



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

MARA SILVANA SILVA DE SOUZA MORAIS

**Relação entre familiares de estudantes indígenas Guarani-Kaiowá com
deficiência e escola: a perspectiva de professores**

DOURADOS – MS

2026



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

MARA SILVANA SILVA DE SOUZA MORAIS

**Relação entre familiares de estudantes indígenas Guarani-Kaiowá com
deficiência e escola: a perspectiva de professores**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, linha de Educação e Diversidade, nível de mestrado, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Orientação: Profa. Dra. Aline Maira da Silva

DOURADOS – MS

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

M828r Morais, Mara Silvana Silva De Souza
 Relação entre familiares de estudantes indígenas Guarani-Kaiowá com deficiência e
 escola: a perspectiva de professores [recurso eletrônico] / Mara Silvana Silva De Souza
 Morais. -- 2026.
 Arquivo em formato pdf.

 Orientadora: Aline Maira da Silva.
 Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados,
 2026.

 Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
 <https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

 1. Educação Especial. 2. Educação Escolar Indígena. 3. inclusão escolar. 4. relação
 família-escola. I. Silva, Aline Maira Da. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

MARA SILVANA SILVA DE SOUZA MORAIS

**Relação entre familiares de estudantes indígenas Guarani-Kaiowá com
deficiência e escola: a perspectiva de professores**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, linha de Educação e Diversidade, nível de mestrado, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Aline Maira da Silva – Orientadora e Presidente da Banca
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal da Grande Dourados

Profa. Dra. Andressa dos Santos Rebelo – Membro Interno
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal da Grande Dourados

Profa. Dra. Carina Elizabeth Maciel – Membro Externo
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

MORAIS, Mara Silvana Silva de Souza. **Relação entre familiares de estudantes indígenas Guarani-Kaiowá com deficiência e escola: a perspectiva de professores.** 2026. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2026.

RESUMO

O objetivo geral da pesquisa é analisar a relação entre os familiares de estudantes indígenas Guarani-Kaiowá com deficiência e a escola, na perspectiva de professores. Os objetivos específicos são: conhecer o contexto do território, da escola e da família de estudantes indígena Guarani-Kaiowá com deficiência; identificar as perspectivas e estratégias utilizadas pelos professores para estabelecer e manter a relação com os familiares de estudantes indígenas Guarani-Kaiowá com deficiência; analisar a opinião de professores sobre como promover a relação entre a escola e os familiares de estudantes indígenas Guarani-Kaiowá com deficiência, no processo de escolarização. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo exploratório. O estudo foi desenvolvido em uma escola municipal da rede regular de ensino, que fica a 5km da área urbana fazendo divisa com uma comunidade indígena Guarani-Kaiowá, situada neste município de pequeno porte do estado de Mato Grosso do Sul. Participaram do estudo quinze professores que atuam junto aos estudantes indígenas com deficiência matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental: regentes, professores de língua materna e cultura e a professora responsável pela sala de recursos multifuncionais. Como procedimentos para coleta de dados, foram realizadas entrevistas, utilizando roteiro semiestruturado, e observações, com o uso de diário de campo. Os resultados foram organizados em sete eixos temáticos: formas/meios de comunicação entre família e escola; assuntos abordados na relação com os familiares; atitudes e comportamentos adotados nessa relação; objetivos atribuídos à aproximação com as famílias; avaliação da relação com os familiares; formas de fortalecer a relação entre família e escola; e participação dos familiares no processo de ensino e aprendizagem. Os resultados da pesquisa mostraram que a comunicação entre escola e família não depende apenas de canais formais, mas de estratégias que contemplem às condições concretas da comunidade, envolvendo vínculos de proximidade, mediações comunitárias e diferentes formas de contato. Além disso, os dados indicaram que essa relação ultrapassa a dimensão estritamente escolar, articulando cuidado, proteção, socialização e acompanhamento da aprendizagem. Os achados também evidenciaram que a participação familiar não pode ser compreendida apenas em termos de presença ou ausência, pois depende das condições sociais, culturais, linguísticas e materiais vividas pelas famílias. Ainda assim, a maior parte das professoras avaliou a relação com os familiares como positiva, não pela ausência de dificuldades, mas porque, apesar dos desafios, os vínculos e a interlocução continuam sendo mantidos. Os resultados evidenciaram que a comunicação entre escola e familiares de estudantes indígenas Guarani-Kaiowá com deficiência se constrói de forma dinâmica, marcada tanto por dificuldades quanto por estratégias de aproximação desenvolvidas no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Escolar Indígena; inclusão escolar; relação família-escola.

MORAIS, Mara Silvana Silva de Souza. **Relationship Between the Families of Guarani-Kaiowá Indigenous Students with Disabilities and the School: Teachers' Perspectives.** 2026. 126 p. Master's Dissertation (Master's in Education) – Graduate Program in Education, Federal University of Grande Dourados, Dourados, 2026.

ABSTRACT

The general objective of the research is to analyze the relationship between the family members of Guarani-Kaiowá indigenous students with disabilities and the school, from the teachers' perspective. The specific objectives are: to understand the context of the territory, the school, and the family of Guarani-Kaiowá indigenous students with disabilities; to identify the perspectives and strategies used by teachers to establish and maintain the relationship with the family members of Guarani-Kaiowá indigenous students with disabilities; to analyze teachers' opinions on how to promote the relationship between the school and the family members of Guarani-Kaiowá indigenous students with disabilities in the schooling process. This is a qualitative, exploratory study. The study was conducted in a municipal school in the regular education network, located 5 km from the urban area and bordering a Guarani-Kaiowá indigenous community, situated in this small municipality in the state of Mato Grosso do Sul. Fifteen teachers who work with indigenous students with disabilities enrolled in the early years of Elementary School participated in the study: classroom teachers, mother tongue and culture teachers, and the teacher responsible for the multifunctional resource room. As data collection procedures, interviews were conducted using a semi-structured script, as well as observations using a field diary. The results were organized into seven thematic axes: forms/means of communication between family and school; topics addressed in the relationship with family members; attitudes and behaviors adopted in this relationship; objectives attributed to approaching families; evaluation of the relationship with family members; ways to strengthen the relationship between family and school; and family members' participation in the teaching and learning process. The research results showed that communication between school and family does not depend only on formal channels, but on strategies that address the community's concrete conditions, involving bonds of closeness, community mediations, and different forms of contact. Furthermore, the data indicated that this relationship goes beyond the strictly school dimension, articulating care, protection, socialization, and monitoring of learning. The findings also showed that family participation cannot be understood only in terms of presence or absence, since it depends on the social, cultural, linguistic, and material conditions experienced by the families. Even so, most of the teachers evaluated the relationship with family members as positive, not because of the absence of difficulties, but because, despite the challenges, the bonds and dialogue continue to be maintained. The results showed that communication between the school and the family members of Guarani-Kaiowá indigenous students with disabilities is built dynamically, marked both by difficulties and by strategies of approximation developed in the daily school routine.

Keywords: Special Education; Indigenous School Education; school inclusion; family-school relationship.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, minha rocha e fortaleza, por me guiar, direcionar e conceder a oportunidade de vivenciar toda essa trajetória. Foi por meio da Sua graça que encontrei forças para seguir em frente, superar os desafios e chegar até aqui. Sou grata por cada aprendizado, cada experiência e cada pessoa colocada em meu caminho durante essa caminhada.

À minha orientadora, Professora Dra. Aline Maira da Silva, expresso minha profunda gratidão por ter aceitado caminhar comigo neste projeto. Agradeço por toda dedicação, acolhimento, paciência e cuidado ao longo dessa trajetória. Sua orientação sempre foi conduzida de maneira humana, atenciosa e extremamente comprometida, jamais soltando minha mão nos momentos de insegurança e dificuldade. Cada reunião de orientação foi marcada por ensinamentos, direcionamentos e incentivo constante. Trabalhar ao seu lado foi um privilégio e uma experiência inspiradora que levarei para minha vida profissional e pessoal.

À minha família, especialmente à minha mãe, meus tios, meus primos e primas, agradeço por todo amor, apoio e orações ao longo dessa caminhada. Obrigada pela compreensão nos momentos em que precisei me ausentar, inclusive em finais de semana e ocasiões especiais, para me dedicar à escrita e aos estudos. O carinho, o incentivo e as orações de vocês foram fundamentais nos momentos de cansaço e insegurança. Sou profundamente grata por cada gesto de apoio e por nunca me deixarem desistir dos meus sonhos.

Ao meu esposo Ademir, meu maior incentivador, deixo minha eterna gratidão por acreditar em mim. Até mesmo nos dias em que pensei em desistir, você estava ali me apoiando, sendo o meu porto seguro. Obrigada por me impulsionar, me fortalecer e sempre me lembrar de que eu era capaz.

À minha filha Gabryella, agradeço por compreender minhas ausências em tantos momentos ao longo dessa caminhada. Que Deus abençoe grandemente sua vida. Seu amor e compreensão me deram forças para continuar.

Às minhas colegas de trabalho na Secretaria Municipal de Educação, expresso minha sincera gratidão pelo apoio, acolhimento e suporte ao longo dessa jornada. Cada gesto de compreensão, incentivo e ajuda foi essencial para que eu pudesse conciliar os desafios acadêmicos e profissionais. Sou muito grata por caminhar ao lado de profissionais tão comprometidas e humanas.

Aos meus colegas do grupo de orientação, agradeço pela parceria, acolhimento e apoio constante durante essa trajetória. Em muitos momentos, precisei recorrer mais a alguns colegas que já estavam à frente na caminhada acadêmica e, com muita generosidade, compartilharam comigo seus conhecimentos, experiências e os caminhos que eu precisava percorrer. Agradeço especialmente ao Roberto, ao Rodrigo, à Rosângela, à Letícia e, principalmente, à Débora, cuja pesquisa se aproximava mais da minha e, por isso, esteve muito presente me auxiliando, esclarecendo dúvidas e trocando experiências. Mesmo diante das próprias demandas, sempre estiveram disponíveis para ajudar, inclusive respondendo mensagens fora de horário e oferecendo apoio nos momentos em que eu mais precisava. Sou muito grata por toda paciência, cuidado e companheirismo ao longo desse percurso.

Dedico um agradecimento especial à minha prima Jeane Morlas, uma das pessoas que mais me incentivaram a ingressar nessa caminhada acadêmica. Foi ela quem abriu caminhos, me mostrou possibilidades e me ajudou a compreender os passos necessários para chegar ao mestrado. Mesmo diante de suas próprias demandas e desafios, nunca deixou de me apoiar, orientar e me lembrar da minha capacidade. Sua presença foi essencial durante toda essa trajetória.

Ao GEPEI, agradeço pelos aprendizados proporcionados nas reuniões, seminários e momentos de troca, que contribuíram significativamente para minha formação e tornaram essa caminhada mais leve e enriquecedora.

À Professora Dra. Carina Elizabeth Maciel e à Professora Dra. Andressa Rebelo, expresso minha sincera gratidão por aceitarem fazer parte da minha banca e por contribuírem de maneira tão significativa para esta pesquisa. Durante a banca de qualificação, suas considerações, sugestões e apontamentos foram fundamentais para o enriquecimento deste trabalho, proporcionando reflexões importantes e novos direcionamentos para a construção da dissertação. Agradeço também pela forma respeitosa, gentil e acolhedora com que compartilharam seus conhecimentos e experiências, contribuindo não apenas para o fortalecimento da pesquisa, mas também para meu crescimento acadêmico e profissional.

Ao Professor Dr. Washington César Shoiti Nozu, agradeço pelas importantes reflexões e ensinamentos compartilhados ao longo desta trajetória. Suas contribuições foram fundamentais para ampliar minha compreensão acerca da Educação Especial no contexto indígena. Levarei comigo seus ensinamentos, especialmente sobre a importância de entrar “descalço” na comunidade, com respeito,

escuta e sensibilidade, sem impor olhares ou julgamentos. Sua seriedade e profundidade enriqueceram significativamente esta dissertação.

À comunidade indígena Guarani-Kaiowá da escola onde realizei o estudo, deixo registrada minha profunda gratidão por terem me permitido vivenciar essa experiência de pesquisa de forma tão significativa. Agradeço pela acolhida, pela confiança, pela escuta e por compartilharem comigo saberes, experiências e vivências que ultrapassam os espaços acadêmicos. Cada encontro e aprendizado contribuíram muito não apenas para o desenvolvimento desta dissertação, mas também para minha formação profissional, acadêmica e, principalmente, humana. Levo comigo reflexões, ensinamentos e experiências que transformaram minha maneira de compreender e olhar para a realidade vivida pela comunidade.

Por fim, agradeço, mais uma vez, a cada um dos meus colegas e a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram, incentivaram e estiveram presentes durante essa caminhada. Esta conquista também compartilho com vocês.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma de aplicação dos critérios de inclusão e exclusão	21
Figura 2 – Relação entre as dimensões da perspectiva Bioecológica e as variáveis do estudo.....	33

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estudos selecionados.....	21
Quadro 2 – Caracterização das Unidades Escolares localizadas na comunidade pesquisada e distribuição dos estudantes público da Educação Especial	46
Quadro 3 – Caracterização das professoras participantes da pesquisa.....	48

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASSEAMA	Associação Educacional de Amambai
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
DA	Deficiência Auditiva
DF	Deficiência Física
DI	Deficiência Intelectual
Dr.	Doutor
Dra.	Doutora
FAED	Faculdade de Educação
FATEC	Faculdade de Tecnologia do Vale do Ivaí
GEPEI	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva
GEPPEF	Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais e Formação de Professores
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LAPEI	Laboratório de Acessibilidade e Práticas de Educação Inclusiva
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MS	Mato Grosso do Sul
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPCT	Processo, pessoa, contexto e tempo
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
Prof	Professor
RCLE	Registro de Consentimento Livre e Esclarecido
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais

TEA	Transtorno do Espectro Autista
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA	14
	INTRODUÇÃO	17
1	EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A COSMOVISÃO GUARANI-KAIOWÁ.....	26
1.1	A relação entre a família e a escola em contextos indígenas.....	27
1.2	Relação entre família, escola e desenvolvimento humano.....	28
1.3	Concepção da deficiência	33
1.4	A concepção de deficiência no contexto Guarani-Kaiowá.....	35
1.5	Estudos sobre deficiência em comunidades indígenas Guarani-Kaiowá .	36
1.6	A interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena	38
2	MÉTODO.....	42
2.1	Aspectos éticos	42
2.2	Contexto do estudo	43
2.3	Local.....	44
2.4	Participantes.....	47
2.5	Instrumentos.....	50
2.6	Procedimento de coleta de dados	52
2.7	Análise de dados.....	53
3	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	54
3.1	Contexto do território, da escola e da família de estudantes indígenas Guarani-Kaiowá com deficiência	54
3.2	Relação entre a família do estudante indígena com deficiência e a escola, a partir da perspectiva das professoras.....	62
3.2.1	Formas/meios para a comunicação entre a família e a escola.....	62
3.2.1.1	Tipos de meios/formas utilizadas	63
3.2.1.1.1	Discussão do eixo	67
3.2.1.2	Avaliação quanto à efetividade do meio de comunicação escolhido	70
3.2.1.2.1	Discussão do eixo	71
3.2.1.3	Critérios e características para eleger a escolha das formas/meios de comunicação pelos professores	73
3.2.1.3.1	Discussão do eixo	75
3.2.1.4	Frequência na utilização dos meios de comunicação escolhidos.....	77

3.2.1.4.1	Discussão do eixo	80
3.2.2	Assuntos/conteúdos abordados na relação com os familiares	80
3.2.2.1	Discussão do eixo	83
3.2.3	Atitudes/comportamentos adotados na relação com os familiares	85
3.2.3.1	Discussão do eixo	87
3.2.4	Objetivos a serem alcançados na relação com os familiares	88
3.2.4.1	Discussão do eixo	90
3.2.5	Avaliação quanto à relação com os familiares.....	92
3.2.5.1	Discussão do eixo	94
3.2.6	Formas para melhorar a relação entre família e escola	95
3.2.6.1	Discussão do eixo	98
3.2.7	Participação dos familiares no processo de ensino e aprendizagem	100
3.2.7.1	Discussão do eixo	104
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
	REFERÊNCIAS.....	111
	APÊNDICE A – REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	116
	APÊNDICE B – TERMO DE ANUÊNCIA E ASSUNÇÃO DE COMPROMISSO.....	119
	APÊNDICE C – INSTRUMENTO APLICADO JUNTO AOS PROFESSORES	121
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES DE ALUNOS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL MATRICULADOS ESCOLAS REGULARES	122
	APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES QUE ATUAM NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.....	124

APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

Minha jornada nos caminhos da Educação começou logo após concluir o Ensino Médio, quando participei do projeto “Amigos da Escola”, desenvolvido em uma escola estadual de Amambai. Juntamente com colegas, tivemos a iniciativa de desenvolver atividades complementares com crianças que apresentavam dificuldades na aprendizagem. Foi nesse contexto que descobri minha paixão por ensinar.

Ingressei no campo acadêmico no ano de 2005, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), no curso Normal Superior com habilitação na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. No ano de 2011, concluí minha Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Associação Educacional de Amambai – ASSEAMA e em Educação Especial pela Faculdade de Tecnologia do Vale do Ivaí – FATEC, no ano 2015.

Em 2012, assumi o primeiro concurso, efetivando 20h como professora da Educação Básica no município de Amambai, em uma sala de recursos multifuncionais (SRM), onde tive a oportunidade de trabalhar com diversas crianças com deficiências e participar de vários cursos voltados para a Educação Especial, oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Amambai. No outro período, atuei como professora de apoio de uma estudante com deficiência auditiva. Como parte desta experiência, participei do curso de Língua Brasileira de Sinais – Libras – Módulo I e II no ano de 2014 no município de Amambai com instrutores de Campo Grande. Dando continuidade ao curso, fui à Campo Grande no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), de 2015 a 2016. No ano de 2016 fui convidada para trabalhar no período noturno como intérprete de Libras em um curso de formação de professores, Normal Médio, e no ano seguinte atuei como coordenadora do curso e professora de duas disciplinas do referido curso.

No ano de 2018, passei no segundo concurso, vindo a assumir 40h nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em duas turmas de alfabetização do 1º ano. Atualmente, como professora do ensino regular, percebo os desafios diários para atuar junto aos alunos com diferentes especificidades, e mesmo tendo uma pequena experiência nas SRM e alguns cursos na área da Educação Especial, senti a necessidade de ir em busca de mais formação. A alfabetização já é um grande desafio e alfabetizar crianças com diferentes habilidades me desafiou a ir em busca de

práticas inclusivas que contribuíssem com o processo de inclusão escolar de todos os meus alunos, independentemente de suas diferenças ou habilidades.

Nesse contexto, no primeiro semestre de 2023 participei do curso de extensão, promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF), Metodologia de pesquisa e escrita científica, com certificação de 60 horas. No segundo semestre do mesmo ano fui selecionada como aluna especial e tive a oportunidade de cursar a disciplina Educação Especial e Inclusão no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/FAED/UFGD). Ainda no mesmo período, participei da 1ª Conferência Municipal do Direito das Pessoas com Deficiência, do III Ciclo de palestras em Inclusão Escolar do GEPEI/UFGD, do VI Congresso de Educação da Grande Dourados e II Encontro de Egressos do PPGEdu/FAED/UFGD e também do 10º Congresso Brasileiro de Educação Especial, em São Carlos.

Para minha felicidade, fui aceita no curso de Pós-Graduação, na linha de pesquisa Educação e Diversidade, inicialmente com o projeto voltado à investigação sobre a inclusão no processo de alfabetização. Sem perder de vista meus objetivos iniciais de compreender os desafios e possibilidades da inclusão, o estudo me conduziu a uma nova e instigante modalidade de ensino: a Educação Escolar Indígena.

Essa transição representou não apenas um redirecionamento teórico, mas também um profundo desafio pessoal e profissional. Junto à minha orientadora, mergulhei em um campo de pesquisa que exige sensibilidade, escuta e respeito aos modos próprios de ser, viver e aprender de um povo. Nosso foco passou a ser a investigação sobre a relação entre os familiares de estudantes com deficiência Guarani-Kaiowá e a escola, a partir da perspectiva dos professores que vivenciam esse contexto no cotidiano educacional.

A pesquisa desenvolvida no mestrado se insere na Linha de Pesquisa Educação e Diversidade, do PPGEdu/FAED/UFGD e faz parte da agenda de pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI). A escolha do tema se deu por acreditar que o processo de inclusão escolar busca promover igualdade de oportunidades, respeitando a diversidade e atendendo às necessidades individuais dos alunos. Nesse contexto, decidi buscar aprimoramento

pessoal e profissional impulsionada pelo desejo de expandir meu conhecimento e currículo.

Compreender a inclusão na educação indígena é olhar para a diversidade em sua forma mais autêntica, onde cultura, linguagem e pertencimento se entrelaçam com o direito à Educação de qualidade para todos. Acredito que este estudo não apenas ampliará o diálogo sobre inclusão e diversidade, mas também contribuirá para que possamos refletir sobre uma Educação plural, que reconheça e valorize cada sujeito em sua singularidade.

INTRODUÇÃO

Conforme preconiza a Constituição Federal de 1988, a Educação Básica tem como objetivo promover o pleno desenvolvimento das capacidades dos estudantes por meio do direito ao acesso a um ensino de qualidade, respeitando a diversidade e garantindo a formação geral e inclusiva a todos educandos, de forma obrigatória e gratuita (Brasil, 1988).

Ao longo dos anos, a Educação Básica foi se constituindo em interface com outras modalidades, como a Educação Especial e a Educação Escolar Indígena, estas em processo de construção nas políticas educacionais brasileiras (Sá, 2015).

A Educação Especial e a Educação Escolar Indígena são modalidades distintas da educação brasileira, cada uma com objetivos, princípios e bases legais próprias. Enquanto a primeira busca garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, a segunda assegura uma educação específica, diferenciada e intercultural aos povos indígenas. No entanto, essas modalidades se articulam quando se trata dos estudantes indígenas com deficiência, cuja escolarização demanda a efetivação dos direitos previstos em ambas, evidenciando a necessidade de práticas educacionais inclusivas que respeitem, simultaneamente, a diversidade cultural e as especificidades educacionais desses sujeitos.

Nesse viés, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) foi o primeiro documento em âmbito nacional a abordar a interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena. O documento prevê que:

A interface da Educação Especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (Brasil, 2008, p. 17).

De acordo com Sá e Caiado (2018, p. 402), “pela legislação atual, a educação especial e a educação escolar Indígena são consideradas um direito social e, nas últimas décadas, diversos documentos vêm norteando essas duas modalidades de educação”. Esses documentos — como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Brasil, 2012), a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015)

e o Decreto n.º 6.861 (Brasil, 2009) — têm sido criados para orientar e garantir o funcionamento e a implementação dessas duas modalidades de educação.

No que concerne à Educação Escolar Indígena, conforme previsto nas Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, trata-se de uma modalidade de ensino que

[...] deve se constituir num espaço de construção de relações inter étnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos (Brasil, 2012, art. 3º, parágrafo único).

Dessa forma destaca-se que a Educação Escolar Indígena deve ser um espaço de valorização da diversidade cultural e de diálogos entre diferentes povos, visando transmitir o conhecimento, mas reconhecendo e respeitando as formas próprias de aprender, ensinar e viver dos povos indígenas. Assim, essa modalidade de ensino busca fortalecer as identidades culturais, promover relações inter étnicas justas e afirmar os indígenas como sujeitos de direitos.

Por sua vez, a Educação Especial é

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p. 16).

Como modalidade, a Educação Especial visa atender a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, definidos como público da Educação Especial, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Esse atendimento deve ser realizado “preferencialmente na rede regular de ensino”, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996, art. 58).

Diante disso, as escolas são espaços nos quais a diversidade se faz presente, sendo essencial que esteja alinhada aos princípios de igualdade e respeito às diferenças estabelecidos na legislação brasileira. Para tanto, deve haver o atendimento das necessidades específicas dos estudantes público da Educação Especial, realizado pelos profissionais envolvidos no processo de ensino-

aprendizagem, e um diálogo da escola tanto com os estudantes com deficiência quanto com suas famílias, foco do presente estudo.

Nessa perspectiva, a família pode ser compreendida como um “grupo social composto de indivíduos que se relacionam cotidianamente gerando uma complexa trama de emoções” (Gomes; Pereira, 2005, p. 358). O papel da família é tão fundamental na garantia do direito à educação quanto o da escola, enquanto instituição regida por normas sociais e do Estado.

Para Paniagua (2004), o ambiente familiar é importante para o desenvolvimento de qualquer criança. No caso das crianças com deficiência, é ainda mais relevante. Contudo, em algumas ocasiões, o processo de desenvolvimento dessas crianças fica a cargo de profissionais especializados que não levam em conta o contexto familiar.

Nesse sentido, Silva e Mendes (2008) observam que, apesar da importância do envolvimento da família no desenvolvimento educacional, frequentemente, no momento de planejar estratégias nas tomadas de decisões, os familiares não são vistos como parceiros da escola.

Segundo Castro e Regattieri (2009), as escolas precisam conhecer as famílias para identificar seu nível de envolvimento possível na educação dos filhos, desde o cumprimento legal até uma participação ativa na gestão escolar. Essa interação permite planejar estratégias educacionais mais adequadas, fortalecendo o apoio mútuo entre escola e comunidade.

De acordo com Maturana e Cia (2015), a escola é o segundo ambiente depois da família em que a criança convive a maior parte de seu tempo. A relação entre família e escola potencializa o processo de ensino e aprendizagem do estudante, pois um ambiente complementa as ações realizadas no outro e vice-versa.

Na interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena, as famílias devem ser consideradas elemento importante, haja vista que as famílias indígenas também são guardiãs dos saberes tradicionais, das línguas e das práticas culturais. Melià (1979) afirma que a família e a comunidade compartilham a responsabilidade pela educação da criança, uma vez que eles aprendem em tempo e de formas diferentes.

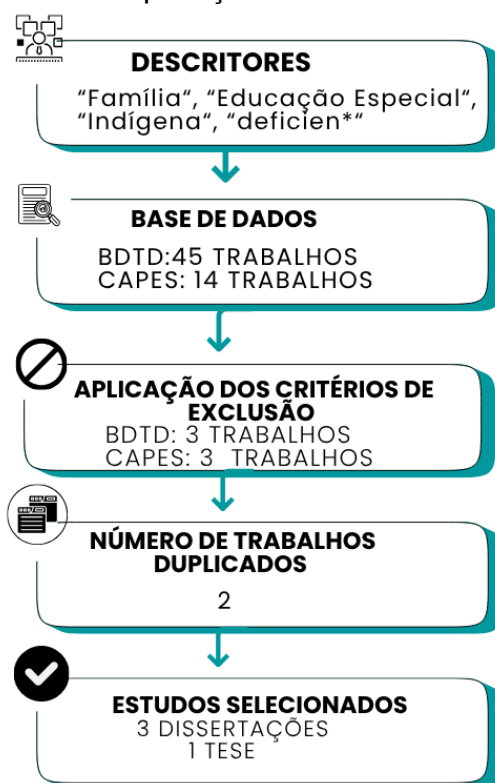
Considerando isso, a delimitação da pesquisa se deve ao fato de que a interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena tem suas particularidades, como o respeito às culturas, devendo, ainda, ser assegurado aos estudantes destas modalidades o “[...] desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em

todas as etapas e modalidades da Educação Básica nas escolas indígenas, por meio da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE)” (Brasil, 2012, art. 11), como está previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

Para verificar possíveis lacunas sobre o tema em pauta, bem como os estudos na área que pudessem indicar os avanços científicos já alcançados, foi realizado um levantamento bibliográfico no dia 4 de setembro de 2024 no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), utilizando a chave de busca: “família” AND “Educação Especial” AND “indígena” AND “deficien*”, sem a utilização de recorte temporal. Dessa forma, foram levantados 14 trabalhos no Catálogo da CAPES e 45 na BDTD.

Para refinamento dos resultados, foram lidos os títulos e os resumos de todos os estudos levantados, adotando como critérios de elegibilidade: a) abordar a família de estudantes com deficiência entre os objetivos; b) ser um estudo proposto no contexto da Educação Escolar Indígena; e c) estar disponível eletronicamente na íntegra. Como critério de exclusão, não foram consideradas as pesquisas do tipo ensaio teórico ou que tiveram como método principal a pesquisa bibliográfica e/ou a pesquisa documental. A partir desse processo, chegou-se ao número de três trabalhos no Catálogo da CAPES e três na BDTD do IBICT. Destes, dois eram duplicados, restando, assim, quatro trabalhos: três dissertações e uma tese. O processo de seleção dos estudos está representado na Figura 1.

Figura 1 – Fluxograma de aplicação dos critérios de inclusão e exclusão



Fonte: Elaboração própria (2024).

Na sequência, no Quadro 1, estão identificadas as dissertações e a tese selecionadas para este estudo, a partir dos seguintes itens: título, autoria, orientação, natureza, instituição e ano de defesa.

Quadro 1 – Estudos selecionados

Título	Autoria	Orientação	Natureza	Instituição	Ano
A representação social de uma mãe indígena com filho que possui paralisia cerebral	Joselia Ferreira Soares	Sonia Grubits	Dissertação	UCDB	2009
A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola	Luciana Lopes Coelho	Marilda Bruno	Dissertação	UFGD	2011
A criança indígena surda na cultura Guarani-Kaiowá: um estudo sobre as formas de	Juliana Maria da Silva Lima	Marilda Bruno	Dissertação	UFGD	2013

Título	Autoria	Orientação	Natureza	Instituição	Ano
comunicação e inclusão na família e na escola					
Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em terra indígena Araribá	Michele Aparecida de Sá	Katia Regina Moreno Caiado	Tese	UFSCar	2015

Fonte: Elaboração própria (2024).

A pesquisa conduzida por Soares (2009) teve como objetivo descrever as reações e os sentimentos de uma mãe indígena frente à deficiência do seu filho, bem como identificar as representações sociais da paralisia cerebral para o grupo familiar. Foi realizado estudo de caso, de abordagem qualitativa, com a participação de uma mãe indígena da etnia Guarani-Kaiowá. Como procedimentos de coleta de dados, foi realizada entrevista semiestruturada e a aplicação de um questionário sociodemográfico. Os resultados demonstraram que o filho com paralisia cerebral ocupava um lugar importante e valorizado em sua casa, e que, apesar de suas limitações físicas e dificuldades para ajudar no trabalho, ele conseguia participar da rotina familiar.

A cultura Guarani-Kaiowá também foi investigada no estudo desenvolvido por Coelho (2011). O objetivo geral foi analisar a constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá e compreender os processos de interação e comunicação na família e na escola. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa com delineamento teórico metodológico fundado nos Estudos Culturais. Os procedimentos adotados para a coleta de dados foram: análise de documentos, observação dos participantes nos contextos familiares e nas escolas indígenas de três municípios diferentes. A pesquisa contou com entrevistas semiestruturadas individuais e/ou grupal com professores, coordenadores pedagógicos e gestores, comunicação espontânea com indígenas surdos e seus familiares, registros em áudios, fotografias e diários de campo. Os resultados indicaram que a forma do sujeito surdo se relacionar na escola é diferente das crianças ouvintes, pois a criança com surdez utiliza apenas sinais caseiros para se comunicar com os familiares e outras pessoas de seu convívio, incluindo os professores.

Por sua vez, a pesquisa de Lima (2013) objetivou analisar as formas de comunicação e inclusão da criança surda indígena no contexto familiar e escolar das

Aldeias Bororó e Jaguapiru, em Dourados, Mato Grosso do Sul. Foi realizada pesquisa de abordagem qualitativa do tipo etnográfico, por meio da observação participante. Os participantes foram cinco crianças surdas, sendo duas meninas e três meninos, dois pais de crianças surdas, duas mães, duas irmãs e quatro professores indígenas. Os procedimentos e instrumentos utilizados para a coleta e análise de dados foram: registro no diário de campo, imagens fotográficas da comunicação entre crianças e seus familiares, entrevistas semiestruturadas e conversas informais com os professores indígenas e os familiares das crianças indígenas surdas.

Os resultados mostraram que: a criança surda interagia e se comunicava no ambiente familiar por meio de sinais caseiros; e os pais relataram ter dificuldades em se comunicar com seus filhos e que, em caso de emergência, faziam uso de gestos e mímicas. Os professores alegaram ter uma certa facilidade na presença do professor intérprete de Libras mediando essa comunicação entre o professor do ensino comum e o aluno surdo, e relataram como ponto negativo a ausência de formação específica para a educação dos surdos. Além disso, a pesquisadora identificou que os irmãos assumiam um papel importante na mediação da comunicação e na inclusão da criança surda na família e na escola.

A quarta e última investigação selecionada foi realizada por Sá (2015) e teve como objetivo geral descrever, analisar e compreender a relação entre a Educação Especial e a Educação Escolar Indígena na Terra Indígena de Araribá, em São Paulo. Os procedimentos adotados foram: entrevistas semiestruturadas com um professor e dois vice-diretores das escolas indígenas, um pai, duas mães, duas lideranças e uma anciã; observações nas comunidades e escolas; e análise de documentos. Os resultados sinalizaram que, no contexto concreto das comunidades indígenas estudadas, não havia o planejamento de ações articuladas entre a Educação Especial e a Educação Escolar Indígena e que as crianças ainda não tinham acesso aos atendimentos necessários oferecidos pela Educação Especial.

Os resultados revelaram que os desafios enfrentados não estavam relacionados exclusivamente com os alunos com deficiência. Havia falta de materiais didáticos e adaptados às peculiaridades culturais de cada povo, formação inicial e continuada dos professores, incentivo financeiro e transporte escolar; o que afetava toda a comunidade escolar, demonstrando o descaso do poder público. Não obstante, foi identificado que mesmo com a ausência por parte dos governantes, as crianças indígenas com deficiência participavam ativamente das práticas sociais no contexto

familiar e na comunidade, onde exerciam atividades sociais dentro da comunidade por igual, como outro qualquer, pois eram vistas por seus familiares como pessoas capazes de se desenvolver como qualquer outra criança.

Pode-se observar que os estudos de Coelho (2011) e Lima (2013) apresentam uma proximidade maior entre si, pois ambos abordaram a comunicação e a inclusão de crianças indígenas com surdez no contexto escolar e familiar. Coelho (2011) focou a interação da criança surda nesses espaços e em como ela se comunica, enquanto Lima (2013) explorou mais detalhadamente as formas de comunicação e inclusão no mesmo contexto. Esses estudos dialogam ao enfatizar os desafios e as estratégias de integração da criança surda em sua família e na escola.

Por outro lado, o estudo de Sá (2015) também se conecta indiretamente com esses dois, ao analisar a interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena, o que pode incluir aspectos de inclusão de crianças com deficiência, ainda que de forma mais ampla e menos centrada em uma deficiência específica, como a surdez.

Soares (2009), no entanto, parece mais distante dos demais, pois seu foco foi a vivência individual de uma mãe indígena com um filho com paralisia cerebral, abordando um aspecto emocional e subjetivo, sem explorar diretamente a relação entre a família e a escola.

Isto posto, a interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena tem sido tema em alguns trabalhos recentes, como os supracitados, uma vez que são modalidades asseguradas por diversos documentos que as orientam. Porém, não foram identificadas pesquisas que abordassem diretamente, como aspecto central do estudo, a articulação entre a família de estudantes indígenas com deficiência e a escola.

Frente ao exposto, esta investigação tem como questão norteadora: como ocorre a relação entre familiares de estudantes indígenas com deficiência e a escola, segundo a perspectiva dos professores?

O objetivo geral é analisar a relação entre a família de estudantes indígenas Guarani-Kaiowá com deficiência e a escola, na perspectiva de professores que tem em suas turmas alunos com deficiência matriculados. Por sua vez, os objetivos específicos são:

- 1) Conhecer o contexto do território, da escola e da família de estudantes indígenas Guarani-Kaiowá com deficiência;

- 2) Identificar as perspectivas e as estratégias utilizadas pelos professores para estabelecer e manter a relação com os familiares de estudantes indígenas Guarani-Kaiowá com deficiência;
- 3) Analisar a opinião de professores sobre como promover a relação entre a escola e os familiares de estudantes indígenas Guarani-Kaiowá com deficiência no processo de escolarização.

A presente dissertação está organizada em três capítulos, além desta introdução e de suas considerações finais. Ao longo do primeiro capítulo, são abordados os fundamentos teóricos que sustentam esta pesquisa, contemplando a educação escolar indígena e a cosmovisão Guarani-Kaiowá, a relação entre família e escola em contextos indígenas, bem como as contribuições da relação entre família, escola e desenvolvimento humano na perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano proposta por Bronfenbrenner. Também são discutidas a concepção de deficiência, a compreensão da deficiência no contexto Guarani-Kaiowá, os estudos sobre deficiência em comunidades indígenas Guarani-Kaiowá e, por fim, a interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena.

No segundo capítulo, é apresentado o método utilizado para alcançar os objetivos propostos na pesquisa. São detalhados os procedimentos metodológicos adotados, o tipo de abordagem utilizada e os critérios de seleção dos participantes e das fontes de análise, de modo a assegurar a coerência entre os objetivos e as estratégias de investigação escolhidas. Por fim, o terceiro capítulo é destinado à apresentação dos resultados e às discussões produzidas a partir dos resultados analisados.

1 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A COSMOVISÃO GUARANI-KAIOWÁ

A discussão sobre Educação Escolar Indígena no Brasil envolve o reconhecimento das especificidades culturais, linguísticas e sociais dos povos indígenas. Diferentemente do modelo escolar tradicional, historicamente construído a partir de referências ocidentais, a Educação Indígena está profundamente relacionada às formas próprias de organização social, aos valores culturais e aos modos de transmissão de conhecimentos presentes nas comunidades. Nesse sentido, compreender a educação indígena exige considerar que os processos de aprendizagem não se restringem ao espaço formal da escola, estando presentes nas diversas atividades da vida comunitária.

Ao refletir sobre essas questões, Melià (1979) destaca que, entre os povos Guarani, os processos educativos estão fortemente vinculados às práticas cotidianas da comunidade, nas quais crianças e jovens participam ativamente das atividades sociais, culturais e espirituais. Para o autor, a educação não ocorre exclusivamente em instituições formais, mas se desenvolve por meio das relações estabelecidas entre os membros da comunidade, nas quais os conhecimentos são transmitidos de geração em geração. Nessa perspectiva, aprender envolve observar, participar e compartilhar experiências dentro do contexto comunitário.

Ao discutir a concepção Guarani de Educação, Melià (1979) ressalta que o processo educativo está profundamente relacionado à construção do modo de ser próprio desse povo. Conforme afirma o autor, para os Guaranis, educar é preparar a pessoa para viver conforme os valores e costumes de seu povo. Essa compreensão evidencia que os processos educativos estão associados não apenas à aquisição de conhecimentos, mas também à formação ética, cultural e espiritual dos indivíduos no interior da comunidade.

Nesse contexto, a escola indígena contemporânea assume o desafio de articular os conhecimentos tradicionalmente transmitidos nas comunidades com os conteúdos escolares presentes no currículo formal. A construção de uma Educação Escolar Indígena diferenciada implica reconhecer a importância dos saberes tradicionais e das práticas culturais no processo educativo, buscando estabelecer um diálogo entre diferentes formas de conhecimento. Assim, compreender a cosmovisão dos povos Guarani torna-se fundamental para refletir sobre as práticas educativas desenvolvidas nas escolas localizadas em suas comunidades.

Essa perspectiva é particularmente relevante quando se discutem processos de escolarização que envolvem estudantes indígenas com deficiência. Considerando que as concepções sobre o corpo, o desenvolvimento e as diferenças podem assumir significados próprios em diferentes contextos culturais, torna-se necessário analisar de que forma essas interpretações influenciam as relações estabelecidas entre família, comunidade e escola. Dessa maneira, compreender os elementos culturais presentes na educação guarani contribui para ampliar o entendimento sobre os desafios e as possibilidades da inclusão escolar nesses contextos.

1.1 A relação entre a família e a escola em contextos indígenas

A família constitui o primeiro e mais significativo espaço de socialização do ser humano. É nela que se formam as bases afetivas, éticas e cognitivas que orientarão o indivíduo ao longo da vida.

A relação entre a família e a escola constitui uma das dimensões mais relevantes para o processo educacional. Quando essas duas instituições dialogam de maneira contínua, colaborativa e respeitosa, criam-se condições favoráveis para o desenvolvimento da autonomia, da autoestima e do pertencimento da criança. A escola não substitui a família, mas amplia seus horizontes formativos, oferecendo um espaço de convivência social e acesso ao conhecimento sistematizado. Por outro lado, a família traz à escola as marcas de sua cultura, seus valores e expectativas. A ausência de diálogo entre esses espaços pode gerar conflitos e distanciamentos que dificultam o processo de aprendizagem e até mesmo o desenvolvimento dos alunos.

Segundo Silva et al. (2016), as famílias estão inseridas em comunidades que possuem territórios, costumes, valores e histórias próprios. Por isso, ao analisar a relação entre a escola e a família, recomenda-se uma abordagem baseada nas interações.

No contexto da Educação Escolar Indígena, essa relação adquire contornos ainda mais profundos e complexos. As famílias indígenas compreendem o conhecimento como parte da vida comunitária, transmitido por meio da oralidade, da observação e da vivência cotidiana.

De acordo com Benites (2014),

A cultura tradicional permite a construção de uma identidade capaz de edificar e vivenciar lógicas e modelos de percepção de mundo, em que o sujeito kaiowá e guarani tem necessidade de uma vida coletiva, com a espiritualização do contexto social onde vive como a base fundamental de sua organização política e social (Benites, 2014, p. 58).

A Educação, na comunidade indígena, é um processo coletivo, que envolve toda a comunidade e valoriza os saberes tradicionais. A escola indígena, portanto, não pode se limitar a reproduzir modelos ocidentais de ensino; ela deve dialogar com as cosmologias e as línguas originárias, valorizando as práticas culturais que estruturam a identidade de cada povo. A presença ativa da família e da comunidade na elaboração do projeto político-pedagógico é indispensável, pois garante que o ambiente escolar continue sendo um espaço de fortalecimento cultural e de construção de cidadania.

1.2 Relação entre família, escola e desenvolvimento humano

A compreensão do desenvolvimento humano tem sido amplamente discutida por diferentes perspectivas teóricas que buscam explicar como os indivíduos se constituem ao longo de suas trajetórias de vida. Entre essas abordagens, a perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano, proposta por Urie Bronfenbrenner, destaca a importância dos contextos sociais e das interações estabelecidas pelos indivíduos nos diferentes ambientes em que estão inseridos. Para o autor, o desenvolvimento não ocorre de forma isolada, mas resulta de um conjunto de relações dinâmicas que se estabelecem entre a pessoa e os diferentes sistemas sociais que compõem o seu entorno (Bronfenbrenner, 1996). Conforme a perspectiva Bioecológica, o desenvolvimento humano é influenciado por quatro elementos, processo, pessoa, contexto e tempo, que constituem o modelo PPCT.

O processo, primeiro elemento do modelo Bioecológico, refere-se às interações contínuas e significativas que a pessoa estabelece com o ambiente ao seu redor. Bronfenbrenner (2011) denomina essas interações de processos proximais e destaca que elas não acontecem de forma superficial ou ocasional. Para realmente contribuírem com o desenvolvimento humano, precisam ocorrer com frequência, ter qualidade e fazer parte da vida cotidiana da criança. No caso do estudante indígena Guarani-Kaiowá com deficiência, esses processos estão presentes em diferentes

momentos do dia a dia: nas conversas com a família dentro da aldeia, nas experiências vividas na escola, nos diálogos entre pais e professores e também nas práticas culturais e comunitárias que fazem parte de sua formação.

Quando essas interações acontecem de maneira acolhedora, respeitosa e constante, fortalecem o desenvolvimento da criança em seus diferentes aspectos — acadêmico, social, emocional e cultural. Por outro lado, quando a comunicação entre família e escola é frágil ou distante, esses vínculos acabam se rompendo ou se tornando enfraquecidos, o que pode afetar não apenas a aprendizagem escolar, mas também o sentimento de pertencimento, identidade e valorização cultural da criança.

A pessoa é segundo elemento do modelo PPCT. Para Bronfenbrenner (2011), a criança não é alguém que apenas recebe influências do ambiente de forma passiva. Cada pessoa carrega características próprias que influenciam a maneira como vive, interpreta e se relaciona com o mundo. Sua história, suas experiências, suas capacidades, limitações, valores culturais e modos de sentir fazem parte desse processo.

No caso do estudante indígena Guarani-Kaiowá com deficiência, essa dimensão se torna ainda mais complexa e rica, pois envolve não apenas sua condição de deficiência, mas também sua identidade indígena, seus saberes culturais, sua língua, suas vivências comunitárias e a forma como é reconhecido pela família, pela escola e pela própria comunidade. Essas características não devem ser vistas como obstáculos isolados, mas como dimensões que fazem parte de quem essa criança é e que influenciam diretamente suas relações e experiências de aprendizagem.

Compreender a pessoa, na perspectiva de Bronfenbrenner (2011), significa reconhecer a singularidade de cada indivíduo. No caso dos estudantes, envolve compreender que uma educação inclusiva precisa considerar, respeitar e valorizar suas características individuais e culturais, para que o processo educativo tenha sentido em sua vida e em sua comunidade.

No que diz respeito ao contexto, terceiro elemento do modelo, o ambiente no qual o indivíduo vive é organizado em diferentes níveis de interação, denominados sistemas ecológicos. Entre esses sistemas, o microsistema corresponde aos contextos mais imediatos de convivência do indivíduo, como a família, a escola e o grupo de pares. Esses espaços constituem ambientes fundamentais para o desenvolvimento, pois é neles que ocorrem as interações diretas e cotidianas que

influenciam a construção das experiências e das aprendizagens dos sujeitos (Bronfenbrenner, 1996).

Além do microssistema, Bronfenbrenner destaca a importância do mesossistema, que se refere às relações estabelecidas entre os diferentes ambientes dos quais o indivíduo participa ativamente. Nesse sentido, a interação entre família e escola faz parte do mesossistema e constitui um elemento central para o desenvolvimento e para o processo educativo das crianças e dos jovens. Conforme afirma o autor, “o desenvolvimento da pessoa é profundamente influenciado pelas interações que ocorrem entre os diferentes ambientes de que ela participa” (Bronfenbrenner, 1996, p. 21). Assim, a articulação entre esses contextos pode contribuir para fortalecer as experiências educativas e favorecer processos de aprendizagem mais significativos.

A partir dessa perspectiva, a relação entre família e escola torna-se um aspecto relevante para compreender os processos de escolarização, especialmente quando se consideram contextos marcados pela diversidade. No contexto da comunidade indígena Guarani-Kaiowá, a análise dos microssistemas e mesossistemas ganha contornos específicos, uma vez que o desenvolvimento do estudante com deficiência é perpassado pela interculturalidade e pelos modos próprios de ser e viver (*teko*) desse povo. Como afirma Bronfenbrenner:

O desenvolvimento humano é o processo através do qual a pessoa em desenvolvimento adquire uma concepção mais ampla, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna motivada e capaz de se envolver em atividades que revelem as propriedades desse meio, o apoiem ou o reestruem (Bronfenbrenner, 1996, p. 5).

Dessa forma, a escola indígena e a casa da família Guarani-Kaiowá não são apenas espaços físicos, mas territórios de significados. Quando a comunicação entre esses dois ambientes falha, o mesossistema torna-se fragmentado, prejudicando o suporte ao estudante com deficiência. Bronfenbrenner reforça que:

O potencial de desenvolvimento de um ambiente de microssistema é amplificado em função do número de ligações de apoio entre esse ambiente e outros contextos nos quais a pessoa em desenvolvimento e as pessoas com as quais ela se relaciona estão inseridas (Bronfenbrenner, 1996, p. 21).

Para o povo Guarani-Kaiowá, essas “ligações de apoio” incluem não apenas a relação direta família e escola, mas a articulação com a liderança da aldeia, os rezadores (*ñanderu* e *ñandesy*) e a própria organização comunitária. Assim, a perspectiva dos professores sobre a relação com as famílias indígenas deve considerar que o sucesso do processo educativo inclusivo depende da capacidade da escola em transitar entre esses diferentes sistemas, respeitando a língua materna e a cosmologia local.

Por sua vez, o exossistema, segundo Bronfenbrenner (1996), compreende ambientes nos quais a pessoa não participa ativamente (como o trabalho dos pais, por exemplo), mas cujas decisões e acontecimentos repercutem diretamente em seu desenvolvimento. Embora a criança não participe dessas instâncias, elas influenciam significativamente seu desenvolvimento.

No caso do estudante indígena Guarani-Kaiowá com deficiência, o exossistema envolve a Secretaria de Educação, as lideranças indígenas, as políticas de educação inclusiva, a formação dos professores e a organização escolar. Mesmo sem participar diretamente dessas decisões, a criança é afetada por elas no cotidiano. A falta de recursos, de formação específica e de valorização da educação intercultural pode comprometer a comunicação entre família e escola, além de limitar as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

O macrosistema, conforme proposto por Bronfenbrenner (2011), corresponde ao conjunto de valores, crenças, leis e sistemas sociais que caracterizam uma cultura ou sociedade. Diferentemente dos demais níveis bioecológicos, ele não se refere a um ambiente específico, mas às ideologias, normas culturais e estruturas institucionais que permeiam e influenciam o microsistema, o mesossistema e o exossistema. Assim, o macrosistema constitui o pano de fundo das interações e processos proximais, definindo o que é considerado adequado, valorizado ou esperado em relação ao desenvolvimento humano em determinado contexto histórico e cultural.

Nesta pesquisa, o macrosistema é representado pela cultura Guarani-Kaiowá, por suas formas próprias de organização social e transmissão de conhecimentos, bem como pelas políticas nacionais de educação especial e educação escolar indígena, que estabelecem diretrizes legais e pedagógicas. Também envolve os valores que orientam a relação entre escola e família naquele território, marcada pela participação

comunitária e pelo respeito às formas locais de sociabilidade, aspectos fundamentais para a efetividade da parceria educativa.

Entretanto, muitas vezes há um distanciamento entre os saberes indígenas e o modelo escolar tradicional, o que pode dificultar o diálogo entre família e escola. Quando as políticas e práticas educacionais desconsideram as especificidades indígenas, as famílias acabam tendo pouca participação e reconhecimento no processo educativo. Por isso, compreender o contexto, segundo Bronfenbrenner (2011), significa reconhecer que a educação não ocorre apenas na sala de aula, mas em uma rede complexa de ambientes que precisam estar articulados e em constante diálogo.

O último elemento do modelo PPCT é o tempo. Bronfenbrenner (2011) propõe que o tempo atua em três níveis que se conectam constantemente. O microtempo está relacionado às interações do cotidiano, os encontros, conversas e experiências que acontecem diariamente entre a criança, a família e a escola. Por sua vez, o mesotempo envolve as mudanças que se constroem ao longo de semanas, meses e anos, como o percurso escolar da criança, o fortalecimento dos vínculos e as transformações nas relações entre família e escola. Finalmente, o macrotempo refere-se às mudanças históricas, sociais e culturais mais amplas, como as políticas educacionais, as concepções sobre Educação Indígena e a Educação Especial, além das transformações vividas pela própria comunidade Guarani-Kaiowá.

No caso do estudante indígena com deficiência, esses três tempos acontecem de forma entrelaçada. As conversas cotidianas entre pais e professores, por exemplo, vão criando, pouco a pouco, uma trajetória marcada por aprendizados, desafios e aproximações ao longo da vida escolar. Ao mesmo tempo, essas experiências são influenciadas por mudanças maiores, como os avanços nas políticas de educação inclusiva e o reconhecimento da importância da educação indígena. Assim, considerar a dimensão Tempo, conforme destaca Bronfenbrenner (2011), significa compreender que a comunicação entre família e escola não acontece de maneira isolada ou pontual, mas como um processo contínuo, construído nas relações diárias e permeado pelas transformações sociais e culturais de cada período histórico. Na Figura 2, é apresentada a relação entre as dimensões da perspectiva Bioecológica do desenvolvimento humano e as variáveis do estudo.

Figura 2 – Relação entre as dimensões da perspectiva Bioecológica e as variáveis do estudo



Fonte: Elaboração própria (2026).

A representação visual apresentada na Figura 2 demonstra a complexidade das variáveis que compõem o ecossistema educacional investigado. Observa-se que o desenvolvimento e a escolarização do estudante indígena dependem da qualidade das conexões estabelecidas no mesossistema, especificamente nas relações estabelecidas entre a escola e a família. Essa estrutura evidencia que qualquer análise sobre a comunicação escolar neste território deve considerar não apenas as características individuais da pessoa, mas também as influências temporais e os contextos institucionais que moldam as possibilidades de parceria e diálogo.

1.3 Concepção da deficiência

A compreensão da deficiência tem sido objeto de debate em diferentes áreas do conhecimento, especialmente no campo da Educação e das Ciências Humanas. Ao longo do tempo, as interpretações sobre a deficiência foram influenciadas por distintas perspectivas teóricas, que variam desde abordagens centradas em aspectos biológicos até concepções que consideram os fatores sociais e culturais envolvidos nesse fenômeno. Nesse contexto, as discussões contemporâneas têm enfatizado a necessidade de compreender a deficiência para além de uma condição individual,

considerando também as relações sociais e os contextos nos quais os sujeitos estão inseridos.

Nessa direção, Omote e Cabral (2022) argumentam que a deficiência não deve ser compreendida apenas como uma característica inerente ao indivíduo, mas como uma condição cuja interpretação é construída socialmente. Segundo os autores, a forma como a sociedade percebe e responde à deficiência está diretamente relacionada aos valores, normas e expectativas que orientam as relações sociais em determinado contexto histórico. Assim, as concepções sobre deficiência podem variar de acordo com os diferentes contextos culturais e sociais nos quais os sujeitos estão inseridos.

Ao discutir essa perspectiva, Omote e Cabral (2022) destacam que as limitações apresentadas por uma pessoa não podem ser analisadas isoladamente das condições sociais em que ela vive. Como afirma os autores, a deficiência não pode ser entendida exclusivamente como um atributo do indivíduo, mas como uma condição cuja significação é construída nas relações sociais. Essa compreensão amplia o debate sobre a deficiência ao reconhecer que as respostas sociais dadas a essas condições influenciam diretamente as oportunidades de participação e inclusão dos sujeitos nos diferentes espaços da vida social.

A partir dessa compreensão, torna-se possível compreender que as interpretações sobre a deficiência podem assumir significados distintos em diferentes contextos culturais. Dessa forma, ao analisar a realidade de povos indígenas, como os Guarani-Kaiowá, é necessário considerar que as concepções sobre o corpo, o desenvolvimento humano e as diferenças podem estar relacionados a sistemas próprios de crenças e valores culturais. Essa perspectiva contribui para ampliar o olhar sobre a deficiência, permitindo compreender como diferentes comunidades interpretam e vivenciam essas experiências no interior de suas relações sociais e culturais.

Além disso, ao problematizar as concepções tradicionais sobre a deficiência, Omote e Cabral (2022) também chamam a atenção para o fato de que muitas interpretações historicamente construídas foram marcadas por visões que enfatizavam exclusivamente as limitações dos indivíduos. De acordo com os autores, essa perspectiva contribuiu para a consolidação de práticas sociais e educacionais baseadas na segregação e na exclusão de pessoas com deficiência. Nesse sentido, os autores destacam que compreender a deficiência a partir de uma perspectiva social

implica reconhecer que as dificuldades enfrentadas por esses sujeitos não decorrem apenas de suas condições individuais, mas também das barreiras presentes nos contextos sociais, culturais e institucionais em que vivem.

A partir dessa compreensão, as discussões contemporâneas sobre Educação têm enfatizado a necessidade de construção de práticas educativas que considerem a diversidade humana como um elemento constitutivo do processo educacional. Assim, ao reconhecer que as concepções de deficiência são socialmente construídas, amplia-se a possibilidade de desenvolver práticas pedagógicas que valorizem as diferenças e promovam a participação de todos os estudantes, inclusive os estudantes indígenas, nos espaços escolares. Essa perspectiva torna-se especialmente relevante quando se considera a diversidade cultural presente em contextos específicos, como nas comunidades indígenas, nas quais as interpretações sobre o desenvolvimento humano e as diferenças podem assumir significados próprios.

1.4 A concepção de deficiência no contexto Guarani-Kaiowá

A compreensão da deficiência em contextos indígenas, especificamente entre os Guarani-Kaiowá, exige um deslocamento do olhar puramente clínico-biológico em direção a uma interpretação cosmológica e sociocultural. Diferente do modelo médico ocidental, que localiza a deficiência no corpo como um “impedimento”, a cultura Guarani-Kaiowá a percebe como um fenômeno intrinsecamente ligado à espiritualidade e à organização social do grupo. De acordo com Souza (2011), a origem da deficiência é frequentemente atribuída a determinações espirituais que antecedem o nascimento. Nesse sistema de crenças, a condição do sujeito é definida pelo “dono” (*Járy*) da alma, que envia a criança de diferentes patamares do cosmo para o mundo terreno. Assim, a deficiência não é vista como uma condição orgânica, mas como uma manifestação da vontade de entidades espirituais.

Um ponto central na análise da autora refere-se à forma como a comunidade nomeia e identifica esses sujeitos. O uso de termos como *Macuêi* ou *Nanhandeva* revela uma distinção ontológica importante: “A deficiência sempre existiu e o que a determinava era o próprio dono (*Járy*) da alma da criança, antes dessa se incorporar ao corpo, vinda dos diversos patamares do cosmo” (Souza, 2011, p. 9).

Essa compreensão de que a criança “não pertence” inteiramente ao núcleo comum ou que possui uma “natureza distinta” impacta diretamente na relação entre a

família e a escola. Enquanto a instituição escolar busca a inclusão escolar, a família pode interpretar a condição do aluno sob a ótica da conduta moral dos pais ou de quebras de rituais ocorridas durante a gestação.

1.5 Estudos sobre deficiência em comunidades indígenas Guarani-Kaiowá

A presença de estudantes indígenas com deficiência no contexto escolar tem despertado crescente interesse de pesquisadores que buscam compreender as especificidades culturais e educacionais envolvidas nesse processo. Embora a produção acadêmica sobre educação indígena no Brasil seja relativamente ampla, os estudos que abordam especificamente a interface entre deficiência e pertencimento étnico ainda são considerados recentes. Nesse sentido, algumas pesquisas têm contribuído para ampliar a compreensão sobre as experiências vivenciadas por crianças indígenas com deficiência, especialmente no contexto das comunidades Guarani-Kaiowá.

A produção científica que aborda a temática da deficiência no contexto das comunidades indígenas, especialmente entre os povos Guarani-Kaiowá, ainda é relativamente recente, porém tem contribuído para ampliar a compreensão sobre os desafios e as especificidades da inclusão escolar nesses contextos. Ao investigar as representações sociais da deficiência entre indígenas Guarani-Kaiowá, Bruno e Souza (2014) destacam-se ao evidenciarem que as concepções sobre deficiência presentes nessas comunidades estão relacionadas a sistemas próprios de crenças e valores culturais. As autoras destacaram que tais concepções influenciam a maneira como a deficiência é compreendida e vivenciada no interior das famílias e das comunidades, o que também repercute nas relações estabelecidas com a escola e com os processos educativos.

No campo da Educação Infantil, estudos também têm buscado compreender como se constituem os processos de escolarização de crianças indígenas com deficiência na escola regular. Ao analisar a avaliação e o acompanhamento educacional de uma criança indígena com paralisia cerebral e baixa visão, Mattoso, Bruno e Nozu (2020) destacaram que a inclusão escolar envolve não apenas adequações pedagógicas, mas também a construção de práticas educativas sensíveis às especificidades culturais das comunidades indígenas. Nesse sentido, os autores

ressaltaram a importância de que o trabalho pedagógico considere as formas próprias de interação, aprendizagem e socialização presentes nesses contextos socioculturais.

Outro aspecto relevante refere-se às formas pelas quais a deficiência pode ser compreendida a partir da cosmovisão das comunidades indígenas. Estudos que discutem a noção de *mitã rekopayvaa*, expressão relacionada à origem da criança com deficiência na cosmovisão Guarani-Kaiowá, indicam que as interpretações sobre a deficiência podem estar associadas a dimensões espirituais e cosmológicas presentes na cultura desses povos. Essa perspectiva evidencia que a compreensão da deficiência nas comunidades indígenas não se restringe a explicações biomédicas, estando também vinculada a elementos culturais, simbólicos e espirituais que integram o modo de vida dessas populações.

No que se refere à organização dos serviços educacionais voltados aos estudantes indígenas com deficiência, o estudo desenvolvido por Rodrigues, Martins e Benites (2024) analisou a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas indígenas Guarani-Kaiowá no município de Amambai, no estado de Mato Grosso do Sul. As autoras destacaram que a Educação Escolar Indígena se constitui em um espaço marcado por constantes lutas pelo reconhecimento dos direitos educacionais, culturais e linguísticos dos povos indígenas, o que reforça a necessidade de construção de práticas educativas que respeitem as especificidades socioculturais das comunidades atendidas.

Nessa direção, Rodrigues, Martins e Benites (2024) apontaram que a implementação do AEE nas escolas indígenas requer a articulação entre as diretrizes da Educação Especial e os princípios da Educação Escolar Indígena diferenciada. As autoras ressaltaram ainda que a construção de práticas inclusivas nesses contextos envolve não apenas a oferta de recursos pedagógicos e serviços especializados, mas também o fortalecimento das relações entre escola, professores, famílias e comunidade. Assim, compreender como se estabelecem as relações entre familiares de estudantes indígenas com deficiência e a escola torna-se um elemento importante para refletir sobre os desafios e as possibilidades da inclusão escolar em contextos indígenas.

1.6 A interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena

A educação inclusiva é um princípio fundamental no Brasil contemporâneo, que visa assegurar o direito de todos os estudantes — independentemente de suas condições físicas, cognitivas, culturais ou linguísticas — de acessarem, permanecerem e aprenderem em escolas regulares com qualidade. Duas modalidades que ilustram bem esses desafios são a Educação Especial e a Educação Escolar Indígena, cada uma com especificidades, mas também com interseções importantes.

Desde a década de 1990, o debate sobre inclusão escolar no Brasil tem ganhado força, trazendo à tona diferentes opiniões e até mesmo conflitos, principalmente no campo da Educação Especial. Para Mendes (2006), a inclusão é compreendida como um novo modelo capaz de transformar a realidade educacional de crianças e jovens com deficiência ou outras necessidades específicas. No entanto, para compreender seu real significado, é preciso voltar a atenção para a sua trajetória histórica e para os impactos que ela tem gerado na prática.

Embora seja uma proposta que dialoga com movimentos e tendências internacionais, no contexto brasileiro, a inclusão também se coloca como um compromisso ético e social, na busca por superar os antigos problemas de exclusão que marcaram nossa educação. Mendes (2006) ressalta que, para que essa ideia se concretize, não basta garantir apenas a matrícula dos estudantes nas escolas regulares. É necessário criar condições que assegurem a permanência e a aprendizagem com qualidade, respeitando a singularidade de cada aluno e promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva.

Mais do que garantir o acesso à escola, a inclusão escolar busca promover a participação plena e o respeito à diversidade, reconhecendo que cada estudante traz consigo uma história, saberes e potencialidades que devem ser valorizados. Em vista disso, Mendes (2017, p. 65) define a inclusão escolar como “[...] política ou prática de escolarização do aluno” público da Educação Especial “[...] nas classes comuns das escolas regulares”, prevendo a garantia de oportunidade de plena participação desses alunos.

Historicamente, a Educação Especial no Brasil, como mencionado por Mendes (2006), esteve associada a políticas segregacionistas, com escolas ou classes especiais. Essa lógica começou a ser transformada de modo mais decisivo no início

dos anos 2000, culminando na publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em 2008.

Segundo essa política, o público da Educação Especial inclui alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e o atendimento educacional especializado (AEE) deve ser oferecido de forma complementar ou suplementar às atividades em sala regular. Também sob a PNEEPEI, há exigências quanto à formação de professores, acessibilidade, adaptação curricular, articulação intersectorial e participação da família e comunidade.

Nesse sentido, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015 – LBI) também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, estabelece que a Educação é um direito de todas as pessoas, e deve ser garantida em todos os níveis e modalidades de ensino.

Segundo o artigo 27 da LBI, “[...] a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurando sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” (Brasil, 2015), reafirmando a necessidade de garantir acesso, permanência, participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Além disso, o Decreto n.º 12.773, de 8 de dezembro de 2025, atualizou a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, reforçando o direito dos estudantes público da educação especial à inclusão no ensino regular com os apoios necessários. A medida fortalece a garantia de acessibilidade, permanência e aprendizagem, reafirmando o compromisso com uma educação mais inclusiva e equitativa.

Apesar dos avanços, permanecem desafios significativos: garantias práticas de acolhimento e permanência, infraestrutura adequada, resistência e preconceito em alguns ambientes escolares, bem como a tradução das políticas em ações concretas em todas as regiões do país.

No que diz respeito à Educação Escolar Indígena, esta tem trajetória distinta, profundamente marcada pelo colonialismo, pelas políticas de assimilação e pelos movimentos indígenas em busca de reconhecimento e direito à diferença.

A Constituição Federal de 1988 foi um divisor de águas, ao reconhecer expressamente que os povos indígenas têm direito a uma educação diferenciada, bilíngue, intercultural, ao uso de suas línguas maternas, bem como à preservação de seus costumes, línguas, crenças e tradições. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n.º 9.394/96) regulamenta esses direitos, dispondo que o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às

comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Outra legislação importante é a Lei n.º 11.645/2008, que tornou obrigatório nas escolas brasileiras o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena como parte do currículo, com vistas a valorizar a diversidade cultural e combater o preconceito.

Tais ações são relevantes pois, segundo dados da Secretaria de Estado de Turismo, Esporte e Cultura, a população indígena em todo o Brasil é de 1,6 milhão, e em Mato Grosso do Sul vivem aproximadamente 116,3 mil indígenas, representando a terceira maior população indígena do país (Araujo, 2023). De acordo com o Ministério dos Povos Indígenas, os indígenas estão presentes nos 79 municípios do estado, divididos nas seguintes etnias: Guarani, Guarani-Kaiowá, Guarani Nhandeva, Guató, Kadiwéu, Kinikinau e Terena, que representam pouco mais de 4% da população do estado (Araujo, 2023).

Não obstante, mesmo com essa representatividade e garantias legais, há desafios práticos a serem enfrentados: formação de professores indígenas ou com aptidão para trabalhar em contextos bilíngues e interculturais; produção de materiais didáticos adequados às realidades culturais indígenas; infraestrutura escolar em aldeias; escassez de recursos; e muitas vezes descompasso entre a legislação e a realidade vivida nas comunidades.

Sendo assim, o documento oficial que mais vem ao encontro da interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena é a PNEPEEI (Brasil, 2008), que prevê que “os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais” (Brasil, 2008, p. 12).

Ambas as modalidades reforçam o direito à diferença e à equidade, não apenas à igualdade formal, reconhecendo que estudantes têm necessidades específicas que demandam respostas específicas (deficiências ou diferenças culturais/linguísticas). São princípios centrais das duas a adaptação curricular, a formação docente especializada, a participação da comunidade e a construção de ambientes acessíveis.

Quanto aos obstáculos, em certos casos, estudantes indígenas com deficiência enfrentam uma dupla barreira: de pertencimento cultural e de acessibilidade física/pedagógica, o que exige abordagens ainda mais sensíveis e multidisciplinares. Também existe tensão política e social: políticas de Educação Especial podem, em alguns momentos, não contemplar a dimensão cultural ou linguística indígena; por

outro lado, a preservação da cultura indígena às vezes esbarra na falta de recursos e na ausência de prioridade orçamentária.

Diante desses desafios, é fundamental avançar na construção de políticas educacionais que integrem, de forma efetiva, a diversidade cultural e as necessidades das pessoas com deficiência. Espera-se que futuras ações priorizem uma abordagem intercultural e inclusiva, que valorize o protagonismo das comunidades indígenas, assegure recursos adequados e promova a formação de profissionais sensíveis às diversidades culturais e as necessidades de inclusão.

Diante das discussões teóricas apresentadas neste capítulo, que abordaram a educação escolar indígena, as concepções de deficiência e a interface com a educação especial no contexto Guarani-Kaiowá, evidencia-se a importância de compreender como essas questões se manifestam no contexto investigado. Assim, no capítulo seguinte, são apresentados os procedimentos metodológicos que orientaram a realização desta pesquisa, descrevendo o tipo de estudo, o contexto da investigação, os participantes e os instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados.

2 MÉTODO

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir de um estudo exploratório de caráter qualitativo. O estudo exploratório é indicado quando o problema ainda não está claramente delimitado, já que ajuda a esclarecer conceitos e hipóteses. Seu planejamento também é flexível, permitindo a consideração de diversos aspectos do tema estudado, que podem ser de relevância para futuras pesquisas. Neste tipo de estudo, “o pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimentos para em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental” (Triviños, 1987, p. 109). Desta maneira a pesquisa exploratória ajuda o pesquisador a ter uma visão mais ampla do fenômeno, identificando variáveis e questões que podem orientar pesquisas futuras.

A pesquisa exploratória foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, pois de acordo com Gil (2022), as pesquisas qualitativas têm como objetivo geral compreender determinados fenômenos em profundidade, podendo auxiliar na busca de compreender as experiências e percepções e significados do contexto que será pesquisado. O autor acrescenta que essa abordagem é adequada para investigar comportamentos, atitudes e relações humanas, oferecendo flexibilidade metodológica para que o pesquisador adapte os procedimentos conforme novos elementos surjam durante o estudo. Nesse sentido, essa abordagem nos permite captar aspectos subjetivos, como crenças, valores, emoções e interações sociais, que são essenciais para entender a realidade educacional de maneira mais contextualizada.

A pesquisa envolveu duas etapas. Na primeira etapa, foram realizadas sessões de observação na escola, de modo a coletar informações sobre o contexto do estudo, assim como sobre a participação da família no ambiente escolar. Na segunda etapa, foram realizadas entrevistas junto aos participantes.

2.1 Aspectos éticos

Inicialmente, foi estabelecida comunicação com a Secretaria Municipal de Educação, com o intuito de apresentar a pesquisa e pedir a autorização para realização do estudo. Em seguida, foi feito contato com as lideranças indígenas para obtenção de anuência quanto aos procedimentos de coleta de dados.

Antes do início da pesquisa, foi entregue aos participantes o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que apresentou informações sobre os objetivos e a metodologia do estudo, solicitando a anuência para a participação. Ficou claramente estabelecido que a participação seria voluntária e que, a qualquer momento, os participantes poderiam desistir e retirar seu consentimento, assegurando sua liberdade e autonomia durante todo o processo de pesquisa e as especificidades culturais do contexto escolar. Ainda como procedimentos éticos adotados, os dados coletados foram tratados de forma confidencial, assegurando o anonimato dos participantes. Além disso, nenhuma informação que permita a identificação dos professores foi divulgada nos resultados da pesquisa.

2.2 Contexto do estudo

O presente estudo foi desenvolvido no estado de Mato Grosso do Sul, localizado na região Centro-Oeste do Brasil. O estado se destaca por sua diversidade cultural, étnica e territorial, sendo marcado pela forte presença de comunidades indígenas que fazem parte de sua identidade histórica e social. Mato Grosso do Sul abriga algumas das maiores reservas indígenas do país, o que contribui para a riqueza cultural e para os desafios relacionados à educação intercultural e à inclusão social.

O Estado tem uma das maiores reservas indígenas do país. São oito povos indígenas, espalhados por 29 municípios: Guarani, Kaiowá, Terena, Kadiwéu, Kinikinaw, Atikun, Ofaié e Guató, conforme dados disponíveis no Portal de Governo da Secretaria de Estado de Turismo, Esporte, Cultura e Cidadania. A etnia Terena, com 18 mil indígenas, é a maior em Mato Grosso do Sul, mas com ocupação fragmentada em diversas regiões, concentrando 56% da população da região (Moura, 2024).

No período entre 1915 e 1918 foram criadas, no estado de Mato Grosso do Sul, oito reservas indígenas, e uma delas fica no município onde foi realizada esta pesquisa (Silvestre; Rossato, 2018), que é de pequeno porte e localiza-se no interior do estado.

Esse município conta com aproximadamente 21 escolas na rede municipal de ensino, cinco escolas na rede Estadual e uma na rede privada. Destas, cinco estão localizadas na área indígena, sendo uma estadual e as outras quatro municipais. Esta pesquisa foi realizada em uma das escolas municipais onde estão matriculados

estudantes indígenas Guarani-Kaiowá da rede municipal situada na divisa com a comunidade indígena. Embora a instituição não esteja situada dentro da área indígena, os estudantes matriculados pertencem a comunidades indígenas bem como alguns estudantes moradores de chácaras próximas à escola. Essa característica confere ao espaço escolar um contexto sociocultural singular, onde se entrelaçam diferentes saberes, línguas e tradições.

No município em questão, a Rede Municipal de Ensino contabiliza aproximadamente 7.500 estudantes matriculados na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Na Educação de Jovens e Adultos, dos quais cerca de 385 correspondem ao público da Educação Especial. Desse total, aproximadamente 2 mil estudantes estão matriculados nas escolas localizadas nas aldeias indígenas. No que se refere à interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena, aproximadamente 70 estudantes indígenas compõem o público da Educação Especial. Em termos proporcionais, os estudantes da Educação Especial representam aproximadamente 5,13% das matrículas da rede municipal, enquanto, nas escolas indígenas, correspondem a cerca de 3,5% das matrículas. Esses dados evidenciam que, embora a Educação Especial esteja presente em ambos os contextos, sua representatividade nas escolas indígenas é proporcionalmente inferior à observada no conjunto da rede municipal, conforme dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação (2025).

2.3 Local

O estudo foi desenvolvido em uma escola municipal da rede regular de ensino, que fica a 5km da área urbana fazendo divisa com uma comunidade indígena Guarani-Kaiowá, situada neste município de pequeno porte do estado de Mato Grosso do Sul.

A instituição está localizada próxima a uma comunidade indígena e atende alunos da pré-escola ao 5º ano do Ensino Fundamental. A escola atualmente conta com 92 funcionários, 304 alunos matriculados na Educação Infantil e 574 alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, totalizando 878 alunos matriculados no período no qual os dados foram coletados (ano de 2025), conforme dados fornecidos pelo secretário da escola.

A escolha do local de realização se deu a partir das informações fornecidas pelo coordenador pedagógico da Educação Indígena e pela professora técnica de

Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município no qual o estudo foi desenvolvido, ambos da comunidade indígena. A comunidade indígena que faz divisa com a escola pesquisada é composta por três escolas indígenas e três extensões localizadas diretamente em território aldeado, escolas estas pertencentes à rede de ensino do município. Juntas, essas unidades atendem um contingente de aproximadamente 1.600 alunos indígenas, dos quais 44 pertencem ao público da Educação Especial.

Diferentemente das unidades situadas dentro das aldeias, a escola selecionada para esta pesquisa localiza-se na divisa com o território indígena. Apesar de sua localização geográfica, a instituição atende uma clientela 100% indígena, com um quantitativo total de 864 alunos matriculados entre a Educação Infantil e o 5º ano do Ensino Fundamental.

A escolha intencional desta unidade escolar como campo de estudo justifica-se pela expressiva concentração de matrículas de estudantes do público da Educação Especial: a rede municipal totaliza 75 alunos público da Educação Especial, as escolas nas unidades aldeadas apresentam 44 alunos, enquanto a escola pesquisada concentra, sozinha, 31 desses alunos. Além disso, a referida unidade possui a maior concentração de alunos público da Educação Especial no recorte específico do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, etapa que constitui o foco central desta investigação, tornando-a o cenário ideal para a análise das interações e comunicações entre professores e famílias. Esse dado evidenciou a relevância da instituição como espaço significativo para a pesquisa, uma vez que reúne um número expressivo de estudantes que fazem parte do público da Educação Especial.

Sobre a estrutura física, a escola conta com 19 salas de aula, uma sala de leitura com laboratório de informática, uma sala para diretoria e secretaria, duas salas de coordenação, uma sala de professores, uma SRM, uma sala de música, uma cozinha; uma despensa de merenda, um refeitório, um depósito de limpeza, um bloco de banheiros masculino e feminino com chuveiros e sanitários e um bloco de sanitários masculino e feminino para funcionários e professores, uma quadra poliesportiva coberta, uma área interna com mesas que servem como refeitório, um pátio com parque infantil externo com área verde ampla e gramada.

A escola possui uma estrutura típica de ensino básico, com salas de aula, biblioteca e espaços destinados a atividades pedagógicas diversificadas. O corpo

docente é composto de professores com diferentes níveis de experiência, o que permite analisar um contexto real e diversificado.

A caracterização das escolas indígenas e da escola pesquisada foi apresentada no Quadro 2. Conforme as orientações metodológicas e os preceitos éticos que regem as pesquisas científicas, especialmente no âmbito da pós-graduação, as unidades escolares envolvidas neste estudo foram identificadas por meio de pseudônimos. Esta medida visa assegurar a confidencialidade das instituições e a preservação da identidade dos sujeitos que compõem as comunidades escolares.

Dessa forma, os dados quantitativos e as análises subsequentes utilizam as designações Escola Municipal A, Escola Municipal B e Escola Municipal C para as unidades que compõem o panorama da rede, reservando o termo Escola Municipal Pesquisada para o *lócus* central da investigação, conforme detalhado no Quadro 2.

Quadro 2 – Caracterização das Unidades Escolares localizadas na comunidade pesquisada e distribuição dos estudantes público da Educação Especial

Unidade escolar	Etapas de ensino	Total de alunos	Público da educação especial
Escola A	Educação infantil	23	1 (TEA)
	1º ao 5º ano	114	1 (DI)
	6º ao 9º	580	20 (DI, TEA, DA, DV e DF)
	EJA	100	-
	Subtotal	817	22 Alunos
Escola B e 2 salas extensivas	Educação infantil	72	-
	1º ao 5º ano	206	5 (PC, DF, DI e TEA)
	6º ao 9º	134	5 (DI, TEA e DF)
	Subtotal	412	10 Alunos
Escola C e 1 sala extensiva	Educação infantil	37	2 (PC e DF)
	1º ao 5º ano	180	3 (TEA, DI e Deficiência Múltipla)
	6º ao 9º ano	212	7 (DI e DF)
	Subtotal	429	12 Alunos
Escola Pesquisada	Educação infantil	311	5 (TDI, TEA, DF, PC)
	1º ao 5º ano	553	26 (Surdez, TEA, DI, DF e DV)
	Subtotal	864	31 Alunos
Total geral 2.522			

Legenda: TEA (Transtorno do Espectro Autista); DI (Deficiência Intelectual); DA (Deficiência Auditiva); DV (Deficiência Visual); DF (Deficiência Física); EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Fonte: Elaboração própria com base nos dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação do município investigado (2026).

O Quadro 2 permite compreender a organização das escolas indígenas na rede municipal localizada na comunidade pesquisada e, primordialmente, fundamentar a delimitação do *lôcus* desta pesquisa. Embora o levantamento abranja quatro unidades escolares, a Escola Municipal na qual o estudo foi desenvolvido foi selecionada como *lôcus* da investigação por apresentar características singulares e um número de matrículas de estudantes público da Educação Especial superior às demais, totalizando 31 matrículas. Mais relevante ainda para o recorte deste estudo é a distribuição por etapas: a escola concentra 26 alunos público da Educação Especial matriculados especificamente no segmento do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Essa concentração expressiva de estudantes nas séries iniciais torna a referida escola um cenário privilegiado para observar o fenômeno da comunicação e do relacionamento entre as famílias indígenas e o corpo docente. Portanto, a escolha intencional desta unidade escolar justifica-se pela densidade dos dados.

2.4 Participantes

Os participantes deste estudo foram os professores que atuavam com estudantes indígenas com deficiência matriculados do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I da escola investigada, sendo eles professoras regentes, professores de Língua Materna e Cultura e a professora da SRM. A caracterização das 15 professoras participantes está apresentada no Quadro 3.

Quadro 3 – Caracterização das professoras participantes da pesquisa

Participante	Sexo	Idade	Formação inicial	Formação continuada (especialização)	Tempo como docente	Regime de trabalho	Turmas	Deficiências dos estudantes matriculados nas turmas
P1	F	63	Pedagogia	Psicopedagogia	29 anos	Concursada/contratada	5º ano	TEA
P2	F	52	Normal Superior	Educação Especial/ Neuropsicopedagogia	27 anos	Concursada/ Contratada	5º ano	2 DI TEA
P3	F	48	Pedagogia	Educação Especial/ Neuropsicopedagogia	9 anos	Contratada 20h	1º ano	Surdez
P4	F	46	Pedagogia	Educação Especial	17 anos	Contratada 20h	1º ano	TEA DI
P5	F	50	Normal Superior	Psicopedagogia	30 anos	Concursada 20h	5º ano	2 DI
P6	F	44	Pedagogia	Educação Especial	16 anos	Contratada 20h	1º ano	DF
P7	F	48	Normal Superior	Não	23 anos	Concursada 40h	3º ano	TEA DI
P8	F	63	Pedagogia	Psicopedagogia	15 anos	Concursada 20h	2º ano	2 TEA
P9	F	46	Pedagogia	Psicopedagogia	27 anos	Concursada 40h	4º ano	2 DI
P10	F	37	Pedagogia	Altas Habilidades	12 anos	Concursada/Contratada	3º ano	DV (baixa visão) DI
P11	F	54	Pedagogia	Educação Especial Neuropedagogia Neuropsicopedagogia	23 anos	Concursada 20h	4º ano	2 TEA 1 DF
P12	F	34	Pedagogia e Ciências Sociais	Psicopedagogia	12 anos	Contratada 20h	1º ao 3º ano	TEA DI DF Surdez DV (baixa visão)
P13	M	36	Pedagogia e Ciências Sociais	Não	6 anos	Contratado 20h	3º e 4º	TEA DI

Participante	Sexo	Idade	Formação inicial	Formação continuada (especialização)	Tempo como docente	Regime de trabalho	Turmas	Deficiências dos estudantes matriculados nas turmas
P14	M	47	Ára-Verá Normal Superior Indígena	Não	25 anos	Concursado 40h	5º Anos	2 TEA 3 DI
PSRM	F	47	Pedagogia	Metodologia do Ensino Superior e Educação Especial	27 anos	Concursada 40h	SRM	TEA DI DV Surdez

Fonte: Elaboração própria (2026).

O Quadro 3 apresenta o perfil dos quinze docentes participantes que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, evidenciando que uma parte significativa das professoras (nove) atuava em salas nas quais estavam matriculadas crianças com diagnóstico de TEA. Ainda em relação ao perfil dos estudantes público da Educação Especial, matriculados nas turmas nas quais atuam as participantes da pesquisa, é importante ressaltar que todas as especificidades estão representadas (TEA, deficiência intelectual, deficiência física, surdez e deficiência visual), com exceção das altas habilidades/superdotação. Quanto à formação inicial, onze cursaram Pedagogia. Duas participantes (P12 e P13), além da Pedagogia, cursaram licenciatura em Ciências Sociais. As demais participantes concluíram os seguintes cursos como formação inicial: Normal Superior (P2, P5 e P7) e Ára-Verá Normal Superior Indígena (P14). O Ára-Verá ou Projeto Àra-Verá é um curso intercultural indígena de formação de professores para as etnias Guarani-Kaiowá no estado de Mato Grosso do Sul. Acerca da formação continuada, as participantes cursaram especialização nos seguintes temas: Psicopedagogia, Educação Especial, Neuropsicopedagogia e Altas Habilidades. Três professoras (P7, P13 e P14) mencionaram não ter cursado pós-graduação. O tempo de atuação como docente variou entre nove e 30 anos, demonstrando significativa experiência no magistério. Quanto ao regime de trabalho, observou-se diversidade entre concursadas, contratadas (20h ou 40h) e docentes que acumulavam ambos os vínculos.

2.5 Instrumentos

No desenvolvimento desta pesquisa foi adotada a técnica de observação como forma de aproximação sistemática com o campo estudado. Foram elaborados registros cotidianos por meio de diários de campo, que não se limitaram apenas à descrição do que ocorria, mas que também incluíram reflexões, impressões e nuances contextuais percebidas no decorrer da investigação. Dessa maneira, o diário de campo não foi um simples repositório de anotações, mas um espaço dinâmico de interpretação preliminar, permitindo que a observação se tornasse um processo contínuo de diálogo entre o pesquisador, os participantes e o ambiente investigado.

Sobre esse instrumento, Kroef, Gavillon e Ramm (2020, p. 464) afirmam:

[...] o uso do diário de campo acompanha e participa da produção da atenção do(a) pesquisador(a) na sua inserção no campo-tema, de modo que as memórias, hábitos e a inserção do(a) pesquisador(a) nos contextos cotidianos também compõem a pesquisa, tomada como um fazer político que intervém na realidade.

Isto posto, o diário de campo, além da descrição dos fatos, inclui impressões pessoais, reflexões e interpretações iniciais, permitindo tanto a preservação de informações significativas quanto o enriquecimento da análise posterior. Assim, a utilização desse recurso permite uma aproximação inicial do contexto escolar e uma análise mais precisa do contexto a ser estudado.

Além do diário de campo, foram utilizados dois roteiros de entrevista semiestruturados (Apêndices B e C), adaptados de Moura (2024). O roteiro de entrevista semiestruturado constitui-se um método de obtenção de informações que ocorre por meio de uma interação direta e pessoal com o entrevistador, permitindo explorar em profundidade as percepções dos participantes, assegurando que os principais temas sejam abordados, ao mesmo tempo em que torna possível ao pesquisador adaptar as perguntas e seguir novas direções que possam enriquecer o entendimento do tema (Manzini, 2004).

Os dois roteiros são compostos de duas partes. A primeira parte contém questões de caracterização quanto aos seguintes aspectos: idade, formação inicial, formação continuada, tempo de atuação na área, regime de trabalho e atuação. A segunda parte é específica ao local de atuação (sala comum e SRM).

O roteiro utilizado com os professores regentes contém 10 questões que versam sobre os temas: a) formas de comunicação utilizados na comunicação com os familiares de estudante com deficiência; b) efetividade das formas de comunicação utilizadas; c) escolha dos meios de comunicação; d) assuntos ou conteúdos abordados na comunicação com os familiares; e) frequência na comunicação com as famílias; f) maneira de lidar com os familiares na comunicação; g) objetivo ao se comunicar com os familiares; h) avaliação sobre o processo de comunicação; i) como potencializar a comunicação com os familiares; j) colaboração dos familiares nos assuntos relacionados a aprendizagem dos estudantes.

O roteiro utilizado na entrevista com a professora que atua na SRM conta com 11 questões, que versam sobre os seguintes temas: a) formas de comunicação utilizados na comunicação com os familiares; b) efetividade das formas utilizadas na comunicação; c) escolha dos meios de comunicação; d) participação dos familiares

em tomadas de decisão em relação ao estudante nas atividades; e) valorização da opinião dos familiares em tomada de decisão no processo de ensino e aprendizagem do estudante; f) assuntos ou conteúdos abordados na comunicação com os familiares; g) frequência na comunicação com as famílias; h) maneira de lidar com os familiares na comunicação; i) objetivo ao se comunicar com os familiares; j) avaliação sobre o processo de comunicação; k) possibilidades para melhoria da comunicação com os familiares.

2.6 Procedimento de coleta de dados

A primeira fase do processo de coleta consistiu na realização de sessões de observação. Gil (2022a) ressalta que a observação representa uma das estratégias mais adequadas para compreender a realidade investigada, visto que se caracteriza por uma intervenção mínima do pesquisador no ambiente estudado. Nessa mesma direção, Marconi e Lakatos (2017) defendem que a observação constitui o ponto inicial da investigação científica, uma vez que fornece elementos indispensáveis para a formulação de hipóteses e para a compreensão preliminar do fenômeno.

De forma complementar à observação, foi utilizado também o diário de campo como instrumento de apoio metodológico. Nesse registro, a pesquisadora anotou de maneira sistemática as observações realizadas no ambiente escolar, bem como situações e comportamentos considerados relevantes.

Na etapa subsequente, foi empregada a entrevista semiestruturada como técnica central de coleta de dados. Para Gil (2022b), a entrevista é um procedimento que possibilita ao pesquisador obter informações a partir da interação direta com o participante, apresentando três tipos: estruturada, quando composta exclusivamente por perguntas fixas e padronizadas; não estruturada, quando ocorre em formato de diálogo livre, sem roteiro previamente definido; e semiestruturada, que combina questões previamente estabelecidas com abertura para exploração de aspectos emergentes no decorrer da interação. Esta última modalidade foi adotada neste estudo, por proporcionar maior flexibilidade e profundidade na investigação das percepções, experiências e práticas docentes, favorecendo a produção de dados consistentes e contextualizados.

Na entrevista, os participantes foram previamente informados sobre o tempo estimado de duração da entrevista, que variou entre 20 e 30 minutos, e acerca da

possibilidade de desistir ou interromper sua participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Para assegurar a integridade e a fidelidade das informações, as entrevistas foram registradas em áudio, mediante autorização dos participantes, e posteriormente transcritas integralmente para análise.

Para fins de registro das entrevistas foi utilizado um gravador de voz, além da observação de todo o processo em diário de bordo após o término das entrevistas.

2.7 Análise de dados

Segundo Mattar e Ramos (2021), o processo de atribuir significado aos dados envolve organizar e apresentar as informações, analisar e interpretar os resultados em relação ao referencial teórico e às hipóteses, e, por fim, expor as conclusões do estudo.

Sendo assim a análise dos dados foi conduzida por meio da análise temática, abordagem qualitativa que possibilita reconhecer, examinar e relatar padrões ou temas presentes nas informações coletadas. Esta técnica é amplamente usada em estudos qualitativos devido à sua flexibilidade, pois essa abordagem permite ao pesquisador examinar com profundidade percepções, experiências e significados atribuídos pelos participantes ao fenômeno estudado.

Para Minayo (2012), a análise temática busca entender cada pessoa como única, pois sua forma de pensar e sentir reflete toda a sua experiência de vida, reconhecendo que essas vivências individuais estão ligadas à história e à cultura do grupo em que a pessoa vive, havendo, assim, uma familiaridade com o estudo.

Segundo Souza (2019, p. 3),

A análise temática contribui pela sua praticidade e ampla aplicabilidade, pois pode ser utilizada em quase qualquer tipo de análise qualitativa. Mais que isso, tanto o pesquisador novato em análise de dados qualitativos, como o mais experiente, pode se beneficiar da análise temática.

Nesse sentido, os resultados foram organizados em eixos temáticos elaborados com base na fundamentação teórica e nos objetivos da pesquisa. Os dados obtidos por meio das entrevistas foram transcritos e examinados mediante análise temática, o que possibilitou identificar padrões de significado e compreender as perspectivas das professoras participantes.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No presente capítulo, serão apresentados os resultados da pesquisa. Os resultados estão organizados em duas partes: 1) contexto do território, da escola e da família de estudantes indígenas Guarani-Kaiowá com deficiência; 2) relação entre família do estudante indígena com deficiência e escola, a partir da perspectiva das professoras.

3.1 Contexto do território, da escola e da família de estudantes indígenas Guarani-Kaiowá com deficiência

Inicialmente, serão descritos os resultados coletados a partir das sessões de observação. Durante as visitas à escola localizada na divisa da comunidade indígena, foi possível observar que, embora não esteja situada em território indígena, a unidade de ensino apresenta características que favorecem a integração com o ambiente natural. A escola dispõe de uma ampla área verde, com diversos espaços arborizados que proporcionam um ambiente agradável e acolhedor.

A estrutura física é composta por edificações em alvenaria e também por construções em madeira, o que confere um aspecto rústico e harmônico com a paisagem ao redor. Um ponto que chama a atenção é a ausência de muros, contribuindo para uma sensação de abertura e continuidade com o entorno.

O espaço externo é amplo e bem cuidado, contando com gramado, quiosques e um parquinho destinado às atividades recreativas dos estudantes. De modo geral, a escola oportuniza e oferece um ambiente educativo integrado à natureza, com uma infraestrutura que favorece tanto o aprendizado quanto a convivência comunitária.

Em conversa com uma das gestoras, foi mencionado que a escola é fruto de uma parceria entre a Missão Evangélica Caiuá¹ e a prefeitura: a prefeitura é responsável pela contratação dos docentes e coordenadoras, enquanto a Missão Evangélica administra a parte administrativa. A instituição também conta com um

¹ A Missão Evangélica Caiuá é uma instituição filantrópica e confessional de tradição presbiteriana, fundada em 1928, que atua junto às populações indígenas, especialmente no Mato Grosso do Sul, desenvolvendo ações nas áreas de educação, saúde, assistência social e evangelização. No contexto desta pesquisa, a instituição mantém parceria com a escola investigada para o desenvolvimento de atividades educacionais.

ônibus pertencente à missão, utilizado para buscar os alunos que residem em locais mais distantes.

As aulas acontecem em dois turnos diferenciados: no período da manhã, das 7h às 11h15, e no período vespertino, das 12h20 às 16h30. Muitos professores que cumprem carga horária de 40 horas semanais almoçam na própria escola. O atendimento na sala de recursos multifuncionais ocorre no mesmo turno das aulas, pois, devido à distância, os pais enfrentam dificuldades para levar ou buscar os alunos em contraturno. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem como base a Lei n.º 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão), que em seu art. 28, inciso XVII, assegura a oferta do AEE de forma complementar ao ensino regular, vedando a cobrança de valores adicionais. A Resolução CNE/CEB n.º 4/2009 operacionaliza esse direito ao instituir as diretrizes para o funcionamento das salas de recursos multifuncionais e determinar que o AEE seja elaborado em plano próprio, articulado com o professor da sala comum. Por fim, o Decreto n.º 7.611/2011 consolidou a organização do atendimento ao estabelecer que ele deveria ocorrer no turno inverso ao da escolarização regular, reafirmando seu caráter complementar e não substitutivo ao ensino. Mais recentemente, o Decreto n.º 12.773/2025, ao alterar dispositivos do Decreto n.º 12.686/2025, atualizou as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, reforçando o compromisso com a garantia do direito à educação e com a oferta de práticas educacionais inclusivas, acessíveis e equitativas.

Embora as políticas nacionais definam que o atendimento nas SRM deve ocorrer no contraturno, a realidade das escolas indígenas exige adequações. As SRM constituem espaços destinados ao Atendimento Educacional Especializado, cuja finalidade é complementar ou suplementar a formação dos estudantes público da educação especial, sem substituir a escolarização na classe comum, sendo sua oferta prevista preferencialmente, no contraturno escolar.

Conforme as informações coletadas durante as observações, foi possível identificar que alguns estudantes são atendidos na SRM durante o mesmo horário das aulas regulares, principalmente em razão das dificuldades de deslocamento enfrentadas pelos alunos que residem longe da escola. Esse resultado dialoga com o estudo de Sousa (2013) e Silva e Bruno (2019) que evidenciaram que, em escolas localizadas em reservas indígenas, os horários do atendimento são organizados de maneira diferenciada, considerando as especificidades dos estudantes, as condições de acesso à instituição escolar e a disponibilidade do transporte escolar.

Conforme Sousa (2013), em alguns casos os alunos permaneciam na escola após o término das aulas para receber o atendimento, devido à dependência do transporte familiar e à distância entre suas residências e a escola. Tal realidade demonstra que, embora a legislação estabeleça o contraturno como orientação, fatores sociais, geográficos e culturais podem levar as instituições a flexibilizarem a organização do AEE, buscando garantir o acesso e a permanência dos estudantes no atendimento especializado.

Outra particularidade observada é a ausência de intervalo. Segundo a direção e outros professores, essa decisão foi tomada porque, por se tratar de uma área extensa e arborizada, com poucos profissionais para supervisionar, os alunos costumavam subir em árvores e acabavam se machucando.

Outro aspecto interessante é que, às segundas-feiras, nos dois primeiros horários de cada turno, acontece um culto na igreja localizada dentro da missão, onde funciona a escola. Todos os estudantes e professores participam do momento religioso antes de retornarem às salas de aula.

A escola também desenvolve dois projetos de destaque. O primeiro é o Projeto de Música, que recentemente ganhou uma sala ampla, equipada com diversos instrumentos, e é conduzido por um professor da própria comunidade. Paralelamente, há o coral escolar, regido por uma professora não indígena, uma das coordenadoras da escola, que atua na instituição há muitos anos.

A música e as artes, quando integradas ao currículo escolar indígena, funcionam como instrumentos de valorização cultural e desenvolvimento integral dos estudantes (Kuĩ; Araújo, 2022). No contexto da escola Guarani-Kaiowá, o Projeto de Música, conduzido por um professor da própria comunidade, e o coral escolar exemplificam essa potencialidade ao promoverem espaços de expressão cultural, participação dos estudantes e diálogo entre conhecimentos tradicionais indígenas e práticas contemporâneas. Nesse sentido os autores argumentam que a arte não é apenas um componente curricular, mas um meio através do qual conhecimentos tradicionais e conhecimentos contemporâneos se entrelaçam, possibilitando aos estudantes experiências de aprendizagem significativas que respeitam sua cosmovisão.

O segundo é o Projeto de Paradesporto, coordenado por um professor da comunidade. Ele atende alunos da missão do 1º ao 5º ano e estudantes das escolas indígenas do 1º ao 9º ano. Na escola observada, o projeto conta com 12 alunos com

diferentes tipos de deficiência — intelectual, auditiva, visual e física — que participam de modalidades paraolímpicas. Alguns desses alunos já competiram em outros estados, inclusive em Brasília, o que tem motivado as famílias e dado maior visibilidade aos estudantes público da Educação Especial.

Segundo relatos do professor, inicialmente, algumas famílias — especialmente as de crianças com deficiência — apresentavam baixa participação nas reuniões escolares. Segundo ele, muitos pais não acreditavam plenamente no potencial dos filhos. Entretanto, à medida que as crianças passaram a participar de competições e conquistar resultados positivos, as famílias começaram a desenvolver maior confiança nas capacidades dos estudantes. Nesse contexto, o professor destacou a importância da presença dos responsáveis nas reuniões escolares, ressaltando que o esporte estava diretamente vinculado ao ambiente escolar e ao desenvolvimento educacional das crianças.

Conforme relatado pelo professor, o envolvimento familiar foi sendo fortalecido gradativamente, passando a se manifestar no apoio às viagens, às competições e no incentivo emocional às conquistas dos filhos. Esse processo contribuiu para que as famílias passassem a reconhecer com maior clareza a autonomia e o potencial das crianças. Mesmo diante das resistências e da pouca presença inicial de alguns responsáveis, o fortalecimento da comunicação e os resultados obtidos pelo projeto favoreceram um maior envolvimento familiar, fazendo com que a família passasse a exercer um papel essencial no processo de inclusão, permanência escolar, apoio emocional e desenvolvimento da autonomia da criança.

O esporte nas escolas indígenas tem um papel fundamental na formação dos estudantes, pois contribui para a saúde, a disciplina, o trabalho em equipe e o fortalecimento da identidade cultural. Além de incentivar hábitos saudáveis e a convivência social, as atividades esportivas também podem valorizar práticas tradicionais dos povos indígenas, promovendo o respeito às suas histórias, costumes e conhecimentos. Dessa forma, conforme apontam Silva e Alves (2019), o esporte em escolas indígenas se torna uma ferramenta pedagógica de inclusão, desenvolvimento integral, aprendizado e preservação cultural, ajudando os estudantes a desenvolverem tanto habilidades físicas quanto valores importantes para a vida em comunidade.

Seron et al. (2021) destacam que o esporte tem um papel importante na inclusão de crianças com deficiência, pois contribui para desconstruir preconceitos e

valorizar a diversidade. Além de estimular o desenvolvimento físico e emocional, as práticas esportivas acessíveis fortalecem a autonomia e ampliam a participação social, permitindo que esses estudantes sejam reconhecidos por suas capacidades e potencialidades. Durante o período de observação, também foi possível perceber, por meio da fala do professor responsável pelo projeto, a importância do esporte na vida dos seus alunos e a aproximação dos familiares. Segundo o relato, muitas famílias não demonstravam perspectivas em relação ao futuro dos filhos, porém, ao acompanharem a participação deles em competições fora da cidade, passaram a reconhecer suas capacidades e possibilidades de desenvolvimento.

Esse reconhecimento familiar pelo esporte é fundamental, pois fortalece a autoestima do estudante, reafirma seu sentimento de pertencimento à comunidade e favorece a construção de vínculos significativos entre família, escola e comunidade — elementos centrais do modelo PPCT de Bronfenbrenner. Além disso, o fato de o projeto ser conduzido por um professor da própria comunidade indígena faz com que as práticas esportivas estejam alinhadas aos valores, saberes e modos de convivência do povo Guarani-Kaiowá, evitando a reprodução de modelos ocidentais descontextualizados. Para o estudante indígena com deficiência, o esporte torna-se um espaço de acolhimento e valorização, no qual sua deficiência não o define; ao contrário, suas capacidades, sua força e sua determinação passam a ser reconhecidas, promovendo uma inclusão e uma participação ativa na vida escolar e comunitária.

Segundo relatos da direção e do secretário escolar, o ano de 2025 marcou a consolidação da qualificação docente na instituição, período em que se superou definitivamente o histórico de professores leigos. Atualmente, o corpo docente é integralmente formado, apresentando uma configuração específica por etapa de ensino. Na Educação Infantil, o quadro é composto exclusivamente por professores indígenas e graduados. Essa representatividade indígena também se reflete na equipe administrativa, com exceção apenas do cargo de secretário escolar e de uma das diretoras.

No Ensino Fundamental, a composição docente revela nuances distintas: dos 16 professores regentes, apenas um possui identidade indígena, sendo os demais residentes na zona urbana. Em contrapartida, nas áreas específicas, a presença indígena é predominante, correspondendo a 14 dos 16 profissionais em atuação. Quanto à Educação Especial, o atendimento aos alunos é realizado por uma equipe

de apoio majoritariamente indígena. No que tange à qualificação técnica desse grupo, observa-se que três profissionais possuem formação específica na área, enquanto os demais atuam com nível médio.

A participação da comunidade escolar é ativamente incentivada por meio de eventos significativos, como as celebrações de Dia dos Pais, Dia das Mães, a formatura da pré-escola e a semana alusiva aos Povos Indígenas.

Martins (2024) destaca que os eventos escolares e festividades desempenham um papel essencial na aproximação entre família e escola, constituindo-se como espaços de diálogo e integração. Segundo a autora, momentos como comemorações de datas especiais, apresentações culturais e reuniões pedagógicas fortalecem o vínculo afetivo entre pais, professores e alunos, permitindo que as famílias participem ativamente da vida escolar.

Esses encontros favorecem a troca de experiências, o reconhecimento das diferenças e a construção de uma comunidade educativa mais inclusiva, especialmente quando envolvem estudantes com deficiência. Assim, as festividades escolares são compreendidas não apenas como momentos de lazer, mas como oportunidades de promover comunicação, pertencimento e inclusão no ambiente escolar.

O diálogo formal com as famílias ocorre em momentos estratégicos, incluindo a reunião de repasses iniciais no início do ano, encontros bimestrais para entrega de boletins e a reunião de encerramento, marcada por apresentações culturais dos discentes. Esse resultado também foi identificado na pesquisa de Moura (2024, p. 67). Ao entrevistar professoras sobre a comunicação entre familiares de estudantes com deficiência e a escola, identificou-se que as reuniões ocupavam papel de destaque nas estratégias utilizadas pela equipe escolar. A pesquisadora apontou que tal escolha “[...] pode afastar mais os pais do que aproximar, visto que acontece em situações pontuais, para entregar notas ou abordar uma situação problema relacionada com o estudante e muitas vezes nas reuniões coletiva os alunos podem ficar expostos”.

Na pesquisa de Martins (2024) também foi possível identificar esse modelo de comunicação. Segundo a pesquisadora, na escola investigada, a equipe escolar entrava em contato os familiares “[...] com o intuito de fazer reuniões para falar sobre as notas do estudante, colher a assinatura ou em casos mais sérios, questões de violência e/ou comportamentais dos estudantes” (Martins, 2024, p. 70).

Conforme apontam Silva e Mendes (2008), as reuniões para entrega de notas são importantes, mas não podem se constituir como o único (e nem como o principal) momento no qual a participação dos familiares é possibilitada, pois não oportunizam a construção de uma cultura colaborativa entre família e equipe escolar. Eventualmente, realizam-se reuniões extraordinárias, como as convocações da Associação de Pais e Mestres (APM). Em estudo cujo objetivo foi analisar a relação entre a família do aluno com deficiência e a escola, na perspectiva dos gestores, Rodrigues, Silva e Rebelo (2022) identificaram, como parte dos resultados, que a direção, a coordenação pedagógica e os professores são os principais responsáveis por organizar e conduzir situações nas quais os familiares possam participar da escola momentos para receber os familiares, percebeu-se que toda a equipe. Apenas um dos participantes indicou que esse papel pode ser desempenhado pela APM.

No contexto investigado, observou-se que o ano letivo envolveu reuniões com os familiares que foram iniciadas e encerradas de forma diferenciada. As reuniões iniciais e de encerramento do ano letivo com os familiares dos estudantes, planejadas pela equipe escolar, têm um papel fundamental no fortalecimento dos vínculos entre estudantes, famílias, professores e comunidade. Esses encontros promovem diálogo, acolhimento e participação coletiva, permitindo compartilhar expectativas, experiências e conquistas ao longo do ano letivo. No contexto do povo Guarani-Kaiowá, esses momentos reforçam a dimensão comunitária da aprendizagem e contribuem para o reconhecimento, pertencimento e valorização dos estudantes indígenas com deficiência, fortalecendo sua participação na escola e na comunidade.

Considerando que a escola em que a pesquisa foi realizada está localizada na divisa com a comunidade indígena, a pesquisadora participou, como parte das sessões de observação, a convite da técnica responsável pela comunidade indígena, de uma festividade realizada em uma escola indígena da comunidade. Durante a visita, foi possível observar aspectos culturais e tradicionais presentes no cotidiano escolar daquela comunidade. Conforme relatado pela técnica da Educação Especial, todas as celebrações são iniciadas com danças, cantos e rezas conduzidos pelos *ñandesy*, momento em que a comunidade escolar forma uma grande roda em sinal de união e espiritualidade. Segundo a explicação fornecida, essas rezas têm como finalidade atrair coisas boas e afastar os maus espíritos, na escola prática conhecida na comunidade é a dança *guachire*. Observou-se ainda que, na escola visitada, a presença dos *ñandesy* é constante nos eventos escolares, e de acordo com o ritual

eles ficam responsáveis pela abertura e pelo encerramento das celebrações, reforçando a valorização da cultura e das tradições indígenas no ambiente educacional.

Durante as sessões de observação, foi possível observar também que alguns alunos da fase da pré-escola até o terceiro ano, principalmente aqueles que não têm irmãos mais velhos, são levados até a escola pelos próprios pais. Muitos dos que moram mais distantes da escola permanecem na escola aguardando até o término das aulas.

Nesse sentido, a permanência desses pais na escola pela espera dos filhos pode ser compreendida como uma possibilidade de fortalecimento da relação entre família e escola, uma vez que esse tempo poderia ser aproveitado para o desenvolvimento de ações integradoras, como rodas de conversa, oficinas pedagógicas, momentos de leitura e orientações acerca do acompanhamento da aprendizagem das crianças. Desse modo, a escola poderia ampliar os espaços de participação das famílias no contexto educacional, favorecendo uma atuação mais colaborativa no processo de ensino e aprendizagem e fortalecendo os vínculos entre a comunidade escolar e os responsáveis pelos estudantes.

Outra situação identificada foi que muitos dos alunos que estudam no período da tarde, mesmo com as aulas iniciando ao meio-dia e meia, chegam à escola por volta das 10 horas. Os dados observados nesta pesquisa dialogam com outros estudos que evidenciam como as dificuldades de acesso à escola impactam diretamente a permanência e o bem-estar de estudantes indígenas.

Sá (2015), ao investigar a realidade de uma comunidade indígena, descreveu que estudantes percorriam longas distâncias a pé em trajetos marcados pela precariedade e pelo perigo, seja pela circulação intensa de caminhões em rodovias sem acostamento, seja por trilhas dentro da comunidade com presença de animais peçonhentos. A autora destacou ainda que o percurso até a escola durava cerca de 40 minutos, o que fazia com que algumas crianças somente frequentassem as aulas quando havia possibilidade de transporte oferecido por professores.

Situação semelhante também foi apresentada por Souza (2011). Entre os resultados, identificou-se que a ausência de transporte escolar adequado impediu, durante dois anos, que crianças e adolescentes indígenas de Dourados (MS) frequentassem a escola e tivessem acesso ao atendimento educacional especializado.

Esses estudos permitem compreender que o cansaço observado entre os estudantes desta pesquisa não pode ser analisado apenas como resultado das atividades escolares, mas também das condições estruturais que envolvem o deslocamento e a permanência na escola.

No caso observado, muitos alunos chegavam à instituição cerca de duas horas antes do início das aulas, permanecendo longos períodos de espera, somados ao desgaste do percurso diário. Tal realidade evidencia como a precariedade das políticas de transporte e acesso escolar afeta a experiência educativa dos estudantes indígenas, produzindo desgaste físico e emocional que interfere no processo de aprendizagem e permanência escolar.

Essas observações mostram um pouco da rotina da comunidade escolar e a participação das famílias no contexto escolar dentro da comunidade. A seguir, serão apresentados os resultados sobre a relação entre a família do estudante indígena com deficiência e a escola. Tais resultados foram alcançados a partir da aplicação da entrevista junto às professoras participantes.

3.2 Relação entre a família do estudante indígena com deficiência e a escola, a partir da perspectiva das professoras

Os resultados obtidos a partir das entrevistas foram organizados em sete eixos temáticos que reúnem as perspectivas das professoras regentes e da professora responsável pela SRM (representada pela sigla PSRM):

1. Formas/meios para a comunicação entre a família e a escola;
2. Assuntos/conteúdos abordados na relação com os familiares;
3. Atitudes/comportamentos adotados na relação com os familiares;
4. Objetivos a serem alcançados na relação com os familiares;
5. Avaliação quanto à relação com os familiares;
6. Formas para melhorar a relação entre família e escola;
7. Participação dos familiares no processo de ensino e aprendizagem.

3.2.1 Formas/meios para a comunicação entre a família e a escola

No eixo 3.2.1, os relatos das participantes sobre os meios e formas de comunicação utilizados para manter contato com os familiares foram organizados em

quatro grupos: (1) tipos de meios ou formas de comunicação empregados; (2) avaliação da efetividade dos meios escolhidos; (3) critérios considerados na escolha do meio de comunicação; e (4) frequência na utilização. Essa subdivisão permitiu compreender não apenas quais recursos foram utilizados, mas também como as participantes percebem sua eficácia e quais fatores influenciaram suas decisões.

3.2.1.1 Tipos de meios/formas utilizadas

Foi possível perceber que todos os professores, com exceção da professora (P10), mencionaram que a comunicação com os familiares é iniciada pela coordenação e direção, que têm o contato de telefone dos pais e são responsáveis pelo grupo geral de *WhatsApp*, por onde são repassados os recados importantes.

A gente conversa com a direção, com a coordenação, daí eles vão ligar, eles ligam para eles virem conversar com a gente aqui (P1).

E geralmente os recados da escola tem um grupo, né? O grupo da família. [...] Eu não estou nesse grupo. Quem administra é a coordenadora e a diretora. E aí ela já manda o recado quando é particular (P2).

A direção e coordenação tem o grupo dos pais, que ali é passado todos os recados para eles (P3).

[...] Eu peço para coordenação e aí a coordenação manda um *WhatsApp* para eles (P5).

Aí é a direção. A direção assim eu não estou em grupos de *WhatsApp* então tudo eu passo para a direção e coordenação aí eles entram em contato com a mãe (P6).

Com os pais [...] nós não participamos desse grupo, os professores, mas é a direção direto com os pais (P7).

A gente se comunica através da coordenação, da direção, manda bilhete (P8).

Sim, mas primeiro eu converso com a coordenadora, sempre passando pela coordenação. A coordenação, a direção [...] ela também entra mais em contato com os pais, quando falta essas coisas assim, o que está acontecendo. E a coordenação nos casos mais específicos (P9).

Primeiramente eu me comunico com a coordenadora [...] coordenação comunica a direção e a direção avisa aos pais, né? Aí os pais vêm na escola, conversam com a coordenação e a partir daí a gente se comunica, né (P12).

Procura mais a coordenação, né? São eles que entram em contato com essa família (P13).

Até a gente tem um combinado na escola que qualquer coisa a gente pede para a direção, coordenação entrar em contato com os pais[...] A escola tem um grupo de *WhatsApp*, os recados são bastante, é bem eficiente esse grupo de *WhatsApp* com os pais. Nós não estamos no grupo, os professores, até porque você pensa, aí todos os pais teriam o contato de todos os professores, né? E aí é complicado, isso é questão de gestão mesmo, eu acho que tá certo, tem que ficar com a direção e coordenação (PSRM).

Com exceção da participante (P7), todas as participantes relataram utilizar o telefone, especialmente por meio do *WhatsApp*, como uma das ferramentas de comunicação mais utilizadas com as famílias. Esse recurso é empregado tanto para ligações quanto para o envio de mensagens e na organização do grupo geral de pais. De modo geral, as participantes destacaram que a maioria das famílias tem acesso a um aparelho telefônico, ainda que enfrentem, em alguns casos, dificuldades relacionadas ao sinal ou à troca frequente de número.

A gente sempre tenta conversar com eles através do telefone (P1).

Sim, telefone. Quando não tem *WhatsApp* a gente liga normal. Pega lá o número que eles trazem no caderninho ou na secretaria e já liga para o pai e para a mãe (P2).

Sim, sim. A direção e coordenação tem o grupo dos pais, que ali é passado todos os recados para eles (P3).

Para avisar, a escola tem o grupo do *WhatsApp*. A escola tem um grande grupo, grupo da missão mesmo que avisa (P4).

Aí eu venho até a direção, a direção liga, liga, tem o telefone dos pais, tudo certinho, aí eles fazem a ligação, o pai vem, a mãe vem (P6).

Tem o secretário, tem *WhatsApp* dos pais, né? Daí eles manda o recado (P8).

Agora tá mais no *WhatsApp* mesmo, telefone (P9).

A forma mais hábil seria o telefone, a ligação, quando o pai tem telefone. [...] mas é mais mensagem porque o telefone na maioria das vezes o deles não pega, aí manda mensagem que quando eles se conectar a internet, eles leem e dão retorno (P10).

Hoje em dia já tem o celular e tem o grupo. Então quando eles passam nos grupos, pelo *WhatsApp* (P14).

A escola tem um grupo de *WhatsApp*, os recados são bastante (PSRM).

O uso do bilhete também foi mencionado por todos os professores, com exceção de P1. O bilhete é enviado na mochila, pois todas as participantes relataram que não há um caderno de recados.

Têm os bilhetinhos individuais que vão para cada aluno e ainda por cima eu reforço. Cada pai que chega, cada mãe (P4).

É, o bilhetinho mesmo (P5).

Aí os bilhetinhos são mandados dentro da pastinha, dentro da mochilinha (P6).

Isso, manda bilhete, aí às vezes vem e às vezes não vem pra conversar com a gente, aí geralmente eles vêm esses pais desses alunos, eles vêm buscar, aí a gente conversa com eles ali (P7).

Manda bilhete (P8).

A gente mandava bilhete, geralmente a gente pede para coordenação (P9).

Geralmente a gente faz através de bilhete... (P11).

Ou manda bilhete... Através do aluno que leva para os pais (P14)

Manda bilhete (PSRM).

A agente de saúde foi indicada por seis participantes (P2, P5, P9, P10, P12 e PSRM) como mediadora na comunicação entre família e escola quando os outros meios falham, pois ela conhece as famílias e vai pessoalmente entregar recados aos pais para reuniões ou situações específicas.

E se não conseguir assim, a coordenação e a direção entram em contato com a agente de saúde, e aí a agente de saúde vai na casa. É assim que funciona [...] A gente usa muita agente de saúde. Qualquer coisa assim que não consegue. Quem que é a agente de saúde do aluno tal? Ah, é fulana, ah tá E já tem o telefone, já liga para ela e ela vai lá na casa (P2).

É, eu esqueci de falar também do agente de saúde, quando a criança não comparece né, eu sugiro também que avise o agente de saúde, porque o agente de saúde ele conhece todos ali da região dele, então ele vai, a escola dá o nome da criança e ele vai atrás, aí ele comunica a família. [...] Mas para comunicar os pais aí já avisa o agente de saúde (P5).

Porque a gente de saúde sabe onde cada um mora. Aí você passa o número da casa e fala o local da aldeia e aí ela vai lá na casa, porque aí na ligação a gente já tentou e no bilhete também. Aí então ela vai lá

na casa. [...] Aí quando a agente de saúde vai na casa, conversa, a gente fica esperando o retorno da agente de saúde (P10).

Eles sempre entram em contato diretamente com os agentes de saúde... aí os agentes de saúde avisam essa família para poder chegar até a escola (P12).

Outra forma mencionada por três participantes (P1, P11 e PSRM) foi a mediação da inspetora ou outro funcionário da escola, que vai até a casa do aluno para entregar o recado à família.

A menina do portão vai na casa. Aí quando acontece de não atender, aí a [...] a inspetora, ela vai atrás (P1).

[...] a inspetora, ela dá recado também, porque ela já fala no Guarani para eles entenderem melhor (P11)

Quando a gente precisa muito falar com o pai, não consegue também. A gente tem uma inspetora de aluno que dá um pulinho lá e ela sabe onde moram (PSRM).

Duas professoras (P9 e P10) mencionaram pedir para colegas da turma enviarem recados aos familiares.

Ou às vezes a gente descobre se tem um irmão que estuda em alguma sala, alguma coisa assim, às vezes dá para o irmão levar. Mas geralmente essas crianças, elas entregam (P9).

Aí quando nenhum desses dá certo, a gente pergunta para as crianças e vai perguntando onde fulano mora, onde a mãe mora e se eles conhecem, são vizinhos, a gente manda recado pelas crianças ir lá falar. Aí eles falam, dá certo (P10).

Se esgota tudo isso [...] às vezes vai pelo coleguinha, às vezes tem uma mãe que do coleguinha que é vizinho, a gente conversa e fala. Esses dias mesmo eu estava com dificuldade ali de um aluno, que a mãe não vinha, não vinha, aí a mãe dele é vizinha do meu aluno. Falei então eu estou precisando muito falar com a mãe dele? ele falou vou conversar com ela então, vou pedir para ela vir (P10).

Cinco professores (P1, P2, P3, P7 e P13) apontaram que a comunicação com esses familiares acontece por meio de reuniões, embora nem sempre haja grande adesão. Muitas vezes é necessário marcar reuniões específicas para os pais menos presentes.

E a gente marca reunião também, eles não têm costume de vir na reunião assim bastante né. Por exemplo, eu tenho 28 alunos, não

costumam vir os 28 pais, vem a metade. Aí aqueles que a gente mais precisa não vem. Aí a gente tem que marcar uma reunião a parte. Mesmo assim a frequência não é cem por cento (P1).

E aí não consegue achar esse pai, aí vai a agente de saúde fala: “Pai, você precisa ir lá, tem uma reunião” (P2).

Olha, nós fazemos reuniões, mas nem todos os pais vêm para fazer reunião com a professora [...]. A gente manda o bilhete ou faz reunião. Esse dia mesmo nós fizemos reunião. E os pais dos alunos especiais não vieram (P7).

A gente procura entrar em contato com a família através das reuniões com os pais (P13).

Por sua vez, cinco professoras (P3, P4, P7, P8 e PSRM) indicaram que aproveitam a presença dos familiares na entrada ou saída dos alunos para conversar e passar informações. Por sua vez, um professor mencionou (P13) que muitos pais o procuram para conversar pessoalmente.

Os pais sempre trazem até na porta ali. [...] E aí na hora da saída também quando os pais, vem ali pegar sabe? Quando eu preciso passar alguma coisa bem tranquilo também, então funciona (P3).

Ali na porta mesmo. Eu tenho assim uma comunicação muito boa com eles, tantos com a tia como com a mãe (P4).

Geralmente a gente tenta se comunicar na hora que eles vêm buscar, vêm entregar ou vem buscar um filho, que a gente tenta conversar com eles, mas é assim que a gente tem a comunicação com eles (P7).

Mas assim eu mesmo, eu nunca mandei gente assim, porque sempre os pais dos meus alunos sempre estão na porta (P8).

Elas sempre estão ali na porta da sala e elas são assim, elas não têm horário também não. E elas chegam ali na porta da sala (PSRM).

Muitos pais e muitas mães dos alunos vêm sempre me procurando... vêm pessoalmente conversando com a gente (P13).

3.2.1.1.1 Discussão do eixo

A análise dos relatos dos professores entrevistados evidencia que a comunicação entre escola e família não ocorre de forma direta entre professores e responsáveis, mas é fortemente mediada pela equipe gestora. Coordenação e direção assumem o papel central nesse processo, especialmente no uso de ferramentas

institucionais como grupos de *WhatsApp* e contatos telefônicos. O resultado revela uma organização comunicacional hierarquizada, na qual o professor depende de instâncias superiores para estabelecer contato com as famílias, o que, por um lado, padroniza a comunicação, mas, por outro, pode limitar a construção de vínculos mais imediatos entre docente e responsáveis.

Moura (2024) identificou situação semelhante ao observar que o contato das professoras de apoio com as famílias era limitado por orientações institucionais. Algumas participantes relataram que a comunicação deveria ocorrer, preferencialmente, por intermédio da professora responsável pela SRM, restringindo o contato direto com os responsáveis. Embora essa organização padronize os canais de comunicação, ela também pode tornar a relação mais distante, ao interpor diferentes mediações entre professores e famílias.

Nesse contexto, o telefone — sobretudo por meio do *WhatsApp* — aparece como o principal recurso de comunicação, sendo valorizado por sua agilidade e alcance. As participantes reconhecem sua eficiência, especialmente no envio de mensagens que podem ser acessadas posteriormente, considerando as limitações de conectividade enfrentadas por algumas famílias. Ainda assim, essa dependência tecnológica expõe desigualdades de acesso, como instabilidade de sinal e trocas frequentes de número, o que fragiliza a continuidade da comunicação. Moura (2024) também registrou essa dificuldade: uma professora responsável pela SRM observou que, embora o *WhatsApp* cumprisse a função de tornar a comunicação mais rápida e dinâmica, havia o obstáculo dos familiares trocarem de número com frequência sem avisar a escola.

Paralelamente aos meios digitais, os resultados evidenciaram que o bilhete permanece como uma estratégia amplamente utilizada, revelando a coexistência entre práticas tradicionais e contemporâneas. O envio de recados na mochila dos alunos demonstra uma tentativa de garantir que a informação chegue às famílias mesmo na ausência de recursos tecnológicos. No entanto, esse meio também apresenta limitações, uma vez que depende diretamente da mediação da criança e da atenção dos responsáveis, o que nem sempre se concretiza.

Um aspecto particularmente significativo é o papel de agentes de saúde e funcionários da escola, na mediação da comunicação. Esses sujeitos atuam como ponte entre escola e família, sobretudo em situações em que os meios convencionais falham. Tal estratégia evidencia a importância das redes locais e do conhecimento

territorial para viabilizar o contato com as famílias, especialmente em contextos onde o acesso é mais difícil. Além disso, a menção ao uso da língua indígena por parte de uma funcionária indica que a dimensão cultural e linguística também influencia diretamente a eficácia da comunicação.

Outras estratégias menos formais também emergem, como o envio de recados por colegas ou familiares vizinhos, indicando que a comunicação extrapola os canais institucionais e se apoia em relações comunitárias. Esse dado sugere que, diante das dificuldades, a escola mobiliza alternativas criativas e informais para alcançar as famílias, ainda que essas práticas não garantam sistematicidade.

Por fim, a comunicação presencial, especialmente nos momentos de entrada e saída dos alunos, aparece como uma das formas mais efetivas de interação. Esse contato direto possibilita trocas mais imediatas e personalizadas, favorecendo a construção de vínculos. No entanto, sua ocorrência depende da presença dos responsáveis na escola, o que nem sempre acontece, como também evidenciado pela baixa adesão às reuniões formais.

A pesquisa de Moura (2024) identificou que, entre as professoras de apoio, os contatos presenciais aconteciam principalmente em conversas rápidas nos horários de entrada e saída dos estudantes, indicando que, embora importantes, esses momentos são pontuais e insuficientes para substituir encontros mais estruturados.

De modo geral, observa-se que a comunicação entre escola e família se configura-se como um processo múltiplo e adaptativo (reuniões, bilhetes, *WhatsApp*, conversas informais, etc.) e vai se ajustando conforme a situação, que combina diferentes estratégias formais e informais. Essa diversidade de meios revela tanto o esforço da escola em manter o contato quanto os desafios estruturais, sociais e culturais que atravessam essa relação.

Tendo em vista a perspectiva Bioecológica de Bronfenbrenner (2011), a mediação da comunicação pela equipe gestora, pode dificultar a constituição do mesossistema família e escola. Embora essa organização possa padronizar e resguardar a comunicação institucional, ela também tende a dificultar a construção de vínculos mais espontâneos e de interações contínuas entre professores e responsáveis. Nesse sentido, a centralização dos canais de comunicação pode limitar as oportunidades de aproximação e de troca entre os diferentes contextos de desenvolvimento da criança.

3.2.1.2 Avaliação quanto à efetividade do meio de comunicação escolhido

O eixo 3.2.1.2 reuniu as respostas dos participantes sobre a efetividade das formas de comunicação utilizadas por eles.

De maneira geral, todas as professoras indicaram que as formas são efetivas, no entanto mencionaram algumas dificuldades enfrentadas no processo. A professora (P1) ressaltou que, apesar do telefone e do *WhatsApp* serem os meios de comunicação mais utilizados, eles nem sempre são totalmente eficazes, pois há dificuldades em obter retorno dos familiares e garantir que eles compareçam à escola, quando necessário. Os relatos a seguir ilustram a síntese:

Sim funciona com todas as turmas funciona na verdade é bem tranquilo (P3).

Para nós aqui, para mim, eu acho que sim. Funciona (P4).

Tem funcionado (P6).

Olha, eu acho que dentro da realidade sim, porque eu não vejo outra forma, não vejo outra forma de se comunicar com eles. Seria através, se tem esse grupo no *WhatsApp*, aí a direção entra em contato com eles e nós, a gente manda bilhete, eu acho que é a única forma, mas assim, com os alunos especiais, eu acho que o que mais resolve, o que mais dá resultado é quando eles vêm buscar, porque às vezes no bilhete eles não vem (P7).

São muito boas. Eles comparecem quando chamamos, né? Vem, procuram a gente (P8).

Eu acredito que sim, né, a maioria das vezes, porque daí quando o pai não vem mesmo é porque o pai não quer. Tem pai que reluta, né, mas tem pai que vem e funciona, tem funcionado. Mas tem alguns que não querem vir, não querem mesmo (P9).

São efetivas, porque se não for essas formas, não existe outras, porque no caso a gente já esgotou todas as possibilidades dentro dessas formas (P10).

Três participantes P11, P12 e P14 avaliaram que nem sempre as formas de comunicação adotadas são eficazes, uma vez que nem todas as famílias são participativas, fazem uso do *WhatsApp* ou tem acesso à internet.

É assim, eu acho que não consegue alcançar 100% em questão da família mesmo, da não participação da família (P11).

Tem hora que dá certo e tem hora que não dá muito certo. Porque nem todos os pais têm *WhatsApp* [...] nem todos sabem ler e escrever (P12).

Hoje em dia sim funciona, alguns, mas tem ainda tem alguma família que ainda [...] não tem internet. Então às vezes perde a informação (P14).

É importante salientar que a maioria das professoras mencionou a mediação da comunicação pela direção e coordenação, porém duas professoras mencionaram ser melhor e mais efetiva essa comunicação através da gestão. A professora (P12) mencionou avaliar a eficácia com base no tempo que ela tem em sala de aula.

Dá certo para mim [...] os pais não nos atrapalham na nossa aula...se eu chamasse um pai pessoalmente [...] eles me atrapalhariam, porque como os alunos são pequeninhos e tem hora que eles são um pouco agitados, aí não tem como deixar eles sozinhos na sala para poder sair da sala para conversar com os pais dos alunos (P12).

Acho que do jeito que tá, está sendo melhor ainda. Procura a coordenação, procura o professor. Bom os dois, né? (P13).

É bem eficiente esse grupo de *WhatsApp* com os pais. Nós não estamos no grupo, os professores, até porque você pensa, aí todos os pais teriam o contato de todos os professores, né? E aí é complicado, essa questão é de gestão mesmo, eu acho que tá certo, tem que ficar com a direção e coordenação (PSRM).

3.2.1.2.1 Discussão do eixo

Os relatos das participantes demonstram que, embora os meios de comunicação utilizados pela escola sejam considerados, em sua maioria, efetivos, essa efetividade é compreendida de forma relativa e condicionada às possibilidades concretas do contexto escolar e familiar. De maneira geral, as professoras avaliam positivamente os recursos empregados, sobretudo porque reconhecem neles as alternativas mais viáveis para manter o contato com as famílias.

Nesse sentido, observa-se que a percepção de eficácia está frequentemente associada ao fato de a comunicação conseguir cumprir minimamente sua função de transmitir informações e possibilitar o comparecimento dos responsáveis quando necessário. Algumas participantes relataram que os familiares costumam responder aos chamados da escola e procuram os professores quando solicitados, indicando a existência de uma relação de diálogo em determinados casos. Moura (2024)

identificou percepção semelhante entre professoras regentes, que consideravam os canais efetivos, porém reconheciam que nem sempre obtinham retorno.

Entretanto, os depoimentos também revelam que essa efetividade não ocorre de maneira homogênea. As dificuldades mais recorrentes dizem respeito à baixa participação de algumas famílias, à ausência de retorno às mensagens e às limitações de acesso às tecnologias digitais. O uso do *WhatsApp*, apesar de amplamente reconhecido como um recurso rápido e prático, não garante que todos os responsáveis recebam ou compreendam as informações enviadas. A inexistência de internet em algumas residências, a troca frequente de números telefônicos e até mesmo situações de analfabetismo foram apontadas como fatores que dificultam o processo comunicativo.

Moura (2024) também identificou dificuldades no uso do *WhatsApp* pelas professoras responsável pela SRM, especialmente devido à frequente troca de números pelas famílias, o que dificultava a continuidade da comunicação. Apesar disso, uma professora surda avaliou o aplicativo de forma positiva, por permitir contato direto com os familiares sem depender de intérprete de Libras, evidenciando que a efetividade do recurso varia conforme as necessidades e condições de quem o utiliza.

Além das limitações estruturais, emerge também a percepção de que parte das dificuldades está relacionada ao próprio envolvimento familiar. Algumas professoras interpretam a ausência dos pais na escola como falta de interesse ou resistência em participar da vida escolar dos filhos. Essa compreensão evidencia como a efetividade da comunicação não depende apenas dos meios utilizados, mas também do grau de engajamento estabelecido entre família e escola.

Outro aspecto relevante refere-se à valorização da mediação realizada pela direção e coordenação. Algumas participantes consideram que esse modelo favorece a organização escolar e protege o tempo pedagógico do professor em sala de aula, especialmente no primeiro ano em que os alunos demandam atenção constante. Assim, a centralização da comunicação na equipe gestora é percebida não apenas como uma estratégia administrativa, mas também como uma forma de preservar a dinâmica do trabalho docente.

Além disso, a restrição do acesso direto das famílias aos contatos pessoais dos professores foi compreendida como uma medida necessária de gestão. Essa percepção demonstra uma preocupação com os limites da relação entre escola e

família e com a necessidade de manter uma comunicação institucionalizada, evitando que o professor fique excessivamente disponível fora do espaço e horário de trabalho.

Os relatos também indicam que a comunicação presencial continua sendo percebida como uma das formas mais eficazes de interação, principalmente em situações que exigem maior diálogo ou acompanhamento específico. Para alguns participantes, o contato direto no momento em que os familiares levam ou buscam os alunos produz resultados mais concretos do que bilhetes ou mensagens, evidenciando que a proximidade e a conversa face a face ainda ocupam um papel importante na relação entre escola e família.

De modo geral, os dados permitem compreender que a efetividade da comunicação é percebida pelas participantes menos como a existência de um meio ideal e mais como a capacidade de adaptar estratégias às condições reais vivenciadas pela comunidade escolar. Assim, mesmo diante de limitações tecnológicas, sociais e familiares, as professoras reconhecem que a escola busca esgotar as possibilidades disponíveis para manter o vínculo com as famílias.

Essa percepção de que a escola opera dentro dos limites do que lhe é possível remete ao que Martins (2024) identificou ao analisar os protocolos de comunicação escolar: a autora concluiu que “[...] a escola não foi pensada e estruturada para atender e dialogar com a família” (Martins, 2024, p. 73), sugerindo que a efetividade relativa dos meios é, em grande medida, reflexo de uma estrutura que historicamente não se organizou para uma comunicação bidirecional e contínua.

Sob a perspectiva de Bronfenbrenner (2011), quando a comunicação entre escola e família ocorre de forma esporádica, fragmentada ou depende de condições instáveis, como acesso à internet, troca frequente de números ou disponibilidade dos responsáveis, tornam-se mais difíceis as interações contínuas e recíprocas entre esses contextos, fragilizando a construção de vínculos essenciais ao desenvolvimento da criança.

3.2.1.3 Critérios e características para eleger a escolha das formas/meios de comunicação pelos professores

De maneira geral, todas os professores indicaram considerar o perfil familiar ao eleger os canais de comunicação, e explicaram que, quando não conseguem sucesso pelos meios habituais (*WhatsApp*, ligação telefônica e/ou bilhete), buscam alternativas

diversas, dentre elas, a visita domiciliar por meio do agente de saúde ou da inspetora da escola. Nesse contexto, o professor P13 apresenta um diferencial importante ao destacar que, por falar Guarani e por também ser um professor indígena, percebe-se como mais receptivo e próximo dos estudantes e de suas famílias.

Todos. Quando não tem, por exemplo, se troca, tem um costume de trocar o telefone. Aí a menina aqui que cuida do portão e é bem conhecida aqui na aldeia, ela vai na casa (P1).

Sim, e se não tem *WhatsApp*, que precisa da internet, a gente liga, normal [...] E se não conseguir a coordenação ou direção entra em contato com a agente de saúde, ela vai na casa. É assim que funciona. Então de uma forma ou de outra, sempre tem essa comunicação (P2).

Sim, porque a mãe ela entende, ela é ouvinte, então ela consegue se comunicar bem, ela vem até a mim, conversa comigo (P3).

Aqui nós temos várias. A realidade da gente é totalmente diferente da cidade. Tem pai que é analfabeto, mas tem acesso ao *WhatsApp*, no áudio, que nem eles mandam áudio, manda na língua deles. [...] e assim que a gente se comunica, eu acho que é eficaz assim (P4).

Sim, consegue, principalmente pelo bilhete, porque não é todo mundo que tem *WhatsApp*, tem telefone, então às vezes não pega o telefone, então é mais fácil pelo bilhete mesmo, pelo bilhete (P5).

A realidade aqui da nossa escola é diferente é bem complicadinho a realidade eles moram longe, mesmo morando aqui dentro da Aldeia tem lugares que é longe né. Tem a outra escola que fica bem distante daqui então eu tenho muito problema em relação às faltas porque o ônibus também estraga, aí é longe para eles estarem vindo para a escola, aí eu venho até a direção, a diretora liga o porquê. Aí os pais falam que não estão vindo por causa que não está tendo ônibus, acabou a gasolina da moto, do carro, é longe para estar vindo a pé. Então é uma realidade bem complicada, uma realidade bem diferente. Da cidade (P6).

Sim. Olha, desses quatro, tem dois, que as mães, é até difícil conversar com elas, porque elas não entendem o que a gente fala, não tem muita diferença do filho, da criança. Elas têm bastante dificuldade também (P7).

Aqui quase todos tem celular pelo, mas aqueles que não tem, pelo menos na minha sala né sempre eles estão vindo na porta perguntar do filho como é que tá né (P8).

Considero. Agora a maioria tem telefone, mas antigamente era mais o bilhete mesmo. Então agora é mais fácil, porque daí a gente sempre pede no começo do ano, deixa o número do pai e da mãe. A gente sempre explica. E tem o grupo *WhatsApp* da escola, a gente está sempre pedindo para eles olharem os recados para falar para os pais

fazerem isso. Então agora já está mais fácil. A participação, isso melhorou bastante (P9).

Na maioria das vezes, como a gente já conhece bastante a realidade das crianças, os bilhetes são de simples entendimento para eles lerem. [...] A ligação, se a gente olha lá na matrícula, se eu não tenho na minha ficha, se a escola não tem, a gente já manda bilhete. Se no bilhete não veio, a gente vai ver quem é a agente de saúde daquela criança. Porque como todos tem agente de saúde aqui, a gente procura agente de saúde. Aí é a direção que procura. Assim é com a direção. O bilhete sou eu quem mando, mas se esgotar as possibilidades do bilhete, a diretora adjunta liga, ela é responsável por ligar e por procurar os pais dessa criança (P10).

Eu acho que sim, aqui a gente considera muito [...] porque tem muita mãe que, pela língua, né? Não compreende, por isso que a gente já opta por ser através da coordenação, direção ou até a inspetora, ela dá recado também, porque ela já fala no Guarani para eles entenderem melhor. Vai o escrito, vai tudo, mas também tem um grande índice de analfabeto, né? Então a gente eu falo assim que aqui na escola funciona, aqui todo mundo conhece todo mundo é uma escola grande, mas que ainda todo mundo se conhece é parente desse, prima daquele (P11).

Eu quero dizer assim, sabe por quê? Porque até a nossa diretora, ela fala bem Guarani, ela é paraguaia, fala bem Guarani, até porque ela se comunica 100% com os pais dos alunos (P12).

Como eu falo em Guarani, né? Aí já é deles. Como eu sou professor indígena também, eu acho que sou bem mais receptivo (P13).

Como a família já é falante na língua materna, então fica mais fácil a gente comunicar... Além de *WhatsApp*, do grupo, manda bilhete para o caso de quem não tiver acesso à internet (P14).

Aí eu tento de outro jeito, porque se eu tentei o telefone e não consegui, aí eu não vou desistir. Se eu preciso conversar com aquela família, então eu entendo. Aí eu procuro agente de saúde, que o agente de saúde vai se comunicar com aquela família (PSRM).

3.2.1.3.1 Discussão do eixo

De maneira geral, os professores relataram que a escolha dos meios de comunicação com as famílias é definida a partir do conhecimento da realidade sociocultural, linguística e econômica da comunidade escolar. Assim, consideram fatores como acesso à internet, disponibilidade de telefone, nível de escolaridade dos responsáveis e domínio da língua portuguesa para definir as estratégias mais adequadas de contato.

Os participantes apontaram que o *WhatsApp* é um dos principais meios utilizados, principalmente pela praticidade, embora os bilhetes impressos e as ligações telefônicas continuem sendo importantes, especialmente nos casos em que as famílias não possuem acesso constante à internet ou ao celular. Além disso, os relatos evidenciam que parte dos responsáveis apresenta dificuldades de compreensão da língua portuguesa ou é falante prioritariamente da língua Guarani, o que leva a escola a adaptar suas formas de comunicação. Nesse contexto, recursos como áudios em Guarani, apoio da coordenação, direção, inspetora e agentes de saúde tornam-se fundamentais para garantir que as informações cheguem às famílias.

Outro aspecto recorrente refere-se às estratégias adotadas quando não há retorno pelos meios habituais. Nesses casos, a escola mobiliza alternativas, como visitas domiciliares realizadas com apoio dos agentes comunitários de saúde ou de funcionários conhecidos pela comunidade, evidenciando uma rede de apoio construída coletivamente para manter o vínculo entre escola e família.

Os resultados mostraram que a escola reconhece o agente comunitário de saúde como um importante mediador na comunicação entre família e escola. Embora os estudos de Coelho (2011) e Sá (2015) não abordem diretamente essa relação, ambos destacam a relevância desse profissional nas ações de mediação e articulação entre diferentes espaços sociais. Assim, os achados dialogam com essas pesquisas ao evidenciar que o agente comunitário contribui para fortalecer o vínculo e a comunicação entre a escola e as famílias, indicando que a comunicação com as famílias, nesse contexto, não se sustenta apenas nos canais formais da escola, mas depende de uma teia de relações que atravessa diferentes setores da comunidade.

Apesar de não ter realizado sua pesquisa no contexto indígena, Moura (2024) também registrou que, quando necessário, as professoras responsáveis pelas SRMs realizavam visitas domiciliares, demonstrando que a busca ativa pelas famílias é uma estratégia reconhecida em diferentes contextos, embora nem sempre institucionalizada.

Destaca-se ainda o relato de P13, que evidencia a importância da identificação cultural e linguística nesse processo. Ele afirma que, por ele falar Guarani e por também ser professor indígena, percebe-se “bem mais receptivo”. O participante demonstra como o compartilhamento da língua materna e da identidade cultural fortalece a proximidade e a confiança entre escola e comunidade.

Essa percepção encontra respaldo na discussão de Coelho (2011) a partir da fala de um profissional indígena. Ao refletir sobre o atendimento às famílias de pessoas com deficiência em sua comunidade, o profissional indígena afirmou: “[...] a gente não encontra um mecanismo próprio nosso pra proteger essas famílias que têm essas necessidades [...] tem que ter um meio nosso ali, com o nosso jeito” (Coelho, 2011, p. 113). Esse depoimento revela que a busca por formas de comunicação culturalmente apropriadas não é apenas uma demanda técnica, mas uma reivindicação identitária — um reconhecimento de que a escola, para se fazer presente na vida dessas famílias, precisa falar a sua língua, no sentido literal e simbólico.

3.2.1.4 Frequência na utilização dos meios de comunicação escolhidos

Quatro professoras (P1, P2, P7 e P11) relataram que conversam frequentemente com alguns familiares nas reuniões que acontecem bimestralmente, quando precisam fazer a entrega de notas, embora exista a dificuldade de os pais comparecerem nas reuniões.

Todo bimestre, eles são chamados que a gente faz aqui as avaliações, né. Então todo bimestre é chamado. Todo bimestre não vou falar pra você que diariamente não é verdade. A gente fala com eles só assim, só quando necessita mesmo, né. Porque eles têm dificuldade pra vir também. Aí todo bimestre a gente conversa. Aqueles que vêm, que eles chamam, vêm. E quando há necessidade, a gente fala mais vez, mas eu vou falar a verdade, é por bimestre mesmo (P1).

E geralmente final de bimestre, nota (P2).

Bimestralmente, vamos dizer assim (P7).

Não, a gente procura fazer reunião com a sala toda bimestralmente e com os pais quando precisa. Que maioria trabalha [...] Mas assim, se colocamos sempre à disposição (P11).

Por sua vez, P10 indicou que gostaria que essas reuniões acontecessem pontualmente em cada bimestre.

Gostaria de conversar com os pais, mesmo daquela criança que não é atípica, que vai bem e principalmente dos pais dessas crianças que tem um cuidado maior, que tem que ter um cuidado maior. Então aí a gente conversou e rapidinho a gente conseguiu fazer uma

reuniãozinha na sala com os pais das crianças. Mas assim, eu consegui, no período foram acho que oito pais e no outro vieram seis. Mas vieram e eu falo assim que isso é uma construção que a gente faz, porque de pouquinho em pouquinho, cada bimestre que você vai passando, você não pode desistir (P10).

[...] eu sugeri assim que para o ano que vem a gente fazer sabe cada bimestre. Porque eu falo assim que não é perder um dia de aula é ganhar, ganhar [...] (P10).

P3 relatou que a comunicação com os familiares acontece a cada bimestre ou conforme a necessidade.

Sempre que preciso, sempre que preciso. Se for tiver que conversar ali toda semana, a gente conversa, mas é bem raro, não precisa. Só quando o necessário mesmo. [...] Isso, bimestrais. Só quando é preciso mesmo que é... bem não são todos também, que eles são bem assim, são bem espertos e principalmente ela, que na verdade é mais ela (P3).

Duas professoras (P4 e P6) relataram que diariamente estão se comunicando com os familiares, principalmente no dia a dia, seja na chegada ou na saída da aula. Por outro lado, P5 apontou que raramente se comunica com os familiares.

É diariamente. Porque assim, eu chego um pouquinho, uns dez ou oito minutos mais cedo [...]. Aí ali, chega a mãe daquela criança, eu já converso, eu brinco, e assim a gente vai interagindo, para as crianças ser mais bem acolhida, porque o pai e a mãe estão ali, eu recebo. Se o pai tiver todo dia ali, todo dia a gente tá conversando uma coisinha ou outra (risos) (P4).

Vamos colocar assim com os pais que vem buscar eu me comunico direto, diariamente, mas eu tenho também aqueles pais que nunca vem aí é por meio do bilhete ou via *WhatsApp*, pela direção (P6).

Olha! Pode colocar raramente, porque assim, é muito difícil eu solicitar, né? E como eles estão sempre aí, eu estou sempre conversando com eles, mas assim, é mais difícil assim! (P5).

Quatro professoras (P8, P9, P10 e PSRM) relataram que não há uma frequência precisa de comunicação, pois há variação entre uma vez no mês ou quinzenalmente ou quando houver a necessidade, dependendo das demandas apresentadas no cotidiano escolar e das situações que exigem maior aproximação com as famílias.

Uma vez por mês cada 15 dias sempre estão vindo na porta perguntar e a gente tá falando né como é que tá como que tá né [...]. É, aqui sempre tem, não por bimestre, mas a gente, se a gente quiser fazer também a reunião dentro da sala só com os pais dos nossos alunos, a gente pode (P8).

Varia, mas assim, seria mensalmente, não de todos, né? Porque às vezes tem pai que vem e pergunta como que tá o filho. A gente sempre fala assim, olha, eu estou à disposição, pode vir, né? Então tem pai que sempre vem. E tem uns que vem de vez em quando, né? E tem uns que vem quando é final de bimestre. Então não todos, mas assim, frequentemente a gente conversa com o pai (P9).

Olha, depende. Tem crianças que assim, os pais são mais presentes, né? Tem pais ali que eu, uma avó que ela é bem presente, sabe? Ela vem assim, digamos que a cada 15 dias. Ela vem ela pergunta como está e se eu precisar eu também chamo ela vem ela é bem presente já tem outro que eu não conheço ainda ... me chama então é assim bem é dividido assim sabe (P10).

Eu sempre tenho contato com eles aqui no corredor, vão deixar ali na sala de aula, eu sempre estou comunicando, não veio semana passada, tá tudo bem, não tem um. Um tempo certo assim de comunicação com eles. [...] Porque sempre que a gente solicita, eu não tenho assim uma data, vou reunir com eles mensalmente, bimestralmente, mas a gente está sempre em contato (PSRM).

Dois professores (P12 e P14) mencionaram raramente conversar com os familiares dos alunos e que, quando necessário, esclarecem suas dúvidas com a profissional de apoio. Por sua vez, o professor (P13) indica uma periodicidade mais definida, ao afirmar que encontros semestrais seriam suficientes, uma vez que, segundo ele, as famílias costumam procurar a escola espontaneamente para se informar sobre o desempenho dos filhos.

Raramente [...] Até este ano, nenhuma vez eu não falei com os pais dos alunos com deficiência mas eles me conhecem, né, também conheço eles. Aí, só que assim, para me comunicar mesmo, eu sempre, assim, eu peço um favor, né, para poder me ajudar para a professora de apoio. Aí, qualquer coisa, a professora de apoio conversa comigo, pergunta para mim, eu tenho pergunta para ela. E é isso (P12).

Eu me comunico raramente. Raramente, porque quando eu preciso, eu me comunico assim. Na minha área... Como a escola já tem o grupo, aí é diferente... a escola já comunica (P14).

Acho que semestralmente está bom... Eles sempre vêm e perguntam como que está o filho (P13).

3.2.1.4.1 Discussão do eixo

Os relatos dos participantes mostram que a frequência da comunicação entre escola e família varia conforme a necessidade, a participação dos responsáveis e a dinâmica de cada turma. Para alguns professores, esse contato ocorre principalmente nas reuniões bimestrais, geralmente voltadas à entrega de notas e ao acompanhamento do desempenho escolar. Entretanto, os participantes reconhecem que muitas famílias têm dificuldades para comparecer, seja pela distância, pelo trabalho ou pelas condições da rotina na comunidade.

Outros professores relataram manter uma comunicação mais frequente e espontânea, especialmente nos momentos de entrada e saída dos estudantes. Nessas situações, pequenas conversas do cotidiano fortalecem a aproximação com as famílias e permitem acompanhar mais de perto a vida escolar das crianças. Há também casos em que o contato ocorre apenas diante de alguma necessidade específica, como dificuldades de aprendizagem, comportamento ou faltas.

Os depoimentos ainda evidenciam que algumas famílias participam mais ativamente da rotina escolar, procurando frequentemente a escola para conversar sobre os filhos, enquanto outras mantêm um contato mais distante. Além disso, alguns participantes relataram que a comunicação raramente acontece de forma direta, especialmente quando as informações são repassadas pelos grupos institucionais da escola ou mediadas pela professora de apoio. Ainda assim, percebe-se o esforço da escola em manter o diálogo com as famílias, respeitando as particularidades e possibilidades de cada contexto.

3.2.2 Assuntos/conteúdos abordados na relação com os familiares

O eixo reuniu os assuntos e conteúdos que são abordados na relação com os familiares, de acordo com os professores participantes.

Os professores indicaram assuntos tratados com os familiares de modo geral e especificamente com familiares de estudantes com deficiência.

Nove professores (P1, P2, P3, P5, P7, P8, P12, P13 e 14) relataram abordar com os familiares questões relacionados com a aprendizagem. Além disso, foram citados como conteúdos o comportamento dos alunos (P2, P9 e P12) e as faltas (P6, P10, P13 e P14).

A gente fala da dificuldade que eles têm, né? A gente precisa ajudar no caso em casa, porque eles falam que a professora que tem que se virar e tal, eles faltam bastante, alguns faltam muito aqui. A gente pede para ter uma ajuda em casa, o que eles falam? O que eu posso ajudar? Aí a gente conversa com eles, a gente está fazendo leitura em casa e tal. A única coisa que a gente pode pedir, porque eles falam “eu não sei o conteúdo que você passa” e tal. E eles não precisam saber, ele já leva uma tarefa que é a sequência do conteúdo. Ajuda assim, fazendo a leitura e tal, e a gente fala pra eles também assim, da assiduidade, do compromisso que a gente tem com a escola e tal. A gente fala muito pra eles sobre isso, compromisso, porque eles são bastante compromissados (P1).

Do desenvolvimento dela, daquela ajuda em casa, na verdade ela vem, ela faz[...]. É assim, então E é nessa questão, na questão do aprendizado dela assim, mas não tem muita (P3).

Geralmente é mais na aprendizagem mesmo, quando eu preciso assim, porque como foi uma alfabetização que eu tive que trabalhar com eles (P5).

Geralmente. É para alguma dificuldade, quando não está tendo de às vezes até de se expressar que esses alunos são mais comprometidos na questão de se comunicar mesmo, de se expressar e aí às vezes também é pra comunicar alguma vez que a criança teve, um elogio, é. Que às vezes nem a mãe percebe que ele tá avançando, né? Então, aí às vezes a gente chama pra comunicar como o filho tá avançando, né? Que nem essa minha aluna autista, no começo do ano, ela não se comunicava, ela não falava, né? Mas isso aí ela tem o apoio da mãe, a mãe tem participado, tem levado ela na fono e aí ela tá avançando bastante, tá aprendendo até. Aí tem a participação da mãe, agora os outros já não tem. Então geralmente é pra isso, pra comunicar alguma coisa, algum acontecimento que teve na sala de aula, também em relação ao filho. Geralmente é isso (P7).

Então aí a gente conversa mais sobre aprendizagem né. Qual a dificuldade deles para os pais poder ajudar em casa também né (P8).

É mais sobre o comportamento do aluno ... Sobre o desenvolvimento dele mesmo, de organização do material, de prestar mais atenção na sala de aula (P12).

Pergunta como está o filho na escola, como está a aprendizagem (P13).

Isso, a escola às vezes fala das faltas dos alunos e que hoje em dia tem muitos alunos que tem muita falta, né? Aí tem a dificuldade de progredir na sala de aula ...no aprendizado da criança, no acompanhamento... A aldeia também passa uma dificuldade em relação às vezes da dificuldade de água... e a criança não vem na escola e prejudica (P14).

A dificuldade de aprendizagem, comportamento, aí você nota alguma coisa diferente no aluno, ou às vezes assim, em outros casos, psicológico, está muito quieto, ele mudou o comportamento dele, precisa do encaminhamento psicológico. E aí chama o pai e pergunta o que está acontecendo. Eu anotei assim, fulano diminuiu a nota, fulano tá aéreo, está com o comportamento diferente, ou está mais agressiva, mais falante, né? Aí chama o pai, a mãe (P2).

[...] são porque ele faltou né qual é o motivo? mas assim nada demais, porque ele é um aluno excelente não dá trabalho nenhum dentro da sala de aula (P6).

Tarefas sim a frequência a gente conversa né porque é as crianças eu faço com que elas não falem (P10).

É necessário mais falar com os pais a questão para não faltar muito nas aulas (P13).

P11 relatou que procura comunicar a família o número de alunos na sala, e para tranquilizar a mãe sobre a presença do profissional de apoio bem como dar informações e orientações para organização dos materiais.

O que a gente procura no começo do ano é mostrar que vai ser uma sala numerosa, que nem do aluno A. A gente já procurou mostrar que era uma sala bem agitada, numerosa, que ele ia que aprender a conviver com a conversa, porque eram 32 crianças, que ele teria professora de apoio, que ele teria o tempo dele maior para fazer as atividades [...] Informação... Ou a gente orientar em casa, ajudar a organizar material, é mais assim para ter um bom andamento durante a aula (P11).

Afetividade, socialização, elogios e a rotina são assuntos que os professores (P1, P4 e PSRM) relataram abordar com as famílias, principalmente com as famílias dos estudantes público da Educação Especial, buscando fortalecer a parceria entre a escola e a família.

Eu acho assim, no geral, tanto da afetividade quanto do ensino, porque eles têm essa necessidade, eles são muito carentes. Isso a gente fala assim, com afeto com eles, parece que eles ficam mais, eles se entregam mais (P1).

Mas é os cuidados que eles têm que ter, a gente também tem que ter né, a rotina das crianças que a criança com deficiência ou transtorno, eles têm que ter essa rotina deles (P4).

Eu falo da questão da socialização dele. Como que é? Como que ele se comporta em casa? É da alimentação. A questão de se ele tem alguma alergia, porque isso eu acho muito importante a gente ter anotado aqui a medicação que essa criança toma, se ele tem alguma

preferência alimentar, porque tem criança que a gente às vezes oferece o que tem na escola, ele não come aquilo. Então a gente tem que saber isso tudo. [...] Assim, não é para cobrar nada para falar dos filhos, porque como eles têm filhos com deficiência, às vezes e com muita dificuldade de aprendizagem, às vezes eles dificilmente irão ouvir um elogio do filho. [...] Eu encontro assim para elogiar o comprometimento deles (PSRM).

3.2.2.1 Discussão do eixo

Os dados deste eixo evidenciam que a comunicação entre escola e família se concentra, em questões relacionadas à aprendizagem, ao comportamento e à frequência escolar. Esse resultado sugere que a interlocução é mobilizada, sobretudo, diante de demandas diretamente vinculadas ao percurso escolar do estudante, especialmente em situações de dificuldades de aprendizagem, alterações comportamentais ou problemas de assiduidade.

Moura (2024) constatou padrão semelhante ao analisar a perspectiva de professores sobre a comunicação com famílias de estudantes com deficiência, identificando que os temas mais recorrentes envolviam comportamento, desenvolvimento e conteúdo escolar, com destaque para relatos nos quais as professoras buscavam compreender a rotina e a realidade do aluno para além da sala de aula.

De modo semelhante, Martins (2024) observou que os protocolos escolares, frequentemente, se restringiam à entrega de notas, à coleta de assinaturas e ao tratamento de questões disciplinares, aproximando a família da escola apenas em situações pontuais e burocráticas.

Entretanto, os achados demonstraram que, no caso dos estudantes público da Educação Especial, a comunicação entre escola e família abrange dimensões mais amplas, envolvendo aspectos relacionados à rotina, socialização, afetividade, alimentação, uso de medicação, organização de materiais e acompanhamento terapêutico. Isso indica que a interlocução ultrapassa o desempenho acadêmico e passa a incorporar elementos ligados ao cuidado e ao desenvolvimento global da criança.

Moura (2024) identificou movimento semelhante ao constatar que professoras de apoio e das SRMs abordavam temas mais diversificados, incluindo saúde,

autoestima familiar, orientações para atividades em casa e acolhimento das dificuldades maternas.

Na perspectiva Bioecológica, essa ampliação temática evidencia o reconhecimento da interdependência entre os microssistemas familiar e escolar, uma vez que condições do ambiente familiar influenciam diretamente os processos de desenvolvimento e participação da criança na escola.

Os resultados também indicam que os professores buscam orientar as famílias quanto ao acompanhamento das atividades escolares em casa, incentivando práticas como leitura, supervisão de tarefas e estímulo à frequência escolar. Esse movimento revela a concepção da família como parceira no processo de escolarização.

Contudo, os resultados sugerem que essa parceria pode ser marcada por expectativas normativas acerca do papel familiar, sobretudo quando se atribui à família a corresponsabilidade pelo desempenho escolar da criança sem considerar os limites materiais, sociais, culturais e educacionais que permeiam seu cotidiano. Bronfenbrenner (2011) define os papéis sociais como conjuntos de expectativas vinculadas às posições ocupadas pelos sujeitos; assim, quando a escola estabelece expectativas unilaterais sobre a participação familiar, desconsiderando os recursos efetivamente disponíveis no microssistema doméstico, produz-se um desajuste Bioecológico.

Essa situação torna-se ainda mais complexa no contexto indígena. Souza (2011), ao investigar crianças Kaiowá e Guarani com deficiência na região da Grande Dourados, evidenciou que essas famílias enfrentam condições históricas de vulnerabilidade social, precariedade socioeconômica e acesso limitado a direitos básicos, o que restringe as possibilidades concretas de participação escolar.

Outro aspecto relevante refere-se ao fato de que a relação com os familiares também se configura como espaço de observação, cuidado e encaminhamento de situações que extrapolam o âmbito pedagógico. Os relatos envolvendo sofrimento psíquico, vulnerabilidades sociais e necessidade de apoio especializado, indicam que a escola atua como instância de identificação de demandas que requerem articulação com a família e com outros serviços de apoio.

Nessa perspectiva, a escola aproxima-se do que Bronfenbrenner (2011) denomina exossistema, ao lidar com contextos externos que impactam diretamente o desenvolvimento da criança. Souza (2011) já alertava para essa sobrecarga

institucional ao destacar a insuficiência das políticas públicas voltadas às crianças indígenas com deficiência e suas famílias.

Ao mesmo tempo, a comunicação entre escola e família também contempla elogios, avanços e reconhecimento das conquistas dos estudantes, rompendo parcialmente com uma lógica centrada apenas em problemas. Esse movimento favorece a constituição de díades de afetividade positiva. Segundo Bronfenbrenner (2011), tais díades são caracterizadas pelo reconhecimento das conquistas da criança e pelo fortalecimento de vínculos afetivos, criando condições mais favoráveis para interações recíprocas entre escola e família.

Assim, os resultados evidenciam que os conteúdos abordados na relação com os familiares expressam diferentes concepções de escolarização, cuidado e participação familiar, revelando tanto as expectativas da escola em relação às famílias quanto a complexidade das demandas presentes no cotidiano educativo.

3.2.3 Atitudes/comportamentos adotados na relação com os familiares

De modo geral, os professores mencionaram um esforço coletivo para criar vínculos positivos, evitar julgamentos e promover um ambiente mútuo de confiança e respeito. Cativar, acolher e postura calma e respeitosa foram atitudes mencionados por nove professores (P2, P3, P4, P6, P8, P11, P12, P13 e PSRM).

Cativar os pais. Sim, eles são bem recebidos, a primeira coisa a gente tenta elogiar o aluno, falar bem dele, aí depois a gente vai tentando entrar no assunto. E eles são bem acolhidos aqui, eles gostam da escola, eles gostam de vir nas reuniões e a escola trata bem e sempre faz alguma coisa sem reunião e faz jogos, faz brincadeira, dá brinde, eles gostam de vir para a escola, eles se sentem cativados, toda vez que tem uma reunião, alguma coisa, enche a escola, sabe? Geralmente a Andreia faz algumas programações para atrair os pais, né? E sempre eles vêm, eles gostam (P2).

Bem assim, eu falo bem acolhedora mesmo. Eu sou daquele tipo que assim [...] estou abraçando os alunos, sempre estou dando beijinho. Eu recebo muita cartinha deles [...] eu sou bem acolhedora e os pais também eles não têm [...] resistência nenhuma, eles são bem interessados em saber quando é preciso falar alguma coisa, quando tem que passar para eles alguma coisa, eles são bem, bem tranquilos (P3).

Eu sou acolhedora [...] (P4).

Mais acessível possível daí eu levo junto o professor de apoio[...]. Primeiramente, é tratá-los bem, com amor, com carinho acolher né para depois a gente iniciar uma conversa (P6).

Sim acolhedora. [...] acolher essas crianças e os pais (P8).

Eu procuro me manter calma e manter eles calmos, porque não adianta você apavorar. É a calma, mostrar que você sabe o que você está falando, é o conhecimento [...] De calma de calma de tranquilidade serenidade de mostrar o que você tá falando de fazer eles compreender (P11).

É mais acolhedora, né? Porque como eu falo em Guarani... como eu sou professora indígena também eu acho que sou bem mais receptiva (P12).

Eu trato os familiares super bem... sempre com amor e respeito, né? Sempre trato as famílias... com muito respeito (P13).

Eu tento entender, ouvir primeiro o que a família está passando... é através do relato da mãe e do pai a gente vai pensar uma maneira de ajudar (P14).

Sempre elogio. Sempre elogio primeiro. Sempre eu falo que o filho é lindo, que ele é ótimo, aí depois se eu preciso falar alguma coisa, mas sempre eles ouvem um elogio do filho (PSRM).

Dois professores manifestaram ter uma atitude cautelosa na relação com os familiares (P1 e P5).

É, eu penso e ajo naturalmente igual aos outros, né, porque a gente não pode mostrar também um filho, né, diferença assim, aí eu ajo normal com eles e tento convencer, da importância de tudo que acontece aqui, peço, pra eles virem mais vezes, mas quase não acontece isso [...] Mas a gente tenta tratar de uma maneira assim, amigável, com alegria, né, para ver se eles não se assustam, porque se eles chegam aqui, bate o olho e não gosta da gente, nunca mais pisa, né? Eles têm esse olhar. E a gente trata os familiares como a gente quer ser tratado também, né? (P1).

Então a gente tem que ter aquela cautela para conversar com os pais também, não é? Eu tenho uma atitude cautelosa. Eu tenho, porque eles passam por muitos problemas [...] (P5).

Duas participantes (P7 e P10) além da cautela e do acolhimento, mencionarem buscar apoio em outros profissionais que falam a língua materna dos familiares.

Ah, procuro ser acolhedora. E falar de uma forma ela a mãe possa me entender, né. Porque assim tem dois alunos de manhã que as mães, elas têm dificuldade em se comunicar. E aí eu tento falar de uma forma que ela vai entender alguma coisa assim, que ela vai compreender, o

que eu estou tentando passar e falar. Então eu tento falar da melhor forma possível, que ela vai entender, das mais simples possível (P7).

É a gente tem que ter bastante cuidado sabe do jeito que fala, porque tem que falar da maneira mais simples possível e também sempre ter alguma pessoa assim que fale o Guaraní que é muito importante porque às vezes a gente fala uma coisa e às vezes eles entendem outra então sempre ter uma pessoa por perto que fale o Guaraní, facilita (P10).

No entanto, o participante (P14) acrescenta a importância da escuta e da empatia nesse processo, ao afirmar que procura primeiro compreender a realidade vivida pela família, ouvindo o relato dos pais para, a partir disso, pensar em formas de apoio. Também destaca que, em alguns casos, os familiares se mostram mais abertos à comunicação, o que ele atribui à identificação cultural e ao fato de ser professor indígena.

Eu tento entender, ouvir primeiro o que a família está passando... é através do relato da mãe e do pai a gente vai pensar uma maneira de ajudar... A comunicação às vezes a gente sente assim que eles se abrem mais pra gente. Porque tem a facilidade, é o professor indígena (P14).

3.2.3.1 Discussão do eixo

Os resultados indicam que as atitudes adotadas pelos professores na relação com os familiares estão fundamentadas em práticas de acolhimento, escuta, respeito e construção de confiança. As falas evidenciam que evitar julgamentos, manter uma comunicação cuidadosa e acolher os pais são estratégias consideradas essenciais para favorecer a aproximação entre escola e família. Isso demonstra que as participantes reconhecem que a qualidade da relação não depende apenas das informações transmitidas, mas também da forma como a comunicação é conduzida.

Moura (2024) identificou resultados semelhantes, destacando cordialidade, respeito, empatia e acolhimento como atitudes recorrentes, especialmente entre professoras de apoio e professoras responsáveis pelas SRMs, cuja atuação demanda um repertório relacional mais amplo.

Os professores também relatam preocupação em preservar vínculos ao abordar dificuldades dos estudantes, adotando cautela e valorizando aspectos positivos antes de tratar de problemas. Esse cuidado revela uma tentativa de evitar o afastamento das famílias e fortalecer a relação com a escola.

Contudo, Martins (2024) observou que mães de estudantes com deficiência, em alguns casos, não se sentiam acolhidas, evidenciando um descompasso entre a intenção das professoras e a percepção das famílias. Assim, os resultados sugerem que o acolhimento precisa ser efetivamente percebido pelos familiares para fortalecer a parceria entre escola e família.

Outro aspecto relevante refere-se às barreiras linguísticas e culturais presentes na comunicação com as famílias indígenas. As falas evidenciam a necessidade de utilizar linguagem mais simples e, em alguns casos, contar com apoio de pessoas que falam Guarani. A presença de professores indígenas aparece como elemento facilitador da comunicação, favorecendo confiança, identificação cultural e maior aproximação entre família e escola.

Desse modo, o eixo evidencia que as atitudes adotadas pelas professoras possuem dimensões interpessoais, éticas e pedagógicas. Ao acolher, ouvir e buscar formas acessíveis de comunicação, as professoras contribuem para que as famílias se sintam reconhecidas como parte do processo educativo. Entretanto, os resultados também demonstram que essa relação exige um trabalho contínuo e sensível, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais, diferenças socioculturais e múltiplas demandas de cuidado.

3.2.4 Objetivos a serem alcançados na relação com os familiares

Quanto aos objetivos a serem alcançados na relação com os familiares, melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos foram mencionados por sete professores (P1, P3, P5, P7, P8, P11 e P14). No caso de P14, além da preocupação com a aprendizagem, destaca-se a importância de promover o bem-estar da criança e construir uma relação de confiança, especialmente com o professor indígena, buscando evitar que o aluno se sinta perdido e tenha prejuízos no processo de aprendizagem.

Para que eles tenham um melhor acompanhamento, assim, essa prática da escola do aprendizado deles, porque é mais difícil pra eles, e a gente quer que eles participem mais da vida escolar do filho, né? [...] O nosso objetivo é melhorar o ensino e a aprendizagem (P1).

Geralmente o objetivo é em relação à aprendizagem [...] (P3).

Ai, eu quero assim, na verdade eu quero entender essas crianças. Porque assim, o meu objetivo é que eles avancem essa é a minha maior preocupação (P5).

Seria para o desenvolvimento dessa criança de forma geral, o desenvolvimento (P7).

[...] e a gente conversa quando precisa assim né dele de uma ajudinha em casa para eles ajudar a gente essa ajuda no aprendizado deles porque no comportamento eles são tranquilos (P8).

O objetivo é eles crescerem, ter um crescimento não só acadêmico como pessoal. Porque eu falo que a socialização ela é 50%. E os outros 50 % eles vão adquirir nessa longa caminhada que eles têm. Mas é só se conseguir já se comunicar, se comportar com a pessoa, dele conseguir se expressar, de mostrar a opinião dele, já é um ganho muito grande (P11).

Procurar o melhor para a criança... para ela se sentir bem, ter uma confiança, principalmente num professor indígena... Achar um meio para que a criança não ficar perdida e ficar perdendo aprendizados (P14).

Três professoras (P2, P10 e PSRM) apontaram que tem como objetivo, na comunicação com os familiares, compreender o contexto de vida e o comportamento dos alunos.

Descobrir por que aquela criança está assim, o comportamento, a aprendizagem[...] O que está acontecendo com o meu aluno? Por que ele está daquele jeito? O que aconteceu que ele chegou até ali? Às vezes não tem laudo, não tem um relatório, não tem nada sabe? E às vezes também os que tem laudo para conhecer aquele aluno, porque chama o pai para entender como que é em casa, como que é o comportamento dele, para ver o que está acontecendo, por que essa aluna não está aprendendo, por que veio com esse comportamento para escola hoje (P2).

Objetivo seria saber mais informações mesmo da criança, saber como é que ela vive, porque assim, a dificuldade aqui das crianças, não sei se você vai chegar nessa pergunta, porque a dificuldade aqui na aldeia das crianças é bem diferente da cidade (P10).

Entender melhor a criança, poder ajudar. Entender o contexto em casa e pedir, é porque é quando você conversa com a família, você entende muito o comportamento aqui na sala de aula, você consegue perceber entendeu? Acho muito importante essa comunicação (PSRM).

Dois professores (P4 e P9) relataram em suas falas preocupações com esses alunos e seus familiares no que diz respeito à situação de vulnerabilidade, a alimentação, a moradia e a autonomia para a vida.

Porque assim, o que nos preocupa aqui na nossa aldeia é a frequência escolar, né? Porque assim, eles têm muitas dificuldades tanto no material como agora como agora veio a chuva levou casa, roupa de vários, levou tudo entendeu? E a gente fica emotivo, entendeu? Porque a gente sabe o que aquele aluno passou e a nossa escola, quando isso acontece que nem o último vendaval que teve, a escola recolheu roupa, recolheu as coisas assim para levar para as crianças, entendeu? E a gente está dentro dessa realidade. [...] Falo assim que tem crianças às vezes que vem para a escola e a gente não sabe se ele se alimentou, é a nossa realidade. Às vezes, quando inicia o ano, a gente cobra o material, mas você não sabe se aquele pai tem para mandar. Então é assim que a gente trabalha, guardando o de hoje para amanhã. Entendeu? É, desculpa (se emocionou) como que está a nossas crianças, a realidade deles é de se sentir na pele, não é mesmo? [...] Vivenciar o dia a dia, o que a criança está passando (P4).

Ajudar a criança, né? Ajudar a criança, porque às vezes a família não sabe como trabalhar, né? Acha que a criança vai ficar assim. Tem família que manda pra escola talvez pela bolsa escola, né? E não porque a criança vai aprender. E daí quando você mostra que a criança pode se tornar independente em algumas coisas, às vezes não vai se tornar cem por cento independente, mas que você pode estimular, isso é legal. [...] É, porque o pai não vive para sempre. Então ele tem que preparar o filho dele para a vida. Independente se ele vai fazer uma faculdade ou não. Mas o melhor que ele puder ajudar aquela criança, preparar ele para a vida. É fundamental, porque a gente não sabe quanto tempo a gente vive. E se o pai morrer, o que vai ser dessa criança? Então ele tem que ser independente no máximo que ele puder, né? (P9).

Por sua vez, o participante P13 enfatiza que, em sua comunicação com as famílias, a importância de motivar os alunos para a leitura e os estudos, destacando ainda a valorização da língua e da cultura indígena como elementos fundamentais.

Sempre coloco na cabecinha deles, você tem que ler... motivar eles a estudarem... A primeira coisa para a gente não perder a nossa língua, nossa cultura... fundamental para eles que a gente tem que valorizar (P13).

3.2.4.1 Discussão do eixo

Os dados evidenciam que os objetivos atribuídos à relação com os familiares ultrapassam a simples manutenção do contato entre escola e família. Essa relação é mobilizada em função do desenvolvimento da criança, de sua permanência na escola e de suas possibilidades de participação no cotidiano escolar. A aprendizagem

aparece como finalidade central, porém articulada a outros propósitos, como compreender melhor o estudante, apoiar seu desenvolvimento integral, favorecer processos de socialização, construir vínculos de confiança e promover bem-estar. Nesse sentido, a interlocução com os familiares não se configura como uma ação periférica, mas como uma mediação constitutiva do trabalho pedagógico.

As falas que ressaltam a necessidade de conhecer o comportamento do estudante, sua vida familiar e as condições concretas em que vive indicam que os objetivos dessa relação não se restringem ao acompanhamento do desempenho escolar. Ao recorrer às famílias para compreender de forma mais ampla o aluno, os participantes reconhecem que dificuldades de aprendizagem, modos de participação e comportamentos são produzidos em contextos sociais mais abrangentes. Nessa direção, Bronfenbrenner (2011) contribui para compreender que o desenvolvimento infantil se constitui nas interações entre os diferentes ambientes dos quais a criança participa. Assim, ao buscar informações sobre a experiência familiar do estudante, a escola reconhece, ainda que implicitamente, a interdependência entre os microssistemas familiar e escolar.

Além disso, os depoimentos revelam que a relação com os familiares também se orienta por objetivos que extrapolam o campo estritamente pedagógico. Questões relacionadas à alimentação, moradia, frequência escolar, vulnerabilidade social e autonomia passam a integrar o horizonte da comunicação entre escola e família. No caso dos estudantes com deficiência, esse movimento torna-se ainda mais evidente, uma vez que a interlocução com os familiares envolve não apenas a escolarização, mas também aspectos relacionados ao cuidado, à proteção e às perspectivas de futuro da criança. Tal configuração revela uma compreensão ampliada da ação educativa, ao mesmo tempo em que evidencia o alargamento das responsabilidades assumidas pela escola diante de condições sociais que afetam diretamente a trajetória escolar dos estudantes.

No contexto indígena, soma-se a esse quadro a valorização da língua e da cultura como objetivos centrais da relação com os familiares. Essa compreensão pode ser aprofundada a partir da cosmovisão Guarani-Kaiowá, na qual a Educação está intimamente ligada ao modo de vida, às relações comunitárias, à espiritualidade e à transmissão dos conhecimentos entre as gerações. Conforme Melià (1979), os processos educativos entre os Guarani-Kaiowá não se restringem ao espaço formal da escola; eles acontecem no cotidiano da comunidade, por meio da observação, da

participação e da convivência. Educar, nessa perspectiva, significa preparar a pessoa para viver de acordo com os valores, os costumes e os princípios de seu povo.

Essa concepção ajuda a compreender que a relação das famílias indígenas com a escola não pode ser interpretada apenas a partir de expectativas escolares ocidentalizadas, pois a formação da criança também é construída nas experiências vividas em família e na comunidade. Por isso, a aproximação entre família e escola não se volta somente para o desempenho escolar, mas também para o fortalecimento dos vínculos culturais e do sentimento de pertencimento, aspectos fundamentais para o desenvolvimento da criança.

Como destaca Melià (1979), a Educação indígena é indissociável da língua, das formas próprias de socialização e do modo de vida do grupo. Assim, quando os participantes associam essa relação à valorização da cultura indígena, evidenciam que o processo educativo envolve, ao mesmo tempo, aprendizagem, reconhecimento cultural e continuidade identitária. Nessa direção, fortalecer a relação entre família e escola implica reconhecer que a formação da criança é resultado da articulação entre a comunidade, a família e a instituição escolar, cada uma contribuindo, à sua maneira, para a construção de saberes, valores e identidades.

Desse modo, esse eixo revela que os objetivos atribuídos à relação com os familiares são múltiplos e interdependentes. Eles abrangem desde a melhoria da aprendizagem até a compreensão da criança em sua totalidade, o enfrentamento de situações de vulnerabilidade e a promoção de um desenvolvimento social e culturalmente situado. Mais do que um espaço de contato, a relação entre escola e família emerge como uma mediação estratégica para sustentar a escolarização em sua complexidade, articulando dimensões pedagógicas, sociais e culturais do trabalho educativo.

3.2.5 Avaliação quanto à relação com os familiares

Pode se observar que a maioria dos professores (P2, P3, P4, P5, P6, P8, P9, P10, P13, P14 e PSRM) avaliou a relação com os familiares de maneira positiva e destacou que, apesar de dificuldades (como falta de acesso à internet), a comunicação está funcionando e é considerada boa ou suficiente.

Olha, do jeito que está, está funcionando, graças a Deus, funciona, sabe? Melhorar, eu acho assim, seria bom se todos tivesse internet em casa, que pudesse usar *WhatsApp*, Mas não são todos, até aqui mesmo nós, para se comunicar é difícil assim, porque a internet cai, oscila [...]. Mas é difícil, mas do jeito que está, está funcionando. Tem uma boa comunicação (P2).

Sim funciona. É extremamente importante e necessário, porque a gente precisa ter essa comunicação com a família pra ajudar a criança, precisa ter essa intermediação (P3).

Acontece, para mim ali acontece (P4).

Olha, a nossa comunicação ela é boa, porque assim, manda o bilhetinho, estão aqui, né? Ou da preocupação deles já virem todos os dias e sempre eles perguntarem pra mim? Então a gente está sempre se comunicando. Então, assim, eu acho boa a nossa comunicação, [...]são boas. Eles vêm, são muito preocupados com os filhos. É isso que eu sempre falo para a minha coordenadora, porque como é quarto e quinto ano, os pais largam os filhos. E com esses meus, eles estão ali presentes com os que têm deficiência. São muito presentes, graças a Deus. Se eles estão lendo agora, também é ajuda da família (P5).

Eu considero ótima, né? Ela é aberta, a mãe aceita, e o que ela fala para nós também, nós acatamos, aceitamos, mas isso é raro, ela vir na porta para falar alguma coisa, sempre é nós professores que procuramos ela para conversar. Está funcionando bem (P6).

Ótima. E assim bem no comecinho quando eu comecei não era tanto né como é hoje, eles são mais participativos e cada dia estão melhorando né também procuro mais aqui (P8).

Depende muito da família, né? Tem família que já é mais aberta, daí dá tudo certo. [...] Ah, sim, a grande maioria, já melhorou muito isso (P9).

Eu vejo assim, a comunicação em si, ela está boa. Porque se eu falar que pode melhorar, melhoraria como? (P10).

Até agora, graças a Deus, que muitos pais... vêm sempre me procurando... os alunos estão melhorando (P13).

Ajuda muito. Acho que a família às vezes tem essa dificuldade também. Então a gente busca uma parceria, a escola, a família, para um ajudar o outro (P14).

Bom, satisfatório (PSRM).

Por outro lado, P1 considerou a relação com os familiares como insuficiente e irregular, e apontou que é preciso melhorar, pois há falta de interesse dos familiares. A falta de interesse dos familiares, principalmente dos alunos público da Educação Especial, também foi apontada por P7.

Está fraco [...]. Não acho que está do jeito que a gente quer, não está muito bom não, tem muita coisa pra melhorar ainda. Porque a gente gostaria de chamar e eles viessem naquele momento, né? Tipo, não precisa vir amanhã, mas vir quando é solicitado. Aí tem que ficar várias vezes pedindo, né? E eu queria que eles dessem mais. Ainda falta, falta [...]. Porque eles precisavam estar acompanhando melhor. Precisa melhorar. De zero a dez uns cinco e meio. Porque eles precisariam estar mais em contato com a gente, né (P1).

Precisa melhorar. Porque eles não têm um interesse, a gente vê que eles não têm interesse de saber como é que está, como que está desenvolvendo, como que está na sala de aula, como que é o comportamento, eles nunca perguntaram. Então a gente vê assim que parece que é uma falta de interesse (P7).

3.2.5.1 Discussão do eixo

Os resultados referentes à avaliação do processo de comunicação com os familiares evidenciam a prevalência de apreciações positivas por parte das professoras, embora acompanhadas de ressalvas importantes. Em geral, essa relação é percebida como necessária, funcional e relevante para o acompanhamento dos estudantes. Essa perspectiva não decorre da ausência de dificuldades, mas do reconhecimento de que, mesmo em contextos adversos, a escola consegue manter canais mínimos de interlocução com as famílias. Assim, o sentido positivo atribuído à comunicação está menos relacionado à sua estabilidade do que à possibilidade concreta de ela acontecer, ainda que de forma parcial, irregular ou dependente de esforço contínuo.

As contribuições de Bronfenbrenner (2011) auxiliam na compreensão dessa perspectiva ao destacar que o desenvolvimento da criança depende das interações entre os diferentes contextos dos quais ela participa. Nessa perspectiva, a avaliação favorável da comunicação indica que, apesar dos limites existentes, o vínculo entre família e escola preserva algum nível de articulação entre esses microssistemas. Desse modo, a comunicação é considerada positiva não por ocorrer de forma plena ou contínua, mas porque ainda possibilita a circulação de informações, expectativas e cuidados em torno da criança.

Ao mesmo tempo, os depoimentos mostram que essa avaliação positiva não é homogênea nem isenta de tensões. Os professores reconhecem que a relação depende do perfil de cada família, da abertura ao diálogo e das condições concretas de participação dos responsáveis. Assim, a ideia de que a comunicação é “boa”

convive com o reconhecimento de sua desigualdade, irregularidade e, em alguns casos, da necessidade de a própria escola buscar continuamente os familiares. Mais do que uma contradição, essa ambivalência revela que a avaliação da comunicação é construída em condições concretas e desiguais, e não a partir de um ideal abstrato de parceria.

As falas que classificam essa relação como fraca ou insuficiente evidenciam expectativas normativas sobre o que seria uma participação adequada da família na vida escolar. Esses posicionamentos expressam frustração diante da ausência de retorno ou do acompanhamento considerado insuficiente. Contudo, essa interpretação exige cautela. No contexto indígena, conforme aponta Melià (1979), a relação com a escola não pode ser analisada a partir de parâmetros gerais de participação, pois os modos de socialização e os vínculos com a instituição escolar são influenciadas por referências culturais próprias. Assim, interpretar o distanciamento familiar apenas como desinteresse pode obscurecer fatores sociais, culturais e materiais que limitam a presença das famílias, sem que isso signifique descompromisso com a escolarização dos filhos.

Desse modo, o eixo evidencia que a avaliação da comunicação com os familiares é majoritariamente favorável, mas marcada por ambiguidades que impedem uma leitura linear dessa relação. Ao mesmo tempo em que os professores reconhecem sua importância, também identificam lacunas e dificuldades que tensionam a expectativa de parceria. A avaliação, portanto, revela não apenas um julgamento sobre a qualidade da comunicação, mas também os desafios concretos de sustentar essa aproximação no cotidiano escolar.

3.2.6 Formas para melhorar a relação entre família e escola

As participantes indicaram formas para melhorar a relação entre família e escola. A professora P1 destacou a importância de agendar com os familiares reuniões presenciais que envolvam a coordenação, as crianças e os familiares, reforçando a importância da participação conjunta entre casa e escola, além de destacar a necessidade de persistência, pois muitas vezes é preciso fazer a solicitação várias vezes até obter retorno. P5 considerou que as reuniões presenciais são mais eficazes do que o contato por *WhatsApp* ou ligação telefônica, e propôs

manter o apoio do agente de saúde, devido às limitações de sinal de internet e telefone.

Por sua vez, P6 apontou que, em função da cultura da comunidade, as visitas domiciliares, o envio de bilhetes e os recados via *WhatsApp* são estratégias eficazes de comunicação. P7 destacou que é necessário insistir nas convocações e reforçar junto às famílias a importância de sua participação na vida escolar dos filhos.

Por sua vez, as professoras P8 e P11 reconhecem que há espaço para melhorias e que já estão sendo feitos esforços nesse sentido. Nesse sentido, o participante P14 acrescenta a importância de um trabalho articulado entre diferentes agentes, como direção, coordenação, profissionais da escola e agentes de saúde, envolvendo a comunidade de forma mais ampla. Além disso, ressalta a necessidade de compreender que problemas vivenciados no contexto familiar e na aldeia impactam diretamente o aprendizado da criança, o que reforça a importância de uma comunicação integrada e sensível a essas realidades

Aí eu penso assim que insistir nessa chamada deles para vir aqui fazer uma reunião com a gente assim, não com todos os pais, só nós, coordenação, até chamar ele, as crianças juntas ali, os envolvidos para falar dessa importância que eles precisam estar envolvidos em casa e na escola, pois tudo anda junto (P1).

Então continuar com o agente de saúde, porque é importante, porque a internet não dá para confiar. Celular também não, porque às vezes lá não pega sinal, né? Então teria que ser essas duas formas mesmo (P5).

É pela questão deles da cultura eu acho que esse é o único meio porta a porta ali o bilhete... é o recado via *WhatsApp* ele é um meio que eu acho que está sendo ótimo, né? (P6).

É, eu acho que a gente teria que insistir mais e chamar mais esses pais, e passar a importância, a gente fala, tenta não é, mas às vezes não entendem a importância da participação deles, né (P7).

Olha, é possível, né, mas aí depende [...] Sim. A gente pode melhorar, a gente está melhorando, né? (P8).

Sim, com certeza. E eu acho assim ... Olha, eu acho que poderia ter assim mais encontros. Só que aí vem uma outra questão. E tempo? Tempo do professor e tempo do pai que trabalha. Eu falo assim, eu não sei até que a gente, o professor da sala de recursos, deve ter mais contato com eles, porque é diferente os horários, né? É uma outra realidade. A gente só procura mais quando precisa ou quando eles querem alguma informação ou coisa assim. Acaba ficando, porque a demanda a gente não consegue alcançar. Mas da forma que foi feito

esse ano, eu gostei. Eu achei que foi um resultado bom, que deu um resultado bom, pelo menos com os pais dos meus alunos. Teve um acompanhamento bom, tanto do meu lado como do lado deles. Sempre que precisou a gente conseguiu se encaixar, se conversar (P11).

A direção, a coordenação... aí entra o agente de saúde. Tudo acho que envolve a família escolar, onde envolve bastante gente para ajudar... Entender que os problemas de casa (situações e problemas da aldeia) atingem o aprendizado da criança (P14).

P2 relatou que considera difícil melhorar a relação com os familiares, uma vez que, em sua opinião, essa dificuldade está associada a fatores de ordem social, como diferenças culturais e condições socioeconômicas que interferem nesse processo. Em contrapartida, a participante P10 afirmou acreditar que já esgotou todos os meios que considera possíveis para promover ainda mais essa aproximação. Segundo ela, uma alternativa seria a escola oferecer lanche e realizar a entrega de brindes ou presentes, como forma de estimular a participação dos familiares nas reuniões escolares, pensando nas questões sociais que envolvem a comunidade.

É difícil porque é questão social. É difícil porque esses dias mesmo da ventania levou o barracão, levou tudo. E aí eu falo para eles assim como que vocês dormem no frio? Tudo junto. Bem assim junta todos, criança pequena, tudo junta, junta todas as cobertas e se embola tudo. E no dia de chuva, por exemplo, às vezes a criança vem, vem assim, um ou dois, três. Vem por causa da comida, né. [...] Porque eu vejo, aqui muito é a questão social, sabe? Social e cultural. Por isso que é difícil (P2).

Então ... não tem outro jeito. Eu acredito, porque já vai o bilhete, já vai essa mensagem, ligação, agente de saúde, e vizinhos, e que às vezes as crianças mesmo, que são meio de comunicação da gente, que a gente às vezes fala para criança falar para o pai e a mãe do outro enfim. Então eu acho que já está esgotado essas maneiras de chamar os pais. Aí quando eles chegam aqui na escola, a gente tenta o máximo possível pegar informações de telefone, do tio, da tia, do vizinho, para que na próxima vez a gente possa ligar. [...] Isso na verdade já conversei, sugerindo uma proposta que acho que vai ser colocada, só que assim ninguém sabe. Porque eu acredito que assim, o que que os pais gostam muito e que atrai eles para a escola? Muitas vezes é comida, muitas vezes assim, é um presentinho, é um mimo, então isso atrai muitos pais para a escola. E aí quando eu falei sobre eles virem, né, até, não sei se eu falei, eu propus assim para fazer o lanche, para o responsável da criança e para a criança (P10).

Uma professora (P12) destaca a necessidade de uma interação maior e a importância do contato direto.

Que os professores tivessem mais uma oportunidade de se comunicar pessoalmente...cara a cara mesmo...Eu não sei nem como as informações que eu passo chegam até eles (P11).

3.2.6.1 Discussão do eixo

Os resultados evidenciam que o fortalecimento da relação entre família e escola depende da construção de estratégias de comunicação compatíveis com a realidade social e cultural da comunidade. Entre as ações apontadas, destacam-se as reuniões presenciais, consideradas pelas professoras como espaços mais eficazes para promover diálogo e conscientização sobre a importância da participação familiar no processo educativo.

P1 e P7 enfatizam a necessidade de insistir nas convocações e reforçar continuamente junto às famílias a importância do acompanhamento escolar das crianças. Para as participantes, a participação da família precisa ser compreendida como elemento fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes, exigindo da escola um movimento constante de aproximação.

Além das reuniões, as participantes ressaltam a importância de diversificar os meios de comunicação e destacaram que o contato presencial e o apoio do agente de saúde tornam-se essenciais diante das dificuldades de acesso à internet e ao sinal telefônico na aldeia. De forma semelhante, uma participante aponta que estratégias como visitas domiciliares, bilhetes e mensagens via *WhatsApp* apresentam maior efetividade por estarem mais adequadas à dinâmica cultural da comunidade.

Os resultados demonstram que a aproximação entre escola e família ocorre de maneira gradual e permeada por limitações institucionais e sociais. Os participantes reconhecem avanços nas ações desenvolvidas pela escola, embora ressalte que a rotina de trabalho das famílias e a elevada demanda dos professores dificultam um acompanhamento mais frequente. Ainda assim, uma das participantes avalia positivamente os resultados obtidos no diálogo com os responsáveis.

Nesse sentido, Moura (2024) apresenta entre os resultados do seu estudo o relato de uma professora responsável pela SRM sobre o quanto a sobrecarga de trabalho, a burocracia e o excesso de alunos impedem visitas domiciliares e a aproximação com as famílias. Esse resultado dialoga com os achados da presente pesquisa, nos quais os professores também enfrentam limites para estreitar a relação

com os familiares. A diferença está na natureza desses limites: no estudo conduzido por Moura (2024), foram apontadas dificuldades institucionais (como a carga horária, o número excessivo de alunos em sala e a burocracia); no contexto indígena desta pesquisa, as dificuldades estão relacionadas com questões sociais, como insegurança alimentar, moradia precária e falta de sinal de internet e linha telefônica, o que demanda ações que extrapolam a iniciativa da escola.

Outro aspecto evidenciado refere-se à necessidade de um trabalho articulado entre diferentes profissionais e setores da comunidade. P14 destaca a importância da atuação conjunta entre direção, coordenação, professores e agentes de saúde, considerando que as situações vivenciadas pelas famílias e pela comunidade indígena interferem diretamente no processo de aprendizagem das crianças. Essa perspectiva reforça a necessidade de uma comunicação mais integrada e sensível às especificidades do contexto comunitário.

A presença desses diferentes sujeitos evidencia que a relação entre família e escola é constituída por uma rede de mediações que ultrapassa a interação direta entre professores e responsáveis. Direção, coordenação, funcionários, professores indígenas e agentes comunitários de saúde contribuem de maneiras distintas para aproximar os contextos familiar, escolar e comunitário. Enquanto a equipe gestora organiza e articula as ações institucionais, os professores acompanham o processo pedagógico, os professores indígenas favorecem o diálogo cultural e linguístico, e os agentes de saúde contribuem para a busca ativa e para a compreensão das condições sociais vivenciadas pelas famílias. Assim, esses sujeitos não aparecem apenas como auxiliares da comunicação, mas como participantes de uma rede de cuidado, acompanhamento e articulação que amplia as possibilidades de permanência e de desenvolvimento dos estudantes. A importância dessa atuação coletiva está na complementaridade dos conhecimentos e das experiências de cada participante, especialmente em um contexto no qual as demandas educacionais se relacionam também às condições sociais, culturais e de saúde da comunidade.

As contribuições de Bronfenbrenner (2011) ajudam a compreender esse movimento ao destacar que o desenvolvimento da criança depende das conexões entre os diferentes contextos dos quais ela participa. A partir dessa perspectiva, as estratégias apontadas pelas professoras revelam tentativas de fortalecer os vínculos entre escola, família e comunidade. Quando a aproximação com os familiares depende da participação de agentes de saúde, funcionários da escola e outros

sujeitos do território, evidencia-se que essa relação não se constrói apenas pela iniciativa individual do professor, mas por uma rede ampliada de interações e responsabilidades compartilhadas.

Por outro lado, algumas participantes apontam limites para essa aproximação quando associa as dificuldades de participação das famílias às condições sociais e culturais enfrentadas pela comunidade, marcadas por situações de vulnerabilidade social.

No contexto indígena, essa necessidade de estratégias situadas adquire um significado ainda mais específico. Melià (1979) contribui para compreender que os processos educativos indígenas não podem ser separados do modo de vida, das formas próprias de sociabilidade e das referências culturais do grupo. Assim, a valorização de formas presenciais e comunitárias de contato não deve ser entendida como insuficiência em relação aos modelos escolares urbanos, mas como expressão de outras formas de organização da vida coletiva.

Por fim, os relatos indicam que a melhoria da relação entre família e escola exige mais do que mecanismos formais de comunicação. Os participantes destacam a necessidade de fortalecer vínculos por meio do diálogo, da presença e da compreensão das condições sociais e culturais que atravessam a realidade das famílias atendidas pela escola. A melhoria dessa relação aparece, portanto, como um processo gradual, construído no cotidiano e dependente tanto das iniciativas da escola quanto das condições objetivas que moldam a participação das famílias.

3.2.7 Participação dos familiares no processo de ensino e aprendizagem

Quanto à participação dos familiares no processo de ensino e aprendizagem, foi possível observar que cinco professores (P1, P2, P7, P12 e P14) relataram dificuldades na colaboração dos familiares, especialmente no acompanhamento das tarefas e no apoio à aprendizagem dos alunos.

A professora P1 destaca a importância das reuniões com os pais para explicar os métodos de trabalho e solicitar sua colaboração, ressaltando, porém, que muitos não acompanham o desenvolvimento dos filhos, algo que em sua visão é essencial diante da imaturidade das crianças. P2 reforça a dificuldade em contar com o apoio familiar, observando que grande parte dos pais não auxilia nas tarefas nem se envolve no processo de aprendizagem, mesmo quando é solicitado pela escola. De forma mais

enfática, P7 afirma que praticamente não há colaboração dos pais, exceto em casos específicos, como o de uma aluna com autismo, e considera que muitos responsáveis acreditam que sua função se limita a garantir a frequência dos filhos na escola.

Observou-se que os apontamentos dos professores P1, P2 e P7 se aproximam ao evidenciar a falta de envolvimento dos familiares na vida escolar dos filhos e a necessidade de uma participação mais ativa para favorecer o desempenho dos alunos. Eles ressaltaram a ausência de acompanhamento das tarefas, o desinteresse de muitos responsáveis pelo desenvolvimento escolar das crianças e a importância de fortalecer o diálogo e a parceria entre escola e família.

O participante P12 observou que, embora algumas famílias demonstrem maior cuidado, outras apresentam dificuldades em acompanhar as tarefas escolares, especialmente em função da rotina de trabalho ou de outras condições, o que se reflete na não realização ou no não retorno das atividades propostas. De modo semelhante, o participante P14 destacou que, em muitos casos, a comunicação se torna pouco efetiva nesse aspecto, pois o acompanhamento da aprendizagem fica mais centralizado na escola, com pouca devolutiva ou apoio por parte das famílias nas atividades enviadas para casa.

[...] porque se eu mando uma tarefa, eu gostaria que os pais olhassem, porque eles são quinto ano, olhasse para ter uma devolutiva. Aí eu, isso que eu quero, chamar para estar conversando tudo junto ali para somar, porque eles precisam, as crianças, por mais que são quinto ano, eles têm que ter responsabilidade, mas eles precisam de um olhar dos pais [...]. Nessa troca, assim, a gente conversa com os pais. Falando do que a gente precisa e falando da necessidade dos dois lados, né? Pra eles colaborarem e como eu posso colaborar? Precisa se enturmar ali, eu preciso da ajuda deles, porque eles são imaturos. Então o pai tem que estar presente na vida, escolar do filho, né? E a gente não vê muito isso (P1).

[...] tarefas, essas coisas, isso aí precisaria muito. Só que é difícil, sabe, mas porque eles também não têm um nível assim de conhecimento para ajudar essas crianças na questão da aprendizagem. Todos eles a maioria, não todos, porque tem filhos de professor. Mas filho de professor também é difícil porque o pai geralmente não acompanha. Difícilmente tem um pai que acompanha a aprendizagem do filho (P2).

Se há colaboração? Não tem. Só no caso dessa minha aluna autista que eu falei. Mas nos outros não tem. Não tem (P7).

Tem uns que são mais cuidadosos... os pais trabalham. Agora tem uns que você dá tarefa e não traz mais... a família não cuida mesmo (P12).

Na parte de aprendizagem, é menos participativa da família... Tem alguns que é 'a escola resolve', só manda e não tem aquela ajuda em casa (P14).

Além disso, duas professoras (P9 e P10) também reforçaram que, quando há colaboração dos pais, é nítido o progresso dos alunos, mostrando que o envolvimento familiar faz diferença.

O pai e a mãe ou o responsável que colabora, a gente vê que é nítido na sala de aula, que a criança, ela evolui mais. [...] E não só as crianças atípicas, mas também todas as crianças típicas, porque quando a criança faz atividade em casa, é nítido a evolução dela na sala de aula (P10).

Duas professoras (P3 e P6) reconheceram que, apesar das limitações, há o esforço das famílias. P3 apontou que, em algumas situações os próprios familiares fazem as tarefas dos filhos.

Com relação à aprendizagem dela. É nesse sentido, que ao ir uma tarefa para casa que ela ajude que ela auxilie né a criança a fazer e não que ela faça por ela [...]. Que ela venha auxiliar a criança, [...] porque a gente sabe quando a mãe faz e quando é a criança que faz (P3).

Falando assim pelas tarefinhas, sempre quando eu mando as tarefinhas, final de semana, na sexta-feira, eles trazem na segunda, vem tudo prontinho, sabe? Então, eu não tenho essa dificuldade (P6).

Por sua vez, P4 relatou mostrar uma postura ativa na busca por colaboração, mas não detalha se há ou não participação efetiva dos pais no processo de ensino e aprendizagem.

Sim, como vai essa tarefa, não é? A gente pede para aqueles pais que vêm [...] eu sempre estou ali na porta. Aí quando a criança não tá fazendo a tarefa, alguma coisa assim, aí eu chamo o paizinho na porta para conversar [...] (P4).

Quatro professores (P5, P8, P11 e P13) destacam a importância da colaboração dos familiares no processo de aprendizagem dos alunos. Ambas relataram experiências positivas em que os familiares ajudaram os filhos com as tarefas escolares e apoiaram o desenvolvimento, mostrando envolvimento e atenção às necessidades das crianças.

Nesse mesmo sentido, PSRM enfatizou a importância de estabelecer uma ponte entre a escola e a família, comunicando-se com os familiares para compreender melhor as necessidades dos alunos e promover soluções conjuntas.

Sim, então é como eu no início, quando eu peguei esses alunos sem ler, então eu mesma comunico os pais, pai e mãe ele não está lendo, então ele precisa de ajuda, aí eu já pego o material, dou para os pais, aí eles ajudam em casa com a leitura, aí em seguida na escola eu puxo, vamos ver se está fazendo mesmo a tarefa. Então é assim essa colaboração tem pais que ajudam mesmo, eles graças a Deus nesse ponto eles são bons (P5).

Sim. No aprendizado [...] a gente manda tarefas e os pais ajudam, eles são bem atentos a isso pelo menos na minha sala, vai tarefa e eles trazem tudo prontinho. [...]. Quando as famílias ajudam eles vêm e com a tarefinha pronta, então é porque os pais que ajudam em casa, né? Mas eles também são participativos, ajudam nas tarefas (P8).

Eu peço mais porque o meu aluno não tem noção de organização, de material, depois então eu peço para ela estar verificando com ele, olhando os cadernos de tarefa, se ela não entender, para ela chegar, me falar que eu vou explicar para ela também. Porque ali eu sei que a mãe também tem dificuldade. Com o outro aluno não, é tranquilo, a mãe é bem para frente, assim, ela sabe, ela consegue e ele também (P11).

Eles ajudam... os alunos de uma forma que eles conseguem entender. Muitos pais realmente auxiliam seus filhos... Costumo também enviar as tarefas e as aulas programadas. Por exemplo, quando estamos participando do curso Saberes Indígenas e há reuniões, enviamos a aula programada. Sempre pedimos aos pais ou responsáveis que ajudem os filhos a fazer as tarefas. Alguns pais ajudam bastante (P13).

Participam, eles me ajudam bastante, até essa questão da intolerância alimentar, a questão de alergia de alguma criança, a questão de socialização. A questão de preferência do objeto de apego, tudo isso eu converso com a família. Se eu estou com alguma dúvida, percebo que a criança está com um comportamento diferente, eu já vejo e penso, será que está acontecendo alguma coisa em casa? Já chamo para conversar. Às vezes também converso com a professora regente alguma coisa que eu percebi e conversei com a mãe teve o caso de uma aluna aqui do terceiro ano mesmo que ela não queria mais ir para a escola, que ela tem dificuldade na fala e a mãe me contou então eu fiz essa ponte com a professora regente porque ela não sabia responder a chamada, ela não queria responder presente, ela não sabia falar presente, ela pediu para a mãe treinar ela em casa “Mãe, você pode me treinar?” Porque eu quero aprender. Ela queria aprender falar presente para poder responder, porque ela tinha vergonha que ela não sabia e os outros iam rir dela, uma sala de terceiro ano. E aí eu fiz essa ponte. A professora regente só olhava para ela, você veio e já colocava presente. Hoje ela está super bem, ela está conversando, ela não tem vergonha de falar, ela abraça a professora dela, ela não falta na aula, então às vezes essa ponte é importante, eu acho que eu tenho essa preocupação de fazer, sabe? Porque a mãe vem, às vezes ela não conta para a professora regente, mas aqui comigo ela conversa. E aí é importante, né? (PSRM).

3.2.7.1 Discussão do eixo

Os resultados evidenciam que a participação dos familiares no processo de ensino e aprendizagem é percebida pelos professores de forma heterogênea, marcada por limites, esforços parciais e experiências pontuais de colaboração. Predominam relatos sobre dificuldades no acompanhamento das tarefas, na devolutiva das atividades enviadas para casa e no apoio contínuo à aprendizagem. Isso sugere que a parceria entre escola e família, nesse aspecto, nem sempre se concretiza nos termos esperados pela escola.

Ainda assim, os depoimentos reconhecem que, quando essa participação acontece, seus efeitos tornam-se perceptíveis no desenvolvimento dos alunos. Os professores associam o envolvimento familiar tanto ao avanço das aprendizagens quanto à maior continuidade do trabalho pedagógico entre casa e escola. Dessa forma, a participação da família aparece como elemento importante para sustentar o percurso escolar da criança, mesmo quando ocorre de maneira parcial ou irregular.

Nesse contexto, as falas que enfatizam a pouca colaboração familiar revelam a permanência de uma expectativa de que o trabalho pedagógico desenvolvido na escola seja complementado no espaço doméstico. Contudo, os próprios dados indicam que essa expectativa não pode ser tomada como único parâmetro para avaliar a participação das famílias. Nem todas dispõem das mesmas condições para acompanhar os estudos em casa, seja em razão da própria escolarização, das jornadas de trabalho, das dificuldades linguísticas ou de outras vulnerabilidades presentes no cotidiano. Coelho (2011), a partir dos resultados alcançados, concluiu que muitos pais têm baixa ou nenhuma escolarização formal e que a comunicação ocorre predominantemente na língua nativa, fatores que tornam inviável a expectativa de um “dever de casa” nos moldes ocidentais.

Assim, compreender o envolvimento familiar exige deslocar o olhar de uma ideia normativa de “boa participação” para uma análise mais contextualizada das possibilidades reais de acompanhamento. Mais do que medir presença ou ausência, torna-se necessário considerar as condições concretas que aproximam ou limitam a relação entre família e escola.

Conforme explica Bronfenbrenner (2011), o desenvolvimento da criança depende da articulação entre os diferentes contextos nos quais ela circula. Nessa perspectiva, a participação familiar no ensino e na aprendizagem não pode ser

reduzida apenas ao cumprimento de tarefas escolares em casa, pois envolve a qualidade das relações estabelecidas entre família e escola.

Quando essas conexões são frágeis ou descontínuas, a escola tende a interpretar a participação a partir da ausência. Por outro lado, mesmo formas parciais de aproximação podem criar condições mais favoráveis para sustentar o percurso escolar da criança. Desse modo, os resultados revelam não apenas maior ou menor adesão das famílias, mas diferentes possibilidades de articulação entre casa e escola.

Ao mesmo tempo, os depoimentos mostram que a participação familiar, quando presente, assume formas diversas. Em alguns casos, ela aparece diretamente no auxílio às tarefas, na leitura ou na organização dos materiais escolares. Em outros, manifesta-se na troca de informações com a escola, no acompanhamento das necessidades específicas da criança e na construção conjunta de encaminhamentos.

Esse aspecto é relevante porque impede reduzir a participação familiar à lógica do dever escolar cumprido em casa. O envolvimento das famílias também se expressa em práticas cotidianas menos visíveis, mas igualmente importantes para sustentar o processo educativo. Assim, a participação se configura como uma prática relacional, construída em diferentes níveis de presença, disponibilidade e possibilidade.

No contexto indígena, essa discussão exige atenção ainda maior às formas culturalmente situadas de participação. Na perspectiva Guarani-Kaiowá, a participação da família na educação da criança não se limita ao acompanhamento das atividades escolares realizadas em casa. A formação ocorre também por meio da convivência comunitária, da observação das práticas cotidianas, da transmissão da língua, dos conhecimentos tradicionais e dos valores que orientam o modo de ser do povo. Conforme Melià (1979), a educação indígena está integrada à vida social e comunitária, de modo que crianças e jovens aprendem por meio da participação nas experiências coletivas. Portanto, a ausência de acompanhamento das tarefas escolares, segundo os padrões da escola formal, não deve ser interpretada automaticamente como falta de interesse ou de compromisso familiar, pois as famílias podem participar da formação da criança por outras vias, culturalmente próprias e nem sempre reconhecidas pela escola. Melià (1979) problematiza visões padronizadoras de educação ao mostrar que, em contextos indígenas, os processos formativos não se organizam exclusivamente segundo a lógica da escola formal, mas também em articulação com o modo de vida, a língua, os vínculos comunitários e as formas próprias de socialização.

Nessa perspectiva, esperar das famílias um único modelo de acompanhamento, baseado em referências escolares urbanas e ocidentalizadas, pode obscurecer outras formas de presença e compromisso com a formação da criança. Por isso, os limites apontados pelas professoras precisam ser analisados sem desconsiderar as condições culturais e materiais que atravessam a vida das famílias.

Desse modo, o eixo revela que a participação dos familiares no processo de ensino e aprendizagem é atravessada por tensões entre expectativa e possibilidade. Se, por um lado, a escola atribui grande valor ao apoio da família como elemento capaz de potencializar o desenvolvimento dos estudantes, por outro, os resultados mostram que esse apoio depende de condições objetivas, culturais e relacionais que precisam ser construídas e mobilizadas.

Os resultados indicam, portanto, que discutir a participação familiar exige não apenas reconhecer seus limites, mas também problematizar os critérios pelos quais a própria escola a define, a convoca e a legitima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a relação entre os familiares de estudantes indígenas Guarani-Kaiowá com deficiência e a escola, a partir da perspectiva de professores. De modo mais específico, buscou-se compreender o contexto do território, da escola e das famílias; identificar as estratégias utilizadas pelos docentes para estabelecer e manter essa relação; e analisar suas percepções sobre formas de fortalecê-la no processo de escolarização. A partir desse percurso, considera-se que os objetivos propostos foram alcançados, na medida em que o estudo permitiu compreender como essa relação é vivida, interpretada e sustentada no cotidiano escolar, bem como os desafios que atravessam sua construção.

A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, foi realizada em uma escola municipal indígena localizada em um município de pequeno porte do interior de Mato Grosso do Sul. Participaram do estudo quinze professores que atuam junto a estudantes indígenas com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, incluindo docentes regentes, professores de língua materna e cultura e a professora responsável pela SRM. A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas e observações registradas em diário de campo, posteriormente analisadas pela análise temática. Esse percurso metodológico possibilitou compreender, de forma situada, as experiências e interpretações construídas pelos participantes acerca da relação entre escola e família.

Os resultados evidenciaram que essa relação não se configura de maneira linear ou homogênea. Ao contrário, mostrou-se atravessada por condições sociais adversas, especificidades culturais, mediações institucionais e diferentes expectativas em relação ao papel da família na escolarização. A comunicação entre escola e familiares se organiza por meios múltiplos e adaptativos, envolvendo reuniões, bilhetes, conversas no cotidiano escolar, telefonemas, aplicativos de mensagens e mediações realizadas por diferentes sujeitos da escola e da comunidade.

Mais do que um simples fluxo de informações, essa comunicação apareceu como espaço de construção de vínculos, de interpretação das dificuldades vividas pelos estudantes e de busca de estratégias para sustentar sua permanência e participação na escola. Nesse processo, a relação com os familiares permeia questões estritamente pedagógicas e passa a envolver aspectos ligados ao cuidado, à proteção, à socialização e às condições concretas de vida das crianças.

Os achados também mostraram que os conteúdos mobilizados nessa relação incluem temas como alimentação, uso de medicação, rotina, frequência, organização de materiais, acompanhamento terapêutico e situações de vulnerabilidade social. Isso evidencia que, no caso dos estudantes indígenas Guarani-Kaiowá com deficiência, escolarização, cuidado e reconhecimento cultural aparecem diretamente articulados. Da mesma forma, os objetivos atribuídos pelos professores à relação com as famílias se mostraram de diversas formas: melhorar a aprendizagem, compreender a criança em sua totalidade, construir confiança e favorecer um desenvolvimento social e culturalmente situado.

No que se refere à participação familiar no processo de ensino e aprendizagem, os resultados revelaram uma dinâmica marcada por esforços parciais, limites concretos e experiências pontuais de colaboração. Os professores atribuem grande importância ao acompanhamento familiar, especialmente no apoio às tarefas e na continuidade do trabalho pedagógico fora da escola. Entretanto, os resultados indicam que essa participação não pode ser analisada a partir de modelos normativos ou expectativas gerais.

As possibilidades de acompanhamento das famílias são entrelaçadas por condições materiais, sociais, linguísticas e culturais que nem sempre permitem corresponder às demandas escolares nos moldes esperados pela instituição. Nesse sentido, a pesquisa reforça a necessidade de compreender o envolvimento familiar de forma contextualizada, evitando interpretações simplificadas baseadas apenas em presença ou ausência.

Destaca-se, ainda, que os professores participantes não atribuíram às famílias a responsabilidade pelas dificuldades vivenciadas no processo de escolarização dos estudantes com deficiência. Esse resultado difere do observado em estudos realizados em contextos urbanos, nos quais a família frequentemente é apontada como um dos principais obstáculos à inclusão escolar, evidenciando, no contexto investigado, uma compreensão mais contextualizada e compartilhada dos desafios enfrentados.

Outro aspecto importante refere-se à avaliação do processo de comunicação com os familiares, percebido pelos participantes em sua maioria positiva, ainda que marcada por ambiguidades. Os professores reconhecem dificuldades, interrupções no contato e baixa adesão de algumas famílias, mas também destacam que, apesar dos obstáculos, a interlocução continua acontecendo. Assim, a positividade atribuída a

essa relação parece estar menos ligada à estabilidade da comunicação e mais à possibilidade concreta de manter algum nível de aproximação entre escola e família.

As sugestões apresentadas pelos participantes para fortalecer essa relação também revelam a importância de estratégias sensíveis ao contexto vivido pela comunidade. Reuniões presenciais, visitas domiciliares, mediações comunitárias e maior articulação entre diferentes agentes foram apontadas como caminhos relevantes para ampliar a aproximação com as famílias. Esses elementos mostram que fortalecer essa relação depende menos de modelos padronizados de comunicação e mais da construção de práticas coerentes com as condições territoriais, sociais e culturais das comunidades indígenas.

Entre as contribuições da pesquisa, destaca-se a ampliação das discussões sobre a interface entre Educação Especial e Educação Escolar Indígena, especialmente ao focar a relação entre família e escola a partir da perspectiva de professores que atuam diretamente com estudantes indígenas Guarani-Kaiowá com deficiência. Além disso, o estudo evidencia que a comunicação escolar, nesse contexto, assume funções pedagógicas, sociais, protetivas e culturais, não podendo ser reduzida a uma dimensão meramente administrativa.

A pesquisa também oferece subsídios para a formação docente, para a gestão escolar e para a construção de ações mais coerentes com a realidade das comunidades indígenas. Os resultados apontam para a necessidade de estratégias menos padronizadas e mais sensíveis às especificidades territoriais, linguísticas, sociais e culturais que atravessam o processo de escolarização.

Outro aspecto evidenciado pela pesquisa foi a sensibilidade demonstrada pelos professores em relação à importância das práticas inclusivas. Os participantes reconheceram a necessidade de desenvolver ações que respeitem as especificidades dos estudantes e promovam sua participação no contexto escolar, reforçando o compromisso com uma educação inclusiva construída de forma contextualizada e culturalmente sensível.

É importante reconhecer, contudo, algumas limitações do estudo. A principal delas refere-se ao fato de a pesquisa privilegiar a perspectiva dos professores, sem contemplar, com a mesma centralidade, as vozes das famílias e dos próprios estudantes. Além disso, trata-se de um estudo realizado em uma escola específica, o que exige cautela quanto a generalizações para outros contextos.

Como sugestões para futuras investigações, destaca-se o desenvolvimento de pesquisas que analisem a relação entre a escola e a família de estudantes indígenas com deficiência, a partir da perspectiva dos próprios familiares. Ressalta-se, contudo, que estudos dessa natureza requerem um período ampliado de imersão no contexto comunitário, bem como processos de aproximação e construção de vínculos com as culturas e modos de vida desses estudantes e suas famílias, a fim de garantir uma compreensão sensível e contextualizada das experiências investigadas. Da mesma forma, investigações que incluam os estudantes como interlocutores podem contribuir para compreender como vivenciam as relações e mediações entre casa e escola.

Também se mostram relevantes pesquisas realizadas em diferentes territórios e redes de ensino, assim como estudos voltados à elaboração e avaliação de estratégias de aproximação entre escola e família ancoradas em práticas comunitárias e intersetoriais.

Em síntese, a pesquisa mostrou que a relação entre os familiares de estudantes indígenas Guarani-Kaiowá com deficiência e a escola constitui uma prática relacional complexa, atravessada por desigualdades sociais, mediações institucionais, condições territoriais e especificidades culturais. Fortalecer essa relação não significa apenas ampliar canais de contato, mas reconhecer sua complexidade e construir formas de aproximação coerentes com a realidade vivida pelas comunidades.

Nesse sentido, garantir o direito à educação desses estudantes exige não apenas compromisso pedagógico, mas também sensibilidade cultural, escuta, articulação institucional e condições concretas para que a relação entre escola e família possa se sustentar de maneira mais efetiva no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Thais Lima Bacchi de. Com 116,3 mil indígenas em MS, Estado dobrou de população em 12 anos. **Secretaria de Estado de Turismo, Esporte e Cultura**, Campo Grande, 7 ago. 2023. Disponível em: <https://www.setesc.ms.gov.br/com-1163-mil-indigenas-em-ms-estado-dobrou-populacao-em-12-anos/>. Acesso em: 28 nov. 2024.

BENITES, Eliel. **Oguata Pyahu (Uma Nova Caminhada) no Processo de Desconstrução e Construção da Educação Escolar Indígena da Aldeia Te'yikue**. 2014. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 15 out. 2024

BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 23, 28 maio de 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 12, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 16 ago. 2024.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 08 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 234, p. 4, 9 dez. 2025b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=09/12/2025&jornal=515&pagina=4&totalArquivos=234>. Acesso em: 16 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 1, 23 dez.1996. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=23/12/1996&totalArquivos=289>. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; SOUZA, Vania Pereira da Sila. Crianças Indígenas Kaiowá e Guarani: Um Estudo Sobre as Representações Sociais da Deficiência. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 23, n. 53/1, p. 425-440, 2014.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. **Interação escola-família**: subsídios para práticas escolares. Brasília, DF: Unesco/MEC, 2009.

COELHO, Luciana Lopes. **A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá**: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/620>. Acesso em: 11 set. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2022a.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022b.

GOMES, Mônica Araújo; PEREIRA, Maria Lúcia Duarte. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 357-363, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/csc/2005.v10n2/357-363/pt>. Acesso em: 23 fev. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Mato Grosso do Sul. **IBGE**, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/panorama>. Acesso em: 12 jun. 2024.

KROEF, Renata Fischer da Silveira; GAVILLON, Póti Quartiero; RAMM, Laís Vargas. Diário de campo e a relação do(a) pesquisador(a) com o campo-tema na pesquisa-intervenção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 464–480, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/epp.2020.52579>. Acesso em: 4 nov. 2025.

KUI, Rasu Inu Bake Huni; ARAÚJO, Hanna Talita Gonçalves Pereira de. O ensino da arte na aldeia e na escola indígena: conhecimentos tradicionais e conhecimentos contemporâneos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 42, n. 116, p. 41-50, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC251976>. Acesso em: 23 fev. 2026.

LIMA, Juliana Maria da Silva; BRUNO, Marilda. Criança Kaiowá surda e sua comunicação na família e na escola. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 7, n. 19, p. 38-47, jan./abr. 2017.

LIMA, Juliana Maria da Silva. **A criança indígena surda na cultura Guarani-Kaiowá**: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola. 2013. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da grande Dourados, Dourados, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/644>. Acesso em: 11 set. 2024.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. **Anais [...]** Bauru, SP: USC, 2004. CD-ROOM.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, Ivanete. **A comunicação na relação família e escola**: perspectiva de mães de estudantes com e sem deficiência, 2024. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/6487>. Acesso em: 16 janeiro. 2026.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela K. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. São Paulo, SP: Almedina Brasil, 2021. E-book.

MATTOSO, Maria Goretti da Silva; BRUNO, Marilda Moraes G.; NOZU, Washington Cesar S. Avaliação e inclusão de criança indígena com paralisia cerebral e baixa visão na educação infantil. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, p. 35–52, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/rep/article/view/e20203>. Acesso em: 23 maio. 2026.

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes; CIA, Fabiana. Educação Especial e a relação família-escola: análise da produção científica de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 349-358, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192849>. Acesso em: 24 maio. 2024.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>. Acesso em: 5 nov. 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In*: VICTOR, Sonia Lopes.; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. p. 60-83.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>. Acesso em: 10 out. 2024.

MOURA, Débora Militão Trindade. **Perspectivas de professores sobre a comunicação entre a família dos estudantes com deficiência e a escola**. 2024. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2024. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/6484>. Acesso em: 11 set. 2024.

OMOTE, Sadao; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. (org.). **Família e deficiência**. São Carlos, SP: EDESP-UFSCar, 2022. v. 3. (Coleção Sadao Omote).

PANIAGUA, Gema. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. *In*: COLL, César *et al.* (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004. p. 330-346.

RODRIGUES, Maria Adriana Torqueti; MARTINS Racquel Valério; BENITES, Aparecida. Atendimento Educacional Especializado: um olhar para a educação escolar indígena (Guarani/Kaiowá) e inclusiva no Município de Amambai-MS. **Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade**, Dourados, v. 4, n. 2, p. 65-90, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.30612/riet.v4i2.18165>. Acesso em: 16 fev. 2025.

RODRIGUES, Maria Beatriz Blanco Santana; SILVA, Aline Maira; REBELO, Andressa Santos. A relação escola e família do aluno com deficiência na perspectiva dos gestores. *In*: SILVA, Aline Maira da; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. (org.). **Educação Especial: cenários, perspectivas e práticas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 137-153.

SÁ, Michele Aparecida de; CAIADO, Kátia R. M. Educação Especial na Educação Escolar Indígena: contribuições da pesquisadora Marilda Moraes Garcia Bruno. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 9, n. 27, p. 399-417, 2018. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3132>. Acesso em: 11 abr. 2022.

SÁ, Michele Aparecida de. **Educação e escolarização indígena com deficiência em Terra Indígena Araribá**. 2015. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/2935>. Acesso em: 11 set. 2024.

SERON, Bruna Barboza *et al.* O esporte para pessoas com deficiência e a luta anticapacitista: dos estereótipos sobre a deficiência à valorização da diversidade.

Movimento, Porto Alegre, v. 27, p. e27048, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/113969>. Acesso em: 15 maio 2026.

SILVA, Aline Maira da; MENDES, Enicéia Gonçalves. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 2, p. 217-234, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382008000200006>. Acesso em: 23 nov. 2024.

SILVA, Emerson Felipe da; ALVES, Jose Jakson Amancio. O Esporte na Escola Indígena como benefício pedagógico e ferramenta para potencializar a Aprendizagem transfazendo vidas. **Id on Line – Revista de Psicologia**, v. 13, n. 48, p. 505-518, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/online.v13i48.2229>. Acesso em: 19 fev. 2026.

SILVA, João Henrique da; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação especial nas escolas indígenas de Dourados-MS: desafios e possibilidades do serviço de apoio para os indígenas com deficiência. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 42, p. 67-84, 2019. DOI: 10.5935/2238-1279.20190027.

SILVESTRE, Célia Maria Foster; ROSSATO, Veronice Lovato. Esses que são os nossos outros: a presença Kaiowá e Guarani em Amambai, MS. *In*: FACHIN, Viviane Scalon; RODRIGUES, Marinete Aparecida Zacarias; DEFFACCI, Fabrício Antônio (org.). **Amambai: 70 anos de história**. Dourados, MS: Seriema, 2018. p. 51–57.

SOARES, Josélia Ferraz. **A representação social de uma mãe indígena com filho que possui paralisia cerebral**. 2009. 100 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v71n2/05.pdf>. Acesso em: 11 set. 2024.

SOUSA, Maria do Carmo da Encarnação Costa de. **A organização do atendimento educacional especializado nas aldeias indígenas de Dourados/MS: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para área da surdez**. 2013. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2013. Acesso em: 19 fev. 2026.

SOUZA, Vania Pereira da Silva. **Crianças indígenas Kaiowá e Guarani: um estudo sobre as representações sociais da deficiência e o acesso às políticas de saúde e educação em aldeias da Região da Grande Dourados**. 2011. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011. Disponível em: <http://200.129.209.58:8080/handle/prefix/100>. Acesso em: 23 out. 2025.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICE A – REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa intitulada “**Relação entre familiares de estudantes indígenas Guarani-Kaiowá com deficiência e escola: a perspectiva de professores**”, desenvolvido por Mara Silvana Silva de Souza Moraes, discente do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), sob orientação da Prof^a. Dr^a. Aline Maira da Silva.

O principal objetivo deste estudo é analisar a relação entre família de estudantes indígenas Guarani-Kaiowá com deficiência e escola, na perspectiva de professores. A fim de que essa pesquisa se efetive, necessitamos da sua colaboração. Por esta razão, gostaríamos de convidá-lo/a a participar do estudo.

Você foi selecionado/a porque atende ao critério de seleção dos participantes da pesquisa: estar atuando como professor regente em turmas de 1º ao 5º onde há alunos com deficiência matriculados e sala de Recursos Multifuncional.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora ou com a UFGD. As datas e horários serão agendados de acordo com a sua disponibilidade.

Neste estudo, sua participação consiste em responder a duas entrevistas, por meio de dois roteiros semiestruturado, que será feito individualmente com duração aproximada de 30 minutos, a ser realizada nas dependências da escola, em uma sala previamente organizada pela direção para assegurar o seu conforto e privacidade durante toda a entrevista. As entrevistas serão gravadas em áudio com o objetivo exclusivo de registrar e possibilitar a transcrição fiel das falas para fins de análise da pesquisa. As gravações não serão utilizadas para divulgação, sendo preservada a confidencialidade dos(as) participantes.

Você poderá escolher, de forma livre e esclarecida, uma das opções abaixo:

() Autorizo a gravação da minha voz para registro e transcrição, sem autorização para divulgação.

() Não autorizo a gravação da minha voz.

Como em toda pesquisa, existem riscos envolvidos. Você poderá sentir desconforto durante a aplicação dos questionários e entrevistas, devido ao fato de estar saindo de sua rotina diária e lidando com temas relacionados às suas experiências escolares. Se isso acontecer, a coleta de dados será imediatamente

interrompida. Você tem o direito de não responder às perguntas que considerar constrangedoras.

Destacamos que a sua participação trará benefícios importantes para a ampliação dos conhecimentos sobre as relações entre familiares de estudantes indígenas com deficiência e escola, visando buscar refletir como essa comunicação acontece e conhecendo os mecanismos dessa relação, conforme a perspectiva dos próprios participantes.

A pesquisadora garante que você tem o direito de buscar por indenização por danos decorrentes da pesquisa, nos termos da Lei, e se compromete com o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa. Além disso, a pesquisadora se compromete com o total sigilo e privacidade quanto à sua identificação.

Os resultados e conclusões obtidas na pesquisa serão apresentados em forma de dissertação de mestrado e poderão ser apresentados em forma de artigo ou de resumo em congressos, seminários e publicados em diferentes meios. Em todas as publicações, será garantido sigilo à identidade dos participantes. Além disso, fica assegurado aos(às) participantes o direito de acesso aos resultados da pesquisa. A pesquisadora se compromete a divulgar os resultados em formato acessível e plenamente compreensível ao grupo ou população pesquisada, conforme estabelece a Resolução CNS nº 510/2016, Art. 17, Inciso VI.

O Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da UFGD é um colegiado interdisciplinar e independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP/UFGD está localizado no Prédio da Reitoria (Unidade 1, sala 501), Rua João Rosa Góes, número 1761, no bairro Vila Progresso. O e-mail do CEP/UFGD é cep@ufgd.edu e o contato telefônico é (67) 3410-2853. Este estudo também será analisado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), instância nacional responsável pela avaliação ética de pesquisas em âmbito nacional, especialmente aquelas que envolvem temáticas específicas ou de maior complexidade. A Conep pode ser contatada no seguinte endereço: SRTVN – Via W 5 Norte – Edifício PO700 – Quadra 701, Lote D – 5º andar – Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF). Telefone: (61) 3315-5877, com atendimento de segunda a sexta-feira, das 9h às 18h.

Esse termo foi impresso em duas vias e você receberá uma via deste, na qual constam dados para contato com a pesquisadora e sua orientadora, podendo, a qualquer momento, entrar em contato para retirar dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.

Todos os dados coletados nesta pesquisa serão armazenados em arquivo físico ou digital, sob guarda e responsabilidade da pesquisadora, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término do estudo. O(a) participante poderá decidir livremente sobre sua participação e sobre o uso de seus dados durante a pesquisa e após seu término.

Eu _____,
declaro que li e concordo em participar da pesquisa.

_____, MS, _____ de _____ de 2025.

Assinatura do participante

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do participante para a participação neste estudo.

Mara Silvana Silva de Souza Moraes (Pesquisadora)

Telefone:

E-mail: marabitencourte@hotmail.com

Prof^a. Dr^a. Aline Maira da Silva (Orientadora)

Telefone:

E-mail: alinesilva@ufgd.edu.br

APÊNDICE B – TERMO DE ANUÊNCIA E ASSUNÇÃO DE COMPROMISSO

PESQUISADORA: Mara Silvana Silva de Souza Moraes, brasileira, casada, aluna do Mestrado em Educação do Programa de Pós- Graduação em Educação, Diversidade e Inclusão da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), CPF: 969.429.831-87, residente e domiciliada a Rua Algacir Pissini, nº 1665 – Amambai – MS.

RESERVA INDÍGENA AMAMBAI: situada na rodovia MS 386 Amambai/Ponta Porã KM 05 Aldeia Amambai, neste ato representada pela liderança Indígena.

As partes acima identificadas têm, entre si, justo e acertado o presente Termo de anuência de assunção de compromisso, que se regerá pelas cláusulas seguintes, descritas no presente.

CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETIVO

1.1 É objeto deste o pedido de anuência pela anuência pela Pesquisadora à comunidade indígena da Aldeia Amambai para realizar a pesquisa intitulada “Comunicação na relação entre família de estudantes indígenas com deficiência e escola: a perspectiva de professores” a ser desenvolvida na aldeia em questão.

CLÁUSULA SEGUNDA – OBTENÇÃO DA ANUÊNCIA

1.1 A pesquisadora se comprometerá a apresentar e explicar a pesquisa à comunidade indígena da aldeia Amambai, deixando claro que sua participação não é obrigatória e a qualquer momento poderão desistir de participar e retirar seu consentimento.

1.2 A pesquisadora fornecerá informações dos riscos e benefícios que este estudo poderá oferecer;

1.3 A pesquisadora se comprometerá em descrever os métodos que afetam diretamente os participantes da pesquisa (se caso houver algum);

1.4 A pesquisadora se comprometerá a explicar a comunidade indígena em estudo que sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora ou com a unidade Escolar ou comunidade indígena.

CLÁUSULA TERCEIRA – DAS CONDIÇÕES DA PESQUISA

3.1 Durante a pesquisa, a PESQUISADORA sujeitar-se-á às normas estabelecidas pela Resolução CNS nº 510 de 2016 (Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais) e a Resolução CNS nº 304 de 2000 (Pesquisa com População

Indígena).

3.2 A pesquisadora se comprometerá a respeitar a visão de mundo, os costumes, atitudes estéticas, crenças religiosas, organização social, filosofias peculiares, diferenças linguísticas e estrutura política;

3.3 A pesquisa será suspensa mediante a percepção de situações que coloquem em risco a integridade e o bem estar físico, mental e social dos participantes da pesquisa; quando for solicitada a sua interrupção pela comunidade indígena em estudo; Ou, quando a pesquisa em desenvolvimento venha a gerar conflitos e/ou qualquer tipo de mal estar dentro da comunidade.

CLÁUSULA QUARTA – DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

4.1 A pesquisadora e o representante da aldeia indígena Amambai declaram estar de acordo com o estabelecido no presente termo de anuência.

4.2 O não cumprimento das cláusulas e condições estabelecidas importará, de pleno direito, na suspensão imediata da pesquisa, considerando-se também rescindindo o presente termo, para todos os efeitos.

ASSIM, POR ESTAREM JUNTAS ACORDADAS, as partes assinaram o presente ajuste, em três vias da igual forma e teor e para os mesmos efeitos, na presença das testemunhas abaixo.

Amambai –MS ____/____/____

Liderança Indígena

Pesquisadora

Testemunhas:

RG: _____

RG: _____

APÊNDICE C – INSTRUMENTO APLICADO JUNTO AOS PROFESSORES**Ficha de caracterização**

1. Qual é a sua idade? _____
2. Formação inicial (curso de graduação): _____
3. Formação continuada (especialização, mestrado e/ou doutorado. Solicitar nome do curso): _____
4. Há quanto tempo atua como docente: _____
5. Regime de trabalho: () contratado () concursado
6. Atuação:
 - a. Turma (nível e etapa de ensino): _____
 - b. Quantos alunos com deficiência e/ou com Transtorno do Espectro Autista (TEA) você tem matriculados em sua turma? Quais deficiências eles apresentam? _____

**APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA
PROFESSORES DE ALUNOS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
MATRICULADOS ESCOLAS REGULARES**

- 1) Quais são as formas de comunicação utilizadas para se comunicar com os familiares de estudantes com deficiência?
- 2) Você avalia que as formas utilizadas para a comunicação são efetivas? Justifique a sua resposta.
- 3) Você considera as características e a realidade dos familiares para eleger as formas de comunicação?
- 4) Quais são os assuntos ou conteúdos abordados na comunicação com as famílias de estudantes com deficiência?
- 5) Indique a frequência com que você se comunica com os familiares dos estudantes:
 - () nunca
 - () raramente
 - () semestralmente
 - () bimestralmente
 - () mensalmente
 - () semanalmente
 - () duas a três vezes por semana
 - () diariamente
- 6) Qual sua atitude ou comportamento adotado na comunicação junto aos familiares dos alunos com deficiência?
- 7) Qual seu objetivo ao se comunicar com os familiares?
- 8) Como você avalia o processo de comunicação com os familiares de alunos com deficiência?
- 9) Como é possível melhorar e fortalecer a comunicação com os familiares (a entrevistadora deve garantir que o participante aborde maneiras de melhorar e

fortalecer a comunicação quanto aos seguintes aspectos: formas de comunicação, frequência, conteúdo e atitudes)?

- 10) É solicitada a colaboração dos familiares para tratar de assuntos relacionados à aprendizagem dos alunos? Em caso positivo, explique como é essa colaboração.

**APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA
PROFESSORES QUE ATUAM NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

1. Quais os canais de comunicação utilizados para se comunicar com os familiares de alunos com deficiência?
2. Você avalia que os canais utilizados são efetivos? Por quê?
3. Ao eleger os canais de comunicação, você considera o perfil dos familiares?
4. Os familiares participam das tomadas de decisões em relação ao seu filho nas atividades desenvolvidas na SRM? Como ocorre essa participação?
5. A opinião dos familiares é valorizada na tomada de decisão em relação ao processo de ensino e aprendizagem da criança?
6. Quais são os assuntos ou conteúdos abordados na comunicação com as famílias de alunos com deficiência?
7. Indique a frequência com que você se comunica com os familiares dos alunos
 - a. ☐ nunca
 - b. ☐ raramente
 - c. ☐ semestralmente
 - d. ☐ bimestralmente
 - e. ☐ mensalmente
 - f. ☐ semanalmente
 - g. ☐ duas a três vezes por semana
 - h. ☐ diariamente
8. Qual sua maneira de lidar com os familiares ao se comunicar com eles? (Indique atitudes e comportamentos que você utiliza ao se comunicar com os familiares)
9. Qual seu objetivo ao se comunicar com os familiares? O que você espera dessa comunicação?
10. Como você avalia o processo de comunicação com os familiares?

11. Como é possível melhorar a comunicação com os familiares (canais, frequência, conteúdo e atitudes)?