

Escolas da Ilha de Mosqueiro e a relação com a Educação Especial

Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes¹, Iranildo da Silva Oliveira²

^{1, 2} Universidade do Estado do Pará - UEPA. Programa de Pós-Graduação em Educação. Travessa Djalma Dutra, s/n, bairro Telégrafo. Belém - PA. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: ana.uepa@gmail.com

RESUMO. O presente artigo é um recorte de uma pesquisa de campo financiada pela FAPESPA/CAPES e objetiva analisar a estrutura e o funcionamento das escolas da ilha de Mosqueiro que relacionam a formação e o trabalho docente na escolarização do aluno público-alvo da Educação Especial, vinculadas ao sistema municipal de ensino de Belém. Realizou-se entrevista semiestruturada com professores da Educação Especial que atuam na sala de recursos multifuncional, professores de sala de aula comum e coordenadores pedagógicos. Os resultados revelam a insuficiência dos recursos materiais; formação dissociada contrapondo o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE); planejamento conjunto entre professor de Educação Especial e Sala de aula comum, dentre outros.

Palavras-chave: Educação, Educação Especial, Escolas de Mosqueiro.

Mosqueiro Island Schools and the relationship with Special Education

ABSTRACT. This article is an excerpt from a field research funded by FAPESPA/CAPES and aims to analyze the structure and functioning of schools on the island of Mosqueiro that relate the training and the teaching work in the schooling of the target audience of Special Education, linked to the municipal education system in Belém. A semi-structured interview was conducted with Special Education teachers who work in the multifunctional resource room, common classroom teachers and pedagogical coordinators. The results reveal the insufficiency of material resources; dissociated training against the National Education Plan 2014-2024 (PNE); joint planning between Special Education teacher and common classroom, among others.

Keywords: Education, Special Education, Mosqueiro Schools.

Escuelas de la Isla Mosqueiro y la relación con la Educación Especial

RESUMEN. Este artículo es un extracto de una investigación de campo financiada por FAPESPA/CAPES y tiene como objetivo analizar la estructura y el funcionamiento de las escuelas en la isla de Mosqueiro que relacionan la capacitación y el trabajo docente en la escolarización del público objetivo de Educación Especial, vinculado al sistema educativo municipal en Belém. Se realizó una entrevista semiestructurada con maestros de educación especial que trabajan en la sala de recursos multifuncionales, maestros comunes de clase y coordinadores pedagógicos. Los resultados revelan la insuficiencia de recursos materiales; formación disociada contra el Plan Nacional de Educación 2014-2024 (PNE); planificación conjunta entre docentes de educación especial y aula común, entre otros.

Palabras clave: Educación, Educación Especial, Escuelas de Mosqueiro.

Introdução

Este trabalho é um recorte da pesquisa, em andamento, intitulada “A escolarização dos alunos com deficiência nas comunidades ribeirinhas”, e objetiva analisar a estrutura e o funcionamento das escolas da ilha de Mosqueiro que relacionam a formação e o trabalho docente na escolarização do aluno público-alvo da Educação Especial, em Belém. A referida pesquisa teve início em 2012 e, em 2017, em sua nova etapa, recebeu financiamento da FAPESPA/CAPES, além de contar com a participação de bolsistas de Iniciação a Pesquisa.

A pesquisa delineou-se como de campo e de cunho qualitativo (Flick, 2009). Inicialmente, foi solicitada a autorização junto à Secretaria Municipal de Educação e, após concordância, seguimos para a ilha e definimos para este artigo as duas escolas da Ilha de Mosqueiro, em Belém. A secretaria Municipal de Educação de Belém considera que apenas parte da ilha seja considerada como “do campo”, ao contrário de suas demais regiões. Apesar disso, a expressiva maioria dos alunos é composta de filhos de pescadores e pequenos agricultores, oriundos de comunidades do campo.

A escola, que será chamada de A, atende 1.173 alunos, distribuídos em 38 turmas. Desses alunos, os 50 que têm

deficiência estão distribuídos entre os quatro turnos, a saber: manhã, intermediário, tarde e noite. Conta com duas professoras de Educação Especial, que atendem na sala de recursos multifuncional, e quatro docentes auxiliares educacionais, que atuam no período da manhã auxiliando os quatro alunos cadeirantes. Esses docentes auxiliares educacionais são também conhecidos como “professor de apoio”. A escola B atende 324 alunos, distribuídos em 11 turmas, sendo 6 alunos com deficiência matriculados; funciona em dois turnos, manhã e tarde.

Foi utilizado um roteiro de entrevistas semiestruturado para coleta de informações de professores de sala de aula comum, professores da educação especial e também da coordenação pedagógica. Os participantes são professores da educação especial e da sala de recursos multifuncional, a professora da sala de aula comum e a coordenação pedagógica, os quais serão identificados por Docentes A, B, e assim por diante. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os eixos foram construídos e definidos a partir da intenção da pesquisa, e a análise dos dados se deu a partir dos

temas revelados em sua construção, com base em Oliveira e Mota Neto (2011).

A organização do artigo é a seguinte: inicialmente, é feita uma breve introdução, seguida do tópico que promove o diálogo entre a Educação Especial e a Educação do Campo a partir da proposta de hibridização de Canclini (1998). Logo após essa contextualização, apresentam-se algumas produções a respeito da discussão proposta no artigo, que dialogam com dissertações e teses apoiadas na ideia de Educação Especial e Educação do Campo. Os resultados e discussões se distribuem em cinco tópicos de discussão mais evidentes nas escolas de Mosqueiro. Por fim, as considerações finais lançam algumas reflexões sobre a discussão na ilha.

A interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo

Em tempos de Educação Inclusiva, imagina-se que os conceitos e campos de discussão a respeito do tema já estejam conhecidos e sejam de fácil compreensão social. Assim, um aluno ribeirinho com deficiência que estuda em uma escola também ribeirinha ou composta, em sua maioria, de alunos que também o são, é um ser que promove a fusão dessas diferentes áreas em prol de uma identidade una, configurando assim a identidade da educação especial do campo. Ou ainda, nos termos de Canclini (1998), há uma

hibridização, sem supressão ou imposição, pois as áreas de conhecimento dialogam entre si.

Compreende-se que o direito à educação é um dos dispositivos sociais garantidos pela Constituição da República Federativa (Brasil, Art. 6º, 1988) e repousa suas bases nos direitos humanos, os quais reúnem igualdade e diferença como valores indissociáveis (Brasil, 2008). O acesso de pessoas com deficiência ao sistema formal educacional é uma realidade que, para chegar à condição atual, com sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e turma regular, trilhou um longo trajeto. No caso da ilha de Mosqueiro, o AEE é um serviço considerado recente, e são poucos os profissionais para a demanda da ilha.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) apresenta seu público-alvo, a pessoa com deficiência, como “aquelas que têm impedimentos 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”.

Sobre a Educação do Campo, destaca-se o uso do termo “interface da educação especial” nos documentos oficiais, segundo os quais a “...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, 2008b, p. 17).

Sobre o ribeirão residente da ilha a que se faz referência neste trabalho, destaca-se que é integrante da população do campo como destaca o Decreto de nº 7.352 (Brasil, 2010). No caso da ilha de Mosqueiro, há também pescadores artesanais contemplados pelo mesmo decreto. O ribeirão fez dos rios seu meio de sobrevivência, deles tira seu alimento e sua fonte de renda, e os usa como largas vias para seus barcos.

Assim, compreende-se que a Educação está interligada à Cultura, e esta passa pela compreensão histórica do sujeito, de suas raízes, de sua autoconsciência, e do conhecimento sobre o que o cerca.

Arroyo (2012, p. 30) pontua que o reconhecimento de que outros povos possuem “Outras Pedagogias” e são fazedores de “saberes, de modos de pensar, de se libertar e humanizar desestabilizaria a própria auto identidade da pedagogia hegemônica”. Freire corrobora esse pensamento e acrescenta:

Ao nível humano, o conhecimento envolve a constante unidade entre a reflexão sobre a realidade. *Como presença no mundo, os seres humanos são corpos conscientes que o transformam, agindo e pensando, o que os permite conhecer ao nível reflexivo*¹. Precisamente por causa disto podemos tomar nossa própria presença no mundo como objeto de nossa análise crítica. Daí que, voltando-nos sobre as experiências anteriores, possamos conhecer o conhecimento que nelas tivemos. (Freire, 1982, p. 87-88).

As escolas de Mosqueiro – diga-se seus gestores e parte da Secretaria de Educação – ainda não compreendem a importância de se promover formação continuada aos professores a fim de que se contemple a educação do campo, a educação especial, a educação indígena, e os demais assuntos que transpassem a realidade do lugar, dos alunos, dos professores de modo a garantir a preservação identitária e uma educação não fragmentada.

Nesse eterno repensar das ações, toma-se consciência da própria existência no mundo, um lugar transformado por essas mesmas ações. Vive-se, então, um processo de maturidade do conhecimento no momento em que adquirimos essa consciência.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172 (Brasil, 2001), destaca que “o grande avanço que a década da

educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. O documento, portanto, aponta os objetivos e metas para garantias de atendimento educacional especializado, o acesso da pessoa com deficiência ao ensino regular e a qualidade na formação docente e na intervenção pedagógica, que, segundo Oliveira (1997, p. 105), “tem um papel central na trajetória dos indivíduos que passam pela escola”. Isso se dá pois os professores são os agentes de trabalho direto com os alunos e, mediante condições favoráveis, são capazes de atender às necessidades educacionais e afetivas que promovem o desenvolvimento humano de forma plena.

Destaca-se que no ano de 2012 os professores da Educação Especial da ilha se reuniam de modo independente para discussão das dificuldades, dos protocolos de ensino, dos estudos de caso de alunos que possuíam laudos médicos inconclusivos. Esses professores administravam de modo exitoso as atividades debatidas nas poucas Salas de Recursos Multifuncionais, nas Salas de Aula comuns e, por vezes, até mesmo fora das salas de aula, juntamente com a família. Houve, no entanto, a mudança da gestão municipal, e foi desconstruída a equipe e as atividades na ilha. Ao retomar

a pesquisa em 2017, na mesma ilha, havia poucos professores de Educação Especial, poucos materiais, e professores trabalhando em dois turnos em instâncias diferentes. A precarização é tal que a instância menos sucateada subsidiava o trabalho do professor para a outra estrutura. Destarte, a formação continuada permanece fragmentada e não há uma discussão a respeito da Educação Especial para os professores de Sala de aula Comum, assim como não há um debate em torno da Educação do Campo para os professores que atuam no AEE. Os alunos, desse modo, são todos parte da mesma escola, do mesmo espaço cultural.

Algumas produções identificadas nos PPG's

Tem-se visualizado uma restrição ou ausência de entendimento sobre a Educação do Campo nas escolas, nas secretarias de Educação e nos gestores, mas também nas Universidades e periódicos em geral, que desconhecem, por exemplo, que uma população ribeirinha está contemplada na mesma categoria dos povos do campo.

Infelizmente, é comum observar em avaliações de periódicos comentários que postulam ser “questionável que se caracterize como ‘ribeirinhos’”, ou que evidenciem que as ilhas, como campo empírico, não fazem qualquer referência à

Educação do Campo. Compreende-se que nem toda ilha é composta de ribeirinhos, mas as discussões que se tem apresentado em pesquisas desde o ano de 2012 são feitas exatamente com essa população, É latente a presença insistente da visão hegemônica que se apressa em desconstruí-los e impedir que as pessoas tenham a possibilidade de ressignificar seus pensamentos excludentes, marginais e alienantes.

O Decreto nº 7.352, em seu primeiro parágrafo, descreve que se entende por populações do campo:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (Brasil, 2010).

Em geral, quando se apresenta a discussão sobre a Educação do Campo, ela se manifesta de forma politizada, resistente e conflituosa. Além disso, no que se refere à discussão que tangencia a Educação especial, afloram-se os estereótipos (preconceituosos), haja vista que esse tipo específico de educação tem sido associada à caridade ao acolhimento excessivo, dentre outros preconceitos já apresentados

por Fernandes e Denari (2017). No entanto, compreende-se que a discussão ainda é de luta pela Educação, a qual também contempla a Educação Especial e a Educação do Campo, de forma uma, híbrida.

Encontramos trabalhos distintos que evidenciam o campo como *locus* sem relação de identidade ou até mesmo de diálogo. Assim, os participantes dessas pesquisas apenas teriam sido registrados nessas regiões, suas vivências. Do ponto de vista de uma perspectiva uma, há poucos estudos disponíveis, pelo que apuramos.

Tal perspectiva se articula a partir de um trabalho que envolve as crianças com deficiência frequentadoras das escolas ribeirinhas. Não há a intenção de urbanizar as ilhas, mas de oferecer a estrutura necessária para a vida em comunidade, respeitando o lugar, a cultura, e promovendo a unidade desses aspectos em um processo de hibridização. E são poucos os trabalhos que contemplam essa hibridização (Canclini, 1998) voltados para a Educação Especial do campo. No entanto, são trabalhos em nível de mestrado e doutorado pesquisados diretamente no portal dos Programas de Pós-Graduação.

Ponzo (2009) problematiza como os professores de zona rural significam e ressignificam suas práticas a partir das

políticas públicas de formação continuada no município de Guarapari-ES. Marcocchia (2011) questiona a realidade da educação especial nas escolas públicas do campo brasileiro. Anjos (2016) analisou as produções sobre a interface entre a educação especial e a educação do campo no Programa de Pós-Graduação onde cursou o mestrado. Nozu (2017) fez um recorte sobre os povos do campo e elencou os de aproximação com sua pesquisa. Autores como Coelho (2011), Sá (2011, 2015), Lima (2013), Mattoso (2016), Souza (2011a), Souza (2013b) e Silva (2014) dão ênfase à pessoa com deficiência no contexto indígena. Mantovani (2015), em quilombo. Gonçalves (2014b), em assentamento. Fernandes (2015), com ribeirinhos.

Ressalta-se que a maioria dessas escolas – locus das pesquisas apresentadas, com exceção de Gonçalves (2014b) - tem como público crianças, matriculadas na educação infantil e fundamental, e destaca-se que esta é composta de um “sujeito histórico e de direitos que se desenvolvem nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere” (Brasil, 2013, p. 86). Quando do público de crianças da Educação Infantil, há discussão específica

acerca da Educação Infantil do Campo contemplada na Nota Técnica sobre o I Seminário de Educação Infantil do Campo (Brasil, 2010) e na Nota Técnica Conjunta nº 02/MEC/SECADI/DPEE (Brasil, 2015).

Há, portanto, a necessidade de expandir a discussão a fim de ultrapassar a estrutura da escola e da educação como discutido por Fernandes (prelo).

Resultados e discussões

A estrutura e o funcionamento da escola impactam na atuação e trabalho docente, o que, por conseguinte, se reflete na aprendizagem dos alunos com deficiência que estudam em escolas ribeirinhas de Belém. Assim, as unidades temáticas contempladas por essa discussão são: 1) acessibilidade estrutural; 2) recursos materiais; 3) concepção de inclusão, educação do campo e a condição da escola; 4) Secretaria de Educação e Educação Especial; 5) planejamento e ensino colaborativo. Esses parâmetros foram construídos com base na categorização fundamentados em Oliveira e Mota Neto (2011).

1) Acessibilidade Estrutural

No acesso e autonomia dos alunos no espaço da escola A, foi observada dificuldade de locomoção, principalmente por parte dos quatro alunos

cadeirantes. Segundo a coordenadora pedagógica, existe espaço adequado aos cadeirantes, embora ainda haja necessidade de muitas adaptações e mudanças arquitetônicas em favor dos alunos com deficiência, pois predominam escadas e degraus nos espaços.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Brasil, 2015), a acessibilidade é a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, de mobiliários, edificações, dentre outros. A lei estabelece ainda que barreira é “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa...”. É necessário, desse modo, prover acessibilidade, remover as barreiras e permitir que os alunos tenham livre acesso aos espaços.

A escola A reúne uma estrutura que conjuga dois prédios, sendo um construído em 1969 e um mais novo, de 1991, tendo sido ampliado em 2006. Essa escola possui salas de bom tamanho, arejadas e iluminadas, embora a sala de atendimento educacional especializado fique em um espaço pequeno, e impede as professoras da educação especial de desenvolverem atividades voltadas para a coordenação ou corporeidade do aluno com deficiência. Além disso, essa sala fica localizada no

interior de outro espaço e, para ter acesso a ela, é preciso passar por um corredor.

A escola B possui prédio de médio porte, composto apenas do andar térreo. Recebe alunos de comunidades quilombolas e de ilhas próximas. Reconhece que está em processo de implantação do *status* de ser escola rural; conta com salas espaçosas, contudo, com iluminação e ventilação precárias, e possui espaços livres para circulação de pessoas.

Sobre as condições de estrutura, acesso e permanência dos alunos com deficiência, os professores destacam que

A gente tem o espaço adequado para os cadeirantes. A gente, nesse ano, está atendendo quatro cadeirantes e a gente tem o espaço, as rampas... Algumas coisas ainda precisam ser revistas, só que essa escola, como ela é tombada pelo patrimônio [histórico], alguns espaços a gente não pode mexer. Mas, aí, os alunos entram por aqui por esse portão, pelo portão da frente, e eles têm o acesso ali pela copa para descer pelas rampas. Então todas as salas têm esse acesso, acessibilidade. (Coordenação - escola A).

Até existe, mas não tem aquele suporte todo. Tu sabes da questão de deslocamento que esses alunos especiais precisam. Olha aqui na escola: a gente tem crianças, é... mas é muito complicado, que moram muito longe da escola. Agora a gente tem um ônibus que desloca e tudo, embora nem todas tenham acesso ao ônibus, porque só tem um pela manhã e esse mesmo atende o intermediário. Tu já passeaste por Mosqueiro? Tu já viste que tem lugares que não tem saneamento, não

tem nada? Então, é bem complicado. É mais uma questão estrutural, de adaptação mesmo, porque a gente que tem que se adequar a eles. Não são eles que têm que se adequar a gente. Então a questão de acessibilidade, ela está muito aquém do que deveria ser (Docente do AEE - escola A).

O documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece como sendo função do AEE “... identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”. (Brasil, 2008b).

Fernandes e Fernandes (2016) e Fernandes (prelo) relatam as dificuldades de acesso em transportes fluviais que impedem ou dificultam as pessoas com deficiência de chegar até as escolas. O acesso à escolarização se dá também pelas vias de transporte, desde a residência, e o sistema público precisa garanti-lo a todos, com deficiência ou não, e em condições ideais. Para que os alunos cheguem à escola, é necessário que sejam implementadas ações que favoreçam a acessibilidade de todos, sem distinção. Deve-se levar em consideração a localização da escola, o transporte escolar, a estrutura arquitetônica dos prédios escolares, dentre outros fatores.

2) Recursos Materiais

Dentre as perguntas elencadas aos professores e coordenadores pedagógicos está a de recursos materiais e o que a escola disponibiliza (estrutura e recursos) para os professores para desenvolver suas atividades em sala de aula. As respostas se assemelham:

Olha... A escola tenta... Nós, como escola, coordenação, direção, a gente tenta dar o apoio que a gente pode, tanto material, que, às vezes, é bem precário. Mas a questão pedagógica, do trabalho, de orientações, a gente consegue. (Coordenação – escola A).

A escola não dispõe de material. Principalmente de material adequado... Porque o material... Os meninos aqui, os ditos normais, é uma coisa. Para eles (alunos com deficiência), é diferenciado, tem que ser diferenciado e, aí, eu te digo, volto a te dizer, a adaptação... A adaptação deles é mais fácil aqui de que lá dentro. Por isso que eu proponho ir lá dentro e fazer uma atividade com ele para depois ele vir para cá, porque aqui a socialização é mais rápida. E lá, por exemplo, se ele vir direto para cá e não tiver um conhecimento do material que ele vai trabalhar, ele não vai socializar com os alunos aqui. (Professor de sala comum - escola A).

A situação evidenciada neste tópico não é recente nem pontual. Fernandes (2015, p. 207) também registra que, “em Mosqueiro, há recursos didáticos da SRM doados pelo MEC, mas é insuficiente para a demanda de alunos”, e ainda, “na realidade, nem todas as escolas das ilhas

possuem os mesmos recursos didáticos, encontrando-se situações não tão favoráveis em relação ao atendimento, colocando as escolas das ilhas na mesma condição de outras escolas do campo”. (Fernandes, 2015, p. 208).

Para Fernandes (2015), os recursos didáticos são insuficientes para o trabalho do professor e complementa-se que não é exclusividade dos que atuam nas escolas das ilhas. Historicamente os professores retiram de seus salários valores expressivos para adquirir material para a sala de aula a fim de prover aos alunos atividades diferenciadas. Embora este seja um fator histórico, é também reflexo da precarização do trabalho docente e da falta de condições providas pela Secretaria de Educação e seu respectivo governo.

Nesse caso, a precarização do trabalho do professor é real nas escolas da ilha visto que, infelizmente, faz-se uso do próprio salário para garantir condições mínimas de aprendizagem ao aluno. E, além do salário, esse professor dedica seu tempo de descanso para elaborar atividades diferenciadas, assim como para a construção de material pedagógico a partir de materiais reutilizados que atendam as especificidades/necessidades da SRM. A discussão do professor e sua relação com o trabalho é mais complexa e as escolas da ilha de Mosqueiro tem sido reflexo do

posicionamento do governo municipal e de seu partidarismo.

Freire (1982, p. 104) considera que, “no fundo, temem a liberdade. Ao temê-la, porém, não podem arriscar-se a construí-la na comunhão com os que se acham dela privados”. Não queremos sugerir que o professor ocupe o papel que seria do poder público, pois não é sua atribuição. Mas os profissionais entrevistados buscam oferecer uma educação digna aos alunos frequentadores da Sala de Recursos Multifuncionais e da escola.

3) Concepção de Inclusão, educação do campo e a condição da escola

Apesar dessas escolas estarem localizadas em uma ilha afastada do centro urbano de Belém, onde os alunos são filhos de pescadores, quilombolas, moradores de ilhas e trabalhadores locais que desempenham atividades cotidianas do campo, os docentes resistem em reconhecer a escola como sendo escola do campo ou de educação do campo. Seguem trechos das entrevistas abaixo:

A concepção que eu tenho de educação do campo é que eu acredito que a gente ainda precisa de muitas coisas. Precisamos de muitas políticas públicas para essa área que a gente vê realmente que há necessidade. Questão de locomoção de aluno, questão da locomoção também dos professores. A maioria não mora, não reside naquele local em que a escola está inserida. -E, às

vezes, o poder público fecha os olhos para isso. Não... Aqui ela não está inserida como escola do campo. (Coordenação - escola A).

Nosso caso não é, viu? Educação do campo... Nosso caso é Metrópole, é cidade. Eu penso que tem que ser uma educação que seja adaptada. Com os fatores da região, das pessoas, do trabalho, existente do campo... (Docente do AEE - escola A).

...como tenho pouco conhecimento sobre educação do campo, eu não sei a amplitude do que seja educação do campo e se estamos inclusos nela ou não. A gente sabe, tem algumas pessoas que estão vindo dizer que ela é reconhecida, organizada, implantada a educação do campo no Sucuri, então como tenho pouco conhecimento sobre isto aí, eu não vou dizer o que eu acho... Se o aluno, se ele não estiver incluso, independe do nível que ele se encontra ou a modalidade que ele está, seja na educação do campo, seja numa escola a que nos encontramos, seja na educação da cidade, então se a escola não tiver o propósito de incluí-lo, então eu acho que, tanto no campo, quanto não, ele não vai ser incluso. (Docente do AEE - escola B).

Para Santos, Paludo e Oliveira (2010), a escola do campo deve atender às demandas dos trabalhadores. O Decreto nº 7.352 (Brasil, 2010) dispõe que escola do campo é “aquela situada em área rural ... ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo”. Assim, mesmo que a escola se considere urbana, em Mosqueiro, e com sua predominância de alunos ribeirinhos, filhos de pescadores

artesanais, quilombolas e demais povos do campo, a escola que lá está *é uma escola do campo*ⁱⁱ e deve ser revisada a sua condição junto à Secretaria Municipal de Educação, lideranças e comunidades locais.

O destaque nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica trata de uma realidade que se repudia e não se admite mais:

Não bastasse a baixíssima cobertura do atendimento, esses relatórios apontam que são precárias as instalações, são inadequados os materiais e os professores geralmente não possuem formação para o trabalho com essas populações, o que caracteriza uma flagrante ineficácia no cumprimento da política de igualdade em relação ao acesso e permanência na Educação Infantil e uma violação do direito à educação dessas crianças. (Brasil, 2013, p. 90).

É preciso que os professores da Educação infantil e Ensino Fundamental, administrados pela Secretaria de Educação do Município de Belém, e da Ilha de Mosqueiro, revertam, combatam essa ausência de identidade dos professores que atuam nas escolas do campo e ribeirinhas. É importante valorizar a cultura e os saberes locais na escola. Há ainda um número expressivo de professores que são residentes da capital e contrapõem uma das lutas do movimento do campo, que envolve a atuação do professor residente e

remanescente do lugar - como já ocorre em outras ilhas de Belém.

Desconsiderar a relação do lugar e as especificidades de seus moradores é descaracterizar seu povo, e os professores devem se situar dentro do conceito de educação do campo e repolitizar seus entendimentos e práticas pedagógicas para atender a real necessidade do público assistido por essas escolas das ilhas de Belém. Arroyo considera que se for utilizado um único modelo de educação (nesse caso, o urbano), os sistemas de ensino internalizam “na cultura social e nos próprios coletivos diversos o sentimento de que realmente são desiguais nos padrões que legitimam o sistema e a universidade: a racionalidade, o conhecimento, o trabalho, o mérito e a qualidade”. (Arroyo, 2008, p. 17).

O autor afirma que, ao longo da história, vivemos um processo de imposições educativas que acarretam na destruição dos “processos históricos” de povos diversos, sendo esses, “povos indígenas, negros, mestiços, camponeses” e, adiciona-se aqui, os povos ribeirinhos (Arroyo, 2012, p. 29).

A escola deve ter em seu corpo docente professores sensíveis às necessidades de sua comunidade escolar, entendendo os seus discentes como sujeitos uno e de direito, “assim, a entrada de

alunos oriundos de grupos sociais mais pobres, de grupos étnicos distintos e, nesse caso, de pessoas com deficiência, anteriormente excluídos das escolas, deveria produzir maior igualdade de oportunidade”. (Fernandes & Caiado, 2015, p. 140).

4) Secretaria de Educação e Educação Especial

O apoio que as escolas recebem da secretaria de Educação, Educação do Campo e da Educação Especial quanto ao funcionamento educacional e a formação docente é descrito a seguir pelos participantes da pesquisa:

[a formação de professores] geralmente é no centro de formação de professores e é patrocinado pelo CRIEⁱⁱⁱ mesmo, desenvolvido pelo CRIE. Ele que coordena todas as salas de recursos. A gente é como se fosse o CRIE dentro da escola. Eles têm a mesma dificuldade que a gente, a mesma falta de recurso que a gente passa hoje. A gente não tem esse poder econômico-financeiro. E a gente acaba ficando sempre dependente da Secretaria. (Docente do AEE - escola A).

Participo, principalmente na área da educação física. A gente tem informação... Formação específica nessa área da deficiência. A gente tem formação específica. (Professor de sala comum - escola A).

As salas de recursos, elas são equipadas pelo MEC. Há muito tempo que não vem material. A escola, ela entra em contrapartida através do conselho escolar também,

a gente inclui algumas coisas para a sala de recurso. Nós temos jogos educativos para os meninos, com muita luta, temos a impressora, aí a impressora não funciona porque também não tem tinta. A professora vai e pede uma ajuda aqui, uma ajuda ali, para tinta, para comprar papel. Mas a sala de recurso é muito bem equipada, é um espaço muito bom, porque a gente acaba acrescentando novidades de jogos educativos para colocar para as crianças. (Docente do AEE - escola B).

Nós temos a nossa HP [Hora pedagógica] dia de sexta-feira, toda sexta. Então, quando a gente não tem nada no centro, lá em Belém, no CRIE, a gente faz HP interna, na escola (Docente do AEE - escola B).

A formação específica sobre Educação Especial é condicionada para os que atuam em sala de recursos multifuncional, mesmo sabendo que os alunos com deficiência estão matriculados em sala de aula comum, a qual contempla todas as disciplinas curriculares e toda a diversidade de alunos.

Fernandes (2018) critica as formações dissociadas. No caso específico das escolas da ilha de Mosqueiro, não há como fragmentar e descontextualizar as práticas pois são escolas que recebem alunos do campo e, alguns desses alunos estão em condição de deficiência. Não são dois públicos distintos, haja vista que se trata de um aluno do campo com deficiência. É preciso, desse modo, ampliar a discussão e fortalecer a identidade do campo.

Essa dissociação da formação pelos sistemas de ensino vai na contramão do que prevê o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 ao tratar da qualidade da educação na Meta 7, na Estratégia 7.26:

consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas^{iv}, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial. (Brasil, 2014, p. 65-66).

Essa estratégia do PNE 2014-2024 destaca que deve ser consolidada a educação aos povos originários e populações invisibilizadas ao longo da história, levando em consideração a preservação do contexto dessa população, dentre outros fatores. Por fim, conclui com a recomendação de que haja uma formação, seja ela, inicial e/ou continuada, em benefício desse público, além da oferta do AEE.

Anterior ao PNE 2014-2024, o Decreto 7.611 de 2011 previa a formação não apenas dos professores da SRM como também “de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais”. Isto é o que salienta o inciso IV, do parágrafo 2º, Art. 5º. (Brasil, 2011).

Dessa forma, é necessário o comprometimento do sistema de ensino para com a formação inicial e continuada dos professores, a fim de que estes possam proporcionar educação que leve em consideração alunos com e sem deficiência. As formações, ao culminarem nas práticas pedagógicas, devem considerar o aluno na sua singularidade e, a partir de então, as ações desses professores serão ressignificadas.

Compreende-se que toda a escola deva compartilhar de assuntos comuns de seu público. Quando se reporta a um aluno com deficiência que estuda e reside na ilha, que é filho de pescador, como a maioria, não se desmembra esse aluno apenas nas partes que possam interessar. Por exemplo, não posso ignorar a deficiência do aluno e ensinar aos demais assuntos da escola. Nem tampouco posso ignorar sua condição de ribeirinho. Daí a relevância de todos os

professores participarem de formação continuada de assuntos relativos à escola, ao seu lugar e ao seu público. Por certo, suas práticas pedagógicas refletirão tal mudança.

5) Planejamento e ensino colaborativo

Há, no Decreto nº 6.571 (Brasil, 2008), a descrição da articulação entre professores do AEE e os de ensino comum, embora tenha sido revogado pelo Decreto 7.611 (Brasil, 2011). Este último decreto ressalta o papel do AEE no que se refere à promoção de “acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes”. (Brasil, 2011).

Sobre a articulação entre professores, alguns autores a nomeiam de ensino colaborativo, a respeito da qual Vilaronga (2014, p. 9) destaca

O ensino colaborativo é um dos apoios necessários para se fortalecer a proposta de inclusão escolar, defendendo que o aluno público alvo da Educação Especial tem o direito de ensino com apoio especializado no espaço da sala comum, sendo a colaboração entre o profissional da Educação Especial com o da sala comum essencial para construção desse espaço inclusivo, levando em consideração as especificidades de cada profissional e o caráter formativo dessas trocas cotidianas.

Nessa perspectiva, o professor não exerce um trabalho solitário. Para isso, deve haver o entendimento de que o ensinar se faz e se refaz no ato de colaboração com uma finalidade maior: o desenvolvimento do aluno. Desta forma, o pensar pedagógico deve ser em prol do aproveitamento do aluno, com práticas pedagógicas que promovam suas potencialidades, sua forma de pensar e ver o mundo.

Sobre o planejamento e apoio docente, os participantes da pesquisa destacam que:

Aqui na escola... As minhas atividades são... Deixa eu tentar te fazer um roteiro. A gente participa de planejamento junto com o professor de sala de aula regular. A gente participa junto, para tentar acompanhar esse planejamento dele em sala de aula regular porque a gente não só faz a questão do AEE no contraturno, mas a gente também dá o assessoramento ao professor em sala de aula. Então a gente precisa desse planejamento dele para acompanhar as atividades diárias do aluno. Caso ele precise de alguma adaptação, ele repassa para a gente, a gente prepara o material e o orienta. A gente tem essa questão de orientação, da aplicabilidade desse material em sala de aula, caso ele precise. (Docente do AEE - escola A).

Nossa didática e prática é diferenciado, porque, no AEE, cada aluno tem o seu planejamento, porque mesmo com a mesma deficiência, o atendimento é individualizado, então a gente não tem uma base metodológica, porque cada aluno tem um atendimento, e

cada atendimento é uma metodologia diferente. (Docente do AEE - escola B).

De acordo com Arroyo (2008), a escola tem um único padrão de estudante. O autor vai além e ressalta que, no processo de escolarização, que vai desde a Educação Infantil até a Universidade, há o registro de um modelo único. Os alunos que não se enquadram nesse modelo estão fadados ao fracasso escolar, uma vez que não foram reconhecidos por suas especificidades. Afinal, devemos levar em consideração que “as crianças vão à escola, mas essa passagem nem sempre abre reais possibilidades de participação social ou de acesso à cidadania, porque práticas veladas de preconceito e de exclusão ainda transitam e se propagam no local”. (Fernandes & Caiado, 2015, p. 140).

Sobre a formação dos professores, concluiu-se que todos possuem graduação em suas áreas de atuação, mas a formação específica que envolva a realidade do campo, dos ribeirinhos, e dos que possuem deficiência não é realidade para a totalidade do corpo docente. Aqueles professores que carecem de preparação para lidar com as especificidades de seus alunos tentam buscar conhecimentos com colegas ou em outra formação continuada.

Considerações finais

O trabalho do professor necessita de arcabouços que se somam e potencializam as práticas pedagógicas e a aprendizagem dos alunos. Assim, as questões que foram levantadas neste artigo se deram mediante a realidade das escolas da ilha de Mosqueiro, em Belém.

Professores necessitam de condições de trabalho e de uma estrutura acessível que otimize as atividades. Os recursos materiais são essenciais à franca criatividade e possibilidades diferenciadas para apresentar aos alunos com deficiência. É relevante que o discurso da Secretaria e gestão em geral sejam condizentes com os documentos oficiais que legitimam a prática do professor nas escolas da ilha e evidenciam o primar desse lugar e seu povo. O professor não trabalha isolado e necessita planejar e agir articulado com o outro, com a Sala de Recursos Multifuncional, com a Sala de aula comum, com a sala de informática, com a biblioteca, etc. E precisa também construir ações colaborativas que visam o aluno e seu contexto.

As escolas possuem professores, concursados ou não, que não recebem formação continuada sobre a Educação Especial e Educação do Campo de forma una, assim como não estão cientes de outras discussões contemporâneas na área

da Educação. Destarte, necessitam de conhecimentos para lidar com o distinto público da escola, garantindo a escolarização e o exercício para a cidadania, como previsto na legislação vigente.

A Universidade que promove a formação inicial deveria rever sua construção pedagógica e/ou curricular a fim de garantir essa realidade àqueles que serão formados e atuarão na escola, onde quer que seja, para que reconheçam a diversidade dos povos e de seus alunos, ao ponto de valorizar, respeitar, e corroborar suas culturas.

Quanto aos resultados encontrados, sabe-se que há falta de recursos materiais, mas a exclusividade não é da Educação do Campo. Historicamente, infelizmente, professores financiam seus próprios trabalhos, dado o descrédito e a desvalorização do profissional e sua condição de trabalho.

É importante que as pessoas que assumam os cargos de liderança política, secretaria de Educação e Educação do Campo contemplem os preceitos da Educação (do Campo, Educação especial) e respeitem o direito à escolarização e ao exercício da cidadania.

A partir dessa compreensão, a formação continuada não será mais fragmentada por áreas de conhecimento,

mas por assuntos que contemplem os alunos, a realidade deles e os demais que devem ser perpassados na escola.

Assim, esta pesquisa não encerra a discussão, mas carece de mais investigações e outras indagações que aprofundem e contemplem melhor o entendimento dos processos educacionais que vão ao encontro das reais necessidades do público das escolas da ilha de Mosqueiro.

Referências

Anjos, C. F. (2016). *Realidades em contato: construindo uma interface entre a educação especial e a educação no campo* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo.

Arroyo, M. G. (2008). Os coletivos diversos repolitizam a formação. In Diniz-Pereira, J. E., & Leão, G. (Orgs.). *Quando a Diversidade Interroga a Formação Docente* (pp. 11-36). Belo Horizonte: Autêntica Editores.

Arroyo, M. G. (2012). *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988, 05 de outubro) Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao>

Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro).

Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/vescola/leis/lein9394.pdf>

Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. (2001, 09 de janeiro). Aprova o Plano Nacional de Educação. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lis_2001/110172.htm

Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. (2008, 17 de setembro). Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm

Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. (2011, 17 de novembro). Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 07 de janeiro de 2008. (2008, 07 de janeiro). Acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes.

Nota Técnica sobre o I Seminário de Educação Infantil do Campo. (2010). Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7470-nota-tec-div-2-pdf&category_slug=janeiro-2011-pdf&Itemid=30192

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. (2013). Brasília. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>

Nota Técnica Conjunta nº02/2015/MEC/SECADI/DPEE, de 04 de agosto de 2015. (2015a, 04 de agosto). Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil.

Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. (2015b, 06 de julho). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

Canclini, N. G. (1998). *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. São Paulo: EdUSP.

Coelho, L. L. (2011). *A constituição do sujeito surdo na cultura guarani-kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul.

Fernandes, A. P. C. S. (2015). *A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

Fernandes, A. P. C. S. (2018). *Educação Especial nas Ilhas*. Curitiba, PR: Appris.

Fernandes, A. P. C. S. (prelo). Educação infantil e as crianças com deficiência sensorial: discussão intersetorial. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.* Recuperado de <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/index>

Fernandes, A. P. C. S., & Caiado, K. R. M. (2015). (In) Evasão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas ribeirinhas: limites e desafios do

Atendimento Educacional Especializado. *Revista Cocar*, 1, 127-146.

Fernandes, A. P. C. S., & Fernandes, A. S. (2016). (In) Acessibilidade nos transportes e as pessoas com deficiência da comunidade ribeirinha da Amazônia Paraense. *Revista Cocar*, 10(19), 240-264.

Fernandes, A. P. C. S., & Denari, F. E. (2017). Pessoa com deficiência: estigma e identidade. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, 26(50), 77-89. <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2017.v26.n50.p77-89>

Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre, RS: Artmed.

Freire, P. (1982). *Ação cultural para a liberdade*. 6ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Gonçalves, T. G. G. L. (2014). *Alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos em assentamentos paulistas: Experiências do PRONERA* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

Lima, J. M. S. (2013). *A criança indígena surda na cultura Guarani- Kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul.

Mattoso, M. G. S. (2016). *Identificação e avaliação funcional de crianças indígenas Kaiowá e Guarani com deficiência visual e paralisia cerebral de 0 a 5 anos* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul.

Mantovani, J. V. (2015). *A educação da pessoa com deficiência em comunidades remanescentes de quilombos no Estado de*

São Paulo (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

Marcoccia, P. C. P. (2011). *Escolas Públicas do Campo: indagação sobre a Educação Especial na perspectiva da Inclusão Educacional* (Dissertação de Mestrado). Universidade Tuiuti do Paraná, Paraná.

Nozu, W. C. S. (2017). *Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiros marginais e fronteiras culturais* (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul.

Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei 13.005 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2014. Recuperado de: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

Ponzo, M. G. N. (2009). *As políticas de formação do profissional docente em face da perspectiva educacional inclusiva no Campo: do legal às vozes dos professores* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo.

Oliveira, M. K. (1997). *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico*. São Paulo, SP: Scipione.

Oliveira, I. A., & Mota Neto, J. C. (2011). A construção de categorias de análise na pesquisa em educação. In Marcondes, M. I., Oliveira, I. A., & Teixeira, E. (Orgs.). *Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação* (pp. 167-186). Belém, PA: EdUepa.

Sá, M. A. (2011). *O escolar indígena com deficiência visual na região da Grande Dourados, MS: um estudo sobre a*

efetivação do direito à educação (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul.

Sá, M. A. (2015) *Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em terra indígena Araribá* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

Santos, C. E. F., Paludo, C., & Oliveira, R. B. C. (2010). Concepção de educação do campo. In Taffarel, C. N. Z., Santos Júnior, C. L., & Escobar, M. O. (Orgs.). *Cadernos didáticos sobre educação no campo UFBA* (pp. 13-70). Universidade Federal da Bahia.

Silva, J. H. (2014) *Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado em escolas indígena* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul.

Souza, M. C. (2013). *A Organização do Atendimento Educacional Especializado nas aldeias indígenas de Dourados, MS: um estudo sobre as salas de Recursos Multifuncionais* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul.

Souza, V. P. S. (2011). *Criança indígena Kaiowá Guarani com deficiência: um estudo sobre as representações sociais da deficiência e o acesso às políticas de saúde e educação em aldeias da região da Grande Dourados* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul.

Vilaronga, C. A. R. (2014). *Colaboração da Educação Especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do co-ensino* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

ⁱ Grifo nosso.

ⁱⁱ Grifo nosso.

ⁱⁱⁱ Centro de Referência em Inclusão Educacional
"Gabriel Lima Mendes" – CRIE.

^{iv} Grifo nosso.

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 16/03/2020

Aprovado em: 19/05/2020

Publicado em: 03/07/2020

Received on March 16th, 2020

Accepted on May 19th, 2020

Published on July, 03rd, 2020

Contribuições no artigo: Os autores foram os responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de interesse: Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes



<http://orcid.org/0000-0003-1934-9221>

Iranildo da Silva Oliveira



<http://orcid.org/0000-0001-6435-2687>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Fernandes, A. P. C. S., Oliveira, I. S. (2020). Escolas da Ilha de Mosqueiro e a relação com a Educação Especial. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 5, e8650. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e8650>

ABNT

FERNANDES, A. P. C. S.; OLIVEIRA, I. S. Escolas da Ilha de Mosqueiro e a relação com a Educação Especial. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 5, e8650, 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e8650>