

## O PROFESSOR E OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS COMUNIDADES RIBEIRINHAS

TEACHER AND STUDENTS WITH DISABILITIES IN  
COMMUNITIES RIPARIAN



Vol.10 Número 20

jul./dez .2015

p. 849 - 860

Ana Paula Fernandes<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este trabalho está vinculado ao projeto de doutoramento em educação especial à qual se questiona o processo de escolarização da pessoa com deficiência em quatro comunidades ribeirinhas de Belém, no Estado do Pará, e, ainda, busca-se compreender as implicações diversas para esse contexto. O objetivo deste é identificar e verificar a população da educação especial em escolas do campo no Pará e nas comunidades ribeirinhas de Belém-Pa e a atuação do professor. Sobre a metodologia, constitui-se num estudo de abordagem qualitativa que envolve como técnica de pesquisa a entrevista semiestruturada, a fotografia e o diário de campo. Os dados coletados e tabulados se deram também por meio de um sistema de acesso via Internet que viabiliza os indicadores educacionais a partir da base de dados dos Censos Escolares auxiliado pelo software SPSS (Statistics Syntax Editor). Quanto aos resultados destacamos que há um esvaziamento de alunos nas escolas do campo, com expressivo quantitativo de alunos que moravam no campo e estudavam na cidade; verifica-se relativa redução de matrícula dos alunos com deficiência, assim como de pessoas que moram e estudam no campo; dificuldade nas condições de trabalho das professoras que atuam com a Educação Especial nas ilhas; a visão de precariedade como característica do campo, e consequentemente das ilhas, dentre outros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Especial. Trabalho Docente. Educação do Campo. População Ribeirinha.

**ABSTRACT:** This work is linked to the project PhD in special education to which questions the process of education of people with disabilities in four coastal communities in Belém, Pará State, and yet, we seek to understand the various implications for this context. The purpose of this is to identify and verify the population of special education schools in the field in Pará and in riverine communities of Bethlehem - Pa. On the methodology, constitutes a qualitative study involving research technique as a

<sup>1</sup>Professora da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial da Amazônia - GEPEAm, com abrangência inicial nos municípios de São Miguel, Castanhal, Igarapé-Açu e Vigia (UEPA); Pesquisadora na Rede de Educação Inclusiva da Amazônia Paraense (UEPA) e participante no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação - Educação Especial (UFSCAR). E-mail: docenteapf@gmail.com

semi-structured interview, photography and field diary. The collected and tabulated data are also provided through a system that enables Internet access to educational indicators from the Census database School aided by SPSS software ( Statistics Syntax Editor ) . As for the results highlight that there is a depletion of the students in the schools of the field with quantitative expression of students who lived and studied in the field in the city, there is a relative reduction of enrollment of students with disabilities as well as people who live and study in field; difficult working conditions of teachers who work with special education in the islands; vision of precariousness as a characteristic of the field, and consequently the islands, among others.

**KEYWORDS:** Special Education. Teaching Work . Field Education . country population.

## Introdução

A pesquisa que Hage *et al* (2005) vem desenvolvendo no âmbito da educação do campo tem servido de referências para se refletir sobre o contexto socioeducacional e cultural da educação que acontece no campo da Amazônia Paraense. Estes autores apresentam por meio das narrativas dos sujeitos do campo e, confirmam por meio de dados, 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.

Ao participar 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, percebemos as não tão notáveis mudanças contemporâneas. Em meio às dificuldades encontradas no campo chamou-nos a atenção a condição das *peças com deficiência* que vivem no campo, instigando-nos a investigar sobre o tema. Vemos que a luta por políticas efetivas é necessária para o fortalecimento do trabalho docente, assim como para que seja reflexo nas práticas e formação de sala de aula para alunos *com* ou *sem* deficiência.

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*, 2012).

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 e OLIVEIRA, 2010)

Arroyo (1999, p.8) 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, a juventude, aos adultos que vivem e se constituem humanos.

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: *d*cz 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)

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 e OLIVEIRA, 2010)

Segundo, ainda, os autores, a escola do Campo deve atender às demandas dos trabalhadores do campo, o que implica 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 constituem o campo.

A Educação Especial 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) analisando 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) aponta que a Convenção da ONU pela primeira vez na história das pessoas com deficiência, suas organizações representativas e outras instituições da sociedade civil dispõem de um recurso jurídico para cobrar de seus governos a aplicação dos direitos das pessoas com deficiência. Para a autora, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, primeira convenção aprovada neste milênio, inova por vários aspectos: (a) ela assinala a mudança da assistência para os direitos; (b) introduz o marco da igualdade, visando a conceder tratamento igualitário e equitativo às pessoas com deficiência; (c) reconhece, com base no princípio feminista, que as pessoas com deficiência podem ter autonomia com apoio; (d) foi criada com a participação de organizações de pessoas com deficiência e traz 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) incorpora o corpo com deficiência como parte a diversidade humana, e não como uma tragédia; (f) dá 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.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) encontramos 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).

Oliveira (2012, p.3) 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 autora enfatiza que 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 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 necessidades educacionais especiais 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 há pessoas com deficiência em idade escolar, que vivem 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.2) descreve ainda ser fundamental ampliarmos essa rede inicial para outras regiões e outros Estados brasileiros, fazendo abrir espaços de discussão, criando zonas de inteligibilidade e de diálogo entre a educação especial e a educação do campo.

Caiado e Meletti (2012, p.1) 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 impossibilidade 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 e trabalho, revela-se o impedimento de pessoas com deficiência viverem com dignidade e participarem da vida social.

A partir dessa interface questionamos: como tem sido a Educação Especial no campo? E como deveria ser a interface da Educação Especial no campo que almejamos?

De acordo com Ribeiro e Kaztman (2008), torna-se um desafio a superação das desigualdades das chances educativas de crianças e jovens, promovendo a 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.

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 km<sup>2</sup>. É o mais rico e populoso estado da região norte, contando com uma população de 7.321.493 habitantes. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010), Belém possui 1 393 399 habitantes, lembrando que a população das 39 ilhas do entorno da capital não entram na contagem do contingente populacional do município, logo, os moradores são excluídos de serviços como educação e saúde.

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 casquinhas (pequenas embarcações feitas de tronco de árvores, que são polidas e trabalhadas para transporte familiar à qual se utiliza apenas o remo para deslocamento).

Há escolas e existe o processo de escolarização nas ilhas, assim como também pessoas com deficiência e necessidades especiais as quais precisam de atendimento, acesso e permanência com qualidade, assim como algumas precisam de transporte adaptado, precisam de condições que respeitem seu lugar, sua cultura, suas necessidades, suas raízes, sua memória e sua história. Desta forma, o objetivo deste trabalho é analisar como se constitui o trabalho docente com os alunos público da Educação Especial em escolas do campo no Pará e nas comunidades ribeirinhas de Belém-Pa.

### **Contextualizando o lugar**

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 composto 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.

E sobre a população residente no campo, evidenciamos na Tabela 1 as que apresentam algum tipo de deficiência segundo o IBGE (2010). A maior incidência é de alunas (os) cegas(os), seguida da deficiência motora, de grande dificuldade.

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

#### População do Campo

	Masculino	Feminino
Cego	9	-
Def. Visual	190	228
Def. Auditiva (grande dificuldade)	37	32
Def. Motora (não consegue)	26	7
Def. Motora (grande dificuldade)	120	83
Def. Mental/intelectual	88	84

FONTE: IBGE (2010)

Adentrando no contexto escolar apresentamos as tabelas a seguir sobre a Educação Básica em Belém.

Tabela 2- Matrícula na Educação Básica de Pessoas com deficiência 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.

Dos dados apresentados na Tabela 2 verificamos que houve redução apenas 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 com 1 007 matrículas. A Deficiência Física apresenta redução de matrícula entre os anos de 2008 a 2009 com 6 matrículas, e 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 deficiência que moram e estudam no campo –Belém

**Educação Básica (EB) - Belém**

Nº de matrículas de alunos com NEE que moram e estudam 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. 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. Por que os alunos estão se esvaindo das escolas do campo? As comunidades estão se tornando extintas? De certo que não. Com a redução no número de matrículas reduz-se consideravelmente os investimentos nestas escolas, alunos e professores.

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

**Educação Básica (EB) - Belém**

Nº de matrículas de alunos com NEE que moram no campo e estudam 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 com e sem deficiência. 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 ao compararmos com os dados da Tabela 3 - moram e estudam no campo - verificamos que não há registros de dados que confirmem, haja vista a redução nos dados de matrícula de ambas as tabelas. E se continuam morando no campo e não estão estudando na cidade nem tão pouco no campo, onde estão? Na tabela 4 há redução também no total de NEE, DV, DA, e DM.

O censo de 2009 apresenta em escolas públicas municipais o total de 48 180 matrículas de alunos no ensino fundamental; 246 no Ensino médio e 13 886 no ensino pré-escolar. 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 chamadas de Unidades de Educação Infantil – UElS. 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.

Assim, 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 às unidades de uso exclusivo para a Educação Infantil, na soma das 35 UElS, registram-se 23 em prédios próprios, 5 em espaços físicos alugados e 7 em regime de comodato. Todos os endereços somados alcançam 165 localizações em Belém, nas quais se distribuem os 73 481 alunos da rede pública municipal.

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 (DAOUT) 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.

Caratateua, conhecida popularmente como Outeiro, é uma das 39 ilhas de Belém, capital do Estado do Pará, e é a principal de seus 8 distritos, denominado: Distrito Administrativo de Outeiro (DAOUT). É distante 25 km do centro da cidade, possui cerca de 50 mil habitantes, é a mais próxima de Belém.



Fotos 1 e 2: Fachada da Escola em Caratateua

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.



Foto 3: Fachada da escola

Foto 4: Parte interna da escola

A ilha do 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 km<sup>2</sup> 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 antiga prática do "moqueio" do peixe pelos indígenas tupinambás que habitavam a ilha.



Fotos 5, 6 e 7: Escolas em Mosqueiro

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



dentro do panorama paisagístico-ambiental e humano amazônico, onde tempo e espaço se diferenciam dos lugares providos de equipamentos urbanos de alto impacto, como automóvel, construções de alvenaria, rede de comércio, indústria e serviços, e sendo homem do lugar depositário das relações dos saberes da fauna, flora e da cultura para a manutenção e reprodução das condições da comunidade.

### **Os sujeitos da Pesquisa**

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

Os critérios estipulados para escolha dos professores 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.

### **Discussão e Resultados**

Sobre os resultados parciais destacamos:

#### **Deficiência**

Nos dados apresentados sobre os que moram e estudam no campo e dos que moram no campo e estudam na cidade, verificam-se relativa redução de matrícula dos alunos com deficiência.

Sobre os dados de 2012, soubemos pela coordenadora das ilhas que há aproximadamente 11 alunos com deficiência nas quatro ilhas de interesse desta pesquisa: uma pessoa com suspeita de baixa visão sem laudo, duas com deficiência física, um aluno com surdez moderada, e os outros são alunos com suspeita de deficiência intelectual, destes apenas um possui laudo.

Porém os dados se diferem dos apresentados pelo INEP, dos revelados pelos professores e ainda se diferem dos dados da própria coordenação de Educação Especial. E ainda muitas destas escolas não aparecem na Biblioteca Virtual de Educação – Data Escola Brasil.

#### **Ensino**

Nas ilhas há educação infantil e fundamental menor sob a responsabilidade do município. As crianças DF são da educação infantil. Não há Sala de Recursos Multifuncional (SRM) nas ilhas de Combu e Cotijuba, porém alegam ter o atendimento educacional especializado (AEE). Segundo a coordenadora há o MOVA em duas ilhas porém não visualizei, o que foi encontrado foi a EJA em parceria com o sistema Estadual em Cotijuba e EJA na escola de Caratateua. Há estudos de implantação da EJA em outras ilhas à qual possibilitaria o aluno com D.I frequentá-la.

O ensino em Belém e também em suas ilhas é em ciclos, e sobre este destacamos:

O ciclo trabalha do primeiro ano que seria a alfabetização ao nono ano. Obrigatoriamente 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. No ciclo você avalia seu aluno pelo seu desenvolvimento integral, se o professor não faz isso ele não conhece a proposta do ciclo. 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 pra 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. Aqui a proposta se iniciou com a escola cabana, no governo do PT, se fundamentava no tema gerador. (Profª SRM - Ilha de Mosqueiro)

Em duas ilhas desta pesquisa visualizamos que as professoras que atuam em sala de recursos tinham que aguardar no corredor da escola que alguma sala fosse de aula, ou de leitura ou de informática para que pudesse utilizá-la para conversa e executar suas atividades com os alunos com deficiência. E assim como não há a sala de recursos multifuncional propriamente dita nestas duas ilhas, também não há disponibilidade de recursos utilizados para as atividades, a salvo se a professora por conta própria adquirir ou construir.

### **Campo**

Há um esvaziamento de alunos nas escolas do campo, com expressivo quantitativo de alunos que moram no campo e estudam na cidade. Há nos dados históricos que os espaços do campo até aqui investigados tiveram sua origem habitacional por indígenas que ao longo do tempo “sumiram”. Nas ilhas visitadas o transporte escolar se dá por meio fluvial e os barcos que transportam professores e alunos são em regime de aluguel, não sendo portanto o padrão divulgado pelo sistema federal. Mas ainda há alunos que utilizam seus “casquinhos” próprios para chegar até a escola.

Ao perguntar a coordenadora que atua em uma das ilhas se considerava que a escola em que atuava era considerada como escola do campo, respondeu:

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 desta ilha. 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. (Profª SRM – Ilha de Mosqueiro)

Ainda sobre o campo as professoras relataram que:

Bem, porque a escola 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 órgãos dentro da própria fundação que trabalham essa relação com a comunidade e compreendendo eles com escola do campo mesmo como pessoas de periferia. Sabe, então, eles tem trabalho voltado pra isso mesmo. (Profª SRM – Ilha de Caratateua)  
... 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. (Profª Sala comum – Ilha de Mosqueiro)

### **Considerações finais**

Este trabalho objetivou identificar e verificar a população da educação especial em escolas do campo no Pará e nas comunidades ribeirinhas de Belém-Pa. Evidenciamos a realidade singular da região amazônica e as distintas construções encontrada nas ilhas e dos profissionais que atuam em escolas de comunidade ribeirinha.

Assim ressaltamos a complexa realidade dos alunos com deficiência que vivem e estudam no campo ou que vivem no campo e estudam na cidade e vice-versa com suas inúmeras barreiras e disparidades. Lembramos que a pessoa com deficiência embora possua

alguma especificidade visual, auditiva, física, motora, intelectual, e em muitos casos não aceite a postulação médica – deficiente -, não quer ser vista pela deficiência qualquer que seja, mas pela sua diversidade sendo respeitado por suas diferenças, por sua singularidade. A pessoa com deficiência possui certa especificidade que não deve ser negada, mas também não deve fixar-se apenas nelas, não deve prover um conceito de deficiência que reduza às lesões e aos impedimentos físicos e/ou sensoriais; ao contrário, é possível e viável que se pense nas suas possibilidades e potencialidades, para além de qualquer (im)possível e marginal limitação.

A ilhas precisam de mais atenção na saúde, na educação, no transporte, na qualificação dos professores e outros profissionais com condições apropriadas de trabalho e nas suas perspectivas de futuro tanto para os profissionais, políticas, quanto para os alunos. Qual a perspectiva de futuro destes alunos, em particular os alunos com deficiência?

## Notas

<sup>2</sup>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.

<sup>3</sup> Vide página 6.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. Prefácio. In: KOLLING, E. J.; NÉRY, I.; MOLINA, M. (Orgs.). **Por uma educação básica do campo, nº 1**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 de março de 2012.
- \_\_\_\_\_. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do Campo. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação (2011-2020). Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 de abril de 2012.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. 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.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: MEC/INEP, 2008. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: MEC/INEP, 2009. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br>>.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: MEC/INEP, 2010. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br>>.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: MEC/INEP, 2011. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>
- CAIADO, K. R. M. **Educação especial nas escolas do campo: análise de um silêncio histórico**. Projeto de Pesquisa (Coord.). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.
- CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Universidade Estadual Paulista. V.17, Edição Especial, 2011 - Marília: ABPEE, 2011.
- DHANDA, A. 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](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1806-64452008000100003&script=sci_arttext).
- HAGE, S. A. M. Educação do campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: M.M.Lima Ltda, 2005.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>.
- MICHELS, M. H. 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**, n°. 3/4, pp. 73-86, 2002.
- OLIVEIRA, I. 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.1-13). Campinas: UNICAMP, 2012.
- OLIVEIRA, I.; JESUS, D. M.; CAIADO, K. R. M. (2012). 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**. Campinas: UNICAMP, 2012.
- RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN, R.. **A Cidade contra a Escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008.
- SANTOS, C. E. F.; PALUDO, C.; OLIVEIRA, R. B. C. Concepção de educação do campo. In: TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. L.; ORTEGA, M. E. (Orgs). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador: Editora, 2010.

Recebido em: 02/08/2014

Aprovado para publicação em: 03/08/2015