

Escuelas de la Isla Mosqueiro y la relación con la Educación 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

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.

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.

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

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.

Introducción

Este trabajo es un extracto de la investigación en curso, que tiene por título "A escolarização dos alunos com deficiência nas comunidades ribeirinhas", y tiene como objetivo analizar la estructura y el funcionamiento de las escuelas en la isla de Mosqueiro que relacionan el trabajo de capacitación y enseñanza en la escolarización del estudiante público objetivo de Educación Especial, en Belém. Esta investigación comenzó en 2012 y, en 2017, en su nueva etapa, recibió fondos de FAPESPA/CAPES, además de la participación de becarios de Iniciación a la Pesquisa.

La investigación se describió como de campo y cualitativa (Flick, 2009). Inicialmente, se solicitó autorización del Departamento Municipal de Educación y, después de haber un acuerdo, fuimos a la isla y definimos para este artículo las dos escuelas en la Isla de Mosqueiro, en Belém. El Departamento Municipal de Educación de Belém considera que solo una parte de la isla puede ser considerada "del campo", el opuesto de sus otras regiones. A pesar de esto, la mayoría expresiva de los estudiantes está compuesta por hijos de pescadores y pequeños agricultores, provenientes de comunidades rurales.

La escuela, que se llamará A, atiende 1.173 estudiantes, distribuidos en 38 clases. De estos estudiantes, los 50 que tienen discapacidades se distribuyen entre los cuatro turnos, a saber: mañana, intermedio, tarde y noche. Cuenta con dos maestros de educación especial, que sirven en la sala de recursos multifuncionales, y cuatro maestros de educación auxiliar, que trabajan por la mañana ayudando a los cuatro estudiantes en silla de ruedas. Estos asistentes de enseñanza también son conocidos como "maestros de apoyo". La escuela B atiende a 324 estudiantes, distribuidos en 11 clases, con 6 estudiantes con discapacidades matriculados; trabaja en dos turnos, mañana y tarde.

Se utilizó un guion de entrevista semiestructurada para recopilar información de maestros de clases ordinarios, maestros de educación especial y también de coordinación pedagógica. Los participantes son maestros de educación especial y la sala de recursos multifuncionales, el maestro de clase común y la coordinación pedagógica, que serán identificados por los maestros A, B, etc. Los participantes firmaron el Formulario de consentimiento libre e informado (ICF).

Los ejes se construyeron y definieron según la intención de la investigación, y el análisis de datos se basó en los temas

revelados en su construcción, basados en Oliveira y Mota Neto (2011).

La organización del artículo es la siguiente: inicialmente, se realiza una breve introducción, seguida del tema que promueve el diálogo entre Educación Especial y Educación Rural basado en la propuesta de hibridación de Cancún (1998). Poco después de esta contextualización, se presentan algunas producciones sobre la discusión propuesta en el artículo, que dialogan con disertaciones y tesis basadas en la idea de Educación Especial y Educación Rural. Los resultados y las discusiones se distribuyen en cinco temas de discusión más evidentes en las escuelas de Mosqueiro. Finalmente, las consideraciones finales arrojan algunas reflexiones sobre la discusión en la isla.

La interfaz entre educación especial y educación rural

En tiempos de educación inclusiva, se piensa que los conceptos y campos de discusión sobre el tema ya son conocidos y fáciles de entender socialmente. Por lo tanto, un estudiante ribereño con discapacidad que estudia en una escuela que también es ribereña o compuesta, en su mayoría, de estudiantes que también lo son, es un ser que promueve la fusión de estas diferentes áreas a favor de una

identidad única, configurando así la identidad del Educación Especial del campo. O, en términos de Canclini (1998), hay una hibridación, sin supresión o imposición, como áreas de diálogo de conocimiento entre sí.

Se entiende que el derecho a la educación es una de las disposiciones sociales garantizadas por la Constitución de la República Federativa (Brasil, Art. 6, 1988) y se basa en los derechos humanos, que unen la igualdad y la diferencia como valores inseparables (Brasil, 2008). El acceso de las personas con discapacidad al sistema educativo formal es una realidad que, para alcanzar la condición actual, con una sala de Servicio Educativo Especializado (AEE) y una clase regular, ha recorrido un largo camino. En el caso de la isla de Mosqueiro, AEE es un servicio considerado reciente, y hay pocos profesionales para la necesidad de la isla.

La Ley Brasileña para la Inclusión de Personas con Discapacidad (Brasil, 2015) presenta a su público objetivo, las personas con discapacidad, como "aquellas 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".

Con respecto a la educación rural, se destaca el uso del término "interfaz de educación especial" en los documentos oficiales, según el cual "... la educación indígena, rural y quilombola debe garantizar que los recursos, servicios y servicios educativos especializados puedan estar presente en los proyectos pedagógicos construidos con base en las diferencias socioculturales de estos grupos". (Brasil, 2008b, p.17).

Sobre el residente ribereño de la isla al que se hace referencia en este trabajo, es digno de mención que él es un miembro de la población rural como lo destaca el Decreto No. 7.352 (Brasil, 2010). En el caso de la isla de Mosqueiro, también hay pescadores artesanales cubiertos por el mismo decreto. La orilla del río hizo de los ríos su medio de supervivencia, de ellos tomaron su comida y su fuente de ingreso, y los usaron como rutas anchas para sus botes.

Por lo tanto, se entiende que la educación está interconectada con la cultura, y esto pasa por la comprensión histórica del tema, sus raíces, su autoconciencia y el conocimiento de su entorno.

Arroyo (2012, p. 30) señala que el reconocimiento de que otros pueblos tienen "Otras pedagogías" y son los creadores de "saberes, de modos de pensar, de libertarse

e humanizar desestabilizaría a propia auto identidad da pedagogia hegemônica". Freire corrobora este pensamiento y agrega:

A nivel humano, el conocimiento implica la unidad constante entre la reflexión sobre la realidad. *Como presencia en el mundo, los seres humanos son cuerpos conscientes que los transforman, actuando y pensando, lo que les permite saber a nivel reflexivo*¹. Precisamente por esto, podemos tomar nuestra propia presencia en el mundo como objeto de nuestro análisis crítico. Por lo tanto, volviendo a experiencias previas, podemos conocer el conocimiento que teníamos en ellas. (Freire, 1982, p. 87-88, nuestra traducción)

Las escuelas de Mosqueiro, dicen sus gerentes y parte de la Secretaría de Educación, todavía no entienden la importancia de promover la capacitación continua de los maestros para contemplar la educación rural, la educación especial, la educación indígena y otros temas que van más allá de la realidad del lugar, de los alumnos, de los docentes para garantizar la preservación de la identidad y una educación no fragmentada.

En este replanteamiento eterno de las acciones, hay una conciencia de la propia existencia en el mundo, un lugar transformado por esas mismas acciones. Entonces, experimentamos un proceso de madurez de conocimiento en el momento en que adquirimos esta conciencia.

El Plan Nacional de Educación - PNE, Ley n° 10.172 (Brasil, 2001), destaca que “El gran avance que debería producir la década de la educación sería la construcción de una escuela inclusiva que garantice la asistencia a la diversidad humana”. (nuestra traducción) - El documento, por lo tanto, señala los objetivos y metas para garantizar la asistencia educativa especializada, el acceso de las personas con discapacidad a la educación regular y la calidad de la formación docente y la intervención pedagógica, que, según Oliveira (1997, p. 105), “Hay un papel central en la trayectoria de las personas que pasan por la escuela”. (nuestra traducción). Esto se debe a que los maestros son agentes de trabajo directo con los estudiantes y, en condiciones favorables, pueden satisfacer las necesidades educativas y emocionales que promueven el desarrollo humano en su totalidad.

Es de destacar que en 2012 los maestros de Educación Especial de la isla se reunieron de forma independiente para discutir las dificultades, los protocolos de enseñanza, los estudios de casos de estudiantes que tenían informes médicos no concluyentes. Estos maestros manejaron con éxito las actividades discutidas en las pocas salas de recursos multifuncionales, en las clases comunes y, a veces, incluso

fuera de las clases, junto con la familia. Sin embargo, hubo un cambio en la gestión municipal, y el equipo y las actividades en la isla fueron desmontados. Al reanudar la investigación en 2017, en la misma isla, había pocos maestros de educación especial, pocos materiales y maestros trabajando en dos turnos en diferentes instancias. La precariedad es tanta que la instancia menos deseada subsidió el trabajo del maestro para la otra estructura. Por lo tanto, la formación continuada sigue siendo fragmentada y no hay discusión sobre la Educación Especial para maestros comunes en las clases, así como tampoco hay debate sobre Educación en el campo para los maestros que trabajan en la ESA. Por lo tanto, todos los estudiantes son parte de la misma escuela, del mismo espacio cultural.

Algunas producciones identificadas en las PPG

Ha visto una restricción o falta de comprensión sobre la educación rural en las escuelas, en los departamentos de educación y gerentes, pero también en las universidades y revistas en general, que no saben, por ejemplo, que una población ribereña está incluida en la misma categoría que los pueblos del campo.

Desafortunadamente, es común observar en evaluaciones periódicas

comentarios que postulan que es "cuestionable que se caracterice como ribereña", o que muestre cómo las islas, como campo empírico, no hacen uso de ninguna indicación para la Educación Rural. Comprenda que no toda la isla está compuesta por habitantes ribereños, pero como las discusiones que se han llevado a cabo en investigaciones desde 2012, se hacen exactamente con esta población, es la presencia persistente y persistente de la visión hegemónica que se apresura en cambiar sus ideas y a prevenir que las personas tengan la posibilidad de replantear sus pensamientos excluyentes, marginales y alienantes.

El Decreto No. 7.352, en su primer párrafo, describe lo que significa por variaciones de campo:

I - poblaciones rurales: agricultores familiares, extractivitas, pescadores artesanales, habitantes de la ribera, colonos y campistas de la reforma agraria, trabajadores asalariados rurales, quilombolas, caiçaras, pueblos del bosque, caboclos y otros que producen sus condiciones materiales de existencia del trabajo en zonas rurales. (Brasil, 2010, nuestra traducción).

En general, cuando se presenta la discusión sobre Educación Rural, se manifiesta de manera politizada, resistente y conflictiva. Además, con respecto a la discusión que toca la Educación Especial, surgen estereotipos (prejuicios), dado que

este tipo específico de educación se ha asociado a la caridad a una recepción excesiva, entre otros prejuicios ya presentados por Fernandes y Denari. (2017) Sin embargo, se entiende que la discusión todavía se trata de luchar por la Educación, que también contempla la Educación Especial y la Educación Rural, de una manera única e híbrida.

Encontramos distintas obras que muestran el campo como un lugar sin relación de identidad o incluso diálogo. Por lo tanto, los participantes en estas encuestas solo habrían registrados en estas regiones, sus experiencias. Desde el punto de vista de una sola perspectiva, hay pocos estudios disponibles, por lo que se puede analizar.

Esta perspectiva se articula en base a un trabajo que involucra a los niños con discapacidades que son asistidos en las escuelas ribereñas. No existe la intención de urbanizar las islas, sino ofrecer la estructura necesaria para la vida comunitaria, respetando el lugar, la cultura y promoviendo la unidad de estos aspectos en un proceso de hibridación. Y hay pocos trabajos que contemplen esta hibridación (Canclini, 1998) dirigida a la Educación Especial en el campo. Sin embargo, estos son trabajos de maestría y doctorado investigados directamente en el portal de Programas de Posgrado.

Ponzo (2009) problematiza cómo los maestros rurales significan y resignifican sus prácticas basadas en políticas públicas para la educación continua en la ciudad de Guarapari-ES. Marcoccia (2011) cuestiona la realidad de la educación especial en las escuelas públicas del campo brasileño. Anjos (2016) analizó las producciones en la interfaz entre educación especial y educación rural en el Programa de Postgrado donde estudió el máster. Nozu (2017) hizo un corte sobre la gente del campo y enumeró a quienes se acercaron a él con su investigación. Autores como Coelho (2011), Sá (2011, 2015), Lima (2013), Mattoso (2016), Souza (2011a), Souza (2013b) y Silva (2014) enfatizan la persona con discapacidad en el contexto indígena. Mantovani (2015), en quilombo. Gonçalves (2014b), en liquidación. Fernandes (2015), con habitantes ribereños.

Es de destacar que la mayoría de estas escuelas - locus de la investigación presentada, con la excepción de Gonçalves (2014b) - tienen como audiencia los niños, matriculados en educación infantil y primaria, y se destaca que se compone de un “sujeto histórico y derechos que se desarrollan en las interacciones, relaciones y prácticas diarias puestas a su disposición y establecidas por él con adultos y niños de diferentes edades en los grupos y contextos

culturales en los que se inserta”. (Brasil, 2013, p. 86, nuestra traducción). Cuanto al público de niños de Educación Infantil, hay una discusión específica sobre Educación Infantil en la Nota Técnica sobre el I Seminario sobre Educación Infantil en el Campo (Brasil, 2010) y en la Nota Técnica Conjunta no. 02/MEC/SECADI/DPEE (Brasil, 2015).

Por lo tanto, existe la necesidad de expandir la discusión para ir más allá de la estructura de la escuela y la educación como lo discutió Fernandes (prensa).

Resultados y discusiones

La estructura y el funcionamiento de la escuela impactan en el desempeño y el trabajo docente, lo que, por lo tanto, se refleja en el aprendizaje de los estudiantes con discapacidades que estudian en las escuelas ribereñas de Belém. Por lo tanto, las unidades temáticas cubiertas por esta discusión son: 1) accesibilidad estructural; 2) recursos materiales; 3) concepción de inclusión, educación rural y la condición de la escuela; 4) Secretaría de Educación y Educación Especial; 5) planificación colaborativa y enseñanza. Estos parámetros se construyeron con base en la categorización basada en Oliveira y Mota Neto (2011).

1) Accesibilidad estructural

En el acceso y autonomía de los estudiantes en el espacio de la escuela A, se observó dificultad en la locomoción, principalmente por los cuatro estudiantes en silla de ruedas. Según el coordinador pedagógico, existe un espacio adecuado para los usuarios de sillas de ruedas, aunque todavía se necesitan muchas adaptaciones y cambios arquitectónicos a favor de los estudiantes con discapacidades, ya que las escaleras y los escalones predominan en los espacios.

Según la Ley Brasileña de Inclusión de Personas con Discapacidad (Brasil, 2015), la accesibilidad es la posibilidad y condición de alcance para el uso, con seguridad y autonomía, de espacios, muebles, edificios, entre otros. La ley también establece qué barrera es “cualquier obstáculo, actitud o comportamiento que limite o impida la participación social de la persona...”. (nuestra traducción). Por lo tanto, es necesario proporcionar accesibilidad, eliminar barreras y permitir que los estudiantes tengan acceso gratuito a los espacios.

La escuela A reúne una estructura que combina dos edificios, uno construido en 1969 y el más nuevo, en 1991, que se amplió en 2006. Esta escuela cuenta con habitaciones amplias, luminosas y de buen tamaño, aunque la sala de servicio

educativo especializado es en un espacio pequeño, y evita que los maestros de educación especial desarrollen actividades dirigidas a la coordinación o corporeidad de los estudiantes con discapacidades. Además, esta sala se encuentra dentro de otro espacio y, para tener acceso a ella, es necesario pasar por un pasillo.

La escuela B tiene un edificio de tamaño mediano, que comprende solo la planta baja. Recibe estudiantes de comunidades quilombolas y de islas cercanas. Reconoce que está en proceso de implementar el estado de ser una escuela rural; Sin embargo, cuenta con habitaciones espaciales, con poca iluminación y ventilación, y tiene espacios libres para la circulación de personas.

Con respecto a las condiciones de estructura, acceso y permanencia de los estudiantes con discapacidades, los maestros enfatizan que

Tenemos espacio adecuado para usuarios de sillas de ruedas. Este año, estamos ayudando a cuatro usuarios de sillas de ruedas y tenemos el espacio, las rampas... Algunas cosas aún deben revisarse, solo que esta escuela, como está en la lista del patrimonio [histórico], hay algunos espacios que no podemos remover. Pero, entonces, los estudiantes entran por esta puerta, a través de la puerta principal, y tienen acceso allí a través de la despensa para bajar las rampas. Entonces todas las habitaciones tienen este acceso, accesibilidad. (Coordinación - escuela A, nuestra traducción)

Incluso existe, pero no tiene todo ese apoyo. Conoces el problema de desplazamiento que necesitan estos estudiantes especiales. Mira aquí en la escuela: tenemos hijos, sí... pero es muy complicado, viven muy lejos de la escuela. Ahora tenemos un autobús que viaja y todo, aunque no todos tienen acceso al autobús, porque solo hay uno en la mañana y sirve al intermediario. ¿Alguna vez has estado en Mosqueiro? ¿Has visto que hay lugares donde no hay saneamiento, nada? Entonces, es muy complicado. Es más una cuestión estructural, de adaptación, porque tenemos que adaptarnos a ellas. No tienen que adaptarse a nosotros. Entonces, la cuestión de la accesibilidad, está muy lejos de lo que debería ser (maestro AEE - escuela A, nuestra traducción)

El documento de la Política Nacional de Educación Especial desde la perspectiva de la Educación Inclusiva se establece en función de la AEE "... para identificar, elaborar y organizar recursos pedagógicos y de accesibilidad que eliminen las barreras para la plena participación de los estudiantes, teniendo en cuenta sus necesidades específicas". (Brasil, 2008b, nuestra traducción).

Fernandes y Fernandes (2016) y Fernandes (prensa) informan las dificultades de acceso en el transporte fluvial que impiden o dificultan que las personas con discapacidad lleguen a las escuelas. El acceso a la escolarización también se logra mediante el transporte, desde la residencia, y el sistema público debe garantizarlo a todos, discapacitados o

no, y en condiciones ideales. Para que los estudiantes lleguen a la escuela, es necesario implementar acciones que favorezcan la accesibilidad de todos, sin distinción. Se debe tener en cuenta la ubicación de la escuela, el transporte escolar, la estructura arquitectónica de los edificios escolares, entre otros factores.

2) Recursos materiales

Entre las preguntas hechas a los maestros y coordinadores pedagógicos está la cuestión de los recursos materiales y lo que la escuela pone a disposición (estructura y recursos) para que los maestros desarrollen sus actividades en las clases. Las respuestas son similares:

Mira... La escuela intenta... Nosotros, como escuela, coordinación, dirección, tratamos de dar el apoyo que podemos, tanto material, que, a veces, es muy precario. Pero la cuestión pedagógica, el trabajo, la orientación, podemos hacerlo. (Coordinación - escuela A, nuestra traducción)

La escuela no tiene material. Principalmente material adecuado... Porque el material ... Los chicos aquí, los llamados normales, son una cosa. Para ellos (estudiantes con discapacidades), se diferencia, tiene que diferenciarse, y luego, les digo, les digo nuevamente, adaptación... Su adaptación es más fácil aquí que adentro de allá. Es por eso que propongo entrar y hacer una actividad con él para que pueda venir más tarde, porque socializar es más rápido aquí. Y allí, por ejemplo, se viene directamente aquí y no tiene

conocimiento del material que va a trabajar, no socializará con los estudiantes aquí. (Maestro de sala común - escuela A, nuestra traducción).

La situación destacada en este punto no es reciente ni puntual. Fernandes (2015, p. 207) también registra que, “en Mosqueiro, el MEC dona recursos didácticos de SRM, pero es insuficiente para la demanda de los estudiantes”. (nuestra traducción), y además, “en realidad, no todas las escuelas en las islas tienen los mismos recursos didácticos, encontrando situaciones no tan favorables en relación con la asistencia, colocando las escuelas de las islas en la misma condición que otras escuelas del campo”. (Fernandes, 2015, p. 208, nuestra traducción)

Para Fernandes (2015), los recursos didácticos son insuficientes para el trabajo del docente y se complementa con que no es exclusivo de los que trabajan en las escuelas de las islas. Históricamente, los maestros han retirado cantidades significativas de sus salarios para comprar material para la clase con la finalidad de proporcionar a los estudiantes actividades diferenciadas. Aunque este es un factor histórico, también es un reflejo de la precariedad del trabajo docente y la falta de condiciones proporcionadas por el Departamento de Educación y sus respectivos gobiernos.

En este caso, la precariedad del trabajo del profesor es real en las escuelas de la isla, ya que, desafortunadamente, el salario se utiliza para garantizar condiciones mínimas de aprendizaje para el alumno. Y, además del salario, este maestro dedica su tiempo de descanso para desarrollar diferentes actividades, así como para construir material pedagógico a partir de materiales reutilizados que cumplan con las necesidades específicas de SRM. La discusión del maestro y su relación con el trabajo es más compleja y las escuelas en la isla de Mosqueiro han sido un reflejo de la posición del gobierno municipal y su partidismo.

Freire (1982, p. 104, nuestra traducción) considera que, “En el fondo, temen la libertad. Sin embargo, por temor a ello, no pueden arriesgarse a construirlo en comunión con quien están privados de él”. No queremos sugerir que el maestro ocupe el rol que sería del poder público, porque no es su tarea. Pero los profesionales entrevistados buscan ofrecer una educación decente a los estudiantes que asisten a la Sala de Recursos Multifuncionales y a la escuela.

3) Concepción de inclusión, educación rural y el estado físico de la escuela.

Aunque estas escuelas están ubicadas en una isla lejos del centro urbano de Belém, donde los estudiantes son hijos de

pescadores, quilombolas, isleños y trabajadores locales que realizan actividades diarias en el campo, los maestros se resisten a reconocer la escuela como una escuela del campo o educación del campo. Abajo hay extractos de las entrevistas:

Mi concepción de la educación rural es que creo que todavía necesitamos de muchas cosas. Necesitamos de muchas políticas públicas para esta área que realmente vemos que hay una necesidad. Asunto de movilidad estudiantil, también de docentes. La mayoría no vive, no vive en el lugar donde se encuentra la escuela. -Y a veces, las autoridades públicas hacen la vista gorda a esto. No... Aquí no se inserta como una escuela de campo. (Coordinación - escuela A, nuestra traducción)

Nuestro caso no es, ¿ves? Educación rural... Nuestro caso es Metrópolis, es una ciudad. Creo que tiene que ser una educación adaptada. Con los factores de la región, personas, trabajo, existentes en el campo... (profesor de AEE - escuela A, nuestra traducción)

... como tengo poco conocimiento sobre la educación rural, no sé qué es la educación rural y si estamos incluidos en ella o no. Sabemos que hay algunas personas que vienen a decir que se reconoce, organizó, implementó la educación del campo en Sucuri, por lo que como tengo poco conocimiento al respecto, no diré lo que pienso... Si el estudiante, si no está incluido, independientemente del nivel en el que se encuentre o la modalidad en la que se encuentre, ya sea en educación rural, en una escuela en la que estamos o en educación de la ciudad, entonces si la escuela no tiene el propósito de incluir así que creo que,

tanto en el campo como no, no se incluirá. (Profesor AEE - escuela B, nuestra traducción).

Para Santos, Paludo y Oliveira (2010), la escuela rural debe satisfacer las demandas de los trabajadores. El decreto n° 7.352 (Brasil, 2010, nuestra traducción) establece que la escuela rural es “uno ubicado en área rural... o uno ubicado en área urbana, siempre que atienda predominantemente a poblaciones rurales.”. Entonces, incluso si la escuela se considera urbana, en Mosqueiro, y con su predominio de estudiantes ribereños, hijos de pescadores artesanales, quilombolas y otras personas rurales, la escuela que existe es una *escuela rural* ⁱⁱ y su condición debe revisarse con el Departamento Municipal de Educación, líderes y comunidades locales.

Lo más destacado en las Pautas nacionales del plan de estudios para la educación básica trata de una realidad que se repudia y ya no se acepta:

Como si la cobertura muy baja de la atención no fuera suficiente, estos informes indican que las instalaciones son precarias, los materiales son inadecuados y los maestros generalmente no tienen capacitación para trabajar con estas poblaciones, lo que caracteriza una ineficacia flagrante en el cumplimiento de la política de igualdad en relación al acceso y permanencia en la educación de la primera infancia y una violación del derecho a la educación de estos

niños. (Brasil, 2013, p. 90, nuestra traducción).

Es necesario que los docentes de educación de la primera infancia y educación primaria, administrados por el Departamento de Educación del Municipio de Belém y de la Isla de Mosqueiro, reviertan la lucha contra esta falta de identidad de los docentes que trabajan en escuelas rurales y ribereñas. Es importante valorar la cultura y el conocimiento local en la escuela. También hay un número expresivo de maestros que son residentes de la capital y se oponen a una de las luchas del movimiento rural, que involucra el desempeño del residente y el maestro residente del lugar, como ya ocurre en otras islas de Belém.

Ignorar la relación del lugar y las especificidades de sus residentes es caracterizar mal a su gente, y los maestros deben ubicarse dentro del concepto de educación rural y volver a politizar sus comprensiones y prácticas pedagógicas para satisfacer las necesidades reales del público asistido por estas escuelas en las islas de Belém. Arroyo considera que si se utiliza un modelo único de educación (en este caso, el urbano), los sistemas educativos internalizan “en la cultura social y en los propios colectivos diversos la sensación de que realmente son desiguales en los padrones que legitiman el

sistema y la universidad: racionalidad, conocimiento, trabajo, mérito y calidad”. (Arroyo, 2008, p. 17, nuestra traducción).

El autor afirma que, a lo largo de la historia, hemos vivido un proceso de imposiciones educativas que resultan en la destrucción de los "procesos históricos" de diversos pueblos, siendo estos, "pueblos indígenas, negros, mestizos, campesinos". y, aquí, pueblos ribereños (Arroyo, 2012, p. 29, nuestra traducción)

La escuela debe tener en su personal docente maestros que sean sensibles a las necesidades de su comunidad escolar, entendiendo a sus estudiantes como sujetos únicos y legales, "por lo tanto, la entrada de estudiantes de grupos sociales más pobres, de diferentes grupos étnicos y, en este caso, de las personas con discapacidad, previamente excluidas de las escuelas, deberían producir una mayor igualdad de oportunidades”. (Fernandes & Caiado, 2015, p. 140, nuestra traducción)

4) Secretaría de Educación y Educación Especial

Los participantes de la investigación describen el apoyo que las escuelas reciben del Departamento de Educación, Educación Rural y Educación Especial en relación al funcionamiento educativo y la capacitación de los docentes:

[Formación del profesorado] suele estar en el centro de formación del profesorado y está patrocinado por el propio CRIE, desarrollado por CRIE. El que coordina todas las salas de recursos. Somos como CRIE dentro de la escuela. Tienen la misma dificultad que nosotros, la misma falta de recursos que experimentamos hoy. No tenemos este poder económico-financiero. Y siempre terminamos dependiendo de la Secretaría. (Profesor AEE - escuela A, nuestra traducción).

Participo principalmente en el área de educación física. Tenemos información... Capacitación específica en esta área de discapacidad. Contamos con entrenamiento específico. (Profesor de clase común - escuela A, nuestra traducción).

Las salas de recursos están equipadas por MEC. Ningún material ha llegado en mucho tiempo. La escuela, a cambio también viene a través de la junta escolar, incluimos algunas cosas para la sala de recursos. Tenemos juegos educativos para los niños, con mucha lucha, tenemos la impresora, luego la impresora no funciona porque tampoco hay tinta. La maestra va y pide ayuda aquí, ayuda allá, para comprar tinta, para comprar papel. Pero la sala de recursos está muy bien equipada, es un espacio muy bueno, porque terminamos agregando nuevos juegos educativos para niños. (Profesor AEE - escuela B, nuestra traducción).

Tenemos nuestro HP [Tiempo de enseñanza] los viernes, todos los viernes. Entonces, cuando no tenemos nada en el centro, allí en Belém, en CRIE, hacemos HP interno, en la escuela (maestro AEE - escuela B, nuestra traducción).

La capacitación específica en Educación Especial está condicionada para

aquellos que trabajan en una sala de recursos multifuncionales, a pesar de que saben que los estudiantes con discapacidades están inscritos en aula común, que incluye todas las disciplinas curriculares y toda la diversidad de los estudiantes.

Fernandes (2018) critica las formaciones dissociadas. En el caso específico de las escuelas en la isla de Mosqueiro, no hay forma de fragmentar y descontextualizar las prácticas, ya que son escuelas que reciben estudiantes del campo y algunos de ellos están en condición de discapacidad. Estas no son dos audiencias diferentes, dado que él es un estudiante del campo con una discapacidad. Por lo tanto, es necesario ampliar la discusión y fortalecer la identidad del campo.

Esta disociación de la capacitación por parte de los sistemas educativos va en contra de las disposiciones del Plan Nacional de Educación - PNE 2014-20124 cuando se trata de la calidad de la educación en el Objetivo 7, en la Estrategia 7.26:

consolidar la educación escolar en el campo de las poblaciones tradicionales, las poblaciones itinerantes y las comunidades indígenas y quilombolasⁱⁱⁱ, respetando la articulación entre los entornos escolares y comunitarios y garantizando: el desarrollo sostenible y la preservación de la identidad cultural; la participación de la comunidad en la definición de la organización pedagógica y el modelo

de gestión de las instituciones, considerando las prácticas socioculturales y las formas particulares de organización del tiempo; la oferta bilingüe en educación infantil y en los primeros años de la escuela primaria, en la lengua materna de las comunidades indígenas y en portugués; la reestructuración y adquisición de equipos; la oferta de un programa para la formación inicial y continua de profesionales de la educación; y asistencia en educación especial. (Brasil, 2014, p. 65-66, nuestra traducción).

Esta estrategia del PNE 2014-2024 destaca que la educación debe consolidarse para los pueblos indígenas y las poblaciones que se han hecho invisibles a lo largo de la historia, teniendo en cuenta la preservación del contexto de esta población, entre otros factores. Finalmente, concluye con la recomendación de que haya una capacitación, sea inicial o continua, en beneficio de este público, además de la oferta de AEE.

Antes del PNE 2014-2024, el Decreto 7.611 de 2011 preveía la capacitación no solo de los maestros de SRM, sino también “de gerentes, educadores y otros profesionales escolares para la educación en la perspectiva de la educación inclusiva, particularmente en el aprendizaje, en la participación y en la creación de enlaces interpersonales” (nuestra traducción). Esto es lo que el punto IV, del párrafo 2, art. (Brasil, 2011, nuestra traducción).

Por lo tanto, es necesario comprometer el sistema educativo a la formación inicial y continua de los docentes, para que puedan proporcionar una educación que tenga en cuenta a los estudiantes con y sin discapacidad. Los entrenamientos, cuando culminan en las prácticas pedagógicas, deben considerar al estudiante en su singularidad y, a partir de ese momento, se replantearán las acciones de estos maestros.

Se entiende que toda la escuela debe compartir temas comunes con su audiencia. Cuando se reporta a un estudiante con discapacidad que estudia y reside en la isla, que es hijo de un pescador, como la mayoría, este estudiante no solo se desmiembra en las partes que pueden interesarle. Por ejemplo, no puedo ignorar la discapacidad del alumno y enseñar otras materias escolares. Tampoco puedo ignorar tu condición de ribereño. De ahí la relevancia de todos los docentes en participar de la educación continua en asuntos relacionados con la escuela, su lugar y su audiencia. Ciertamente, sus prácticas pedagógicas reflejarán este cambio.

5) Planificación colaborativa y enseñanza

Existe, en el Decreto n° 6.571 (Brasil, 2008), la descripción de la

articulación entre los docentes de AEE y los de educación común, aunque fue revocada por el Decreto 7.611 (Brasil, 2011). Este último decreto enfatiza el papel de la ESA en términos de promover "acceso, participación y aprendizaje en la educación general y garantizar servicios de apoyo especializados de acuerdo con las necesidades individuales de los estudiantes". (Brasil, 2011, nuestra traducción)

Sobre la articulación entre docentes, algunos autores lo llaman enseñanza colaborativa, sobre lo que Vilaronga (2014, p. 9, nuestra traducción) destaca

La enseñanza colaborativa es uno de los apoyos necesarios para fortalecer la propuesta de inclusión escolar, argumentando que el público objetivo de Educación Especial tiene derecho a enseñar con apoyo especializado en el espacio de la sala común, con la colaboración entre el profesional de Educación Especial con La sala común es esencial para la construcción de este espacio inclusivo, teniendo en cuenta las especificidades de cada profesional y el carácter formativo de estos intercambios diarios.

En esta perspectiva, el profesor no trabaja solo. Para esto, debe entenderse que la enseñanza se realiza y se rehace en el acto de colaboración con un propósito mayor: el desarrollo del estudiante. Así, el pensamiento pedagógico debe estar a favor del uso del alumno, con prácticas

pedagógicas que promuevan su potencial, su forma de pensar y ver el mundo.

Con respecto a la planificación y el apoyo a la enseñanza, los participantes en la investigación enfatizan que:

Aquí en la escuela... Mis actividades son... Déjame intentar escribirte un guion. Participamos en la planificación junto con el maestro de clase regular. Participamos juntos para tratar de seguir su planificación en el aula regular porque no solo hacemos la pregunta de la ESA después del horario escolar, sino que también asesoramos al maestro en el aula. Por lo tanto, necesitamos su planificación para monitorear las actividades diarias del estudiante. Si necesita alguna adaptación, nos pasa, preparamos el material y lo guiamos. Tenemos esta cuestión de orientación, de la aplicabilidad de este material en el aula, si es necesario. (Profesor AEE - escuela A, nuestra traducción).

Nuestras didácticas y prácticas son diferentes porque, en la AEE, cada estudiante tiene su propia planificación, porque incluso con la misma discapacidad, el servicio es individualizado, por lo que no tenemos una base metodológica, porque cada estudiante tiene un servicio y cada servicio es una metodología diferente. (Profesor AEE - escuela B, nuestra traducción).

Según Arroyo (2008), la escuela tiene un único padrón de estudiante. El autor va más allá y señala que, en el proceso de escolarización, que abarca desde la educación de la primera infancia hasta la universidad, existe un registro de

un modelo único. Los estudiantes que no se ajustan a este modelo están condenados al fracaso escolar, ya que no fueron reconocidos por sus especificidades. Después de todo, debemos tener en cuenta que "los niños van a la escuela, pero este pasaje no siempre abre posibilidades reales de participación social o acceso a la ciudadanía, porque las prácticas veladas de prejuicio y exclusión aún transitan y se propagan en el lugar". (Fernandes & Caiado, 2015, p. 140, nuestra traducción).

Con respecto a la capacitación de maestros, se concluyó que todos tienen títulos en sus áreas de especialización, pero la capacitación específica que involucra la realidad del campo, los residentes de la ribera y las personas con discapacidad no es una realidad para toda la facultad. Aquellos maestros que necesitan preparación para lidiar con los detalles de sus estudiantes intentan buscar el conocimiento de sus colegas u otra educación continua.

Consideraciones finales

El trabajo del maestro necesita de estructuras que sumen y mejoren las prácticas pedagógicas y el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, las preguntas que surgieron en este artículo surgieron de la realidad de las escuelas en la isla de Mosqueiro, en Belém.

Los docentes necesitan de condiciones de trabajo y una estructura accesible que optimice las actividades. Los recursos materiales son esenciales para la creatividad franca y las posibilidades diferenciadas para presentar a los estudiantes con discapacidades. Es relevante que el discurso de la Secretaría y la administración en general sean consistentes con los documentos oficiales que legitiman la práctica del maestro en las escuelas de la isla y evidencian la primacía de este lugar y su gente. El maestro no trabaja de forma aislada y necesita planificar y actuar articulado entre sí, con la sala de recursos multifuncionales, con el aula común, con la sala de computadoras, con la biblioteca, etc. Y también necesita construir acciones de colaboración dirigidas al estudiante y su contexto.

Las escuelas tienen maestros, concursado o no, que no reciben capacitación continua sobre Educación Especial y Educación Rural de ninguna manera, así como tampoco conocen otras discusiones contemporáneas en el campo de la educación. Por lo tanto, necesitan conocimientos para tratar con los diferentes públicos de la escuela, garantizando la escolarización y el ejercicio de la ciudadanía, según lo dispuesto en la legislación vigente.

La universidad que promueve la capacitación inicial debe revisar su construcción pedagógica y/o curricular para garantizar esta realidad a quienes serán capacitados y trabajarán en la escuela, donde sea que esté, para que reconozcan la diversidad de las personas y sus estudiantes, hasta el punto valorar, respetar y corroborar sus culturas.

En cuanto a los resultados encontrados, se sabe que faltan recursos materiales, pero la exclusividad no viene de la educación rural. Históricamente, desafortunadamente, los maestros financian su trabajo, dada la incredulidad y la devaluación del profesional y su condición de trabajo.

Es importante que las personas que asumen posiciones políticas, el Departamento de Educación y Educación Rural contemplen los preceptos de la educación (campo, educación especial) y respeten el derecho a la escolarización y el ejercicio de la ciudadanía.

Con base a esta comprensión, la educación continua ya no estará fragmentada por áreas de conocimiento, sino por asignaturas que contemplan a los estudiantes, su realidad y las demás que deben dedicarse a la escuela.

Por lo tanto, esta investigación no terminó una discusión, pero se hace necesario más investigaciones y otras

investigaciones que profundizan y contemplan una mejor comprensión de los procesos educativos que satisfacen las necesidades reales del público de las escuelas en la isla 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/tvescola/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/l1eis_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/Ato2011-2014/2011/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. FAEBA – Ed. e Contemp.*, 26(50), 77-89. <http://dx.doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2017.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.

Información del artículo / Article Information

Recibido en: 16/03/2020
Aprobado en: 19/05/2020
Publicado en: 03/07/2020

Received on March 16th, 2020
Accepted on May 19th, 2020
Published on July, 03rd, 2020

Contribuciones en el artículo: 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.

Conflictos de Intereses: 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>

Cómo citar este artículo / How to cite this article

APA

Fernandes, A. P. C. S., Oliveira, I. S. (2020). Escuelas de la Isla Mosqueiro y la relación con la Educación 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. Escuelas de la Isla Mosqueiro y la relación con la Educación Especial. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 5, e8650, 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e8650>

ⁱ Nuestro énfasis.

ⁱⁱ Nuestro énfasis.

ⁱⁱⁱ Nuestro énfasis.