

**Interseccionalidades na educação especial e educação do campo em uma escola ribeirinha
Amapaense**

*Intersectionalities in special education and field education in a riverside school from the State
of Amapá*

Ilene Diniz Sacramento Lima
Carla Ariela Rios Vilaronga
Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
São Carlos-SP-Brasil

Resumo

Este artigo tem como objetivo geral analisar o processo de ensino dos estudantes da Educação Especial que frequentam uma escola ribeirinha. Trata-se de um estudo de caso etnográfico, utilizando-se da entrevista intensiva, observação participante e análise documental. O estudo contou com seis participantes: um professor da Educação Especial, quatro professores de classe comum e um coordenador pedagógico, pertencentes a uma escola ribeirinha de uma cidade do estado do Amapá. Por meio dos resultados identificou-se a falta de recursos materiais, de adaptações nos livros didáticos, de capacitação aos professores de sala de aula comum e de parcerias com famílias e escola. Porém, mesmo com as barreiras enfrentadas, os participantes apontaram que gostavam de atuar na ilha e reconheciam a diversidade presente na escola.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação do Campo; Educação Ribeirinha.

Abstract

This article aims to analyze the teaching process of students of Special Education who attend a riverside school. This is an ethnographic case study, using intensive interviews, participant observation and documentary analysis. Six participants participated in the study: A Special Education teacher, four common class teachers, and a pedagogical coordinator, belonging to a riverside school in a city in the state of Amapá. The results identified the lack of material resources, adaptations in textbooks, training for common classroom teachers and partnerships with families and the school. However, even with the barriers faced, the participants pointed out that they liked to work on the island and recognized the diversity present in the school.

Keywords: Special Education; Field Education; Riverside Community Special Education.

Interseccionalidades na educação especial e educação do campo em uma escola ribeirinha Amapaense

Introdução

A partir da metade dos anos de 1970, os movimentos sociais assumiram um caráter de luta pela democratização da sociedade, de conscientização popular e reivindicação de direitos, fazendo com que as diferentes iniciativas situadas no campo da educação popular, como a educação política, formação de lideranças, alfabetização de jovens e adultos, formação sindical e comunitária, começassem a ser pensadas dentro de uma análise crítica de sua relação com a educação escolar e da formação para o trabalho (Freire, 1976).

Houve uma evolução da educação no campo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) foi aprovada e, com ela, foram contempladas medidas que valorizaram essa modalidade de ensino. Nesse sentido, Molina (2008) aponta que no período de 1997 a 2004, com a expansão da Educação do Campo através de diversos movimentos e organizações, houve a criação de novos cursos e a difusão do referencial teórico nas escolas que geraram experiências, reflexões, estudos e pesquisas. Com o fortalecimento da escola do campo, foram definidos os sujeitos sociais para quem foi destinada de acordo com as legislações e reforçado nas conferências sobre o tema, sendo eles: agricultores, familiares, trabalhadores rurais assalariados, assentados/as, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, enfim, todos os povos do campo brasileiro, estando em consonância com a Resolução nº2, de 2008 sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

De acordo com a última atualização do censo, que se deu em 2021, o Brasil possuía 73.483 instituições de ensino municipais e estaduais no campo, das quais 1.856 quilombolas e 2.823 indígenas. São mais de 6,2 milhões de matrículas e 342 mil professores, ainda de acordo com IBGE 2021, o Amapá apresenta 714 escolas de ensino fundamental, sendo elas: 293 da rede municipal, 237 da rede estadual e 61 do setor privado. Não é destacado, dentre elas, o quantitativo de escolas ribeirinhas. (Brasil, INEP, 2021).

O Processo de Ensino de Estudantes Público da Educação Especial em escolas ribeirinhas

A partir da década de 1990, observou-se movimentos políticos e sociais para a materialização da educação de qualidade para estudantes público da educação especial, de forma transversal, nos diferentes níveis e modalidades de ensino (Brasil, 1996; 1999; 2001;

2008; 2009). Dentre as principais normativas apresentadas tem-se, atualmente, a Lei brasileira de Inclusão (2015) 2015, visando a sua inclusão social e cidadania, quando considera a pessoa com deficiência como “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015, art.1º).

Ferreira (2021) realizou um estudo com o objetivo de analisar as relações entre a inclusão e o espaço escolar ribeirinho, a fim de identificar as condições de acesso, permanência e sucesso educacional de alunos com deficiência no ambiente escolar ribeirinho. Como resultado, há o destaque sobre a formação docente, dizendo que os professores que atendem os alunos com deficiência na escola ribeirinha estão à margem, por não receberem uma formação alicerçada no ambiente educativo do campo, tornando-os também vítimas, junto aos alunos com deficiência, de um processo educacional excludente e que não dialoga com a educação da beira do rio. E que, por fim, se naturalizam práticas que desvalorizam o contexto social, sobretudo do modo de vida e dos enfrentamentos por parte do aluno ribeirinho com deficiência.

Nozu e Kassar (2020) realizaram um estudo com o objetivo de analisar as formas como educadores de escolas localizadas em regiões ribeirinhas do Pantanal Sul-mato-grossense, as Escolas das Águas, se organizam para a manutenção da escolarização no período da pandemia gerada pela COVID-19. Como resultados, os autores consideraram que as populações vulneráveis podem ser mais fragilizadas em situações de exceção, como foi a pandemia.

Fernandes e Caiado (2016) realizaram uma pesquisa com o objetivo de 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. Constatou-se que há demanda elevada de alunos com deficiência na mesma sala de aula sob alegação de não haver outra turma do mesmo ciclo, pois também há dificuldade em se ter profissionais dispostos a atuar nas ilhas. Registrou-se ausência da participação das famílias no contexto das escolas alicerçada em relatos de violência, problemas familiares e assédios. Além, disso, foram apontadas estruturas precárias. Foram evidenciadas resistências, segregações e exclusões de estudantes com deficiências nas salas de aula comum, como: a rejeição dos

Interseccionalidades na educação especial e educação do campo em uma escola ribeirinha Amapaense

alunos com deficiência por parte dos professores e; para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), os recursos didáticos eram insuficientes para o trabalho do professor de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Em relação ao contexto local da pesquisa, a Constituição Federal, promulgada em 05 de outubro de 1988, elevou o território do Amapá à categoria de Estado da Federação, sendo instalado em 1º de janeiro de 1991 (BRITO, 2014). Em 2020, o estado do Amapá contava com uma população de 877.613 "segundo estimativas do último IBGE descrito no site, sendo 512 mil apenas na capital, Macapá. O segundo maior município populacional é Santana, onde a pesquisa foi desenvolvida, que teve sua criação através do agrupamento populacional em Ilha de Santana localizada à margem do rio Amazonas, em 1753.

Sobre a educação básica, o IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental do município é de 4,8, sendo que a meta projetada para o mesmo ano é de 5.1 (INEP, 2021) e dispõe de 24 escolas rurais, sendo 14 estaduais e 10 municipais (INEP, 2022). O Censo da educação básica (INEP, 2021) aponta o quantitativo de 1.314 docentes da área urbana e 305 docentes da área rural. Os professores lotados na Rede Municipal de ensino são concursados de vínculos efetivos e de contratos administrativos por indicação política. Geralmente, vivem na cidade e se deslocam para as unidades de ensino para trabalhar e retornam no mesmo dia. Sobre as matrículas para o ensino fundamental dos anos iniciais, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE (2021) apresenta para a área urbana o número de 4.705, para a área rural, 1.005 e, para a Educação Especial, 421 matrículas.

A Escola estava localizada em uma área ribeirinha e dispõe de muitas carências em nível social e de acesso. Também possuía matriculados estudantes público da Educação Especial que frequentam a classe comum e o AEE, no contraturno e, em alguns casos, no mesmo turno. Para o acesso e permanência dos estudantes pertencentes ao público da Educação Especial na escola, é necessário que o ensino seja significativo e proporcione aprendizagens, nas quais as particularidades de cada estudante sejam consideradas e atendidas (Pletsch, Glat; Fontes, 2007; Mendes, 2006).

Deste modo, os processos de ensino se diversificavam e convergiam na direção de promover a aprendizagem dos estudantes tanto na sala de aula comum como na Sala de recursos multifuncionais, com o professor do AEE. É importante considerar que as práticas

pedagógicas inclusivas se configuram como aquelas que mobilizam estratégias e metodologias que mediam o processo de ensino e aprendizagem.

Com esse estudo, se propõe uma investigação a respeito do processo de ensino de estudantes público da Educação Especial de uma escola ribeirinha da Amazônia amapaense, tendo como base os seguintes questionamentos: Como ocorre o processo de ensino de estudantes público da Educação Especial em uma escola ribeirinha da Amazônia amapaense? De que forma os professores do Atendimento Educacional Especializado ensinavam na Sala de Recursos Multifuncionais? De que maneira os professores ensinavam os estudantes público da Educação Especial na sala de aula comum?

Para tais questionamentos, apresentou-se como objetivo analisar o processo de ensino dos estudantes da Educação Especial que frequentam uma escola ribeirinha. Este artigo resulta de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial em nível de mestrado da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e não utilizou recursos de financiamento.

Para esta pesquisa o termo "Escola Ribeirinha" será empregado para designar uma escola no campo. Tal escolha se configura por questões de pertencimento ao lugar e da própria linguagem usada nos discursos educacionais propostos pelo Estado onde a pesquisa foi desenvolvida.

Método

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso etnográfico que tem como dimensão estudar a prática escolar cotidiana, tendo como principal interesse os conhecimentos relativos à rotina, às formas de entendimento do senso comum, às práticas cotidianas e às atividades rotineiras que demandam um aspecto de olhar pelo *lócus* (ANDRÉ, 1995).

A pesquisa foi desenvolvida nas dependências de uma escola da rede pública municipal de ensino do estado do Amapá, nomeada de forma fictícia nesse estudo como Laura Liz, localizada numa ilha, sendo banhada pelo rio Amazonas. O município no qual a escola está localizada é o segundo mais populoso do Estado, ocupa uma área de 1.541,224 km², com uma população estimada em 124.808 habitantesⁱ. Apresenta um Produto Interno Bruto (PIB) de 17.515,37 (IBGE, 2019). O critério para seleção da escola baseou-se em: possuir o Ensino Fundamental dos anos iniciais (do 1º ao 5º ano), estar localizada em uma região ribeirinha

Interseccionalidades na educação especial e educação do campo em uma escola ribeirinha Amapaense

deste município e, ainda, possuir Sala de Recursos Multifuncionais com profissionais atuando, pois em algumas escolas ribeirinhas da região amazônica amapaense o profissional da educação especial não é contratado ou efetivado.

A escola foi criada em 2007 para atender a população local e as atividades são desenvolvidas em dois turnos, comumente descritos por manhã e tarde. São atendidas 31 turmas, distribuídas nos seguintes níveis de ensino: educação infantil e ensino fundamental, sendo 15 turmas no prédio Matriz e 16 turmas no prédio Anexo.

O prédio Matriz contava, em termos de infraestrutura física geral, com os seguintes ambientes: sete salas de aula regulares, dois sanitários dos estudantes, cozinha, refeitório, sala administrativa da secretaria escolar, sala de TV e vídeo, sala de informática, Sala de Recursos Multifuncionais, sala de leitura, depósito de material de limpeza, pátio coberto e despensa. A seguir, tem-se fotos da escola Laura Liz:

Figura 1: corredor do prédio Matriz

Figura 2: Frente da escola Anexo



Fontes: dados da pesquisa (2023)

O prédio Anexo contava, em termos de infraestrutura física geral, com os seguintes ambientes: oito salas de aula regulares, dois sanitários, cozinha, refeitório, brinquedoteca, sala de TV e vídeo, despensa, Sala de Recursos Multifuncionais, sala de leitura, depósito de material de limpeza, pátio coberto.

O quadro de recursos humanos apresentava um total de 70 funcionários, sendo eles: gestora escolar; uma vice-diretora; secretário escolar; quatro coordenadores pedagógicos que trabalhavam nos dois prédios em turnos diferentes, uma possuía Dedicção Exclusiva; 41 professores/as da Classe comum, incluindo professores/as em ambientes de apoio, como, biblioteca, sala de leitura e professora da Educação Especial que atuava na Sala de Recursos Multifuncionais, esta professora possuía dedicação exclusiva. Além disso, contava com 26

funcionários no setor de serviços gerais e apoio: auxiliares educacionais, cuidador, portaria, auxiliar de secretaria, administrativos, merendeiras e limpeza.

Em relação ao público de estudantes que eram atendidos pela escola, estes totalizavam 602 estudantes, sendo 293 no prédio Matriz e 309 no prédio Anexo. No que se refere aos estudantes do público da Educação Especial matriculados na Escola, foi identificado um total de 16 estudantes, destes, 09 estudantes do Prédio Matriz e 07 estudantes do prédio Anexo. Em relação às características: dois com deficiência visual; quatro com deficiência múltipla; cinco com deficiência intelectual; três com transtorno do espectro do autismo, um com hidrocefalia e um com surdez congênita.

O estudo contou com seis participantes, destes: a coordenadora pedagógica nomeada como Marília; uma professora de AEE com nome fictício de Ruana e; quatro professores de ensino regular: Alex, Alice, Laura e Mariza. Quatro participantes possuem Graduação em Pedagogia, um em Geografia e o outro apresenta graduação em História e, ainda, um está cursando uma segunda graduação em Direito. Cinco participantes apresentam formação em nível de Especialização, sendo três em Educação Especial, um em Educação Especial e Docência do Ensino Superior e um em Docência do Ensino Superior.

Em relação ao tempo de formação, dois participantes responderam estarem formados há mais de 20 anos, enquanto um aponta que está formado há nove anos, outro há dez anos, outro há 14 anos e, por fim, um não indicou o tempo de conclusão.

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de São Carlos sob o registro CAEE 63132922.00000.5504. Após a anuência dos professores, foi realizada uma reunião para a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. A coleta de dados do estudo envolveu duas etapas:

Na primeira etapa ocorreu a observação do ambiente escolar cotidiano. A observação aconteceu durante todo o período da pesquisa que compreende os meses de fevereiro a junho de 2023, quando a pesquisadora fez o trajeto do Porto denominado Rampa do Açaí até o lado da Ilha onde está localizada a escola. Na referida ilha, existem mais duas escolas da rede estadual e municipal, o trajeto dura em média dez minutos até a ilha no catraio e mais uns cinco minutos caminhando até o prédio da escola anexo e, para o prédio Matriz, durava uma média de vinte minutos caminhando. A seguir imagem do meio de transporte utilizado

Interseccionalidades na educação especial e educação do campo em uma escola ribeirinha Amapaense

pela pesquisadora na coleta.

Figura 3: travessia dos professores de volta para suas casas



Fonte: dados da pesquisa (2023)

Na segunda etapa foram realizados encontros semanais com a coordenadora pedagógica, professores da Educação Especial e professores da classe comum no prédio da escola Matriz e Anexo, com duração de até quatro horas ao longo de quatro meses. Os encontros foram todos presenciais, de preenchimento de questionários e as entrevistas foram gravadas por aplicativo de áudio. Foram utilizados como instrumentos: Ficha para caracterização do perfil e atuação docente; Ficha para caracterização do perfil e atuação do coordenador pedagógico; Roteiros de entrevistas semiestruturadas e; um diário de campo.

As entrevistas foram instigadas pelos princípios fenomenológicos e etnográficos de acordo com os autores Giorgi e Sousa (2010, p. 82). “O objetivo de uma entrevista de investigação, no domínio da investigação fenomenológica, é uma descrição tão completa quanto possível da experiência vivida dos participantes sobre um determinado fenômeno de estudo”.

Além desses instrumentos, na parte de análise documental, foram utilizados documentos datados de 2023, sendo eles: histórico da escola, relação atualizada de estudantes público da Educação Especial com descrição completa (ano, nome dos pais, deficiência, turma, professor, turno, etc...), relatórios de estudantes público da Educação Especial, plano de ensino individualizado.

Para análise dos dados, foram seguidos os subtemas que nortearam a criação dos instrumentos da pesquisa, em informações disponibilizadas pela escola. Por fim, os subtemas estiveram presentes no direcionamento da observação desde o início da pesquisa no campo, que completa o rol de instrumentos de coleta de dados. A observação é importante porque “[...] possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado [...]” (Ludke; André, 1986, p. 26).

Resultados e discussões

Alguns dados serão apresentados que demonstraram a perspectiva do processo de ensino de estudantes público da educação especial, adentrando pelos estudos etnográficos, manifestada pelo ambiente, que por sua vez espelha uma realidade diferenciada e constrói interpretações. Assim, serão descritos aspectos do contexto ribeirinho que estabelecem relação com a comunidade escolar.

A gênese deste contexto está firmada em um cenário complexo marcado por contradições sociais entre o urbano e o rural. A comunidade ribeirinha pesquisada dispõe de energia elétrica, mas não possuía tratamento de água em todas as casas, tampouco esgoto e coleta de lixo adequada. A população local reproduz uma relação de dependência com a natureza, retirando dela sua subsistência, como, o açaí, peixe, caça e a produção de farinha de mandioca.

O acesso para esta escola é feito pelo rio Amazonas por meio de canoas a remo de produção artesanal, “rabetas” que é uma canoa sem cobertura, com motor econômico e “catraios” que são barcos com cobertura, movidos a motor. A maioria das casas é construída de madeiras extraídas da própria floresta, tendo como mão de obra os próprios habitantes que repassam de geração em geração seus conhecimentos acerca da produção de casas, barcos e canoas são construídos para uso da família e comercialização. O transporte fluvial constitui o único meio de ir e vir para a zona urbana e rural. A seguir, foto das rabetas.

Interseccionalidades na educação especial e educação do campo em uma escola ribeirinha Amapaense



Figura 4: Porto de embarque e desembarque “lado da Ilha”
Fonte: dados da pesquisa (2023).

Teixeira (1990) aponta que o percurso necessário e o fazer rotineiramente para a jornada de trabalho, além do esforço cotidiano e de disciplina, requerem exatidão com pontualidade. Assim a rotina de traslado, o trabalho diário de um ofício que tem dias letivos e um currículo a se cumprir, inicia cedo, seja pelo turno da manhã ou pelo turno da tarde.

Acordo muito cedo, antes das seis horas, venho de moto até o porto de Santana, depois atravesso de catraio. Depois tenho mais 20 minutos de caminhada até a escola, sendo que eu atendo a escola matriz e anexo, então dou 2 aulas na escola matriz e venho andando mais 20 minutos para o anexo para atender mais alunos. (RUANA – Prof.^a da Educação Especial).

Moro em Santana, eu pego três transportes para chegar até a escola: um transporte de casa até o porto; outro para atravessar o rio que é de catraio, que é quando chego na rampa do lado da ilha; outro pra chegar na escola. Ou seja, eu saio de casa 6:30 da manhã e chego 7:10 7:15 na escola (ALICE – Prof.^a da sala comum).

Os professores da classe comum possuíam entre 18 e 23 alunos em suas turmas e, deste total, em cada turma, possuía um estudante público da educação especial. Têm de tempo de experiência com estudantes público da Educação Especial, entre 03 e 09 anos, e de atuação docente, entre 04 a 21 anos de efetivo trabalho em sala de aula. A professora da Educação Especial possuía 16 alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais, dez anos de experiência com estudante público da educação especial e um total de 30 anos de trabalho em sala de aula. A pedagoga Marília acompanhou em sua coordenação dez estudantes

público da Educação Especial, tendo 12 anos de experiência tanto com estudantes público da Educação Especial como tempo de atuação nesta escola ribeirinha.

Questões em comum para todos os participantes aparecem na pesquisa, sendo uma delas o auxílio pedagógico da escola e/ou da Secretaria de Educação, para atendimento dos estudantes público da Educação Especial, com destaque para as seguintes falas.

Apesar de não termos toda uma estrutura de material para dar para essas crianças, mas é assim em se tratando de educação na área ribeirinha tem as suas dificuldades, principalmente de recursos, mas ela, (a professora da Educação Especial) utiliza sempre material reciclável quando é preciso. Ela dá esse suporte pra poder minimizar a problemática desse aluno, o nosso acompanhamento com os alunos especiais, ele é praticamente diário, até porque a professora tem o horário dela, de atendimento, mas sempre que necessário ela está aqui para verificar como está o acompanhamento na sala regular desse aluno para atender os professores de uma forma de um plano voltado para cada condição dessa criança ela dá muito suporte graças a Deus (MARÍLIA - Pedagoga).

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

Percebeu-se que a escola trabalhava com pouco auxílio voltado para aquisição de recursos para otimizar o processo de ensino de estudantes público da Educação Especial e que, sim, faria muita diferença se o tivesse. As falas representam, não somente a falta de recursos materiais, mas também de recursos humanos, com destaque para a fala da professora que tinha em sua sala uma aluna surda e que não possuía um professor alfabetizador em LIBRAS. Falas remetem que a falta de recursos não é um contexto exclusivo para o estudante público da educação especial, mas a realidade da escola para todos os estudantes.

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

Interseccionalidades na educação especial e educação do campo em uma escola ribeirinha Amapaense

Referindo-se a recursos materiais, na fala do professor Alex, existe o destaque para aquisição de equipamentos com seu próprio salário, com o intuito de possibilitar aulas menos tradicionais e mais interativas. Sobre a importância de se ter recursos humanos e materiais com qualidade, Souza (2007) citou que o material didático é um recurso pedagógico que ocupa um espaço fundamental no processo de ensino e aprendizagem, já que funciona como um fio condutor para as interações e, ao mesmo tempo, como uma ferramenta potencializadora da relação entre professores e estudantes (SOUZA, 2007).

O diferencial de se utilizar recursos didáticos para estudantes público da educação especial, seja na Sala de Recursos Multifuncionais, seja na sala de ensino comum, é fundamental para a evolução acadêmica dos estudantes. Para Graells (2000), os recursos didáticos apresentam algumas funções, como: fornecer informações, orientar a aprendizagem, exercitar habilidades, motivar, avaliar, fornecer simulações, fornecer ambientes de expressão e criação. Para que isso ocorra, é necessário que o professor dê significância ao conteúdo que está sendo ministrado, mostrando para o aluno aplicações práticas do conteúdo em seu cotidiano, para que, em uma perspectiva científica, ele possa interferir em seu ambiente de forma positiva e consciente, caracterizando assim, uma aprendizagem com significado.

Em face às questões relacionadas aos recursos, apresentamos os resultados que retratam os desafios em relação aos estudantes público da Educação Especial desta escola ribeirinha, resultados estes oriundos de diversos fatores que, por vezes, podem recair sobre a qualidade no ensino, que implicam em maiores avanços ou evoluções mais perceptíveis. O ensino do estudante público da educação especial pode depender de um recurso diferenciado acerca do processo que o professor ensina, tanto da sala comum quanto na Sala de Recursos Multifuncionais.

A importância de aulas interativas para todos não exige, em alguns casos, a necessidade da especialização no ensino. Por isso, a inclusão de estudantes público da educação especial necessita não só ser regulamentada, mas, sim, efetivada como está previsto nos documentos oficiais (BRASIL, 2015). No entanto, ainda é uma queixa dos profissionais questões como os relatos a seguir:

Falta de apoio, falta de material, falta de recursos, nós temos uma comunidade onde a família não apoia, eles mandam a criança mesmo com virose e febre pra

escola, é uma maneira de ficarem livre da criança aquele horário, não ajudam. Se você mandar material para a casa para exercício, não volta, na escola nós não temos recurso para AEE, então é tudo do bolso do professor (RUANA – Prof.ª da Educação Especial).

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

O decreto nº 7.611/2011 determina, não só o acesso dos estudantes público da educação especial às escolas, mas assegura, ainda, a aprendizagem do aluno, garantindo o prosseguimento de seus estudos, bem como o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino.

Nestes relatos, muitas questões interferem nos avanços, como é possível ver, e a falta de apoio da família é uma delas. Sendo que a Constituição Federal em seu artigo 205 assegura: a educação é direito de todos e dever do estado e da família. É um regime coletivo, todos precisam se envolver, família e escola precisam estar alinhadas para que a educação seja de qualidade em regime colaborativo. Fato identificado, também, em estudos como o de Fernandes e Caiado (2016), destacando o apoio da família aos alunos com deficiência como primordial e de grande influência no desempenho do aluno e em sua inserção social. (FERNANDES; CAIADO, 2016, p.250)

O artigo 28 da LBI (2015) garante o ingresso, a permanência, a participação e a aprendizagem de estudantes público da Educação Especial, através de serviços e recursos de acessibilidade com o objetivo de eliminar as barreiras existentes e promover a plena inclusão educacional, levando à análise sobre o motivo da dificuldade de aprendizagem apresentada pelos estudantes público da educação especial. Ela se dá não pela existência da característica da deficiência, mas, sim, pela falta do uso de estratégias e recursos adequados que atendam às especificidades desses estudantes, possibilitando um currículo acessível que atenda a todos sem desconsiderar nenhum estudante, um ensino de qualidade para todos.

Freire (1996) entende que todos são seres transformadores, com potencial de transformar a realidade e o mundo ao seu redor, por meio da pedagogia com o outro e da

Interseccionalidades na educação especial e educação do campo em uma escola ribeirinha Amapaense

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

A prática, como mecanismo cotidiano da escola ribeirinha, é uma questão de pertencimento em razão de ser o lugar de moradia deles, a cultura ali arraigada, as tradições, tudo é muito natural e tranquilo. Conforme os relatos dos professores:

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

Com essa a rotina diferenciada do lar no processo educacional, estudantes público da Educação Especial precisavam ter, além do acolhimento humano dos profissionais e companheiros de turma, de um diferencial no processo inclusivo educacional que atenda o perfil individualizado. Aqui, serão apresentadas as falas de alguns participantes sobre a acessibilidade no contexto da sala comum:

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

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

Os professores, que em sua maioria buscavam maneiras para minimizar tais situações, nem sempre conseguiram atender sua real necessidade, como no caso da estudante com surdez congênita e do estudante com autismo severo, a busca deles em procurar atividades de acordo com as necessidades são individuais, fato que também os limita, substituindo o objetivo que poderia ser comum. Souza (2014) faz uma comparação entre o material didático Escola Ativa, este elaborado especificamente para as escolas do campo, e outros,

considerados pelos movimentos sociais como urbanizados, defendendo a existência do primeiro.

Os livros didáticos, segundo os entrevistados, foram distribuídos no início do ano, mas nunca foram recebidos com acessibilidade. Na imagem, a seguir, constatou-se que existiam livros de anos anteriores no prédio Matriz, assim como atuais que serviam para manuseio dos próprios estudantes, com tutela de um profissional da escola.

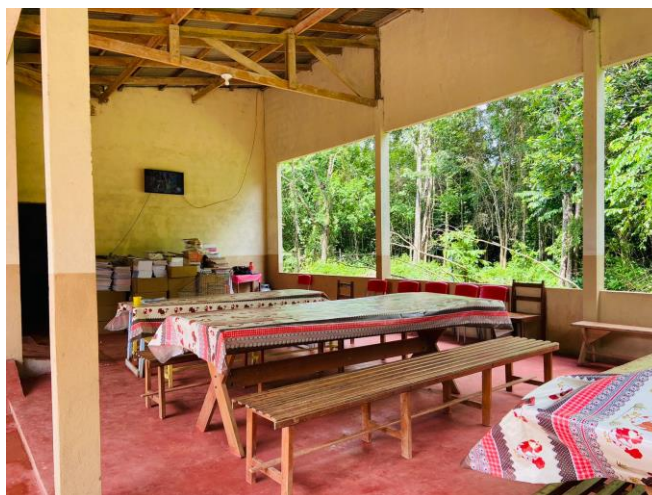


Figura 5: refeitório e ao fundo constavam armazenamentos de livros didáticos
Fonte: dados da pesquisa (2023)

Mesmo com as legislações vigentes voltadas para a ótica do direito do estudante, para além de uma formação em níveis de ensino, faz-se necessário um olhar para a singularidade que se vive, especificamente para o contexto local, com valorização do ambiente, sendo que no contexto do espaço ribeirinho, em muitos casos, a escola é o único local de convívio, além de suas casas. Essas adequações, conforme os entrevistados, muitas vezes ficam só no papel, pois para eles, não é tão simples de se recorrer, pois entendem que:

vem de um sistema decadente e que, muitas vezes, independe de gestão, pois trata-se de algo maior, que vai além do querer de uma administração, mas que não custa nada sonhar, sonhar com uma educação diferenciada que ajude o profissional com estudantes público da Educação Especial da escola ribeirinha a educar com qualidade e com ânimo, porque não é fácil (Laura – Prof.^a da classe comum).

Esse relato contextualiza bem sobre o que esses profissionais passavam em seu processo de ensino e que muitas vezes se sentiam sozinhos, sem saber com quem contar, pois sabiam do travamento em relação à política de gestão.

Considerações finais

Interseccionalidades na educação especial e educação do campo em uma escola ribeirinha Amapaense

Como análise da investigação relativa aos dados, pode se observar que existiram muitas discrepâncias em relação ao processo de ensino de estudantes público da educação especial e que, em resposta aos objetivos, foi detectado um ensino aquém do almejado. Porém, com esforço dos profissionais que atuam na escola, mas com lacunas referentes à falta de recursos pedagógicos como maneira de otimizar e dinamizar o ensino, falta de apoio pedagógico como cursos e formações, os professores ainda se sentem despreparados para o ensino de estudantes Público da Educação Especial.

Considerando que esses estudantes necessitam de um olhar e práticas pedagógicas específicas, dada a diversidade que se apresenta em suas especificidades e na região em que vivem, para o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades e o fato de se tratar de escola ribeirinha, eles ainda requerem um ensino contextualizado, pois, para muitos, o único meio desta criança sair de casa é indo para a escola.

Observou-se, a partir de leituras em pesquisas sobre o assunto, que é um tema com poucas produções, principalmente na Amazônia amapaense. Investigar a escolarização de estudantes público da Educação Especial em escolas ribeirinhas é de suma importância para trazer de forma científica o contexto e as práticas tão específicas que circundam a educação destas escolas. Com este cenário, que traz um lugar com diversidade e adversidades de ações políticas, históricas e sociais, que este trabalho se justifica, a partir da pesquisa etnográfica, o presente estudo visou analisar como ocorre o processo de ensino dos professores do AEE e dos professores regentes da sala comum a estudantes público da Educação Especial.

Quanto aos resultados, foi constatado que existia uma demanda elevada de alunos com deficiência para a professora de Educação Especial, sob alegação de ela ser professora com dedicação exclusiva. Houve relatos de ausência das famílias em parceria com a escola, falta de recursos para o processo de ensino ser otimizado, falta de capacitação aos professores de sala de aula. Constatou-se que as estruturas do prédio matriz e anexo necessitam de reparos e do anexo estar em situação mais precária devido às goteiras, em tempos de chuva há cancelamento de aula por esse fator. A escola não possui Projeto Político Pedagógico e as principais queixas evidenciadas foram: a ausência de apoio das famílias, pois muitas vezes mandam os filhos com virose e febres para estudar; dificuldade para ensinar com falta de recursos e de livros adaptados.

Como o resultado, buscou-se dar maior visibilidade à diversidade dos povos ribeirinhos e da educação inclusiva aos estudantes desta comunidade em especial e, ainda, promover uma apresentação da pesquisa como mecanismo de contrapartida, devido a toda experiência vivenciada nesta dinâmica.

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

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BRASIL. **IBGE**. Cidades e municípios, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/santana/panorama>. Acesso em: 22 set. 2023.

BRASIL. INEP (2022). **Catálogo de Escolas**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/catalogo-de-escolas>. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. **IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Dados por estados e municípios. Dados obtidos no site oficial do IBGE, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/pesquisa/37/30255?tipo=ranking>. Acesso em: 20 de set. 2023.

BRASIL. **INEP**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Básica, 2020. Resumo Técnico do Estado do Amapá. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_do_amapa_censo_da_educacao_basica_2020.pdf. Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/referencias.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. **FNDE**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2022. Dispõe sobre matrículas da educação básica consideradas no Fundeb em 2021, portaria interministerial nº

Interseccionalidades na educação especial e educação do campo em uma escola ribeirinha Amapaense

8, de 24 de setembro de 2021. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/consultas>. Acesso em: 27 de set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Brasília: 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 28 de set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 10.656**, de 22 de março de 2021. Brasília: 2011. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/385800614/artigo-22-do-decreto-n-10656-de-22-de-marco-de-2021>. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil, de 1988**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso: 20 set. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planossubnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Nº 13.146**, DE 6 de Julho de 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.html. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente/ Secretaria especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação. **Lei nº8.069/90** – Brasília, 2005.

BRASIL. **LEI nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 22 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. 2009. **Resolução CNE/CEB nº 04 de 02 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade Educação Especial. Lex. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **A Nova Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 25 set. 2023.

BRITO, J. F. de L. A Fortaleza de Macapá como monumento e a cidade como documento histórico. 2014. 266f. Dissertação. (Mestrado) – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/BRITO_Jaqueline-Dissertacao_PEP.pdf. Acesso em: 22 set. 2023.

FERNANDES, A. P. C. S; CAIADO, K. R. M. A escolarização da pessoa com deficiência em comunidades ribeirinhas da Amazônia paraense. **Documentação, Memória e História da Educação no Brasil**. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7256>. Acesso em: 20 set. 2023

FERREIRA, A. M. **Educação especial e inclusiva no contexto da escola ribeirinha**. / Universidade Federal da Grande Dourado, – Dourados, MS, 2021. <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/4628>. Acesso em: 20 set. 2023.

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

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

GLAT, R., PLETSCH, M. D., E FONTES, R. DE S. **Educação inclusiva & Educação Especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade**. 2007;

NOZU, W.C.S.; KASSAR, M.C.M. Escolarização de crianças e adolescentes pantaneiros em tempos de COVID-19. **Rev. Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016193, p. 1-21, 2020 Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em:26 set. 2023.

LUDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 5a. ed. São Paulo: EPU, 1986.

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

MOLINA, M. C. A constitucionalidade e a justicabilidade do direito à educação dos povos do campo. In: **Campo, política pública e educação**. Brasília: Nead, 2008. (Coleção Por uma Educação do Campo).

SOUZA S.E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. **Arq Mudi**. 2007;11 (Supl.2):110-4. <http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2014-II/listas/Rec%20didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202014-II.pdf>. Acesso em: 29 set. 2023.

Nota

ⁱ IBGE. Cidades e municípios, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/santana/panorama>. Acesso em: 10 set. 2023.

Interseccionalidades na educação especial e educação do campo em uma escola ribeirinha Amapaense

Sobre as autoras

Ilene Diniz Sacramento Lima

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá, Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação Especial- PPGEES pela Universidade Federal de São Carlos- UFSCar, professora de educação especial pelo governo do estado do Amapá e professora de educação especial pela prefeitura municipal de Santana-AP. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6179-6482>. email: ilene@estudante.ufscar.br.

Carla Ariela Rios Vilaronga

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação Especial- PPGEES pela Universidade Federal de São Carlos- UFSCar, Docente do Instituto Federal de São Paulo – IFSP campus Sorocaba e Docente colaboradora Programa de Pós Graduação em Educação Especial- PPGEES pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6050-2369>. E-mail: crios@ifsp.edu.br.

Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa

Possui graduação em Letras com habilitação em Língua Espanhola pela Universidade Federal do Pará, Mestra e doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação Especial- PPGEES pela Universidade Federal de São Carlos- UFSCar. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5101-6067>. E-mail: julianedayrle@gmail.com.

Recebido em: 07/11/2023

Aceito para publicação em: 12/11/2023