

**A UNIDADE EDUCACIONAL ESPECIALIZADA CONSIDERANDO-SE A
EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**LA UNIDAD EDUCATIVA ESPECIALIZADA CON BASE A LA EDUCACIÓN
ESPECIAL Y LA EDUCACIÓN RURAL**

**THE SPECIALIZED EDUCATIONAL UNIT CONSIDERING SPECIAL EDUCATION
AND COUNTRYSIDE EDUCATION**

Ana Cristina de Sousa dos SANTOS¹
Ana Paula Cunha dos Santos FERNANDES²

RESUMO: Esta pesquisa qualitativa de campo, analisa as práticas pedagógicas de professores com crianças ribeirinhas em uma Unidade Educacional Especializada (UEE), enfatizando-se sua estrutura física e os elementos da cultura ribeirinha em seus atendimentos/aula, na cidade de Belém do Pará. Os resultados parciais da pesquisa na UEE mostram projetos e programas voltados aos alunos com deficiência. Os participantes da pesquisa foram os professores especializados que compõem os programas da UEE. Nos resultados, destaca-se que a UEE teve que redefinir seus programas e projetos sob as diretrizes do atendimento educacional especializado (AEE); apesar da reformada, a unidade enfrenta dificuldades no gerenciamento dos recursos escassos e, os atendimentos em itinerância acontecem, quase sempre, em espaços precários; há estudantes com deficiência que não estão em salas regulares e, as atenções ainda estão voltadas para as deficiências em si; há poucos professores que exercem práticas pedagógicas contextualizadas aos alunos e alunas do campo/ribeirinho(a)s.

PALAVRAS-CHAVE: Unidade especializada. Estudante com deficiência. Educação especial. Educação do campo. Ribeirinhos.

RESUMEN: Esta investigación cualitativa de campo, analiza las prácticas pedagógicas de los profesores con niños ribereños en una Unidad Educativa Especializada (UEE), destacando su estructura física y su estructura física y los elementos de la cultura ribereña en su cuidado/clase, en la ciudad de Belém do Pará. Los resultados parciales de la investigación en la UEE muestran proyectos y programas dirigidos a estudiantes con discapacidades. Los participantes en la investigación fueron los profesores especializados que componen los programas de la UEE. En los resultados, destaca que la UEE tuvo que redefinir sus programas y proyectos bajo las directrices de atención educativa especializada (AEE); a pesar de reformada, la unidad enfrenta dificultades en la gestión de los escasos recursos y los servicios itinerantes ocurren casi siempre en espacios precarios; hay alumnos con discapacidades que no están en aulas ordinarias y la atención se sigue centrando en las

¹ Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém – PA – Brasil. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas/2019 – PPGED. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0816-5294>. E-mail: crissbrabo@gmail.com

² Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém – PA – Brasil. Professora na graduação e pós-graduação, Departamento de Educação Especializada. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1934-9221>. E-mail: docenteapf@gmail.com

proprias discapacidades; hay pocos profesores que ejercen prácticas pedagógicas contextualizadas a los alumnos y estudiantes del campo/río(s).

PALABRAS CLAVE: *Unidad especializada. Estudiante con discapacidades. Educación especial. La educación en el campo. Habitantes del río.*

ABSTRACT: *This qualitative field research analyzes the pedagogical practices of teachers with riverside children in a Specialized Educational Unit (SEU), emphasizing its physical structure and elements of riverside culture in its attendance/class, in the city of Belém, capital of Pará state. The partial results of the research at SEU show projects and programs aimed at students with disabilities. The research participants were the specialized professors that compose the faculty of SEU programs. In the results, it is highlighted that the SEU had to redefine its programs and projects under the guidelines of the specialized educational attendance (SEA); despite being renovated, the unit faces difficulties in managing scarce resources and roaming services almost always take place in precarious spaces; there are students with disabilities who are not in regular classrooms and attention is still focused on the disabilities themselves; there are few teachers who carry out pedagogical practices contextualized to rural/riverside students.*

KEYWORDS: Specialized unit. Student with disability. Special education. Education field. Ribeirinhos.

Introdução

Este artigo é um recorte da pesquisa de mestrado “Práticas pedagógicas docentes com estudantes ribeirinhos em instituição especializada”, desde 2019, em uma Unidade Educacional Especializada (UEE), na cidade de Belém, no Pará, regida pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) desse Estado que atua com o público da Educação Especial, sendo estes, pessoas com cegueira e baixa visão associadas ou não a outras deficiências e/ou comorbidades, que podem ter seu atendimento educacional especializado (AEE) de forma semanal, mensal ou em maior período, conforme a distância entre residência e UEE. Assim, o presente trabalho contará com parte dos dados da referida pesquisa na UEE.

Tal estudo de abordagem qualitativa objetiva analisar as práticas pedagógicas de professores com crianças ribeirinhas que frequentam essa UEE, enfatizando-se sua estrutura física e os elementos da cultura ribeirinha em seus atendimentos/aula, na cidade de Belém do Pará.

O artigo possui a seguinte organização: na seção 2, há uma discussão sobre a educação especial e seus desdobramentos a outras subáreas como a educação do campo e, em relação à escola especializada; na seção 3, traz-se a metodologia atinente a organização dos estudos, que oportunizam se verificar as práticas pedagógicas dos docentes com as crianças ribeirinhas

que frequentam a UEE; na seção 4, traz-se apresentação da UEE concomitante às discussões e resultados com ênfase às práticas pedagógicas de professores de crianças ribeirinhas na UEE e os seus possíveis elementos culturais e; por último, as considerações finais, em que se percebe que há poucos professores que exercem práticas pedagógicas contextualizadas aos alunos e alunas do campo/ribeirinho(a)(s), o que leva a reflexão da necessidade de debates e formação aos professores da educação especial atinente a outras modalidades e/ou temáticas da educação escolar.

A Educação Especial e a UEE em questões atinentes à Educação do Campo

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), define além de níveis e etapas da educação escolar no país, as modalidades, dentre elas a educação especial. Assim, como componente da educação, ela possui, segundo Almeida (2018), a dimensão política, relevante para a função de formação do homem na elaboração de seu conhecimento para sua construção individual, coletiva e social, que possa transformar a sociedade.

Neste sentido, o AEE com todas as suas diretrizes (BRASIL, 2009), constitui importante componente da política de Educação Inclusiva no país e configura-se como aula, embora, em formato(s) diferenciado(s) das que ocorrem nas salas regulares e nos demais espaços pedagógicos da escola.

Com isto, se faz necessário debater sobre o seu sentido político como componente de uma modalidade que carrega, em sua trajetória, histórias de exclusão, invisibilidade e silenciamento frente às demais modalidades, aos níveis e às etapas da educação. Almeida (2018), citando Nicolescu (2005), lembra que para a devida compreensão de mundo, urge aos seres humanos a construção de um diálogo transcultural.

Nisto, entende-se que pensar a educação especial para um trabalho diferenciado com os estudantes ribeirinhos/campesinos é começar a romper a barreira das áreas do conhecimento compartimentalizado para dar lugar à conjunção de que lembra Almeida (2018) em relação aos conhecimentos e às características indivisíveis que formam os seres humanos, conforme defendem Fernandes e Santos (2021, p. 2), “de modo mais integral e não com rupturas” a fim de que se efetive o diálogo e a valorização contextual de cada estudante, como anunciado por Freire (1987) e salvaguardado na LDBEN em vigência (BRASIL, 1996).

O público da educação especial³ perpassa todas as etapas, níveis e demais modalidades de ensino devendo, com isto, atentar-se à especificidade de cada aluno conforme essa classificação. Ainda, verifica-se que, pelo Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010), ela está presente em todos os coletivos que formam os povos do campo, tais como, os ribeirinhos, que são interesses da pesquisa. Além do que, vê-se que a educação especial é referendada como diálogo de si com a educação do campo, na própria Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que cita a “interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola [...]” (BRASIL, 2008, p. 17).

Deste modo, se oportuniza inúmeros desdobramentos entre elas, deixando margem à interpretação de que tais grupos – que possuem mobilidade e, por uma série de situações, não estão fixos nos territórios do campo – têm direito a receber educação conforme suas culturas em quaisquer lugares onde a consigam. Assim, é possível se interpretar que a mobilidade dos coletivos campestres os faz levarem seus direitos de terem uma educação escolar com, ao menos, uma síntese dos princípios da escola do campo para outros espaços que os recebem, uma educação intercultural crítica de seus contextos, conforme defende Candau (2008). É deste modo que se entende que a educação especial das escolas especializadas não pode se furtar a esse debate e a esse desafio.

Lozano (2019), citando Alves (2008), reforça a necessidade de socialização e partilha na heterogeneidade como um direito humano inalienável, bem como lembra que, por muito tempo, isso foi negado às pessoas com deficiência. Assim, privá-las do convívio mais amplo com sua comunidade e mandá-las para as escolas especiais é contrariar esses direitos, já duramente conquistados e que são pautados na diferença que transforma. Contudo, com a nova política da educação inclusiva, a UEE se torna um espaço de suporte e promoção da inclusão. Todavia, o silenciamento a seus modos de vida, a pouca convivência em grupo e a falta de diálogo com a comunidade dos alunos do campo na escola especializada poderá ser um modo de privação dos direitos desses alunos.

A UEE existe desde meados do século XX, quando dos atendimentos médicos-terapêuticos. Depois, migrou para a integração e, em seguida, para a perspectiva de inclusão onde as unidades em questão participam na condição de Sala de Recursos Multifuncional e Atendimento Educacional Especializado por questões de verba (LIMA; LINHARES, 2017).

Assim, devidamente contextualizado historicamente, se certifica que uma instituição especializada com um Projeto Político-Pedagógico (PPP) bem estruturado coletivamente e

³ Este público é composto por estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/ superdotação (BRASIL, 2008).

com docentes com práticas pedagógicas firmadas na atenção ao contexto sociocultural de seus estudantes, atuará mais assertivamente, de modo a resguardar os direitos desses povos, tais como o de ter educação do campo com salas de recursos em seus próprios territórios campestres/ribeirinhos.

Porquanto, as práticas pedagógicas⁴ dos professores, precisam estar alicerçadas na concepção conquistada pelos povos do campo como, nas palavras de Arroyo e Fernandes (1999), novos sujeitos sociais e culturais, de tal forma que “dinamizemos a escola, com nossa ação pedagógica para acompanhar a dinâmica do campo” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 19). Deste modo, para os alunos ribeirinhos com deficiência, a UEE se torna o único ou mais um desses espaços de reflexão de seus mundos e dos demais conhecimentos em suas vidas, mesmo que seja fora de seus territórios.

Outrossim, as crianças ribeirinhas com deficiência, como um ser indivisível, na visão de Fernandes (2020) citando Fernandes e Fernandes (2020), promovem a fusão da Educação Infantil, da Educação Especial e da Educação do Campo de modo unário, como uma hibridização, sem supressão ou imposição. Fato que nos faz refletir que tais crianças, com todos os aspectos que formam suas identidades (mesmo que em trânsito, dada a aproximação de algumas delas que moram próximo à cidade de Belém) ultrapassam seus territórios por diversas razões e carregam consigo o direito de terem suas concepções de vida enfatizadas e suas culturas valorizadas e problematizadas em suas diferentes formas de *modus vivendi*.

E ainda, cada criança ribeirinha com deficiência que frequenta a escola, seja regular⁵ ou especializada, partindo dos princípios da própria educação especial, é única e, em seu tempo, possui condições de entender as questões atinentes à sua região, cultura e mundo. Do contrário, ainda estaríamos nos atendo à cultura da deficiência que entendia os alunos PcDs como um todo deficiente e limitado nos idos de 1990, conforme citavam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ao falar de flexibilidade curricular (BRASIL, 1998).

Leite Filho (2013) lembra que as crianças como sujeitos sociais e culturais, afetam e são afetadas por seus contextos. Nesse bojo, enquanto crianças ribeirinhas com deficiência, não deixam de serem produzidas e produzirem cultura em um *continuum* de humanidade plural e singular, que necessita de atenção do todo escolar. Assim, dentre outras questões dessas crianças a serem consideradas, corrobora-se com Frota (2021) quando ressalta que,

⁴ Muitos são os significados ou concepções para a prática pedagógica. Neste trabalho, expressamos a ideia de Freire e Shor (1986), como sendo uma concepção *dialógica*, em que o conhecimento advém do encontro processual entre professor e aluno, mas também, entre modalidades, áreas e comunidade como um todo, na direção de uma leitura crítica da realidade, onde ambos mediatizados pelo meio se refazem.

⁵ Compreende-se por escola regular as que são compostas por um ou mais níveis ou modalidades da Educação, como a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio.

independentemente de época, cultura e classe social, os jogos e brinquedos fazem parte da vida da criança, em uma simbiose de fantasia e realidade cuja docência não pode esquecer.

Procedimentos Metodológicos

A presente pesquisa teve abordagem qualitativa, em que se “leva em consideração que os pontos de vista, e as práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados” (FLICK 2009, p.24-25). Assim, o lócus da pesquisa – escola especializada –, insere-se nesse universo quando se “usa o texto como material empírico, parte da noção de construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo” (FLICK, 2009, p. 16).

Para a realização dos estudos definiu-se o programa de Educação com docentes que atuam no setor de intervenção precoce, alfa braille, intervenção pedagógica e sociopsicopedagógico da UEE que pertence à rede estadual, na cidade de Belém – PA e que atende alunos com cegueira e baixa visão, em três programas; o de educação; o de habilitação/reabilitação; e o de apoio educacional especializado. A escolha dessa UEE se deu pelo fato dela, além de ser pública, receber alunos ribeirinhos e, do Pará ser o estado que se destaca nos estudos em interface educação especial e educação do campo, tornando-se, assim, interessante analisar as práticas docentes com esses coletivos na capital, Belém.

O estudo favorece uma análise mais aprofundada dos aspectos que permeiam as práticas pedagógicas de professores da educação especial. E em caráter exploratório, por meio de pesquisa de campo, que é “o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, em uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação” (MINAYO 1994, p. 53). Ou seja, o pesquisador define uma área para discorrer sobre a teoria da pesquisa com maior familiaridade para, então, retirar de lá as informações pertinentes.

Os critérios para a seleção dos participantes da pesquisa foram: a) trabalhar na educação especial e ter envolvimento com os valores dessa modalidade, conforme a política de educação inclusiva; b) ser professor que trabalhe nesse lócus com o público com deficiência da educação do campo na tipificação ribeirinho; c) ter disponibilidade para a pesquisa. As técnicas utilizadas para a coleta de dados foram: entrevistas semiestruturadas feitas com duas professoras e um professor, bem como a observação do contexto escolar registrado em diário de campo e em fotografias/imagens.

No diário de campo registrou-se, além de pormenores como data, sala de realização das entrevistas e dos dias de observação dos atendimentos/aula com início e término, idade e comportamento das crianças ribeirinhas, observações para o processo de coleta de dados, além dos aspectos bons e/ou ruins da infraestrutura física da UEE, os comportamentos e/ou práticas dos docentes e da gestão durante e após as entrevistas semiestruturadas que serviram para complementar e/ou confrontar as falas dos participantes.

Os referidos professores eram todos especialistas da educação especial, com idade entre 45 e 60 anos e com tempo de serviço na referida área de 24 a 25 anos sendo que, estão atuando com alunos ribeirinhos com deficiência entre 22 e 24 anos e, receberam, em ordem aleatória das entrevistas, nomes fictícios que resguardasse suas identidades. Este estudo passou pelo comitê de ética em pesquisa da Universidade Estadual do Pará - UEPA e encontra-se registrado sob o número nº CAEE: 24817619.8.0000.5174.

Para a análise de dados, criou-se categorias que surgiram dos discursos dos participantes. Assim, após a transcrição de suas falas, se organizou o material de forma a facilitar o estudo por partes. Deste modo, compreende-se que o processo de categorização consiste, conforme Oliveira e Mota Neto (2011), na organização lógica dos dados coletados, possibilitando uma estrutura organizada e integrada para análises da investigação. Na próxima seção, se apresentam os resultados e discussões da pesquisa.

A Unidade Especializada – Discussões e resultados

A prática pedagógica do professor é impactada pela estrutura e funcionamento da escola e reflete na aprendizagem dos alunos com deficiência (FERNANDES; OLIVEIRA, 2020). Desta forma, compreende-se a relevância de se abordar a infraestrutura e as práticas pedagógicas na UEE.

Inicialmente, ressalta-se a importância do espaço na UEE e o impacto na vida e identidade do aluno. Assim, Moranta e Urrútia (2005, p. 281) descrevem que os vínculos que as pessoas estabelecem com esses espaços têm sido objeto de análise em múltiplas perspectivas. Porquanto, dialogar sobre a apropriação do espaço em sua diversidade é expressar vínculo ou valor afetivo (JERÔNIMO; GONÇALVES, 2008; MARTINS; GONÇALVES, 2014).

Concordante a Arcaro e Gonçalves (2012), cada sujeito se apropria de um lugar de forma diferenciada, dependendo, portanto, de modelos culturais, sociais, estilo de vida, entre outros. É importante destacar que existe uma interação impregnada de subjetividade, onde se

constrói uma marca, um símbolo representativo que lhe torne o ambiente familiar, pessoal, íntimo, construindo, assim, uma identidade ao lugar. Daí, a necessidade de o ambiente ser receptivo e exalar as distintas culturas que transitam em seu espaço.

A UEE *locus* possui mais de 60 anos de existência e, recebe estudantes de qualquer faixa etária, estando estes inseridos ou não em escolas regulares. A UEE, em sua especificação de atendimento de deficiência, é única no Estado do Pará. Sua estrutura é toda em alvenaria nos dois andares que a compõem; possui acessibilidade predial com rampa de acesso ao segundo andar, pisos e corredores táteis, quadros informativos em código braille e Libras, portas largas de salas e demais espaços, banheiros preferenciais, salas em pinturas levemente contrastantes etc. Contudo, não se observou elementos do tipo quadro, pintura, escultura, arranjos vegetais etc., que destacassem as culturas de alunos ribeirinhos e/ou do campo que ali frequentam.

O funcionamento da UEE se dá através de programas, setores e projetos que apresentam propostas educativas voltadas tanto para área de educação, quanto para a habilitação/reabilitação da pessoa com a deficiência primeira e/ou associadas, mas, curiosamente, são todos considerados AEE. A UEE, que obedece aos padrões de dias letivos, estrutura física e administrativa determinados pela Coordenadoria de Educação Especial do Estado – COEES/SEDUC-PA, torna-se referência não apenas por ser única no Estado do Pará e, assim, se destacar em suas atividades, mas, por sua infraestrutura contemporânea e quadro completo de professores especialistas.

Em 2019, conforme dados da secretaria da UEE, a própria (UEE) atendia a 300 alunos dos quais, 42 eram do campo. Do total do campo, 26 era, ribeirinhos e, destes, 12 eram crianças de 03 a 12 anos que, conforme a coordenação pedagógica, quando estavam frequentando as escolas regulares, eram atendidas no contraturno às suas escolas e, conseqüentemente, tiveram perdas nas aulas regulares nesses dias, visto que não estavam nas escolas próximas de suas moradias. Há ainda, os alunos do campo/ribeirinhos que moram muito distantes e, que ficam na cidade de dois a 3 dias a cada mês e, nesse período, recebem os atendimentos/aula de modo intenso em um ou dois turnos, trazendo a reflexão do quanto a educação especial, ao menos no formato de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) necessita implantada nas escolas do campo como direito já estabelecidos a esses estudantes.

A UEE possui sinalização com placas de metal em braille em todas as portas; sinalizadores táteis de piso e parede em toda a escola (exceto no refeitório); 190 *kits* de carteiras (esquerda e direita); 23 computadores com adaptadores e com implantação de *softwares* de voz feitos pela equipe gestora; 38 aparelhos de ar-condicionado, sistema de

internet *Wi-Fi* em todo o prédio. Tais aquisições, tidas como condição mínima necessária para o funcionamento das atividades, seriam colossais se se implantasse ao menos uma SRM nesses moldes em um território campesino.

O atendimento/aula nos programas da UEE se dá uma ou duas vezes por semana, com a duração de quarenta e cinco minutos para cada aluno, exceto para os que possuem graves deficiências associadas, que acontece de acordo com seu nível de tolerância e, para alguns alunos do campo que moram muito distante e que ficam direto dois turnos por até uma semana (visto que voltarão somente com um ou dois meses depois), cabendo ao aluno e/ou seu responsável a condução ao programa para receber atendimento de acordo com o horário semanal estabelecido em diálogo com a família.

Para a devida análise das práticas pedagógicas de professores das crianças ribeirinhas, foram feitas, após autorização do projeto pelo CEP/UEPA e autorização da gestão da UEE, perguntas na entrevista semiestruturada e de modo informal nos momentos de observação, que enfatizasse a organização dos seus planejamentos aos contextos dos alunos ribeirinhos e ao uso de elementos da cultura ribeirinha em seus atendimentos. De acordo com os docentes de cada setor estudado, há um público-alvo específico, em que cada um possui seu planejamento anual, sendo que, inicialmente, é feito o Plano Pedagógico Individualizado (PPI), em formulário padrão, para cada aluno que irá frequentar aquele espaço. Os docentes, cujos nomes são fictícios, assim, se referiram ao plano do setor e/ou ao PPI:

Nós temos a proposta de cada setor que é o planejamento anual e mais os registros diários e relatórios. E os planejamentos diários, no caso, nós temos além desse planejamento do setor, o chamado PPI, que é o Plano Pedagógico Individual, que é para cada aluno (PROFESSORA RAY, 2019).

Elaboro um planejamento específico para cada aluno. Até porque a gente tem uma quantidade pequena de aluno: O PPI. Mas, essa elaboração individual ela se deve muito mais a questão visual. Porque cada aluno tem uma percepção visual específica, única (PROFESSORA SABÁ, 2020).

O segundo participante diz que “o planejamento é feito de acordo com as deficiências, então sim, cada um vai ter um planejamento específico” (PROFESSOR BENA, 2019). Ou seja, os docentes elaboram o PPI para cada um de seus alunos a partir de um formulário próprio da UEE. Nota-se, nas falas da professora Sabá e do professor Bena que os planejamentos ainda estão centrados nas preocupações com a deficiência apenas. Neres (2010) alerta para a realização de um planejamento sem orientação ou com esta descontextualizada, sob o risco de ocorrer fragmentações ou o estabelecimento de conteúdos

com pouco significado aos alunos fragilizando-se, assim, o acesso ao conhecimento de mundo.

Além dos programas existentes na UEE, há os atendimentos realizados externamente, que acontecem na Escola Superior de Educação Física, onde são realizadas atividades desportivas, como natação, corrida, *Golball etc.*, no Centro Integrado de Inclusão e Cidadania – CIIC do Estado, onde se realizam atendimentos clínico-terapêuticos e, há os serviços de itinerância que atendem as escolas regulares. Estes últimos, conforme relato dos professores, acontecem muitas vezes de forma improvisada, visto que, mesmo eles indo às escolas apenas da cidade ministrar o atendimento especializado, muitas delas não possuem SRM ou as possuem de forma precária.

Com a ampliação da UEE na recente reforma, surgiram novas salas possibilitando a oferta de novos serviços e, com a reformulação de seus documentos, a UEE passou a ser totalmente espaço de atendimento educacional especializado. Sobre este atendimento ser perpassante a todos os alunos, independentemente de estarem ou não em escola regular, a equipe gestora explica a situação que se anota em diário:

A nova política de inclusão oportuniza se fazer essa adequação para manter o espaço de pé com a segunda matrícula. Há que se acolher a todos, verificar suas potencialidades, trabalhá-las, ver as possibilidades de conclusão de ensino deles, inclusive, se analisando terminalidade específica para eles, se for o caso. Mas, já se está estudando a possibilidade de formar uma turma de EJA na própria UEE para que ambas as partes se beneficiem na relação (Diário de Campo, 19 de novembro de 2019).

No trecho, se verifica que a UEE fez questão de tomar todos os seus alunos como sendo público do AEE. Isto, nas palavras da equipe, foi necessário na reformulação de seu sistema atual, porque deste modo se consegue a dupla matrícula pelo máximo de alunos. É um modo de lutar por sua manutenção apesar da lei que a relega a um simples apoio e sem maiores justificativas para aquisição de verbas de outras formas. Inclusive, já se pensa em formar turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA para assim, se conseguir mais verba, qual seja, a da primeira matrícula e a da segunda matrícula daqueles que não estão frequentando as escolas regulares, mas, frequentam a UEE.

Contudo, nas entrelinhas, se percebe que as disputas por verbas com a escola regular só aumentam quando se buscam estratégias outras de aquisição da primeira e da segunda matrícula e, deixam a escola especializada, novamente, como a promotora das segregações desses estudantes, visto que não socializarão com os demais alunos da escola regular. No

entanto, o discurso que perdura é o de que a luta por sua manutenção não a torna, até o momento, insensível a ponto de não acolher quem está fora do sistema regular de ensino. E, há alunos ribeirinhos e do campo, de modo geral, nesta situação. Resta-nos assim, conhecer se o acolhimento porta adentro está sendo contextual e inclusivo.

As práticas pedagógicas dos professores da unidade especializada com os estudantes ribeirinhos

A estrutura pedagógica da UEE está organizada conforme as ideias de complementação e adaptação curricular para o AEE. A adaptação curricular ainda figura como ideia elementar - apesar de não mais dever estar em uso, dada a compreensão atual de acessibilidade e diferenciação curricular para contemplar a todos os alunos e eliminar barreiras – visto que, foi uma proposta que viabilizou o conhecimento aos alunos de forma simplificada, mas que não contemplava o currículo em sua totalidade (MIRANDA, 2021). Para maior entendimento dessa estrutura pedagógica sob a égide do AEE, organizou-se abaixo um quadro com a síntese de seu funcionamento:

Quadro 1 – Organização pedagógica no PPP

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

Fonte: Pesquisa documental – Regimento Interno (2016; 2015)

No quadro, se verifica que a UEE se assume como espaço de educação com a principal missão de fazer o AEE através de programas, setores, projetos e subprojetos. Assim, entende-se um necessário diálogo entre a modalidade da educação especial com outras como a da educação do campo e com a própria escola. Essas questões devem ficar muito claras para o docente da UEE, pois muitos ainda dividem ou limitam suas atribuições por área ou subáreas de atuação. Fato perceptível nas falas dos docentes quando perguntados se colocam em seus planejamentos questões curriculares específicas dos contextos culturais de seus alunos ribeirinhos:

Geralmente o currículo (engasgo) a ser trabalhado aqui tem bastante a ver, com a cultura de um modo geral, da própria cidade. Por exemplo, fala-se em uma data comemorativa: independência do Brasil, como é algo assim que está sendo falado(...) na própria escola onde ele estuda (...), o significado da história da bandeira, das cores, por exemplo, mesmo com o aluno cego, eu posso falar de cores, falar por associação (...) (PROFESSORA RAY, 2019).

Normalmente quem vai trabalhar o currículo escolar, é o professor regente, eu não sou regente de sala de aula, eu sou professor de recurso (...). Então, trabalho os currículos próprios da sala de recursos, é a libras, é o braille, é a psicomotricidade, para desenvolver esse aluno (...). Então, a gente pode trabalhar a cultura quando for uma atividade de música, que esteja dentro do currículo, ou quando se trabalha determinadas temáticas (PROFESSORA BENA, 2019).

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

A partir das falas destes profissionais, vê-se um misto de práticas docentes bem diferenciadas: a professora Ray tenta explicar que fica em consonância com o que a escola regular oferta e diz que a UEE está mais atenta à “cultura de um modo geral”, além do que, utiliza práticas que sejam favoráveis ao entendimento da deficiência (no caso, ensina cores ao aluno com cegueira por associação); o professor Bena coloca a responsabilidade cultural para o professor “regente” da sala regular e define currículo pelas subáreas que dizem respeito à sala de recursos: libras, braille, psicomotricidade ou, trabalha conforme a temática do momento; já a professora Sabá, por sua vez, afirma que tenta adequar o trabalho de treinamento visual à cultura do aluno, para não ficar tão distante dele. Contudo, seu fim é conseguir treinar a percepção visual do aluno.

Neres (2010), ao falar do planejamento descontextualizado calcado apenas na deficiência, ressalta que Mendes (2008) registra em sua pesquisa que a deficiência nas escolas especializadas, não raro, ainda é concebida como um empecilho, uma dificuldade que precisa,

a priori, ser superada para depois os alunos terem acesso ao conhecimento. Segundo Neres (2010), tal fato submete a “filosofia da especializada” ainda à ideia de normalização.

Contudo, pelo quadro de organização pedagógica do PPP (2015), vê-se que os docentes não organizam seus planejamentos pelos conhecimentos universais ocidentalizados tão criticados nos dias de hoje, pois eles possuem autonomia curricular com temas interessantes verificados na implantação de seus projetos e subprojetos e trabalham em interconexão com áreas mais costumeiras como o esporte e a família. Porém, a UEE ainda não possui nenhum projeto que trabalhe as culturas dos povos do campo/ribeirinhos e que os empodere enquanto culturas diferenciadas, mesmo que em movimento, visto ser uma escola que está na cidade. Interpelando a coordenação pedagógica sobre a citada feira cultural que acontecia há anos e que não mais acontece, obtivemos o seguinte anotado em diário de campo:

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

Contudo, pelos relatos informais dos docentes, observou-se que a feira cultural trabalha a cultura paraense de modo geral, sem referendar as especificidades dos municípios e comunidades ribeirinhas. Mesmo assim, tal fato, apesar da crítica de muitos pesquisadores aos eventos esporádicos, possui grande relevância, visto que os alunos, de modo geral, gostam da gastronomia (açai, farinha, tapioca etc.) e dos brinquedos que são enfatizados na feira e são utilizados o ano todo nos espaços de atendimento.

De modo geral, no período da pesquisa, se pôde perceber que os docentes que fincam suas práticas nos contextos das crianças ribeirinhas ainda são poucos. E, quando o fazem, utilizam-se de elementos da cultura paraense em seus brinquedos e jogos pedagógicos ou inserem nas atividades, elementos de ribeiridade do tipo canoa, rio, peixe, açai etc., mas sem maiores diálogos sobre essas atividades e conexões com a identidade de lugar que também contempla a pessoa.

Assim, conforme Candau (2008), a escola abraça uma perspectiva intercultural para a promoção de uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais. Contudo, não foi possível se observar, talvez devido ao período de pandemia, se ocorrem, na UEE, processos interculturais críticos mais intensos do

tipo definidos por Candau (2008, p. 52) que “enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais”.

De modo geral, observou-se que ainda há docentes, mesmo os especialistas da educação especial, que possuem dificuldade de estabelecer práticas que valorizem as diferenças nos seus mais variados marcadores sociais e/ou identitários, como é o caso das crianças ribeirinhas com deficiência e, deste modo, transpô-las aos limites das mais costumeiras práticas quase que automatizadas em sua profissão para aquelas que despontam a formar a inteireza de cada estudante.

Considerações finais

O artigo analisou os elementos que corroboram às práticas pedagógicas de professores de crianças ribeirinhas em uma unidade educacional especializada, enfatizando-se sua estrutura física e o uso de elementos da cultura ribeirinha em seus atendimentos. Dentre às questões identificadas, se deu ênfase ao entendimento sobre a educação especial estendendo sua atuação a outras áreas e/ou modalidades, como a educação do campo/ribeirinha em seus processos interculturais em relação à UEE; a apresentação da UEE com sua infra e supra estrutura e seus modos de funcionamento, concomitante às discussões e resultados com ênfase às práticas pedagógicas de professores de crianças ribeirinhas, por se entender que, embora haja uma UEE em um prédio todo reformado e acessível – logística e fisicamente, e, com professores especialistas, as questões das diversidades culturais, o diálogo com a modalidade da educação do campo, com as questões culturais/contextuais ainda deixa a desejar.

Compreende-se que se a UEE, que possui matrículas de alunos com deficiência de territórios do campo (ribeirinhos, quilombolas, indígenas etc.), deve contemplar suas culturas em respeito à(s) sua(s) identidade(s) e, em consideração ao que se propõe em documentos oficiais sobre a escola para todos, onde se possibilite gerar vínculos, afetos, que produzam impacto de vida, dentre outros, na sua estrutura e que contemple as práticas pedagógicas.

Contudo, as responsabilidades pelo trabalho em interface não são tão somente docentes ou escolares. Os sistemas de ensino precisam aproximar-se às trocas e atividades intersetoriais para, principalmente, que a práxis dos professores não fique unicamente com o embasamento das questões específicas da deficiência. É necessário investimento em materiais pedagógicos e em uma formação permanente e humanista que favoreça cada vez mais o protagonismo dos alunos.

Assim, é pertinente aprofundar as questões educacionais nas diversas realidades pelas quais passam os estudantes do campo/ribeirinhos com deficiência; como exemplo, se pode citar as práticas pedagógicas que eles recebem na cidade de Belém nas unidades especializadas e nas escolas regulares, a aproximação dialógica das escolas com os movimentos sociais e comunidades desses alunos etc.

Então, é oportuna a promoção e/ou ampliação de diálogos transdisciplinares e transculturais que oportunize debates sobre uma educação com práxis adequada às realidades regionais e especificidades do campo/ribeirinhas, inclusive dos profissionais da Educação Especial. Diálogos que inspirem escolas para a atenção não apenas em sua estrutura arquitetônica, recursos, projeto político-pedagógico ou na organização curricular, mas em metodologias, nas práticas pedagógicas etc., que venham a instituir, de fato, uma nova/outra cultura da educação para a diversidade como expressão da educação contributiva de sociedades mais igualitárias e democráticas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S. C. **Educação Inclusiva no Campo: realidades e desafios no contexto escolar em Presidente Figueiredo no Amazonas**. 2018 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, 2018. Acesso em: 24 fev. 2021.

ALVES, D. O. Os desafios para a política e a pesquisa em educação especial no Brasil. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HARYASKI, M. C.P.I. (org.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2008. 471p.

ARCARO, R.; GONÇALVES, T. M. Identidade de lugar: um estudo sobre um grupo de moradores atingidos por barragens no município de Timbé do Sul, Santa Catarina. **RA'É GA**, v. 25, p. 38-63, 2012.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção por Uma Educação Básica do Campo, n. 2). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e da Educação-LDB. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC /SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 7.352 de 04 de novembro de 2010**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-denovembro-de-2010/file>. Acesso em: 20 abr. 2021.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. DOI: 10.1590/S1413-24782008000100005

FERNANDES, A. P. C. S. **Educação especial nas ilhas**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

FERNANDES, A. P. C. S. Crianças ribeirinhas com deficiência: Dilemas éticos, metodológicos e epistemológicos. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 28. 2020.

Disponível em:

<https://www.google.com/search?q=FERNANDES%2C+Ana+Paula+Cunha+dos+Santos%3B>. Acesso em: 21 jul. 2021.

FERNANDES, A. P. C. S.; FERNANDES, A. S. Criança ribeirinha com deficiência: acesso e acessibilidade na escola. *In*: FERNANDES, A. P. C. S. **Educação Especial do Campo: trilhas, perspectivas e renovação**. 1. ed. Belém: EdUEPA, 2020.

FERNANDES, A. P. C. S.; SANTOS, A. C. S. Unidade pedagógica na ilha do Combu: o diálogo entre educação especial e educação do campo. **Revista Brasileira de Educação Básica**, ano 6, n. esp., mar. 2021. Disponível em: <http://reducacaobasica.com.br/unidade-pedagogica-na-ilha-do-combu/>. Acesso em: 15 jul. 2021.

FERNANDES, A. P. C. S.; OLIVEIRA, I.S. Escolas da Ilha de Mosqueiro e a relação com a Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, e8650, 2020. DOI: 10.20873/uft.rbec.e8650

FLICK, U. Qualidade na Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009. **Fórum Nacional de Educação do Campo**, 2009. Disponível em:

https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/fonec_-_notasanlisemomentoatualeducampo_set.pdf. Acesso em 15 ago. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: O cotidiano do professor**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FROTA, J. A. Concepções de ludicidade na educação infantil enunciados em periódicos no período de 2015-2019. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v. 7, n. 8, ago. 2021.

JERÔNIMO, R. N.T.; GONÇALVES, T. M. O processo de apropriação do espaço e produção da subjetividade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 24, p. 195-200, 2008. DOI: 10.1590/S0102-37722008000200009

LEITE, A. F. O mundo e a criança. *In*: BRANDÃO, A. P.; EITLER, K.; SILVA, P. P. **Maleta Infância**: caderno de atividades. 5. ed. Rio de Janeiro: Futura: Fundação Roberto Marinho, 2013.

LIMA, K. S. C.; LINHARES, F. L. História e Memória das Unidades Especializadas: o caso da UEES Professor Astério de Campos. *In*: FERNANDES, A. P. C. S. **Educação Especial: cidadania, memória e história**. Belém: EDUEPA, 2017. p. 80-111.

LOZANO, D. **A interface entre educação especial e educação do campo em uma escola municipal do interior paulista**: um estudo de caso. 2019. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23052019-180118/pt-br.php>. Acesso em: 21 jul. 2020.

MARTINS, R. J.; GONÇALVES, T. M. Apropriação do espaço na pré-escola segundo a Psicologia Ambiental. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 3, p. 622-631, 2014. DOI: 10.1590/S0102-71822014000300011

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIRANDA, V. R. **As práticas curriculares vivenciadas pelos jovens com deficiência no Ensino Médio**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2021.

MORANTA, T. V.; URRÚTIA, E. P. La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. **Anuario de Psicología**, v. 36, n. 3, p. 281-297, 2005.

NERES, C. C. **As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: intenções e práticas**. 2010. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2011/pedagogia/tinclusaoescolar.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. 3. ed. São Paulo: Triom, 2005.

OLIVEIRA, I. A.; MOTA-NETO, J. C. A construção de categorias de análise na pesquisa em educação. *In*: MARCONDES, M. I.; OLIVEIRA, I. A.; TEIXEIRA E. (org.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Eduepa, 2011.

Como referenciar este artigo

SANTOS, A. C. S.; FERNANDES, A. P. C. S. A unidade educacional especializada considerando-se a educação especial e a educação do campo. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. 00, e022015, jan./dez. 2022. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26i00.16465>

Submetido em: 07/11/2021

Revisões requeridas em: 21/12/2021

Aprovado em: 20/02/2022

Publicado em: 31/03/2022