (2012) aparece como “Maria Clemildes anexo em Remigio Fernandez”, o que confirma ser a localização da escola rural. Informam ainda que há utilização do transporte escolar com totais de 52 matrículas; das matrículas da Educação Infantil apresentavam 14 na Pré-escola, enquanto que no Ensino Fundamental apresentavam 38 nos anos iniciais. Surpreendentemente nada foi localizado sobre as escolas pesquisadas nas ilhas de Mosqueiro, Combu e Cotijuba. Porém a coord. Emília/E-C evidencia que os dados da UP se encontram apenas no Censo da Prefeitura de Belém, no sítio do Data Escola, não.

O coord. João/E3-M informa que, para manutenção das escolas há um “fundo” disponibilizado pela Prefeitura de Belém que:

A diretora da escola delega uma pessoa responsável... nós temos um fundo que a escola recebe de três em três meses, Fundo de desenvolvimento para manutenção, que carinhosamente chamamos de “fundinho” porque é um fundo de pouco recurso mas que ele serve para manter a escola. Ele é específico da Remígio Fernandez sede e da UP Maria Clemilde, ele é cadastrado no nome de um funcionário efetivo e esse funcionário recebe no banco e passa para a coordenadora da UP desenvolver o trabalho necessário e há no final dos três meses uma prestação de conta desse valor. O valor vem específico para a UP. O valor do Remígio é um e da UP é outro. No caso do Remígio vem destinado à minha pessoa, e repasso para a diretora. Junto com o corpo técnico administrarmos esse valor. Na Maria Clemilde, é outro profissional de lá que recebe. (COORD. JOÃO/E3-M)

Já a coord. Flávia/E-Ca evidencia apenas o Fundeb direcionado à sede, e, posteriormente encaminhado aos anexos:

O Fundeb vem no sentido que a gente já recebe as verbas. Não vem Fundeb no contracheque dos professores, mas a gente recebe os livros, o material. Então todo esse apoio a gente recebe. Vem para a escola para ser destinado para as unidades. Responde por todos porque nós temos o número de alunos matriculados como um todo. Estão totalmente atrelados a escola sede. (COORD. FLÁVIA/E-CA)

Embora coord. Flávia/E-Ca enfatize que o apoio do Fundeb vai para a escola sede e esta destina às unidades, a coord. Emília/E-C revela que a UP, pelo menos a UP de Combu, não recebia o repasse do Fundeb.

Por fim, indagamos sobre a relação entre a sede e o anexo e o coord. João/E3-M respondeu que:

É uma relação recíproca. Todas as decisões do núcleo gestor (direção de Palmira Silva e coordenação pedagógica, nós) é uma decisão coletiva para o Remígio Fernandez e para o anexo Maria Clemildes que funciona na região das ilhas mais afastado. Então sentamos, decidimos e executamos em conjunto. (COORD. JOÃO/E3-M)

A relação de vínculo escola sede/anexo é revelada pela coord. Emília/E-C por meio de raras visitas da coordenação da escola sede à UP que possuía 82 alunos, da educação infantil (a partir de 4 anos completos ou a completar em março) até o 5º ano (CII).

4.3.1. N° de alunos, docentes e técnicos

A coordenação das ilhas da Secretaria Municipal de Belém informou que as ilhas são organizadas da seguinte maneira: 1) Ilhas Norte: consideradas as comunidades ribeirinhas da Ilha de Mosqueiro: Maria Clemildes, Bacabeira, Caruaru e Mari-Mari; 2) Ilhas Sul: Combu, Ilha Grande e Nossa Senhora dos Navegantes.

Assim, a Coordenação possui informações apenas das escolas das ilhas descritas acima, não havendo dados das demais escolas, como as da³² ilha de Cotijuba, Caratateua, e demais ilhas de Belém, que são ao todo 39. Também não possuem dados de Mosqueiro

³² Ressalto que os dados fornecidos pela SEMEC – Coordenação das ilhas, não se aproximam dos disponibilizados nas escolas durante a pesquisa.

na sua totalidade, apenas os das ilhas que compõem o Distrito Administrativo de Mosqueiro, e destes, apenas quatro das treze³³ ilhas.

Em 2013, conforme a Coordenação das Ilhas, havia um total de aproximadamente 613 alunos, com 33 docentes e 09 técnicos. Os técnicos são os coordenadores pedagógicos das escolas das ilhas. O nº de matrículas (2013) encontrados nas escolas:

Quadro 6 - Total de matrículas nas escolas pesquisadas

Escolas	Alunos
Escola Bosque	1 112
Ana Barreau	-
Remígio Fernandez	1 197
Donatila Lopes	-
Angelus Nascimento	344
Unidade Pedagógica Faveira (Cotijuba)	600
Unidade Pedagógica do Combu	82

Fonte: Coordenação das Ilhas

Ainda sobre a matrícula dos alunos, a Coordenação de Mosqueiro explicou que a matrícula é sempre feita no período anterior dos alunos considerados sem deficiência. A matrícula dos alunos com deficiência normalmente é feita no mês de Dezembro e dos demais alunos, em Janeiro. Após a matrícula dos alunos, a SEMEC manda uma portaria de matrícula, por meio da qual informa quantos alunos devem ser retirados de sala. Esta portaria informa quantos alunos sem deficiência devem ser remanejados para outra sala de aula para que atendam a solicitação da Resolução nº 12/2007 do Conselho Municipal de Educação, que em seu art. 22 descreve: “IV - que para cada educando com necessidades especiais enturmado, sejam reduzidos em até 5 (cinco) educandos da classe, se o caso assim exigir”.

Em Caratateua como a escola é muito procurada abrem vagas para alunos novos apenas para educação infantil e o ciclo I. E assim como em Mosqueiro, a matrícula dos alunos da educação especial é em período anterior aos demais alunos.

³³ Vide p. 35, no item 2.2. *Locus*.

Questionamos os entrevistados sobre o processo de ingresso e enturmação. Poucos os que se dispuseram a responder, e ainda sem a certeza de como ocorre, é o que relata a prof^a Joelma-SRM/E-Co:

Não sei te informar com precisão. Não sei informar se fazem matrícula aqui ou em Outeiro³⁴. Aqui não fica documentação, tudo de documento é tudo em Outeiro. Então preciso tirar um dia aqui no serviço ir para Outeiro e na secretaria trabalhar olhando as pastas deles. Eu acredito que é a população que procura a escola. Não tem seleção, e a família chega e relata que o filho precisa de um atendimento educacional diferente, mostra o laudo... (PROF^a JOELMA-SRM/E-CO)

Prof^a Joelma-SRM/E-Co registra sua dificuldade de acesso aos documentos escolares dos alunos com deficiência da escola da ilha em que trabalha, e ressalta que, no momento da matrícula, a família informa que o filho precisa de atendimento e apresenta o laudo.

Prof Pedro E3-M informa que a escola recebe alunos do anexo, da Unidade Pedagógica de Educação Infantil - UEI e de outras escolas e desconhece como é o ingresso e a enturmação mas ressalta que sabe a partir da lista de alunos recebida. Diz o prof: “Pelo que vi aqui tem aluno que vem do anexo, tem aluno que vem da UEI e tem os alunos novos, mas essa informação quem pode lhe dar melhor é o pessoal da secretaria. Sei pelo que vejo na listagem”.

Diferentemente, a prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M informa que a matrícula dos alunos com deficiência é realizada primeiro, antes dos demais alunos, e enfatiza “a matrícula é sempre feita no período anterior dos alunos considerados sem deficiência. A matrícula dos alunos com deficiência normalmente é feita no mês de Dezembro, dos outros alunos em Janeiro”

Prof^a Carla E1-M reforça que realmente é feito tudo pela secretaria e a coordenação e os professores ficam sabendo da presença do aluno com deficiência apenas no início das aulas e aguardam orientação da prof^a do AEE:

Tudo pela coordenação/secretaria, eles que fazem essa matrícula. A gente fica sabendo dos alunos no período das aulas, por que a gente tem um Atendimento (AEE) aqui dos especiais e as meninas (profas da SRM) são comunicadas onde as turmas que tem para estarem dando um embasamento, um suporte para gente. (Prof^a Carla E1-M)

³⁴ Ilha de Caratateua é também conhecida como Outeiro.

Após a matrícula, a SEMEC determina a ordenação e o quantitativo das turmas haja vista que, para cada aluno com deficiência, três sem deficiência saem e são remanejados para outra turma. Mas, para a prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M, isso não pode ser assim, deve ser levado em consideração a condição deste aluno.

Após a matrícula dos alunos a SEMEC manda uma portaria de matrícula, nesta portaria está informando quantos alunos devem ser tirados, quantos alunos não devem ser tirados de sala. Este ano nós tivemos um problema porque achei que esta portaria não foi clara, dizia que podia ficar até tantos alunos em determinadas sala. Só que não pode ser assim tem que ser por deficiência. Então, por exemplo, eu não tenho condições de colocar um aluno surdo que não sabe Libras, que não está alfabetizado junto com aluno TGD, é muito difícil para um professor. Posso até juntar dois alunos surdos numa sala, ou dois alunos TGD, dependendo da síndrome que ele tem. Eu posso colocar um cadeirante que não tenha dificuldade de aprendizagem com um de PC que não consegue fazer nada, mas nós temos o absurdo aqui em Mosqueiro, que pela carência de escola de ter 3 alunos só com uma professora pela parte da manhã e ter 3 alunos no segundo turno com a mesma professora. Então dificulta. Algumas escolas conseguem se preocupar em colocar só um aluno. Mas estas alegaram que não fazem isso por que não tem a mesma turma para poder dividir, por exemplo, a duas turmas de quarta série. (PROF^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

No Art. 22 da Resolução nº 12/2007, do Conselho Municipal de Educação, consta que a enturmação dos educandos nas classes de ensino regular deve considerar:

- I - sua faixa etária, desenvolvimento afetivo, social e cognitivo;
- II - a distribuição pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados;
- III - o número de educandos com necessidades especiais, para não ultrapassar o percentual de 10% do total previsto para a classe;
- IV - que para cada educando com necessidades especiais enturmado, sejam reduzidos em até 5 (cinco) educandos da classe, se o caso assim exigir;
- V - a garantia de que educandos com surdocegueira, condutas típicas e múltiplas deficiências sejam matriculados 01 (um) por turma, preferencialmente contando o professor com um monitor/estagiário capacitado para as atividades pedagógicas.

Embora seja dito que não deva ter um quantitativo expressivo de alunos com deficiência na sala de aula para não gerar muita dificuldade ao professor regente e viabilizar a aprendizagem do aluno com deficiência, há professores com cinco alunos com deficiências distintas sob a alegação de que não há outra turma com a mesma série/ciclo disponível na escola.

A coord. Flávia/E-Ca afirma ainda que a escola possui alunos com deficiência e busca ter até 35 alunos por turma: “Nós temos alunos cegos, surdos, cadeirante, aluno com distúrbio mental. Hoje a escola possui 1.112 alunos. Buscamos ter no máximo 35

alunos por turma.” E a coord. Emília/E-C destaca que havia apenas uma aluna com deficiência, com microcefalia, mas ressalta que o laudo nunca foi apresentado pelos pais. Mas, segundo a coord. Emília/E-C, a deficiência é bem visível.

Observa-se na fala da coord. Emília/E-C, certa justificativa: não vimos o laudo, porém, é verdade, é real que ela possui a deficiência por ser de fácil percepção.

A profª Maria-SRM/E-Ca explica fazer o levantamento das turmas que terão vagas disponíveis para disponibilizar o edital para a matrícula dos alunos com deficiência. Evidencia ainda que realiza a distribuição dos alunos em sala de aula comum por ordem de chegada, e explica ser este o único critério utilizado. Mas também atende as normativas da SEMEC

Então nesses quatro anos eu venho trabalhando, a gente faz um edital separado, primeiro eu vejo quantas turmas abrirão vagas, dessas turmas a gente abre o edital de educação especial, primeiro matricula, eu vejo a demanda, distribuo por ordem de chegada, porque que tem que fazer um critério de seleção, que não dá para colocar todo mundo, ai eu distribuo nas turmas, um por cada, ai eu sigo as instruções da SEMEC, para poder enturmar a quantidade, quais os tipos que podem ser agrupados, faço, aí depois disso a gente abre as vagas pros ditos normais. (PROFª MARIA-SRM/E-CA)

A profª Maria-SRM/E-Ca revela ainda haver matrícula elevada pelos pais no período destinado aos alunos sem deficiência, que não reconhecem que o filho tenha uma deficiência. E a escola, ao descobrir, procura orientar os pais.

só que o que acontece, acontece muito o pai não tem ainda, não compreende que o filho tem uma deficiência, ainda não foi identificado e o menino foi matriculado como um indivíduo normal, numa turma que às vezes até precisaria de uma redução, mas como não tem mais o que fazer depois que já tá lá, porque eu não vou poder tirar os alunos de sala a gente trabalha com o professor em tentar auxiliar e montar, mas ai a gente já vai levar o pai já orienta para ir para médico, fazer os encaminhamentos, já lota na educação especial. (PROFª MARIA-SRM/E-CA)

Sobre a enturmação relata que varia de 17 a 40 alunos por turma da educação infantil ao ensino médio e nestas turmas há 1 ou 2 alunos com deficiência.

Educação Infantil são 17 porque as salas são bem pequenas. O ciclo I 25, no máximo 30. A partir do C3, C4 que é 5ª série, se não me engano são 35, no máximo 40, mas já é uma turma bem lotada. Ensino médio também nessa faixa de 35. A maioria dos casos tem 1 por turma, poucos os que tem 2. Acho que tem duas turmas que tem 2 só. Mas é geralmente é uma associação ... que tem uma dificuldade uma deficiência física, mas é só cadeirante, não tem problema motor, não tem problema cognitivo, de mão, então a gente agrupa. (PROFª MARIA-SRM/E-CA)

Observamos que são raros os trabalhos que apresentem informações sobre a matrícula e a enturmação na educação especial, alguns expressam em seus títulos o acesso dos alunos com deficiência nas escolas, porém os trabalhos não evidenciam o processo de matrícula e de enturmação. Assim, dos poucos trabalhos encontrados destaco a pesquisa de Fernandes *et al* (2014) que revela os dizeres dos alunos surdos e a prática de escolarização em salas comuns e salas de recursos multifuncionais. Sobre a matrícula, descrevem que os sujeitos da pesquisa evidenciaram que a busca pela escola ocorreu por proximidade da residência ou por já ter alguém da família estudando na escola. As turmas são constituídas em uma faixa de 24 a 33 alunos, encontrando-se no máximo dois tipos de deficiência na turma.

As autoras enfatizam que a razão da família buscar a escola pela sua proximidade à residência está respaldada no Decreto nº 6.094 (2007) que dispõe no art. 2º, inciso VI, sobre a implementação do “Plano de Metas: Compromisso Todos pela Educação” quando informa “matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência”.

Há ainda a pesquisa de Oliveira, França, Santos (2012), destacam que

A respeito da forma como é realizada a matrícula, as respostas dos entrevistados foram coincidentes: os professores fazem na comunidade uma espécie de pré-matricula, levantando os nomes das crianças interessadas e suas respectivas séries, e encaminha este levantamento para a escola-polo, que efetiva a matrícula.” (p. 179)

As autoras enfatizam a não existência de maiores critérios nas matrículas, a não ser o atendimento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no que toca à idade mínima de 06 (seis) anos para matrícula no ensino fundamental, conforme Art. 6º e 32. Ainda assim, extraoficialmente, em função da ausência da oferta de turmas de educação infantil, os professores costumam receber crianças menores de 06 anos, a quem chamam de “encostados/as”.

As autoras ressaltam que, em Santarém, um dos municípios da pesquisa, as respostas dos entrevistados foram coincidentes sobre a matrícula: há, na comunidade uma pré-matricula realizada pelos professores que encaminham para a escola polo os dados dos alunos como nome e série, para que seja efetivada a matrícula.

Ainda na mesma pesquisa, na cidade de Santarém, as autoras evidenciam que:

Ainda sobre o critério para enturmação, a profª Tereza E3-M acrescenta que as turmas são formadas “como o número de crianças que tem”. Logo, apesar da

regra da Secretaria de Educação para que turmas sejam formadas apenas com 25 alunos, os professores relataram turmas com 5 (cinco), 9 (nove), 15 (quinze), 18 (dezoito) e 20 (vinte) alunos. Portanto, observamos neste aspecto um notável descompasso entre a regra para enturmação do sistema municipal e a realidade concreta das comunidades rurais, que, naturalmente, não possuem a mesma demanda que a cidade. (p. 62)

Desta forma, os critérios de enturmação são feitos de maneira alheia ao contexto real das escolas do campo, considerando-os “urbanocêntricos” (que atendem as necessidades das escolas urbanas).

O laudo médico não é condicionante para efetivar a matrícula do aluno com deficiência, porém, em atendimento à Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, é necessário para preenchimento dos dados do Censo Escolar. Este Censo exige que os dados informados possam ser comprovados. Assim, para cadastro de estudantes, público alvo da educação especial, é necessário que o professor do atendimento educacional especializado - AEE elabore o plano de AEE para, a partir disso, organizar e ofertar o devido atendimento ao estudante público alvo da educação especial. A elaboração do plano de AEE deve contar com a participação do professor da sala de aula comum e da família do estudante. É importante notar que o Censo Escolar é base de dados da educação, cujas ações não necessitam de laudo médico para serem efetivadas. (INEP). Sobre o laudo, profª Meire-SRM/E4-M evidencia que “tem algumas características assim que se assemelham, mas não é uma dificuldade não e nem aquela coisa de querer delimitar que a gente na verdade não dá um laudo, o laudo vem do neuro. ”

Para alguns professores o laudo favorece o trabalho pedagógico, facilita a anamnese dos alunos que frequentam a Sala de Recursos Multifuncional. Torna-se mais rápido o processo de conhecimento do aluno e de suas necessidades afinal já está determinado a que Classificação Internacional de Doenças - CID o aluno está atrelado e são muitos os alunos a atender.

Porém, é relevante esclarecer que os caminhos, entre educação e saúde, embora se cruzem, desempenham atividades profissionais distintas. Atento para o cuidado de não revivificarmos as vertentes anunciadas por Jannuzzi (1985), a médica e a psicopedagógica. Ironicamente existe e se propaga no Brasil uma especialização *Lato sensu* almejada por muitos profissionais da educação que atuam com a Educação Especial – Especialização em Psicopedagogia, e o que dizer da formação *stricto sensu*, referência e possuidor do mais alto conceito da CAPES, que é regido em supremacia por psicólogos? Não seriam

estes herdeiros de uma história narrada em prol da integração ou do domínio territorial da área da Educação Especial? A atuação na escola é de cunho educacional e/ou pedagógico e, embora pareça óbvio, é preciso evidenciar para que não se confunda com consultórios clínicos na escola.

4.4. Relações Interpessoais

Para se compreender as relações interpessoais na cultura escolar, é necessário buscar o cotidiano da escola e desconstruir e questionar esse cotidiano. Assim buscamos compreender como acontecem as relações interpessoais nas escolas das ilhas evidenciando aluno-aluno, aluno-professor, professor- aluno e, ainda escola-comunidade, família-escola.

a) A escola e a comunidade

A escola é entendida por Rego, Oliveira e Souza (2002) como um local que possibilita uma vivência social diferente da do grupo familiar, e tem o papel relevante de oferecer oportunidade de acesso à informações e experiências novas e desafiadoras, capazes de provocar transformações e de desencadear processos de desenvolvimento e comportamento. Então, ao perguntarmos sobre a relação escola e comunidade, à prof^a Maria-SRM/E-Ca destaca que há um setor específico para atividades comunitárias:

Lá como é uma fundação tem uma diretoria específica para desenvolvimento comunitário, então tem grupo de idosos que participam de eventos, eles fazem a parte artesanal, tem grupo de artesanato então isso envolve a parcela da diretoria com a comunidade. Não só a comunidade escolar, mas a comunidade da ilha. De uma forma geral. (PROF^a MARIA-SRM/E-CA)

A prof^a Ana E-Co considera boa a relação e a prof^a Carla E1-M relata que atrai a comunidade por meio de reuniões e enfatiza: “A gente faz assim, com reuniões, datas comemorativas... a comunidade é bem presente. Vieram na reunião com o presidente da escola. Vem dois representantes da comunidade, Acredito que a relação é boa.” E a prof^a Joelma-SRM/E-Co relata que embora sejam comunidades ribeirinhas, a participação dos pais não é muito efetiva e compara com os da cidade, por considerar ser os da cidade com mais facilidade de contato:

Já estive presente em festa, no dia das mães, e a comunidade veio, participou. Por ser aqui, são poucos os pais que vem buscar os alunos e quando vem buscar, então, tu não tens essa participação, como na cidade que a gente tem mais contato com os pais. (PROFª JOELMA-SRM/E-CO)

Mesmo com a presença da comunidade na escola, a profª Meire-SRM/E4-M considera que precisa melhorar e exigir mais a participação dos pais:

Acho que ainda precisa melhorar muito essa integração da escola com a comunidade. Com certeza a comunidade precisa ter uma participação mais efetiva dentro da escola e, por outro lado, a escola precisa exigir mais esta participação da comunidade dentro da escola. Ainda tem aí uma barreira, com certeza. (PROFª MEIRE-SRM/E4-M)

Freire (1995) nos chama atenção que:

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando em espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. (p.91)

Destacamos que a responsabilidade pela educação e formação cidadã dos alunos é distribuída entre a família, a escola e o Estado (LDB 9.394/96), não cabendo somente aos professores cumprir seu legado.

b) Relação entre professores de Sala comum e SRM

Nas funções do professor especialista, é especificado que é preciso: “... trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001, p. 5). E para o professor do ensino comum, na mesma Resolução nº2, também é orientado: “IV- atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial” (BRASIL, 2001, p. 5).

Ferreira *et al* (2007) apresenta uma síntese do significado do ensino colaborativo: é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes, sendo que esse modelo emergiu como uma

alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais, e, especificamente, para responder as demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (FERREIRA *et al*, 2007, p. 1).

O prof José E-Co informa que, para a prof^a de SRM, a sala está “bem aberta. Ela tem a liberdade de entrar em sala de aula, não precisa bater na porta, pode entrar e ficar participando”.

A gente se dá super bem. Ela quando está em sala comigo dá bastante atenção para o Fernando e para toda a sala. Ela leva atividades diferentes, principalmente de psicomotricidade, acho legal porque no dia-a-dia a gente não usa muito essas atividades em sala de aula. Minha relação com ela é boa, e dela com os alunos também. (PROF^a ANA E-CO)

É boa. A gente sempre procura trabalhar junto, elas perguntam para a gente que que a gente está trabalhando, que a gente está passando. E ela já vai tentar, fazer alguma coisa de acordo com aquilo que a gente está dando para conseguir ter uma sequência (PROF^a TEREZA E3-M)

Até abril não tinha visto nenhuma profa da SRM me assessorar. Depois disso ela veio me assessorar, o assessoramento dela na minha turma é dia de terça-feira, ela vem conversa, fica um pouco na sala de aula. (PROF PEDRO E3-M)

São muito bacana, a gente está começando a se entrosar agora, elas são dez. Elas estão há pouco tempo, passaram no concurso e agora que começou a funcionar. A sala (SRM) a gente tem desde o ano passado, mas não funcionou. Ela funcionou quase no fim do ano, aí não foi bacana ainda. (PROF^a CARLA E1-M)

Quando a gente chama elas vêm para conversar e aí também quando elas têm com muita dúvida ou então com uma dificuldade grande com aluno, aí elas nos procuram também. (PROF^a MARIA-SRM/E-CA)

Por enquanto ok. Eu não fico tão segura para estar dando tantas sugestões, como estou falando eu tento, mas eu vou para a sala a prof^a me recebe bem, escuta as observações. (PROF^a JOELMA-SRM/E-CO)

Ainda nos deparamos com a resistência pedagógica e territorial de alguns professores da sala de aula comum. Pedagógica no sentido de não aceitar e não se perceber responsável pela adaptação do conteúdo e forma de ensinar; e territorial, por considerar que a sala de aula em que atuam é sua propriedade privada. Há remanescências arcaicas e nos respaldamos em Weber, que descreve: “a administração política é tratada como assunto pessoal do senhor e a propriedade e exercício do poder político como parte integrante de seu patrimônio pessoal” (WEBER, 1999, p. 253)

Alguns professores se sentem como se tivessem invadindo o espaço, que eles planejaram aquela aula daquela forma. Eles não conseguem ver que existem outras formas de administrar aquele conteúdo. Outros não são bem abertos,

mas tem aqueles que, realmente, se sentem invadidos que não aceitam opiniões, que não querem orientação. (PROF^a MEIRE-SRM/E4-M)

Freire (2006a, p. 44) explica que o exercício da atividade crítica, na análise da prática social, da realidade em processo de transformação, possibilita aos alfabetizados, de um lado, aprofundar o ato de conhecimento na pós-alfabetização; de outro, assumir, diante da sua cotidianidade, uma posição curiosa. A posição de quem se indaga constantemente em torno da própria prática, em torno da razão de ser dos fatos em que se acha envolvido.

Ainda com tudo que foi exposto, a prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M considera que, na ilha em que atua, apresenta avanços e conquistas junto aos professores de sala de aula comum:

Hoje, graças à Deus, nós estamos avançando neste processo, estamos fazendo um trabalho de corpo a corpo. Porque a educação especial em mosqueiro não era valorizada, não era reconhecida. Na verdade, não tinha o trabalho, não viam o trabalho da educação especial. Hoje, como nosso trabalho é atendimento e assessoramento/formação, nós estamos dentro da escola, falamos com os professores, com a coordenação, com os diretores. Eles estão lá cada dia. Cada professor que faz atendimento na sala de recursos ele tem dois dias de atendimento e dois dias de assessoramento, então nesses dois dias ele tem que passar por todos os professores do aluno que eles fazem o atendimento. Está sendo suficiente isso? Ainda não. Nós ainda não estamos conseguindo mostrar para eles que eles são capazes ainda de fazer a acessibilidade do material. Estamos caminhando para isso. Mas as relações são muito boas (PROF^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

E para que ocorra uma relação mais aproximada com a devida atenção e exercício de suas práticas, prof. Pedro E3-M denuncia a sobrecarga sobre as professoras da SRM e a necessidade de novas SRMs e seus respectivos profissionais:

Que cada escola tivesse sua SRM e sua própria equipe podendo trabalhar nos anexos. Em mosqueiro tem no Donatila mais duas, no máximo, para pegar todas as escolas de mosqueiro mais os anexos. Nem todo prof consegue assessoramento mais efetivo. Estamos tentando, a profa vai tentar sentar comigo, mas ela está sem tempo. (PROF. PEDRO E3-M)

Em termos da receptividade dos alunos com deficiência por parte dos discentes e docentes na escola, os entrevistados destacaram que os colegas dos alunos os recebem bem, sendo um dos fatores apontados por morarem na mesma comunidade e todos se

conhecerem. Os professores, no geral, cumprem seu papel, ironicamente, por não virar o rosto, por avisar aos demais alunos da presença do aluno com deficiência, etc.

É boa. Como eles moram aqui na comunidade os outros já conhecem ele, aí se dão com ele, brincam com ele. Ele é mudo-surdo, e os meninos já entendem o que ele quer dizer. (PROF^a TEREZA E3-M)

Até o momento eu os vejo com vontade, apoiando, ninguém vira o rosto, todos os professores que tem aluno com alguma deficiência tentam fazer alguma coisa (PROF^a JOELMA-SRM/E-CO)

Apesar da boa receptividade, os professores apontaram alguns problemas, entre os quais, os alunos com deficiência não interagirem e se sentirem sós, e a dificuldade pedagógica no ensino destes alunos.

O único problema que tenho dentre os quatro (alunos do AEE), com a Luciana que é um pouco agressiva, porque ela fica muito sozinha. Os colegas até tentam chegar perto mas tem que ser dela, quando ela quer chegar perto. Por isso a gente percebe um pouco de impaciência dos amigos, já entrei na sala algumas vezes com a psicóloga para a gente está falando com todo mundo para eles terem um pouco de paciência. A única turma que tenho que está sempre. (PROF^a JOELMA-SRM/E-CO)

Tem salas que nós não temos problema nenhum, tem turno de escola que não tem problema nenhum, pelo contrário, são muito afetuosos, atenciosos, se preocupam com os colegas, normalmente primeiro e segundo ciclo são assim. Quando aluno com deficiência passa para o terceiro ciclo, no CIII, no C IV às vezes ele percebe uma diferença porque são crianças que não estavam com eles nos anos anteriores e o processo é diferente. É um prof. a cada 45 min ou a 90 min então isso também dificulta, eles se sentem mais sós (PROF^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

A dificuldade nossa não é de convivência, os alunos aceitam bem, a convivência é boa, não ficam malhando³⁵, criticando, muito menos nós professores. A dificuldade só é essa de lidar, como conversar, como passar o conteúdo para essa pessoa se ela não tem a dificuldade de escutar. Olha hoje a prova, a dela foi diferenciada, amanhã vem uma prova preparada para eles. Não vai ser a mesma dos meninos por causa da dificuldade deles, não porque vai separar, mas porque tem aquela dificuldade. É bem aceitável aqui, a gente nunca viu aqui nem em relação a funcionário, nem aluno, desprezo. (PROF^a CARLA E1-M)

Alguns professores até enfatizam, falam do colega que tem tal deficiência, aprende de tal forma, vamos respeitar. Mas tem outros que deixam de lado, não falam do aluno. Tratam ele como qualquer outro aluno, na verdade como se ele não estivesse ali com aquela deficiência. E são coisas que a gente escuta do pai às vezes, do pai, da mãe que retratam. (PROF^a MEIRE-SRM/E4-M)

Prof^a Maria-SRM/E-Ca chama atenção para a curiosidade despertada nas crianças pelo fato do aluno usar cadeira de roda.

³⁵ Zoando, zombando, ridicularizando.

Em sala de aula geralmente assim, se o professor não chamar logo e explicar que tem um aluno que é especial, eles não... comumente, o aluno com deficiência como um cadeirante, eles ficam muito curiosos, eles acham até legal andar na cadeira de rodas, isso foi muito engraçado, que alguns eles empurram o colega, acham divertido brincar empurrando a cadeira de roda, eles acham assim, um máximo andar do lado da cadeira de rodas mas nenhum deles teve, pelo menos até hoje não tive relatos, professor nenhum me disse que eles recusaram o aluno e que não quis chegar perto. (PROFª MARIA-SRM/E-CA)

Assim, apesar da receptividade, do bem receber e da boa convivência, os docentes apontam para situação de isolamento, por parte de alguns alunos com deficiência, e alguns problemas, sendo destacado que a escola não está preparada para receber esse alunado e nem recebe assessoramento adequado.

A escola ainda não está preparada para receber os alunos com NEE, ainda falta muito. A gente escuta isso dos professores, da coordenação, do diretor e eles dizem isso para a gente que falta, das angústias deles, eles dizem que não tão preparados, que eles não tiveram isso na faculdade, que para eles está sendo muito difícil e precisam de ajuda. Todos os professores, é comum, a mesma coisa. (PROFª MEIRE-SRM/E4-M)

Na jornada o grupo de educação especial veio e só falou o básico da escola acessível. Até que comentei com meus colegas que desde que começou a luta pela inclusão, dizem a mesma coisa, a mesma coisa que fala. Nenhum assessoramento aos professores. Falta de assessoramento, falta de recurso, e acaba sendo um pouco de inverdade. (PROF PEDRO E3-M)

A profª Maria-SRM/E-Ca, diferentemente do prof. Pedro E3-M, ressalta que há uma preparação do professor para receber o aluno com deficiência, e como os alunos entram na escola na educação infantil e permanecem até o ensino médio, não há problemas de interação entre os educandos e os professores.

Hoje em dia, a gente trabalha com o professor, a gente avisa, informa qual a deficiência, esclarece e aí fica à cargo do professor trabalhar a turma, a sensibilização da turma. Então, felizmente, como a maioria entra lá na educação infantil, nossos alunos a grande maioria, entram com 4 anos de idade e ficam até o ensino médio, os pais não tiram. É fácil porque a criança pequena a gente trabalha ali aquela sensibilidade no início, eles ficam muito próximo, se ajudam, então o professor... quando eles já vão para outras turmas, eles já são crianças que já tem o contato com os mesmos colegas já de muito tempo. Então eles acabam não tendo muita dificuldade.... E o aluno novo com deficiência que chega não tem esta estranheza grande entre eles. (Profª Maria-SRM/E-Ca)

Fernandes (2011) relata que as desigualdades de trajetórias escolares e sociais estão associadas às dificuldades que as escolas, por princípio, universalistas, têm em lidar com a diversidade de identidades, o que pode ser encontrado nos sistemas de ensino latino-americanos, que se tornaram mais abrangentes. Assim, a entrada de alunos oriundos

de grupos sociais mais pobres ou de grupos étnicos, e, neste caso, de pessoas com deficiência, anteriormente excluídos das escolas, deveriam produzir maior igualdade de oportunidades. Entretanto as crianças vão à escola, mas essa passagem nem sempre abre reais possibilidades de participação social nem de acesso à cidadania porque práticas veladas de preconceitos e de exclusão ainda transitam e se propagam na escola.

A relação família x escola contribui diretamente na formação do aluno com ou sem deficiência, e, no caso específico dos alunos com deficiência, o apoio dispensado da família influencia na sua inserção socioeducacional. Assim as percepções da família sobre a pessoa com deficiência são relevantes e primordiais para seu desenvolvimento. Prof^a Meire-SRM/E4-M ressalta a participação da família nas reuniões com as professoras da SRM.

A gente tem sorte com família aqui em mosqueiro porque a família participa, os pais participam, os pais indagam. A gente sempre realiza reuniões eles estão sempre presentes. Muito participativos, muito mesmo. A gente tem fotos dos pais nas reuniões. Quando é preciso a gente faz visita domiciliar, a gente precisa saber como é o cotidiano dele. Quais são os elementos atribuídos a ele que possam vir a contribuir com esse aluno. Ou então por falta no AEE. (PROF^a MEIRE-SRM/E4-M)

A prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M evidencia que as reuniões com os pais são à parte das atividades da escola:

Não sei qual a intensidade da participação deles. Está dentro do nosso trabalho do AEE, fazer reunião com esses pais, orientar esses pais. Mas eles participam também das atividades da escola. Não são todos, mas a maioria participa. (PROF^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

Para Kaloustian (1988), a família desempenha um papel fundamental na educação formal e informal, pois é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários e onde se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais.

Jannuzzi (1985) ressalta que é fundamental que o trabalho para superar (preconceito e discriminação) se inicie dentro da família e da forma mais ampliada possível, não devendo se reduzir apenas à figura materna, como tradicionalmente é feito. Prof^a Tereza E3-M confirma o apresentado pela autora: “Vem essa senhora, mãe desse menino, ela sempre vem aqui falar com a professora, com o coordenador”

É relevante o apoio da família, mas sem a superproteção, que é a condição avessa da nulidade familiar, como destaca o prof Pedro E3-M: “As famílias vêm. Eu vejo que elas sempre estão aqui. Às vezes, até se questiona, porque a meu ver, não se desenvolve porque é muito paparicado. ”

A família é responsável legal pela educação de seus filhos com ou sem deficiência, e na LDB 9.394/96 é evidenciado que é dever da família, do Estado e da escola a responsabilidade pela educação do filho/aluno. Então, a não participação dos pais, a omissão é propulsor de uma futura ausência do aluno na escola, sala comum e/ou SRM. Prof^a Carla E1-M denuncia “participam, mas muitos não tão vindo. Às vezes as meninas (profas da SRM) chamam para cá, não vem. Há ausência dos pais”. E o prof José E-Co confirma: “os pais são muito ausentes da escola tanto é que estou chamando”.

A responsabilidade dos pais com o filho é em qualquer ambiente, escolar ou não, e independe de condição financeira. Prof^a Ana E-Co revela sua preocupação pela condição do aluno com deficiência:

A família está sempre por aqui. No caso do Fernando a família tem problemas financeiros graves, mas tentam fazer o que podem. Apesar de... já tive relatos de vizinhança com relação ao Fernando que ele fica muito solto, o que foi problema para mim em sala de aula, ele se sentia preso. E disseram que ele foge de casa, fica na rua e quem pega é vizinho, é o que muitas pessoas relatam. (PROF^a ANA E-CO)

A prof^a Maria-SRM/E-Ca evidencia que o contato com os pais independe das reuniões, após conversar com o aluno e se considerar relevante, providencia o contato/diálogo:

Estou sempre chamando os pais, monto as reuniões, converso. Dependendo do diálogo com o aluno, eu estou sempre chamando e mantendo esse contato mais próximo com a família. É para orientar, tem uma aluna lá que tem problema psiquiátrico assim, bem claro, assim que conversa, identifica. Só que ela não tem laudo, tem só um documento que uma psiquiatra deu, só disse as dificuldades. Ela é jovem, já tem 20 anos de idade e todo atendimento ela relata uma dificuldade para mãe: briga, umas confusões; vira e mexe eu estou chamando essa mãe, fazer papel de psicólogo, para tentar minimizar, mostrar para ela a forma de trabalhar. Mas é um caso mais complicado de relação familiar. (PROF^a MARIA-SRM/E-CA)

Não havendo reuniões na escola com os pais, a professora atribui a si a responsabilidade pelo contato com os pais: “Na família ainda não tive esse privilégio, mas estou tentando me organizar para ir esta semana, na casa”, relata prof^a Joelma-SRM/E-Co.

Assim os entrevistados explicaram que há pais que participam das reuniões escolares e às reuniões com as professoras da SRM; a presença da mãe na escola é mais evidente que a dos demais familiares; há também a presença de pais superprotetores que dificultam no processo educacional; também ocorre a participação dos pais nas reuniões da escola, mas evitam o contato com a equipe da SRM; há situações que extrapolam os muros da escola com questões de cunho social.

Quanto a orientação à família sobre os direitos das pessoas com deficiência, o Governo Federal disponibilizou, em 2011, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limites, o qual apresenta os benefícios e assistências disponíveis às pessoas com deficiência. Dentre as divulgações deste Plano, está o Programa BPC na Escola (p. 15), que é uma ação interministerial que envolve o Ministério da Educação (MEC), o Ministério da Saúde (MS), o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e a Secretaria de Direitos Humanos (SDH). Este Programa está voltado à crianças e adolescentes com deficiência (0 a 18 anos) que recebem o Benefício de Prestação Continuada (BPC). Dentre as estatísticas mais de 139 mil crianças e adolescentes estão fora da escola e visa com isso a manutenção do benefício a fim de garantir condições de acesso e permanência na escola.

Neste plano, para o recebimento do benefício (p. 16), é necessário que o aluno esteja cadastrado no CadÚnico, e ainda saber se o município já aderiu ao programa, indo à Secretaria de Educação ou à Secretaria Municipal de Assistência Social. Assim é possível que uns alunos recebam e outros não. Prof^a Meire-SRM/E4-M relata que alguns têm, outros não têm. Enquanto isso, prof^a Joelma-SRM/E-Co informa que um de seus alunos já recebe o auxílio; a outra aluna ainda não, mas a escola informa que a mãe da aluna se nega a receber orientação da Assistência Social.

O Fernando recebe o auxílio, a Luciana tem um grave problema de que alguém fez a mãe assinar um documento abrindo mão, mas a escola está fazendo essa ponte, mas a mãe tem se negado a receber orientação da Assistente Social. (PROF^a JOELMA-SRM/E-CO)

A escola contribui com as orientações aos pais e responsáveis, embora atualmente, este contato esteja restrito à SRM, como informado pela prof^a Maria-SRM/E-Ca:

Nem todos. Alguns a gente orienta, a Assistente Social vê se é caso que tem direito e encaminha. A gente dá toda a orientação. Alguns já recebem, já conseguiram o benefício. Para o CRAS a gente encaminha, sempre que é necessário a gente faz o encaminhamento via assistente social. Ela verifica e manda.

Mas não frequenta muito o CRAS, só uns poucos casos. (PROFª MARIA-SRM/E-CA)

Até para os que necessitam de laudo médico, a professora da SRM tem se disponibilizado e viabilizado o acesso:

O posto de saúde em si, eu mando, geralmente, um relatório para a mãe levar para o médico que ela me diz que não vai saber explicar. O médico faz encaminhar para onde a gente pede. Ele olha lá para tal lugar, eles encaminham. Mas a gente não pode porque a instituição geralmente diz logo que é saúde, só aceita se vir encaminhado do posto. Não aceita encaminhamento da escola. (PROFª MARIA-SRM/E-CA)

A profª Luzia-SRM/E1-M/E2-M destaca que um dos motivos dos pais não receberem o auxílio é porque não possuem laudo e outros, apesar de receberem o auxílio, continuam cobrando da escola recursos financeiros e sendo que o papel da escola é o de orientar a busca de auxílio e não dar dinheiro para as necessidades dos educandos.

Muitos recebem, outros não, porque não tem laudo como vai receber? Alguns a gente percebe que está bem asseado, bem vestido, tem seu material, mas outros...por exemplo tem mãe que recebe, vem para o AEE e quer que a gente dê o dinheiro do ônibus. Hoje eu chamei a atenção das duas porque eu vi a mãe pedir para uma profª de SRM, e chamei e disse para professora não fazer mais isso. Eu tinha marcado com essa mãe para eu continuar a avaliação do filho dela na segunda-feira, eu tive um problema e tive que ir lá para o Angelus, fui fazer a avaliação dos alunos. Quando cheguei lá, a mãe tinha vindo para cá e tinha esquecido de desmarcar, e a profª também esqueceu de desmarcar, e quando ela foi daqui ela pediu para outra professora que ela só ia daqui quando a professora desse o dinheiro. A mãe recebe benefício e o menino recebe bolsa escola então não tem porquê. A gente pode até dar mas tem situações. Nós tivemos uma situação aqui que realmente são situações de risco assim, situações de pobreza, de pessoas que precisam de uma orientação é outra situação. (PROFª MARIA-SRM/E-CA)

Desde o início da República, o Brasil circunda o assistencialismo, porém antes não nominado como tal, mas com ações comprovadas por meio de instituições filantrópicas. Na perspectiva legal, hoje o assistencialismo se condiciona ao direito e não mais a caridade ou benevolência, porém ainda paira no imaginário de alguns que quem os recebe é necessitado ao extremo, é miserável, sem condição, sem perspectiva, dentre outros. Mas continua com intenções assistenciais, não resolve a situação. Bem se viu quando ao chegar no atendimento bancário, a funcionária da instituição, ao ver o cartão de PcD retrucou com asco que o mesmo queria o benefício. Situação esta que tumultuou a agência devido ao tamanho desrespeito ou ao se chegar para atendimento médico, este comentou: hoje

todo mundo quer “mamar” no governo, quer ter seu cartãozinho e ganhar dinheiro sem fazer nada. Por fim, idealiza-se a pessoa de direito e com direito!

4.5. Ilhas e escolas

4.5.1. – Acesso às Ilhas

O acesso às escolas perpassa primeiramente pelas ilhas. As escolas são distribuídas por seu acesso: 1) Fluvial; e 2) Fluvial e Terrestre. As que possuem acesso apenas fluvial são: Combu e Cotijuba. Mosqueiro e Caratateua possuem acesso por vias fluvial e terrestre.

a) Acesso à Ilha de Cotijuba

O deslocamento às ilhas não é tão acessível. No caso de Cotijuba, o acesso é fluvial, mas é preciso ir até o distrito de Outeiro para adquirir passagem/bilhete no guichê de passagem (foto abaixo), aproximar-se do trapiche no momento em que o barco atracar, e, por volta de 7h da manhã, ir do distrito até a ilha. O barco também faz algumas paradas durante o percurso, alguns alunos sobem e professores e discentes vão ficando pelas escolas durante o trajeto.

Todos os professores que atuam na ilha residem na região metropolitana de Belém e municípios próximos como Abaetetuba, que também é cercado por águas.



Foto 2: Guichê de Passagem de Caratateua. (Fonte: arquivo da pesquisa)

Quando a maré está baixa, é possível ver os barcos em terra seca e bem próximos ao trapiche. Além disso, muitos usufruem da feira ao ar livre que está acoplada à região

do trapiche. Saindo em meio as águas, distanciam-se de Caratateua e seguem rumo à Co-tijuba, visualizando as palafitas da beira do rio e sem falar no trânsito das embarcações: barco, rabeta, lancha, etc. As imagens abaixo descrevem bem a rotina dos que transitam nesse espaço e seguem até a ilha.



Foto 3: barcos em terra seca



Foto 4: Feira livre. (Fonte: arquivo da pesquisa)

É preocupante a má conservação na região do trapiche. Quando a maré está baixa, é possível visualizar o acúmulo de lixo ao seu redor. Situação semelhante acontece junto à feira ao ar livre. E, ainda, com a possibilidade de as escolas não saberem informar sobre o saneamento, temos a preocupação com a provável degradação dos rios com dejetos sem seu devido tratamento, condicionando o sistema “natural” ao desequilíbrio de médio e longo prazo.

Durante a viagem alguns conversam, outros leem revistas, livros ou jornal. Poucos os que apreciam a paisagem. A viagem de barco é muito barulhenta devido ao tipo de motor, além de exalar querosene.



Foto 5: A entrada no barco.



Foto 6: uns leem outros conversam.

(Fonte: arquivo da pesquisa)

Ao chegar em Cotijuba, por volta de 8h40m, é preciso aguardar o transporte rodoviário local, uma espécie de ônibus, porém puxado por um trator pequeno. Também existem na ilha alguns mototaxistas. Os barcos chegam e saem teoricamente a cada hora. Se há alguma emergência, alguém precisando de socorro médico, o barco sai imediatamente. Caso não, embora se tenha a previsão de saída a cada hora, os barqueiros aguardam a lotação de passageiros que o satisfaça em relação ao lucro/lotação. Esta é a rotina dos professores e alguns alunos para chegar até à escola, a UP Faveira.



Foto 7: transporte da ilha. (Fonte: arquivo da pesquisa)

b) Acesso à Ilha de Combu

Para o Combu, o acesso também é fluvial. A compra de passagem e trapiche se localizam em bairro periférico de Belém e em espaço considerado perigoso. A travessia é de aproximadamente 30 minutos e o barco escolar que transporta os professores e alunos até a escola sai logo cedo, por volta de 6h30m, e retorna ao fim do dia, por volta de 17h. A quem interessar ir ao Combu após a saída do barco escolar, o acesso se dá pelas rabetas³⁶ a qualquer tempo.

³⁶ pequenas embarcações feitas de tronco de árvores, que são polidas e trabalhadas para transporte familiar à qual se utiliza motor para deslocamento.



Foto 8: trapiche da Ilha do Combu



Foto 9: Fachada da Unidade Pedagógica do Combu

(Fonte: Arquivo da Profª de Belém)

c) Acesso às Ilhas de Caratateua e Mosqueiro

O deslocamento para Caratateua e Mosqueiro é diferenciado por ser fluvial e também terrestre. Optamos pela via terrestre para chegar às ilhas, assim também seguem os professores e alguns alunos.

Para Caratateua o tempo até a escola é de aproximadamente 1h20m, o trânsito é moderado, há muitos caminhões no percurso devido ao polo industrial de Caratateua. Para chegar à ilha é necessário atravessar a ponte, que possui 360 metros de extensão. A ponte foi inaugurada em 1986 e ajudou ao acesso terrestre dos moradores e visitantes do Outeiro.



Foto 10: ponte Enéas Martins. (Fonte: Google)

As ruas em volta da escola são estreitas, com asfaltamento e muitas residências. Há pouco comércio nas proximidades da escola.

Para Mosqueiro, é necessário percorrer a BR-316, uma rodovia de fluxo intenso e muito congestionamento. Dependendo do fluxo na BR, gasta-se até 2h até a entrada para a PA (rodovia estadual) que dá acesso à ilha de Mosqueiro. A chegada em Mosqueiro, propriamente dita, pode variar devido aos agravantes informados anteriormente, de 2h30 a 3h. O acesso popular via fluvial está prejudicada atualmente por falta de investimentos, mas quando esteve em sua condição ideal, transportava as pessoas em até 30 minutos da ilha à Belém e vice-versa. Há ônibus urbano que circula da ilha até as proximidades da rodoviária, em Belém. Há também vans e ônibus com preço um pouco mais elevado que o urbano, com saída da rodoviária. A chegada em Mosqueiro é marcada pelo pórtico em madeira e alvenaria, e pela travessia da ponte (Fotos 09 e 10).



Foto 11: Portal de entrada à Mosqueiro

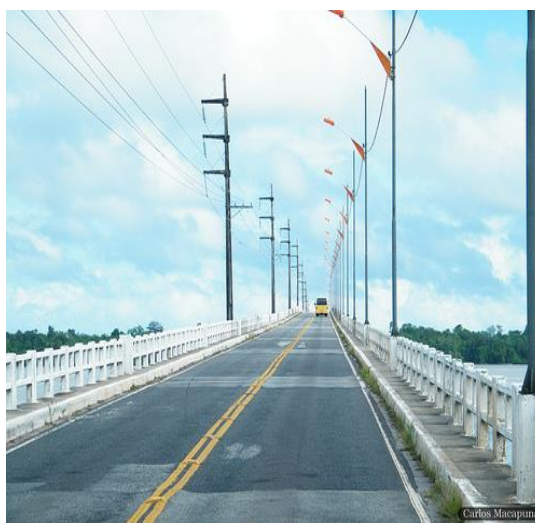


Foto 12: ponte de acesso à Mosqueiro

(Fonte: Google)

4.5.2. Acesso às escolas

a) Acesso à escola de Cotijuba

A Unidade Pedagógica de Cotijuba tem em seu arredor a igreja católica, residências e a escola estadual em sua frente. A rua de acesso é ampla, sem asfalto, sem calçamento ou passeio público, o transporte é feito por ônibus adaptado da ilha e por poucas motos que a ilha possui, pela charrete e o carro de boi. O único carro da ilha é da rede de energia. Há pedestres e ciclistas.



Foto 13: rua em frente à UP em Cotijuba



Foto 14: As ruínas do antigo presídio

(Fonte: arquivo da pesquisa)

b) Acesso à escola do Combu

Nas proximidades da escola do Combu, encontra-se o posto de saúde de atendimento generalizado.

Foto 15: Posto de Saúde (Combu)⁴³.

c) Acesso à escola Angelus Nascimento, em Mosqueiro

A rodovia que nos direciona à escola Angelus Nascimento, em Mosqueiro, é de difícil acesso, é estreita, não possui acostamento, também é considerada perigosa pelos

⁴³ Imagem de domínio público (google).

frequentes assaltos, segundo a informação dos professores. Esta escola é bem ao lado da igreja matriz, representação típica das escolas do campo. As demais escolas visitadas em Mosqueiro são de acesso mais ameno, boa frequência de pedestres. Há residências e pequenos comércios as proximidades.



Foto 16: fachada da escola.



Foto 17: Via estreita de acesso à escola.
(Fonte: arquivo da pesquisa)



Foto 18: Igreja católica.

A via de acesso à escola é sem acostamento, é estreita, sem sinalização, e, de certa maneira, perigosa pela ausência de policiamento e telefonia. Neste ponto da ilha há dificuldade de sinal telefônico (celular).



Foto 19: Via de acesso à escola Angelus Nascimento.
(Fonte: arquivo da pesquisa)

As demais escolas visitadas na ilha de Mosqueiro têm seu acesso considerado bom, de fácil acesso e pouco violento.

d) Acesso à escola Remígio Fernandez, em Mosqueiro

A escola Remígio Fernandez está situada em bairro mais periférico e mais populoso, tendo, com mercearias e pequenos comércios com residências ao redor.



Foto 20: rua em frente à escola. (Fonte: arquivo da pesquisa)

e) Acesso à Escola Ana Barreau, em Mosqueiro

A escola Ana Barreau é rodeada por residências, com pouco comércio na região e pouca movimentação nas ruas. O transporte é mais escasso e com longos espaços entre estes. Usualmente os educandos são transportados por Van⁴⁴ e arcam com esta despesa.

⁴⁴ Transporte alternativo.



Foto 21: Frente da escola. (Fonte: Google)

f) Acesso à Escola Donatila Lopes - Mosqueiro

A escola Donatila é bem localizada, é central e de fácil acesso, porém enfrenta o problema de transporte público, como os demais bairros da ilha. Os alunos chegam a pé, bicicleta, sozinhos ou acompanhados por seus pais. Alguns utilizam o transporte público para chegar à escola.



Foto 22: em frente à escola. (Fonte: arquivo da pesquisa)

4.5.3. O Transporte

Enfatizamos, que em nosso país, encontramos situações bem particulares de acesso e mobilidade como as encontradas na região norte em que comunidades dependem das águas e usufruem dos rios como via principal.

A Região Hidrográfica Amazônica, a mais extensa rede hidrográfica do globo terrestre, ocupa uma área total de 7.008.370 km², desde as nascentes nos Andes Peruanos até sua foz no oceano Atlântico, sendo 64,88% inserida no território brasileiro. Compõe também a Região a Colômbia (16,14%), a Bolívia (15,61%), o Equador (2,31%), a Guiana (1,35%), o Peru (0,60%) e a Venezuela (0,11%). A porção brasileira apresenta uma área da ordem de 3.843.402 km², compartilhada por sete estados (100% do Acre, Amazonas, Amapá, Rondônia e Roraima, 76,2% do Pará e 67,8% do Mato Grosso). A vazão média de longo período estimada do rio Amazonas é da ordem de 108.982 m³/s (68 % do total do País).

Desta forma, encontramos na Amazônia uma significativa população ribeirinha, caracterizada por sua multiculturalidade e sociobiodiversidade. Comunidades distintas dentro da mesma Amazônia que, segundo Oliveira (2008, p. 26), representam um lugar de determinados atores e grupos sociais, que produzem e reproduzem suas práticas sociais cotidianas, imprimindo assim características próprias.

População que utiliza o rio para diversas atividades, o trabalho, o lazer, manifestações religiosas e para o transporte escolar. No Pará, o transporte das crianças pelo rio é feito por meio de pequenas embarcações como canoas, casquinho e rabetas. Existe também um barco escola vinculado à Secretaria de Educação, destinado a fazer o transporte escolar.

Ribeiro (2013) descreve que apesar dos esforços e melhorias no processo de transporte escolar, ainda existem lacunas relacionadas ao transporte escolar rural que podem ser melhoradas, pois são notórias as dificuldades que os alunos enfrentam para chegar à escola. Uma delas é o tempo de viagem, isto é, o tempo que o aluno fica dentro do ônibus diariamente até chegar à escola e, posteriormente, retornar à sua casa. Existem crianças que passam até 3 horas dentro do ônibus escolar para chegar à escola, totalizando 6 horas de viagem nos trechos ida e volta, ultrapassando o tempo em sala de aula (CEFTRU⁴⁵,

⁴⁵ Centro Interdisciplinar de Estudos em Trabalhos – CEFTRU/Universidade de Brasília.

2009). Por isso, faz-se necessário uma intervenção de cunho pedagógico nessa difícil situação enfrentada pelos alunos das áreas rurais a fim de contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

O sistema de transporte escolar apresenta características que devem ser destacadas e analisadas dentro da realidade local, considerando as peculiaridades das regiões geográficas é reforçado por Estelles e Ribeiro (2009), e, também, da população dos municípios em que este é executado. Além disso, a forma como o serviço é executado em cada município reflete as soluções que as administrações locais encontraram para a prestação deste serviço.

Os autores informam que de acordo com Geipot⁴⁶ (1995), transporte escolar rural é aquele realizado para transportar alunos da área rural para escolas na área urbana ou entre áreas rurais nos limites de um município. Já segundo Ceftru (2006), transporte escolar rural é aquele realizado entre áreas rurais ou área rural e urbana em que o veículo que transporta os alunos realiza ao menos uma prestação de serviço em área rural.



Foto 23: Barco escola. (Fonte: arquivo da pesquisa)

⁴⁶ GEIPOT - Grupo Executivo de Integração da Política de Transportes.

Caso específico das ilhas pesquisadas, ainda há poucas discussões sobre o transporte escolar rural, especificamente o hidroviário. Apresentamos a seguir algumas produções sobre o transporte hidroviário relacionado às ilhas.

Na região amazônica, o transporte se confunde com o transporte escolar haja vista que em algumas localidades os barcos comuns são alugados para realizar o transporte escolar. Assim, Borges, Cardoso e Neves (1999) apresentam nas considerações de seu trabalho que a atual tecnologia utilizada no transporte fluvial de passageiros, apresentam condições desfavoráveis em relação ao transporte coletivo, no que diz respeito ao conforto, a segurança e a velocidade, o que impacta negativamente volume da demanda que utiliza o serviço. E ainda, outro entrave, é a questão cultural, pois no imaginário popular, este modo refletiria uma baixa posição social, sendo, portanto para algumas pessoas um retrocesso sua utilização. Esta imagem foi sendo construída ao longo dos anos e a precariedade e falta de competitividade do sistema atual acaba por consolidar esta situação.

Ferreira e Vaga (2008) descrevem em seu trabalho que, de acordo com a Lei Municipal Nº 7 682/94, Belém possui 39 ilhas, das quais treze ilhas são vinculadas ao Distrito Administrativo de Mosqueiro, e vinte e seis ilhas sob a responsabilidade do Distrito Administrativo de Outeiro. Essas ilhas estão situadas, principalmente, na Baía do Guajará e no Rio Guamá. Já a área insular de Ananindeua, de acordo com o IBGE, é composta por 08 (oito) ilhas, limitada pela região sul da Ilha de Mosqueiro e sudeste da ilha de Outeiro, cujo acesso principal a partir da Baía do Guajará é através do Furo do Maguari. Relatam ainda que na região norte, é comum o uso do transporte hidroviário pelos ribeirinhos, mesmo que de forma errônea. São eles, indivíduos que utilizam pequenas embarcações cotidianamente. Estes são numerosos e não fazem parte dos cadastros do Estado ou das prefeituras. Os grandes Portos não possuem registros destas embarcações, o que demonstra que eles não são prioridade para as administrações públicas. Desta forma, percebe-se a não participação da considerável camada da população ativa de barqueiros que todos os dias transitam os rios amazônicos de forma “irregular” por desatenção das autoridades competentes, que deveriam atender a todos os que participam desta atividade. De cargueiros a pequenas embarcações, as normas de segurança e os investimentos proporcionais devem atingir a todos.

Os dados apresentados no trabalho dos autores acima apresentam que: 1) o serviço de transporte nas Ilhas que deveria ser elemento de inclusão social, de domínio do setor

público, para garantir o direito de ir e vir a todos, opera pela lógica do mercado excluindo quem não tem esse poder. 2) há frota de embarcações totalmente inadequada para o transporte de passageiros e atendimento das populações; precária infraestrutura de porto, considerados aqui não só os atracadouros existentes, mas também os serviços de atendimento a passageiros, antes das operações de embarque e desembarque; 3) o último Plano Diretor de Transporte Urbano da região metropolitana realizado em 2001 não contemplou o transporte hidroviário, que foi ignorado de qualquer estudo proveniente do sistema proposto de transporte integrado para a região; 4) as ilhas Sul são exemplos do esquecimento. Suas comunidades ficam condicionadas à reduzida oferta de transporte não regular oferecida por parte dos barqueiros da região, havendo uma participação muito discreta do poder público, que oferece embarcação para apanhar/buscar os alunos das ilhas, levá-los para estudar em escolas na capital e fazer a viagem de volta.

Teixeira Filho, Moraes e Tobias (2009) apresentam, nos dados das entrevistas realizadas que a maior parte das pessoas, que utiliza o transporte fluvial na Região Metropolitana de Belém, usa por motivos de lazer e trabalho, e também boa parte dos passageiros usam por motivo de estudo, principalmente nos Terminais Arapari e Jarumã, na área de estudo oeste. A principal mudança proposta pelos 150 passageiros entrevistados, nas 3 áreas de estudo: Porto da Palha, Ver-o-Peso e Terminal de Icoaraci, foi em relação ao conforto e a segurança na embarcação.

A demanda de transporte e a oferta precisam ser diferenciadas em função das especificidades da demanda e da necessidade de tecnologia adequada às necessidades, como também, deve haver a regulamentação do serviço para viabilizar novos investimentos no serviço. Por outro lado, há necessidade de desenvolvimento de estudos, uma vez que, sobre a região insular da Região Metropolitana de Belém existe poucos dados a respeito da população, logo, havendo muita dificuldade em se planejar o transporte.

No trabalho de Tobias, Ramos e Rodrigues (2012) o desafio, segundo os autores, é de aplicar um modelo de acessibilidade global⁴⁷ em uma cidade brasileira, na região

⁴⁷ a acessibilidade global, é uma questão muito importante no processo de planejamento urbano, porque a maioria dos equipamentos e infraestruturas urbanas são capitalizadas como investimentos em geral e não como investimentos específicos. Ainda, em contexto urbano, os indivíduos podem-se localizar em qualquer lugar antes de se deslocarem a lugares específicos. Assim, a forma como a acessibilidade é avaliada depende da finalidade ou objetivo a ser alcançado.

norte do Brasil, onde a realidade se mostra bem diferenciada de outras situações do restante do país. A cidade em estudo, Santarém-Pará, possui características específicas, tais como: a dispersão populacional em espaços urbanos carentes de infraestrutura; uma população com poucas oportunidades de atendimento às suas necessidades mais básicas; uma estrutura urbana resultante do crescimento desordenado a partir de um núcleo urbano original de uma cidade ribeirinha; uma estrutura de transportes regionais com forte predominância pelo modo fluvial. Semelhante à outras cidades ribeirinhas na Amazônia, a morfologia urbana é radial, com o centro localizado na zona antiga da cidade ao longo da zona ribeirinha. O meio de transporte regional mais importante é o acesso por barco, com ligações diretas para outras cidades na região. Sob estes aspectos, a acessibilidade assume importância crucial, como fator de inclusão social e da própria qualidade de vida urbana.

Ressalta-se que na cartilha “Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limites” (2011, p. 8), baseada no Decreto nº 7.612/2011, evidenciam que os veículos adquiridos como Transporte Escolar Acessível têm como objetivo transportar estudantes tanto para as aulas quanto para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), rural ou urbano. Sobre o transporte para o acesso à saúde, ressaltam que, para facilitar o acesso das pessoas com deficiência aos Centros Especializados de Reabilitação (CER), o Plano Viver sem Limite estabeleceu metas de aquisição de veículos para pessoas com deficiência que não apresentem condições de mobilidade e acessibilidade autônoma aos meios de transporte convencional ou que manifestem grandes restrições ao acesso e uso de equipamentos urbanos.

A discussão do transporte escolar rural nos remete às questões relativas à acessibilidade. Segundo Hoggart (1973), a acessibilidade está associada à interpretação, implícita ou explícita, da facilidade de se alcançar oportunidades distribuídas espacialmente. Isto significa que a acessibilidade não depende apenas da localização de oportunidades, mas também da facilidade de superar a separação espacial entre os indivíduos e lugares específicos. Na mesma linha de pensamento, Ingram (1971) definiu acessibilidade de um lugar como sendo a sua característica (ou vantagem) em relação à superação de qualquer forma de resistência ao movimento no espaço.

Quanto à acessibilidade, Caiado (2009) descreve que é definido como a garantia de:

Acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ou propiciados ao público, tanto na zona urbana como na rural. (p. 333)

Assim, a autora, apoiada na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, descreve que “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”. Pessoas estas que também devem fazer uso do transporte fluvial para distintas finalidades, dentre estas, à escola.

De acordo com a Resolução N° 2 (2008)

Art. 8° O transporte escolar, quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito quanto aos veículos utilizados. § 1° Os contratos de transporte escolar observarão os artigos 137, 138 e 139 do referido Código. § 2° O eventual transporte de crianças e jovens portadores de necessidades especiais, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, *deverá adaptar-se às condições desses alunos, conforme leis específicas*⁴⁸. § 3° Admitindo o princípio de que a responsabilidade pelo transporte escolar de alunos da rede municipal seja dos próprios Municípios e de alunos da rede estadual seja dos próprios Estados, o regime de colaboração entre os entes federados far-se-á em conformidade com a Lei n° 10.709/2003 e deverá prever que, em determinadas circunstâncias de racionalidade e de economicidade, os veículos pertencentes ou contratados pelos Municípios também transportem alunos da rede estadual e vice-versa.

Desta forma, sobre o transporte escolar, apenas quatro dos doze entrevistados souberam responder. E destes, apenas dois disseram que existe o transporte escolar. Prof^a Meire-SRM/E4-M revela que há o transporte na ilha de Mosqueiro, mas não sabe se chega a atender à demanda de alunos: “Tem o transporte escolar, só não sei se chega a todos que realmente precisam. Desconheço. Tem a questão dos ribeirinhos: será que esse aluno ribeirinho está tendo?” (PROF^a MEIRE-SRM/E4-M)

A prof^a Maria-SRM/E-Ca afirma que os alunos são da ilha, os que frequentam SRM são da proximidade da escola, não precisam de transporte escolar. Porém, no portal do Data Escola Brasil, a informação é que 492 alunos usufruem do transporte em zona

⁴⁸ Grifos nosso.

rural e urbana, e destes, 464 são em zona rural, incluindo-se aqui as ilhas, como apresentado no quadro a seguir:

Quadro 7 - Informação do transporte escolar da escola da ilha de Caratateua.

Transporte escolar	Matrículas
Localização/Zona de residência urbana	
Poder Público Estadual	0
Poder Público Municipal	28
Total	28
Localização/Zona de residência rural	
Poder Público Estadual	0
Poder Público Municipal	464
Total	464
Total Geral	492

Fonte: Portal Data Escola Brasil

E, ao relatar sobre o transporte, a prof^a Luzia-SRM/E-M/E2-M revela a situação do transporte interno da ilha de Mosqueiro, que atende a uns e a outros de maior demanda, não, como apresentado abaixo:

Não para as crianças daqui, não. Existe hoje, que eu saiba, sobre isso dois ônibus aqui no Mosqueiro destinado para a escola Travassos, que é uma escola nova, de primeiro mundo, inclusive, lá no Paraíso que tem pouquíssimos alunos matriculados. Fizeram uma escola, eu não entendi porque fizeram para lá porque o caminho do Carananduba está abarrotado de aluno, as crianças daqui da frente vão para o Lauro Chaves, Baía do Sol porque aqui não tem sala de aula para eles. E a escola Lauro Chaves da Baía do Sol foi contemplado com o ônibus. Então assim, os alunos do Lauro que fazem no Remígio são contemplados. Esse ônibus não é para trazer a nossa criança com deficiência para o AEE. Nos dias de quinta feira tem uma van que fica o centro (do Centro Gabriel Lima Mendes). Quando essa van vem para cá, se a gente precisar, ela faz esse transporte, não tem problema, que a van é do centro e aí pode fazer esse transporte. (PROF^a LUZIA-SRM/E-M/E2-M)

Segundo a prof^a Joelma-SRM/E-Co os alunos da ilha de Cotijuba são assistidos pelo transporte viabilizado pela Prefeitura tanto hidroviário quanto terrestre “Temos alunos que moram aqui em frente, na ilha Paquetá, mora lá e estuda aqui. A maioria precisa do transporte, a prefeitura disponibiliza o transporte”.

As informações acima apresentadas aludem aos dados preliminares disponibilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)⁴⁹, em parceria com o Centro Interdisciplinar de Estudos em Transporte da UnB, à qual realizaram uma pesquisa que apresentou, dentre os dados, que, em 2009, foram identificados 117.694 alunos transportados por barco na Região Norte seja em frota das prefeituras e secretarias estaduais, seja em frota terceirizada. E, segundo um dos gerentes do projeto, a pesquisa nos ajudará a compreender melhor a realidade da operação do transporte escolar rural e a avaliar a adequação dos veículos que são utilizados, considerando tanto os aspectos técnico operacionais quanto as percepções dos atores envolvidos.

Quanto ao transporte em geral, o coord. João/E3-M explica que “nosso único problema é com relação ao transporte, pois nossos profissionais não são da ilha. Eles são da sede (Belém) e o acesso para cá é difícil. Torna um pouco viável ou inviável, dependendo da situação, a locomoção”. Evidenciamos que o transporte utilizado pelos profissionais referidos pelo coord. João/E3-M é o terrestre, não está disponível, há algum tempo, o transporte hidroviário embora seu percurso seja em tempo muito menor e bem mais viável.

Por fim, de acordo com os entrevistados, em Mosqueiro, há transporte escolar terrestre e fluvial, mas os docentes não sabem se atende à demanda de alunos; há ônibus escolar para algumas escolas para frequentar as aulas em classe comum, para o AEE, não; utilizam, quando necessário, a Van da SEMEC para auxiliar no transporte dos alunos do AEE, mas somente às quintas-feiras.

Sobre a acessibilidade, informam que algumas escolas foram contempladas com a verba para prover acessibilidade. Mas as escolas contempladas se depararam com a dificuldade de conseguir que um Engenheiro fosse à ilha realizar orçamento e avaliação; há escola que apresenta desnível entre os pisos, dificultando a mobilidade; outra escola

⁴⁹ Pesquisa de campo sobre o transporte escolar aquaviário no Brasil em parceria com a Universidade de Brasília - UNB

precisa ser mais acessível ao aluno com DA, já que não percebem quando o sinal sonoro é liberado para o intervalo, saída da escola, etc.; há escola tombada pelo patrimônio histórico que não permite reforma para prover a acessibilidade estrutural.

Em Cotijuba, os sujeitos informam que há transporte fluvial para os alunos próximos à ilha, assim como o ônibus peculiar da ilha. Sobre a acessibilidade, não há adaptação para aluno cadeirante, há uma rampa na área livre, mas está construída de maneira irregular; para o aluno cadeirante ter acesso à área livre precisa ser carregado; há, ainda, a superlotação na escola, dificultando a mobilidade dos alunos com deficiência e a área livre não atende às necessidades da escola, necessitando utilizar o espaço da igreja.

Em Caratateua, há descompasso da informação escolar com os dados oficiais. Em entrevista, os docentes explicam que os alunos não necessitam de transporte por residirem na vizinhança, e os dados evidenciam que mais de 400 alunos usufruem do transporte escolar.

A escola de Caratateua possui estrutura física satisfatória, mas ainda precisa melhorar: há pontes de madeira em que a madeira está desnivelada, dificultando o acesso do aluno cadeirante; o acesso entre os blocos pedagógicos, administrativo, de sala de aula, etc., é composto por trilha de chão batido (sem asfaltamento nem piso bloqueado), não permitindo piso tátil, dificultando acesso das pessoas com deficiência.

O trapiche de Caratateua tem seu acesso da rua por rampa e escadas. As rampas/plataforma dão acesso ao barco. Este trapiche nos permite acesso à Cotijuba via barco, rabeta ou casquinho e, na ilha de Cotijuba, os transportes utilizados são a charrete, o ônibus da ilha que é puxado por um pequeno trator (tobata).

Tobias, Machado e Paiva Júnior (2009, p.8) evidenciam que a oferta de transporte, de maneira geral, é espontânea e de baixa confiabilidade. Como serviço regular, existe apenas a Linha Belém-Cotijuba, com subsídio da Prefeitura de Belém, possuindo duas saídas diárias para Cotijuba: uma pela manhã e outra no final da tarde. Os demais horários são cobertos por barqueiros que frequentam o mesmo terminal portuário. Nesta ilha e nas demais, onde o transporte fluvial é o único modo de transporte, o transporte é feito pela iniciativa privada, sem controle do poder público.

a) O transporte nas Ilhas de Mosqueiro e Caratateua

O transporte mais comum para as ilhas de Mosqueiro e Caratateua é o ônibus urbano (fotos 24 e 25). Por serem ilhas populosas, o transporte rodoviário é insuficiente e de má qualidade para a população.



Foto 24: ônibus da ilha de Caratateua.



Foto 25: ônibus da ilha de Mosqueiro.

(Fonte: Google)

Há, ainda nessas ilhas, a presença das Vans, mas estas são consideradas irregulares junto à prefeitura de Belém e esporadicamente são noticiadas sobre assaltos a passageiros e acidentes.

4.6. Estrutura física das escolas

As escolas que se encontram nas ilhas são distantes entre si e possuem algumas particularidades, como o prédio físico: umas são de alvenaria (foto 27), outras de madeira, outras mistas (foto 26), algumas têm saneamento e outras não souberam informar.



Foto 26: Fachada da UP Cotijuba (Fonte: arquivo da pesquisa)



Foto 27: Fachada da escola Remígio Fernandez. (Fonte: arquivo da pesquisa)

A escola com fachada em madeira é na UP Cotijuba, à qual nos remete uma escola com traços leves, sem o peso dos concretos urbanos, porém, nos fundos, a escola se expande em alvenaria com novas salas de aula, banheiros e setor administrativo, como apresentado nas fotos 28, 29 e 30.



Foto 28: corredor de novas salas.

Foto 29: Depósito

Foto 30: novas salas de aula.

(Fonte: arquivo da pesquisa)

Mesmo sendo todas as escolas da esfera municipal, não há uma padronização nas salas e demais estruturas. Por um lado, é bem satisfatória esta condição porque permite que se aproxime da realidade local; por outro, a estrutura pode deixar de atender às necessidades dos educandos previamente identificadas e específicas aos alunos da região como um todo.

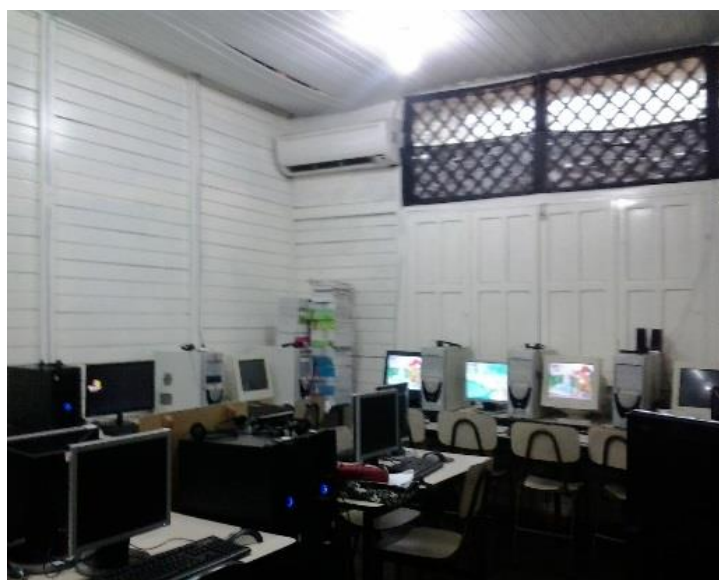


Foto 31: Sala de informática em Cotijuba. (Fonte: arquivo da pesquisa)



Foto 32: Sala de Informática em Mosqueiro. (Fonte: arquivo da pesquisa)

As salas de informática se assemelham em relação à sua disposição nas escolas. Todas possuem bons computadores, que estão em funcionamento e possuem aulas frequentes. Às vezes, estas salas são utilizadas por professores da SRM para atividades com os alunos com deficiência, na ausência de espaço próprio.

Nas salas de aula, embora utilizem ventilador, a sensação de agradabilidade é bem maior na construção de madeira. As construídas em alvenaria são bem mais abafadas, com a sensação de pouca circulação de ar. Apenas a escola Remígio Fernandez, em Mosqueiro, apresentava mau cheiro, por conta da umidade e mofo na sala de aula. Esta situação última gerou-nos a preocupação com relação à qualidade da saúde dos alunos que frequentam a referida escola.

Desta forma, as escolas das ilhas de Cotijuba e Mosqueiro, embora sejam próximas ao rio e sem construções altas, como edifícios, necessitam do uso de ar-condicionado ou ventilador para amenizar o calor, sendo que as que utilizam ventilador sofrem com o pico do calor entre os horários de 11 a 15h.

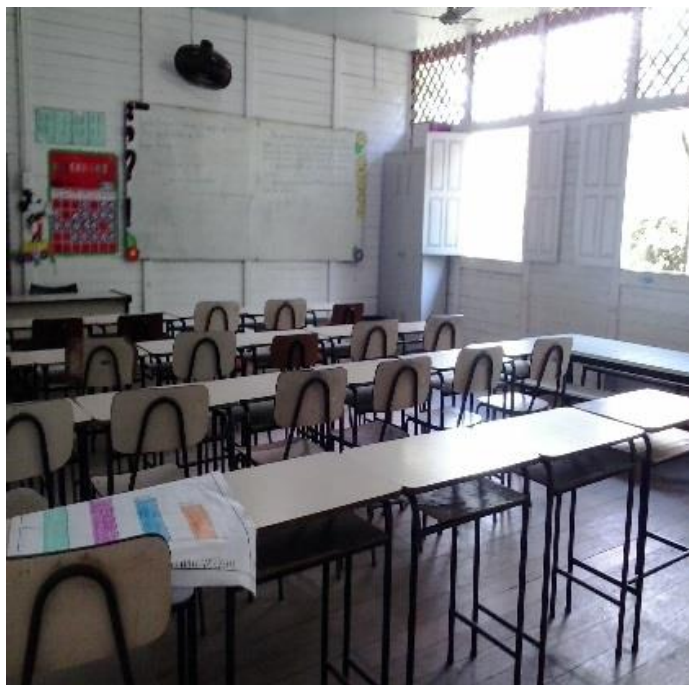


Foto 33: Sala de aula em Cotijuba. (Fonte: arquivo da pesquisa)

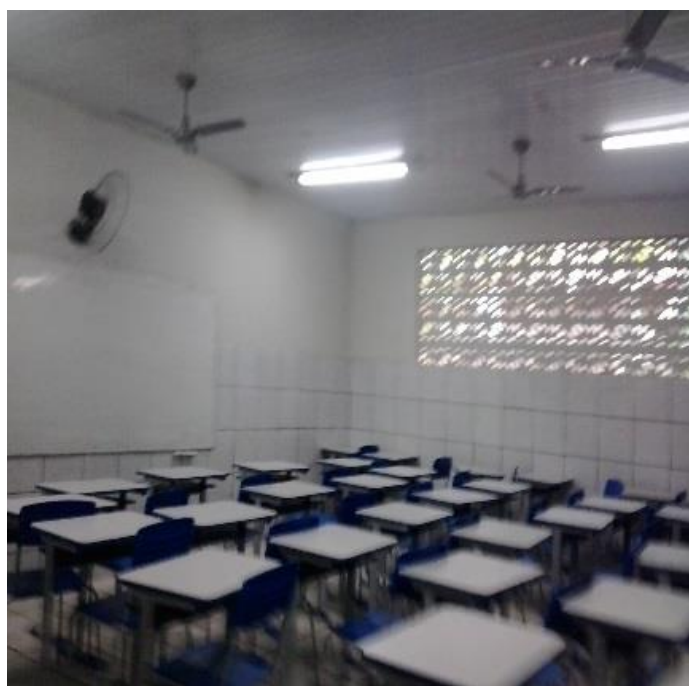


Foto 34: Sala de aula (Mosqueiro). (Fonte: arquivo da pesquisa)



Foto 35: Sala de aula (Mosqueiro). (Fonte: arquivo da pesquisa)

As fotos 33, 34 e 35 apresentam a realidade de três escolas pesquisadas, sendo duas na ilha de Mosqueiro e outra na ilha de Cotijuba. A de Cotijuba possui enfileiramento das carteiras diferenciadas das de Mosqueiro e apresentam as carteiras unidas em fileira única. A organização das carteiras de Mosqueiro é a mais comum, a mais conhecida. As salas de aula são arejadas, exceto a da foto 34, que não apresenta janelas.

As salas de aula da UP de Cotijuba apresentam, na porta das salas uma placa de identificação, com nome de frutas regionais, como nas fotos abaixo:



Foto 36: Identificação das salas de aula do Ensino Fundamental. (Fonte: arquivo da pesquisa)

As salas apresentadas nas fotos 37 e 38 apresentam algumas disparidades: na de alvenaria, há pouca circulação do ar, além de ser muito lotada, com pouco espaço para os alunos e para o professor, também não apresenta espaço para o armário típico da educação infantil no qual é guardado o material dos alunos; a de madeira não protege os alunos no momento da chuva, porém, quando não chove, é uma sala bem ventilada e com total arejamento.



Foto 37: Sala de Aula – Educação Infantil (Cotijuba) Foto 38: Sala de Aula – Educação Infantil (Mosqueiro).
(Fonte: arquivo da pesquisa)

As fotos 37 e 38 apresentam a educação infantil em duas escolas: 1) UP Cotijuba e, 2) Escola Remígio Fernandez. A sala de aula da UP de Cotijuba não protege os alunos dos insetos e de outros do reino animal que possam transitar livremente por este espaço.

A sala de educação infantil é sempre bem decorada e colorida, mas na sala da UP Cotijuba a decoração é confusa. A sala de aula é meio desorganizada ou com ausência de organização para acomodação dos alunos e enfileiramento das carteiras. A sala de aula da escola Remígio Fernandez apresenta enfileiramento, porém não possui espaço mínimo de circulação para as crianças que é muito comum na educação infantil.

É inegável que as escolas das ilhas de Caratateua possuem uma melhor qualidade de ambiente, longe de barulho e poluição, dispendo de áreas amplas e ainda com mata ou espaços de preservação da natureza. Em todas as escolas visitadas, apenas duas possuíam quadra de esportes, mas todas possuíam área para recreação.



Foto 39: área livre - Escola de Caratateua



Foto 40: Lago - Escola de Caratateua.

(Fonte: arquivo da pesquisa)

A escola de Caratateua possui um refúgio ambiental e, em sua condição de bosque, tem vários corredores livres para recreação além da quadra de esportes. Há espaços específicos, como os apresentados acima e considerados como espaços de convivência.



Foto 41: Escola Angelus Nascimento. (Fonte: arquivo da pesquisa)

A escola Angelus Nascimento, em Mosqueiro, não possui quadra de esportes, assim como a escola Donatila Lopes, nem área livre com árvores, como visto em outras

escolas. Possui apenas o espaço apresentado na foto 41 e é mais utilizado para aguardar o ônibus escolar.

O espaço de recreação da UP de Cotijuba não possui quadra, mas, mesmo assim, os alunos participam de jogos como o vôlei (foto 42) e futebol (foto 44). As mesas em área livre permitem que os alunos usufruam para atividades distintas entre estudos e recreação (foto 43).



Foto 42: Jogo de Vôlei. (Fonte: arquivo da pesquisa)



Foto 43: Mesas para estudos e lanche. (Fonte: arquivo da pesquisa)



Foto 44: Futebol. (Fonte: arquivo da pesquisa)

A escola Remígio Fernandez é uma das poucas escolas pesquisadas que possui, além da quadra de esportes, a área livre para que os alunos e corpo escolar possam usufruir para distintas atividades e socialização.



Foto 45: área livre (Fonte: arquivo da pesquisa)



Foto 46: área livre. (Fonte: arquivo da pesquisa)



Foto 47: Quadra de esportes. (Fonte: arquivo da pesquisa)

A presença mínima de estrutura apresentada nas escolas das ilhas não garante a qualidade dos serviços, aqui, especificamente, o caso das cozinhas e, conseqüentemente, da merenda escolar. Assunto este que é bem delicado quando se articula à uma realidade de muita carência financeira. No dia em que estive em uma das escolas, em Mosqueiro, presenciei a chegada dos alimentos para a merenda, pois há dias estavam sem a merenda.



Foto 48: Cozinha e refeitório das escolas de Mosqueiro e Cotijuba. (Fonte: arquivo da pesquisa)

As cozinhas visualizadas na foto 48 são das escolas: Angelus Nascimento, Remígio Fernandez e UP Cotijuba, respectivamente. Elas, praticamente, possuem a mesma estrutura e condição. Sendo umas mais limpas e organizadas que outras.

Em relação aos bebedouros também não nos informaram a procedência da água. Se era de poço, poço com tratamento ou tratada pela companhia de água. Em todas as escolas visitadas, o bebedouro está instalado junto aos banheiros e são todos, aparentemente, de inox.



Foto 49: Bebedouros Caratateua

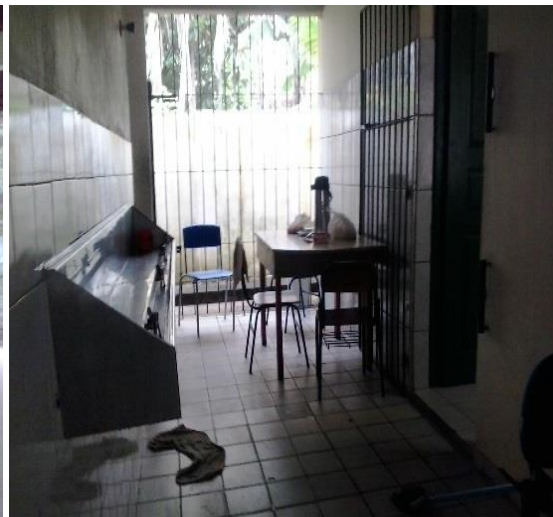


Foto 50: Bebedouros Mosqueiro

(Fonte: arquivo da pesquisa)

Em todas as escolas havia banheiro para os alunos e alunas, assim como para técnicos e professores. Para os alunos da educação infantil eram em tamanho proporcional aos mesmos. Todos em construção de alvenaria, mesmo nas construções em madeira, devidamente limpos.



Foto 51: Banheiro Feminino – Eva



Foto 52: Banheiro Masculino – Adão

(Fonte: arquivo da pesquisa)

Nas fotos 51 e 52 ressaltamos os banheiros da UP de Cotijuba que, além do tradicional “masculino e feminino”, apresentam as expressões “Adão” e “Eva”, respectivamente. Na escola de Caratateua (foto 54) os banheiros para meninos e meninas são lado-a-lado e próximos ao bebedouro. Na escola de Mosqueiro, Remígio Fernandez (foto 53), o banheiro é para pessoas com deficiência – PcD, localizada em frente a cozinha e anteriormente era a dispensa.



Foto 53: Banheiro para PcD

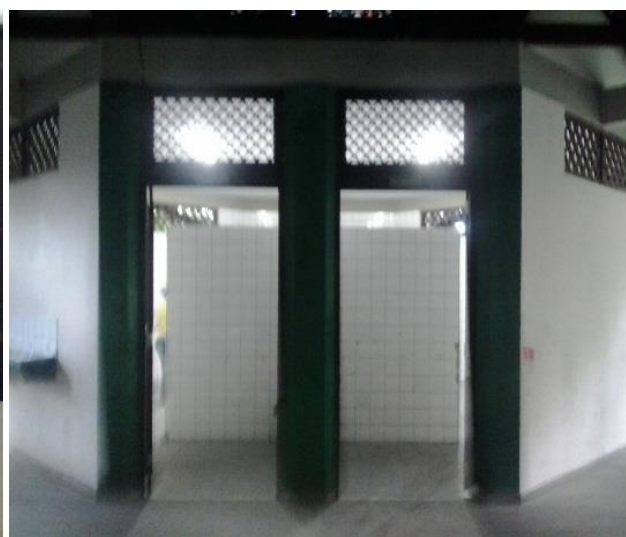


Foto 54: Banheiro – Caratateua.

(Fonte: arquivo da pesquisa)

As escolas das ilhas aqui apresentadas nos permitem observar, dentre outros aspectos, que seu acesso interno, quer dizer, na própria ilha, apresenta dificuldades quanto ao transporte público. E quanto ao público externo, a problemática sobre o transporte é latente por sua demora, superlotação e de má qualidade.

Percebemos também que apenas a escola de Cotijuba apresentava policiamento. Quanto à vulnerabilidade de acesso e superexposição de profissionais da escola e alunos, registramos a escola Angelus Nascimento à qual a dificuldade de chegar e sair do local, além da ausência/oscilação de serviços de telefonia dificultam a rotina da escola assim como qualquer solicitação de emergência.

A estrutura física diferenciada entre as escolas pensamos ser salutar devido a história e a cultura de cada ilha, exceto a escola Remígio Fernandez, em Mosqueiro, por falta de arejamento e excesso de umidade.

As escolas de Cotijuba e Caratateua privilegiam a regionalização nos materiais que compõem sua estrutura, na identificação das portas e na manutenção de seu bosque.

Há ausência de espaço para recreação e atividade física na escola Angelus Nascimento, e não compreendemos o porquê. Acaso estes alunos não vivenciam atividade física e recreativa, por não possuírem professor específico? Ou não há simplesmente por ser uma escola mais distante?

Visualizamos entre as escolas que o espaço do/no refeitório é insuficiente para a demanda de alunos; também não presenciamos a limpeza dos bebedouros.

Neste sentido, as escolas das ilhas são diferenciadas em termos de acesso e de condições de infraestrutura, mas se caracterizam como espaços em constantes interações com a capital, Belém.

5. O Ser e o Saber-Fazer Docente

Esta é uma seção que evidencia a unidade entre o ser e o saber-fazer, entre a formação e o exercício diário de docente dos que atuam em sala de aula comum e sala de recursos multifuncional. Questionamos, primeiramente, os professores como planejam, elaboram e desenvolvem sua atividade docente.

O ser e o saber-fazer docente assumem conflitos e apresentam dificuldades pontuais em seu dia a dia, embora possuam uma base formadora una, a graduação. Freire (2003, p.79) pontua que “ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte”. E, ainda, para Freire (1996, p. 41), assumir-se enquanto ser, significa mais que saber enquanto ser e implica na sua formação:

como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do não eu, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu (p.41)

Em relação ao saber, Freire enfatiza “a educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados” (FREIRE, 1979, p. 28). E complementa que é um saber que se encontra em relação dialética com a sua negação, a ignorância, além de ser uma atividade em que se ensina e se aprende:

toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função do seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais (FREIRE, 1996,p.70).

Frigotto (1991) apresenta a relevância da atuação dos professores em sua prática educativa e prática escolar e, conseqüentemente, na democracia:

... a prática escolar e as práticas educativas que se efetivam na escola e no próprio movimento social mais amplo são, primeiramente, estruturadas, condicionadas a partir das práticas sociais que se estabelecem no nível das relações materiais de produção, relações políticas e culturais... o embate que se estabelece na escola não delimita o *front* principal da luta pela superação das relações sociais vigentes; todavia, é um espaço importante e necessário. Por fim, esse pressuposto nos permite perceber que o avanço na democratização real da escola e da educação só é possível mediante o avanço na democratização no plano das relações sociais de produção, relações políticas (plano das correlações de forças, de poder) e das relações culturais no seu conjunto. (FRIGOTTO, 1991, p. 257)

Em Mosqueiro, a prof^a Carla E1-M afirma que as estratégias utilizadas na escola têm sido de reforço aos alunos que tem mais dificuldades na aprendizagem na sala comum em contraturno, ou com a professora regente no momento em que os alunos estão em sala de leitura.

Está tendo aqui na escola um projeto, esqueci o nome agora, tem uma professora que está pegando os alunos com dificuldade, mais dificuldade que o que a gente tem na nossa sala. O único problema é o horário que os meninos não querem ficar para o outro horário. Que a gente fez com a prof^a de sala de leitura, a gente tem conversado com ela para o dia que ela pegasse a turma a gente pegasse aqueles que têm mais dificuldade. (PROF^a CARLA E1-M)

A prof^a Carla E1-M ressalta que o conteúdo do ALFAMAT⁵⁰ é muito grande e que sente dificuldade em ensinar de modo geral. Ela enfatiza que tenta ensinar de maneira que todos entendam, sob a orientação das professoras da Sala de Recursos Multifuncionais, mas ela sabe que alguns não estão entendendo e vai atrasando o cronograma das atividades.

Quando eu explico uma matéria, eu explico de modo geral, mas sei que ali, naquela hora, tem 1, 2, 3 que não tão entendendo muito bem. Aí que entram as meninas (profas da SRM) que me ajudam, aí que entra um professor que seria legal, lidando com aqueles três ou quatro que não tão...entendeu? O conteúdo dessa prova atrasou um pouco, porque eu estava fazendo o trabalho como as meninas pedem, para eles entenderem, os que têm deficiência aí atrasa um pouco. Por que é muita coisa. O conteúdo do ALFAMAT é muito grande, e aí que está a dificuldade de como ensinar isso para eles de modo geral. (PROF^a CARLA E1-M)

Um problema levantado pela prof^a Carla E1-M é estar em sala de aula com quatro alunos com deficiência. No ano anterior, trabalhava apenas com uma aluna com deficiência e considerava mais favorável. Mas chama a atenção para o número excessivo de alunos com deficiência em sala, o que aumenta e dificulta o trabalho pedagógico, considera mais cansativo e repetitivo. Destaca que os alunos com deficiência participam mais da aula quando tem prática. E quando precisa trabalhar o conteúdo específico do ALFAMAT, transfere a responsabilidade para a professora da SRM.

Aí a prof^a SRM tem me ajudado. O material do ALFAMAT quando chega, eu passo para Mônica, porque o conteúdo é muito mesmo e tem assuntos assim que eu tenho dificuldade de passar para ela (aluna surda). O que a gente faz, eu jogo para Mônica, tudo aí na sala. A Mônica sabe tudo que está sendo passado para ela poder trabalhar com a Rafaela (aluna surda) isso aí, o conteúdo, tanto com a Rafaela tanto com os outros. A gente tenta fazer essa ponte, é um pouco difícil, mas a gente está tentando. Eles são mais envolvidos quando a

⁵⁰ ALFAMAT - Programa Alfabetização, Matemática, Leitura e Escrita

aula é bem prática. As alunas que tem esse déficit de atenção, elas são muito repetentes já. Uma delas agora que se percebe interesse, antes não tinha interesse de entender, de compreender, mas agora a gente percebe um pouco mais de interesse. A Verônica já era para esta nos jovens e adultos, mas ela se prende assim de tal maneira que eu acho que vai ser o último ano da Verônica aqui. Ela tem, acho que, 16 para 17 anos. Ela já é uma moça mesmo, a dificuldade dela é muito grande. (PROF^a CARLA E1-M)

Ao perguntarmos se utilizam alguma metodologia diferenciada para atender aos alunos com deficiência, prof^a Carla E1-M, de sala de aula comum, respondeu:

Com a menina da surdez, a gente usa assim o máximo de jogos, figuras, as meninas têm umas coisas aí, que elas utilizam lá com elas. A gente utilizou muito o bloco dourado. As meninas me explicaram que tenho de usar muita figura com ela, mas muita coisa a gente não tem assim. Eu ainda não estou bem preparada para atuar com essas deficiências. (PROF^a CARLA E1-M)

O prof. Pedro E3-M explica que seu objetivo é fazer atividades para que todos se envolvam, mas afirma que não está conseguindo por questão de tempo:

Por exemplo tenho uma aluna em sala de aula, tenho que fazer que ela se desenvolva mentalmente como os outros, fazendo atividade que todos se envolvam. Só que esse conceito não estou conseguindo até hoje. O tempo que eu teria para fazer isso eu não tenho dentro da escola, que seria na quinta-feira na HP, mas sempre tem alguma coisa, formação ou paralisação, ou não tem professor de área que vem para agrupá-la. (PROF. PEDRO E3-M)

Ainda ressalta o prof. Pedro E3-M, que o horário que teria para planejamento e organização de suas aulas, é a hora pedagógica – HP, mas esta hora é ocupada por formação ou outros eventos.

A prof.^a Tereza E3-M alega que o trabalho tem de ser diferenciado porque os alunos não conseguem acompanhar.

Tem que fazer um trabalho diferenciado para eles, porque eles não conseguem acompanhar. Por exemplo, esse aluno que eu tenho, nem tudo ele consegue copiar do quadro, já passo atividade no caderno dele para ele não ficar sem fazer. (PROF.^a TEREZA E3-M)

A prof.^a Tereza E3-M menciona o uso de cópia no quadro e no caderno do aluno. Mas, a maioria dos professores entrevistados não explica de forma explícita sobre a metodologia que usa. Para a prof.^a Tereza E3-M, o trabalho na sala de recursos multifuncional é para atender aos professores que estão precisando na sala de aula comum. “O nome já está dizendo “recursos”, para onde a gente pode correr quando precisa”.

Em Belém, quem coordena a Educação Especial nas escolas municipais é o **CRIE**, nomenclatura que nos gera dúvida, por apresentar em seu sítio como Centro Recreativo e Inclusão Especial, enquanto que os profissionais que nele atuam ressaltam que significa *Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes*. De qualquer forma, é o Centro que objetiva ressignificar a Educação Especial em sua Rede de Ensino, e oferecer o Atendimento Educacional Especializado — AEE, complementar e/ou suplementar, aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação, matriculados em classes comuns do ensino regular.

Atualmente é composto por uma equipe técnica com profissionais especializados, como: professores, psicólogos, assistentes sociais e fonoaudiólogos responsáveis pela execução dos diversos projetos e programas com objetivos específicos desenvolvidos de maneira articulada, constituindo uma rede de apoio ao aluno, à família e aos espaços educacionais, por meio de suporte e serviços especializados que propiciam o acompanhamento da trajetória escolar dos mais de 470 alunos⁵¹ deficientes⁵² matriculados na Rede de Ensino de Belém.

Embora a SEMEC se constitua com uma equipe técnica com profissionais especializados, a prof^a Meire-SRM/E4-M afirma que, em Mosqueiro:

... o assessoramento efetivo começou este ano com uma proposta para a gente estar fazendo esses assessoramentos. Ano passado (2012) a gente fazia algumas visitas mas esse atendimento efetivo começou a acontecer este ano. Assessora às terças e quintas no Remígio. (PROF.^a MEIRE-SRM/E4-M)

Prof.^a Meire-SRM/E4-M explicita sua percepção sobre a inclusão e a SRM:

É melhorar essa inclusão. Não digo nem que a SRM vai ficar responsável pela inclusão porque, na verdade, responsável todos nós somos. Ela veio para dar um aparato para essa inclusão, para estar ali servindo de apoio. (PROF.^a MEIRE-SRM/E4-M)

As professoras, em suas falas, destacam que na sala de recursos multifuncional, além do atendimento educacional especializado ao aluno com deficiência, também têm a função de assessorar pedagogicamente o professor da sala de aula comum. Compreensão que estão relacionadas ao prescrito pelo Decreto nº 7.611(2011):

⁵¹ Quantitativo apresentado no blog do CRIE

⁵² Terminologia original do blog da SEMEC

o atendimento educacional especializado objetiva: prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;... fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; ... acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e demais ambientes escolares; articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino; orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre a aplicabilidade e funcionalidade dos recursos utilizados pelo estudante; interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras. (BRASIL, 2011, art. 3º)

Para a profª Luzia-SRM/E1-M/E2-M, o trabalho na SRM se inicia com a avaliação do aluno e do agendamento do atendimento educacional especializado, e explica que, devido à demanda de alunos, o tempo para o atendimento reduziu para apenas 30 minutos e uma vez por semana.

É feito por horário, essa criança é avaliada e colocado um horário para o atendimento. Antes nós tínhamos uma hora e meia para cada aluno e foi diminuindo por causa da demanda que foi crescente, então passou p/ uma hora. Hoje nós não temos condições de dar uma hora de atendimento para o aluno. Ano passado nós tínhamos alunos que vinham até 3 dias para o AEE, hoje a maior parte de nossas crianças só vem 1 dia por semana para o AEE, porque tem muita criança para pouco professor, pouco espaço de AEE. Os alunos que são melhores contemplados é o aluno surdo, o aluno surdo tem um atendimento mais intensificado por aquilo que já coloquei antes, prof em Libras, prof de Libras, prof de Língua Portuguesa e prof do AEE. (PROFª LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

Embora não haja limite máximo ou mínimo para o tempo de permanência na SRM, compreende-se que é um espaço que deveria disponibilizar no mínimo 50 minutos, proporcional ao legislado para sala de aula comum.

Mosqueiro apresenta elevada demanda de alunos para a SRM contradizendo os dados apresentados pela SEMEC e até mesmo os do INEP.

A profª Luzia-SRM/E1-M/E2-M denuncia que há pouco professor para o atendimento educacional especializado, assim como há pouco espaço para o AEE, poucas SRM, e revela que o aluno surdo é melhor contemplado, possui atendimento mais intensificado. Diferentemente do informado por esta profª, Meire-SRM/E4-M salienta que o planejamento para o aluno é semestral. E, após este período, a avaliação perde sua validade. Revela que o planejamento é voltado para a realidade do aluno e, além disso, elabora um plano diário com as atividades, metodologias e recursos a utilizar.

A gente tem um plano de atendimento, que é semestral, e a gente sempre avalia esse aluno de 6 em 6 meses. Quando a gente estuda clinicamente, a avaliação

tem efeito 6 meses, depois caduca. A partir da avaliação, a gente faz um plano de atendimento de acordo com aquilo que o aluno precisa adquirir. De acordo com esse plano de atendimento semestral é que a gente vai elaborar nosso plano diário com as atividades, metodologia, recursos. (PROF^a MEIRE-SRM/E4-M)

A SRM não está disponível em cada escola para atender aos seus alunos, assim a distribuição das escolas em Mosqueiro é apresentada pela profa Luzia-SRM/E1-M/E2-M da seguinte maneira:

É feito por proximidades, por exemplo: Escola Donatila é próxima do Remígio, os alunos do Remígio vêm para o Donatila. Um aluno do Abel Martins, o Luan, como ele era meu aluno, e fui a prof^a que ele mais se identificou, foi comigo. Quando fui para o Donatila, levei o Luan para lá porque ele não aceitava o trabalho do outro professor, prof. Rafael na época. E quando as novas professoras vieram ele continuou com o trabalho lá no Donatila, com o atendimento dele lá. Como aumentou uma sala a mais e a gente foi fazer a divisão mesmo das salas, o Luan, que era do Abel, ficou para cá (Ana Barreau). Então fica assim, Donatila com Remígio; Ana Barreau, alunos do Ana Barreau, com os alunos do Maroja Neto e alunos do Abel Martins, que é mais próximo. E a escola Angelus, com alunos do Angelus, com alunos do Lauro Chaves, do (bairro) baía do sol. Então, hoje, estou muito feliz porque a coordenação do Abel Martins disse que realmente vai nos ceder um espaço para a gente formar nossa sala lá. O Abel já foi contemplado, inclusive, pelo MEC, já tem os materiais lá, já chegaram. Nossa demanda maior daqui dessa escola são alunos do Abel, então os alunos têm dificuldade para vir para cá por causa de recursos financeiros. Faltam muito, a família diz que não recebe benefício e não tem como pagar. E o atendimento ficando lá não vão pagar ônibus. Está distribuído por enquanto assim, quando o Abel abrir, a SRM vai ficar só o Abel e nós vamos dividir os alunos do Maroja Neto que mora mais perto do Abel, vai para o Abel; os alunos do Maroja Neto que moram mais perto do Ana Barreau, vem para o Ana Barreau. (PROFA LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

A profa Luzia-SRM/E1-M/E2-M também salienta que os alunos faltavam muito por dificuldades financeiras, a ponto de não poder pagar o transporte para levar o filho para o AEE na SRM.

A prof^a Tereza E3-M sugere que este atendimento do especialista ao invés de ser só duas vezes na semana, que fosse mais vezes, para que tivessem mais contato com os alunos.

A PNEE-EI (2008) descreve em suas diretrizes o funcionamento da SRM e as atribuições do profissional do AEE, as competências dos sistemas de ensino, mas não evidencia a duração de cada aluno ou da dupla, ou outros, na SRM, para o atendimento educacional especializado.

Assim, a necessidade real identificada pelas professoras de sala de aula comum revela a carência e a possível busca da parceria entre a sala de recursos e a sala de aula comum, em que é apresentada como sugestão de “mais vezes por semana”, que, de qualquer forma, não contrapõe a legislação por justamente não fixar nem tempo nem quantas vezes por semana deveria ser na SRM.

Sobre a parceria entre as professoras de sala de aula comum e SRM, é respaldada pela PNEE-EI (2008) e discutida pelas autoras Vilaronga, Mendes (2014); Mendes, Vilaronga, Zerbato (2014); Cabral; Postalli; Orlando; Gonçalves (2014); Assis, Mendes, Almeida (2011); Ferreira, Mendes, Del Pretti, Almeida (2007), dentre outros.

Sobre a SRM e o atendimento educacional especializado, o decreto de nº 7.611/2011, em seu art. 8º, apresenta:

O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular *poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino*⁵³ ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14.”

A proposta é reforçada quando o Art. 5º da Resolução CNE/CEB nº4/2009 descreve que dentre outros, o AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncional da própria escola *ou* em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns.

Os professores da SRM procuram, em alguns momentos, trabalhar em pares, distribuem os alunos entre si e elaboram o planejamento.

O assessoramento efetivo começou em 2013, em Mosqueiro, e o trabalho na SRM/Mosqueiro se inicia com a avaliação do aluno e o agendamento para o AEE. O tempo para o AEE, em Mosqueiro, tem sido de 30 minutos e uma vez por semana, que é pouco, mas, contraditoriamente, em Mosqueiro, o aluno surdo é melhor contemplado com atendimento mais intensificado.

A profª Luzia-SRM/E1-M/E2-M informa que há aluno com deficiência que não frequenta a SRM.

⁵³ Grifos nossos.

No Mosqueiro tem criança com deficiência que não faz atendimento no AEE. Eles estão em outra casa que seria o RECRIAR, que é uma casa que atende pessoas com deficiência, mas não a escolarização. Uma casa clínica. (PROF^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

Dentre as propostas da PNEE-EI (2008) está o de trabalhar em equipe, em colaboração, professores da sala de aula comum e SRM. Mas nesse caso, como proceder?

A prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M explica que há muitos alunos que ainda não estão em atendimento educacional especializado porque 1) agora que foram apontados pela escola como alunos com deficiência, 2) a demanda de alunos com deficiência praticamente dobrou de um ano para o outro; 3) há apenas três salas de recursos para atender aos 76 alunos com deficiência da ilha de Mosqueiro; 4) que o quantitativo de professores é infinitamente menor que a demanda de alunos.

Nós ainda estamos fazendo a avaliação da nossa demanda, têm muitos alunos que já eram nossos, ano passado, nós tínhamos uma demanda de 35-36 alunos, este ano aumentou a demanda, muito. Tem crianças com deficiência que ainda não estão em nosso atendimento, primeiro porque as escolas agora apontaram estas crianças, e nós não temos como colocar estes alunos no atendimento, nós temos só 3 SRM. Estamos com a expectativa da 4^a, uma sala na Abel Martins começar a funcionar ainda no primeiro semestre que aí já viriam mais dois professores, e aí colocaríamos essas crianças que ainda não estão no atendimento, para fazer parte do atendimento. Por que cada dia aparece uma criança para a gente fazer a avaliação. Mesmo que a gente tenha a certeza que essa criança precisa do AEE nós estamos dando prioridade realmente para quem é deficiente, para quem tem a deficiência na pasta comprovada. Isso não quer dizer que o AEE seja só para a deficiente, não é isso, por que nós não temos condições de colocar esses alunos agora no atendimento. (PROF^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

Essa professora também destaca que o AEE é também para alunos que não possuem deficiência, o que contrapõe a PNEE-EI (2008), a qual destaca como público da educação especial os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. Não identificamos nenhum caso de superdotação.

Há elevada rotatividade de famílias, na ilha de Mosqueiro, e quando chegam à escola da ilha, não relatam que o filho possui alguma deficiência.

Aqui no Mosqueiro, cada dia chega uma família nova, e a cada dia sai uma família daqui, e às vezes quando chegam, não informam às escolas que o aluno tem algum problema, tem alguma deficiência. Nós precisamos ir à professora. Nós temos um documento, que quando o professor percebe alguma coisa estranha na sala preenche esse documento traz para a gente, a gente faz a avaliação. Se for dificuldade de aprendizagem a gente devolve para a escola, se não for, se for deficiência a gente coloca no atendimento. São 76 alunos para 3 SRM, o atendimento dobrou. E o nosso trabalho não é só atendimento, fazemos assessoramento para os professores, para a família, para a coordenação pedagógica. Nós damos formação para os professores, já tem uma programada para

a coordenação pedagógica, em junho uma formação para eles. Então o trabalho se torna muito extenso para pouco profissional. (PROF^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

A prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M evidencia as atividades exercidas pelos professores de SRM, à qual faz jus ao divulgado na PNEE-EI (2008) e ao Decreto 7.611/2011. Entretanto, chama atenção para o número de funções que exercem na escola. Além do atendimento educacional dos educandos, é responsável pelo assessoramento pedagógico, orientação dos pais e formadores de professores, caracterizando uma sobrecarga de trabalho. Ela também relata que as reuniões dos professores de SRM são realizadas a cada dois meses com café da manhã e lanche, enfatizando ser muito prazerosa envolvendo também a família. Destaca a importância da família para que dê continuidade ao trabalho desenvolvido na SRM. Denuncia ainda que os alunos do CIII e C IV estão sendo deixados de lado na sala de aula comum.

Nos reunimos de 2 em 2 meses, fazemos café da manhã, nós fazemos lanche e as nossas reuniões são sempre muito prazerosa. Além das informações, a gente chama a atenção, a gente cobra as famílias, a gente quer que deem continuidade aos nossos trabalhos, mas é um momento deles também de relatos, onde eles choram, onde eles riem, onde eles falam o que os filhos deles aprenderam, o que os filhos ainda não conseguiram aprender; que os alunos tão sendo deixadas de lado na escola principalmente os de CII e C IV que estão lá de 5^a a 8^a série. A gente leva eles para a praia, então a gente faz esse trabalho, mas a escola infelizmente não consegue fazer; que a escola deveria fazer também. (PROF^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

A prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M apresenta algumas afirmativas:

E perceber o principal de tudo que as nossas crianças com deficiência muitas delas não vão ter as mesmas aprendizagens que os alunos normais e que tem diferença de deficiência para a deficiência, que um cego que não tem outro comprometimento ele pode levar sua escolaridade normalmente, que o surdo que não tem outra deficiência pode levar sua escolaridade normalmente, pode se tornar um doutor o que ele quiser. Mas que o D. I e o TGD não é assim. Que o D.I comprometido ele nunca vai aprender a ler e a escrever, e eles querem avaliar nossas crianças com os mesmos parâmetros das outras que não tem deficiência. Então pelas nossas crianças não saberem ler e escrever eles sempre reprovam. Esse ano tivemos um avanço com relação a isso. (PROF^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

É preocupante encontrar-se entre os docentes da educação especial o discurso da diferença entre os educandos, quando uns são considerados capazes para aprenderem a ler e a escrever e outros não. A docente parte do pressuposto de que a criança nunca vai aprender, com isso, a avaliação passa a ser um instrumento de aprovação automática sem preocupação com a aprendizagem.

O trabalho da equipe de SRM da ilha fica na dependência de profissional da psicologia, que só se encontra no centro urbano de Belém. Com isso, há demora na conclusão do parecer, e novamente visualizamos que o professor de SRM não possui autonomia para emitir parecer e assim concluir a avaliação do aluno, conforme o apresentado a seguir pela Prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M. Além disso, o professor de SRM ainda duvida de si, de sua capacidade a ponto de dizer: “de repente estou enganada”.

Semana passada pedi para coordenadora geral que a psicóloga viesse aqui porque eu tenho quase certeza que o aluno não tem deficiência, ele está na nossa demanda, foi feita a avaliação inicial, mas como a psicóloga ainda não veio, eu não posso dar a devolutiva para a escola. Mas pela minha experiência, também fiz uma avaliação pedagógica, eu sei que ele tem dificuldade de aprendizagem. Fizemos a anamnese com a família, para esse lado que mostra, mas de repente eu estou enganada. Aqui nós temos suporte do grupo de Belém, nem sempre, mas temos. Quando a gente precisa, custa a vir, mas vem. (PROF^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

Sobre a SRM, a prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M ressalta:

É ajudar nesse processo de desenvolvimento dessas crianças. Quando falo desenvolvimento desse aluno não falo só a inclusão dele na escola, falo da inclusão dele na sociedade, na própria família. A gente tem percebido que muitas famílias não têm esse entendimento; que eles têm que ter o mesmo direito que a criança. Tem mesmos deveres que o outro filho que não tem deficiência. Para mim, sala de recursos é o suporte que a escola tem para estar orientando essas famílias mostrando que eles têm que tratar a criança com deficiência igual ao outro que não tem deficiência; claro que tem alunos com deficiência que precisa de maior atenção dependendo de sua deficiência. Mostrar para a escola que a escola pode estar fazendo um trabalho melhor, pode estar vendo esse aluno diferente. Até ano passado poucos alunos nossos participavam das atividades da escola. Hoje a maior parte deles já participa. Os alunos já fazem atividades junto com os alunos sem deficiência. (PROF^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)



Foto 55: SRM e Sala de Reuniões, Formação e Encontro com os pais – Escola Anna Barreau Meninéia. (Fonte: arquivo da pesquisa)

Na foto 55, visualizamos a sala de reunião dos professores de sala de recursos multifuncional, que também acolhe as formações para os professores, o encontro com os pais dos alunos e ainda realiza o atendimento educacional especializado.

A prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M explica as dificuldades a vencer ainda:

Nossa dificuldade hoje é uma equipe, que a gente precisa desse suporte. Nós precisamos melhorar o transporte de Mosqueiro para que essas famílias tragam mais essas crianças para o AEE. Nós precisamos do suporte de nossos alunos na área de saúde que nós não temos. Muitos alunos nossos precisam fazer um exame neurológico, uma consulta com neuro e nós não temos; tem pais que estão há 8 meses atrás de um neuro e não conseguem. O mosqueiro tem essa proposta em que as entidades daqui de dentro estão se reunindo para levar ao prefeito a necessidade de mosqueiro realmente. Já existe essa proposta. Então nós precisamos que o prefeito, a prefeitura, os órgãos que ficam em Belém que olhem para a ilha de Mosqueiro de verdade, porque Mosqueiro sempre foi abandonada por todos os governos. (PROF^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

E continua:

Que vejam mosqueiro como uma sequência de Belém, com as mesmas necessidades. Que deve ter a mesma estrutura. Se tem a mesma necessidade tem que ter a mesma estrutura, os mesmos profissionais. Que isso dificulta para nós, no AEE dificulta, dificulta aqui porque a família não tem dinheiro para pagar o ônibus, o transporte, dificulta aqui porque não conseguimos saber o que nosso aluno tem e como a gente pode ajudar essa família, esse aluno. Não temos estes profissionais aqui na ilha; dificulta, por exemplo, quando a escola não se apercebe que isso aqui não faz parte da escola; que às vezes a escola não tem esse entendimento: que a educação inclusiva é da escola, que o AEE não é do Gabriel Lima Mendes, mas faz parte da escola, que nós somos profissionais da escola. O nosso horário na escola não é igual ao dos outros professores que chegam 7h da manhã e saem 11h. Tem dias que elas estão aqui de 7 às 11 e às 11h elas têm que ir para outra escola para fazer o assessoramento entendeu? E tem dias que é o contrário, tem dias que elas não estão aqui, estão em outra escola fazendo só assessoramento. Então mesmo que a gente dê nosso horário,

mesmo assim eles não têm esse olhar, de entendimento. Eles pensam que nós não estamos aqui, e que nós temos toda uma documentação porque toda escola que nós vamos nós temos uma frequência. (PROF^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

A Prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M, então, destaca a necessidade de serem olhadas as escolas de Mosqueiro (diga-se aqui, “todas as ilhas”) com o mesmo olhar das escolas da cidade, apontando as necessidades que o município enfrenta para atender os educandos com deficiência. Luta esta compreendida por Freire (2000):

Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. Na verdade, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria uma ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm seus contra-sonhos. (FREIRE, 2000, p. 54)

Em relação ao trabalho dos professores da SRM, a prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M enfatiza que além da carga horária, há deslocamento para outras escolas, que, embora não fiquem fixas na sala de recursos, estão trabalhando, estão cumprindo com suas obrigações, e estão respaldadas legalmente.

Segunda-feira estou lá no Ângelus, na terça-feira, estou aqui na quarta-feira estou no Donatila. Quando a gente vai para essas escolas a gente não fica só nessas escolas, a gente fica nessas e nas outras onde a gente tem os alunos dos atendimentos. Trabalhamos também na quinta e na sexta, sexta-feira é nossa HP. Quinta-feira tem é.. nossa professora, nós temos uma professora surda, prof^a Pamela Matos, ela dá um curso de Libras, nós temos um curso de Libras na segunda-feira à noite aqui no Mosqueiro, para os professores a gente está dando essa formação. E na quinta-feira temos um trabalho intensificado com os surdos com a Priscila. Juntam os grupos para fazer o trabalho. Além disso eles têm o atendimento na sala de aula por um dos colegas coordenadores, sabem muito de libras. E no outro dia eles tem atendimento com a professora de língua portuguesa que é a Jane e no outro dia eles tem aqui na sala o AEE. Eles têm 4 atendimentos, os alunos surdos. (PROF^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

A prof^a Meire-SRM/E4-M explica que trabalha com duas duplas e os demais de maneira individual. Quanto ao assessoramento, revela assessorar o aluno duas vezes: 1) em sala de aula, à qual enfatiza realizar aula inclusiva com o professor de sala de aula comum; 2) na SRM.

Tenho duas duplas, os outros, individual por uma hora. O atendimento é semanal no AEE, o atendimento é uma vez. O assessoramento, ele é assessorado duas vezes, ele é observado em sala de aula, a gente faz aula inclusiva com o professor junto com a turma inteira, a gente faz a adaptação do material dele para ele poder trabalhar em sala de aula junto ao professor e demais alunos. A gente procura não fazer aquele trabalho tão específico em sala de aula porque a questão é incluir. Se a gente tiver se voltando só para aquele aluno a gente não está incluindo, a gente está atendendo ele de uma forma diferenciada, mas

não está efetivando a inclusão que é a participação dele com o grupo maior.
(PROFª MEIRE-SRM/E4-M)

A narrativa da profª Meire-SRM/E4-M sobre o assessoramento ao aluno, e não ao professor, remete a um equívoco: o professor é assessorado e o aluno acompanhado. Essa narrativa apresenta duas questões interessantes. Em primeiro lugar, afirma fazer uma aula inclusiva com o professor. O que seria essa aula inclusiva? Em segundo, afirma não trabalhar com o aluno de forma específica porque isto significa não incluir. A inclusão envolve participação no grupo maior. Mas a inclusão não significa que todas as atividades pedagógicas sejam em grupo. O atendimento individual também faz parte da inclusão.

Sobre a sugestão dos professores de sala de aula comum para a SRM ressalta que se houvesse mais recursos na SRM para as professoras, mais profissionais ajudariam na sala comum.

A profª Carla E1-M reforça que deveria ter mais profissionais, mais recursos para elas na SRM e alguém que colaborasse em sala de aula seria o ideal.

Assim como a SRM não está em todas as escolas de Mosqueiro, não há SRM na ilha de Combu, conforme relatado na Secretaria de Educação pela coord. Alice-Ilhas e registrado em caderno de campo. Informou ainda que os alunos com deficiência⁵⁴ da UP Combu estão em classe regular, porém sem AEE/SRM.

Os professores entrevistados afirmam que para prover o aprendizado dos alunos, procuram estar junto do aluno com deficiência, para verificar se há dificuldades na aprendizagem dos mesmos; disponibilizam reforço/aula extra para os alunos com maior dificuldade, ou no contraturno ou no horário estipulado para a sala de leitura.

Há professor que procura atender as orientações de “como ensinar”, disponibilizado pelas professoras das SRM, mas revela que assim atrasa o cronograma da SEMEC/ALFAMAT e outros docentes afirmam que não estão conseguindo fazer atividade em que todos se envolvam. Um professor explicou que ensinar turma em que há quatro alunos com deficiência é mais difícil do que ensinar em turma com apenas um. Isto sig-

⁵⁴ Consideram alunos com deficiência os que apresentam déficit de aprendizagem, além da aluna com miocrocefalia, que também foi informado por P13.

nifica que os professores estão encontrando dificuldades em desenvolver atividades pedagógicas com os educandos com deficiência, seja pelo atraso no cronograma, seja pela quantidade de alunos em classe, ou qualquer outro fator.

Um professor explica que quando tem dificuldade em ensinar, transfere a responsabilidade para a professora da SRM, demonstrando não existir compartilhamento nas ações e decisões. No final das contas, quem assume a responsabilidade pelo educando com deficiência é a professora da SRM.

É importante destacar que, em aulas práticas, há maior participação dos alunos com os surdos, os docentes utilizam jogos, figuras, bloco dourado para viabilizar o conhecimento e prover o aprendizado e, ainda, consideram como metodologia a atenção dispensada aos educandos.

Durante a observação pude acompanhar parte da prova do ALFAMAT, de uma aluna com PC, na Sala de Recursos Multifuncionais, em dia posterior ao realizado pelos demais alunos em sala comum. Naquele momento, realizava as questões de matemática e utilizava os blocos de encaixe para auxílio nas contas. Resolvia lentamente, mas resolvia. Mas em determinado momento, a prof^a da SRM começou a apresentar sinais de aborrecimento e cansaço. Noutra parte da sala havia uma criança da educação infantil em seu momento de atendimento.

Os alunos com deficiência não realizaram a prova do ALFAMAT, com a promessa de que fariam posteriormente, porque a partir daquele momento, seria adaptada. Na realidade, não houve prova adaptada e sim orientação individualizada, com uso de recursos pedagógicos durante a realização da prova.

Destaca-se que nos dias visitados, na ilha de Caratateua, não havia nenhum aluno para o AEE na Sala de Recursos Multifuncional. Isso significa existir uma ociosidade nas SRM, embora a prof^a Maria-SRM/E-Ca apresente um diálogo de atividades frequentes.

A prof^a Maria-SRM/E-Ca afirma que, após a matrícula dos alunos, procura, junto à outra professora da SRM, fazer a distribuição dos alunos e, em seguida, o planejamento para o semestre.

Quando o aluno ou no caso que a gente já tenha, a gente senta, eu tento sentar um dia para fazer junto com a outra professora da SRM para a gente estruturar e dividir os alunos entre a gente também, depois a gente senta para planejar

por aluno o que vai acontecer pelo menos durante o semestre. Uma ideia já para o semestre inteiro. (PROF^a MARIA-SRM/E-CA)

A prof^a Maria-SRM/E-Ca salienta que utiliza, junto com a outra professora da SRM, o planejamento padrão da Secretaria de Educação. Destaca, ainda, que o planejamento prevê três pontos principais: memória, raciocínio lógico e comunicação, e, dependendo do caso, focam na alfabetização.

A gente organiza todo o planejamento de comum acordo no início do ano. Tira um dia para sentar e discutir o que precisa. A gente usa o padrão de planejamento que vem da Secretaria de Educação. Há um setor responsável que trabalha nessa parte do atendimento educacional especializado, é o centro de referência da prefeitura. O planejamento prevê o desenvolvimento dele de linguagem, de participação, de relação pessoal, que alguns deles não tem contato. Geralmente, dependendo do caso a gente já foca a questão da alfabetização, mas nem todo caso. Tem uns casos que fica só na parte de trabalhar a memória, a concentração, raciocínio lógico e com o tempo a gente já vai avançando. Esses 3 pontos são os principais: Memória, Raciocínio Lógico e comunicação deles. (PROF^a MARIA-SRM/E-CA)

O apresentado pela prof^a Maria-SRM/E-Ca nos inquieta ao evidenciar que, dependendo do caso, focam na alfabetização. Isto significa que o processo de escolarização nem sempre é trabalhado na SRM. Para os alunos do ensino fundamental e médio, o planejamento é feito:

Dependendo do caso, a maioria é uma vez por semana, é no contraturno, alguns alunos da noite que a Rosana acaba usando o início, porque eles chegam mais cedo um pouquinho já emenda, não é bem um contraturno, mas já emenda para a sala de aula. E fora o acompanhamento que ela faz em alguns espaços: laboratório de informática, ela acompanha também. Como eles não vão à noite para fazer atendimento ela acaba acompanhando nesses espaços alternativos. (PROF^a MARIA-SRM/E-CA)

A proposta da PNEE-EI e o Decreto nº 7.611 /2011 sobre o AEE estabelecem que o atendimento educacional especializado deve acontecer em turno contrário ao de seu estudo, no contraturno. Porém, a prof^a Maria-SRM/E-Ca evidencia que os alunos chegam à escola e vão para o atendimento e em seguida emendam para a sala de aula. E, informa, ainda, que a prof^a da SRM acompanha os alunos em outros espaços como o de informática.

É importante ressaltar que durante o período de visitas nesta escola, registramos em caderno de campo que nunca encontramos esta outra professora na instituição, ao contrário, informavam sempre que ela estava em formação.

A prof^a Maria-SRM/E-Ca reforça que, na ilha de Cotijuba, não há SRM, e por um tempo atuou na ilha e também usou espaços alternativos para o AEE, procura apoiar o professor de sala de aula comum e tentar minimizar as barreiras para que o aluno supere as dificuldades.

Cotijuba, é maior e é sede das unidades aí a gente apesar de fazer atendimento lá não tem uma sala de recursos ainda, a gente acabou usando outros espaços para fazer o atendimento. Apoiar o professor de sala de aula e tentar minimizar as dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência. No caso, tentar fazer com que ele supere algumas limitações, que ele consiga superar para poder está incluído realmente em sala de aula. (PROF^a MARIA-SRM/E-CA)

Em Cotijuba, os professores José E-Co e Ana E-Co ressaltam não terem dificuldades em trabalhar em sala com alunos com e sem deficiência. Entretanto, nenhum dos professores explicou sobre a metodologia adotada, apesar do prof José E-Co mencionar que usa a metodologia normal de sempre.

Sinceramente não tenho nenhuma dificuldade de trabalhar. De manhã tenho a Luciana e a tarde tenho uma cadeirante, elas produzem comigo, conseguem acompanhar. Teve uma avaliação aqui na escola que a média mais alta da minha turma que são 37 alunos do 5º ano foi da minha aluna cadeirante, o trabalho dela que eu observo, o trabalho dela é sempre mais enfeitado, mais feliz, caprichado. Sobre a metodologia uso normal de sempre. A Luciana eu tenho que sentar com ela uma vez ou outra para tirar as dificuldades dela, no mais não. (PROF JOSÉ E-CO)

É a gente viver esta realidade com a criança, que você não tem noção disso enquanto não faz, não participa. O que mudou é justamente a questão de prestar mais atenção nisso e entender como essa criança é. (PROF^a ANA E-CO)

Em Cotijuba, a prof^a Ana E-Co explica que faz igual as tarefas, mas dispõe de mais atenção ao aluno com deficiência. E a prof^a Joelma-SRM/E-Co reforça que não há SRM na escola, na ilha de Cotijuba, e destaca que alterna sua atuação entre a sala de aula e a sala de informática, porém no contraturno é raro.

Não temos sala de recursos multifuncional. O que é que eu faço: tem momentos que vou na sala de aula, já fiz a observação, conto com a ajuda do professor naquela atividade que ele desenvolve, dou aquela atenção especial para aquele aluno e outros momentos, poucos, consegui trazer para cá para sala (de informática) no contraturno. Tem momentos que fico por lá também na área. (PROF^a JOELMA-SRM/E-CO)

O sistema em ciclos do município é associado aos projetos, e a prof^a Joelma-SRM/E-Co evidencia que foi orientada a elaborar um projeto justificando a necessidade de se construir a SRM, e reforça que deve sonhar em poder ser atendida. No documento orientador sobre a implantação da SRM, estabelece que “a entrega dos itens que compõem

as salas de recursos multifuncionais dá-se, diretamente, na escola, no endereço registrado no Censo Escolar...” (MEC/SECADI, 2012, p.16)

A ausência da SRM na escola da ilha de Cotijuba seria pela condição de ser anexo e não constar seus dados no censo escolar?

A psicóloga disse para montar um projeto que a gente escreva sobre a necessidade de se construir uma sala de recursos, com os equipamentos que a gente precisa, e sonhar que a gente pode ser atendida. Na última formação que tive falei com uma prof^a: será que eu mesma poderia pedir para a coordenação de educação por exemplo? Não, não tem como, respondeu. (PROF^a JOELMA-SRM/E-CO)

A prof^a Joelma-SRM/E-Co idealiza que a SRM é um espaço de estímulo para o desenvolvimento do aluno onde gostaria de poder trabalhar individualmente com o aluno.

Espaço de estímulo que a gente vai oferecer para o aluno se desenvolver. Na sala de aula todo mundo junto é legal você participar, mesmo a Luciana tendo suas limitações, mas esse individualizado é muito necessário que é ali que vou perceber as verdadeiras necessidades que ela tem, do que ela precisa para está avançando na aprendizagem. (PROF^a JOELMA-SRM/E-CO)

Embora tenha alguns atendimentos individualizados, a professora Joelma-SRM/E-Co enfatiza poder delimitar um período específico porque atua também nas outras escolas de Cotijuba e ilhas próximas. Assim diz a prof^a Joelma-SRM/E-CO “Ainda não deu para ter compromisso assim, porque fico só dois dias aqui na unidade. Já cheguei a fazer duas vezes na semana com a Luciana, com o Fernando só 1 vez.”

Essa professora relata que encaminha seu trabalho com preocupação e descreve sua atuação com o aluno com síndrome de Down e explicita que este precisa de apoio. De qualquer forma, encaminhou para a APAE, mas conseguiu apoio fonoaudiólogo na SEMEC. Porém o acompanhamento será no mesmo turno de aula do aluno e, desta forma, o educando não irá para a escola. De certo, o acompanhamento do aluno na SRM ou pelo atendimento educacional especializado não tem por intenção retirar o aluno da sala de aula comum, a intenção é viabilizar o aprendizado e minimizar as barreiras.

Com preocupação, se a situação é essa. Eu busco, vou atrás da prof^a da SRM da sede. Peço ajuda a colegas, pergunto o que faço com meu aluno de 4 anos que é down? Ele participou da APAE e parou, chamei a mãe e disse: ele precisa desse apoio. A gente entrou em contato, quando chegou lá não tinha vaga, pode ser em agosto o atendimento na APAE do centro de Belém. Espero que este aluno esteja na APAE pelo menos a mãe levou uma declaração daqui para levar para APAE, mas ela não retornou dizendo que foi para APAE. Ela já ficou no Gabriel Lima Mendes, tem que fazer fono. Isso a SEMEC nos orientou também, eu liguei e pedi. Não foi nem preciso fazer a avaliação já está marcado,

já começa toda segunda-feira de manhã a fono, aí nesse dia ele não vem para escola, ele faz esse atendimento lá.

A prof^a Joelma-SRM/E-Co informa a rotina de uma mãe para levar seu filho para o atendimento na SEMEC, da ilha para o centro de referência, no centro urbano de Belém.

Se a mãe levar, porque as vezes reclama que não tem dinheiro, às vezes tiro dinheiro para dar para ela. Ela diz: prof^a eu pego o barco de 6h da manhã chego em Icoaraci 7h, aí pego ônibus em Icoaraci lá para o Centro, depois volto tudo de novo, então tem um gasto né? Criança quer água, quer comer uma besteira na rua. (PROF^a JOELMA-SRM/E-CO)

A prof^a Joelma-SRM/E-Co apresenta a situação da aluna com deficiência, e a parceria com o professor de sala comum e, além da questão escolar, é destacada a ausência de higiene, inclusive com relatos da mãe, do professor de sala comum e dos demais colegas de classe.

Assim, a Luciana por exemplo, eu estava dando o apoio na sala de aula, ela só escreve não lê. Falei para o prof: acho que a gente tem que trabalhar a alfabetização para Luciana, ela precisa aprender a fazer leitura, pouco que seja, mas ela precisa. Então montei um plano para Luciana, para a leitura, só que logo em seguida, a mãe dela já tinha me feito esse comentário, o prof fez e as crianças também: ela está fedendo muito. Então, ela não se cuida muito, aí conversei com a mãe e ela disse que uma vez ela deu banho nela os demais banhos ela que toma, muitas vezes só se joga água. Aí falei que ela tinha vindo para o atendimento à tarde e estava com fedor muito forte. A calça dela toda suja. Então está, vou trabalhar higiene com a Luciana, trouxe os recortes de figura só que ela não me atendeu para vir para cá. Aí já pensei em fazer a aula lá na sala com todo mundo só que ainda não consegui chegar para fazer isso. Mas o material já está ali. A Luciana é muito arredia ainda não consegui conquistá-la. O Fernando, eu trabalho com ele ainda o ouvir, ter limite. Ele só quer fazer o que quer. Na sala de aula ele quer só pular, subir na janela. Nos demais ainda estou no trabalho de alfabetização, letramento, são alunos que já estão avançados, mas que não tem essa base. São dois que não tem laudo. De uma a mãe diz que tem laudo, mas só falou. (PROF^a JOELMA-SRM/E-CO)

Relata ainda, a prof^a Joelma-SRM/E-Co, sobre o aluno à qual destaca que não conhece limites e possui dificuldade em sala de aula. Isto significa que os professores das Salas de Recursos Multifuncional se defrontam com situações de falta de higiene e problemas de comportamento.

Em Combu, não é compreensível o porquê de não haver o AEE na UP do Combu, haja vista ser uma das diretrizes da PNEE-EI e considerando que, para a implantação de uma SRM nas escolas, pressupõe-se que seja feito levantamento da demanda dos alunos. Onde estão os alunos da educação especial? Quais as razões para o não atendimento educacional especializado destes alunos em escolas com SRM?

Após as entrevistas aqui analisadas, explicitamos que a SEMEC possui equipe técnica especializada. Há a compreensão que a SRM é para atender aos professores de sala comum, porém há ainda a compreensão que o trabalho da SRM é voltado para a inclusão, para servir de apoio e não há SRM nas UPs.

Identificamos poucos professores para o AEE e pouco espaço para esse atendimento nas SRM, além disso, a distribuição das escolas para o encaminhamento dos alunos para a SRM é desigual e superpopulosa. Acrescenta-se o fato de que há registros elevados de faltas/ausências dos alunos por dificuldade financeira.

Os professores de sala comum sugerem que o acompanhamento realizado pelas professoras de SRM seja mais vezes na semana; que haja mais contato com os alunos, mais recursos para o trabalho das professoras na SRM e mais profissionais ajudando na sala de aula comum.

Nas escolas de Cotijuba, não há SRM e alterna sua atuação entre a sala de aula comum e a sala de informática. O contraturno dificilmente acontece. A prof^a da SRM foi orientada a elaborar projeto justificando a necessidade de construir a SRM e esta é considerada um espaço de estímulo para o desenvolvimento do aluno. A prof^a atua em outras escolas da ilha e em ilhas próximas e, a prof^a da Educação Especial diz encaminhar seu trabalho com preocupação. Houve encaminhamento do aluno com Síndrome de Down para apoio na APAE e foi conseguido ao aluno o acompanhamento fonoaudiológico no Centro de Referência, em Belém. Apontam, os docentes, situações de falta de higiene e alunos com problemas comportamentais.

Em Mosqueiro há aluno com deficiência que não frequenta a SRM por ter acompanhamento na casa RECRIAR, de fins terapêuticos; e outros não estão em atendimento educacional especializado como apresentado pela prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M anteriormente. A prof^a da SRM afirma que o AEE é também para alunos sem deficiência, existindo elevada rotatividade de famílias na ilha e, ao chegar na escola, não informam que o filho possui deficiência. Não há AEE à noite, mas os alunos da noite são atendidos durante o dia. A reunião dos professores da SRM é a cada dois meses, também com as famílias; destacam a importância da família para a continuidade do trabalho na SRM. Denunciam ainda que os alunos dos ciclos III e IV estão sendo deixados de lado na sala de aula comum.

Em Mosqueiro, no início das aulas, vão primeiro para a formação em Belém, em seguida, para a ilha, onde verificam o planejamento anterior do aluno, seus avanços e não avanços; informam que a SRM tem a finalidade de ajudar no processo de desenvolvimento da criança; revelam que as famílias não têm a compreensão sobre a inclusão de seus filhos na escola e na sociedade, e a SRM é o suporte que a escola tem para orientar as famílias. Os professores apontam as dificuldades a vencer: precisam de equipe, de suporte na área de saúde; há famílias com oito meses na expectativa de conseguir uma consulta com neurologista; há a necessidade de melhor transporte para que os pais levem seus filhos à SRM. Ainda dentre os resultados ressaltamos que há assessoramento ao aluno em dois momentos: 1) na sala de aula e 2) na SRM; há a sugestão por parte dos professores de sala de aula comum que os professores da SRM sejam em maior número, que houvesse mais recursos e que pudessem ficar ajudando em sala.

a) Público atendido

Em mosqueiro, ao perguntarmos sobre os alunos que compunham as salas de aula, alguns professores foram indiferentes e taxativos como a prof^a Meire-SRM/E4-M: “Quem é responsável pela lotação, enturmação dos alunos é a secretaria. Não perpassa por nós. A gente já sabe quando está enturmado que chega com a gente.”

A prof^a Tereza E3-M revela que dos 28 alunos da manhã apenas um é considerado com deficiência, porém avisa que não viu o laudo, e os demais não consegue definir:

Tenho duas turmas de CI – 3º ano. A turma da manhã tem 28, e da tarde 25. Da manhã, com deficiência comprovado só tem um, Claudio. Agora tem uma menina lá que eu não sei o problema que ela tem, só sei que tem muita dificuldade de aprendizagem, parece assim que ela não atina direito as coisas, mas aí não sei se ela tem problema. Só se fosse atendida por um especialista para detectar se tem ou não. Tem um lá que ele tem um laudo com problema de cabeça, não sei direito qual é não. Na verdade, não vi esse laudo mas sei que ele tem porque a mãe dele me disse, veio aqui e me disse que ele tem esse laudo, toma remédio controlado, faz atendimento na casa Recriar. Tem o André que ele tem problema de aprendizagem, a mãe dele veio me pedir para arrumar um atendimento com uma pessoa, só que aí encaminhei para a secretaria e aí ela deve ter levado ele, mas ainda não tive retorno disso. Não sei se ela conseguiu. (PROF^a TEREZA E3-M)

Nas turmas em que a prof^a Carla E1-M atua, há no total 7 alunos com deficiência, 3 no turno da manhã e 4 no turno da tarde, dos quais identifica um aluno com síndrome de down; um aluno cadeirante e uma aluna surda; os demais não soube descrever, mas enfatiza a dificuldade de aprendizagem.

No primeiro horário (Manhã - 4ª série) tem 3 especiais, no segundo (Turno Intermediário - 4ª série) tem 4 especiais. Não sei dizer direito, as meninas (profas da SRM), que sabem, mas eles têm déficit de aprendizagem. “Estou explicando aqui em menos de um minuto eles não sabem mais” ... Bruna, Luís e Eduardo. O Eduardo tem problema de saúde, tem epilepsia e toma remédio controlado. A Bruna é síndrome de down. Do intermediário eu tenho o Vitor que a especialidade dele é cadeirante, mas a mente dele é perfeita. A parte da coordenação dele, ele não consegue escrever, o déficit dele pode dizer que é físico, parte física; tem a Keila que o mesmo dos de manhã (dificuldade de aprendizagem), tem uma surda e o outro também é o mesmo déficit, que tem dificuldade de aprendizagem. A Bruna era da minha turma, depois detectaram que ela não era e foi para a turma da irmã Ceila, que é terceira série. Quando a mãe dela trouxe ela, parece que trouxe errado. A Bruna não está em idade escolar e por isso está esse problema, ela vai ser transferida, ela tem 16. Os outros ainda tão ainda na faixa etária. De manhã tem 22 alunos e a tarde tem 27. De manhã tem uma quarta e no intermediário tem outra. (PROFª CARLA E1-M)

Ao descrever o aluno cadeirante, a profª Carla E1-M evidencia que a mente é perfeita e nos remete a questão do estigma. A profª Carla E1-M revela também a presença de uma aluna que está em defasagem e ainda com deficiência.

A profª Meire-SRM/E4-M relata ter 14 alunos no AEE, à qual evidencia buscar interação junto aos pais e professores a fim de evidenciar o que os alunos precisam para tentar trabalhar a potencialidade dos alunos.

No AEE eu tenho 14 alunos no Remígio e Donatila, então é uma hora de atendimento cada aluno. Geralmente esses pais vão deixar esses alunos, a gente às vezes tem uma conversa com esse pai pergunta como é que está o atendimento na semana, então reduziu bastante e a gente precisa saber como o aluno está se desenvolvendo em casa, se o desenvolvimento que ele está tendo, está atendendo, se tá chegando na família, se os pais tão percebendo. A gente faz assessoramento com os professores, a gente está indagando, está perguntando para o professor como está o desenvolvimento desse aluno, como está desenvolvendo, o que está precisando, e aí a gente tenta trabalhar em cima da potencialidade desse aluno, nas habilidades que ele precisa desenvolver ou aquelas que já tem e que precisam ser enfatizadas. (PROFª MEIRE-SRM/E4-M)

A profª Meire-SRM/E4-M explica que há uma diversidade entre os alunos com deficiência que frequentam a SRM em Mosqueiro, desde o primeiro ciclo até a EJA, sendo, em maioria alunos, com deficiência intelectual.

Tem autista, tem autista clássico, um asperger, a maioria é DI, tem PC's. A maioria é primeiro ciclo. Ano passado não, a demanda mudou um pouquinho as características. Tenho EJA. Tenho Down, retardo mental, e maioria intelectual. No Remígio a maioria é DI, é geral nas escolas, a maioria. (PROFª MEIRE-SRM/E4-M)

Salienta, a prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M, que há alunos com deficiência no turno da noite. Não há AEE no turno da noite, porém, os alunos da noite são atendidos durante o dia.

Atende, não à noite, atende no contraturno. Temos alunos da noite atendidos ou de manhã ou à tarde. São atendidos de segunda a quinta. Na sexta feira é nosso dia de HP. A gente estuda, fazem curso de Libras aqui mesmo. Quem sabe, reforça. A maior parte delas já consegue manter diálogo com as crianças. (PROF^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

Em Cotijuba, a prof^a Joelma-SRM/E-Co informa que tem turma que tem trinta e poucos alunos, tem turma que tem 25, tem até turma com menos. E a prof^a Ana E-Co explica que apenas um aluno com deficiência está matriculado na turma da manhã, mas não descreve detalhes do aluno. Sobre a lotação da turma enfatiza “de manhã 23, eram 25, e desistiram. E a tarde, 25. De manhã 1 (com deficiência) e a tarde, nenhum.”

De acordo com a PNEE-EI (2008), o público para o atendimento educacional especializado é: **Estudantes com deficiência** - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruída sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade; **Estudantes com transtornos globais do desenvolvimento** - aqueles que apresentam quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação e/ou estereotípias motoras. Fazem parte dessa definição estudantes com autismo infantil⁵⁵, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância; **Estudantes com altas habilidades ou superdotação** - aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

A prof^a Joelma-SRM/E-Co destaca que os alunos que frequentam a SRM de Cotijuba são da própria escola: “da escola, das unidades, Educação infantil, ciclo I e ciclo II.” E a prof^a Maria-SRM/E-Ca relata que na escola de Caratateua atendem aos alunos da própria escola e não recebem na SRM alunos de outras escolas, inclusive das UPs. Os alunos com deficiência são da Educação Infantil, Ensino Fundamental e da modalidade

⁵⁵ Lei nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012 – institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

EJA. Afirma também que a maioria dos alunos que frequentam a SRM são com deficiência intelectual.

Só atendemos os alunos da escola. Educação Infantil, CI, temos alunos do CIII, e no caso a EJA. Deficiência intelectual (No ciclo I e no ciclo II, tem uma que está no ciclo II não tem perspectiva de avanço para o três.) É a maioria. Temos 1 cega, 1 surdo, 3 ou 4 TGD's, temos cadeirantes, deficientes físicos, todos estão com laudo médico. Alguns tão nesse ciclo, mas estão com idade mais avançada. A gente encaminha, a gente diz que está na escola, já orientou e já levaram para o médico. Até tem uma que tem Down que é DI, eu acredito na verdade que é ela é TGD, mas o médico deu o laudo DI, ficou para colocar... mas no sistema tem que colocar DI por conta do laudo dela. (PROFª MARIA-SRM/E-CA)

A profª apresenta, ainda, que embora discorde do laudo médico, precisa colocar no sistema da escola e nos demais sistemas oficiais, o determinado no laudo médico. Salienta, ainda, que há uma aluna que não possui laudo e evidencia já envolver outros profissionais para atuar na situação:

Ela está em distorção que ela tem 20 (anos), e ela está no CII concluinte que a gente chama, que é a 4ª série. E aí para eu avançá-la ela teria que está alfabetizada. E a gente ainda não conseguiu fazer essa alfabetização dela. A EJA a gente está tentando colocar ela na EJA, mas a mãe dela se recusa a transferir ela para EJA. A gente está assim num mutirão de trabalho para sentar com ela e mostrar que não tem mais condição uma moça de 20 anos de idade estar com crianças de 10, 11. Ela somatiza muito as coisas e chega a ser agressiva. Não tem um laudo, mas o documento que a médica deu quando convém à mãe usa, diz lá que ela não responsável pelos atos dela. Já conversei com ela que a responsável pelos atos dela é a senhora. Por que ela ameaça bater, ela ameaça fazer várias coisas com os alunos, apesar dela nunca ter feito, mas ela ameaça e isso acaba fazendo com que o professor fique com medo, e a gente também. Por que se ela bater realmente numa criança pequena ela vai machucar seriamente. E a gente conversa nesse sentido com a mãe. (PROFª MARIA-SRM/E-CA)

Informa que também há outra aluna com deficiência mental mais grave, que deveria estar na EJA, mas por questões distintas, a mãe não aceita.

São duas, é essa e uma que tem deficiência intelectual mais grave, ela frequenta APAE também, mas a mãe também não se sente à vontade de colocar na EJA. Por que como a escola é um bosque e a noite acaba tendo aquele clima de mais medo, tem muitos pássaros, ela tem vários outros medos que envolvem a escola. (PROFª MARIA-SRM/E-CA)

A profª Maria-SRM/E-Ca destaca que há alunos com deficiência no ensino médio, porém enfatiza que os alunos não frequentam a SRM com a justificativa de ser inviável o agendamento haja vista o ensino médio ser integrado com aulas pela manhã e à tarde.

Os casos que a gente tem do ensino médio não necessitam do AEE, a gente dá apoio para outras coisas que eles precisam, com o professor, mas o AEE em si eles não frequentam. Até porque o ensino médio é integrado, eles estudam de manhã e à tarde. E aí fica inviável agendar ainda a noite um atendimento. (PROF^a MARIA-SRM/E-CA)

A situação expressa pela prof^a Maria-SRM/E-Ca, em que é inviável aos alunos do ensino médio integrado frequentar a SRM, conflita as diretrizes da PNEE-EI (2008), as quais apresentam que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, realizando o atendimento educacional especializado, disponibilizando os recursos e serviços dentre outros. E mesmo que seja alegado que o ensino médio é integrado, configura-se como educação profissional, e este também está respaldado pela legislação vigente

Desse modo, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social. (PNEE-EI, 2008, p.10)

O não atendimento de educandos com deficiência no ensino médio é uma chamada de atenção para o debate sobre a inclusão, cujo foco está restrito ao ensino fundamental e, principalmente, às séries iniciais. Não podemos ignorar que os alunos com deficiência estão avançando em seus estudos e chegaram ao ensino médio, ensino médio integrado e outros níveis. Há a necessidade de o professor de sala de recursos multifuncional atuar junto a estes, independente da dificuldade de intervenção ou proximidade. A carga horária dos estudantes de ensino médio integrado é intensa, mas deve ser justificativa para impedir as atividades na SRM, ou mesmo de AEE. Assim como devemos compreender que não há razão para que os alunos de EJA não possuam devido suporte da SRM/AEE.

As atividades realizadas na escola em SRM são de cunho pedagógico, mas isso não é suficiente para que o professor tenha autonomia para validar suas conclusões analíticas após a avaliação do aluno. As deficiências que são detectáveis por exames laboratoriais são, teoricamente conclusivas, mas as que não são dependem do conhecimento e subjetividade do profissional que avalia. Assim é o caso do aluno com deficiência intelectual.

Desta forma, ressaltamos que os professores entrevistados buscam a interação com os pais e professores e buscam identificar as necessidades dos alunos para trabalhar

suas potencialidades. Entretanto, há aluno com deficiência em todos os níveis de ensino e, na modalidade EJA, a maioria dos alunos com deficiência apresenta deficiência intelectual. É alarmante o fato de que as escolas das ilhas de Caratateua e Cotijuba não recebem, para o AEE, alunos de outras instituições. O laudo médico constitui um problema no processo de inclusão, porque embora o professor discorde do veredito médico, precisa render-se a ele. E os alunos do ensino médio integrado estudam nos turnos da manhã e da tarde, e não frequentam a SRM devido a inviabilidade do agendamento noturno. Este fato evidencia que a inclusão não chegou ao ensino médio e não atende todas as necessidades.

b) Condições de Trabalho

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (OLIVEIRA, 2004)

A constatação de que as mudanças mais recentes na organização escolar apontam para uma maior flexibilidade, tanto nas estruturas curriculares quanto nos processos de avaliação, corrobora a ideia de que estamos diante de novos padrões de organização também do trabalho escolar, exigentes de novo perfil de trabalhadores docentes. Ocorre, porém, que esses novos modelos de organização escolar expressam muito mais um discurso sobre a prática do que a própria realidade, melhor dizendo, a distância entre o que é propugnado nos programas de reforma educacional e o que é de fato implementado nas escolas apresenta uma grande defasagem. Daí a importância de se chegar até o chão da escola para compreender as mudanças que de fato ocorrem no cotidiano docente e evidenciar casos reais de pessoas reais.

Tudo isso em um contexto em que, por força da própria legislação, como já mencionado, e dos programas de reforma, os trabalhadores docentes veem-se forçados a dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções. Assim lembramos que

a escola tem se envolvido com novas práticas e ideais devido à presença dos alunos com deficiência presentes, também na escola do campo.

Os docentes entrevistados, em Mosqueiro, em termos de condições de trabalho informam algumas dificuldades. A prof^a Carla E1-M considera difícil ensinar a aluna surda.

A dificuldade de ensinar uma aluna surda ... tem coisas que não tem figura. Eu tenho que fazer todos os detalhes e enmesmo assim ela não compreende. Numa aula assim, eu me sinto com uma dificuldade imensa, às vezes eu não consigo. No final da aula eu não aguento porque é muito difícil e os outros que escutam eles ficam mais à frente que ela. (PROF^a CARLA E1-M)

A prática cotidiana escolar coloca o professor em contato com conhecimentos que não dispõe, ao mesmo tempo em que se defronta com condutas e situações que o faz refletir sobre a própria prática.

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e identidade deles, com as suas experiências de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TAR-DIF, 2007, p.11)

A prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M ressalta que, de modo geral, as escolas possuem materiais, equipes de trabalho e formação, o grande problema está na vivência na escola, vivência da inclusão.

Falando no geral, as escolas apesar de ter material, ter equipe, os professores hoje são novos, muitos têm formação, muitos têm mestrado, mas não tem a vivência de ciclo, não tem a vivência da inclusão, muitos não têm a vivência de escola mesmo. Passaram, nunca tinham trabalhado e estão aqui hoje. Para nós o canudo [formação inicial/continuada] é importante, mas para mim o mais importante é a competência, e a competência você só constrói na sua prática, você se interessando, você estudando e fazendo da sua prática isso daí. Então em relação a isso, nós precisamos avançar em competência. E competência, no sentido assim... o professor ter a possibilidade de aprender e de colocar isso na prática e uma coordenação pedagógica que lhe dê suporte. Por que não adianta o professor ter boa intenção se não tem uma coordenação pedagógica que lhe dê suporte. (PROF^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

A prof^a Carla E1-M descreve que há demanda: “Elas têm muito atendimento, tem formação, aí a gente não tem aquilo direto com a gente, seria bem melhor”.

Fernandes (2011, p.109) explica que a formação inicial do professor aponta para as universidades como agências formadoras e, assim essa instituição e seus professores

serão os coautores das relações vividas sobre a “realidade inclusiva” que traçam a trajetória da formação do professor nesta área do conhecimento. Não podemos mais pensar que os assuntos referentes à pessoa com necessidades especiais, e até mesmo do termo amplo de inclusão, estão restritos ao curso de educação especial. Os professores com sua vivência na prática pedagógica são fundamentais para o processo de inclusão escolar ao refletirem sobre a prática e proporem novas ações educacionais.

Para Freitas (2006), a formação do professor, de modo geral deve incluir programas e conteúdos que desenvolvam competências de um profissional intelectual para atuar em situações singulares. Para a autora, a formação é entendida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação eu o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual está inserido, condições para continuar aprendendo.

Nóvoa (1997, p. 28) destaca que “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas”. Para este autor, é necessário conceber a escola como ambiente educativo onde não haja distinção entre trabalhar e formar. Para esclarecer o que é a profissionalização e proletarização, Nóvoa (1997, p. 23) cita Ginzburg, demonstrando que:

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/ autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a standardização das exigências em relação à atividade laboral.

Paralelo a isto, Maués (2006) polemizar a questão da Proletarização, que significa, para a autora, não profissionalização, representando a perda da autonomia sobre o processo de trabalho (proletarização técnica), ou ainda uma proletarização ideológica, ou seja, o desconhecimento da perda do controle sobre o processo de trabalho, uma espécie de dessensibilização, ou alienação, o que pode levar a uma acomodação e ao pouco envolvimento com a ação pedagógica e com as questões relacionadas às atividades docentes.

Considera a autora que a perda de autonomia no trabalho vivido pelo professor estaria ocorrendo pela natureza das políticas implementadas nas últimas décadas, que, num afã de atender às demandas do capital internacional, têm centralizado e padronizado algumas das atividades inerentes ao fazer docente. Esses aspectos sobre a profissão e o trabalho docente têm influenciado diferentes países que buscam, por meio de reformas, uma adequação das funções do professor ao novo modelo, nos quais a lógica empresarial e mercantilista, vem ganhando força e ocupando um lugar importante nas políticas públicas.

A prof^a Carla E1-M informa que há tanto a sobrecarga de trabalho das professoras como das que atuam na Sala de Recursos, como ressalta a falta de atenção aos professores de Sala comum.

O prof. Pedro E3-M destaca que mesmo sem o assessoramento, os docentes se esforçam para realizarem a prática de inclusão escolar: “de manhã tenho 2 alunos com suspeita de deficiência. No intermediário não tenho nenhum. Os docentes se esforçam sem o assessoramento, mas se esforçam”.

A prof^a Meire-SRM/E4-M informa que sua atividade é vinculada a coordenação pedagógica, à qual auxilia na efetivação do trabalho junto aos demais professores.

Sim a gente trabalha com a coordenação pedagógica mesmo para poder efetivar esse trabalho, tem que ser assim. A gente precisa estar acompanhando o planejamento de professor. Então não tem como desvincular nosso trabalho com o da coordenação. (PROF^a MEIRE-SRM/E4-M)

Essa prof^a destaca, ainda, que seu horário de trabalho é das 7h da manhã e se encerra às 15h, na ilha de Mosqueiro. Intervalo de tempo que recebe a maior receptividade do calor amazônico. E, como relata a seguir, a sala é pequena, sem ar-condicionado, usufruindo do vento quente irradiado pelo ventilador. No espaço em que atua não permite alterações estruturais e arquitetônicas, não permitindo instalação para ar-condicionado e ainda a instalação para internet.

Eu atendo de 7 às 15h. O primeiro e o segundo turno que é o intermediário. A minha sala é bem pequena, muito pequena. Aqui nessa sala que você está vendo do Ana Barreau, dá umas seis da minha. A gente tem dificuldade com o espaço e ainda faltam algumas adaptações para de verdade ser uma sala de atendimento. Engraçado que é a primeira sala daqui de Mosqueiro. É a pioneira. Mas está ali o prédio, não pode ser modificado que é patrimônio tombado. Então não sei como vai ficar, a gente não tem ar-condicionado, a gente não tem internet, e a gente precisa muito dessas coisas que ainda não chegaram

para a gente. A sala é quente e todo mundo reclama de calor. Aqui (Ana Barreau) é a melhor sala que tem em Mosqueiro, tem toda uma estrutura. (PROF^a MEIRE-SRM/E4-M)

A prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M informa, inclusive, que o trabalho este ano permitiu participar da semana pedagógica de todas as escolas:

Até nosso planejamento este ano a gente conseguiu... Porque a maior parte das escolas daqui...nós temos a nossa formação lá no CRIE e o planejamento daqui de Mosqueiro foi diferente, porque ano passado não conseguimos estar presente em nenhum planejamento daqui. Nesse ano conseguimos participar da semana pedagógica de todas as escolas, inclusive colocamos o nosso trabalho do AEE. (PROF^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

Essas condições desfavoráveis terminam por afetar o desenvolvimento profissional dos docentes, e as condições de trabalho dos professores brasileiros terminam por afetar também suas condições de saúde, conforme explicam Gasparini, Barreto e Assunção (2005):

As condições de trabalho, ou seja, as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar podem gerar sobreesforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas. (p.192)

Em Caratateua, a prof^a Maria-SRM/E-Ca também aponta a ausência de apoio pedagógico aos professores para que os mesmos possam superar suas dificuldades no ensino com educandos com deficiência.

Apoiar o professor de sala de aula e tentar minimizar as dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência. No caso, tentar fazer com que ele supere algumas limitações, que ele consiga superar para poder estar incluído realmente em sala de aula. (PROF^a MARIA-SRM/E-CA)

A adequação dos currículos e as avaliações formativas são novas exigências à qual esses profissionais se veem forçados a responder. E, segundo Oliveira (2004) estão sendo apresentadas como novidade ou inovação. Essas exigências são tomadas, muitas vezes, como algo natural e indispensável pelos trabalhadores. O que temos observado em nossas pesquisas é que os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exi-

gências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e de-amparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo.

Gasparini, Barreto e Assunção (2005, p. 191) explicam que o sistema escolar transfere ao profissional a responsabilidade de cobrir as lacunas existentes na instituição, a qual estabelece mecanismos rígidos e redundantes de avaliação e contrata um efetivo insuficiente, entre outros. Situação esta apresentada pela prof^a Joelma-SRM/E-Co, em Cotijuba, que revela que, anteriormente, não havia o trabalho com o público da Educação Especial acarretando, a ela, a estruturação das atividades.

Ano passado (2012) não houve essa preocupação de contratar uma pessoa para o trabalho com a educação especial. Em 2010, 2011 teve, mas foi bem solto, contratou e aí no meio do serviço parece que a pessoa saiu, ou se era efetivo mudou. Não foi contínuo o trabalho, e aí estão tentando em 2013, e eu sou essa pessoa. (PROF^a JOELMA-SRM/E-CO)

c) Recursos Materiais, Financeiros e de Pessoas

As escolas precisam, para seu funcionamento, de professores, técnicos-administrativos e alunos. E os professores, por sua vez, para ministrar suas aulas, para alunos *com* ou *sem* deficiência, necessitam de recursos para que, de alguma forma, tudo contribua para o acesso à informação, à aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.

Em Cotijuba, o prof. José E-Co explica que a escola dispõe de equipe de profissionais por dispor de prof^a de Educação Especial, psicóloga, assistente social e mais três pedagogos. Esta equipe permite apoio educacional e social ao aluno. E a prof^a Ana E-Co é enfática ao dizer que, sobre os recursos, “da escola, nenhum, só da Prof^a do AEE”. Entretanto, a prof^a Joelma-SRM/E-Co informa que, em Cotijuba, poucos são os recursos didáticos e materiais disponibilizados pela escola: “O que a escola tem que é recurso deles: um quebra-cabeça, um jogo ali e aí eu posso ir lá e pegar. Mas o que eu mais utilizo são coisas que eu trago de casa”.

Além do pouco material, sendo destacado apenas um jogo, o quebra-cabeça, a prof^a Joelma-SRM/E-Co afirma utilizar recursos que traz de sua casa, mas não explicita quais são esses materiais. Sobre o pessoal que atua na escola salienta ter assistente social na UP, a psicóloga é compartilhada com a sede, e a prof^a da Educação especial é compartilhada com as outras unidades pedagógicas da ilha e das ilhas vizinhas. A saber: “Nós

temos assistente social que fica aqui nessa sede, a psicóloga divide um tempo aqui e na sede; e a educação especial reveza com as outras unidades”.

Enquanto isso, em Mosqueiro, na mesma Belém, o prof. Pedro E3-M informa que, da escola mesmo, nenhum recurso é oferecido e a prof^a Meire-SRM/E4-M, ainda desconfiada, afirma: “somente o AEE, eu acredito”. Também há divergência da fala da prof^a Tereza E3-M em relação aos demais entrevistados ao afirmar que sua escola dispõe de recursos materiais e apoio de pessoal:

Nós temos jogos, alfabeto móvel, dominó de letras, de palavras, formas. Geralmente eu trabalho só. Aí tem a moça que faz atendimento com ele, com as crianças que precisam, ela vem na escola só duas vezes na semana, terça e quinta. Ela vem, ela vai lá na sala ver como estão, conversa, interage com ele na sala lá. (PROF^a TEREZA E3-M)

Poder contar com uma estrutura mínima de recurso é necessário para que o professor possa idealizar suas aulas com o que a escola dispõe. Para evitar que os professores comprem com o seu salário o material para ser utilizado na escola, como denunciou Oliveira *et al* (2011, p.113) “... as escolas, em que trabalham, são carentes de materiais pedagógicos, e que muitas vezes compram esses materiais ou os pedem emprestados para ministrarem suas aulas”.

Em momento algum os entrevistados fizeram referência à Biblioteca, cantinho da leitura, e, sala de informática, apesar de todas as escolas pesquisadas disporem destes espaços. Destaca-se que são poucas as escolas do campo, principalmente as ribeirinhas, que dispõem destes ambientes como recursos e os que possuem e não usufruem.

Em Mosqueiro, as professoras Meire-SRM/E4-M e Luzia-SRM/E1-M/E2-M enfatizam ter os recursos disponibilizados pelo MEC, porém Luzia-SRM/E1-M/E2-M relata não ter disponível, na escola, cadeira de roda, e que a quantidade de material didático é insuficiente para o atendimento das escolas da ilha.

Depende, temos vários recursos. Tem recursos que são específicos de acordo com a deficiência do aluno. Tem computador, dosvox que a gente usa com aluno deficiente visual...tem equipamentos sonoros, táteis; com os DI's a gente usa vários jogos que estimulam memória, cognição, atenção, são vários recursos assim. (PROF^a MEIRE-SRM/E4-M)

Nós temos um computador, um notebook, temos o som e todos os jogos pedagógicos. Tem o cantinho da leitura, tem recursos pedagógicos. Nós não temos aqui se precisar de uma cadeira de roda. Esta escola não precisa, mas tem escola que precisaria desse recurso. Nós precisaríamos de mais recursos do que

nós temos hoje. O que nós temos ainda não contempla a necessidade por exemplo dos alunos surdos, ou dos alunos cegos. O que é usado com aluno cego é mais o dosvox. A gente faz a escrita e a leitura do Braille, a gente já tem alguns jogos que já vieram com braille. (PROF^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

A prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M explicita ainda não ter uma equipe, e ressalta que precisam de fonoaudiologia, psicólogo(a), e ainda de um espaço para as reuniões, planejamentos e demais atividades da coordenação, fixando-os num único endereço, diferente da situação atual.

Infelizmente não temos aqui nossa equipe formada. O que nós temos de equipe aqui: nós professores e 3 colegas na coordenação (eu pedagoga, nosso colega que é professor de história, mas já trabalhava conhece muito, e nosso outro colega que é pedagogo também), nós precisamos de um fono com urgência, nós precisamos de um psicólogo com urgência, nós precisamos de um espaço com urgência para a coordenação discutir, encaminhar as coisas. O quê que acontece? Estamos a cada dia num espaço desse, nós, coordenação. (PROF^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

A profa Luzia-SRM/E1-M/E2-M ressalta que a SEMEC possui uma equipe multidisciplinar, porém no centro urbano de Belém, e a necessidade é na ilha de Mosqueiro: “Nós temos hoje no centro 3 psicólogos, 2 fonoaudiólogos. Eu precisava de um fono aqui em Mosqueiro, eu precisava de um psicólogo aqui em Mosqueiro”.

A prof^a Meire-SRM/E4-M ressalta que a equipe, na verdade, centraliza-se em Belém, aí quando a gente precisa, a gente solicita que eles venham visitar os alunos. E a equipe, que enfatiza ter na ilha de Mosqueiro, é composta por licenciados e pedagogos. A maior parte deles são pedagogos, temos uma prof^a de história que é a Francisca, nós temos uma da área de software, ela é pedagoga mas fez especialização nessa área para a educação inclusiva, que é a Franci. Prof Rafael, que é prof de história, tem a Jane que é prof^a de Língua Portuguesa, e a maior parte pedagogo. (PROF^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

A Prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M evidencia que a SEMEC disponibiliza estagiário se o aluno com deficiência tiver uma sequela grave. E, atualmente, conta com quatro estagiários distribuídos nas escolas das ilhas.

Nós temos alguns estagiários no Mosqueiro. Depende da Deficiência. Nós temos uma criança TGD é uma aluna (Rosana), muito comprometida, tem um estagiário para ela. Na escola Abel Martins temos dois estagiários, 1 exclusiva para essa aluna e outro, é um rapaz que se divide com dois alunos: um autista e outro, com deficiência física que também possui deformidade no rosto, atingindo seu olho esquerdo, não possui o outro olho, que a gente desconfia que

está com alguma coisa, uma miopia não sei. A mãe está buscando. Nós temos uma estagiária no Donatilla, outro aluno nosso que desconfiamos ser Asperger porque é hiper inteligente o garoto, mas não escreve nada. Depois que a gente conseguiu uma estagiária está fazendo um trabalho intensificado com ele já está conseguindo pegar no lápis, já consegue rabiscar algumas coisas. Mas ele sabe ler divinamente só não consegue escrever. Então depende da deficiência, se tem uma sequela muito grave que precisa, o centro manda estagiário. (PROFª LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

O que se observa nas escolas de Mosqueiro é que a condição dos estagiários que auxiliam ou acompanham os alunos com deficiência são de monitores ou de cuidadores, que, de certa forma, atende ao estabelecido na política de educação inclusiva. Entretanto, nas outras escolas das ilhas não há estagiários.

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (PNEE –EI, 2008)

A condição dos estagiários que auxiliam ou acompanham os alunos com deficiência nas escolas da ilha de Mosqueiro, na verdade, são monitores ou cuidadores, e embora esteja condicionada a uma sequela grave, tem por base a PNEE-EI, e nesta, não consta nenhum condicionante, ao contrário, enfatiza que cabe aos sistemas de ensino disponibilizar as funções, dentre elas, as de monitor e de cuidador dos alunos que exijam auxílio cotidianamente.

Em Caratateua, a profª Maria-SRM/E-Ca esclarece que utiliza os recursos disponíveis na Sala de Recursos Multifuncional da escola sede porque na unidade pedagógica não há SRM, e viabiliza o atendimento educacional especializado a partir do encontrado no ambiente ou do que levava.

Só os compostos na sala de recursos. Nas unidades, quando eu estava nas unidades para lá eu tinha que usar o que tinha no ambiente. De sair, de andar com eles, de conversas. Porque lá não tem uma sala específica, então fica mais ... muitas coisas que eu levava para lá. (PROFª MARIA-SRM/E-CA)

O governo federal tem disponibilizado, em todo o país, pacotes (kits) com equipamentos e mobiliários para compor a SRM. A composição destes pacotes em 2011/2012

foram assim apresentados: a) Equipamentos: 2 Computadores, 2 Estabilizadores, 1 Impressora multifuncional, 1 Roteador Wireless, 1 Mouse com entrada para acionador, 1 Acionador de pressão, 1 Teclado com colmeia, 1 Lupa eletrônica, 1 Notebook; b) Mobiliários: 1 Mesa redonda, 4 cadeiras para mesa redonda, 2 Mesas para computador, 2 Cadeiras giratórias, 1 Mesa para impressora, 1 Armário, 1 Quadro branco; c) Materiais Didáticos Pedagógicos: 1 Software para comunicação aumentativa e alternativa, 1 Esquema corporal, 1 Sacolão criativo, 1 Quebra cabeças superpostos – sequência lógica, 1 Bandinha rítmica, 1 Material dourado, 1 Tapete alfabético encaixado, 1 Dominó de associação de ideias, 1 Memória de numerais, 1 Alfabeto móvel e sílabas, 1 Caixa tátil, 1 Kit de lupas manuais, 1 Alfabeto Braille, 1 Dominó tátil, 1 Memória tátil, 1 Plano inclinado – Suporte para livro. (MEC/SECADI, 2012)

E os pacotes de atualização das SRM, em 2012/2013, são: Equipamentos e Materiais Didáticos Pedagógicos (2 Notebooks; 1 Impressora multifuncional; 1 Material dourado; 1 Alfabeto móvel e sílabas; 1 Caixa tátil; 1 Dominó tátil; 1 Memória Tátil; 1 Alfabeto Braille; 1 Caixinha de números; 2 Bolas com guizo; 1 Bola de futebol com guizo; 1 Lupa eletrônica; 1 Scanner com voz; 1 Máquina de escrever em Braille; 1 Mouse estático de esfera; 1 Teclado expandido com colmeia. (MEC/SECADI, 2012)

Esses equipamentos são indicados para uso no atendimento educacional especializado – AEE, porém não visualizamos pesquisas relacionadas aos estudos e aplicações destes pacotes nos distintos e possíveis tipos de serviços no AEE antes de sua ampla distribuição pelo país. Assim, esclarecemos que o AEE é entendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

Quanto aos materiais, a prof^a Maria-SRM/E-Ca afirma ter a estrutura padrão viabilizada pelo MEC para a SRM viabilizar o AEE aos alunos público alvo da Educação Especial:

A gente tem jogos, os jogos pedagógicos que a gente vai usar, a sala foi equipada com o computador que era para ter aquele monitor grandão para a criança com baixa visão. Mas ele acabou dando problema e não foram consertar até a gente luta para ver se resolve. Foi entregue para a gente um programa específico para trabalhar com parancha de comunicação para a paralisia cerebral severa que não consegue comunicar, e nós temos um notebook também voltado para a pessoa com deficiência visual, de recursos tecnológicos são esses. Aí tem a colmeia para o teclado, o mouse com acionador e fora isso só os jogos mesmo. Os jogos pedagógicos. Software só tem um software que é esse das

paranchas de comunicação. Dosvox não. Na verdade, eu baixei, acabei não instalando mais porque a aluna que é deficiente visual ela frequenta com outra professora e não sei como ela está trabalhando a questão do Braille e não usou computador com ela. (PROF^a MARIA-SRM/E-CA)

Não tem (intérprete de Libras) até porque a gente tem um aluno surdo que ainda não sabe Libras. E aí está uma briga com a mãe porque nem para o atendimento a mãe está levando, é uma confusão. Que lá de Outeiro para vir para Belém para fazer fono, ele deveria estar fazendo fono... “ah porque não dá!”... enfim, confusões com a família. (PROF^a MARIA-SRM/E-CA)

A prof^a Maria-SRM/E-Ca destaca que há problemas na manutenção dos equipamentos e, ainda, se o aluno precisa de acompanhamento com a fonoaudiologia, ele precisa se deslocar da ilha para o centro de Belém, o contrário não acontece, propiciando a evasão. Porém explica ter uma boa estrutura frente as demais escolas.

02 professoras de Educação Especial, formadas, são pedagogas que trabalham especificamente. Como nossa habilitação aqui da UEPA é graduação em Pedagogia com habilitação em Educação especial, tanto eu como a outra professora. Somos egressas da UEPA. A psicóloga que há é da escola e não específica da sala de recursos. A gente encaminha. Chega um aluno a gente percebe a necessidade de a família conversar com a psicóloga, a gente encaminha tanto para psicóloga quanto para a assistente social. A assistente social é da instituição, da escola mesmo. (PROF^a MARIA-SRM/E-CA)

Desta forma, há na escola, conforme a prof^a Maria-SRM/E-Ca, uma equipe técnica constituída de pedagogas com habilitação em educação especial, psicóloga e assistente social que participam do Atendimento Educacional Especializado.

Assim, após as entrevistas aqui apresentadas, destacamos que em Caratateua são utilizados os recursos padrão do MEC disponíveis na SRM na escola sede. Não há na ilha de Caratateua, o profissional da fonoaudiologia disponível para acompanhamento dos alunos com deficiência. Com isso, o aluno precisa se deslocar para o centro urbano de Belém.

Na ilha de Cotijuba não há SRM e o AEE acontece a partir do que é encontrado no ambiente ou do que a professora levava, e ainda não há recursos didáticos doados pelo MEC para composição da SRM. Em Cotijuba há assistente social, mas a psicóloga e a professora da Educação Especial são compartilhadas com outras UPs e ilhas vizinhas.

Em Mosqueiro, há recursos didáticos da SRM doados pelo MEC, mas é insuficiente para a demanda de alunos; não há cadeira de rodas disponível nas escolas da ilha; as escolas precisam de profissionais da fonoaudiologia e psicologia. Há somente no centro

de referência em Belém. Em Mosqueiro os docentes precisam de um espaço, de uma sala para reuniões e demais atividades da coordenação; a equipe que atua diretamente com os alunos surdos é composta de pedagogos e licenciados em história e língua portuguesa e a disponibilização do estagiário só é realizada se o aluno com deficiência tiver sequela grave. Há na ilha, quatro estagiários.

Desta forma, há recursos pedagógicos e equipes de profissionais nas escolas das ilhas, mas que, de modo geral, não atendem à demanda dos professores e alunos. Essa questão nos reporta ao fato dos professores entrevistados não considerarem as escolas das ilhas como do campo por serem equipadas e terem pessoal de apoio. Na realidade, nem todas as escolas das ilhas possuem os mesmos recursos didáticos, encontrando-se situações não tão favoráveis em relação ao atendimento, colocando as escolas das ilhas na mesma condição de outras escolas do campo.

d) Currículo

Ao ser questionado sobre o currículo, o prof. José E-Co, da ilha de Mosqueiro, explica que currículo é parecido ao planejamento e vai adequando no momento em que percebe a dificuldade do aluno.

Muito parecida com planejamento. Na verdade, tua aula tu vais adequando em sala no momento que você está com aluno. No momento que você percebe que o aluno tem uma dificuldade. Não adianta você montar bonitinho na sua casa e na hora o aluno se perde. Trago meu de casa, meu deverzinho de casa, mas 70% da minha aula é adequado em sala. (PROF. JOSÉ E-CO)

A Prof^a Ana E-Co destaca que o currículo deve partir da realidade dos alunos, do dia-a-dia deles. E ressalta: “acredito que depende da realidade dos alunos, aqui no caso tem um diferencial, a gente procura trabalhar questões do dia-a-dia deles”

Não queremos um programa específico para as ilhas, mas que possam envolver no currículo os saberes locais, sua realidade, sua luta. É o que exemplifica Freire (2006a)

Em sociedade que exclui dois terços de sua população e que impõe ainda profundas restrições à grande parte do terço para o qual funciona, é urgente que a questão da leitura e da escrita seja vista enfaticamente sob o ângulo da luta política a que a compreensão científica do problema traz a sua colaboração. Freire (2006a, p. 09)

Adicionamos ainda que esta leitura e escrita é para além da codificação de uma palavra, é, segundo Freire (2006b), uma “ação cultural para a liberdade”. A educação em Freire (2003) já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir conhecimentos e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação bancária, mas um ato cognoscente.

O prof. Pedro E3-M ressalta que currículo consiste em adequar a realidade da sala de aula, porém revela que o conteúdo vem da SEMEC: “Seria pegar o currículo da escola e adequar a realidade da sala de aula. Você já tem um conteúdo da SEMEC, pronto, já vem pronto e é só aplicar”.

Para Silva (2008)

É importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de “fazer coisas”, mas também vê-lo como “fazendo coisas às pessoas”. O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós. O currículo tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz. (p.194)

E ainda, se o currículo é aquilo que fazemos com os materiais recebidos, então, apesar de todos os vínculos desses materiais com relações de poder, ao agir sobre eles, podemos desviá-los, refratá-los, subvertê-los, parodiá-los, carnalizá-los, contestá-los. Por outro lado, se, ao produzir o currículo, somos também produzidos, é porque podemos ser produzidos de formas muito particulares e específicas. E essas formas dependem de relações específicas de poder. (SILVA, 2008)

A prof^a Carla E1-M enfatiza que o conteúdo fornecido para o ALFAMAT não leva em consideração a realidade da escola da ilha, a realidade dos alunos. Descreve ainda que nem todos os alunos sabem ler, há alunos com déficit, com deficiência, e isso não é levado em consideração.

A dificuldade que tenho é assim, lá no ALFAMAT a gente bate muito nessa tecla porque parece assim que a prova quando vem para os alunos, eles visam assim a 4^a série: já sabem ler, já sabem fazer multiplicação, mas não é a verdade, a verdade não é essa. A nossa realidade aqui tem alunos que ainda não sabem ler, tem alunos com déficit, tem aluno que tem a deficiência ... de surdez... A prova quando vem se a criança souber ler ela faz perfeita aquela prova, mas se ela tiver dificuldade de leitura ela não vai conseguir. Acho que eles não levam em consideração isso. Olha que a gente fala, a gente coloca. Essa prova agora eu e a irmã Ceila. A gente vai ter um percentual um pouco baixo, não vai conseguir. Mas a gente vai ver daí para frente o que vai acontecer entendeu?

A gente vai adaptar, lógico, o que eles passam para gente, para realidade da nossa turma, que é o que a gente tenta fazer. (PROF^a CARLA E1-M)

Ver o currículo como sendo necessariamente constituído por regulação e controle não significa aceitar os regimes de controle e regulação existentes. Reconhecer a existência de um vínculo necessário entre currículo e governo significa, antes, apresentar uma disposição a examinar as formas pelas quais esse vínculo é realizado e efetivado. O vínculo pode ser necessário, mas suas formas não. A diferença entre um regime de regulação e outro pode significar a diferença entre mais exclusão e menos exclusão, entre maior discriminação e pouca ou nenhuma discriminação. Identificar e questionar os atuais regimes de regulação inscritos no currículo significa abrir a possibilidade de contestar e modificar aquelas relações de poder que tendem a excluir certos saberes e grupos sociais, que tendem a estigmatizá-los e a inferiorizá-los. (SILVA, 2008)

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

Para Sacristán (1995, p. 85) o conceito de currículo tem acepções que cobrem realidades diferenciadas, que se projetam em formas de analisar e conceber a prática, a partir das quais se dá sentido às estratégias e políticas para mudar a realidade.

O autor analisa a realidade escolar e destaca: o que os alunos aprendem ou deixam de aprender na escola é mais amplo que o conceito anterior de currículo, e enfatiza que currículo real é mais amplo que qualquer “documento” no qual se reflitam os objetivos e planos que temos. Por isso, o currículo real, segundo Sacristán (1995, p.86) é a consequência de se viver uma experiência e um ambiente prolongados que propõem – impõem – todo um sistema de comportamento e de valores e não apenas de conteúdos de conhecimento a assimilar. Ressalta, ainda, o autor, que currículo não é agora a declaração de áreas e temas, mas a soma de todo tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados.

A Prof^ª Meire-SRM/E4-M ao ser questionada sobre o currículo, automaticamente remeteu à adequação do currículo e destacou que o adequar é configurar conforme a necessidade do aluno, quer pela Libras, pelas imagens, ou outro. E evidencia que não há muito trabalho para o professor de Sala de aula comum porque o material do município já vem pronto, enquanto que os professores de SRM o adaptam.

É adequar o currículo conforme, é configurar conforme a necessidade daquele aluno. Sim, a gente adequa atividades. Hoje em dia eu acho legal que o professor do município ele não tem quase trabalho, vem muita coisa pronta, é o EXPERTISE, é o ALFAMAT. Então a gente pega esse material e adapta. Se aquele aluno atende muito por imagem, a gente vai e coloca; se aquele aluno é por língua de sinais a gente vai e coloca língua de sinais, e assim a gente vai trabalhando junto com o prof. (PROF^ª MEIRE-SRM/E4-M)

A prof^ª Luzia-SRM/E1-M/E2-M questiona as nomenclaturas utilizadas: *adaptação, adequação, flexibilização, acessibilidade do conteúdo*; e conceitua como sendo a reorganização do instrumento com o mesmo conteúdo para o aluno com deficiência ser avaliado. Porém, ressalta que a maioria dos alunos com DI e TGD não são contemplados por não estarem alfabetizados.

Hoje tem tantos nomes adaptação, adequação, flexibilização, acessibilidade do conteúdo. O que eu entendo é a gente reorganizar o instrumento com o mesmo conteúdo para o aluno ter possibilidade de ser avaliado. A maior parte das vezes não vai contemplar o nosso aluno com deficiência mesmo a gente fazendo essa adequação porque não estão alfabetizados. A maior parte de nossos alunos DI e TGD pelo menos que nós temos aqui não estão alfabetizados, eles têm muito, mas muito comprometimento nesta área da aprendizagem dos conhecimentos escolares. (PROF^ª LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

É contraditória, a questão, na medida em que os alunos com maior comprometimento não são contemplados por não estarem alfabetizados.

A prof^ª Luzia-SRM/E1-M/E2-M informa que os professores de sala de aula comum, do CI (ciclo I), recebem o material do EXPERTISE todo mês, e a partir deste material os professores da SRM realizam a acessibilidade com todas as atividades.

Os professores do CI têm o EXPERTISE⁵⁶, esse projeto manda para escola esse material por mês, os professores recebem o material. Desse material a gente faz acessibilidade para os alunos com todas as atividades. O CII tem o ALFAMAT e recebem da secretaria de educação, de lá do NIED onde fazem formação, seleção de conteúdo, o professor tem que correr atrás desse conteúdo

⁵⁶ o projeto Expertise em Alfabetização. Seu objetivo é acompanhar o trabalho do (a) professor (a) de CI – 1º ano, na perspectiva de orientar as condições didáticas para garantir a alfabetização dos alunos até o final do ano. Os eixos dessa ação são: Alfabetização de crianças em um ano; didática que leve à aprendizagem; avaliação mensal dos níveis de alfabetização; avaliação como suporte para a intervenção no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

para poder trabalhar com o aluno. Nós ainda não conseguimos pegar do professor esse material com antecedência para fazer esse trabalho para o professor. Mas a nossa intenção é essa. Por que o professor diz que tem dificuldade de fazer essa seleção do material. (PROF^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

Enquanto que, os professores que trabalham com o ALFAMAT dificultam a produção do material acessível, devido a não seleção do material em tempo hábil.

... Se esse material tiver adaptado o prof vai ter uma atividade a cada dia para o aluno com deficiência para fazer em sala de aula, se não tiver eles ficam encostados lá, como eles ficam, esse é o problema. Nós temos que dar prioridade para esse aqui. Fazer a adaptação desse material para que o prof possa incluir o aluno em sua aula. Porque se ele não tiver isso daqui ele não vai incluir o aluno na sua aula. São poucos os que sentam com os alunos e fazem alguma coisa. O planejamento do prof de sala de aula não visa o aluno com deficiência só o aluno sem deficiência, eles dependem muito da gente ainda para isso, infelizmente. (PROF^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

A prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M denuncia que o professor, em seu planejamento, não visa o aluno com deficiência, os quais dependem dos professores da SRM para a adaptação de material, mas é dada a prioridade para que o aluno com deficiência não fique encostado em sala de aula, como já ocorre. Questão reforçada pela prof^a Carla E1-M, que revela o embate entre a SEMEC e as professoras da SRM.

A dificuldade das meninas (profas da SRM) daqui do especial é só questão da prova. Eles mandaram as provas tudo igual, por isso que a prof^a ligou ainda agora, para que haja essa diferença da prova da aluna com surdez, do aluno que é cadeirante e questões motoras, isso aí que bate muito do especial com o NIED/SEMEC (PROF^a CARLA E1-M)

Para a prof^a Maria-SRM/E-Ca, de Caratateua, a preocupação tem sido muito mais a deficiência do que currículo, que é pouco trabalhado. E destaca que a adaptação do currículo é para atender a todos os alunos, com um currículo funcional, verificando a necessidade real do aluno e verificar em que está contribuindo.

Currículo eu acho que é um tema que falta a gente discutir bastante. Geralmente a gente trabalha muito a deficiência. Mas o currículo, de como adaptar esse currículo, e como trabalhar com o professor esse currículo, é bem pouco trabalhado. (PROF^a MARIA-SRM/E-CA)

Adaptação dos conteúdos principalmente para atender todos os alunos. No caso de a Educação Especial fazer um currículo mais funcional, verificar a necessidade real daquele aluno e, que esse currículo está contribuindo na vida dele. Geralmente eu tento conversar muito com o professor. Daí com ele sim, o espaço que tem eu tento, e aí não fico mais forçando uma alfabetização... o professor da sala regular, ele que é responsável por essa instrução do aluno, é ele que é responsável principal desse aluno, eu estou lá para o apoio. Para tentar dar o suporte para que o aluno tenha realmente, ele está em disparidade, ele

consiga estar como igual ali com os outros alunos. Mas quem é o responsável pela educação desse aluno é o professor da sala regular. Meu atendimento uma vez por semana é insuficiente. Mesmo que eu faça duas vezes na semana, o máximo que a orientação dá, mesmo assim ele passa muito mais tempo com esse outro professor. (PROF^a MARIA-SRM/E-CA)

A prof^a Maria-SRM/E-Ca descreve ainda que o responsável pela instrução do aluno é o professor de sala de aula comum. E salienta que o professor de sala de aula comum fica em contato com o aluno com deficiência por mais tempo que ela na SRM.

A prof^a Joelma-SRM/E-Co informa que, na prática, a adaptação curricular não tem acontecido em sua escola. E, na formação, até perguntam o tipo de adaptação e adequação para as provas.

A gente estuda, mas na prática... mas na formação recebemos um material, tipo uma pesquisa perguntando que para os nossos alunos qual era a adequação necessária para a realização das provas. Mas aqui na escola... (PROF^a JOELMA-SRM/E-CO)

Essa prof^a também justifica a não adaptação curricular pela dificuldade em colocar em prática, apesar de terem recebido formação sobre o assunto.

Assim, os entrevistados explicaram que as professoras da SRM de Caratateua informaram haver maior preocupação com a deficiência e o currículo é pouco trabalhado. Destacam que a adaptação do currículo é para atender a todos os alunos verificando a necessidade real do aluno e no que contribui; afirmaram que a instrução do aluno é responsabilidade do professor de sala de aula comum devido maior contato. Em Cotijuba, a prof^a de SRM enfatiza que a adaptação curricular não tem acontecido na escola em que atua. Em Mosqueiro, a adequação do currículo é estar conforme a necessidade do aluno independente da linguagem, e ainda é a reorganização do instrumento com o mesmo conteúdo para o aluno com deficiência ser avaliado; informam que para o professor de sala de aula comum não há trabalho porque o material a ser utilizado já vem pronto e o professor de SRM o adapta, quer do EXPERTISE, quer do ALFAMAT; questionaram as nomenclaturas utilizadas: adaptação, adequação, flexibilização, acessibilidade do conteúdo e informam que a maioria dos alunos com DI e TGD não é contemplado por não estar alfabetizado.

e) Avaliação e aprendizagem dos educandos

Sobre a avaliação e a aprendizagem dos educandos, o prof. José E-Co, de Cotijuba, ressalta que há uma contradição no sistema de avaliação da SEMEC haja vista que o sistema em ciclo não há a prova escrita, porém, a cada dois meses os professores recebem as provas enviadas pela SEMEC para serem aplicadas aos alunos.

Aqui no sistema não tem avaliação. A avaliação seria a avaliação contínua não teria uma prova dita, sendo que a secretaria de educação manda uma prova de lá que é uma contradição, que a gente tem que aplicar de dois em dois meses devido a prova Brasil. (PROF. JOSÉ E-CO)

A prof^a Ana E-Co explica que faz um relatório semestral por aluno, e quanto aos critérios avaliados, estes já vem definido pela SEMEC.

No dia-a-dia, um relatório. Nós temos uma caderneta que temos que fazer um relatório semestral, de aluno por aluno, e a questão de pôr o que a gente faz em sala de aula. Os critérios para avaliar já vêm predisposto na ficha síntese padrão da SEMEC. (PROF^a ANA E-CO)

A prof^a Ana E-Co revela sua angústia por ter que avaliar a aluna com paralisia cerebral da maneira recomendada pela SEMEC, porém não é possível. E ainda declara que há avaliação de matemática e português mensalmente.

Refletindo ainda sobre a avaliação enviada pela SEMEC, não estaria regulando e controlando, além de não permitir que o professor tenha a liberdade de elaborar suas atividades em sala de aula?

As avaliações que fiz com os alunos são as que a SEMEC manda fazer. Todo mês tem avaliação de português e matemática. Tem avaliação de ditado e aí que vem minha complicação todinha com as alunas de PC e síndrome de down, são de português e matemática e o ditado com 5 palavras para a construção de uma frase. Com a aluna PC eu tento fazer, mas é coisa mais triste. Como fazer com a turma toda? (PROF^a ANA E-CO)

A prof^a Ana E-Co analisa a situação do aluno com deficiência à qual é professora, e destaca que avançou na sociabilidade e aprendizagem, evidencia: “avançou demais, na fala, as brincadeiras. Ele está muito bem pelo que ele chegou. Reconhece algumas cores.”

A prof^a Carla E1-M reafirma que o sistema em ciclo não tem prova tradicional (escrita), mas possui o ALFAMAT, que acaba sendo um instrumento avaliativo.

As avaliações vêm todas do ALFAMAT. O ciclo não tem prova, por isso a gente visa o ALFAMAT. Mas antes vêm dois exercícios, em duas etapas, vem uma etapa depois vem a outra; e depois, a prova. A gente pediu muito para vir um antes da prova mesmo. (PROF^a CARLA E1-M)

A prof^a Tereza E3-M destaca que faz avaliação diária e ressalta que esta proposta avaliativa é recente:

Até ano passado a gente tinha um período que a gente fazia as provas. Esse ano a gente não está mais fazendo, eu pelo menos estou fazendo só avaliação rotineira, diária. Que a gente está trabalhando com o EXPERTISE, e como esse ano agora está tendo o pacto pela educação a gente está trabalhando essa questão do pacto a gente já faz essa avaliação contínua. (PROF^a TEREZA E3-M)

Se a proposta do ciclo extingue a avaliação tradicional, qual a justificativa para as avaliações do ALFAMAT? Seria a domesticação e treinamento para os vindouros números do IDEB para que não sejam baixos?

Mesmo contradizendo a proposta do sistema em ciclos, a perspectiva avaliativa aqui apresentada não atende às necessidades dos alunos com deficiência e, ao invés de promovê-los e motivá-los a realizar as atividades, os mesmos são excludentes e contra-põem ao exposto na PNEE-EI

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana. (2008, p.11)

A prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M informa que a proposta de ensino em ciclos disponibiliza um instrumento avaliativo diferenciado à qual considera tópicos específicos para avaliar o aluno em todas as disciplinas. É ressaltado, ainda, pela prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M que o espaço para registro do aluno é insuficiente, inclusive questionado na última formação. Este instrumento disponibilizado pela SEMEC propicia, segundo a prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M, que não haja uma avaliação realmente qualitativa.

Aqui em Belém existe o registro síntese, dentro do registro síntese o aluno é avaliado primeiramente em suas relações sociais, depois a partir do segundo tópico são em relação ao conteúdo, as áreas do conhecimento. O terceiro tópico

é para saber se o aluno vai avançar ou progredir. Então nessa área do conhecimento o professor vai ter que colocar lá o que o aluno aprendeu nas linguagens, nos códigos, nas ciências exatas, ciências naturais e ciências da sociedade. Todas as disciplinas estão dentro dessas áreas. Se você ver o registro síntese você percebe que o professor do ciclo avalia bem melhor do que o professor do seriado. Sobre o registro síntese (como avalia os alunos do ciclo) foi falado na última formação que o espaço é insuficiente para avaliar um aluno por um ano. A própria SEMEC colabora para que essa avaliação em todas as áreas do conhecimento, não faça uma avaliação realmente qualitativa. (PROF^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

A prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M relata que na retomada das atividades na SEMEC no início do ano, inicialmente vão para o centro de referência Gabriel Lima Mendes para formação, depois retornam à ilha de Mosqueiro para verificar o planejamento anterior do aluno, seus avanços e não avanços, para ressignificar seu planejamento atual.

Nós fazemos no início do ano, tem 15 dias de formação no centro, uma semana, e a outra semana ficamos aqui em mosqueiro onde a gente faz avaliação daquele aluno. Pega o planejamento anterior, verifica o que ele avançou, o que ele não avançou. O que ele avançou a gente fica reforçando, o que ele não avançou tira do planejamento dele. O que ele não avançou a gente continua e coloca outras questões, outros conteúdos, outras situações a serem trabalhadas com ele, que foram percebidas depois. Então esse planejamento é feito de dois em dois meses em grupo. Nós fazemos um momento geral e depois cada um faz do seu aluno especificamente. Nós vamos sentar esta semana justamente para rever porque o mês de maio e junho é outro bimestre então elas vão ter que preparar o planejamento de maio e junho. (PROF^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

A prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M continua informando que este planejamento acontece a cada dois meses. E mediante as conclusões desta avaliação, poderão, a critério, agrupar os alunos. E ressalva que o aluno com TGD não aceita trabalhar em grupo.

Na verdade, é uma definição entre o professor do AEE e nós da coordenação. Eles mesmos podem definir isso não tem problema, se eles perceberem que dois alunos deles têm mesmo nível de dificuldade que eles podem ser trabalhados juntos, podem ser colocados juntos, não tem problema. Se dois alunos surdos, mesmo que um saiba libras e outro não saiba ainda, mas eles têm condições de serem trabalhos pode colocar juntos. Essa é a orientação que a gente dá e eles fazem. Mas a única sala que faz atendimento em grupo é essa aqui (Ana Barreau), lá no Lauro eles têm poucos alunos então não precisa. Elas fazem dupla assim quando elas vão para a sala fazer assessoramento para o professor que tem 3 alunos aí elas vão juntos. Não há impedimentos desde que tenham condições de se desenvolver, se perceber que um aluno está trabalhando e não está trabalhando o outro, aí não adianta. Até porque tem aluno que tem TGD por exemplo que ele não aceita outro colega, você não consegue fazer nada eles ficam só na tua frente sem fazer nada, sem dizer nada. Ele não aceita outra pessoa dentro da sala aí tem que ser sozinho mesmo. (PROF^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

A prof^a Carla E1-M relata que há quatro avaliações do ALFAMAT no ano, duas por semestre. E por ser ano de Prova Brasil o conteúdo do ALFAMAT está direcionado para isso.

a gente tem uma prova que é passado pelo ALFAMAT que é 3^a e 4^a série, vem de lá da SEMEC, do NIED, então hoje eles estavam fazendo essa prova porque todo o conteúdo a gente tem uma formação, toda terça-feira para Belém (3^a e 4^a séries). Tudo que eles passam nessa oficina a gente traz e é passado para os alunos, de Português Matemática e Ciências. Eles ficam com o prof de Educação Física e Artes, eles não ficam sem aula. Na nossa HP, era para a gente estar aqui, mas vai para essa formação lá. No dia que não tem essa formação a gente está aqui na escola. Eles fazem quatro provas durante o ano, teve essa hoje que o conteúdo foi passado, aí em junho tem outra, no outro semestre tem mais duas e esse ano tem a prova Brasil que é desse assunto do ALFAMAT. Por isso que se prepara desde a terceira. A terceira não tem prova Brasil, mas ano que vem eles vão está na quarta. Os alunos da quarta foram preparados na terceira. (PROF^a CARLA E1-M)

As professoras da SRM possuem sua própria avaliação, porém, avaliação pedagógica, não a de registro síntese. Então, a prof^a Meire-SRM/E4-M evidencia que a avaliação é para saber como vai o aluno na escrita, no cotidiano, na avaliação da linguagem, no desenvolvimento em sala de aula, em suma: linguagem, expressão, escrita, leitura.

Fazemos avaliação pedagógica, somos professores lotados em AEE, a gente faz avaliação pedagógica mesmo para saber como vai aquele aluno na escrita, para perguntar assuntos do dia-a-dia o que ele gosta, o que ele não gosta, o que ele tem feito, a avaliação da linguagem, se ele está se expressando coerentemente, se está conseguindo desenvolver as atividades em sala de aula. Verifica essa questão mesmo de linguagem, expressão, escrita, leitura. (PROF^a MEIRE-SRM/E4-M)

A prof^a Meire-SRM/E4-M destaca que, às vezes, o objetivo idealizado não é alcançado na totalidade, mas conseguem pequenos resultados que são evidenciados também pelos pais e familiares. Então, para os alunos com comprometimento cognitivo acentuado, trabalham também a autoestima, o fazer: trabalhando em casa, fazendo materiais manuais e artefatos.

Nosso trabalho tem se efetivado de uma forma bem agradável. Às vezes a gente não consegue aquele resultado, com aquele aluno, o sonhado, mas a gente consegue alguns pequenos resultados que para a gente são enormes. Que a família diz: meu filho nunca vai conseguir! E a gente escuta o depoimento dos pais, eles falam emocionados meu filho já consegue isso, está desenvolvendo, está aprendendo... até a autoestima do aluno melhora muito. Tem alguns alunos que tem comprometimento cognitivo muito grande, então a gente procura acompanhar a questão da autoestima, para essa questão prática dele estar trabalhando na casa, ajudando em casa, dele estar aprendendo a fazer alguns materiais manuais, artefatos. (PROF^a MEIRE-SRM/E4-M)

A prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M considera que, devido à participação de alguns professores na formação ministrada pela SRM, tenha contribuído para o avanço dos alunos com deficiência na sala de aula comum e na SRM. Enfatiza ainda que a avaliação destinada a sala de aula comum não envolve, não atende os alunos com deficiência, e salienta que a avaliação deve considerar o desenvolvimento deste aluno.

Nós conseguimos avançar algumas crianças, porque estamos dando formação. Ano passado nós conseguimos dar 3 formações para os professores e uma foi sobre avaliação. Este ano nós vamos começar com DI, vamos já falar sobre a avaliação do DI. Eles não se percebem que essa avaliação para eles não pode ser. Eles têm que ser vistos como pessoas, como alunos, como cidadão, se fala em cidadão, mas que é cidadão para esse povo? Não consigo entender. Que cidadão é esse que as pessoas sempre falam? “Preparar o cidadão” se não consigo ver o outro, não consigo entender isso. Eu preciso ver meu aluno com suas limitações e perceber até onde ele se desenvolveu, se meu aluno DI chegou aqui na sala, não conhecia as letras, as vogais, não conhecia as cores, não conhecia de 1 a 5, no final do ano ele conhece isso, só isso, mas ele conhece, que para nós é muito, para a família é muito e para ele então. Então eu tenho que avançar não posso deixar ele retido porque não sei até onde ele vai estudar. (PROF^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

A prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M questiona o que é ser cidadão, o porquê de as pessoas não perceberem as pessoas com deficiência. No sítio da SEJU apresentam cidadão da seguinte maneira:

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: ter direitos civis. *É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado,*⁵⁷ ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho justo, à saúde, a uma velhice tranquila.

Se assim, e só assim, for compreendido o que é ser cidadão, de fato não atenderá as condições das pessoas com deficiência de modo geral. Muitas destas pessoas são consideradas inaptas e/ou não obrigadas a votar e, conseqüentemente, de serem votadas. E se, somente esta for a compreensão, infelizmente, não são cidadãos e daí se explicaria a repulsa de alguns pelo direito à educação, saúde, dentre outros. Muitas pessoas com deficiência precisam ser tuteladas, e não possuem plenos poderes de si. Mas, a Constituição Federal (1988) descreve, em seu art. 3º, uma postura contrária ao discutido anteriormente

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
II - garantir o desenvolvimento nacional;
III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

⁵⁷ Grifos nosso.

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Todos os objetivos envolvem as pessoas com deficiência, não justificando por fim a nulidade visualizada pela prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M aos alunos.

Quanto à escolaridade, a prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M revela:

A escolaridade é ele e a família que vai decidir até quando vai ficar na escola. Se a família quiser um termo de terminalidade a escola vai ter que dá, com 12, 13, 14 anos, se a família quiser e a criança, o adolescente não fizer questão de ir para escola a escola vai ter que dar esse termo. Mas enquanto ele sentir essa necessidade de estar na escola seja em que idade for, e a família quiser que ele esteja na escola, a escola tem que se adequar a ele. (PROF^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

Sobre a escolarização destacada pela prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M ressaltamos que, no Brasil, a educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, é o que registra o inciso I do art. 208 da Constituição Federal (1988) e pela Emenda Constitucional nº 59 (2009). Não visualizamos tal prerrogativa afirmada pela prof^a Luzia-SRM/E1-M/E3-M.

A prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M explica que a avaliação é feita em grupo, com a participação dos demais professores da SRM, e confirma o apresentado pela prof^a Meire-SRM/E4-M, no sentido de que a avaliação de conteúdo não é contemplada para os professores do AEE, porém consideram o desenvolvimento do aluno. Mas não estariam os conteúdos como item relevante ao desenvolvimento do aluno?

É feito dentro desse planejamento, vai avaliando dentro do planejamento. Por exemplo, um aluno que tem autismo ele não conhece as cores. Já contemplou a cor vermelha, aprendeu? Contempla outra cor. Aqui os alunos não fazem avaliação, avaliação de conteúdo não. A gente faz a avaliação do desenvolvimento do aluno ver o que ele conseguiu aprender dentro do planejamento, e fazer um novo planejamento para ele. A gente avalia dentro do planejamento, a cada dia é feito relatório de atendimento que o aluno conseguiu tirar do planejamento. A avaliação da SRM contribui para a avaliação de sala comum, o professor pede um parecer do aluno. A cada final de semestre a gente entrega aos professores, um parecer do aluno. O trabalho quando adaptado não é apenas para os alunos com deficiência. No dia do assessoramento elas (profas SRM) passam para todos os alunos. Elas aplicam a prova ou o prof de sala comum. (PROF^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

É percebido aqui a interrelação entre planejamento e avaliação por parte dos professores da SRM.

A prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M ressalta que quando a avaliação está adaptada, a prova de sala de aula comum, a professora de sala comum ou de SRM distribuem a prova a todos os alunos.

No sítio do INEP é apresentado a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc (também denominada "Prova Brasil") como uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4^a série/5^o ano e 8^a série/9^o ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo.

Sobre a Prova Brasil, a coord. Emília/E-C informou que a UP da ilha do Combu nunca participou desta avaliação, porém realizaram as provas do ALFAMAT à qual tiveram destaque em mídia e em campanha de reeleição do prefeito no período de 2011/2012.

Em Mosqueiro, o coord. João/E3-M ressaltava, com ênfase, que os alunos estavam sendo treinados para ficar sentado, realizando, por pelo menos 1h, a prova, tanto do ALFAMAT quanto da Prova Brasil, evitando que ficassem ansiosos e apressados para saírem da escola a fim de ter o dia livre. Com esta medida vinha garantindo uma potencial melhora nos rendimentos.

Em Caratateua, a prof^a Maria-SRM/E-Ca registra que, atualmente, tem avaliado sozinha e, quando está com dúvida, verifica junto à psicóloga ou com a outra prof^a da SRM que atua em outro turno.

Atualmente a gente está avaliando só, porque como a gente está em horários que não está tendo encontro, estou trabalhando sozinha. Quando tenho alguma dúvida, aí encaminho para psicóloga para dar o respaldo dela, dar o parecer dela, e nos casos mais difíceis tento marcar com a outra prof^a. De ela vir de manhã ou num horário em que ela já esteja para a gente avaliar junto. (PROF^a MARIA-SRM/E-CA)

Sobre os alunos, informa que dentre os objetivos previstos ou idealizados, percebe-se o avanço na comunicação.

De perceber, comunicação. Uma aluna com TGD nesses quatro anos era ecológica, que não parava de repetir a mesma palavra, a mesma frase numa manhã inteira, não se reconhecia como primeira pessoa. Hoje em dia ela já está com 8 (anos), ela já desempenha isso. Ela já se reconhece, ela tem amizade. A anomalia não apresenta, então ela superou estas coisas. (PROF^a MARIA-SRM/E-CA)

Em Cotijuba, a prof^a Joelma-SRM/E-Co relata que a única avaliação que consegue realizar no momento é a diagnóstica. “Só a diagnóstica para começar os trabalhos”.

Assim, o destacado pelos professores nas entrevistas pode ser resumido da seguinte forma:

Em Mosqueiro, não é apresentado na avaliação dos professores da SRM o conteúdo de sala comum; a avaliação pedagógica realizada na SRM prima a linguagem, expressão, escrita e leitura – o desenvolvimento do aluno. O objetivo idealizado não é totalmente alcançado, porém há pequenos resultados evidenciados também pela família; a formação propiciada pelos professores da SRM aos professores de sala de aula comum contribui para a avaliação destinada aos alunos com deficiência; a avaliação é feita pelo grupo de professores da SRM, e esta é intrínseca ao planejamento.

Em Caratateua, a avaliação tem acontecido apenas por um professor e quando há dúvida, solicita auxílio. Os destaques do desenvolvimento do aluno com deficiência evidenciam a comunicação. Dentre os resultados das falas dos professores entrevistados ressaltamos:

- A contradição da proposta do ciclo, a considerar que não haveria prova tradicional, porém a cada bimestre há prova do ALFAMAT;
- Embora o ciclo não tenha avaliação tradicional, o ALFAMAT tem sido instrumento avaliativo;
- Há relatório individualizado com critérios preestabelecidos pela SEMEC;
- A proposta avaliativa do ciclo de maneira individualizada e contínua, é recente nas ilhas;
- A proposta avaliativa de português e matemática da SEMEC não atende às necessidades dos alunos com deficiência;
- O conteúdo do ALFAMAT está direcionado à Prova Brasil.

Por fim, há uma unidade entre o saber e o saber-fazer que estabelecem bases que transformam a si e aos que os cercam, assim, gerando novas perspectivas históricas e educacionais.

5.1. Evasão

No Brasil, a evasão escolar é um grande desafio para as escolas, pais e para o sistema educacional. Segundo dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira), de 100 alunos que ingressam na escola na 1ª série, apenas 5 concluem o ensino fundamental, ou seja, apenas 5 terminam a 8ª série (IBGE, 2007).

Ao questionarmos os entrevistados sobre a evasão elencaram os motivos que afastam os alunos da escola nestas ilhas:

- **Mudança de endereço**

A profª Carla E1-M destaca que os alunos evadem quando mudam de endereço e é confirmado por outros entrevistados à qual foi registrado em caderno de campo. Em Mosqueiro, por exemplo, há uma grande rotatividade de famílias na ilha. A profª enfatiza: “Há evasão de modo geral quando há mudança de residência”.

- **Não recebimento do benefício, incapacidade financeira e ausência na escola**

A profª Meire-SRM/E4-M evidencia a questão do benefício que, pela ausência dele, os pais não conseguem arcar com as despesas do transporte e outros. Em relação ao transporte foi discutido anteriormente neste trabalho que, dentre outras coisas, há a ausência do transporte escolar que viabilize o acesso às escolas para o AEE no contraturno.

A evasão acontece não é nem com AEE, evasão da escola, porque falta demais, porque não recebem benefício e acaba tendo dificuldade em pagar, e principalmente aqui em Mosqueiro que o povo é muito carente, não consegue pagar o transporte, ter que vir para escola todo dia, então o pai acaba não levando o filho para escola e a gente acaba perdendo esse aluno por falta, vai ser reprovado sem frequência. A maior causa é ausência na escola mesmo. (PROFª MEIRE-SRM/E4-M)

- **Desnutrição, adoecimento**

A condição financeira da população ribeirinha, no geral, é bem baixa, e a merenda escolar para muitos alunos é a melhor refeição do dia. E a situação revelada pela profª Ana E-Co reflete a desestruturação social e a ausência de gestão nas ilhas.

O Fernando sempre falta, ele adoce muito. Acho ele meio desnutrido. Ele chega na escola come bastante todo mundo fica admirado. Ele toma três copos de mingau, se for comida ele quer comer três pratos de comida. (PROFª ANA E-CO)

- **Ausência da participação dos pais**

Observa-se a relevância da participação da família no acompanhamento e apoio aos alunos com deficiência. Além de ser um imperativo legal, por constar na LDB 9.394/96 que é dever da escola, da família e do Estado, a escolarização do aluno é um imperativo moral pela dignidade da pessoa com deficiência além de sua valorização. Então, a não participação dos pais é um boicote à promoção da autonomia e da cidadania do aluno com deficiência, como salienta a prof^a Maria-SRM/E-Ca: “... assim evasão, abandono do AEE, como falei tem. Mas são crianças, é por conta dos pais. Não vão para o atendimento. São poucos os casos que saem da escola. O pai ou a mãe que não levam”.

- **Incapacidade da escola em trabalhar a pessoa com deficiência**

A Sala de Recursos Multifuncional é um espaço escolar e se é trabalhado as competências e habilidades do aluno com deficiência no AEE, também deve ser expandida a condição na sala de aula comum, não havendo justificativa legal para esta ruptura e justificativa como a apresentada pela prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M.

Tem porque a escola não consegue trabalhar a deficiência, e os alunos se evadem. E às vezes o aluno se evade primeiro da escola depois no AEE. E tem mães que querem que os alunos fiquem só no AEE que não querem que vá para escola, mas aí não pode porque um está vinculado ao outro. A evasão ocorre por motivos diversos: falta de dinheiro para condução; por que as crianças ficam “de lado”. Isso não acontece normalmente de 1^a a 4^a série (CI e CII), normalmente acontece no CIII e CIV. A gente ainda não conseguiu que essas crianças sejam vistas, sejam respeitadas na sala. (PROF^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

Para refletir sobre o apresentado pela prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M, destacamos os dizeres de Cunha (1997) que a responsabilização da criança pelo seu fracasso na escola tem como base o pensamento educacional da doutrina liberal e fazem com que as pessoas acreditem que o único responsável “pelo sucesso ou fracasso social de cada um é o próprio indivíduo e não a organização social”.

A prof^a Tereza E3-M foi a única entrevistada que ressalta não haver evasão: “... aqui na escola não tem evasão. Eles continuam”.

Este seria o ideal de escola, que realmente propicia o acesso e a permanência do aluno com e sem deficiência, à qual apresenta uma escola que convive e respeita a diversidade e diferença. Afinal, como revela Freire “é na diretividade da educação, esta relação

que ela tem, como vocação especificamente humana, de endereçar-se até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando de politicidade da educação” (FREIRE, 1996, p. 110)

5.2. Formação

Sobre a condição da formação inicial dos professores, ressaltamos, a seguir, os critérios para a atuação específica na SRM, exercício da Educação Especial na Educação Geral, divulgado na PNEE-EI (2008)

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (p. 11)

De maneira similar aparece na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, em seu Art.12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. Diferentemente na Resolução CNE/CEB nº 2/2001 apresenta que

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:
I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Ocorre que, embora a Resolução nº2/2001 seja a mais antiga, e posterior à ela tenham outros documentos legais, não há, de maneira explícita, que esta foi invalidada, permitindo conflito, principalmente, em concursos públicos das distintas esferas. Não é verdadeiro que o documento recente substitui automaticamente o anterior, é necessária a explícita referência de sua substituição.

Os licenciados que atuam na SRM nas ilhas estão legalmente amparados pelas resoluções e política de Educação Especial.

Quando questionados se disponibilizam ao corpo docente alguma formação continuada, a coord. Flávia/E-Ca informa que, sobre a Educação Especial, sim, mas sobre Educação do campo, ainda não.

Os professores da escola como um todo, eles participam das formações da SEMEC. Nós não temos a formação da educação especial com a educação do campo. Mas da Educação Especial com a SEMEC, sim. As professoras da Educação Especial fazem formação no Gabriel Lima Mendes, tem outra que faz no Alvarez de Azevedo⁵⁸. (COORD. FLÁVIA/E-CA)

O fato de não haver formação para os professores sobre educação do campo contribui para que estes professores cheguem às ilhas com uma visão urbanocêntrica e burguesa, querendo transferir os elementos urbanos para o campo, além de não fortalecer a identidade do campo.

Sobre a formação “educação especial” e “educação do campo” para os professores das ilhas, do campo, não pode ser dissociado. Assim como não há como fragmentar e descontextualizar suas ações, suas práticas e sua práxis. Respaldamos-nos em Gramsci (1999, p. 175) ao afirmar que “para a filosofia da *praxis* o ser não pode ser separado do pensar, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto; se se faz esta separação, cai-se numa das muitas formas de religião ou na abstração sem sentido”.

A prof^a Maria-SRM/E-Co salienta que, constantemente, são atualizados com cursos por área específica da deficiência no polo de Icoaraci, à qual solicitou parceria. Porém há cursos que não frequentam devido ao horário incompatível.

A gente frequenta o Gabriel Lima Mendes, na prefeitura, estamos constantemente sendo atualizados com formações, com cursos de cada área específica. A gente está sempre mantendo, na verdade, o estudo e qualificando. Cada área da deficiência, por exemplo, específica para deficiência visual, específica para surdez, específica para TGD. Hoje a gente faz no polo, alternam as escolas, a escola polo é em Icoaraci. A Fundação não tem vínculo com a SEMEC, nós conseguimos essa parceria deles permitir na verdade que a gente participe. A gente vai até Icoaraci, para o polo e frequenta lá. Tem cursos que não dá para fazer por conta de nossos horários. (PROF^a MARIA-SRM/E-C)

Sobre a Fundação ser ou não da SEMEC gera interpretações que prejudicam o professor, como o não participar das formações porque é destinado aos professores da SEMEC. Enquanto, que a professora informa que são porque atendem as normativas encaminhadas pela tal Secretaria.

⁵⁸ Instituto de referência para a Deficiência Visual.

O prof. José E-Co destaca que para os professores de sala de aula comum a formação é voltada para a língua portuguesa e matemática, o que também é proposto nas avaliações do ALFAMAT: “a formação é mais direcionada a língua portuguesa e matemática para o ALFAMAT, que é a contradição da escola bosque”.

O prof. José E-Co aponta para a contradição que está no fato de o sistema em ciclos propor uma avaliação qualitativa diária por meio do Registro Síntese, e abolir o sistema de avaliação tradicional por meio de provas escritas. No entanto, a formação tem focado nas provas do ALFAMAT, que se constitui como processo avaliativo, na forma de prova escrita.

Para a prof^a Joelma-SRM/E-Co, a formação é uma questão necessária à qual vivencia, exercita e aprimora a prática. Sobre a formação voltada para a Educação Especial, disponibilizado pela SEMEC, informa contribuir muito, porém não contemplam a realidade da ilha.

Uma questão necessária porque um momento que tu vivencias, exercita que tu praticas e aí tu vais estar com teu estudo, melhorando essa tua prática. Essa (formação) específica contribui bastante porque é meu início, eu gosto. Mas me deixa com angústia porque o que falam eu não faço porque meus alunos não são contemplados. Por que não tenho os recursos que dizem que é para ter, aí me dá uma dor. (PROF^a JOELMA-SRM/E-CO)

A questão exposta pela prof^a Joelma-SRM/E-Co é tratado por Candau (1996)

o locus da formação a ser privilegiado é a própria escola; todo processo de formação continuada tem que ter como referência o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente; é necessário ter presente as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, o que já possui uma certa experiência, e o que se encaminha à aposentadoria. A autora destaca que os problemas, as necessidades e os desafios são diferentes e o processo de formação não pode ignorar estas diferentes etapas da profissão. (p. 143)

O coord. João/E3-M explica que a formação também perpassa pela relação escola sede-anexo. A escola sede recebe a formação e repassa ao anexo.

A UP recebe formação, orientação pela SEMEC, direcionada à sede e a sede transmite à UP. A comunicação com a UP é via celular, não sei se é viável, sem propaganda, a operadora mais viável aqui é a OI. O deslocamento é de barco, de 20 a 40min dependendo do clima, tempo. Saindo daqui de Mosqueiro do Porto do Pelé, lá na Vila⁵⁹. (COORD. JOÃO/E3-M)

⁵⁹ Área central da ilha de Mosqueiro, próximo à feira livre.

O prof. Pedro E3-M registra que a formação para os professores da sala de aula comum não tem formação com o setor da Educação Especial da SEMEC.

Sim com o grupo base, mas não tem parceria com a própria Educação Especial da SEMEC. Acaba conflitando que as atividades são feitas, teoricamente, para pessoas que conseguiriam ter autonomia para escrever. Acaba que não vejo tanta acessibilidade na hora de desenvolver. (PROF. PEDRO E3-M)

O que o prof. Pedro E3-M apresenta descreve a não coesão entre as informações para os professores. O grupo base trata dos assuntos do ALFAMAT, e a Educação Especial tem que se achar neste caminho, e com isso não leva em consideração a condição da pessoa com deficiência em suas avaliações nem tampouco como o professor vai realizar esta avaliação com estes alunos. E com isso se evidencia que não há a preocupação na efetiva escolarização do aluno com deficiência. Há preocupação com a “Educação”, mas não há com a Educação Especial, nem com a Educação do Campo? Não seriam estes últimos parte da mesma Educação?

A prof^a Carla E1-M enfatiza que embora haja a disponibilidade para formação dos professores de sala de aula comum pela SEMEC, a distância e o cansaço são concorrentes e novamente se percebe que a formação não atende as necessidades da ilha, não ocorrem nela. Os professores da ilha precisam se deslocar por horas até o local de formação no centro de Belém, mas não pode haver formadores na ilha ou que se desloquem até ela?

A dificuldade é que é longe, ainda não conseguiram adaptar para gente daqui. É muito longe é muito cansativo. Mas a formação é bacana. Quando eu ia de manhã eu tinha que sair 4:30h para poder estar lá 7:30-8:00h. A gente saía daqui no escuro. Agora eu estou pegando 11 h, mas mesmo assim eu saio daqui 7:30-8:00h para poder chegar lá, por causa do trânsito. Inicia 11:30 até 14:30h. É servido um lanche, a gente tem que ir logo almoçado. Retorno de lá às 3h da tarde. Às vezes pego o da noite, mas é muito cansativo, muito tarde. Uma vez peguei esse horário de 15h cheguei em casa quase 22h. (PROF^a CARLA E1-M)

Esta situação, evocada pela prof^a Carla E1-M, remete-nos a Padilha (2012)

ao refletir sobre a formação continuada como complementar à jornada de trabalho sendo realizada nos momentos, extraescolar, noturnos, finais de semana, enfim, em períodos de descanso, reacende a noção de precarização do trabalho, no sentido de solicitar mais do professor, mesmo que isso resulte em sobrecarga de trabalho. (p. 175)

A prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M informa que, depois de muita luta, conseguiram disponibilizar a formação na ilha, porém ainda há professores que não participam da formação. Antes porque era em Belém, e agora? Qual a justificativa?

Em relação à formação dos professores, a SEMEC através do CRIE, ela ofertava a formação dos professores das suas deficiências em Belém. Com muita briga com muita reclamação nós conseguimos trazer. Nós estamos ofertando aqui em Mosqueiro para o professor não ir para Belém. Mesmo assim a gente percebe, infelizmente, que ainda não é suficiente para nossos colegas, por que não conseguiram se aperceber, talvez por valores, não sei o que está faltando, antes porque era em Belém, mesmo aqui em Mosqueiro tem alguns que não participam das formações, isso dificulta o processo de inclusão. (PROF^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

A prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M embora registre que as formações disponíveis atendem as necessidades da ilha, ressalta que precisam de formação sobre transtorno mental e solicitarão à casa de apoio terapêutico que os forneça.

As formações que acontecem no CRIE contemplam nossas necessidades. O que nós precisamos hoje que já estamos providenciando são algumas informações sobre transtorno mental, nós temos algumas crianças com transtorno mental e aqui em Mosqueiro é uma das solicitações que nós vamos fazer para o prefeito. Por que aqui existe uma casa que atende, mas a partir de 18 anos, e nossas crianças e os adolescentes que tem e que estão aqui no AEE e que a gente não tem conhecimento técnico para trabalhar com eles? Então eu já solicitei dessa casa daqui de Mosqueiro que venha aqui com a gente para marcar um dia para dar uma formação para gente sobre transtorno mental. O que a gente não tem a gente busca, a gente pede. Nós mesmo temos o planejamento de cada sexta-feira uma dupla fazer uma formação sobre determinada deficiência, determinadas síndromes aqui para os demais, autoformando, essa autoformação é importante também, é fundamental também para nosso trabalho. (PROF^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

É importante destacar o fato de estarem recebendo educandos com transtornos mentais na sala de recursos multifuncionais, que está distante do público alvo da educação especial, mas que estão sendo atendidos na escola, entrando na demanda de formação dos professores.

Em dado momento, a prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M salienta: “o que a gente não tem, a gente busca”, nos permitindo inferir que as formações disponibilizadas pela SEMEC não atendem a realidade das escolas da ilha. É relevante destacar que propiciam entre si a autoformação, reafirmado pela prof^a Meire-SRM/E4-M.

A gente tem toda sexta-feira, a gente tem formação. A gente está naquele processo contínuo de estar pegando as coisas do dia-a-dia mesmo, vendo conteúdo, estudando teoricamente, revendo nossa prática. Buscando o melhor para

que a gente possa estar melhorando nossa prática no dia-a-dia ali com o aluno. (PROFª MEIRE-SRM/E4-M)

É destacado pela profª Luzia-SRM/E1-M/E2-M que a SEMEC provê formação para todos os segmentos: Educação Especial, EXPERTISE, ALFAMAT; e na sua visão estão preocupados com os números, com as provas avaliativas do MEC, como a Prova Brasil.

A SEMEC ela dá formação para coordenação, ela dá formação para os professores, para todos os professores que trabalham para o EXPERTISE que é projeto de alfabetização, no CI. Na prefeitura tem o projeto para o EXPERTISE que é do CI (1ª, 2ª e 3ª ano), que é da alfabetização até segunda série; tem o projeto do ALFAMAT que é o material que a gente está preparando, que é para o CII, terceira e quarta série. E tem uma formação para os professores do CIII e C IV, de 5ª a 8ª série por área de conhecimento. Coordenação pedagógica também tem sua formação, mas eu não sei se essa formação está contemplando as necessidades da escola, destes profissionais na escola. O que a gente percebe que aqui na escola nós estamos precisando de muita coisa ainda. Talvez essa minha visão de que estejam muito preocupados em números, em passar o conhecimento porque vai ser cobrada determinadas provas avaliativas do MEC e aí a gente se perde no nosso cotidiano, na nossa caminhada diária. Por exemplo o ALFAMAT, essas provas que as crianças fazem... provinha Brasil, e o ALFAMAT são as provas que eles fazem a cada final de ciclo. (PROFª LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

A profª Luzia-SRM/E1-M/E2-M informa a formação em Libras para os professores de sala de aula comum, que ocorre na ilha de Mosqueiro. Há ainda um momento específico da profª de Libras com os alunos surdos e revela que os alunos surdos estão melhor atendidos: 1) um dia com a profª surda; 2) outro dia com professores ouvintes que dialogam em Libras; 3) outro dia, aula de língua portuguesa; 4) outro dia, para o AEE. Toda esta estrutura para prover a aprendizagem dos alunos.

Os alunos surdos são os que melhor estão atendidos em relação aos outros. Mesmo eles não tendo dificuldades de aprendizagem por conta de não saber libras, dificulta a aprendizagem para eles, eles não conseguem entender. A gente fechou o cerco para ver se eles conseguem se desenvolver. Temos alunos no CII, que é a 4ª série, que não estão alfabetizados. Estamos desconfiando que tem um aluno lá no CIII que não está totalmente alfabetizado e está lá na 5ª série. A gente tem esse trabalho para gente verificar da melhor maneira possível, possibilitar para eles na verdade, a aprendizagem. Temos uma demanda de 7 alunos surdos, só que a gente sabe, que estão em atendimento. Temos alunos com perda auditiva, não são totalmente surdos, mas já estão em atendimento, mas não faz atendimento, por exemplo, como eles. Por que alguns os pais tão providenciando ainda a documentação. (PROFª LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

A documentação evidenciada pela prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M são os exames clínicos e o laudo para o registro e liberação do aluno para o atendimento educacional especializado.

A prof^a Carla E1-M revela ser a terceira vez em que é ofertado o curso de Libras, devido à expressiva evasão dos professores.

A gente está fazendo dia de segunda-feira, o curso de Libras aqui em Mosqueiro. Aqui na escola da ilha, quem ministra são as meninas daqui e a Priscila. A Priscila que é professora. O curso é a noite de 7 às 9h. serão 6 meses, acho que depois passa para outro nível. Da outra vez fechou porque foram desistindo. Eles pedem muito que a gente não desista porque senão não vai ter mais, que é a terceira vez, tentativa. (PROF^a CARLA E1-M)

Uma das queixas dos professores de modo geral, é que a formação acontece no centro urbano de Belém, e devido à distância e o cansaço não conseguem participar. Porém, no caso informado pela prof^a Carla E1-M a formação está acontecendo na ilha de Mosqueiro, e ainda assim há evasão dos professores. Qual a razão desta evasão? Será a metodologia utilizada? Será o fato de não relacionarem a Libras as suas práticas diárias? Será o horário, noturno, após o dia extenso de seu trabalho?

Dos pontos encontrados nas entrevistas dos professores participantes desta pesquisa, evidenciamos que, em Caratateua, não há formação para educação do campo; há formação para Educação Especial com assuntos relativos às especificidades das deficiências. Após a solicitação de parceria, participam da formação em Icoaraci, local próximo à Caratateua.

Em Cotijuba, a formação para a sala de aula comum, é voltada para língua portuguesa e matemática, que consideram uma questão necessária para aprimorar a prática. A formação disponibilizada em Belém, entretanto, não atende a realidade da ilha. Isto significa a necessidade da formação para a educação do campo, atendendo as especificidades do contexto ribeirinho.

Em Mosqueiro, a escola sede recebe a formação e repassa ao anexo. Para os professores de sala de aula comum, não há formação com o setor da Educação Especial; o local de formação (Belém) é distante da ilha necessitando horas de deslocamento, causando cansaço. Embora tenha formação em Educação Especial na ilha, há quem não participe; buscam formadores externos à SEMEC para suprir a lacuna da formação. Há, na

ilha, formação em Libras para professores de sala de aula comum com professora surda e a SEMEC provê formação para todos os segmentos da escola, mas o interesse é por números e provas avaliativas do MEC.

Padilha (2012, p. 113) descreve que há dupla face do trabalho, o concreto e o abstrato, e estes se aplicam em todas as categorias fundamentais das atividades profissionais. Assim a classe trabalhadora se constitui não somente em suas atividades diferenciadas, como na busca por qualificações necessárias ao seu desenvolvimento, reconhecido como profissão.

5.2.1. Dos conteúdos da Formação /SEMEC

Não está evidente a concepção da SEMEC sobre a formação continuada dos docentes, o que objetiva, haja vista não propiciarem aos professores momentos reflexivos e de construção da sua prática, ao contrário, apresenta-se veementemente tecnicista em que ensina a ensinar. Tal situação é apresentada pela prof^a Tereza E3-M quando informa que é mais a questão do alfabetizar, mais português e matemática, a escrita e a leitura. Situação semelhante é exposta pelos professores Pedro/E3-M e Carla E1-M.

a gente está trabalhando, por exemplo, essa questão do pacto mais as séries do 1º, 2º e 3º ano do CI, a gente está trabalhando mais a questão do alfabetizar e aí é mais português e matemática. A questão da escrita e leitura. (PROF^a TEREZA E3-M)

Eles falaram muito das contas, agrupamento, letras no inicial e final de nomes, desenvolver a leitura, não trabalhar a estrutura silábica separada mas trabalhar a palavra em si completa, e assim vão se repetindo. (PROF. PEDRO/E3-M)

A prof^a Carla E1-M ressalta que estão “sempre voltando para as provinhas, conteúdos de matemática e português. Educação Especial só com o pessoal do Especial mesmo”. Salienta ainda que são conteúdos voltados para as provinhas, seria ALFAMAT, EXPERTISE e Prova Brasil? Se o conteúdo está voltado apenas para as provinhas é porque enfatizam os índices das provas avaliativas e não a escolarização do aluno *com* ou *sem* deficiência. Estariam, portanto, adestrando os alunos para a execução destas provas. Explicita o que ensinam na formação para professores de sala de aula comum e sintetiza como sendo uma oficina em que explicam passo-a-passo como “passar” para o aluno.

Os assuntos que são dados lá são os assuntos mesmo de quarta série, o conteúdo todinho. É uma oficina, eles passam tudinho para gente, como é passado, como é para explicar. Dá uma luz na mente da gente. Eles explicam passo-a-

passo para a gente. A estratégia como passar, como explicar para o aluno, aí a gente melhora nossa prática de ensino. Agora o conteúdo em si, eles dão e a gente vai pesquisar um pouco mais a fundo, lógico. Até comprei um livro que tem português e matemática da Prova Brasil mesmo, tem todinho o conteúdo, como passar, há jogos. É tanta coisa que ao invés de escolher eu tirava assim uma metade. (PROF^a CARLA E1-M)

Desta forma, nas formações, os professores são induzidos a pensar que recebendo tudo pronto, melhoram sua prática de ensino. E o fato da prof^a Carla E1-M adquirir um livro sobre Prova Brasil permite e pensar que, ao adquirir, está investindo em sua formação, quando na verdade fortalece o tecnicismo fomentado com o objetivo de “melhorar” os números das avaliações.

O exposto acima contradiz o proposto por Freire (1977, p. 80) é na “práxis na qual a ação e a reflexão solidárias se iluminam constante e mutuamente. Na qual a prática, implicando na teoria da qual não se separa, implica também numa postura de quem busca o saber, e não de quem passivamente o recebe”.

A SEMEC disponibilizou material aos professores envolvidos na regionalização, mas para camuflar o foco central da língua portuguesa e matemática. A prof^a Carla E1-M destaca que o tema do ano foi Belém e Mosqueiro.

Esse ano é Mosqueiro, é só assunto de Mosqueiro, Belém e mosqueiro. Por exemplo, os textos que são usados são de açai, ver-o-peso. Esse ano foi assim Belém-Pará, Belém – Mosqueiro. Falam muito da ilha de Mosqueiro. As crianças aprendem uma coisa bem ampla de Mosqueiro, muito interessante. As questões de matemática tudo baseado... João foi numa barraquinha que vende tacacá... tudo voltado para o regional, para o alimento paraense. Eles passam vídeos que mostram os rios, muito interessante. (PROF^a CARLA E1-M)

A relação cidade - ilha é bem evidente nesta proposta, em que Belém é (do) Pará e Mosqueiro é (de) Belém? A centralidade é Belém?

A prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M denuncia que a prova do ALFAMAT não condiz com a realidade dos alunos da ilha. Destaca que há questões que os alunos não conseguem responder, que há alunos que não sabem ler, escrever e que não estão alfabetizados.

Existe esse projeto do ALFAMAT que trabalha língua portuguesa e matemática, mas se você ler uma provinha dessa ela está muito distante da realidade dos nossos alunos. Tem questões aqui que alunos de 5^a a 8^a série não conseguem responder. É dentro de uma proposta de um sistema maior, não sei como está a proposta da educação, apesar de eu ter colegas de outros estados que estudam comigo também estão com dificuldade de alunos que não conseguem ler e escrever. Então de repente é um pacote que o Brasil quer vender para fora, de uma educação que está dando certo, que é alfabetizado e isso não é verdade.

Por que se você for numa sala de aula e fizer individualmente uma avaliação com as crianças, você vai perceber que tem muitas crianças ali que não sabem ler e escrever, que não são alfabetizadas, que decodificam a maior parte delas. Então talvez seja querer vender um pacote de um produto que não está bem feito. (PROFª LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

A profª Luzia-SRM/E1-M/E2-M, ao fornecer estas informações, permite-nos questionar os dados da “realidade” educacional brasileira, e o que de fato estão evidenciando dentro de seus quantitativos, e qual a sequela disto nos próximos anos: evasão?

Para a educação infantil foi informado pela profª Ana E-Co, que o conteúdo da formação era “Brincadeiras”. Além destes, tem as temáticas voltadas para as deficiências vistas anteriormente.

Os professores aqui evidenciaram que os conteúdos trabalhados na formação são dos conteúdos de português e matemática voltados para o “pacto”⁶⁰ e provas, porém não deixam claro se é Prova Brasil, EXPERTISE, e ALFAMAT.

Sobre o Pacto visualizamos, no portal do MEC, que é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Seus princípios são: 1) o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador; 2) o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias; 3) conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade; 4) a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.

O pacto é voltado para a formação dos professores como articuladores da potencialização de uma prática. Juntar-se-ia este aos demais meios de formação como EXPERTISE, ALFAMAT, e, seria também um instrumento avaliativo como a prova Brasil?

⁶⁰ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

5.2.2. Sugestão dos professores

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializá-las’ por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato ‘filosófico’ bem mais importante e ‘original’ do que a descoberta, por parte de um ‘gênio filosófico’, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais”. (GRAMSCI, 1999, p. 95 e 96)

Caso fosse possível sugerir assuntos e/ou temáticas para as futuras reuniões, os professores ressaltaram algumas sugestões à qual estruturamos da seguinte maneira: o contextualizar com a realidade local; família; currículo, formação específica e política.

1) Conhecer e contextualizar com a Realidade local

O prof. José E-Co enfatiza “estamos trabalhando numa ilha o que estamos precisando realmente das pessoas que dão formação da escola porque é vir vivenciar um pouco, passar uma semana conosco para sentir a situação.” Para Freire (1977, p.28), isso ocorre pelo fato de que o ser humano não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um ser-em-situação, ser também um ser do trabalho e da transformação do mundo. O homem é um ser de práxis; da ação e da reflexão.

O prof. José E-Co enfatiza que quando for proposto uma formação, que esta não seja generalista, educação por si só, mas que seja levada em consideração a realidade de cada escola, da escola em que ele atua, por exemplo, que se conheça o acesso, o chegar, a rotina da escola, a estrutura física, as dificuldades/necessidades da escola e de seus professores, etc. A realidade das escolas das ilhas é específica do seu lugar, de seu povo, de suas crenças, de seus saberes. Saberes estes que Oliveira e Mota Neto (2008) descrevem como frutos “de experiências de vida” e, a partir dos quais o grupo se identifica e interpreta a realidade em que vive. Assim este saber é vinculado ao que é vivido concretamente, o seu fazer, as suas ações cotidianas. E, ainda, evidenciamos Oliveira (1994):

Sujeitos de “práticas cotidianas de resistências”, construtores de seus projetos de vida e tecedores de representações sobre o mundo vivenciado. Sujeitos construtores de uma lógica de pensar a realidade social oriunda do processo de relação dialética com o mundo. (p. 19)

2) Família

Para a prof^a Ana E-Co seria: “Família. Como lidar com a família?” Porque é um pouco difícil de conversar.

A família é considerada co-participante no processo de escolarização do aluno *com* ou *sem* deficiência à qual toda a comunidade escolar deve interagir e prover reais condições de desenvolvimento escolar e social.

3) Currículo

A prof^a Ana E-Co sugere: “Tarefinhas para o desenvolvimento cognitivo para o especial, alguma coisa diferente do que a gente faz”. E o prof. Pedro E3-M reforça “adequação do currículo e educação inclusiva”.

A sugestão, partindo dos professores, poderia ser por haver real interesse na escolarização dos alunos com deficiência para além das atividades de faz de conta? Foi visualizado no item específico sobre o currículo, a dificuldade e os embates sobre a visão reducionista do currículo, em que ressaltam ainda, os docentes, que o conteúdo trabalhado em sala de aula vem pronto da SEMEC. E o fornecido para o ALFAMAT não leva em consideração a realidade da escola, dos alunos. Não é considerado também que há alunos que não sabem ler, que há alunos com déficit de aprendizagem, com deficiência, etc.

4) Formação específica e política

Sobre a sugestão, prof^a Tereza E3-M revela: “Acho que a gente precisa trabalhar mais essa parte de política aí voltada para a inclusão, eu ainda sinto falta de ver isso no meu trabalho”.

O querer saber unido ao porque fazer viabiliza uma nova fagulha do compreender, do fazer, do saber docente que se estrutura para além do tecnicismo e da proletarização do trabalho docente. Candau (1996, p. 152) salienta que questões como “que tipo de educação queremos promover?”, “para que tipo de sociedade”? Não podem estar ausentes do debate cotidiano dos professores.

Na busca da educação que queremos, almejamos que se construa, ou promova, ou propicie, o efeito “catarse” (um processo eminentemente educativo-político articulado à vida econômica e social) onde não se fragmente este saber-fazer e, se construa uma realidade com formação social igualitária (economia, social, política e cultural), livre da dominação, exploração, e alienação social.

E na condição de campo, de ribeirinho, não podemos permitir que o pensar e o agir urbanocêntrico desconstruam e/ou impeçam o fortalecimento de pessoas reais, com casos reais de luta e de busca emancipadora. Já não cabe o evidenciado por Fernandes (2012) que apresenta que a condição de descaso com as populações do campo e principalmente quando se trata de pessoas com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, é marcada por processos de exclusão que em muito adiaram a efetividade de seus direitos assegurados na legislação brasileira.

Considerações Finais

Este trabalho objetivou analisar o processo de escolarização do alunado da educação especial que frequenta escolas das comunidades ribeirinhas vinculadas ao sistema municipal de ensino em Belém-Pa. E ainda: 1) analisar a estrutura e o funcionamento da Educação Especial nas escolas das comunidades ribeirinhas vinculadas ao sistema municipal de ensino em Belém-Pa; 2) analisar as práticas educativas e o currículo disponibilizado aos alunos com e sem deficiência nas escolas da comunidade ribeirinha de Belém-Pa; 3) identificar a concepção de educação do campo dos professores das escolas pesquisadas; 4) analisar a realidade socioeducacional das comunidades ribeirinhas pertencentes às escolas pesquisadas; 5) analisar a formação inicial e continuada dos professores que atuam nas escolas ribeirinhas pesquisadas; 6) identificar as condições de trabalho dos professores que atuam com o público da Educação especial nas escolas das comunidades ribeirinhas; 7) verificar as condições de aprendizagem dos alunos com deficiência em sala comum e sala de recursos multifuncionais via atendimento educacional especializado (AEE) nas escolas em estudo das comunidades ribeirinhas de Belém-Pa; 8) analisar as condições de acessibilidade dos alunos com deficiência às escolas vinculadas ao sistema municipal de ensino; 9) analisar as tensões existentes entre as políticas da Educação do Campo e da Educação Especial.

É importante evidenciar que o estudo buscou relacionar ao contexto social, provendo novas indagações e construções (res)significadas e de construção coletiva, viabilizada pelas escolhas metodológicas e o enfoque histórico-dialético, além das muitas vezes que corroboram com a construção deste saber, quer pelos entrevistados, quer pelos autores distintos.

Os resultados encontrados são muitos e, em seu respectivo espaço, permitiu-nos trilhar por estas realidades. Assim foram destacadas discussões sobre a Educação Especial, a Educação do Campo com a realidade das ilhas de Belém investigadas, a saber: Cotijuba, Combu, Caratateua e Mosqueiro, na condição de escola sede ou anexo, suas políticas, seus alunos, professores, acessibilidade: comunicacional, transporte, urbanístico, dentre outros.

- Terminologia

A discussão sobre a terminologia do público alvo da Educação Especial que tem em sua lei maior a expressão “portador de necessidades especiais”, que, muito embora

haja movimento, discussões e documentos recentes com a escolha oficial de sua terminologia como “pessoas com deficiência”, no Brasil, continuarão portadores enquanto não houver Emenda Constitucional, à qual demanda sobre-esforço político que pode ser proposto por Deputados, Senadores, e/ou Presidente da República e/ou de iniciativa popular, contendo um mínimo de um milhão de assinaturas para devida moção na Câmara e no Senado; considerando a atual terminologia e a adesão das políticas, decretos, resoluções, e outros em sua Constituição Federal com as distintas interfaces também da educação especial com o campo. Necessita mais uma vez de um mover sociopolítico educacional para que não se veja como pseudo reconhecimento, atualmente vivenciado.

Os professores entrevistados não compreendem epistemologicamente a expressão/nomenclatura que utilizam. Sequer sabem como chamar as pessoas com deficiência, ou porque utilizam determinada nomenclatura. Muitos dos que optam em chamar o público alvo da educação especial por “deficiência”, no geral o chamam de deficiente, de insuficiente. Outra nomenclatura muito utilizada nas escolas desta região, e principalmente nas pesquisadas, é o termo “especial”, que também expressa uma especificidade e uma diferença em relação aos demais. Mas, contraditoriamente, as pessoas com deficiência assim chamadas não são visualizadas ou percebidas como especiais, ao contrário.

Estrutura e Funcionamento da Educação Especial nas escolas das comunidades ribeirinhas

Caratateua:

É uma ilha que está em transformação devido a instalação de fábricas e condomínio de alto padrão. Possui alto fluxo de veículos pesados. O acesso pelos rios foi interrompido pelo governo municipal a alguns anos e não foi mais retomado.

A escola é de alvenaria, mas reporta sua estrutura a elementos amazônicos como a forma de oca, uso de palhas e etc.. Possui salas de apoio pedagógico, SRM, salas da coordenação, auditório, amplo espaço para refeições, além das salas reservadas para a Fundação que trabalha diretamente com a Educação Ambiental com projetos nacionais e internacionais.

Combu:

Seu trapiche de saída é localizado em bairro periférico e com risco social. A chegada até a escola é tranquila, mas o trapiche é de difícil acesso. A situação de saneamento é precária.

A escola do Combu é mais simples, em madeira, com poucos espaços, porém acolhedor.

Cotijuba:

O trapiche de Icoaraci, onde se dá a partida para Cotijuba, registra uma cena preocupante: a má conservação na região do trapiche. Há acúmulo de lixo ao seu redor, e próximo a feira livre. Caminha-se ao desequilíbrio ambiental.

Sobre a escola, sua estrutura é mista (madeira e alvenaria) possui muitas salas e identificadas por nome de frutas regionais. Possui área para recreação em areia, dificultando a interação da pessoa com deficiência física. O espaço para refeições é pequeno e próximo ao banheiro.

Mosqueiro:

O acesso pelos rios da Belém-cidade para a Belém-ilha de Mosqueiro é restrito, mas já houve grande fluxo pelos rios reduzindo as longas horas pelas estradas. A ilha pouco expandiu na última década, é muito visitada no veraneio, porém a população residente na ilha sofre com a falta de estrutura e suporte nos demais meses do ano.

As escolas em Mosqueiro são em alvenaria, possuem estruturas distintas, algumas são centenárias e não podem sofrer alteração em sua estrutura. Algumas possuem ar condicionado, outras apenas ventilador. Todas possuem refeitórios e banheiros. Porém apenas uma possuía banheiro adaptado que anteriormente era a despensa da cozinha da escola. Poucas possuem quadra poliesportiva e área para recreação.

Nas ilhas, mesmo quando há verba disponível para ampliar ou reformar a escola há dificuldade em contratar um engenheiro para a obra. Estes profissionais não querem ir até a ilha.

- A escola

A escola não tem atendido aos objetivos da educação inclusiva, e os professores de sala comum estão sem preparação para a inclusão. A fala dos sujeitos revela, ainda, que a escola pode ajudar a superar a carência, os problemas familiares e assédios; mas apresenta dificuldade com a gestão e o trabalho docente.

Dizem que a escola é acolhedora/receptiva, porém, sobretudo, desafiadora por encontrar, na realidade cotidiana, alunos com muita liberdade, que não compreendem o papel social da escola, além de prover ações que envolvam a comunidade, embora apresente outras dificuldades. Seria papel da escola trabalhar comportamento, combate à violência, tolerância, problemas familiares e assédios?

Apenas uma escola possui seu PPP, divulgado em domínio público. As demais alegam que o PPP está em construção e não o apresentam. Assim, sobre o PPP não foi possível analisá-lo e fazer possíveis inferências.

A relação escola sede e anexo não é tão próxima assim, é bem mais documental que prática. É interessante aos dados governamentais, porém omitem a realidade da escola ribeirinha. Quais são os dados reais das UPs, das escolas anexas, e das ilhas como um todo? Os dados evidenciados no dataescola são de apenas algumas escolas pesquisadas.

Dentre todas as escolas, podemos evidenciar que a escola de Cotijuba é a que desenvolve uma educação especial no campo. Mesmo em meio as dificuldades, a professora de SRM e professores de sala de aula comum viabilizam uma educação una, permitindo ao outro atuar em distintos espaços, e com poucos recursos. Por fim, que escola queremos para as ilhas, para a população do campo? A escola de Caratateua é possuidora de estrutura física, possui recursos, material didático, professores qualificados, porém ainda precisa melhorar; o acesso entre os blocos é todo em terra e dificulta a vida das pessoas com deficiência física. As escolas de Mosqueiro são desproporcionais. Enquanto uma possui amplas salas, outras são minúsculas. Enquanto uma possui transporte escolar, outras nada tem.

Lembramos que a EJA, o ensino profissionalizante e outras modalidades de ensino devem assegurar, aos alunos com deficiência, o atendimento educacional especializado necessário na SRM, quer durante o dia, quer durante a noite. E que os profissionais lotados, principalmente, à noite, executem seu trabalho plenamente. Entretanto, este atendimento não é realizado nas escolas pesquisadas.

- Financiamento

Inquieta-nos a condição do recebimento do “fundinho” nas escolas. A direção delega uma pessoa responsável para ser recebedora e, repassar à direção. Por que ocorre desta maneira? A escola não é uma instituição jurídica à qual mantém conta bancária específica para esse fim? Ou a escola anexa não tem validade jurídica?

- Enturmação x Inclusão

Embora haja um período específico para matrículas de alunos com deficiência, ainda existem matrículas expressivas fora do período porque seus pais não o reconhecem como pessoa com deficiência.

Constatamos uma obscura forma de enturmação dos alunos com deficiência. No seu acesso e permanência na escola ainda se faz presente posturas segregacionistas e excludentes. Não há critérios estabelecidos para a enturmação e, quem direciona os alunos às turmas, o faz de acordo com a (possível) receptividade do professor, e se este já tiver evidenciado que não aceita este aluno em sala de aula, não matriculam o aluno nesta turma em específico para evitar confusão com o professor e ter problemas durante o ano. Isso é corroborar com a exclusão e segregação, ou ainda, o professor ignora a presença do aluno com deficiência em sala de aula.

A inclusão, como é discutida amplamente no cenário nacional e internacional, é muito mais que um imperativo legal, é um imperativo moral, ético e humano. Não é por obrigação, por medo de não cumprir a lei, mas pelo respeito, pela dignidade que o outro, a pessoa com deficiência, também tem de ser pessoa e cidadã. E, na escola, ainda existe a resistência inicial de alguns professores e a ausência de colaboração dos gestores, embora já tenha sido bem pior. O conceito e/ou a compreensão dos professores sobre a inclusão exprimem caridade, depreciação e complacência, ou ainda, está restrita a estrutura física da escola.

O professor de sala de aula comum não percebe que, também é professor do aluno com deficiência. A maioria solicita um “auxiliar” para trabalhar, exclusivamente, com o público alvo da educação especial na sala de aula comum.

As principais queixas evidenciadas neste trabalho são: 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. Ainda há professor que exige que o aluno com deficiência se adeque/ajuste ao sistema proposto pelo professor, caracterizando processo integracionista, e não inclusão como é proposto hoje.

Algumas escolas não possuem SRM como Combu e Cotijuba. Porém, Cotijuba busca ensinar e cumprir as diretrizes a ela destinada.

Práticas Educativas e o currículo

- Currículo x Projetos

Constatamos ainda a confusa escolha do sistema em ciclo em Belém e suas contradições, como as avaliações tradicionais do ALFAMAT, EXPERTISE, e o recém adicionado “Pacto”. Compreendemos como confusa e comprovada nas falas dos entrevistados que sequer sabiam explicar como era, o que objetivava, como acontecia a formação do ciclo, dentre outros. Embora informassem que o sistema é em ciclos, e duas ilhas acrescentarem que é juntamente a projetos. Mas, na EJA não existe ciclo, e há também turmas multisséries.

Nos relatos dos professores entrevistados, há dificuldade em ensinar alunos com deficiência. Cada um tem sua particularidade, e precisam atendê-los, assim como os demais da turma. Mas a preocupação é atender aos Projetos ALFAMAT, EXPERTISE, Pacto, etc. Em meio aos projetos e atividades não conseguem idealizar suas aulas para que contemplem a todos.

A profa da SRM de Caratateua utiliza o planejamento padrão da Secretaria de Educação de Belém e revela três pontos principais: memória, raciocínio lógico e comunicação. Dependendo do caso focam na alfabetização.

- Recursos Didáticos e material adaptado

Os recursos didáticos, nas ilhas que as dispõe, são insuficientes para o trabalho do professor de SRM para fins do atendimento educacional especializado. E nas ilhas, que nada dispõem, é preciso rever o compromisso à pessoa com deficiência e a sociedade em geral.

São poucos os materiais a serem utilizados na SRM. Basicamente utilizam o que já vem no *kit* enviado da SRM. Alegam não possuir material como tesoura, cola, papeis distintos, elementos básicos utilizados para confecção de material. A prof^a de Cotijuba revela que utiliza mais o material que ela mesma faz e traz de casa. São jogos com copos, bingo, letras soltas para montagem de palavras, números em texturas diferentes, dentre outros.

Em Mosqueiro conseguem fazer adaptação de atividade do professor quando solicitado em tempo que seja viável, assim como as provas do ALFAMAT e EXPERTISE.

Embora o material para a SRM venha com computadores, roteador, impressora e outros, estes materiais também necessitam de manutenção e suporte constante. Nem sempre há tinta para impressora, assim como acesso à internet. Embora tenha o programa para produção de cartela para comunicação adaptada nem sempre há tinta para impressora. E quando o equipamento dá pane, não há prazo determinado para que volte a ativa.

- Avaliação

Quanto às avaliações de sala de aula comum é importante que sejam revistas e objetivadas para o desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com deficiência, e não para a limitação e o estaque em sala de aula, como está ocorrendo. Sobre a avaliação na SRM, espera-se que promovam compromisso efetivo para além das práticas da alfabetização. Lembrando que o aprendizado dos alunos com deficiência pode não atender aos objetivos idealizados, porém as pequenas conquistas são de igual mérito.

As profas de SRM utilizam avaliação própria, pedagógica, e não a de registro síntese como ocorre na sala de aula comum.

Concepção de Educação do Campo

- Negação do Campo

No Brasil, os critérios para delimitar campo e cidade não favorecem a Amazônia. E ainda há expulsão dos povos do campo por interesse territorial. Há também a desconstrução da memória cultural e local, como a extinção de ofícios característicos.

Em meio as entrevistas, foi destacado que a maioria dos entrevistados não reconhece a ilha como sendo campo, dentre as razões: ser povoado evoluído; ter alguns recursos, dentre eles, o financeiro; apresentam estrutura e desenvolvimento pedagógico similar ao urbano. A partir disso, ascende a discussão entre o campo e a cidade, em que são identificados como moradores do campo, embora haja ainda resistência, da não aceitação cultural e regional, da condição do ribeirinho. Mas, se não se considera ribeirinho, o professor é o quê? Compreende-se que não há esclarecimento, por parte dos professores entrevistados, sobre o que é campo, educação do campo e suas lutas. Assim, como lutarão pelos direitos dos alunos com deficiência que moram ou estudam no campo? Como garantir a escolarização dos alunos com deficiência no campo? Como viabilizar a educação especial no campo se os professores apresentam a dificuldade em compreender o que é uma escola do campo e, em consequência, uma educação do campo? Há uma lacuna na

formação destes profissionais em nível de graduação? Não há discussão e vivência sobre a educação do campo?

Além de não reconhecer a ilha como campo os professores não promovem atividades que interrelacionem as disciplinas às condições e realidade da ilha. Situação complexa onde a identidade dos ribeirinhos não é fortalecida, nem tampouco a luta pelo e para o campo.

É trabalhado pela escola Bosque a concepção de educação ambiental e não a educação do campo. Suas atividades perpassam a Educação Ambiental e com isso consideram atender a Educação do Campo. Claramente desconhecem as lutas e diretrizes da educação do campo.

Somente na ilha de Caratateua foi identificada uma organização popular em prol da população e discussões sobre a ilha: o Conselho. Embora também se saiba que em Cotijuba há uma associação dos moradores.

Uma reversão urgente é necessária para que políticas possam ser pensadas e pleiteadas a fim de atender as necessidades da população, inclusive do público da educação especial do campo.

Realidade Socioeducacional

Sobre o campo visualizou-se nos dados do INEP que houve redução das matrículas dos alunos com NEE que moravam e estudavam no campo e nos que moravam no campo e estudavam na cidade.

Os dados do INEP obtidos por meio dos microdados, cruzando-os entre si, permitiu obter resultados das matrículas na Educação Básica em Belém, dos que moram e estudam no campo, dos que moram no campo e estudam na cidade. Embora sejam dados oficiais, estes não são proporcionais aos encontrados em loco. Principalmente os dados dos que moram e estudam no campo em que o INEP apresenta dados, praticamente, inexpressivos.

Os dados dos que moram e estudam no campo foram tão baixos que imaginávamos que seriam compensados com os que moram no campo e estudam na cidade. Mas não ocorreu.

Nos dados dos que moram no campo e estudam na cidade apresentam redução de matrículas de alunos totais e também nas de NEE. Todas as deficiências apresentaram redução.

O IDHM apresenta dados de Belém e se apresenta em crescimento, porém não descreve quanto é da Belém-cidade e quanto é da Belém-campo. Evidencio isto porque não se visualiza nas ilhas de Cotijuba e Combu devido saneamento básico. Nas ilhas de Mosqueiro e Caratateua apresentam saneamento em parte da ilha. Ressalto que não há água encanada nas ilhas de Cotijuba e Combu. Sobre o sistema de energia elétrica, Cotijuba interrompe o fornecimento no período da noite, e na cidade é disponibilizada via motor.

Foi possível visualizar apenas uma UP no dataescola. Não há um banco de dados público, de fácil acesso, sobre os dados escolares do município (quer cidade, quer ilha). Mas alguns professores informaram haver uma base de dados “interna”, para os que atuam na secretaria de educação municipal.

- Deslocamento da Belém (cidade) para a Belém (Ilha)

A maioria dos professores das ilhas reside no centro urbano de Belém e carece do transporte terrestre e/ou fluvial (aquaviário) para chegar ao trabalho. Não há política ou programa motivacional para que o professor permaneça na escola da ilha? Não há interesse que estes estejam na ilha? Não há interesse que os moradores da ilha se desenvolvam também com serviços e outros frente à possível demanda de novos moradores? Não há uma política ou estratégia que permita aos professores residentes em Belém (cidade) ter estrutura, rota e transporte de qualidade?

Formação inicial e continuada dos professores

- Hora Pedagógica e Formação continuada

Alguns professores questionam o uso de sua HP que deveria ser para planejamento e organização de suas aulas, e são tomadas pela formação e outros. Isto significa que a HP não atende as necessidades dos professores pesquisados.

Há para os professores da Secretaria Municipal de Educação uma formação antes do início das aulas no centro urbano de Belém. Ao retornarem, verificam o planejamento da ilha.

A formação continuada precisa ser revista e idealizada para além do tecnicismo e com a compreensão objetivada do saber, do fazer, do construir uma educação para uma sociedade que queremos, que idealizamos, que buscamos, independente da fragmentação campo/cidade, atendendo as solicitações dos professores, apresentadas como conhecer e contextualizar com a realidade local, o lidar com a família, com currículo voltado às necessidades dos alunos com deficiência, e com formação também voltada para as políticas e de questões específicas da Educação Especial.

Além disso, visualizamos nas ilhas de Mosqueiro e Cotijuba a inexperiência dos profissionais que atuam na SRM. São profissionais recém-formados, pós-graduados em Educação Inclusiva, Libras, mas o contato com a realidade do aluno está tendo agora.

Condições de Trabalho

- SRM

Os profissionais da SRM buscam, em essência, o pertencer à escola efetivamente, haja vista serem desconsideradas como escola, e parte dela. Buscam conhecimentos e meios para prover a eliminação de barreiras como um todo.

Na ilha de Cotijuba presenciamos a complexa situação da prof^a de SRM, em que necessita visitar outras seis unidades pedagógicas. Atuando desta forma fica inviável o acompanhamento mais próximo do aluno. Registra-se ainda, que com a ausência de tempo produz material didático e jogos pedagógicos em casa.

A atividade em SRM deve ser com equipe multidisciplinar, mas esta situação não é registrada na ilha do Combu e Cotijuba. A equipe, dentre outras funções e na ausência de experiência da professora, auxiliaria nas atividades de AEE/SRM.

Ausência de profissional da Educação Especial para dar apoio aos professores de sala de aula comum, dificulta o processo de ensino-aprendizagem por distintas razões, como falta de acessibilidade comunicacional (Libras/Braille), atividades adaptadas, entre outros.

Na ilha de Mosqueiro há sobrecarga de atividades na SRM. O quantitativo de profissionais da Educação Especial é insuficiente para atuar na ilha.

A escola não assume o papel de orientar os pais e familiares sobre seus filhos, programas de governo e etc.. Esta função fica sob a responsabilidade das professoras da

SRM. E ainda, quando o professor de sala de aula comum apresenta dificuldade em ensinar, simplesmente transfere a responsabilidades para as profas de SRM.

Há um caso específico ocorrido na ilha de Cotijuba sobre uma aluna com problemas com sua higiene a ponto de incomodar os colegas de turma e o professor. Situação também confirmada pela mãe. Professores de sala de aula comum e SRM juntos planejaram a ação e juntos a colocaram em prática.

As escolas de Mosqueiro e Cotijuba necessitam de equipe de apoio pedagógico, auxílio para encaminhar os alunos para área da saúde. Há alunos aguardando há 8 meses por uma consulta.

- Ensino Colaborativo

Nas ilhas de Cotijuba e Mosqueiro visualizou-se a relação colaborativa entre alguns dos professores de sala de aula comum e SRM.

Há o desafio de ensinar, como ensinar, e, em meio a isso, também há a sobrecarga da função dos professores de SRM. Atendem alunos em várias escolas, em ilhas diferentes, necessitando de equipe de apoio e de uma sala. E ainda não são reconhecidos pela escola como professores, gerando uma sensação de desamparo.

As atividades do professor de sala de aula comum, às vezes ficam complexas por haver um quantitativo expressivo de alunos com deficiência distinta. Às vezes, torna-se inviável mesmo em proposta colaborativa.

Nas ilhas de Mosqueiro e Cotijuba consideram haver avanços e conquistas junto aos professores de sala de aula comum, contribuindo a parceira, o ensino colaborativo.

Condições de aprendizagem dos alunos

Em Mosqueiro alguns alunos ainda não estão na SRM porque os indicaram no meio do primeiro semestre; a demanda de alunos com deficiência ascendeu consideravelmente de um ano para outro; e mesmo assim, possui apenas três SRM e o quantitativo de professores é insuficiente para atuar na Educação especial.

Em Mosqueiro, Cotijuba e Combu há demora na elaboração do parecer sobre a condição do aluno com deficiência porque dependem de profissionais que se encontram no centro urbano de Belém.

Em Mosqueiro, as profas de SRM vão duas vezes por semana às salas de aula comum há alunos com deficiência para assessorar o professor, e acompanhar o aluno. Dois outros dias são dedicados aos alunos na SRM, e às sextas-feiras participam de formação.

Em Cotijuba, não há um planejamento como o de Mosqueiro, nem tampouco reserva para o aluno na SRM. Há a dificuldade em estabelecer um cronograma devido ser itinerante e precisar visitar mais 6 unidades pedagógicas. Mas procura acompanhar o aluno junto com o professor de sala de aula comum e, quando há a necessidade busca a sala de informática para um momento mais reservado com o aluno.

Na ilha do Combu, não há SRM, nem AEE. Existe a visita de professores da Educação Especial que são solicitados para realizar avaliação diagnóstica.

Em Caratateua, as professoras de Educação Especial possuem autonomia para trabalhar, possuem a SRM e os pacotes (*kits*) distribuídos pelo MEC, atuam da educação infantil ao Ensino Médio Integrado. Para os alunos do Ensino Médio (Integrado), a prof^a da SRM de Caratateua informou ser inviável por terem aula no período integral. Os alunos da EJA também não são atendidos na SRM, por motivos distintos dentre eles a ausência da profa do turno da noite, que embora conste como professora efetiva da SRM a mesma, no período desta pesquisa, não foi encontrada na escola.

De todas as ilhas, a Escola Bosque possui mais estrutura, espaço, investimentos, porém, atua de maneira limitada enquanto poderia expandir suas atividades e projetos. Possui tudo para realmente fazer a diferença na ilha e em Belém como um todo, mas não o faz.

Os professores de sala de aula comum que atendem as orientações dos professores de SRM conseguem desenvolver um bom trabalho e colher resultados favoráveis com seus alunos com deficiência.

Todos os elementos aqui apresentados são itens relevantes para o aprendizado do aluno.

Acessibilidade

- O Transporte

A questão do transporte foi arrebatadora desde a estrutura do trapiche ao acesso ao barco com sua estreita porta, pouco espaço interno, proa empinada, bancos inadequados, dentre outros; assim como o espaço interno dos ônibus escolares à qual não permite que pessoas com dificuldade de locomoção sejam bem acomodados.

Em Cotijuba e Combu, os alunos e professores dispõem do transporte hidroviário viabilizado pela Prefeitura de Belém. Em Cotijuba há ainda o ônibus peculiar da ilha a disposição de alunos e professores até as UP's.

Mosqueiro possui ônibus escolar, porém não atende a todas as escolas. E apesar de nos informarem que Caratateua possui ônibus escolar, não o visualizamos.

Há a necessidade de melhor transporte na ilha de Mosqueiro para que os pais possam levar seus filhos com deficiência nas atividades da escola.

Tensões entre a Política de Educação do campo e Educação Especial

- Pós-Graduação e Pesquisas

Quanto às produções evidencia-se o baixo quantitativo na região norte, principalmente em nível de Doutorado. Justificado pela reduzida oferta do mesmo nos Programas de Pós-Graduação. O aumento de oferta nesse nível educacional permitiria discussões sobre a educação do campo, e consequentemente, da educação especial no campo. E ainda, fomentaria possíveis políticas educacionais direcionadas ao campo.

Sobre o levantamento das produções que envolvem a educação especial do campo nada foi encontrado causando inquietação quanto à ausência ou silenciamento destas e de seu público referência. Mais precisamente na região amazônica estas produções sejam justificadas pelo reduzido quantitativo de Programa de Pós-Graduação, não havendo fomento neste e em outras tantas temáticas relevantes para a região.

- Laudo

Outra questão a destacar é o laudo. Este favorece o trabalho pedagógico e facilita a anamnese dos alunos que frequentam a Sala de Recursos Multifuncional. Torna-se mais rápido o processo de conhecimento do aluno e de suas necessidades, porém o professor

tornou-se sem autonomia, e ainda se coloca em xeque. Daí questiona-se a confiabilidade do laudo, se é mesmo um facilitador ou promove ações equivocadas.

- Relações Interpessoais

Nas relações interpessoais, percebeu-se, em muitos momentos, a fácil vivência entre os alunos e professores, assim como a veemente exclusão por parte dos alunos a partir do ciclo III, e da velada convivência dos professores que, em suas práticas e planejamentos, desconsideram o aluno com deficiência, transferindo sua responsabilidade do ensinar, do prover cidadania, desenvolvimento para o trabalho e outros, para as professoras de SRM. Estas, por sua vez, assumem intensamente o adaptar do material didático para se dirimir das exclusões.

O apoio da família aos alunos com deficiência é primordial e influencia no desempenho do aluno, em sua inserção também no social. As reuniões dos professores da SRM com os pais acontecem à parte das atividades da escola, como se houvesse a obrigação apenas por parte da SRM. A presença nas reuniões ainda é marcada pela atuação mais da mãe. Embora tenha relato na escola com pais superprotetores que dificultam o processo educacional de seus filhos. Mas, em Caratateua, houve maior ênfase na ausência dos pais/responsáveis.

Registra-se ainda que alguns pais não acreditam no potencial de aprendizagem/escolarização de seus filhos. Às vezes, boicotam o processo não levando seus filhos para a SRM, por exemplo. Mas, ainda não conseguimos definir as razões que os levam a isso.

Os professores de sala de aula comum também não percebem que o aluno com deficiência não é responsabilidade única dos profissionais da Educação Especial, alheio a escola, ao contrário, é compromisso de toda escola, afinal não temos gestor para uns e não para outros, professores de uns e não de outros. A maneira de ensinar deve levar em consideração o aprendizado do aluno com deficiência, e que os conteúdos, como um todo, evidenciem a realidade da ilha.

A maioria dos entrevistados informou que a relação aluno-aluno com deficiência é boa, principalmente quando estudam juntos desde a educação infantil. Porém, em Mosqueiro e Cotijuba os professores evidenciaram que os alunos com deficiência não interagem, se sentem sós, isolados.

- Outros espaços

Não houve, por parte dos professores entrevistados, referência à Biblioteca, Cantinho de Leitura e Sala de informática, haja vista todas as escolas disporem destes. Estes espaços também não foram mencionados durante o planejamento.

- Evasão

Quanto às justificativas possíveis de evasão dos alunos, como mudança de endereço, incapacidade financeira, desnutrição, adoecimento, e, principalmente, ausência da participação dos pais, sejam minimizadas em prol de uma escolarização da pessoa com deficiência como direito social fundamental a ser garantido.

Esperamos que a educação, como concepção de luta emancipatória, construa-se num fazer compartilhado propiciando valor à pessoa, independentemente de sua especificidade. Sobre o preconceito, consideramos ser não apenas a ausência de igualdade pelo olhar daquele que se considera perfeito e superior, mas é também uma arma covarde de eliminação, de exclusão, de humor negro sobre a situação das pessoas com deficiência aqui apresentadas. Enquanto isso, evidenciamos que a pessoa com deficiência é vítima desta dominação preconceituosa capaz de ser privada de sua conquista diária e até mesmo sendo extirpada de si e do meio social.

Quanto a eliminação de barreiras comunicacionais e atitudinais, ressaltamos que, em primazia, haveríamos de reconhecer a potencialidade das pessoas com deficiência sem julgamentos prévios e sem a necessidade de se visualizar como não igual. Ainda o elemento virótico, epidêmico e que enclausura, aqui considerado preconceito/estigma, deveria ser argumento feroz para a eliminação das barreiras e de promoção à justiça com medidas cabíveis e imediatas.

Sobre as dificuldades encontradas no desenvolvimento da pesquisa, evidencia-se a resistência por parte da Secretaria de Educação em liberar os dados escolares; a não receptividade por parte de alguns professores em relação à pesquisa e sua relevância enquanto registro político-acadêmico, social e de luta.

Quanto às dificuldades no processo de escolarização, vimos que a maior é atitudinal/comportamental/ético. É reconhecer que o aluno com deficiência que estuda no campo (ou mora no campo e estuda na cidade) é ser humano que detém direitos e busca

um enriquecimento/aprendizagem dentro da escola. E, também, as famílias precisam compreender suas obrigações perante seus filhos, assumir o compromisso de educá-los e compartilhar responsabilidades.

Dentre todos os objetivos propostos nesta tese, os que ainda nos inquietam são: 1) as condições de aprendizagem dos alunos com deficiência em sala de aula comum e sala de recursos multifuncional. Não pudemos acompanhar o processo um a um, de cada aluno diretamente; 2) e as práticas educativas e o currículo, que estão relacionados ao objetivo anterior. Estas são propostas para novas pesquisas, novas aproximações.

Em contrapartida, houve ampla discussão e resultados satisfatórios nas proposições sobre: as condições de acessibilidade dos alunos com deficiência às escolas vinculadas ao sistema municipal de ensino; a formação inicial e continuada dos professores que atuam nas escolas ribeirinhas; assim como as condições de trabalho dos professores que atuam com o público da Educação especial nas escolas das comunidades ribeirinhas; a estrutura e o funcionamento da Educação Especial nas escolas das comunidades ribeirinhas; a concepção de educação do campo dos professores das escolas pesquisadas; a realidade socioeducacional das comunidades ribeirinhas pertencentes às escolas pesquisadas; e nas tensões existente entre as políticas da Educação do Campo e da Educação Especial.

Quanto às possibilidades no processo de escolarização, sugerimos um ajuste nos setores da Secretaria de Educação para que a Educação do Campo contemple os alunos de EJA, Educação Infantil, Ensino Fundamental, e a Educação Especial, de maneira não fragmentada. Políticas Públicas para atuação do docente em classe multisseriada; e, políticas públicas sobre o transporte, que atendam as necessidades dos moradores das ilhas com qualquer especificidade/deficiência. E assim, propicie a educação de qualidade, interagindo com os saberes locais, valorizando e apoiando suas lutas e conquistas, respeitando sua memória, suas histórias.

Esta pesquisa possibilitou novos olhares e motivação a outros pesquisadores, então que surjam muitas outras investigações, dentre elas, as voltadas à prática docente com mais detalhamento, as distintas formas de ensinar e de aprender. As novas pesquisas viabilizarão dados que juntos podemos pleitear políticas direcionadas a Educação Especial do Campo.

Compreendemos ter assumido o primeiro desafio proposto por Arroyo (1999) de perceber qual educação está sendo oferecida aos alunos das ilhas, com deficiência, ou não, e sua concepção educacional. E ainda, atendendo ao proposto por Jesus (2012) abrindo espaço de discussão sobre Educação Especial e Educação do Campo.

Almejamos que este trabalho se torne um colaborador de investigações futuras sobre a temática Educação Especial e Educação do campo, em particular as comunidades ribeirinhas de nosso extenso país, à qual contribuirá para o desenvolvimento de práticas e políticas possíveis voltadas para o fortalecimento das discussões aqui tomadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leandro S. As aptidões na definição e avaliação da inteligência: o concurso da análise fatorial. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 23, p. 5-17, 2002.

AMARAL, Ligia Assumpção. **Espelho convexo**: o corpo desviante no imaginário coletivo, pela voz da literatura infanto-juvenil. Tese de Doutorado (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, 1992.

ARROYO, Miguel G. Prefácio. In: KOLLING, Edgar J.; NÉRY, Irmão; MOLINA, Mônica (Orgs.). **Por uma educação básica do campo**, nº1 (pp. 7-9). Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

ASSIS, Caroline Penteado; MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. Ensino colaborativo: um relato de experiência sobre o desenvolvimento de parceria colaborativa. **Educere et Educare** (Impresso), v. 6, p. 1-1, 2011.

BARBOSA, Maria Ligia O. **Desigualdade e Desempenho**: uma introdução à sociologia da escola brasileira. Belo Horizonte, MG: Argumentum, 2009.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zákia. Ciclos: estudos sobre as políticas implementadas no Brasil. In: **27 REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 2004, Caxambu. Anais Sociedade, democracia e Educação: qual Universidade? Caxambu, MG: ANPED, 2004. p. 1-23.

_____. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005

BELÉM. Lei Orgânica do Município de Belém nº 7.682. Disponível em: <<http://www.cmb.pa.gov.br/v01/institucional/lei-organica-do-municipio-de-belem>>. Acesso em: Julho de 2013.

_____. Plano Diretor do Município de Belém. Disponível em: <<http://www.belem.pa.gov.br/planodiretor/>>. Acesso em 10 de Dezembro de 2013.

_____. Resolução nº 12, de 2007. Disponível em:< http://www.cmebellem.com.br/docs/Re012_07.pdf>. Acesso em: 02/02/2014.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar a educação inclusiva: implicações pedagógicas. IN: BAPTISTA, Claudio Roberto; BEYER, Hugo Otto (Orgs). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Ana Valéria Ribeiro; CARDOSO, Gerson Rodrigues; NEVES, Patrícia Bitencourt das. Transporte fluvial urbano: uma alternativa para a cidade de Belém. 1999. Disponível em:< http://www.antp.org.br/_5dotSystem/download/dcmDocument/2013/01/21/ACA5C8EE-888F-4D89-B167-D37413F95464.pdf>. Acesso em 2 de Março de 2013.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 1971. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: junho de 2012.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: setembro de 2013.

_____. Lei 7.853, de 24 de Outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm>. Acesso em 9 de Janeiro de 2014.

_____. Lei nº 9.394, de 1996. Estabelece as diretrizes da educação nacional. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: fevereiro de 2013.

_____. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na educação Básica. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/res2.txt>>. Acesso em 25 de Fevereiro de 2014.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do Campo. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 de Agosto de 2012.

_____. Decreto nº 6.094. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. 2007. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 16 de Fevereiro de 2014.

_____. Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2008.

_____. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelecem diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em:< <http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 de março de 2012.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008. Disponível em <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 12 abr. 2010.

_____. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 01 de Março de 2014.

_____. Decreto Nº 6.949. 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. 2009. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 07 de Agosto de 2012.

_____. Resolução Nº 4, de 2 de Outubro de 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 18 set 2014

_____. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 28 de Março de 2013.

_____. Decreto Nº 7.352 de 2010. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 14 de junho de 2012.

_____. 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.

_____. Decreto nº 7.612. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em: 05 de Maio de 2014.

_____. Lei 12.587, de 3 de Janeiro de 2013. Institui as diretrizes da Política Nacional de Mobilidade Urbana; revoga dispositivos dos Decretos-Leis nºs 3.326, de 3 de junho de 1941, e 5.405, de 13 de abril de 1943, da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e das Leis nºs 5.917, de 10 de setembro de 1973, e 6.261, de 14 de novembro de 1975; e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12587.htm>. Acesso em 9 de Fevereiro de 2014.

_____. **Avaliação Nacional do Rendimento Escolar**. Disponível em: < <http://prova-brasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 15 de Janeiro de 2014.

_____. Data Escola. Disponível em: < www.dataescolabrasil.inep.gov.br>. Acesso em: 4 de Abril de 2012.

_____. **Documento orientador Programa implantação de salas de recursos multifuncionais**. 2012. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22/02/2014.

_____. **Guia de Cadastramento de grupos populacionais, tradicionais e específicos: cadastro único para programas sociais**. Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Renda de Cidadania, 2012.

_____. Plano Nacional de Educação (2011-2020). Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 de abril de 2012.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: MEC/INEP, 2008. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: MEC/INEP, 2009. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br>>

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: MEC/INEP, 2010. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br>>

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: MEC/INEP, 2011. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br>>

_____. Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: dez 2012.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; POSTALLI, Lidia Maria Marson; ORLANDO, Rosimeire Maria; GONCALVES, Adriana Garcia. Formação de Professores e Ensino

Colaborativo: proposta de aproximação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 9, p. 390-401, 2014.

CAIADO, Katia Regina Moreno. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação. **Revista Educação Especial (UFSM)**, v. 22, p. 329-338, 2009.

CAIADO, Katia Regina Moreno; MELETTI, Silvia M. F. . Educação Especial no campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 93-104, 2011.

_____. Educação Especial na educação do campo no Estado de São Paulo: uma interface a ser construída. In: **XVI ENDIPE – Encontro Nacional de didática e práticas de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade** (pp. 001830-001841). Campinas: UNICAMP, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: Caldart, R. Salete et al. (Orgs). **Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas**. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Concepção de Educação do Campo. Síntese produzida para exposição sobre a Licenciatura em Educação do Campo (texto-fala). POA: **ENDIPE**, 29 de Abril de 2008.

_____. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALIARI, Rogério. Contextos Campestres: qual educação? In: FOERSTE, Gerda Margit; FOERSTE, Erineu; CALIARI, Rogério (Orgs). **Introdução à Educação do Campo: povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais, sustentabilidade**. 2009. Disponível em: <<http://www.ufes.br/educacaodocampo/down/educacaodocampo.pdf>>. Acesso em: 03 de Agosto 2013.

CAMPOS, Alexandra Resende. Família e Escola: um olhar histórico sobre as origens dessa relação no contexto educacional brasileiro. 2011. Visualizado em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Alexandra_Campos.pdf>. Acesso em: 12 de Fevereiro de 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N.. **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCAR, 1996.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO II. Luziânia: Goiás: CNBB. 02 a 06 de agosto de 2004. Disponível em: <<http://www.cnbb.org.br/documento>>. Acesso em 10 de janeiro de 2013.

CORRÊA, Gilvane Gonçalves. Ensino Seriado: fundamentos históricos e filosóficos. **Revista História e Perspectivas**, Uberlândia (42): 315-363, jan.jun.2010.

CRIE. **Centro Recreativo e Inclusão Especial**. Disponível em: <<http://acomsemec1.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 08 de Dezembro de 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio e Ensino Profissional: da fusão à exclusão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 20., 1997, Caxambu.

DHANDA, Amita. Construindo um novo léxico dos direitos humanos: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências. **SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos**, ano 5, nº 8, pp. 42-59, 2008. Retirado em abril 01, 2013 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1806-64452008000100003&script=sci_arttext

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994. Disponível em: <<http://lerparaver.com/legislacao/internacioanl-salamanca.html>>. Acesso em: fev. 2010.

DICIONÁRIO DO AURÉLIO ONLINE. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/>>. Acesso em: 5 de Outubro de 2013.

EMBRAPA. Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. Disponível em: <www.embrapa.br> Acesso em: 05 de Maio de 2015.

ESTELLES, Reinaldo Soares; RIBEIRO, Rejane Arruda. Transporte escolar rural aquaviário em Curalinho – Pa: aplicação de uma proposta multimetodológica de pesquisa. 2009. Disponível em: <http://www.cbtu.gov.br/monografia/2009/trabalhos/artigos/gestao/2_355_AC.pdf>. Acesso em: 15 de Janeiro de 2014.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. Estudos e observações sobre vivências docentes da Educação de Jovens e Adultos no processo de inclusão escolar. 2011. 145 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

_____. Classes Multisseriadas: Educação Especial e a Educação do Campo na Amazônia Paraense. In: **SIFEDOC - I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul do RS: campo e cidade em busca de caminhos comuns**, 2012, Pelotas, RS. I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul do RS: campo e cidade em busca de caminhos comuns. Pelotas, RS, 2012. v. 01. p. 01-12.

_____. *et al.* Os Dizeres de Alunos Surdos sobre a Prática de Escolarização em Salas Comuns e Salas de Recursos Multifuncionais. In: OLIVEIRA, I. A.; SANTOS, Tania Regina Lobato dos; FRANÇA, Maria do P. Socorro Avelino (Org). **A Prática da Escolarização Inclusiva e o Atendimento Especializado na Amazônia Paraense**. Belém: EDUEPA, 2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e Território. In: SCHÜTZ - FOERSTE, Gerda Margit; FOERSTE, Erineu; CALIARI, Rogério (Orgs). **Introdução à Educação do Campo: povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais, sustentabilidade**. 2009. Disponível em: <<http://www.ufes.br/educacaodocampo/down/educacaodocampo.pdf>>. Acesso em: 03 de Agosto 2013.

_____; PONTE, Karina Furini da. As vilas rurais do Estado do Paraná e as novas ruralidades. **Revista Terra Livre**. n.19, 2º sem. 2002. São Paulo: AGB, 2002. p.113-126.

FERREIRA, Bárbara Carvalho; MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. 2007. Disponível: <<http://coralx.ufsm.br/reveceesep/2007/01/a1.htm>>. Acesso em 18 de Julho de 2013.

FERREIRA, Regina Célia Brabo; VAGA, Luís Eduardo Aragon. O Espaço Dividido: o caso do transporte hidroviário nas ilhas sul da região metropolitana de Belém – RMB. Seminário Internacional - Amazônia e fronteiras do conhecimento, 2008. Visualizado em: <<http://www.ufpa.br/naea/siteNaea35/anais/html/geraCapa/FINAL/GT5-276-1216-20081201091305.pdf>>. Acesso em: mar/2013.

FERRARO, Alceu Ravanello. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan./abr. 2012 (UNICAMP. Impresso), 2012.

FIGUEIREDO, Nebia Maria Akmeida de. **Método e metodologia na pesquisa científica**. Ed. São Caetano do Sul, São Paulo, Yendis Editora, 2007.

FONTES, Rejane de Sousa. **Ensino Colaborativo: uma proposta de Educação Inclusiva**. Araraquara SP: Junqueira & Martins, 2009.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 10 ed. Rio de Janeiro: PAZ E TERRA, 1977 (O Mundo Hoje, v. 24).

_____. **Educação e mudança**. 31 ed. Rio de Janeiro: PAZ E TERRA, 1979 (Coleção Educação e Comunicação, v. 1)

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água. 6. ed., 1995.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Política e educação**. 7 ed. São Paulo: CORTEZ, 2003 (Questões de Nossa Época).

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 35. ed, São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 47 ed. São Paulo: CORTEZ, 2006a.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 9 ed. São Paulo: PAZ E TERRA, 2006b. (Coleção: O mundo hoje, v. 10)

_____. **Educação como prática da liberdade**. 31 ed. Rio de Janeiro: PAZ E TERRA, 2008.

FREITAS, Marcos Cezar de; SILVA, Ana Paula Ferreira da. Escolarização, Pobreza e Socialização na Infância e na Juventude: uma proposta de plataforma de pesquisa interdisciplinar para a educação. **Revista ECCOS**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 57-86, jun. 2005.

FREITAS, Soraia Napoleão. A Formação de Professores na Educação Inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva** (pp. 161-181). São Paulo: Summus, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? In: SILVA, T. T. (org.). **Trabalho, educação e prática social educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2006.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere – volume 1: Introdução ao estudo da filosofia; A filosofia da Benedetto Croce**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho, co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Escritos Políticos**, v. 2. Org. e trad. de Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 3 ed. (demais edições) Rio de Janeiro: Zahar, 1980. 158 p.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. 2ª. ed. Campinas, SP: Alínea, 2001.

GRUZINSKI, Serge. **A Colonização do Imaginário: sociedades indígenas e ocidentalização no México espanhol. Séculos XVI-XVII**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

HAGE, Salomão Antônio Muffarrej. GEPERUAZ: aspectos significativos de sua criação, identidade e abrangência. In: HAGE, Salomão Muffarrej . (Org.). **Educação do campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: M.M.Lima Ltda, 2005, v. 01, p. 22-30.

HOGGART, K. **Transportation Accessibility: some references concerning applications, definitions, importance and index construction**. Council of Planning Librarians: Exchange Bibliography 482, Monticello, 1973.

INGRAM, D.R. **The Concept of Accessibility: a search for an operational form**. Regional Studies, p.101-107, 1971.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1985.

JESUS, Denise Meyrelles. Tecendo interfaces entre a Educação Especial e a Educação do Campo: o cenário do Espírito Santo. In: **XVI ENDIPE Didática e práticas de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade** (pp. 001820 - 001829). Campinas: UNICAMP, 2012.

KALOUSTIAN, S. M. (org.). **Família brasileira, a base de tudo**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 1988.

LAPLANE, Adriana L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Friszman. **Políticas e Práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. (2007) Visualizado em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>. Acesso em: 23 de Junho de 2013.

LOPES, Wiama de Jesus Freitas. Profissionalidade docente na educação do campo. 2013. 253 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos-- São Carlos: UFSCar, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. A Pessoa com Deficiência e a Crise das Identidades na Contemporaneidade. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.139, p. 45-61, jan./abr. 2010.

_____; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos e políticas educacionais. IN: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães (Org.). **Educação inclusiva e escolarização**: política e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos e as políticas de currículo. **Revista e-Curriculum** (PUCSP), v. 7, p. 1-20, 2011.

MAPA DO PARÁ. Visualizado em: <<http://www.guiageo.com/para-estado.htm>>. Acesso em 09 de Agosto de 2013.

MAPA DAS ILHAS. Visualizado em:< <http://www.midiaindependente.org/pt/red/2008/12/436198.shtml>>. Acesso em: 09 de Agosto de 2013.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. O Conceito de espaço rural em questão. **Revista Terra Livre**. n.19, 2º sem. 2002. São Paulo: AGB, 2002. p.95-112.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Formação continuada de docentes: algumas reflexões sobre a sua contribuição para a educação inclusiva. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles. **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2009.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A Reforma da Educação Superior e o Trabalho Docente. VI **SEMINÁRIO DA REDESTRADO** – Regulação Educacional e Trabalho Docente, 2006 – UERJ - Rio de Janeiro-RJ. Em: < www.fae.ufmg.br/.../trabalhos/.../a_reforma_da_educ_superior.pdf> Visualizado em 06 Setembro de 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, p. 93-110, 2006. Disponível em: < <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/9041>>. Acesso em: 12 de Março de 2012.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo como apoio à Inclusão Escolar**. 1. ed. São Carlos - SP: EDUFSCar, 2014. v. 1. 160p.

MICHELS, Maria Helena. Caminhos da exclusão: a política para a educação e a educação especial nos anos de 1990. **Ponto de Vista - Revista de Educação e Processos Inclusivos**, nº. 3/4, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Pacto Nacional pela Alfabetização. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/>> Acesso em: 21 de Novembro de 2013.

MINISTÉRIO DAS CIDADES. Programa Brasil Acessível. Disponível em: <<http://www.cidades.gov.br/>> . Acesso em: 17 de outubro de 2013.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Região Hidrográfica Amazônica. Visualizado em:<http://www.mma.gov.br/port/conama/processos/6333F3D1/DivisHidrog-Nac_luizduboc1.pdf>. Acesso em: 12 de Fevereiro de 2014.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Gestão da educação em atenção às necessidades especiais: entre o discurso oficial e o discurso do professor. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles. **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2009.

MOLINA. **Apresentação**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 11-14, abr. 2011.

MOTA, Joselene Ferreira. A formação inicial dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Belém: a organização do trabalho pedagógico para o ensino da Educação Física na Educação Infantil.2010. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Pará, 2010.

NEGREIROS, Paulo Roberto Vidal. Séries no Ensino Privado, Ciclos no Público: um estudo em Belo Horizonte. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 181-203, maio/ago. 2005.

NÓVOA, António. Formação de professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1997.

OEPA. Programa de Eliminação da Oncocercose para as Américas. Disponível em:<<http://www.oepa.net/>>. Acesso em: maio de 2015.

OLIVEIRA, Katiania Barbosa de. Educação Inclusiva e Formação de Professores no Alto Juruá. 1v. 124p. Mestrado. Universidade Federal do Amazonas – Educação, 2007.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; FRANÇA, Maria do Pérpetuo Socorro; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos (orgs.). **Educação em Classes Multisseriadas na Amazônia: singularidade, diversidade e heterogeneidade**. Vol. 1. Belém: Eduepa, 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; FERREIRA, Mônica Eliana de Oliveira. Disciplina Filosofia da Educação. (Material didático). UEPA, 2009.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; JESUS, Denise Meirelles; CAIADO, Katia Regina Moreno. Educação especial na educação do campo: A dupla exclusão da escola. In: **XVI ENDIPE** Didática e práticas de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade (pp. 1-36). Campinas: UNICAMP, 2012.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares. A construção de categorias de análise na pesquisa em educação. In: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA,

Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth. (Org.). **Abordagens Teóricas e Construções Metodológicas na Pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2011, v. 1, p. 167-186.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

_____. **Cartografias Ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. Belém: EDUEPA, 2008.

_____. Educação inclusiva em escolas multisseriadas do campo na Amazônia: um olhar para as práticas dos professores. In: **XVI ENDIPE** Didática e práticas de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade (pp.001675 -001686). Campinas: UNICAMP, 2012.

OMOTE, Sadao. Inclusão escolar e social: questões éticas entre o estigma e a inclusão. Conferência de Abertura do IV Seminário Nacional sobre educação e Inclusão Social de pessoas com necessidades Especiais. Natal R.N. 2010.

PADILHA, Adriana Cunha. **O trabalho de professores de educação especial: análise sobre a profissão docente no estado de São Paulo**. 2012. 205 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINO, Angel. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educação & Sociologia**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 763-785, 2007.

RAFANTE, Heulália Charalo. Helena Antipoff e o ensino na capital mineira: a Fazenda do Rosário e a educação pelo trabalho dos meninos “excepcionais” de 1940 a 1948. 247 p. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos, 2006.

REGO, Tereza Cristina; OLIVEIRA, M.K.; SOUZA, D.T.R. (Org.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. 1. Ed. São Paulo: Editora Moderna, 2002.

RIBEIRO, Luiz César de Queiroz.; KAZTMAN, Ruben.(orgs.). **A Cidade contra a Escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevideú, Uruguai: IPPES, 2008.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 2 ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. 166 p. -- (Coleção Educação Universitária)

RIBEIRO, Roméa Almeida. Estratégias Educativas durante o Tempo de Viagem no Transporte Escolar Rural. 131 f. Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Transportes, Universidade de Brasília, Departamento de Engenharia Civil e Ambiental, 2013.

SACRISTAN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTAELLA, Lucia. **Semiótica Aplicada**. 1. ed. São Paulo: Thomson, 2002.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos; PALUDO, Conceição; OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. Concepção de educação do campo. In: **Cadernos didáticos sobre educação no campo UFBA**. Universidade Federal da Bahia. 2010.

SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. Formação contínua dos profissionais do ensino: A experiência do Instituto dos Educadores de Belém (ISEBE). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Dissertação de Mestrado), 1998.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro. O Projeto Político-Pedagógico como estratégia de uma ação formativa, democrática e racional. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; MOTA NETO, João Colares *et al* (Orgs). **Projeto Político-Pedagógico da escola de Governo do Estado do Pará**. Belém: EGPA, 2007.

SEJU. Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos. Disponível em: <<http://www.justica.pr.gov.br/>>. Acesso em: 21 de Dezembro de 2013.

SEMEC. Projeto Político Pedagógico Escola Ana Barreau de 2008. Disponível em: <<http://escolaabm.blogspot.com.br/2009/11/projeto-politico-pedagogico.html>>. Acesso em: junho de 2013.

_____. Decreto N° 28.838/96. Aprova o Estatuto do Centro de Referência em Educação Ambiental - Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira. Belém, 1996.

_____. Resolução nº 12, de 2007. Fixa diretrizes e normas, educacionais e pedagógicas, para o atendimento dos educandos com necessidades especiais no Sistema Municipal de ensino de Belém. Belém: CME, 2007.

_____. Proposta de Trabalho 2013. Disponível em: < <http://www.acomsemec1.blogspot.com.br>>. Acesso em: 03 de Maio de 2013.

SILVA, Cristina Maria das Dores. Inclusão: dos limites às possibilidades. In: Roth, Benenice Weissheimer (Org). **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SOARES, Ademilson de Sousa. A autoridade do professor e a função da escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 841-861, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

SOUZA, C. L.; RAVENA, N.; RAVENA-CAÑETE, V. Amazônia, para além da discussão entre campo e cidade: o Município de Tapauá/AM em foco. IN: Tobias, Maisa S. G; LIMA, Alberto C. M. (Orgs). **Urbanização & meio ambiente**. Belém: Unama, 2012.

TARDIF, Maurice. Introdução. In: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TEIXEIRA FILHO, Heleno; MORAES, Hito B.; TOBIAS, Maísa. **Projeto de Embarcações para um sistema aquaviário de transporte urbano da região metropolitana de Belém**. 2009. Visualizado em: < http://www.ipen.org.br/downloads/XXI/085_Teixeira_Filho_Heleno.pdf>. Acesso em: 13 de Abril de 2013.

TOBIAS, Maísa S. G.; RAMOS, Rui A. R.; RODRIGUES, Daniel S. Modelo de Acessibilidade em Ambiente Sig como Suporte à tomada de decisão em investimentos em infraestruturas Urbanas: o caso de Santarém-Pa. IN: Tobias, Maisa S. G; LIMA, Alberto C. M. (Orgs). **Urbanização & meio ambiente**. Belém: Unama, 2012.

TOBIAS, Maísa S. G; MACHADO, Maricele S.; PAIVA JUNIOR, Humberto. **Formação de rede de transporte rodofluvial urbana na Amazônia**: o caso de Belém do Pará. Disponível em: < www.ipen.org.br_downloads_XXI_187_Tobias_Maisa_Sales_Gama>. Acesso em: 22 de Fevereiro de 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VELHO, Gilberto. Violência, reciprocidade e desigualdade: uma perspectiva antropológica. In: VELHO, Gilberto; ALVITO, Marcos (Orgs.). **Cidadania e violência**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ; FGV, 2000. p. 11-25.

_____. O desafio da Violência. 2001. Visualizado em: < www.comciencia.br/reportagens/violencia/vio09.htm>. Acesso em: 12 de Fevereiro de 2014.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP**, v. 95, p. 139-151, 2014.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva / Max Weber; tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; Revisão técnica de Gabriel Cohn - Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

UNESCO. DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (Conferência de Jomtien – 1990). Disponível em:< http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: maio de 2010.

ANEXOS

A – DADOS DE CIDADE E POPULAÇÃO

Tabela 1294 - Número de cidades e População nas cidades nos Censos Demográficos por tamanho da população				
Brasil				
Classes de tamanho da população	Variável X Ano			
	Número de cidades (Unidades)		População nas cidades (Pessoas)	
	2000	2010	2000	2010
Total	5.507	5.565	123.460.941	143.792.645
Até 500	93	50	34.587	18.956
De 501 a 1.000	292	234	221.178	181.891
De 1.001 a 2.000	791	663	1.185.752	1.004.739
De 2.001 a 5.000	1.617	1.579	5.301.052	5.250.699
De 5.001 a 10.000	1.095	1.160	7.793.458	8.233.278
De 10.001 a 20.000	755	863	10.562.575	12.144.161
De 20.001 a 50.000	476	583	14.575.035	18.150.079
Mais de 50.000	388	433	83.787.304	98.808.842

Nota:

1 - Para 1950: População presente;

2 - Para 1960 até 1980: População recenseada;

3 - Para 1991 até 2010: População residente;

4 - Para 1950 e 1960: Os dados referentes ao Brasil e à região Sudeste incluem a população da região de Serra dos Aimorés, área de litígio entre Minas Gerais e Espírito Santo;

5 - Os dados referentes à unidade da federação Pernambuco, referentes aos anos 1950, 1960, 1970 e 1980, incluem os do território federal de Fernando de Noronha;

6 - Os dados referentes à unidade da federação Pernambuco, a partir de 1991, incluem os do distrito estadual de Fernando de Noronha, criado em 06.10.1988;

7 - Para 1950 e 1960: Os dados para a unidade da federação Minas Gerais incluem a população recenseada na parte da Serra dos Aimorés anexada à unidade da federação Minas Gerais;

8 - Para 1950 e 1960: Os dados para a unidade da federação Espírito Santo incluem a população recenseada na parte da Serra dos Aimorés anexada à unidade da federação Espírito Santo;

9 - Para 2000: Dados da Sinopse Preliminar;

10 - Para 2010: Dados da Sinopse;

11 - Até 1970: Os dados referentes à unidade da federação Rio de Janeiro incluem os da antiga Guanabara;

12 - A unidade da federação Tocantins foi criada em obediência à Constituição Federal de 1988. Os dados popu-

lacionais referentes ao novo estado, para os Censos de 1950 a 1980, foram desmembrados da unidade da federação de origem, neste caso Goiás;

13 - A unidade da federação Mato Grosso do Sul foi criada através da Lei Complementar Nº 31, de 11 de outubro de 1977, e sua instalação em 1º de janeiro de 1979. Para os Censos de 1950 a 1970, seus dados populacionais foram desmembrados da unidade da federação de origem, neste caso Mato Grosso.

14 - Cidade: Distrito sede do município.

15 - Vila: Distrito que não é sede municipal e que é sede distrital.

Fonte: IBGE - Censo Demográfico (<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/>)

B – FICHA AVALIATIVA



Prefeitura Municipal de Belém
Secretaria Municipal de Educação
Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes



RELATÓRIO DO PROFESSOR E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO:

Nome: _____

Idade: _____ Data do nascimento: ____ / ____ / ____ Sexo: M () F ()

Nome dos pais ou responsáveis:

Endereço: _____

_____ Bairro: _____

Perímetro: _____

Escola que frequenta atualmente: _____

Turno: _____ Série/Ciclo: _____

Data de ingresso na escola: _____

Número de repetência: () na escola () outra escola

Nome do (a) professor (a): _____

Data do encaminhamento: ____ / ____ / ____

2. MOTIVO DO ENCAMINHAMENTO:

Descrever abaixo as características observadas no aluno (cognitivas, sociais, sensoriais, psicomotoras, afetivas, linguagem, etc.) ressaltando o motivo do encaminhamento ao CRIE/SEMEC. Elencando a trajetória do aluno na escola e as intervenções realizadas junto ao aluno e a família.



Av. Gentil Bitencourt, 694 – Cep: 66.035-340 Belém (PA)
Fone: 91 3252-0201 E-Mail: semec.cae@yahoo.com.br

3º ano - Parecer

II - CONSTRUÇÕES NAS ÁREAS DO CONHECIMENTO: CÓDIGO E LINGUAGEM, CIÊNCIAS DA SOCIEDADE E CIÊNCIAS DA NATUREZA

Com base nos registros dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos numa perspectiva interdisciplinar, o aluno apresenta o seguinte:

1º ano - Parecer

2º ano - Parecer

3º ano - Parecer

III - MOVIMENTO DE PROGRESSÃO DO (A) ALUNO (O):

A partir das sínteses pontuadas nos itens I e II, em que condições se dará a progressão do(a) aluno(a) no final do Ciclo.

Assinaturas:

Professor(a)

Professor(a)

Professor(a)

Professor(a)

Professor(a)

Professor(a)

Professor(a)

Professor(a)

Professor(a)

Ass. Professor(a)

Ass. Diretor(a)

Ass. do Coord. Pedagógico(a)

D – Parecer do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**Título da Pesquisa:** A ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NAS COMUNIDADES RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA PARAENSE**Pesquisador:** ANA PAULA CUNHA DOS SANTOS FERNANDES**Área Temática:****Versão:** 3**CAAE:** 11054512.0.0000.5504**Instituição Proponente:** CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio**DADOS DO PARECER****Número do Parecer:** 302.156**Data da Relatoria:** 11/06/2013**Apresentação do Projeto:**

Projeto de extrema relevância social e científica, tem como objetivo geral a análise da atuação da educação especial em escolas que possuem matrículas de alunos com deficiências nas comunidades ribeirinhas de Belém-Pa. A pesquisa será realizada com uso dos dados do INEP e complementação com entrevistas semi estruturadas que serão realizadas com coordenadores e professores de escolas ribeirinhas, além de representantes da Secretaria de Educação do município de Belém, na região amazônica.

Objetivo da Pesquisa:

Caracterizar como tem atuado a educação especial nas comunidades ribeirinhas de Belém (PA). Serão detalhados os dados sobre o perfil do alunado, as condições das escolas e as condições do acesso dos alunos até as escolas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Nova descrição dos riscos e benefícios contempla de forma adequada os baixos riscos da pesquisa com potencial contribuição para área.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa com extrema relevância para área.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235**Bairro:** JARDIM GUANABARA**UF:** SP**Município:** SÃO CARLOS**CEP:** 13.565-905**Telefone:** (16)3351-9683**E-mail:** cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



Continuação do Parecer: 302.156

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Cronograma está adequado e não precisa ser alterado, o projeto contém declaração de concordância do órgão administrativo de Belém, o TCLE contém linguagem adequada e contempla claramente os riscos e benefícios aos participantes.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nada a declarar

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SAO CARLOS, 12 de Junho de 2013

Assinador por:
Maria Isabel Ruiz Beretta
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

APÊNDICES

A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

I - DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

- 1.1. Qual seu nome completo?
- 1.2. Qual sua idade?
- 1.3. Qual sua formação profissional (graduação e pós-graduação)? Onde cursou?
- 1.4. Há quanto tempo atua como professora?
- 1.5. Há quanto tempo trabalha nesta instituição (NOME DA ESCOLA) / serviço público? Efetiva ou contratada?
- 1.6. Como prefere chamar o público da Educação Especial: pessoa com deficiência, pessoa com necessidades educacionais especiais ou outro? Por quê?
- 1.7. Você atua em sala de aula comum ou em sala de recursos multifuncional (SRM-AEE)? Há quanto tempo atua com estes alunos?
- 1.8. A escola que você atua é em uma ilha, você a considera como escola do campo?
- 1.9. Há alguma proposta articulada na escola sobre a condição e/ou valorização desta escola como sendo escola do/no campo?
- 1.10. A escola em que atua é multisseriada? Trabalha em ciclos ou seriação? Como é o funcionamento de uma escola em ciclos?

II – ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA

- 2.1. Como está constituída a estrutura física da escola? (salas, refeitório, quadra de esportes, copa, banheiro)
- 2.2. A estrutura física de sua escola atende a acessibilidade? Por quê? Possui espaços adaptados?
- 2.3. E a acessibilidade em relação aos alunos?
- 2.4. Como é na sua percepção a escola que você trabalha? Esta escola é sede de alguma unidade pedagógica? Quais?

III - ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA ESCOLA

a) Projeto Político Pedagógico

- 3.1. Você saberia nos dizer se o projeto político pedagógico contempla a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva?
- 3.2. Você saberia nos dizer como é contemplado ou abordado no PPP? Você contribuiu com a elaboração do PPP na sua escola?
- 3.3. Você concorda com o conceito utilizado/mencionado descrito no projeto pedagógico?
- 3.4. Há turmas que possuam alunos com deficiência matriculados em turmas comuns? Como é realizada a distribuição/lotação dos alunos público alvo da Educação Especial? Como é definido no PPP? Quantos alunos por sala?
- 3.5. Que características são utilizadas no projeto pedagógico para definir estas turmas?
- 3.6. Você sabe como é especificado no PPP as matrículas da pessoa com deficiência?

3.7. A escola em que trabalha atua com ensino infantil, fundamental, médio e EJA e Aceleração?

b) Escolarização

3.8. Como se dá o ingresso dos alunos com deficiência na escola/rede de ensino?

3.9. Qual a constituição / composição das turmas?

3.10. Como foi preparada a escola para a recepção dos alunos com deficiência (pessoal, infraestrutura e pedagógica)?

3.11. O que você conhece sobre inclusão escolar/ processo de escolarização da pessoa com deficiência?

3.12. Você considera que sua escola desenvolve práticas de escolarização inclusiva? Por quê?

3.13. Em que essas práticas de escolarização se diferenciam? Como são desenvolvidas?

3.14. Em sua opinião como os docentes e discentes recebem os alunos com deficiência?

3.15. Como se dá as relações interpessoais entre os alunos com deficiência e a comunidade escolar?

3.16. Existe interação entre a escola e a comunidade?

3.17. A família do aluno com deficiência participa das atividades da escola? De que forma?

3.18. Que recursos didáticos e equipamentos são utilizados para atendimento educacional especializado dos alunos com deficiência?

3.19. Você encontra dificuldades em identificar os alunos que apresentam deficiência/necessidades educacionais especiais não muito evidentes? Quais dificuldades?

3.20. Existe equipe multiprofissional no atendimento educacional especializado - AEE? Quantos profissionais?

3.21. Como é feito o atendimento educacional especializado? De que forma?

3.22. O que mudou na rotina da escola com a inclusão?

3.23. Quais as dificuldades que você encontra para efetivar a educação inclusiva?

3.24. Quais os serviços de apoio especializado existentes na escola voltados para o atendimento de alunos com deficiência/necessidades especiais?

IV- SALA DE RECURSOS

4.1. Os alunos que são atendidos na SRM são todos desta escola?

4.2. Qual horário de funcionamento da SRM?

4.3. Aos alunos que moram distante da escola e que são atendidos nesta SRM é concedido transporte escolar? Como eles chegam até a escola?

4.4. Como está estruturada a SRM? Possui equipe multidisciplinar?

4.5. Como é realizado o trabalho na sala de recursos? Há autonomia para elaboração e execução das atividades planejadas?

4.6. Como é a interação entre os professores da sala comum e os da sala de recursos? Como essa interação acontece?

- 4.7. Como é feito o planejamento das atividades da sala de recursos? Evidenciam o fato de a escola estar numa ilha?
- 4.8. Quem elabora o planejamento?
- 4.9. Que materiais são utilizados na sala de recursos?
- 4.10. Em que período?
- 4.11. Atualmente quais alunos participam das atividades na sala de recursos? São de que série/ciclos?
- 4.12. Como é feito esse atendimento dos alunos?
- a) em grupo ou individual?
- b) Quantas vezes por semana?
- c) no mesmo turno, em turnos diferentes da sala comum em que o aluno estuda?
- 4.13. Em sua opinião qual a função da sala de recurso multifuncional?
- 4.14. Como se dá a articulação entre a sala de recursos e a sala comum?
- 4.15. Há reuniões dos professores que atuam na SRM com a equipe docente e técnica da escola? Quando e como são realizadas essas reuniões?
- 4.16. Quais as dificuldades você considera existir para o trabalho pedagógico na sala de recursos?
- 4.17. Como você avalia o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de recursos?
- 4.18. Os alunos que recebem atendimento educacional especializado na SRM tem conseguido a promoção no fim do ano letivo?
- 4.19. Tem havido evasão dos alunos público alvo da Educação Especial?
- 4.20. Os alunos deixam de vir para o AEE com frequência? Quais os motivos?
- 4.21. Os alunos da EE atendidos na SRM recebem o benefício da prestação continuada?

V- PRÁTICA DOCENTE

a) planejamento

- 5.1. Como você planeja, elabora e desenvolve o seu trabalho para o atendimento educacional especializado? Coletivo ou individual?
- 5.2. Você participa do planejamento das atividades desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncionais?
- b) A metodologia e recursos pedagógicos
- 5.3. Você participa das atividades desenvolvidas na SRM de que maneira?
- 5.4. Você utiliza metodologias diferenciadas para atender as especificidades dos alunos com deficiência/necessidades especiais? Como?
- 5.5. Você também acompanha o processo de escolarização dos alunos com deficiência em sala de aula comum e na família? Como?

5.6. Como é a relação dos alunos e professores de sala comum com os alunos público alvo da Educação Especial?

c) Currículo

5.7. O que você entende por adequações Curriculares?

5.8. Você realiza Adequações Curriculares para as atividades em sala de aula? De que maneira?

5.9. Existe articulação dos conteúdos e atividades entre as salas de recursos e a sala comum? Como se dá esta articulação?

d) Avaliação

5.10. De que maneira você realiza as suas avaliações?

5.11. Como é feita a avaliação dos alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais desenvolvidas na escola, tanto da sala de aula comum, quanto da SRM? Por quem? Qual a periodicidade?

5.12. Quais as dificuldades enfrentadas em sua prática com alunos com deficiência/necessidades educacionais ou na Educação Especial?

5.13. Você considera que obteve avanços em sua prática com alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais? Quais? Como?

5.14. O contato com alunos com deficiência/necessidades especiais provocou alguma modificação em sua prática docente? Quais? Como?

VI – FORMAÇÃO CONTINUADA

6.1. Para você o que é formação continuada?

6.2. Você tem conhecimento sobre as políticas de formação de professores na educação especial?

6.3. Neste ano você participou de algum tipo de formação continuada? Quais?

6.4. Nestas formações que conteúdos foram trabalhados?

6.5. Você e os demais professores/as foram consultados sobre os conteúdos planejados para as formações?

6.6. Em que espaços as formações foram realizadas?

6.7. Quais as dificuldades apresentadas no processo de formação continuada para atuação na educação especial na perspectiva da educação inclusiva?

6.8. Em que a formação continuada recebida contribuiu para a sua prática docente no trabalho com a educação inclusiva?

6.9. O que mudou em sua prática pedagógica com a formação para a inclusão?

6.10. Que tipo de formação continuada poderia contribuir com sua prática pedagógica e para a educação inclusiva na escola?

6.11. Quais assuntos você gostaria que fossem tratados na formação continuada?

B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “A ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NAS COMUNIDADES RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA PARAENSE”, sob a responsabilidade da doutoranda em educação especial pela Universidade Federal de São Carlos, Ana Paula Fernandes.

O que nos leva a estudar este tema é que em tempos de Educação Inclusiva faz-se necessário reconhecer e prover condições de acesso e permanência às pessoas com deficiência nas instituições de ensino, nas diversas instâncias. Então aqui pesquisaremos a escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense, quer dizer, nas ilhas que objetiva: analisar como tem se instituído e desenvolvido a educação especial em escolas que possuem matrículas de alunos com deficiências nas comunidades ribeirinhas de Belém-Pa; e os demais: 1) Identificar as escolas do campo em que há alunos da educação especial matriculados, nas comunidades ribeirinhas de Belém-Pa; 2) Identificar o perfil do alunado da educação especial que frequenta escolas das comunidades ribeirinhas vinculadas ao sistema municipal de ensino; 3) Analisar as condições de acesso educacional dos alunos com deficiência que residem nas comunidades ribeirinhas de Belém-Pa.

Você foi selecionado(a) porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: ser professor(a) ou coordenador(a) ou gestor(a) municipal de alunos com deficiência. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a escola onde realiza suas atividades profissionais.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder, por meio de entrevista semi-estruturada, algumas questões sobre a escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas. As suas respostas serão gravadas no momento da entrevista para posterior transcrição. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais – apenas nomes fictícios serão utilizados, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora.

Os riscos de participação nesta pesquisa referem-se a possíveis dúvidas sobre as questões do instrumento ou desconforto em responder às perguntas, embora estas não sejam invasivas à intimidade dos participantes, assim como de ordem natural que promovam ausência ou insuficiência de transporte fluvial para acesso as escolas resultando em número reduzido de professores de alunos com deficiência ou até mesmo a ausência de possível atendimento educacional especializado. Caso isto ocorra, esclareceremos imediatamente suas dúvidas e minimizaremos seu desconforto. Entretanto, caso queira, a pesquisa poderá ser imediatamente interrompida com você. O estudo implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da educação especial, pois busca a compreensão acerca da escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas.

Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o e-mail da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes
fernandes.a.p@hotmail.com
(91) 9132 3502