



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

JOÃO HENRIQUE DA SILVA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM ESCOLAS INDÍGENAS**

**DOURADOS-MS
2014**

JOÃO HENRIQUE DA SILVA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM ESCOLAS INDÍGENAS**

Relatório apresentado como requisito ao exame de Defesa de Dissertação de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa “Educação e Diversidade” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marilda Moraes Garcia Bruno.

**DOURADOS-MS
2014**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da UFGD, Dourados, MS, Brasil

F383p Silva, João Henrique da.
Formação de professores para o atendimento
educacional especializado em escolas indígenas –
Dourados-MS : UFGD, 2014.
205 f.

Orientador: Prof. Dr. Marilda Moraes Garcia Bruno.
Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade
Federal da Grande Dourados.

1. Professores – Formação. 2. Escolas indígenas. I.
Bruno, Marilda Moraes Garcia. II. Título.

CDD: 370.71

JOÃO HENRIQUE DA SILVA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM ESCOLAS INDÍGENAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: História, Políticas e Gestão da Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Marilda Moraes Garcia Bruno – Orientadora
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof^ª. Dr^ª. Rosângela Célia Faustino - Examinadora
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Beatriz Rocha Ferreira - Examinadora
Universidade Federal da Grande Dourados (CAPES-PNVS/UFGD)

Dourados/MS, 25 de fevereiro de 2014.

*Dedico este trabalho a três pessoas amigas e inesquecíveis no meu existir. A minha **mãe Conceição** que me incentiva e dá força nos momentos difíceis da minha existência. Para a minha orientadora **Dra. Marilda Bruno** que me abriu novas portas no caminho do saber e da formação humana. Ao meu amigo **Padre Dr. Adriano São João** que sempre me motivou a aprofundar os meus estudos.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus que me concedeu força para superar as dores físicas e existenciais.

Ao meu amigo e professor Me. Alexandre Cougo de Cougo, que me falou do processo seletivo na UFGD e me incentivou a entrar no mestrado. Também aos meus amigos professores da UFMS/CPAN: Dra. Edelir Garcia e Dra. Márcia Sambugari.

À minha orientadora Dra. Marilda M. G. Bruno, que possibilitou o meu amadurecimento como professor e pesquisador.

À PROESP/CAPES, pelo financiamento e a bolsa concedida, colaborando com o aprofundamento e a dedicação exclusiva aos estudos.

Aos professores do AEE e gestores responsáveis pelas escolas indígenas, que permitiram discutir um tema novo e desafiador.

Aos professores examinadores da banca de qualificação e da defesa, Dra. Rosângela Célia Faustino, Dra. Maria Beatriz Rocha Ferreira, Dr. Reinaldo dos Santos, que ofereceram importantes contribuições para a qualidade do trabalho.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação *strictu sensu* em Educação (PPGEdu/FAED/UFGD), pela oportunidade de cursar um mestrado com professores competentes e qualificados.

Aos professores que ministraram suas disciplinas e incentivaram o rigor e a dedicação na pesquisa: Dra. Elisângela Scaff, Dra. Alessandra Furtado, Dra. Alaíde Baruffi, Dr. Reinaldo dos Santos, Dr. Renato Suttana, Dra. Magda Soares, Dra. Morgana Agostini, Dr. Jorge Eremites de Oliveira, Dr. Álvaro Baducci e a Dra. Maria Beatriz R. Ferreira (“Bia”).

A todos os meus amigos e colegas do mestrado, turma 2009 a 2013, que partilharam comigo os desafios e os conselhos para superar os momentos de crise: Elis Regina, Ilma Saramago, Verônica Pioto, Gislaine Cruz, Adriana Langer, Clóvis Irala, Elizabete Velter, Inês Velter,

Rodrigo dos Reis, Isabela Rahal, Jonas de Paula, Kleyton Ferreira, Lilian Tatiane, Bruna Serejo, Candida Urbano, Emne Bouffleur, Hellen Melo, Carolina Stefanello, Adriana Valadão, Emiliania Rodrigues, Francielle Pott, Marcela Guarizo, Grazielly Vilhalva, Ricardo Nascimento, Maria do Carmo, Janete Santos, Luciana Coelho, Vânia Souza, Michele Sá, Kellcia Rezende, entre outros.

Aos vários amigos que fiz na UFGD e UFMS/CPAN, bem como à Associação dos Pós-Graduandos da UFGD. Todos me propiciaram transitar entre diferentes fronteiras do conhecimento e aprofundar na área da Educação Especial e Educação Indígena.

Aos meus amigos que me consolaram nos dias tempestuosos: Rodrigo Spears, Ilma Saramago, Guido Soldera, Milena Ribeiro, Flavio Brebis, Tatiane Miguéis, Lucas Crispim, Isabela Fonseca e Érica Brito.

A minha família que soube compreender a razão dos meus sonhos, permitindo-me que voasse para alcançá-los.

Ao meu amigo Padre Dr. Adriano São João que sempre colaborou no meu amadurecimento pessoal, profissional e acadêmico.

Enfim, agradeço a todos e a todas que, diretamente ou indiretamente, colaboraram na realização deste trabalho. Agradeço a todos que contribuíram em atos singelos para me fazer sentir pertencente ao estado do Mato Grosso do SUL!

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte contínuum de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um “entre-lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O “passado-presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver.

(Bhabha, O Local da Cultura, 1998, p. 27).

RESUMO

No contexto da formação docente para a educação básica, a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Escolar Indígena torna-se uma temática inovadora, instigante e complexa. Buscou-se neste estudo, o exame crítico da política de educação especial para as comunidades indígenas, o processo de investigação e reflexão com quatro professores envolvidos sobre as condições sociais, as práticas culturais e escolares construídas e que influenciam na prática pedagógica no interior do AEE das quatro escolas indígenas participantes da pesquisa. Assim, o objetivo geral foi desenvolver, em conjunto com os professores que atuam no AEE das escolas indígenas de Dourados, MS, um programa de formação continuada para investigar as ações pedagógicas presentes nas SRMs e analisar os impasses, os obstáculos e os desafios do AEE e da inclusão escolar. Os objetivos específicos foram: investigar com professores indígenas e não-indígenas o perfil de formação, suas necessidades e as temáticas prioritárias para a formação colaborativa; analisar os aspectos exitosos, os obstáculos e os desafios para a oferta do AEE; problematizar e refletir sobre as estratégias de intervenção e atuação pedagógica das SRMs; incentivar a formação de rede de apoio para a inclusão de estudantes indígenas com deficiência no ensino regular. O estudo foi desenvolvido por meio da pesquisa colaborativa, observação participante, fundamentadas nos aportes teórico metodológicos da sócio-antropologia, com ênfase nos Estudos Culturais. Foram organizadas duas etapas de trabalho e quatorze encontros: na primeira etapa, realizou-se a revisão bibliográfica e o estudo documental; na segunda, a entrevista coletiva para o levantamento das temáticas apontadas pelos professores. Foi também utilizado o Diário de Campo, contendo o registro das atividades do percurso investigativo e a entrevista semiestruturada com dois professores que não puderam participar de todos os encontros. O ciclo formativo discutiu os seguintes temas: escolarização de crianças indígenas com deficiência na região da Grande Dourados; aspectos normativos e pedagógicos do AEE; avaliação das necessidades específicas; caracterização e práticas pedagógicas para a pessoa com deficiência intelectual; técnicas para estimular a fala de pessoa com paralisia cerebral; tecnologia assistiva e entre outros. Os dados foram analisados por meio da triangulação dos múltiplos pontos de vista dos professores e pesquisadores, permitindo a interação crítica e intersubjetiva, a comparação e o confronto entre os diferentes saberes e os dados da literatura. Nesse processo formativo, ressalta-se como aspectos positivos, a coprodução de conhecimentos, o uso da prática de investigação como estratégias de formação e o desenvolvimento profissional e a mudança das práticas educativas via estudo compartilhado. Os resultados evidenciaram que há necessidade de formação inicial/continuada para professores do AEE das escolas indígenas, conforme os preceitos da escola diferenciada, específica, bi/multilíngue, comunitária e intercultural. O AEE nas escolas estudadas enfrenta diversos obstáculos, tais como: espaço físico inadequado; carência de recursos e materiais didático-pedagógicos na língua Guarani; ausência de uma língua de sinais em Guarani; dificuldades na avaliação das necessidades específicas e formação continuada não específica para o contexto da aldeia. Os fatores mais enfatizados por todos os participantes foram a formação continuada dos professores da classe comum para atendimento às necessidades específicas no contexto da sala de aula, o entendimento do papel do AEE e a construção da articulação entre o AEE e a Escolarização Indígena. Por fim, as análises indicaram que para a superação desses desafios a política de formação precisa superar as práticas hegemônicas e transitar entre diferentes espaços intersticiais e fronteiras dos conhecimentos para a (re) significação do AEE numa perspectiva política, intercultural, capaz de mobilizar a participação e o exercício crítico do fazer pedagógico.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Escolar Indígena. Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Indígenas Guarani-Kaiowá.

ABSTRACT

In the context of teacher formation for elementary school education, the formation of teachers for the Specialized Educational Assistance (SEA) in Indigenous School Education becomes an innovative, instigating and complex theme. This study sought to critically evaluate the special education policy for the indigenous communities, the process of investigation and rethinking about social conditions, the cultural and school practices developed in which influence the pedagogic practice inside the SEA. The subjects studied were four teachers (indigenous and non indigenous) working as SEA in indigenous schools, located in the city of Dourados, MS, BR. Thus, the general aim was to develop a join program of continuing education (investigator and teachers) to investigate pedagogical actions in the Multifunctional Resources Classroom (MRC) and to analyze the impasses, the obstacles and the challenges of the SEA and the inclusion issues in the schools. The specific aims were: to investigate with indigenous and non-indigenous teachers the educational profile, their needs and priority issues for a collaborative education; to analyze successful aspects, the obstacles and challenges to the provision of SEA; to discuss and consider the strategies of intervention and pedagogical action of the MRC; to stimulate the formation of a support network for the inclusion of indigenous students with disabilities in regular teaching. This study was developed by means of a collaborative research, proactive observation, based on methodological theories of socio-anthropology and with emphasis in Cultural Studies. Two phases of work and fourteen meetings were set up: firstly a bibliographic review and a documentary study were undertaken; secondly a collective interview to survey the issues indicated by the teachers. It was also used a field diary to register the activities of the investigative trajectory and the semi structured interview with two teachers who could not take part in all meetings. The formative cycle discussed the following subjects: schooling of indigenous children with disabilities in the county of Grande Dourados; normative and pedagogical aspects of SEA; evaluation of specific needs; characterization and pedagogical practices for someone with intellectual disability; techniques for stimulating speech in someone with cerebral palsy; assistive technology and others. The information data from teaches and investigators were analyzed by means of triangulation research. This methodology allowed to grasp the critical and inter-subjective interaction, as well the comparison and confrontation between the different knowledge and the literature data. The positive aspects in this educational formative process methodology are the co-production of knowledge, the use of investigative practice as a formation strategy, the professional development and the change in educative practices by means of shared study. The results showed that there is a need for initial and continuing formation for SEA teachers of indigenous schools, according to the principles of a differentiated school, specification, bi/multi language, community and intercultural-base. The SEA in those schools face several obstacles, such as: inadequate physical space; lack of didactic-pedagogical materials and resources in the Guarani language; lack of a Guarani sign language; difficulties in the evaluation of specific necessities and continuing formation not specific for the village context. The most emphasized factors by all participants were the continuing formation of the regular class teachers to attend specific needs in the classroom context, the understanding of the role of SEA and the development of articulation between SEA and Indigenous Schooling. Finally, to reach these challenges, the educational formation policies need to overcome the hegemonic practices and to transit among different interstitial spaces and knowledge frontiers. In consequence, these actions will support the (re)signification of the SEA in a political and intercultural perspective and to mobilize the participation and critical exercise of the teachers in their pedagogical practice.

Keywords: Teacher formation. Indigenous School Education. Special Education. Specialized Educational Assistance. Indigenous Guarani-Kaiowá.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Esboço do mapa da Terra Indígena de Dourados.....	030
Figura 02 – Município de Dourados, MS.....	033

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Etapas de Estudo.....	048
Quadro 02 – Delineamento do Ciclo de Formação.....	054
Quadro 03 – Perfil e Formação de Professores.....	071

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD – Associação Americana de Deficiências Intelectual e do Desenvolvimento

AAMR – Associação Americana de Retardo Mental

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BPC – Benefício de Prestação Continuada

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAT – Comitê de Ajudas Técnicas

CCPY – Comissão Pró-Yanomami

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEUCLAR – Centro Universitário Claretiano

Cia – Companhia

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CP – Conselho Pleno

CPAN – *Campus* do Pantanal

CPI – Comissão Pró-Índio

CTI – Centro de Trabalho Indigenista

DA – Deficiência Auditiva

DF – Deficiência Física

DI – Deficiência Intelectual

DSTs – Doenças Sexualmente Transmissíveis

DV – Deficiência Visual

EaD – Educação à Distância

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FACAPA – Faculdade Católica de Pouso Alegre

FAED – Faculdade de Educação

FAIND – Faculdade Intercultural Indígena

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FUNASA – Fundação Nacional da Saúde

GAB – Gabinete

GEPEI – Grupo de Estudos e Pesquisa de Educação Inclusiva

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MECa – Missão Evangélica Caiuá

MG – Minas Gerais

MS – Mato Grosso do Sul

MT – Mato Grosso

NEESP – Núcleo de Educação Especial

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PAE - Programa de Acompanhamento Escolar

PC – Paralisia Cerebral

PEI – Plano Educacional Individualizado

PNE – Plano Nacional da Educação

PNEE – Política Nacional de Educação Especial

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PR – Paraná

PROESP – Programa Especial

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

RFPI – Referenciais para a Formação de Professores Indígenas

RID – Reserva Indígena de Dourados.

SC – Santa Catarina

SED/MS – Secretaria de Estado de Educação de Estado de Mato Grosso do Sul

SEESP – Secretaria de Educação Especial/MEC

SEED/PR – Secretaria de Estado da Educação do Governo de Paraná

SEESP/SP – Secretaria de Educação Especial de São Paulo

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SISU – Sistema de Seleção Unificado

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

SRMs – Salas de Recursos Multifuncionais

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SUS – Sistema Único de Saúde

TAs – Tecnologias Assistivas

TCLE – Termos de Consentimento Livre Esclarecido

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TID – Terra Indígena de Dourados

UAB – Universidade Aberta Brasil

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

UFPG – Universidade Federal de Ponta Grossa

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRR – Universidade Federal de Roraima

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UnB – Universidade de Brasília

Unemat – Universidade Estadual de Mato Grosso

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, à Ciência e à Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste

UNIMES – Universidade Metropolitana de Santos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	016
 CAPÍTULO 1 - A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E O PERCURSO TEÓRICO E INVESTIGATIVO DA PESQUISA.....	028
1.1 O Contexto Histórico e Sociocultural dos Povos Indígenas de Dourados, MS.....	029
1.2 O Percorso Investigativo.....	036
<i>1.2.1 O Delineamento Teórico: o saber não regulado.....</i>	<i>037</i>
<i>1.2.2 O Delineamento Metodológico: método, procedimentos, interlocutores e etapas de estudo.....</i>	<i>042</i>
1.3. A Organização dos Ciclos de Formação Continuada.....	054
 CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS MODALIDADES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INDÍGENA: ESPAÇOS INTERSTICIAIS.....	069
2.1 O Perfil de Formação dos Professores do Atendimento Educacional Especializado nas escolas indígenas de Dourados, MS.....	071
2.2 A Formação para o AEE nas Escolas Indígena de Dourados: a opinião das professoras.....	088
2.3 A Percepção das Professoras do AEE sobre a experiência e o exercício da docência.....	097
2.4 A Avaliação do Programa de Formação Continuada.....	108
 CAPÍTULO 3 - O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ALDEIAS DE DOURADOS, MS: ESPAÇO DE TRADUÇÃO CULTURAL?.....	112
3.1 A Escolarização de Crianças Indígenas com Deficiência na Cultura Guarani-Kaiowá.....	114
3.2 A Organização das Escolas e do AEE nas Aldeias Jaguapiru e Bororó.....	121
3.3 O Atendimento Educacional Especializado na Escola Diferenciada Indígena: caracterização e desafios.....	127
3.4 O Projeto Político-Pedagógico das Escolas da Terra Indígena de Dourados e	

seu olhar para o atendimento especializado.....	133
3.5 A Avaliação das Necessidades Específicas no Atendimento Especializado.....	138
3.5.1 <i>A promoção ou a retenção dos alunos indígenas com deficiência no ensino regular.....</i>	143
3.6 A Prática Pedagógica no Atendimento Educacional Especializado: estratégias de intervenção.....	144
3.6.1 <i>O Bilinguismo e o Ensino de Libras.....</i>	144
3.6.2 <i>O Planejamento e Atividades Desenvolvidas.....</i>	147
3.6.3 <i>O Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual.....</i>	150
3.6.4 <i>A Comunicação Alternativa e os recursos para alunos com Deficiência Física.....</i>	152
3.6.5 <i>A Tecnologia Assistiva.....</i>	153
3.6.6 <i>A Articulação entre o AEE, o Ensino Regular e as Redes de Apoio.....</i>	155
3.7 As Experiências Exitosas, os Obstáculos e os Desafios para a oferta do Atendimento Educacional Especializado.....	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164
REFERÊNCIAS.....	170
APÊNDICE A – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO....	192
APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A P4/E4.....	194
APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS P5 E P6.....	196
APÊNDICE D – ROTEIRO DAS QUESTÕES DISPARADORAS PARA A ENTREVISTA COLETIVA.....	197
APÊNDICE E – AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	201
ANEXO A – MODELO PROPOSTO PARA SUBSIDIAR A IDENTIFICAÇÃO DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.....	205

INTRODUÇÃO

A formação de professores para a educação básica tem sido motivo de preocupação de pesquisadores na contemporaneidade e para a política atual de formação de professores. O processo de formação continuada no contexto escolar pode contribuir para a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente (GARCÍA, 1997). Como pondera Laclau (2011), a política de formação de professores para as diferenças não é um processo tranquilo, mas envolve tensões, disputas de poder e requer negociações. Na construção e efetivação dessa política, as identidades dos professores e a sua profissionalização para atender as diferenças entram em conflito com as identidades universalistas ou particulares, principalmente quando falamos da interface entre as modalidades de Educação Especial e Educação Indígena.

Inicialmente, cabe esclarecer que a formação de professores, segundo as normas e as diretrizes nacionais, contempla a formação inicial e a continuada. A formação inicial refere-se à graduação em cursos de Licenciaturas em nível de Ensino Superior. A formação continuada realiza-se por meio de cursos de especialização, aperfeiçoamento, cursos breves, estágios, encontros de extensão promovidos por universidades, secretarias de educação, entre outras instituições. Tanto a formação inicial quanto a continuada são importantes para o desenvolvimento profissional do professor, pois influencia nas decisões pedagógicas.

A temática da presente pesquisa versa sobre a formação de professores indígenas e a formação de professores para a Educação Especial. Ambas constituem campos de conhecimentos distintos, mas possíveis de serem conciliados e traduzidos culturalmente para a implementação de uma nova configuração no cenário político de formação docente.

No Estado de Mato Grosso do Sul, cenário desta pesquisa, a formação inicial de professores indígenas ocorre em 02 níveis: no Ensino Médio, através do Magistério “Ára Verá”, gerenciado pelo estado, e no Ensino Superior, pelo Curso de Licenciatura Indígena “Teko Arandu”, sob a responsabilidade da UFGD. Alguns professores indígenas cursam licenciaturas nas universidades públicas e privadas. São cursos não específicos para temáticas de culturas indígenas. A formação continuada ocorre no transcorrer da sua atividade profissional em escolas indígenas.

A formação de professores para a Educação Especial (BRASIL, 2008, 2009a) realiza-se de duas formas: “capacitação” e especializada. A “capacitação” acontece durante a

licenciatura. Os professores regentes aprendem conteúdos curriculares sobre Educação Especial para atuar na sala comum com crianças em situação de deficiência. A especializada se refere aos cursos de aperfeiçoamento, extensão e especialização. Esta formação está destinada para os professores atuarem no Atendimento Educacional Especializado (AEE), sob o modelo de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs). Na maioria das vezes, a formação docente para o AEE realiza-se de forma continuada. Essa formação tem sido questionada ora pelo seu caráter generalista, ora pelo seu teor específico.

A formação de professores indígenas para o AEE é atual na política educacional brasileira. Somente a partir do Parecer nº. 13/2012 é que se nota a ausência dessa formação para as comunidades indígenas. Cabe ao Poder Público elaborar diretrizes políticas para essa situação. Enquanto isso não ocorre, as secretarias municipais de educação são obrigadas a trabalhar a partir das orientações da modalidade geral da Educação Especial, contrapondo-se aos princípios de autonomia escolar e com as características de uma escola indígena diferenciada, específica, bi/multilíngue, comunitária e intercultural.

A interface entre as modalidades de Educação Especial e de Educação Indígena está, portanto, em processo de construção. A menção dela foi feita, pela primeira vez, pela Política Nacional da Educação Especial (PNEE). A interface tem o objetivo de “[...] assegurar que os recursos, serviços e atendimentos educacionais especializados estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos” (BRASIL, 2008, p. 22-23). Contudo, não são possíveis na PNEE orientações efetivas e condizentes à realidade indígena.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Res. nº. 5/2012) garantem o AEE para as escolas indígenas, mas na forma de reprodução do modelo não-indígena. Ao mesmo tempo, afirmam que o MEC irá elaborar uma política nacional de atendimento aos estudantes indígenas que necessitem de AEE.

O AEE para os não-indígenas constitui-se como um serviço de apoio especializado aos alunos com deficiência (BRASIL, 2011b). Segundo o Decreto nº. 7.611/2011, esse serviço compreende um “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...]” (BRASIL, 2011a, art. 2º, §1º), com caráter complementar à formação dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. É também um serviço suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011a). O AEE realizado nas SRMs deve integrar-se à

proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e articular-se com as demais políticas públicas.

No contexto indígena, será que o AEE, proposto para as crianças, está sendo articulado ou não com os princípios da escolarização indígena e com as diferentes culturas, considerando as suas cosmologias e representações coletivas? A escolarização dos estudantes indígenas com deficiência precisa ser discutida pelos professores e pelas comunidades indígenas, uma vez que as culturas devem ser compreendidas pelos símbolos e significados construídos coletivamente (GEERTZ, 2008). As negociações e as traduções culturais entre as fronteiras do conhecimento da Educação Especial e da Educação Indígena são necessárias para a reelaboração do AEE nas escolas indígenas (BHABHA, 1998).

As pesquisas sobre a implementação do AEE nas escolas indígenas (SÁ, 2011, LIMA e COSTA DE SOUSA, 2013) revelam que a forma de pensar a concretização da Educação Especial tem sido semelhante à da cultura não-indígena. Também indicam que o grande desafio está na formação de professores especializados para a execução dessa política.

A presente pesquisa realizou um programa de formação em serviço aos professores do AEE que atuam em escolas da Terra Indígena de Dourados (TID), procurando conhecer as possibilidades e desafios na oferta do AEE na educação escolar indígena.

Por isso, realizou um **Estado da Arte**, fazendo um levantamento das produções acadêmicas relevantes para a compreensão das seguintes temáticas: AEE, escolarização indígena, formação de professores para a Educação Especial e formação de professores indígenas.

Na temática do AEE, encontrei o estudo de Queiroz Júnior (2010) que identifica as necessidades formativas apontadas por professores especializados em deficiência intelectual da rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo/SP. Ele também analisa as propostas de formação continuada desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação da referida cidade, entre os períodos de 2005 a 2009. Sobre essa temática, também existem as seguintes pesquisas: Milanesi (2012), Batista de Melo (2013) e Nozu (2013).

As pesquisas versadas sobre essa temática investigam a implementação, a organização e o funcionamento do AEE, bem como a organização da prática pedagógica. Elas evidenciam limites, lacunas e possibilidades no projeto de uma escola inclusiva. Cabe pontuar que a maioria destas pesquisas foi defendida há 02 anos. As mudanças na política nacional da

Educação Especial ganharam mais força e intensidade após 2007, porque surgiram novas resoluções e um programa de formação continuada de professores para o AEE.

Os principais autores que elucidam essa temática são: Mantoan (2003), Bruno (2009/2010), Prieto e Andrade (2011), Kassar (2011ab), Galvão Filho (2012), Baptista (2013), Dias e Lopes de Oliveira (2013), Dorziat (2011/2013).

Na investigação acerca da temática da escolarização de indígenas, selecionei as pesquisas que descrevem a educação escolar dos Guarani-Kaiowá¹, como o trabalho de Giroto (2001/2006) e Troquez (2006/2011). Também há outras pesquisas importantes, tais como: Faustino (2006), Benites (2009/2012) e Vilhalva (2009/2012).

Quanto às obras de estudiosos na área da Educação Indígena, os principais autores que destaco são: Meliá (1979), Silva e Ferreira (2001), Tassinari (2001), Backes *et al* (2005), Grupioni (2006), Nascimento e Urquiza (2011), Tuxá (2011), entre outros.

Quanto à “Formação de Professores para a Educação Especial”, há o estudo de Dalagassa (2006), que analisa o endereçamento praticado por professores na Educação Especial na cidade de Curitiba, PR. Também discute a formação de professores nos dias atuais.

Os pesquisadores da temática do AEE também ajudam na compreensão da formação dos professores. Os principais estudiosos desse tema são: Bruno (2007), Mantoan e Santos (2010), Caiado, Jesus e Baptista (2011), Jesus e Effgen (2012).

No que se refere à “Formação de Professores para a Educação Indígena”, faço alusão aos trabalhos de Grupioni (2008), Perius (2008), Rosendo (2010) e Buratto (2010). Também são fundamentais para o estudo os escritos de Grupioni (2006), Maher (2006), Matos e Monte (2006), Faustino (2006/2012).

A partir desse **Estado da Arte**, considero que há um farto material para o aprofundamento teórico e bibliográfico da presente pesquisa. O maior número de produções concerne à Educação Especial (política educacional, organização da prática pedagógica) e

¹ Alguns estudos identificam os povos Kaiowá como Guarani-Kaiowá, outros apenas como Kaiowá. Para Eremites de Oliveira e Pereira (2009, p. 31), os Guarani em Mato Grosso do Sul se autodenominam com o mesmo nome de sua língua nativa, ou como Nandeva. No caso dos Kaiowá, sabe-se que esta é a autodenominação de um povo indígena que também se reconhece como “Paĩ-Tavyterã”, ou simplesmente “Paĩ”. E acrescentam os autores, “os Kaiowá não apreciam ser chamados de Guarani, tampouco os Guarani gostam de ser chamados de Kaiowá” (2009, p. 31). Contudo, encontrei na revisão de literatura termos ora Guarani-Kaiowá, ora apenas Kaiowá. Optamos por Guarani-Kaiowá, porque é um termo usado por diversos autores para relacionar com a família linguística que esses indígenas pertencem e também devidos aos esclarecimentos de Meliá (1979/2008).

educação escolar indígena. Contudo, existe pouca produção sobre a formação de professores para o AEE e para as escolas indígenas. No geral, esses trabalhos apontam dificuldades na formação educacional da criança e/ou adolescente com deficiência, devido às lacunas existentes na política de formação de professores. Alguns autores entendem que as diretrizes políticas não têm sido suficientes para garantir o desenvolvimento profissional e o investimento na escolarização dessas crianças.

Nesse levantamento de pesquisas, não encontrei material específico sobre a formação de professores indígenas para trabalhar com os alunos indígenas em situação de deficiência, mas somente dados que instigam a relevância deste trabalho e subsidiam a compreensão do tema pesquisado. Trata-se das seguintes pesquisas: Buratto (2010), Silva Souza (2011), Sá (2011), Coelho (2011), Costa de Sousa (2013) e Lima (2013).

A primeira é uma tese defendida no Programa de Pós-Graduação *strictu sensu* em Educação do Indivíduo Especial da UFSCar. As demais compõem as pesquisas produzidas pelo macroprojeto de pesquisa intitulado “**Mapeamento de deficiências na população indígena na região da Grande Dourados/MS: um estudo sobre os impactos e as possíveis implicações para a inclusão educacional**”, sob a coordenação da professora e orientadora Dra. Marilda M. G. Bruno. É um projeto que recebe financiamento da CAPES/PROESP, por meio do qual tive a oportunidade de ser bolsista.

Buratto (2010) realizou uma formação continuada com os professores Kaingang das Terras Indígenas pertencentes à Bacia Hidrográfica do Rio Ivaí, PR. Essa formação objetivou preparar os professores para a prevenção de deficiências, com vistas à superação da situação de vulnerabilidade a doenças parasitárias bacterianas e virais que atingiam especialmente as crianças das aldeias da etnia Kaingang. Também foram elaborados materiais didático-pedagógicos para a inclusão das crianças com deficiência nas aulas.

Já as 05 pesquisas relacionadas ao macroprojeto tiveram por finalidade conhecer a escolarização dos indígenas com deficiência na região da Grande Dourados, MS, e investigar a operacionalização do AEE nas escolas indígenas.

O trabalho de Silva Souza (2011) investigou as representações da deficiência na cultura Guarani-Kaiowá, as condições de vida da criança indígena com deficiência, em especial, com paralisia cerebral, buscando mapear as políticas sociais de saúde e educação implementadas nas aldeias de Dourados e de Paranhos. A pesquisa de Sá (2011, p. 82) buscou identificar a deficiência visual entre os escolares indígenas Guarani-Ñandeva e

Guarani-Kaiowá da região sul do MS, bem como “[...] identificar as ações de gestão escolar para a efetivação da inclusão educacional dessa população”. O estudo de Coelho (2011) analisou a representação social da surdez, os processos culturais de comunicação e interação dos estudantes indígenas surdos nas comunidades Guarani-Kaiowá na região sul de MS. A pesquisa de Lima (2013) investigou o processo de comunicação e inclusão de crianças surdas no contexto escolar e familiar da cultura Guarani-Kaiowá. O trabalho de Costa de Sousa (2013) tratou de analisar a oferta do AEE para surdos nas salas de recursos multifuncionais (SRMs), cujas salas constituem o mesmo locus desta pesquisa.

Por meio da leitura dos estudos de Coelho (2011), Sá (2011), Silva Souza (2011), observei diversas barreiras e dificuldades atitudinais, linguísticas, no desenvolvimento dos indígenas com deficiência e no processo educacional e na interação com a comunidade. Silva Souza evidenciou que o AEE estava presente numa das escolas pesquisadas. O trabalho de Coelho e Sá indicaram a ausência desse atendimento e o não acesso do indígena com deficiência às escolas investigadas.

Graças à contribuição dos estudos de Lima (2013) e Costa de Sousa (2013), foi possível observar que um dos limites e lacunas do fazer pedagógico têm sido a formação do professor indígena para atuar no AEE, ou ainda a formação desse professor para lecionar para crianças indígenas com deficiência na sala comum. Na pesquisa de Lima (2013), fala-se da falta da formação específica para o professor da sala comum para trabalhar com crianças indígenas surdas. Já a pesquisa de Costa de Sousa (2013) faz referência à formação generalista do professor do AEE das escolas indígenas da Terra Indígena de Dourados.

No geral, as pesquisas indicam que a formação do professor inicial para atuar no AEE é generalista e também necessita de um aprofundamento conforme as necessidades específicas dos seus educandos. A formação continuada desse profissional tem sido esporádica e não suficiente para atender às demandas do cotidiano escolar.

No município de Dourados, a Educação Especial surge em 2001. A partir de 2005, discussões mais presentes na Secretaria Municipal da Educação (SEMED) buscaram delinear a política de Educação Especial no município. No ano seguinte, Dourados tornou-se município-polo do Programa MEC/SEESP “Educação: Direito à Diversidade”, com formação de gestores da região da Grande Dourados. Essas ações permitiram a criação de algumas SRMs, por meio do Decreto nº. 4.871/2008. (COSTA DE SOUSA, 2013, p. 62-63).

Contudo, os alunos indígenas com deficiência não eram atendidos por essa política. A partir de 2006, apenas as crianças indígenas surdas passaram a contar com intérpretes na sala comum. Em 2010, foi criada a primeira sala de recurso, numa escola indígena que dispunha de uma professora indígena bilíngue especializada no AEE. Em 2011, foram criadas outras duas salas de recursos com professoras que não possuíam especialização para o AEE, mas que cursavam uma formação continuada oferecida pela própria SEMED. A quarta sala de recursos foi criada em 2012. A professora dessa sala também possuía os cursos da SEMED e cursava especialização na área da Educação Especial. (COSTA DE SOUSA, 2013, p. 63). Apesar da recente implantação das salas de recursos nas escolas indígenas de Dourados/MS, penso que, por meio do Núcleo de Educação Especial (NEESP), essas salas foram pioneiras em oferecer atendimento educacional para crianças indígenas com deficiência.

O **cenário desta pesquisa** trabalha com as 04 salas de recursos existentes nas escolas presentes na Terra Indígena de Dourados² (TID). Essa terra abrange 02 aldeias, Jaguapiru e Bororó, localizadas no município de Dourados, MS. Segundo os professores participantes desta pesquisa, há apenas essas salas na região sul do estado de MS. Fatos confirmados pela pesquisa de Costa de Sousa (2013) e Lima (2013).

O AEE na TID está presente em 04 escolas aqui denominadas de E1, E2, E3, E4³, sendo 03 reconhecidas como “indígenas”. A E1 localiza-se na Aldeia Jaguapiru. As E2/E4 encontram-se na Bororó. A E3 está na Missão Evangélica Caiuá (MECa). Ela não é reconhecida como tal, apesar de atender a 99% de alunos indígenas. Os **sujeitos desta pesquisa são os 04 professores** indígenas ou não, que atuam nas salas de recursos dessas escolas.

Esse cenário suscita a necessidade de compreender as negociações e traduções ocorridas no espaço escolar, bem como as identidades que foram moldadas nos espaços intersticiais em que se encontra a formação de professores, tendo em vista que as culturas indígenas na região da grande Dourados sofreram/sofrem influências na vida sociocultural, político-econômica e escolar.

Tendo presente essas considerações, elaboramos as seguintes **problematizações**:

² Conhecida também como Reserva Francisco Horta Barbosa, ou Reserva Indígena de Dourados (RID), porque, como esclarece Lourenço, “o termo Reserva é utilizado com o sentido de figura jurídica instituída pelo SPI quando da constituição de pequenas expansões de terras para o aldeamento compulsório dos índios, sem levar em conta critérios antropológicos de ocupação tradicional” (2008, p. 17).

³ Por questões éticas, decidimos que as escolas fossem codificadas.

1. A formação acadêmica dos professores tem permitido uma adequada implementação do AEE nas escolas indígenas de Dourados, MS?
2. A formação em serviço tem sido suficiente para atender às necessidades específicas dos alunos nas SRMs?
3. Quais os impactos políticos e culturais dessa formação nos processos de aprendizagem e inclusão dos alunos indígenas com deficiência?
4. Quais as demandas de formação, os êxitos, obstáculos e desafios para a inclusão dos alunos indígenas com deficiências?

Cabe acrescentar que tais questionamentos foram amadurecidos ao longo da minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisa de Educação Inclusiva (GEPEI), quando a professora Dra. Marilda Bruno me convidou para pesquisar a temática do AEE nas aldeias indígenas de Dourados. Na minha trajetória acadêmica e profissional, só fui ter contato com as modalidades em questão por meio da especialização em Direito Educacional pelo Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR, 2010). No curso de bacharelado em Filosofia pela Faculdade Católica de Pouso Alegre (FACAPA, 2008), não estudei essas modalidades. Fui professor na Educação Básica e ministrei aulas de filosofia e sociologia com a presença de crianças surdas e com deficiência intelectual. No ano de 2011, tive contato aprofundado com a Educação Especial, quando fui professor substituto de Políticas de Educação Especial na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, *campus* do Pantanal (UFMS/CPAN).

Ao ser aprovado no mestrado em Educação na UFGD e participar do GEPEI, tomei conhecimento das reflexões e resultados parciais das pesquisas de Costa de Sousa (2013) e Lima (2013). Estes estudos apontavam que a formação de professores para o AEE em aldeias indígenas é urgente. Há uma grande lacuna na política de formação docente para atender as crianças e jovens indígenas com deficiência. E a escolarização dessas crianças precisa ser repensada. Existem poucas pesquisas na área da Educação Especial e educação escolar indígenas.

Desta forma, a presente pesquisa tem por **objetivo geral**: desenvolver, em conjunto com os professores que atuam no AEE das escolas indígenas de Dourados, MS, um programa de formação continuada para investigar as ações pedagógicas presentes nas SRMs e analisar os impasses, os obstáculos e os desafios no AEE e na inclusão escolar.

Os **objetivos específicos** são:

- a) investigar junto aos professores indígenas e não-indígenas o perfil de formação, as suas necessidades e as temáticas prioritárias para a formação colaborativa;
- b) analisar os aspectos exitosos, os obstáculos e os desafios para a oferta do AEE;
- c) problematizar e refletir sobre as estratégias de intervenção e atuação no contexto da escola e das SRMs;
- d) incentivar a formação de rede de apoio para a inclusão de estudantes indígenas com deficiência no ensino regular.

Para analisar a formação dos professores para o AEE no *locus* das escolas indígenas, o presente estudo se fundamentou na área da sócio-anthropologia, com ênfase nos Estudos Culturais. A Educação Especial no contexto da educação diferenciada indígena constitui-se num novo campo de estudos assentado em políticas culturais que atendem às demandas dos movimentos sociais tradicionalmente excluídos das políticas educacionais.

Os Estudos Culturais são dinâmicos, pluriversais e abertos às múltiplas realidades, aos campos e às metodologias de pesquisa. Tanto os campos como as metodologias de pesquisa podem se tornar uma bricolagem e um empreendimento diversificado diante da necessidade de inteligir o objeto de estudo (NELSON, TREICHLER, GROSSBERG, 2003). Por isso, entendo que os Estudos Culturais (inter, contra e anti-disciplinar) são imprescindíveis para esta pesquisa, a qual aborda uma tensão entre diferentes modalidades educacionais e a garantia da política da diferença.

Neste cenário da sócio-anthropologia, conto com os seguintes teóricos: Bhabha (1998), Barth (2000), Fabian (2002), Bauman (2005), Hall (1997/2003/2006), García Canclini (2008), Geertz (2001/2008), Kuper (2002), Laclau (2011), Sousa Santos (2004a,b/2009a,b/2010), Wagner (2010), Walsh (2009).

Os conceitos essenciais trabalhados no decorrer desta pesquisa e definidos no primeiro capítulo são: cultura, hibridação cultural, fronteiras sociais e culturais, identidades e tradução cultural. Essas premissas ajudam a compreender que o ser humano é tecido por relações sociais, através das quais constitui suas identidades. Ele transita entre diferentes fronteiras sociais e culturais, o que instiga a traduzir-se culturalmente para operar nos interstícios sociais.

Esses conceitos também provocam questionamentos sobre as intenções subjacentes às políticas públicas nas modalidades de Educação Especial e Educação Indígena. A primeira

refere-se ao projeto de uma escola inclusiva que pretende ser uma educação plural, democrática e transgressora (MANTOAN 2003). Um *locus* que garante o direito à diferença. A segunda é concebida como educação escolar comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada (BRASIL, 1998, p. 24-25).

Assim, na interface entre as duas modalidades, há dois termos-chave que se sobressaem: a inclusão e a interculturalidade. Ambos os conceitos foram patrocinados por agências internacionais (UNESCO, Banco Mundial, UNICEF, PNUD), bem como divulgados nos documentos normativos e pedagógicos brasileiros, mas possuem intenções subliminares tratadas por Walsh (2009), Carvalho (2012), Faustino (2006/2012) e Dorziat (2013). Estes autores demonstram que a verdadeira inclusão e a interculturalidade pretendem superar as assimetrias e empoderar os sujeitos com deficiência e os indígenas.

A inclusão pode ser considerada como uma

[...] inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada. (MANTOAN, 2003, p. 31).

A inclusão desencadeia uma mudança substancial na educação escolar das pessoas com deficiência. Nesse processo educacional, novas práticas pedagógicas são adotadas conforme as necessidades específicas dos educandos.

Quanto à interculturalidade, esta acepção não é unívoca, universal ou consensual (NOBRE, 2011), mas crítica. O presente trabalho contrapõe-se à denominação de interculturalismo funcional, calcado no neoliberalismo, e que corresponde ao discurso que “[...] postula la necesidad del diálogo y el reconocimiento intercultural sin darle el debido peso al estado de pobreza crónica y em muchos casos extrema en que se encuentran los ciudadanos que pertenecen a las culturas subalternas de la sociedade” (TUBINO, 2004, p. 5). Defendo, então, um interculturalismo crítico que, como nova tarefa intelectual e prática, visa a uma teoria crítica do reconhecimento de uma política cultural da diferença, aliada a uma política social de igualdade. Ele busca remover as assimetrias culturais. (TUBINO, 2004).

Por isso, reafirmo que o **delineamento teórico** deste trabalho assenta-se na **perspectiva dos Estudos Culturais**. Quanto ao **delineamento metodológico**, trata-se de uma

pesquisa colaborativa, de abordagem qualitativa e com observação participante. Ela foi organizada em duas etapas.

Na primeira etapa do estudo, dediquei-me à revisão bibliográfica e ao estudo documental. No que se refere a essa revisão, realizei um levantamento de pesquisas sobre etnias Guarani-Kaiowá e de autores que discutem as temáticas da educação escolar indígena, a Educação Especial e, sobretudo, a temática da formação de professores para ambas as modalidades. No que concerne ao estudo documental, reuni e analisei as normas educacionais prescritas no ordenamento jurídico brasileiro e internacional, bem como as normas que abrangem a Educação Especial e a Educação Indígena, principalmente as relacionadas com a formação de professores. Nesta etapa, também estudei os documentos pedagógicos elaborados pelo governo federal e municipal.

Na segunda etapa, fiz um levantamento com os professores sobre as temáticas relevantes para a formação continuada. Essa atividade culminou na realização de 14 encontros, por meio dos quais discutimos as demandas desse corpo docente. Criamos um espaço de formação e de reflexão sobre a prática pedagógica. Procuramos repensar o modelo do AEE para as escolas indígenas, à luz dos teóricos e estudiosos da temática da Educação Especial e Educação Indígena.

No transcorrer do ciclo de formação, os dados foram levantados por meio da entrevista coletiva, do Diário de Campo e da entrevista semiestruturada. Para o desenvolvimento desse trabalho, fundamentei-me numa postura etnográfica. Esses encontros foram gravados em áudio, com anuência dos professores (Apêndice A), e tiveram uma duração de 3 horas cada. Ao final do ciclo de formação, foi expedido um certificado pelo GEPEI.

Assim, esses encontros oportunizaram descrever e refletir sobre a oferta do AEE nas aldeias indígenas de Dourados. Também permitiram dialogar com as especificidades da cultura indígena, investigando como aconteceu a formação acadêmica dos professores dessas salas. Ao mesmo tempo, possibilitaram conhecer o amadurecimento profissional através da formação continuada proposta por esta pesquisa.

Ademais, para a análise dos dados da pesquisa, utilizei o recurso da triangulação. O seu objetivo é analisar, comparar e contradizer as informações obtidas pelas diferentes técnicas. Esse recurso também contempla o exame da revisão da literatura e o estudo documental e os múltiplos pontos de vista dos professores.

Dessa forma, organizei esta dissertação em três capítulos. O primeiro capítulo, **“A Formação Continuada como Produção de Conhecimento e o Percorso Teórico e Investigativo da Pesquisa”**, expõe os caminhos teóricos e metodológicos percorridos, bem como o desenvolvimento da pesquisa de campo, por meio da descrição dos encontros que constituíram espaço de produção de reflexão e conhecimento.

No segundo capítulo, **“A Formação de Professores para as Modalidades Educação Especial e Educação Indígena: espaços intersticiais”**, apresento os dados da pesquisa sobre a formação dos professores do AEE das escolas das Aldeias Jaguapiru e Bororó. Também discuto os aspectos normativos e educacionais da formação de professores indígenas e de professores para a Educação Especial.

No terceiro capítulo, **“O Atendimento Educacional Especializado nas Aldeias de Dourados, MS: espaço de tradução cultural?”**, analiso a operacionalização do AEE nas escolas da TID, abordando os seguintes temas: Projeto Político-Pedagógico, avaliação das necessidades específicas, práticas pedagógicas no AEE, possibilidades e desafios na construção de uma escola inclusiva e intercultural.

Portanto, este trabalho procurou analisar os dados coletados no programa de formação continuada proposto aos professores do AEE. A partir dessa análise, foi possível evidenciar a emergência da tradução cultural entre os campos dos conhecimentos, como a Educação Especial e a educação escolar indígena. Também trouxe à tona o fato de que os professores transitam entre diferentes fronteiras do conhecimento, apesar de trabalharem em condições insatisfatórias para complementar a escolarização das crianças e jovens indígenas com deficiência.

A construção da interface entre a educação escolar indígena e a Educação Especial, na oferta do AEE, precisa ser ressignificada através de um trabalho coletivo e democrático entre professores, pais, alunos e a comunidade. Isso requer investimentos nos recursos humanos e materiais didático-pedagógicos por parte do Poder Público. Novas pesquisas científicas podem contribuir com a consolidação de um diálogo intercultural com os professores indígenas, bem como produzir avanços nos conhecimentos no campo da Educação Especial e educação escolar indígena.

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E O PERCURSO TEÓRICO E INVESTIGATIVO DA PESQUISA

Os nossos problemas sociais assumiram uma dimensão epistemológica quando a ciência passou a estar na origem deles. Os problemas não deixaram de ser sociais para passarem a ser epistemológicos. São epistemológicos na medida em que a ciência moderna, não podendo resolvê-los, deixou de os pensar como problemas. Daqui decorre a necessidade de uma crítica da epistemologia hegemônica e a necessidade de invenções credíveis de novas formas de conhecimento. (SOUSA SANTOS, 2009b, p. 117).

Neste primeiro capítulo, procuro delinear os caminhos teórico-metodológicos da pesquisa. Primeiramente, apresento o cenário da pesquisa: aspectos históricos e investigativos. Depois, a fundamentação epistemológica que permeia todo o trabalho, por meio dos conceitos chave da sócio-antropologia. Em seguida, discorro sobre os caminhos trilhados na pesquisa: ponto de partida, etapas de estudo, procedimentos e instrumentos de coleta de dados e o ciclo colaborativo. Por último, descrevo o programa de formação continuada proposto às interlocutoras da pesquisa que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas da Terra Indígena de Dourados.

A formação continuada de professores indígenas para o AEE assume um papel central neste estudo, porque envolve as bases teóricas e práticas da formação de professores indígenas e de professores para o AEE. Trata-se de uma tensão na articulação entre as modalidades da Educação Indígena e da Educação Especial. Por isso, considero fundamental nesta pesquisa uma sustentação teórico-metodológica na área da sócio-anthropologia, com ênfase nos Estudos Culturais.

Sousa Santos (2009b) preleciona que os conhecimentos têm sido produzidos como conhecimento-regulação. Tais conhecimentos possuem as seguintes características: silenciar as culturas, nivelar as diferenças, padronizar o saber, descontextualizar o conhecimento, almejar objetividade e neutralidade absoluta nos métodos, profissionalizar os conhecimentos para apenas algumas pessoas, entre outras críticas ao pensamento abissal⁴ e colonizador.

A perspectiva de Sousa Santos (2009b) é de um conhecimento-emancipação, baseado numa teoria crítica pós-moderna em busca de tradução cultural dos conhecimentos. Esta última consiste na realização da hermenêutica diatópica, na qual “[...] uma necessidade, uma aspiração, uma prática numa dada cultura pode ser tornada compreensível e inteligível para outra cultura” (2009b, p. 31).

A presente pesquisa fundamenta-se, portanto, nesses novos pressupostos. O objeto da pesquisa parte dos conhecimentos e das experiências vividas pelas professoras das salas de recursos das escolas indígenas de Dourados, MS. Refere-se à ampliação das experiências e ao diálogo com a alteridade.

1.1 O Contexto Histórico e Sociocultural dos Povos Indígenas de Dourados, MS

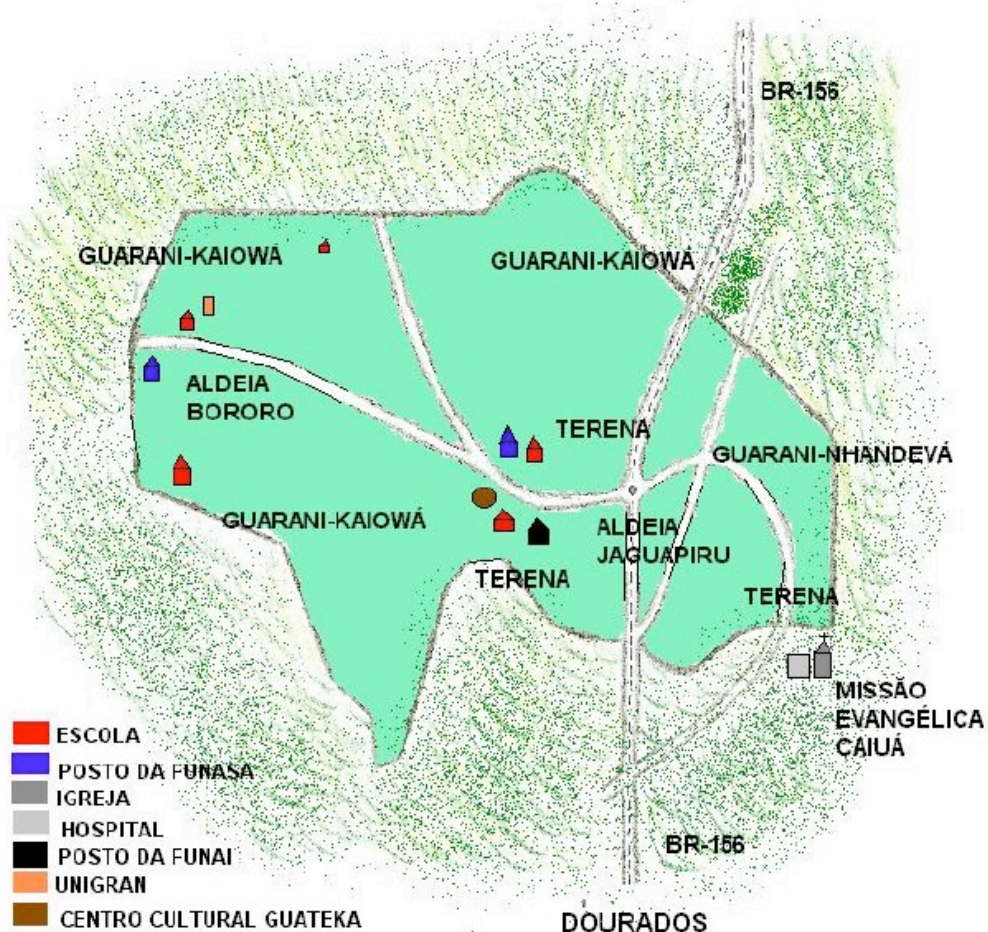
Os Estudos Culturais prelecionam que é fundamental compreender o contexto da pesquisa, sua história e cultura, bem como as metodologias que alicerçam o estudo. Na

⁴ É um pensamento moderno ocidental. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis. As distinções invisíveis fundamentam as visíveis e estabelecem linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. Este último lado é produzido como inexistente, ou seja, não é considerado como relevante ou compreensível. O “deste lado da linha” exclui o outro lado e determina que somente suas regras, normas, valores etc. são verdadeiros. A divisão dessas linhas também pode ser compreendida como a distinção entre as sociedades metropolitanas e os territórios coloniais. (SOUSA SANTOS, 2010, p. 31-32).

perspectiva do paradigma emergente, é preciso situar o sujeito no momento histórico⁵ e diante das circunstâncias, pois a realidade sócio-histórica tem significados múltiplos (ZEMELMAN, 2004).

O *locus* da pesquisa são as escolas indígenas localizadas na Terra Indígena de Dourados⁶ (TID - Figura 1), a qual está dividida em 02 aldeias, a Jaguapiru e a Bororó.

Figura 1 – Esboço do mapa da Terra Indígena de Dourados



Fonte: Passos (2007, p. 38)

⁵ “O momento histórico é uma teia de articulações possíveis que podem ser activadas a partir de nódulos em que se articulam as relações a fim de dar lugar a realidades tangíveis, segundo o ângulo de intervenção assumido para que sejam potenciadas” (ZEMELMAN, 2004, p. 461).

⁶ Este território já foi chamado de Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa ou Reserva Indígena de Dourados (RID), porque se referia à delimitação jurídico-político pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI).

Contando um pouco da história do município e da TID, conforme os dados fornecidos pela prefeitura de Dourados, a cidade foi fundada aos 10 de maio de 1861, como Colônia Militar de Dourados, sob o comando de Antônio João Ribeiro, devido à “invasão”⁷ paraguaia. Antes a cidade era habitada pelas etnias Terena e Guarani-Kaiowá. No final do século XIX, recebeu a imigração da população dos Estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e São Paulo. (PREFEITURA DE DOURADOS, 2013a).

Aos poucos, a cidade foi crescendo, sobretudo, devido à fertilidade das terras, atraindo assim pessoas interessadas pela colonização dessas regiões. Entre 1882 e 1924, a empresa Companhia de Matte Laranjeira S/A foi uma das que deteve o monopólio da exploração das ervas em toda a região. De 1904 a 1914, a cidade também se destacou no desenvolvimento da cultura pastoril e na construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil. (PREFEITURA DE DOURADOS, 2013a).

Nesse período, ocorreram os maiores problemas de interferência na cultura indígena, uma vez que suas terras foram desapropriadas pelos Serviço de Proteção ao Índio (SPI). A partir de 1910, esta instituição fazia parte de uma política do Estado para atender a questão indígena de demarcação das terras. Mas o objetivo do Governo era de confinar os inúmeros grupos de indígenas que se encontravam dispersos no território do atual estado de MS. De 1915 a 1928, o SPI transferiu inúmeras famílias extensas de indígenas Guarani-Ñandeva e Guarani-Kaiowá para um pedaço de terra. A Terra Indígena de Dourados (TID), como Reserva Indígena de Dourados (RID), foi criada em 1917. Assim, muitos indígenas foram obrigados a trabalhar⁸ de modo escravo para os fazendeiros, pois precisavam sobreviver diante das suas necessidades básicas de vida. (AGUILERA URQUIZA *et al*, 2010, p. 12-17).

A cidade de Dourados municipalizou-se em 20 de dezembro de 1935. Em 1943, foi criada a Colônia Agrícola Nacional de Dourados, com uma área de 50.000 hectares (reservada em 1923 para a colonização). Essa Colônia se tornou, mais tarde, parte do território do município de Dourados. Isso ocorreu devido ao fato de que a Colônia Agrícola Nacional de Dourados abarcava uma área a ser retirada das terras da União (BRAND, 1997, p. 75). Essa colônia estava inserida numa política de desenvolvimento que tinha por objetivo ocupar os

⁷ Invasão na compreensão dos vencedores durante a Guerra do Paraguai.

⁸ Conforme Vietta e Brand (1998), um dos problemas atuais é a procura de trabalho assalariado nas usinas de álcool e açúcar da região por parte de jovens e de adultos (casados ou solteiros). Isso gera ausência por longo período da aldeia e, conseqüentemente, compromete o papel desses indígenas homens na organização social do grupo.

espaços vazios e povoar as regiões fronteiriças do país, promovendo a união com determinados estados brasileiros. (AGUILERA URQUIZA *et al*, 2010, p. 15-16).

Com o passar do tempo, essa região recebeu diversos imigrantes brasileiros e estrangeiros, principalmente japoneses, que se dedicavam notadamente ao cultivo de café (PREFEITURA DE DOURADOS, 2013a). Contudo, a implantação desta Colônia Agrícola trouxe para os Guarani-Kaiowá e Guarani-Ñandeva sérios problemas, porque sua criação interferiu significativamente nas áreas do *tekoha*⁹. Com a implantação da colônia, deu-se início a um período de luta dos índios pela recuperação de suas terras. As populações indígenas que viviam nas aldeias incorporadas pela colonização foram expulsas e precisaram ser transferidas para outras terras indígenas. (AGUILERA URQUIZA *et al*, 2010).

No final da década de 60, com a vinda de novos colonizadores, ocorreu um grande crescimento populacional na região e a instalação de empreendimentos agropecuários no Estado, inclusive nos espaços que abrigavam a população Guarani-Ñandeva e Guarani-Kaiowá (AGUILERA URQUIZA *et al*, 2010). Esta situação foi definida por Brand (1997) de **confinamento**.

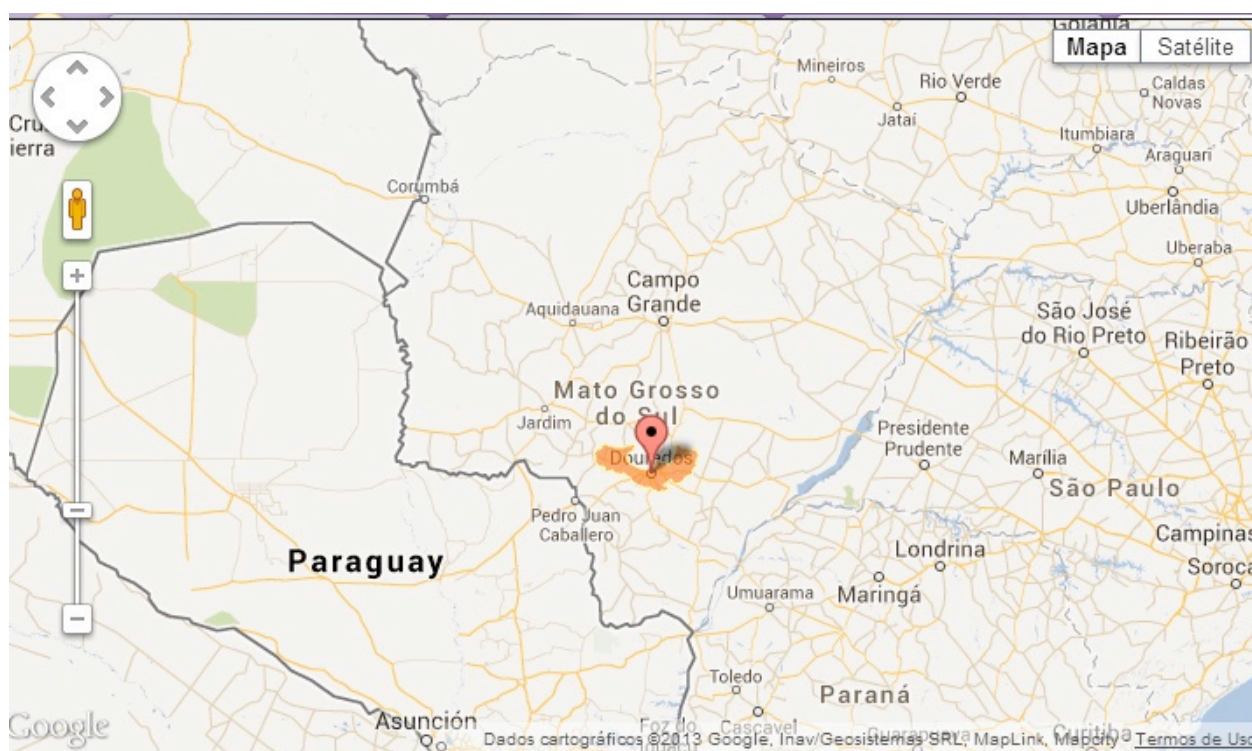
Aliás, pode-se dizer que desde a chegada da Cia. Erva Matte Laranjeira, depois com a interferência da política do Estado Novo e, em seguida, com a política desenvolvimentista do país a partir dos anos 60, os indígenas Guarani-Kaiowá e Guarani-Ñandeva sofreram inúmeras consequências. Para Aguilera Urquiza *et al*, os problemas foram: “a perda da terra, a destruição das aldeias e a desarticulação das famílias extensas”; a desorganização social, o “[...] alcoolismo, o alto índice de desnutrição, a prostituição, a tuberculose, o suicídio, a violência interna, a sobreposição de lideranças nas aldeias, a reordenação da organização familiar, a substituição das práticas religiosas tradicionais pelas crenças religiosas neopentecostais” (AGUILERA URQUIZA *et al*, 2010, p. 16-17).

No que concerne à educação oferecida aos indígenas, Benites (2012) afirma que o modelo foi assimilacionista e de integração à sociedade nacional. No começo, eles eram

⁹ “Tekoha é a maneira como as comunidades Kaiowá se referem, em guarani, ao espaço ocupado por uma determinada comunidade. Etimologicamente a palavra é composta pela fusão de teko + ha. Teko é o sistema de valores éticos e morais que orientam a conduta social, ou seja, tudo o que se refere à natureza, condição, temperamento e caráter do ser e proceder kaiowá. Ha, por sua vez, é o sufixo nominador que indica a ação que se realiza. Assim, tekoha pode ser entendido como o lugar (território) onde uma comunidade Kaiowá (grupo social composto por diversas parentelas) vive de acordo com sua organização social e seu sistema cultural, isto é, segundo seus usos, costumes e tradições” (EREMITES DE OLIVEIRA e PEREIRA, 2009, p. 34). Trata-se de um espaço geográfico, por meio do qual os indígenas podem realizar o sistema cultural que define o seu modo de ser. Um espaço especial, sagrado, de suporte e condição de memória social (EREMITES DE OLIVEIRA e PEREIRA, 2009).

enviados aos internatos para serem civilizados. Com a criação das escolas nas aldeias, as famílias passaram a mandar as crianças para as próprias escolas, a fim de aprenderem a ler os mistérios do papel do “branco”. Contudo, a evasão escolar dos estudantes indígenas foi muito grande, em virtude de uma escolarização rígida e colonizadora. Os professores não-indígenas ministravam as aulas em língua portuguesa, além dos conteúdos serem saberes dos “brancos” e descontextualizados com a cultura do aluno indígena. Alguns alunos chegavam a ser castigados. Aliás, a formação de professores indígenas sofreu diversos reveses e limites, uma vez que muitos dos indígenas não conseguiam concluir nem mesmo o ensino fundamental. Essa circunstância favorecia a entrada e permanência de professores não-indígenas que corroboravam a reprodução dos saberes do colonizador. Mas esse fato preocupava as lideranças das comunidades, porque a evasão escolar permanecia. Assim, os movimentos indígenas pressionaram o município a colocar professores indígenas nas aldeias para educar as crianças e os jovens. Porém, os saberes do “branco” permaneciam impostos. (BENITES, 2012).

Figura 2 – Município de Dourados, MS



Fonte: Google Maps, 2013

Atualmente, o município de Dourados (Figura 2) possui uma extensão territorial de 4.086,387 km² (PREFEITURA DE DOURADOS, 2013b). O número da população chega a

196.035 habitantes, conforme o Censo de 2010 do IBGE (2013). Predominam-se as atividades agropecuárias: produção de grãos de soja e milho; criação de bovinos; produção de aves, ovos e mel de abelha. (PREFEITURA DE DOURADOS, 2013b).

No Ranking do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos Municípios do Brasil 2013, com base no Censo de 2010, a cidade de Dourados ocupa a 599ª posição nacional e o 3º lugar pelo estado de MS. Os pilares e índices, respectivamente, que compõem esse ranking são: IDH-M com 0,747; Renda - 0,753; Longevidade - 0,843; Educação - 0,657. Tais dados indicam que houve um aumento em todos os índices desde os anos 90. (PNUD BRASIL, 2013).

A cidade de Dourados foi construída sob território indígena (AGUILERA URQUIZA *et al*, 2010). Aliás, segundo Giroto, “[...] desde a década de 1920, a conformação populacional da Reserva é composta por 03 etnias: Guarani-Kaiowá, Guarani-Ñandeva, Terena, e ‘mestiços’ (entre índios e não-índios)” (2006, p. 82).

A composição étnica dessa região, para Aguilera de Souza¹⁰, é Guarani-Ñandeva, Guarani-Kaiowá e Terena, com aproximadamente 15 mil habitantes. “A área da Aldeia Jaguapiru é habitada por maioria Guarani, mas os Terena se concentram exclusivamente nesta área; e a área da Aldeia Bororó é habitada por maioria Kaiowá” (SOUZA/ SEED-PR, 2011, p. 20). Mas não há uma delimitação territorial ou linha divisória entre as etnias. Elas estão juntas dividindo o mesmo espaço (SOUZA/ SEED-PR, 2011, p. 22).

No documento “**Relato de intercâmbio entre Comunidades Guarani**”¹¹, Lourenço falou que as aldeias estão “[...] encostadas na cidade, influenciando várias coisas à população e transformando- a em uma periferia. As aldeias têm bares, supermercados, oficinas e igrejas” (SEED-PR, 2011, p. 21). Também informou que ficou sabendo da violência e do tráfico de drogas dentro das aldeias. Tal problema impôs a necessidade da presença de uma Delegacia da Polícia Federal. Dentro de uma das aldeias foi inaugurada, em maio de 2011, uma Vila

¹⁰ Em 2012, o Coordenador do Núcleo da Educação Escolar Indígena de Dourados/SEMED foi o professor indígena Aguilera Sousa (Guarani-Kaiowá). Esse Núcleo de Educação Indígena foi fechado pela nova Secretária Municipal da Educação, com a justificativa de realizar corte de gastos. Mas em abril de 2013, o executivo e o legislativo aprovaram o projeto de fundação da Coordenadoria Especial de Assuntos Indígenas, elaborado por Aguilera e resultado da pressão de indígenas. Foi criado, de fato, no dia 25 de junho, com 11 cargos a serem preenchidos apenas por indígenas especializados em diversas áreas ou setores de uma gestão municipal. O objetivo da Coordenadoria é gerenciar, junto à Prefeitura Municipal, ações em favor da comunidade indígena de Dourados, MS (DOURADOSAGORA, 2013ab).

¹¹ Este documento apresenta as trocas de informações e os conhecimentos sobre as escolas da TID e indígenas guarani do estado de Paraná. Aborda a questão da interação entre professoras indígenas, lideranças religiosas e políticas, e pesquisadores. Mostra o trabalho dos professores, o fazer pedagógico e um pouco da cultura dos indígenas que residem nas aldeias. (SEED-PR, 2011).

Olímpica, com objetivo de sociabilizar os indígenas. Até o presente momento, essa Vila Olímpica encontra-se fechada (CABREIRA/SEED-PR, 2011, p. 23).

Tais relatos expõem o fenômeno da hibridação intercultural¹² nas aldeias onde estão localizadas as escolas estudadas nesta pesquisa. Hoje elas estão situadas na região periférica, à margem da cidade. É possível também notar as traduções culturais¹³ e as novas identidades assumidas ou negociadas pelos indígenas que ali residem, sobretudo nas construções das casas e nos bens materiais (automóveis e equipamentos eletrodomésticos).

A presente pesquisa se insere, portanto, numa cidade que possui uma marcada por um forte processo colonizador, pela imposição de um modelo de escola formal nas escolas indígenas (BRAND, 1997; BENITES, 2009; AGUILERA URQUIZA *et al*, 2010). Apesar disso, os povos indígenas foram e são [...] sujeitos ativos no processo de constituição da sociedade colonial, redefinindo identidades, hibridizando e “traduzindo” práticas culturais para formarem, dessa maneira, novas realidades (AGUILERA URQUIZA *et al*, 2010, p. 12). Benites (2009) relata os movimentos dos professores indígenas para concretizar os seus objetivos com a escola e formação do professor indígena. Diante desse contexto, as universidades precisam colaborar com os professores indígenas na tarefa de descolonizar os conhecimentos e práticas pedagógicas. Por isso, penso que seja necessário desenvolver pesquisas colaborativas com os professores do AEE, ouvi-los, conhecer suas percepções e ter em conta as contribuições que eles consideram relevantes para o trabalho docente na oferta de uma escolarização diferenciada para crianças em situação de deficiência.

¹² García Canclini defini como a “[...] quebra e a mescla das coleções organizadas pelos sistemas culturais, a desterritorialização dos processos simbólicos e a expansão dos gêneros impuros” (2008, p. 286). O primeiro ponto para perceber a hibridação cultural é observar que a expansão urbana é uma das suas causas. “A urbanização predominante nas sociedades contemporâneas se entrelaça com a serialização e o anonimato da produção, com reestruturações da comunicação imaterial (dos meios massivos à telemática) que modificam os vínculos entre o privado e o público” (GARCÍA CANCLINI, 2008, p. 285-286).

¹³ Trata-se de aprender a viver nos interstícios sociais e culturais, como um momento de transição da vida humana (BHABHA, 1998). “A tradução é a natureza performativa da comunicação cultural. É antes a linguagem in actu (enunciação, posicionalidade) do que a linguagem in situ (énoncé, ou proposicionalidade). E o signo da tradução conta, ou “canta”, continuamente os diferentes tempos e espaços entre a autoridade cultural e suas práticas performativas. O “tempo” da tradução consiste naquele movimento de significado, o princípio e a prática de uma comunicação que [...] põe o original em funcionamento para descanonizá-lo, dando-lhe o movimento de fragmentação, um perambular de errância, uma espécie de exílio permanente” (BHABHA, 1998, p. 313).

1.2 O Percurso Investigativo

Neste estudo, trato de duas modalidades distintas de educação: a Educação Especial, que perpassa transversalmente todas as modalidades de ensino, e a Educação Escolar Indígena. O foco da investigação é a formação das professoras para o AEE, por meio das Salas de Recursos Multifuncionais - SRMs, nas aldeias indígenas de Dourados, MS. Para esse duplo processo de análise, apresento alguns questionamentos:

1. A formação acadêmica das professoras tem permitido uma adequada implementação do AEE nas escolas indígenas de Dourados, MS?
2. A formação em serviço tem sido suficiente para atender às necessidades específicas dos alunos das SRMs?
3. Quais os impactos políticos e culturais dessa formação nos processos de aprendizagem e inclusão dos alunos indígenas com deficiência?
4. Quais as demandas de formação, os êxitos, os obstáculos e os desafios para a inclusão dos alunos indígenas com deficiências?

Assim, a presente pesquisa tem por **objetivo geral**:

Desenvolver, em conjunto com as professoras que atuam no AEE das escolas indígenas de Dourados, MS, um programa de formação continuada para investigar as ações pedagógicas presentes nas SRMs e analisar os impasses, os obstáculos e os desafios do AEE e da inclusão escolar.

Os **objetivos específicos** são:

- a) investigar junto as professoras indígenas e não-indígenas o perfil de formação, as suas necessidades e as temáticas prioritárias para a formação colaborativa;
- b) analisar os aspectos exitosos, os obstáculos e os desafios para a oferta do AEE;
- c) problematizar e refletir sobre as estratégias de intervenção e atuação pedagógica contexto das escolas e nas SRMs;
- d) incentivar a formação de rede de apoio para a inclusão de estudantes indígenas com deficiência no ensino regular.

1.2.1 O Delineamento Teórico: o saber não regulado

A fundamentação epistemológica da presente pesquisa apoia-se na sócio-anthropologia, com ênfase nos Estudos Culturais. Segundo Nelson *et al* (2003), os Estudos Culturais são um fenômeno internacional de difícil definição e caracterização. Na América Latina, como em outros países, eles possuem um desenvolvimento singular (ESCOSTEGUY, 2010, p. 46).

Johnson entende que “os Estudos Culturais podem ser definidos como tradição intelectual e política; ou em suas relações com as disciplinas acadêmicas; ou em termos de paradigmas teóricos; ou, ainda, por seus objetos característicos de estudo” (2006, p. 19-20).

Na visão de Escosteguy,

[...] Estudos Culturais devem ser vistos tanto sob o ponto de vista político, na tentativa de constituição de um projeto político, quanto sob o ponto de vista teórico, isto é, com a intenção de construir um novo campo de estudos. Sob o ponto de vista político, os Estudos Culturais podem ser vistos como sinônimo de “correção política”, podem ser identificados como a política cultural dos vários movimentos sociais da época de seu surgimento. Sob a perspectiva teórica, refletem a insatisfação com os limites de algumas disciplinas, propondo, então, a interdisciplinaridade. (2006, p. 137).

Por esse olhar interdisciplinar, os Estudos Culturais na presente pesquisa têm por função subsidiar as discussões sobre a formação de professores para a Educação Especial no contexto da Educação Escolar Indígena, numa postura de respeito, crítica e de interculturalidade. Concerne a um trabalho político, tendo em vista o processo de colonização dos saberes vivenciado no âmbito do trabalho docente. Refere-se a uma pesquisa que se engaja na discussão e na interferência de uma política cultural, bem como na proposta de novas perspectivas de formação de professores em contexto pós-colonial. Também reside no trabalho de análise da formação de professores no interior da cultura indígena, colaborando na tarefa de pensar a interface entre Educação Especial e Educação Indígena. Tais finalidades serão possíveis por meio de disciplinas que não engessem os pensamentos e as opiniões do pesquisador, mas que estejam abertas às discussões teóricas e às múltiplas possibilidades de investigação.

Para tanto, esse estudo conta com reflexões de pensadores de diferentes correntes, tais como: Bhabha (1998), Barth (2000), Bauman (2005), Hall (1997/2003/2006), García Canclini

(2008), Fabian (2002); Geertz (2001/2003/2008), Kuper (2002), Laclau (2011), Sousa Santos (2004a,b/2009a,b/2010), Wagner (2010), Walsh (2009). Esses autores contribuíram com a compreensão dos fenômenos sociais da globalização, das múltiplas identidades, das realidades híbridas culturalmente e das fronteiras culturais e sociais. Eles também colaboraram com a reflexão sobre a colonização e suas formas de subjugar e dominar as pessoas, interpretar os significados da cultura e entender os fenômenos sociais, culturais, políticos da sociedade. Por isso, considero fundamental ter presente, nesta pesquisa, alguns conceitos da sócio-anthropologia, tais como: cultura, identidade, hibridação cultural e fronteiras culturais.

Mas antes de tudo, é necessário esclarecer de qual lugar os pensadores falam, uma vez que partem de diferentes correntes e interpretações de cultura. Para Keesing (1974), Geertz faz parte dos teóricos que entendem a cultura como sistema simbólico, a partir do qual se atenta para as particularidades dos fatos de uma cultura, a fim de desenvolver um trabalho etnográfico. Neste caso, é possível ver, com um olhar microscópico, a ação simbólica de uma cultura e estender os seus significados para outras práticas culturais (GEERTZ, 2008). Wagner (2010) também se situa na linha de pensamento da antropologia simbólica e hermenêutica.

Kuper pertence à antropologia interpretativa que avança nas reflexões da antropologia geertziana. Hall, García Canclini e Bhabha fazem parte dos Estudos Culturais. Os autores Bauman, Laclau e Sousa Santos são sociólogos pós-modernos e contemporâneos que também discutem a questão da identidade, da cultura, da tradução cultural e da globalização. Barth faz parte da antropologia social e estuda as seguintes temáticas da etnicidade: identidade, territorialização e fronteiras étnicas.

Como é possível perceber, é muito difícil delimitar a cultura numa única forma de análise. Tradicionalmente, nos Estudos Culturais, a **cultura** é entendida como uma forma de vida (compreensão de ideias, atitudes, linguagem, práticas, instituições e estruturas de poder) e uma gama de práticas culturais (formas, textos, cânones, arquitetura entre outras) (NELSON, TREICHLER, GROSSBERG, 2003, p. 14). Neste estudo, apresento diferentes conceitos de cultura que iluminam o entendimento da forma de vida e práticas culturais dos povos indígenas guarani-kaiowá presente nas práticas das professoras.

Para Geertz, as culturas são “[...] estruturas de sentido em que as pessoas vivem e formam suas convicções, suas individualidades e seus estilos de solidariedade” e também são “[...] força ordenadora das questões humanas” (2001, p. 215). Neste conceito essencialmente semiótico, Geertz (2008) pensa que o ser humano é um animal amarrado a teias de

significados que ele mesmo teceu. Assim, a cultura diz respeito a sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (símbolos). Refere-se a um contexto em que os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos podem ser descritos de forma inteligível, ou seja, descritos com densidade. (GEERTZ, 2008, p. 24). Por isso, para ser estudada a formação de professores para o AEE, preciso levar em consideração os signos da cultura guarani-kaiowá, e entender como a instituição escolar tende a reproduzir os signos referentes às representações coletivas sobre a deficiência.

Bhabha coloca a cultura na esfera do “*além*” e na existência humana atual, “[...] marcada por uma tenebrosa sensação de sobrevivência, de viver nas fronteiras do “presente” (1998, p. 19)”. Hoje, não se fala mais de “classe” ou de “gênero” como categorias fundantes para compreender o ser humano, mas de uma consciência das posições do sujeito.

A reflexão de Bhabha busca compreender os “[...] processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais” (1998, p. 20). O termo central é “entre-lugares”, o qual apresenta “[...] novos signos de identidades e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade” (BHABHA, 1998, p. 20). Na realidade das escolas indígenas, as professoras do AEE vivenciam os “entre-lugares”, na medida em que procuram atender aos alunos com diferentes deficiências e diferentes culturas, línguas e etnias.

De acordo com García Canclini, a cultura articula-se com o termo “hibridação cultural”. Ele estuda as culturas populares urbanas não por pares de oposição convencionais, pois as “[...] suas novas modalidades de organização da cultura, de hibridização das tradições de classes, etnias e nações requerem outros instrumentos conceituais” (2008, p. 285).

Dessa forma, para o estudo da Educação Especial no contexto da Educação Indígena, entendo que é fundamental ao pesquisador analisar as manifestações que emergem dos cruzamentos ou em suas margens, ou seja, perceber a hibridação intercultural. Esta pode ser compreendida pelas duas disciplinas como a “[...] quebra e a mescla das coleções organizadas pelos sistemas culturais, a desterritorialização dos processos simbólicos e a expansão dos gêneros impuros” (GARCÍA CANCLINI, 2008, p. 286).

Na visão desse pensador argentino, a cultura está relacionada com a urbanização, as diferentes linguagens que representam a força da cidade (monumentos, cartazes comerciais,

grafites), os meios de comunicação em massa (mídias), os processos de *descolecionamento*¹⁴ e *desterritorialização*¹⁵. Para fins deste estudo, a produção cultural abrange: os documentos, programas, propagandas governamentais, as comunicações e produção do conhecimento no campo da Educação Especial.

Conforme orienta García Canclini, a cultura não é um sistema homogêneo, fixo e estável. Ela consiste num entrecruzar de processos culturais, sociais, políticos e econômicos. Este foi o fio condutor das análises propostas no presente estudo e observado nas visitas das aldeias indígenas de Dourados.

Já na perspectiva de Hall (1997), a cultura é constitutiva da realidade social e uma prática de significação. A cultura se constitui de dispositivos discursivos, simbólicos e representacionais de um povo, sendo que estes dispositivos não são coerentes dentro de um país ou até mesmo no interior de um grupo (HALL, 2003). Segundo o autor, falar de cultura instiga a pensar na interdisciplinaridade na formação do sujeito, uma vez que existem culturas (no plural) e múltiplas identidades do sujeito. Por isso, é importante compreender como que os discursos e representações coletivas sobre a deficiência na cultura guarani-kaiowá estão presentes nas práticas pedagógicas das professoras.

Hall também ressalta que as **identidades** são descentradas, deslocadas e fragmentadas. Os diferentes elementos da identidade podem, porém, ser conjuntamente articulados, mas parcialmente, porque a “estrutura das identidades permanece aberta” (HALL, 2006, p. 17). Assim, entendo que as identidades das professoras para o AEE nas escolas indígenas transitam entre diferentes culturas (guarani-kaiowá, guarani-ñandeva, terena e não-indígenas).

De um modo geral, para os Estudos Culturais, as identidades não são “puras” e “autênticas”, devido aos processos de hibridação que, por sua vez, são processos de intersecções e transações, levando a uma interculturalidade. Esta é uma condição irrevogável, já que “hoje não existem somente culturas diferentes, mas, também, maneiras desiguais com

¹⁴ Por descolecionamento entende-se a formação de coleções especializadas de arte culta e folclórica, com a função de organizar os bens simbólicos em grupos separados e hierarquizados. Ocorreu na Europa Moderna e, posteriormente, na América Latina. Hoje a organização e a formação de coleções se alteraram, porque as pessoas têm suas próprias bibliotecas que misturam revistas, recortes de jornais, informações fragmentárias. (GARCÍA CANCLINI, 2008, p. 302-303).

¹⁵ Por desterritorialização compreende-se a diminuição no espaço urbano do conjunto de obras e de mensagens que estruturavam a cultura visual e permitiam uma gramática de leitura da cidade (GARCÍA CANCLINI, 2008, p. 303). O que se observa é a não existência de um sistema arquitetônico homogêneo, porque as ruas possuem diversos estilos de várias épocas, evidenciando a falta de regulamentação urbanística, a hibridez cultural de construtores e usuários.

que os grupos se apropriam de elementos de várias sociedades, combinando-os e transformando-os” (ESCOSTEGUY, 2010, p. 185).

Essa linha de reflexão indica que o ser humano contemporâneo faz a experiência de “viver nas fronteiras” (BHABHA, 1998). Ele está no “além”, no espaço intermediário. Residir no além significa “[...] ser parte de um tempo revisionário, um retorno ao presente para redescrever nossa contemporaneidade cultural; reinscrever nossa comunidade humana, histórica; *tocar o futuro em seu lado de cá*” (BHABHA, 1998, p. 27, grifos do autor).

Existe assim um aspecto fronteiro da cultura que leva em consideração a tradução cultural e o “**entre-lugar**” como contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. Ademais, a configuração atual constitui num “[...] espaço cultural híbrido que surge contingente e disjuntivamente na inscrição de *signos* da memória cultural e de lugares de atividade política”. (BHABHA, 1998, p. 27).

Desse modo, a partir dos ensinamentos de Bhabha (1998), os povos indígenas e as culturas sobrevivem se operarem nos interstícios de uma gama de práticas, se conseguirem transitar entre as diferenças sociais e culturais, principalmente, porque vivem num período de maciça diáspora econômica decorrente do capitalismo transnacional e do empobrecimento do terceiro mundo (ou como dizem os discursos oficiais, um país em desenvolvimento). Estes, por sua vez, influenciam nas condições de deslocamento cultural e de discriminação social. (BHABHA, 1998, p. 28).

In casu, percebo como que as professoras do AEE necessitam transitar entre as diferenças sociais e práticas de distintas culturas indígenas e não-indígenas. Elas precisam inclusive questionar os discursos oficiais sobre o modo de implementar as ações do AEE. As próprias crianças e jovens indígenas com deficiência também necessitam transitar nessas diferenças culturais e sociais, para conseguirem assegurar o direito a uma educação com qualidade. O que está em jogo é o desejo de reconhecimento e o espaço da intervenção que emerge nos interstícios culturais da vida dos indígenas com deficiência e na atuação das professoras do AEE nas escolas indígenas.

Com efeito, a vida humana e a cultura não são as mesmas. Elas não estão engessadas nas estruturas ou formas culturais “nacionais”. Pensá-las hoje requer mirá-las com cuidado: há múltiplas identidades, existe uma hibridação cultural, existem teias de significados às quais a vida humana e a cultura tradicionalmente estão amarradas. É preciso saber viver nos interstícios sociais com os novos significados postos.

Os conceitos aqui apresentados anunciam que a formação das professoras do AEE para as escolas indígenas precisa ter como ponto de partida as culturas e as representações da deficiência na etnia Guarani-Kaiowá, uma vez que a cultura carrega os significados do grupo. Também revela que a situação das crianças com deficiência nas escolas indígenas e a formação desses profissionais encontram-se em espaços intersticiais, nos *entre-lugares*. As atuações dessas professoras do AEE requerem traduzir culturalmente as diferentes experiências e situação de vida. A hibridação cultural entre esses profissionais incentiva a negociação dos saberes e novas identidades.

Além do mais, os conceitos formulados sobre fronteiras sociais e culturais, hibridação cultural e tradução possibilitam pensar as fronteiras entre a Educação Especial e a Educação Escolar Indígena, as tensões das modalidades de organização e tradução dessas diferentes culturas e as relações interétnicas.

1.2.2 O Delineamento Metodológico: método, procedimentos, interlocutores e etapas de estudo

Trata-se de uma **pesquisa colaborativa, de uma abordagem qualitativa, realizada por meio da observação participante**¹⁶ (registrado no Diário de Campo) e das técnicas de coletas de dados denominadas de entrevista semiestruturada e entrevista coletiva.

A pesquisa qualitativa é um “[...] processo *ativo, sistemático e rigoroso* de indagação dirigida, no qual se tomam decisões sobre o que é pesquisado quando se está no campo de estudo” (SERRANO, 1994a, p. 46, *apud* ESTEBAN, 2010, p. 124, grifos do autor). No entendimento de Esteban,

[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos socioeducativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões, e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (2010, p. 125).

¹⁶ A observação participante exige uma imersão profunda do pesquisador no campo da pesquisa e um tempo prolongado na interação com os seus interlocutores. Também requer que o pesquisador se apresente como tal aos seus “[...] atores individuais com o objetivo de encontrar sua posição entre eles, selecionar situações e fenômenos, estruturar as próprias observações, e, por último, relatar as observações de uma forma adequada aos problemas da pesquisa” (EMERSON; FRETZ & SHAW, 2001, *apud* PFAFF, 2010, p. 257).

A pesquisa qualitativa caracteriza-se por “atenção ao contexto”¹⁷, a observação das experiências das pessoas de modo global. Neste caso, o pesquisador é o instrumento que interage com a realidade e a coleta de dados sobre ela. Há um caráter interpretativo no levantamento de dados e a flexibilidade na análise da realidade investigada. (ESTEBAN, 2010, p. 125-126).

Por envolver comunidades indígenas, procurei no presente estudo desenvolver um olhar etnográfico, para compreender, a partir de “dentro”, os fenômenos educacionais do *locus* da pesquisa (ESTEBAN, 2010). A etnografia “é um modo de pesquisar naturalista, baseado na observação, descritivo, contextual, aberto e em profundidade” (WILCOX, 1993, p. 95, *apud* ESTEBAN, 2010, p. 160). Busca atentar-se para outras culturas específicas, origens étnicas e culturais, além de analisar a interação entre professor e aluno, os padrões culturais existentes e contexto educacional que cerca a realidade (ESTEBAN, 2010, p.164).

Esse olhar etnográfico objetiva compreender o “outro”¹⁸ (PFAFF, 2010, p. 254). Tem como pressuposto fundamental o fato de que “[...] a interação direta com as pessoas na sua vida cotidiana [que] pode auxiliar a compreender melhor suas concepções, práticas, motivações, comportamentos e procedimentos, e os significados que atribuem a essas práticas” (CHIZZOTTI, 2010, p. 65).

Essa atitude etnográfica

[...] contribui para a descoberta da complexidade dos fenômenos educacionais e possibilita às pessoas responsáveis pela política educacional e aos profissionais da educação um conhecimento real e profundo dos mesmos, orientando a introdução de reformas e inovações, assim como a tomada de decisões (ESTEBAN, 2010, p. 163-164).

A partir da definição de etnografia¹⁹ proposta por Geertz procurei anotar e interpretar os significados presentes nas ações, nos comportamentos e nas posturas das professoras.

¹⁷ As experiências humanas, com seus acontecimentos e vivências, necessitam ser vistas de maneira interligadas e interdependentes.

¹⁸ “[...] é de especial importância assumir um certo distanciamento em relação ao papel de professor, concentrando-se no acesso às informações, na observação e descrição da vida escolar de forma imparcial. É necessário ainda evitar julgamentos, avaliações e críticas em relação ao comportamento dos alunos, mantendo-se, pelo contrário, contido e na posição de observador” (PFAFF, 2010, p. 260).

¹⁹ “Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado” (GEERTZ, 2008, p. 7).

Ademais, busquei interpretar os significados subjacentes nos discursos e nos fatos acontecidos durante os encontros de formação.

Por etnografia, Caria entende uma “[...] forma de investigação que recolhe dados com a preocupação de *compreender a (i) racionalidade do outro*, o outro cultural [...]” (2003, p. 12, grifos do autor), contrariando a representação social. Também significa pesquisar aquilo que já se pensava conhecer, bem como “viver dentro” do contexto em análise, ou seja, realizar uma observação participante. Mas, ao mesmo tempo em que se está dentro para compreender o outro, também se encontra fora para racionalizar a experiência e poder construir um objeto científico legítimo.

Assim, a etnografia é um lugar de fronteira: “o estar dentro e estar fora dos contextos de acção em análise, e, simultaneamente, convocar os autóctones para se posicionarem do mesmo modo” (CARIA, 2003, p. 13). O pesquisador é um ator social reconhecido como competente nos “saberes-pensar de fora”, porém, também é reconhecido como incompetente nos “saberes-fazer de dentro”. Ele se encontra na fronteira intercultural (entre a ciência e o saber comum), na qual “[...] se pode construir a reflexividade da cidadania e a reflexividade que desenvolve uma ciência da ciência” (CARIA, 2003, p. 13). Desse modo, o compromisso da etnografia com o intercultural torna-a fiel às origens da tradição antropológica e estabelece que o posicionamento do etnógrafo seja crítico e parcial. (CARIA, 2003).

Ao apresentar a metodologia utilizada no presente estudo, cumpre saber que eu não vivi com as comunidades indígenas nem tive um contato muito prolongado com as professoras, mas me interagi com as mesmas e participei de algumas atividades escolares, colaborando no desenvolvimento do trabalho dos docentes por meio de uma formação continuada. Também desenvolvi com as professoras uma reflexão sobre o fazer pedagógico nas SRMs. Assim, a minha postura etnográfica na pesquisa ocorreu na medida em que me inseri nos encontros de formação.

Além de uma abordagem qualitativa e de uma postura etnográfica, a pesquisa teve por objetivo proporcionar, através da pesquisa colaborativa, “[...] condições para que os docentes refletissem sobre suas atividades e criassem situações que propiciassem o questionamento de aspectos da prática profissional que preocupam os professores” (IBIAPINA, 2008, p. 20).

Todo o esforço esteve canalizado para a coprodução de saberes, visando ao diálogo e à negociação de valores e crenças para melhorar a prática educativa²⁰ (IBIAPINA, 2008).

A pesquisa colaborativa consiste, na verdade, numa prática voltada para a resolução dos problemas sociais vivenciados na escola, colaborando com a mudança de posturas e atitudes. Visa suscitar uma coprodução de conhecimentos direcionados para a mudança da cultura escolar e o desenvolvimento profissional dos docentes. Trata-se de uma implementação de mudanças e de uma análise de problemas, compartilhando a responsabilidade na tomada de decisões e na realização das tarefas de investigação (IBIAPINA, 2008, p. 23).

Conforme orienta esta autora, a palavra chave na pesquisa colaborativa é **colaboração**. Isso não significa que todos devem participar das mesmas tarefas e com a mesma intensidade. Cada professor pode contribuir de forma específica. Os docentes não precisam ser necessariamente copesquisadores ou coprodutores da investigação, uma vez que o pesquisador instigará uma atividade reflexiva neles, com o objetivo de satisfazer as demandas no desenvolvimento profissional e atender às necessidades de avanço do conhecimento da pesquisa.

Colaborar corresponde à participação dos professores que têm voz e vez em todos os momentos da pesquisa (IBIAPINA, 2008, p. 33). Eles se colocam “[...] como aprendizes, **apreendendo com as experiências, os conhecimentos, as reflexões, objetivos e organização cognitiva do outro**” (IBIAPINA, 2008, p. 34, grifos nosso).

Assim, concordo com Ibiapina (2008, p. 34), quando diz que colaborar consiste na “tomada de decisões democráticas, ação comum e comunicação entre investigadores e agentes sociais que levem à construção de um acordo quanto às suas percepções e princípios”. A colaboração, neste caso, é mútua, ocupando na pesquisa uma dupla função: formação e produção de conhecimentos (IBIAPINA, 2008, p. 35).

Segundo Desgagné *et al*, “[...] en effet, placer des enseignants en situation de réfléchir sur leur pratique, vu d’un certain point de vue, c’est les faire entrer dans une démarche de recherche sur leur pratique, au sens de la questionner, de l’analyser, de la comprendre, voire

²⁰ A colaboração nessa pesquisa foi fundada nas interações entre os participantes (professoras) e o pesquisador. O primeiro tem a habilidade de analisar as práticas pedagógicas, já o segundo tem a capacidade de ser formador e organizador das etapas formais da pesquisa. Assim, ambos colaboraram com a produção de saberes e com o compartilhamento de estratégias, para resolver os problemas que preocupam o trabalho escolar, contribuir com o desenvolvimento profissional e instigar a mudança da realidade escolar. (IBIAPINA, 2008).

de la transformer”²¹ (2001, p. 38). O ponto central é que essa forma de pesquisa centra-se numa “activité réflexive” que se baseia principalmente em explicação e análise de situações práticas enfrentadas pelas professoras num fato comum a ambos, procurando realizar uma “conversa” (SCHÖN, 1991) entre a prática (de professores) e uma reflexão sobre esta prática (profissionais e pesquisadores). (DESGAGNÉ *et al*, 2001, p. 37).

Por isso, a pesquisa colaborativa, fundada numa atividade reflexiva, pode ter duas funções:

Pode constituir uma oportunidade de formação continuada para os professores que são propostos de efetuar um retorno (*feedback*) sistemático sobre sua prática, a fim de informar e melhorar. Também pode fornecer uma oportunidade de pesquisa se voltar a essa prática sistemática, ou se quiser, da “zona interpretativa” e assim criar, um material de análise para utilizar a fim de investigar algum objeto relacionado ao “conhecimento” da prática²². (DESGAGNÉ *et al*, 2001, p. 38, trad. de Maria do C. E. C. de Sousa).

Essas duas funções são necessárias na presente pesquisa, sobretudo por causa da recente criação das salas de recursos nos ambientes escolares indígenas. Estas condições exigem 03 elementos: conhecimento da organização da prática pedagógica e do funcionamento do AEE, formação de professores para trabalhar nesses espaços e análise do que se tem feito nos mesmos.

Como ensina Ibiapina, “a pesquisa colaborativa permite que os colaboradores confrontem perspectivas e interpretações, bem como entendam que existem interpretações múltiplas expressa em diversas vozes” (IBIAPINA, 2008, p. 35-36). Propicia melhores conexões interpessoais na realização dos seus trabalhos na escola. Ela

[...] amplia as possibilidades de os professores conhecerem formalmente os significados internalizados, confrontá-los e reconstruí-los por meio de um processo reflexivo que permite a tomada de consciência dos conhecimentos que já foram internalizados e a consequência da redefinição e reorientação

²¹ “Na verdade, colocar os professores em situação de refletir sobre sua prática, visto a partir de um certo ponto de vista, é fazê-los entrar dentro de uma investigação sobre sua prática, no sentido de questionar, de analisar de compreender, ou para transformar”. Tradução de Maria do C. da E. Costa de Sousa.

²² “Elle peut constituer une occasion de formation continue pour des enseignants à qui on propose d’effectuer un retour systématique sur leur pratique en vue de l’éclairer et de l’améliorer. Elle peut aussi constituer une occasion de recherche si l’on fait de ce retour systématique sur la pratique ou, si l’on veut, de la « zone interprétative » ainsi créée, un matériau d’analyse à utiliser en vue d’investiguer un certain objet lié au «savoir» de la pratique”. (Versão original).

dos conceitos e das práticas adotadas nos processos educativos por ele mediados. (IBIAPINA, 2008, p. 45).

Na presente pesquisa colaborativa, procurei desenvolver momentos de formação continuada, nos quais ocorreram ciclos reflexivos que motivaram as professoras a exteriorizar os pensamentos e as suas práticas docentes.

O ciclo colaborativo foi organizado da seguinte forma: a) sensibilização dos colaboradores através do estudo sistemático sobre os princípios da pesquisa colaborativa; b) diagnóstico das necessidades das professoras e elaboração de um plano de ação capaz de atender às expectativas dos docentes.

Como é possível perceber, “[...] o exercício reflexivo crítico durante a realização da pesquisa, de forma interpessoal e intrapessoal” (IBIAPINA, 2008, p. 47), foi determinante para o andamento das atividades desenvolvidas junto as professoras. Esses exercícios foram sequenciados intencionalmente com o propósito de intermediar a apreensão de sentidos e significados apontados como necessários pelas próprias professoras e foram gerados com o apoio de textos sobre as temáticas²³ elencadas por elas, com o objetivo de motivar a reconstrução dos conhecimentos prévios enunciados nas necessidades formativas.

Cenário e Participantes da pesquisa

A Terra Indígena de Dourados (Figura 1) possui 07 escolas, com 3.719 alunos matriculados: 231 alunos estão no nível pré-escolar; 2.525 alunos estão no nível fundamental (1º ao 5º ano); e 963 alunos também no nível fundamental (de 6º ao 9º ano). (SEMED, 2012, *apud* COSTA DE SOUSA, 203).

Entre as 07 escolas das aldeias indígenas de Dourados, 04 possuem o AEE, no modelo de SRMs. Essas escolas constituem o **cenário da investigação**. Na organização das salas²⁴ e na oferta do AEE nas escolas indígenas, o Núcleo de Educação Especial (NEESP) criou uma

²³ Essas temáticas serão apresentadas neste capítulo no item 1.3 – A Organização dos Ciclos de Formação Continuada.

²⁴ É previsto na política da Educação Especial 02 tipos de salas para atender os alunos público-alvo da educação especial. As salas se diferenciam pelos tipos de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos destinados a certas deficiências. Por exemplo, a sala tipo I atende aos alunos com deficiência física, auditiva, múltipla. A sala tipo II atende aos estudantes com deficiência visual (DV)/cegueira. Para maiores esclarecimentos, conferir o documento Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010c, p. 11-12).

sala Tipo I na E1 e uma sala Tipo II em 2010. Depois, em 2011, foi criada uma sala Tipo I na E3 e outra em 2012 na E4. Atualmente, existem 03 salas de recursos do Tipo I (E1; E3; E4) e apenas 01 sala de Tipo II (E2).

Os **interlocutores da pesquisa** foram as professoras dessas salas de recursos do ano de 2013²⁵ e também os professores do ensino regular que atendem aos alunos com deficiência e que manifestaram interesse em participar de alguns encontros. As professoras das SRMs foram chamadas na pesquisa de P1, P2, P3 e P4. Elas trabalham, respectivamente, nas escolas E1, E2, E3, E4. Durante a formação, uma professora (P5), do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “*Teko Arandu*” (realizado na Faculdade Intercultural Indígena – UFGD) participou das discussões. Também houve a participação de outra professora (P6), mas que solicitou ser retirada da pesquisa.

Etapas e procedimentos do estudo

As etapas do estudo foram organizadas conforme a descrição do Quadro 1, abaixo:

Quadro 01 – Etapas de Estudo

ETAPAS DE ESTUDO	Passos	Objetivos	Ações	Instrumento	Análise/Avaliação
1ª Etapa	<i>Estudo documental</i>	Levantar e identificar normas relacionadas à educação escolar indígena/educação especial e formação de professores indígenas/AEE.	Leitura e análise dos textos.	Textos: Leis, decretos, entre outras normas jurídicas. Também os documentos pedagógicos, como os referenciais do MEC e os Projetos Político-Pedagógicos.	Contribuiu com a compreensão da organização, do funcionamento e das diretrizes da educação escolar indígena e da educação especial. Também contemplou a formação de professores indígenas e a professores para a educação especial.
	<i>Revisão Bibliográfica</i>	Fundamentar a base epistemológica da pesquisa. Conhecer e aprofundar as temáticas relacionadas à educação indígena e à educação especial.	Leituras, fichamentos, resenhas e análises dos materiais.	Livros, artigos de revistas e jornais.	Subsidiou no entendimento e na discussão das modalidades da educação indígena e da educação especial.

²⁵ Em algumas escolas, as professoras do AEE foram substituídas em 2013.

Continuação do Quadro 01 – Etapas de Estudo

2ª Etapa	<i>Levantamento das temáticas</i>	Levantar as temáticas prioritárias para o curso de formação continuada.	Reunião e discussão dos temas. Organização do calendário de reuniões.	Entrevista-piloto com as professoras do AEE.	Ajudou na organização e na preparação das tarefas da formação.
	<i>Diário de Campo</i>	Registrar todos os passos desenvolvidos na pesquisa, bem como os sentimentos, ações e acontecimentos.	Anotações no caderno de campo e repassadas para o diário.	Caderno de Campo.	Auxiliou na coleta de dados realizada através de conversas cotidianas e durante os encontros de formação. Iluminou a análise dos dados.
	<i>Entrevista coletiva</i>	Investigar os trabalhos desenvolvidos pelas professoras nas SRMs. Contribuir com a formação continuada das professoras.	14 encontros organizados sobre diferentes temas e objetivos.	Diário de Campo. Gravação em áudio consentida pelas professoras. Roteiros de perguntas.	Propiciou a coleta de dados para a pesquisa, a coprodução de saberes e a colaboração no trabalho do AEE.
	<i>Entrevista semiestruturada</i>	Levantar dados sobre a formação para o AEE, a organização da prática pedagógica e o atendimento no AEE.	Entrevista Individual.	Gravador de áudio. Roteiro de entrevista semiestruturada.	Permitiu a coleta de dados e a reflexão sobre o trabalho docente com crianças em situação de deficiência.
	<i>Ação Formativa</i>	Coprodução de saberes.	Diálogo e análise em conjunto do processo de formação.	Discussões sobre as temáticas e oficinas práticas.	Ajudou na formação continuada.

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Na **primeira etapa**, fiz um estado do conhecimento relativo aos temas: cultura Guarani-Kaiowá, educação indígena, escolarização indígena, formação de professores indígenas, formação de professores para a Educação Especial e base epistemológica da pesquisa.

Ainda nesta etapa, também realizei o estudo sobre as modalidades da Educação Especial e da Educação Indígena presentes nos seguintes documentos: Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 1996), Plano Nacional da Educação 2001-2010, Projeto de Lei do Plano Nacional da Educação 2011-2020. Especificamente relacionados à Educação Indígena, cito: Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (2002), Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2008), Parecer CNE/CEB nº. 13/2012, Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Indígena (Res. nº. 5/2012).

Na grande área da Educação Especial, elenco os respectivos textos: Resolução CNE/CEB nº. 2/2001, Parecer CNE/CEB nº. 4/2002, Deliberação CEE/MS nº. 7.828/2005, Decreto nº. 5.626/2005, Documento subsidiário à política de inclusão (2005), Sala de Recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado (2006), Convenção “Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” (2007), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Resolução CNE/CEB nº. 4/2009, Deliberação CEE/MS nº. 9.367/2010, Nota Técnica SEESP/GAB nº. 9/2010, Nota Técnica SEESP/GAB nº. 11/2010, Decreto nº. 7.611/2011, Nota Técnica SECADI/DPEE nº. 62/2011.

No âmbito escolar, consegui analisar dois Projetos Político-Pedagógicos (PPP): um da E3 e outro da E4. As demais escolas informaram que esses projetos encontram-se em fase de reelaboração e sistematização.

O estudo documental e o estado do conhecimento me permitiram mostrar que existem muitos limites na oferta de uma educação escolar indígena com qualidade. Existem muitas lacunas nos programas de formação para professores indígenas em nível superior (PERIUS, 2008; ROSENDO, 2010). O mesmo ocorre na área da Educação Especial. Apesar de haver algumas possibilidades de qualificar as professoras para o AEE, estes cursos não têm dado conta de suprir as demandas dos docentes. Muitos professores da sala comum também não receberam uma preparação adequada na formação inicial.

Todavia, este quadro vem sofrendo algumas alterações com a oferta da disciplina “Educação Especial” nos currículos das licenciaturas. Cumpre observar que, articulando as duas modalidades (Educação Especial e Educação Indígena), é muito difícil oferecer ao professor indígena uma formação que o ajude a atuar na Educação Especial, devido às tensões e às traduções culturais necessárias para o desenvolvimento de uma política educacional que seja intercultural nas propostas de implementação de uma formação acadêmica específica para o AEE em contexto de educação escolar indígena.

2ª Etapa de Estudo

Antes de tudo, é preciso ter presente que os participantes desta pesquisa são mulheres que tinham contato entre si, uma vez que frequentavam os cursos de formação continuada oferecidos pela SEMED. Elas são as únicas professoras do AEE das escolas indígenas. O

local para as sessões dependeu dos horários e das disponibilidades das professoras. Os encontros foram realizados no período matutino, nas salas de recursos da E1 e E3. No período noturno aconteceram na sala administrativa do curso “*Teko Arandu*” na UFGD, unidade I.

Para o desenvolvimento deste estudo, foram previstos 13 encontros, com duração em média de 3h cada. Os encontros foram pensados conforme as necessidades das professoras e de acordo com as temáticas de estudo elencadas por elas. Também foi organizado um calendário, respeitando a disponibilidade de tempo das professoras e da minha orientadora. No decorrer da pesquisa, houve alterações no calendário, sendo realizados, ao todo, 14 encontros, nos quais ora a minha orientadora era moderadora e eu relator, ora eu era o moderador e relator ao mesmo tempo.

Antes de iniciar o programa de formação, foram necessários 02 encontros iniciais para que orientadora e eu apresentássemos o projeto de pesquisa, uma vez que as professoras tiveram uma resistência inicial para realizar o trabalho. Foi uma intervenção necessária por vários fatores que precisavam ser considerados. Um deles, talvez, refere-se ao fato de o pesquisador ser homem e não indígena. Por isso, necessitei de contar com a mediação da P4 para agendar os encontros de formação. Ela tinha maior proximidade com as outras professoras. Mas como mediadora, a P4 não dispunha de muitos horários para as reuniões. Também existem fatores culturais, porque os indígenas comportam-se e dialogam de maneira diferente com um não-indígena. Outro fator importante a ser levado em conta é o fato de que durante o ciclo de formação, tomei conhecimento junto às professoras de que um dos motivos dessa resistência inicial de participar da pesquisa consistia no temor de a própria pesquisa comprometê-los com a gestão central.

A resistência se desfez após os esclarecimentos dados às mesmas e à SEMED. Refere-se ao fato de esta pesquisa fazer parte do projeto maior coordenado pela professora Dra. Marilda Bruno, com autorização da gestão anterior da SEMED, da FUNAI, do Comitê de Ética da UFGD e com o Termo Livre Esclarecido assinado pelas Lideranças indígenas e responsáveis pelas escolas participantes da pesquisa desde 2009.

Como preleciona Wagner (2010), a realização do trabalho no campo possui dificuldades, frustrações, limitações e lacunas. Entrar e viver no terreno de outrem não é tarefa fácil. Uma pesquisa exige controle, disciplina e um cuidado especial das ações. Sempre haverá resistências, desconfianças e desentendimentos com outras pessoas. No caso desta pesquisa, entendo que ocorreu um “choque cultural” (WAGNER, 2010), pois sou homem, não-indígena, professor e pesquisador.

O primeiro encontro formal com as interlocutoras da pesquisa aconteceu aos 10 de abril de 2013. O segundo só foi possível realizar aos 14 de junho, devido às dificuldades mencionadas acima. Neste dia, fiz o levantamento das temáticas com as professoras para dar início ao programa de formação.

Também foi necessário realizar uma **entrevista semiestruturada** com P4, P5 e P6. A P4 foi entrevistada porque assumiu a sala de recursos em maio de 2013 e teve dificuldades de participar de todos os encontros, uma vez que os seus horários eram indisponíveis para estar presente. Para a entrevista, utilizei um roteiro (Apêndice B) que ajudou a complementar os dados na pesquisa. A P5 participou de 02 encontros na própria sala da Unidade I da UFGD. Já a P6 participou de apenas 01 encontro. Ambas foram entrevistadas, a partir de um roteiro (Apêndice C) de identificação do perfil profissional das mesmas.

Conforme Manzini (2004, p. 2), “[...] a entrevista semi-estruturada [*sic*] está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”. Trata-se de uma entrevista que “[...] pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas”. Daí a importância de realizar “[...] um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos” (MANZINI, 2004, p. 2).

Após as entrevistas e o levantamento das temáticas, organizei roteiros para cada encontro, com questões disparadoras para a formação que ocorreu por meio de **entrevistas coletivas** (Apêndice D). O objetivo foi promover questionamentos e motivar o debate e a reflexão das professoras²⁶.

Em relação ao trabalho do etnopesquisador, a entrevista é um poderoso recurso para captar representações dos entrevistados, ou melhor, “[...] para apreensão de sentidos e significados e para a compreensão das realidades humanas”. A entrevista de inspiração etnográfica “[...] é um encontro social constitutivo de realidade, porque fundado em edificações pela linguagem, pelo ato comunicativo, definidor de significados” (MACEDO, 2010, p. 107).

Para complementar as informações, recorri ao **Diário de Campo**, para registrar todos os percursos da pesquisa, os acontecimentos e falas das professoras durante os encontros de formação. Segundo Fernandes (2003), o Diário de Campo ordena, por meio do fio narrativo, a

²⁶ Como esclarece Ibiapina, “os indivíduos, ao se expressarem, carregam o tom de outras vozes, o que reflete a realidade do grupo, gênero, etnia, classe a qual ele pertence” (2008, p. 77).

dispersão dos acontecimentos do dia-a-dia. Ele organiza os dados descritivos, as cognições e os sentimentos. Ele é um processo de construção de sentidos que requer um desenvolvimento de formas de autocontrole, com o objetivo de tornar pertinente os dados e acontecimentos que registra e evitar obstáculos epistemológicos. Também abrange diferentes modalidades narrativas. Os dados precisam ser registrados frequentemente, porque “escrever notas de campo é disciplinar o acontecer simultâneo das várias memórias que se cruzam na rememoração dos factos” (FERNANDES, 2003, p. 27). Essa tarefa me orientou no momento de fazer o levantamento dos questionamentos e reflexões nos encontros de formação.

Na presente pesquisa, procurei transcrever imediatamente as entrevistas gravadas. Ao mesmo tempo, registrei num caderno os dados do diário de campo e logo os repassei para o computador. Fiz a análise dos dados através da **triangulação dos múltiplos pontos de vista das professoras**.

A triangulação dos dados permite “a interação crítica, intersubjetiva e a comparação”. Possibilita a análise dos processos de construção da formação “dos resultados e da compreensão das relações envolvidas e das ações dos atores diferenciados” (MINAYO *et al*, 2005, p. 29). Por meio dessa triangulação, é possível combinar e cruzar os seguintes elementos: os múltiplos pontos de vista, a tarefa conjunta de pesquisadores com a formação diferenciada, a visão de vários informantes e o emprego de uma variedade de técnica de coletas de dados que acompanham o trabalho de investigação.

Com a triangulação de dados, a presente pesquisa buscou comparar as informações, confirmar ou contradizer os resultados uns dos outros, aproveitando o potencial comparativo de várias bases de dados (BARBOUR, 2009). Os três elementos essenciais para a condução desta pesquisa colaborativa foram: coprodução de conhecimentos, uso dessa prática de investigação como estratégia de formação e desenvolvimento profissional e mudança das práticas educativas via mediação do pesquisador (IBIAPINA, 2008, p. 113).

As análises deste estudo levaram em consideração as construções teóricas e as reflexões elaboradas pelas próprias professoras, tendo em vista a reconstrução dos seus saberes e fazeres pedagógicos, e a elaboração de significados decorrentes das experiências advindas da ação concreta. A colaboração dos docentes possibilitou criar novos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para o entendimento compartilhado e para a efetivação das parcerias reflexivas com as professoras do AEE.

Portanto, a pesquisa colaborativa nas escolas das Aldeias Jaguapiru e Bororó ajudou a fortalecer a prática docente, já que as professoras foram as coprodutoras da investigação. Os encontros tornaram-se um espaço de reflexão sobre a própria formação profissional e a construção de práticas pedagógicas que atendam às demandas da população indígena com deficiência. A seguir apresento a organização do ciclo de formação.

1.3. A Organização dos Ciclos de Formação Continuada

Este programa de formação continuada foi pensado como um trabalho colaborativo, de coprodução de saberes e formação em serviço das professoras do AEE. Vale ter presente que não houve um modelo previamente definido, mas arquitetado conforme as necessidades, prioridades e possibilidades proporcionadas pelas professoras. Conferir o quadro do ciclo de formação abaixo:

Quadro 02 – Delineamento do Ciclo de Formação

Encontro – Data	Horário	Assunto	Metodologia	Local	Responsável
1º 10/04/13	08h-11h	Apresentação do Programa de Formação Continuada aas professoras do AEE das escolas indígenas.	Apresentação da pesquisa ao Diretor e à Coordenadora da E3. Levantamento prévio das temáticas. Discussão da contribuição da pesquisa.	E3	João Henrique e Profa. Marilda Bruno.
2º 14/06/13	08h-11h	Levantamento das temáticas prioritárias para a formação. Organização do calendário do curso. Perguntas disparadoras sobre a formação de professoras e planejamento do AEE.	Entrevista-piloto. Discussão e organização do calendário de formação. Entrevista coletiva.	E1	João Henrique.
3º 26/06/13	18h-21h	Devolutiva das pesquisas de Coelho, Sá, Silva Souza e Costa Sousa.	Entrevista coletiva.	Unidade I.	João Henrique e Profa. Marilda Bruno.
4º 01/07/13	18h-21h	Continuidade da devolutiva. Perguntas disparadoras a partir dos resultados dessas pesquisas.	Entrevista coletiva.	Unidade I.	João Henrique e Profa. Marilda Bruno.

Continuação do Quadro 02 – Delineamento do Ciclo de Formação

5º 02/07/13	13h-16h	AEE: aspectos normativos e pedagógicos. Resolução nº. 5/2012.	Apresentação em <i>Power Point</i> . Debate.	Unidade I.	João Henrique.
6º 30/07/13	18h-21h	Avaliação de crianças com deficiência.	Problematisações e reflexões sobre a prática de avaliação.	Unidade I.	João Henrique e Profa. Marilda Bruno.
7º 14/08/13	07h-11h	Definição e caracterização da DI.	Discussão sobre a definição de deficiência intelectual. Uso de cartazes.	E3	João Henrique e Profa. Marilda Bruno.
8º 14/08/13	12h-16h	Estratégias para a Alfabetização de criança com DI.	Reflexão sobre a prática de alfabetização. Oficina formativa com uso de recursos.	E3	João Henrique e Profa. Marilda Bruno.
9º 22/08/13	08h-11h 13h-16h	Tecnologia Assistiva: Programas e Jogos Pedagógicos.	Oficina formativa.	E4/E2	João Henrique e Pesquisador Colaborador.
10º 26/08/13 09/09/13	08h-11h	Tecnologia Assistiva: Programas e Jogos Pedagógicos.	Oficina formativa.	E1/E3	João Henrique e Pesquisador Colaborador.
11º 13/09/13	08h-11h	Inclusão-Articulação do AEE com a sala comum. Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.	Reflexão e debate coletivo. Uso de cartazes.	E3	João Henrique e Profa. Marilda.
12º 24/09/13	07h-11h	O AEE para PC. Recursos de comunicação alternativa e pedagógicos. Manuseio de equipamento para deficiente visual/cego.	Oficina formativa. Elaboração de recursos.	E3	João Henrique.
13º 07/10/13	07h-11h	Inclusão da criança indígena com deficiência. Articulação do AEE com a sala comum.	Reflexão sobre a inclusão escolar e articulação. Uso de cartazes.	E4	João Henrique.
14º 10/10/13	18h-21h	Encerramento.	Protocolo de Avaliação Final.	Unidade I.	João Henrique.

Os Primeiros Contatos

A minha primeira apresentação informal às professoras das escolas indígenas ocorreu aos 17 de abril de 2012, durante a **III Conferência Municipal dos Direitos da Pessoa com deficiência**, na cidade de Dourados, MS, por intermédio da responsável pelo NEESP. Esta conferência teve como objetivo fazer um levantamento das demandas das próprias pessoas com deficiência, com o auxílio dos profissionais da educação, saúde, trabalho, esporte entre outros setores.

Nesse evento, a orientadora da presente pesquisa falou sobre a Educação Especial em aportes políticos e sua configuração de atendimento no município. Eu também participei do evento como mediador dos eixos temáticos da educação, apresentando propostas de melhorias para a garantia dos diversos direitos da pessoa com deficiência. Foi durante essa discussão

que apresentei ao responsável pelo NEESP a proposta desta pesquisa, a qual proporcionou conhecer as atuais interlocutoras deste trabalho.

Outro encontro com as professoras P1, P2 e P3 deu-se aos 19 de maio de 2012 na E1, por ocasião do lançamento do livro intitulado “*Índios Surdos: mapeamento das línguas de sinais do Mato Grosso do Sul*”, da autoria de Shirley Vilhalva (2012). Cumpre saber que a pesquisa de Vilhalva contou com o apoio dos professores das aldeias Jaguapiru e Bororó.

1º Encontro

O objetivo deste encontro foi iniciar a pesquisa colaborativa. Para tanto, a orientadora apresentou ao Diretor, ao Coordenador Pedagógico da E3 e as professoras P1 e P3 a proposta da pesquisa. A apresentação do estudo se deu na sala de recursos da E3. Todos aprovaram a pesquisa. A orientadora também lhes perguntou sobre a demanda das professoras: a) a P3 disse que precisa conhecer melhor a Tecnologia Assistiva; b) a P1 falou sobre a avaliação e o fazer pedagógico para pessoas com deficiência intelectual. A orientadora igualmente informou que um mestrando na área da tecnologia assistiva e informática faria, como pesquisador colaborador, uma oficina de orientação às professoras sobre o uso dos recursos de acessibilidade e uso de jogos pedagógicos no computador.

Nesse encontro, discutimos as necessidades das professoras, os trabalhos desenvolvidos nessas salas e o curso de formação continuada oferecida pela SEMED (práticas pedagógicas e Libras). A orientadora entregou uma máquina braile à E3, como forma devolutiva da pesquisa sobre deficiência visual realizada nessa escola em 2011.

Observando atentamente as reações das professoras envolvidas na pesquisa colaborativa, notei certa resistência por parte das mesmas. O fato é que as atividades da pesquisa iriam tomar parte da carga horária disponível às sextas-feiras, quase sempre destinada aos cursos da SEMED e ao planejamento dos serviços para os alunos do AEE. Decidimos, então, que o processo de organização dos calendários dos encontros seria realizado pelas próprias professoras. A P1 preferiu fazer o levantamento com outras professoras e agendar uma próxima reunião para iniciar a formação continuada, ponderando que a formação continuada proposta seria muito importante para o trabalho desenvolvido nas SRMs das escolas indígenas, uma vez que os cursos da SEMED retratam temas já discutidos por outros cursos de formação continuada. A P3 manifestou preocupação com a disponibilidade do tempo.

Esse primeiro encontro levantou informações importantes sobre o público-alvo para o AEE das escolas indígenas. A P1 relatou que 02 crianças, uma da E1 e outra da E4, são suspeitas de autismo. A P1 e a P3 falaram que há muitas crianças indígenas com deficiência intelectual e outras com suspeitas. Segundo as professoras, o principal problema para a identificação dessa deficiência e de outras consiste na falta de laudos. Este fato será discutido com mais profundidade no terceiro capítulo.

Diante dessa fala das professoras, a orientadora desta pesquisa esclareceu que é muito complexo o diagnóstico de deficiência intelectual presente nas comunidades indígenas. Na cultura desses povos, não existe esse conceito. As dificuldades na aprendizagem podem ser decorrentes de barreiras linguísticas, ou de estratégias e de metodologia do professor ou até mesmo da vulnerabilidade social.

A partir desses relatos, a orientadora apresentou a pesquisa de Saramago (2013) sobre as crianças indígenas com insucesso escolar. Esse estudo procurou identificar quais são os fatores que dificultam ou facilitam o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos indígenas matriculados no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental das escolas localizadas nas aldeias indígenas de Dourados, MS.

Esse primeiro encontro levantou muitos questionamentos sobre o papel do AEE nas escolas indígenas. A P1 e a P3 relataram muitas dúvidas e incertezas sobre o seu fazer pedagógico, bem como lacunas e dificuldades de avaliação diagnóstica e processual da aprendizagem dos alunos com deficiência. Elas manifestaram a necessidade de um maior acompanhamento pedagógico por parte da gestão de Educação Especial.

2º Encontro

Tive muitas dificuldades para agendar o segundo encontro. Primeiramente, porque não obtive resposta sobre as temáticas elencadas. Percebi que essa resistência se referia aos fatores já mencionados neste capítulo, os quais foram superados pelos esclarecimentos quanto a aprovação e a ética da pesquisa.

O segundo encontro somente consegui agendar para o dia 14 de junho na E1. A partir deste dia, observei que as professoras tiveram melhor clareza sobre os objetivos da pesquisa. Elas também passaram a se envolver mais com a proposta de trabalho e com o tempo necessário para o desenvolvimento da formação. Nessa oportunidade, foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice A).

Neste encontro, numa entrevista-piloto com as professoras P1, P2 e P3 levantei as seguintes **temáticas prioritárias** para o Programa de Formação: devolutiva das pesquisas; papel e características do AEE; identificação, diagnóstico e avaliação das necessidades específicas das diferentes deficiências; caracterização e o fazer pedagógico com as crianças com deficiência intelectual; estratégias para ajudar na alfabetização da pessoa com deficiência intelectual; técnica para incentivar a fala de crianças com paralisia cerebral (PC); manuseio de equipamentos para pessoa com deficiência visual/cego (máquina em braile e outros recursos); tecnologia assistiva e informática.

Essas temáticas foram pensadas pelas próprias professoras e decididas em consenso. Na discussão, algumas professoras disseram que já dominavam um dos temas. Outras, porém, não esconderam as suas dificuldades. Duas professoras afirmaram que era preciso contar com a participação das professoras da sala comum que tinham alunos com deficiência em dois temas diferentes.

O primeiro tema foi sugerido pela P3. Dizia respeito à necessidade de se abordar a inclusão dos alunos com deficiência na escola e a articulação do AEE com a sala comum, uma vez que muitos professores do ensino regular desconhecem a possibilidade de um trabalho colaborativo entre eles. O segundo tema partiu da P1. Aborda o ensino bilíngue para o surdo e o processo de aquisição da segunda língua para eles. Todas as professoras concordaram que as escolas precisam ter presente estas sugestões. Por isso, decidimos que aconteceriam dois encontros com todas as professoras em diferentes momentos.

Foi cogitada a possibilidade de realizar os encontros no centro da cidade, dado que as professoras residem em área urbana. O horário desses encontros, como foi sugerido, precisaria ser diversificado, atendendo à agenda de cada uma delas.

É importante acrescentar que a organização das temáticas foi negociada com as professoras, a partir das suas prioridades e da minha experiência como professor substituto de Políticas de Educação Especial na UFMS/CPAN. Essa experiência me ajudou a compreender a organização dos conteúdos a serem ministrados.

Em seguida, ocorreu a entrevista coletiva, com perguntas disparadoras relacionadas à formação inicial e continuada das professoras, bem como o planejamento do AEE. Esta técnica, através do roteiro previamente formulado (Apêndice D), foi dirigida por mim. Alguns dados serão apresentados nos capítulos posteriores.

A partir desse encontro, as professoras passaram a ter mais confiança na pesquisa. Como diz Geertz (2008), o trabalho do pesquisador aprofunda-se quando você consegue cruzar a fronteira cultural. A nossa fronteira foi cruzada, porque as professoras perceberam que se tratava de uma pesquisa colaborativa e não de uma pesquisa “inquisitória”. Assim, comecei a perceber que fui aceito para participar das suas atividades e da realidade escolar. As professoras até chegaram a disponibilizar horários fora da grade combinada para assim conseguirmos apresentar alguns resultados parciais da pesquisa.

3º Encontro

O objetivo do encontro foi discutir os dados das pesquisas de Coelho (2011), Sá (2011) e Silva Souza (2011). Participaram do encontro as professoras P2, P3 e P5. A partir desses estudos, a moderadora/orientadora levantou algumas perguntas relacionadas à concepção de deficiência na cultura indígena, instigando as professoras a uma reflexão sobre as crianças indígenas com deficiências e seus significados e representações na cultura Guarani-Kaiowá. Este tema foi bastante aprofundado e discutido. Os casos reais foram inclusive ilustrados pelas professoras.

Durante os encontro, eu fiz as anotações e as observações das falas e das interações entre as professoras no Diário de Campo, enquanto a moderadora/orientadora problematizava. Em alguns momentos, intervi com esclarecimentos. Mas sempre procurei deixar as professoras à vontade para expressarem seus pensamentos, opiniões e dúvidas.

Neste encontro, abordamos as seguintes temáticas: a) garantia do direito da criança com deficiência à educação; b) importância da participação dos pais no processo educacional dos filhos; c) aspectos didático-metodológicos e dos recursos para que sejam acessíveis e potencializem a aprendizagem. Tais temáticas eram discutidas e refletidas pelas professoras. Alguns dados serão apresentados no terceiro capítulo.

4º Encontro

A moderadora deu continuidade à devolutiva das pesquisas, em especial, do estudo de Costa Sousa (2013). Este trouxe indicadores sobre a prática pedagógica do AEE para surdos. Estiveram presentes as P1, P2, P3, P6.

A moderadora fez diversos questionamentos, especialmente sobre o AEE, sobre o bilinguismo nas escolas indígenas e o ensino de Libras. Neste caso, é importante ter presente que o Guaraní²⁷ é a língua mãe, a língua de instrução das escolas indígenas. No debate, pensamos na necessidade de um ensino multilíngue para as crianças e os jovens indígenas com deficiência, sobretudo para os surdos. Nesta ocasião, a P6 participou das discussões e contribuiu com seus conhecimentos sobre a importância e a necessidade de se assegurar aos indígenas o direito linguístico.

5º Encontro

O tema deste encontro foi “Atendimento Educacional Especializado: aspectos normativos e pedagógicos”. Apresentei em *Power Point* uma síntese sobre as características, funções e trabalhos do AEE fundado num estudo documental e bibliográfico. Participaram: P1, P2, P3.

Fiz alguns questionamentos sobre o trabalho desenvolvido por essas professoras no contexto escolar indígena. Em seguida, lancei uma pergunta disparadora central: Como seria o AEE no contexto das escolas indígenas, se prezasse por uma educação diferenciada, específica, bilíngue/multilíngue e intercultural? As professoras ofereceram as primeiras pistas de como poderia acontecer este trabalho.

Após a reflexão em conjunto com as professoras, entreguei-lhes uma cópia da Resolução nº. 5/2012. Esta Resolução corresponde às novas diretrizes para a Educação Escolar Indígena. Ela aborda, pela primeira vez na história da educação brasileira, a modalidade de Educação Especial nas escolas indígenas. Nós discutimos os principais artigos dessa Resolução, destacando, em especial, os dispositivos da interface entre a modalidade Educação Especial e Educação Indígena, buscando compreender de que forma essa nova diretriz pode orientar os trabalhos das professoras.

²⁷ Quanto à questão linguística, os indígenas guarani-kaiowá dizem que a língua para a sua etnia possui certas variações. Mas faz parte da família linguística Tupi-Guarani, do tronco Tupi. Ferreira Lima (2011) ensina que há similaridade entre a língua Guaraní-Ñandeva e Guaraní-Kaiowá. As diferenças são poucas, referem-se a algumas palavras do vocabulário, na fonologia, na estrutura e na semântica. Além da “existência de diferenciais no ethos e no eidos dos membros de cada uma dessas comunidades falantes (a padronização emocional e cognitiva, respectivamente) produzem realidades e situações sociolinguísticas e interativas distintas capazes de interferir na compreensão mútua entre esses indígenas” (FERREIRA LIMA, 2011, p. 89).

6º Encontro

O objetivo deste encontro foi conhecer a realização da avaliação e do diagnóstico das pessoas com deficiência nas escolas indígenas, uma vez que as professoras relataram que há uma grande quantidade de crianças com deficiência sem laudo. O encontro contou com a mediação da orientadora da pesquisa e a participação da P2, P3 e P5.

Discutimos também outros assuntos: a) definição e características da pessoa com múltiplas deficiências; b) os planejamentos dos alunos no AEE; c) os documentos presentes na pasta desses alunos; d) a promoção ou retenção do aluno. Tais assuntos procuraram compreender como se dá o acompanhamento pedagógico do aluno por parte do professor da sala de recursos.

Além dessa discussão, apresentei brevemente um modelo de identificação das necessidades educacionais proposto pelo governo federal no documento “Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2006c, p. 47). O encontro se encerrou com as professoras indagando sobre as diferenças e os modos de identificar a deficiência intelectual e a dificuldade de aprendizagem dos alunos.

7º Encontro

A proposta deste encontro foi de apresentar e problematizar a definição e a caracterização da pessoa com deficiência intelectual. Contou com a presença das quatro Professoras das Salas de Recursos, os Coordenadores Pedagógicos da E3/E4, intérpretes de Libras da E3, 02 professores da classe comum da E2, e o Coordenador do NEESP.

Primeiramente, a moderadora/orientadora apresentou ao Coordenador do NEESP as dificuldades presentes na elaboração da pesquisa e a necessidade de discutir a deficiência intelectual. A seguir, expus o tema da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Apresentei também as definições e as caracterizações das funções mentais globais e específicas do corpo (OMS, 2004), relacionando-as com a deficiência intelectual. A exposição desses temas se deu através de cartazes. Durante a minha fala, a moderadora e as professoras fizeram várias intervenções, buscando uma melhor compreensão do tema a partir de fatos reais. Também procuramos saber com as professoras como acontece a prática pedagógica do AEE nas escolas indígenas.

Neste contexto, apresentei a definição de deficiência intelectual proposta pela Associação Americana de Deficiências Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD). Para essa apresentação, precisei fundamentar a reflexão em Santos (2012) e em AAMR²⁸ (2006). Através de cartazes, descrevi as limitações e as habilidades adaptativas da pessoa com deficiência intelectual (DI). No debate, concentrei a atenção nos fatores ambientais e culturais que interferem no desenvolvimento integral da pessoa com DI, tais como: barreiras atitudinais, arquitetônicas e urbanísticas, metodológicas, instrumentais, programáticas e comunicacionais. Comentei a seguir os tipos, fatores e classificação dos sistemas de apoio (AAMR, 2006).

No decorrer da apresentação, houve uma participação significativa dos professores nas discussões sobre os problemas das suas escolas. Muitos deles relataram suas dúvidas e manifestação das dificuldades que encontram com alguns alunos. A sexualidade da pessoa com DI foi inclusive um tema chave nas discussões. Existem muitos tabus entre professoras indígenas e não-indígenas acerca dessa temática. Muitos professores relataram que os pais não orientam seus filhos quanto a sexualidade, devido o assunto ser um tabu na cultura indígena Guarani-Kaiowá. Geralmente, os adolescentes resolvem suas dúvidas com as pessoas que correspondem ao seu mesmo sexo biológico. Os professores demonstraram também preocupação com a sexualidade da pessoa com DI, porque se os pais não sabem lidar com essa condição, como a escola pode ajudar esses adolescentes e os pais?

Após esse debate, chegamos apenas na conclusão de que seria a escola pensar em estratégias para realizar essa tarefa. Em seguida, através de cartazes, fiz uma exposição sobre o AEE para crianças com deficiência intelectual e suas práticas pedagógicas. Fundamentei a apresentação em Batista e Mantoan (2007) e Santos (2012). Concentrei a reflexão naqueles pontos que são fundamentais para garantir um atendimento especializado com qualidade: a) transporte para alunos com deficiência; b) necessidade de uma formação continuada para as professoras do AEE; c) parceria entre escola, família e comunidade; d) o AEE como proposta pedagógica da escola; e) o AEE previsto no Projeto Político-Pedagógico; f) recursos e serviços necessários para o AEE.

²⁸ Essa associação foi redefinida em 2007 como Associação Americana de Deficiências Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD).

8º Encontro

A princípio, tínhamos proposto discutir sobre avaliação para criança com deficiência em geral, estratégias de alfabetização para crianças com DI, e oficina formativa sobre recursos e serviços para crianças com deficiência visual (DV) e paralisia cerebral (PC).

No entanto, devido a pouca disponibilidade de tempo, tratamos apenas dos dois primeiros pontos. Quanto ao primeiro, a moderadora sugeriu a releitura e a reelaboração de uma avaliação educacional para a realidade das escolas indígenas de Dourados. Trata-se de uma avaliação que contempla o desenvolvimento global e as necessidades educacionais especiais e adaptativas de crianças com baixa visão e múltiplas deficiências. Essa forma de avaliação está presente no livro *“Avaliação educacional de alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil”* (BRUNO, 2009).

Nesta obra é possível encontrar as seguintes maneiras de se realizar uma avaliação educacional: a) Formulário para entrevista com pais e professores; 2) Protocolos para Avaliação Funcional de Habilidades Visuais e Necessidades Adaptativas; 3) Protocolo para Avaliação do Desenvolvimento e Necessidades adaptativas (BRUNO, 2009, p. 51-71). Esses formulários e protocolos foram apresentados aos interlocutores da pesquisa, com o objetivo de instigar as professoras a uma organização e sistematização de avaliação educacional, de acordo com os princípios de uma educação escolar indígena centrada na família e na escola.

Na discussão de um dos itens do protocolo – adaptação de recursos e materiais para alunos com deficiência física –, a moderadora sugeriu as professoras adaptações de lápis, apontadores, prancha inclinada e mobiliário de papelão, elaboradas pelos próprios pais e profissionais em vista da participação dos alunos nas atividades escolares.

Quando o item da avaliação foi a linguagem, a moderadora motivou as professoras a debaterem sobre qual a melhor forma de ensinar as crianças surdas e com outras deficiências a desenvolver suas capacidades e habilidades. A proposta foi desenvolver um ensino multilíngue para os surdos. Porém, para algumas professoras, tal proposta não seria necessária para todos os alunos, pois há alunos surdos que são de famílias falantes de português ou são da etnia Terena. Seria melhor elaborar um dicionário trilingue para as crianças e os jovens indígenas surdos.

Em seguida, a moderadora realizou uma Oficina Formativa sobre estratégias de alfabetização de crianças e jovens com DI, fundamentando-se na perspectiva sociocultural. Esta consiste na leitura do mundo e das imagens que se contrapõem ao método silábico e

alfabético. Trata-se de uma função simbólica e conceitual. Ajuda na elaboração mental do processo de alfabetização. Antes de ler a palavra, o aluno tem que apreender o mundo, compreender como este funciona. Pois numa concepção, a alfabetização vai além da representação mental, é uma construção sociocultural.

Assim, a moderadora demonstrou que é preciso instigar a mobilidade cognitiva do aluno com deficiência intelectual. Isso pode ser feito com o uso de imagens da aldeia e do cotidiano das crianças indígenas, articulando-as com as palavras, as sílabas e as letras. Esse trabalho diz respeito à ação de mediação do professor quanto à construção da linguagem, dos significados e conceitos para a organização e expressão do pensamento.

Por último, a moderadora trouxe à baila as diferenças entre Educação Indígena e educação escolar indígena propostas por Meliá (1979). Esse tema suscitou questionamentos sobre como deve ser pensada a educação escolar indígena para crianças e jovens indígenas com deficiência.

9º Encontro

O objetivo deste encontro foi o de desenvolver a Oficina Formativa sobre Tecnologia Assistiva nas próprias salas de recursos das professoras. O pesquisador colaborador²⁹ e eu fomos inicialmente para as E2 e E4.

Na E4, o colaborador gravou no *laptop* e nos 02 computadores *desktop* os seguintes programas:

1. Programa *HeadMouse*³⁰.
2. Teclado virtual³¹ do programa *HeadMouse*.
3. *Dosvox*³².

²⁹ Mestrando em Educação na UFGD. Desenvolve uma pesquisa sobre a seguinte temática: “Tecnologia assistiva para a educação e inclusão de deficientes visuais: uma análise dos programas e recursos”.

³⁰ Trata-se de um software que permite à pessoa com deficiência física acessar a internet e o computador pessoal, utilizando o cursor com o movimento da cabeça captado por webcam. (UNIVERSITAT DE LLEIDA, 2013).

³¹ Software que propicia a redação de texto, captando os movimentos faciais do usuário e reaplicando no teclado digital. (UNIVERSITAT DE LLEIDA, 2013).

³² Sistema computacional que permite o uso de computador por pessoas com deficiência visual. A comunicação entre a pessoa e a máquina ocorre por meio de uma síntese de voz. Contribui para a independência e autonomia nos estudos e no trabalho. O programa é composto por: a) sistema operacional que contém os elementos de interface com o usuário; b) sistema de síntese de fala; c) editor, leitor e impressor/formatador de textos; d) impressor/formatador para braile; e) diversos programas de uso geral; f) jogos de caráter didático e lúdico; g) ampliador de telas para pessoas com visão reduzida; h) programas para ajuda à educação de crianças com

4. Jogos em Libras.
5. Jogos pedagógicos diversos.

Durante a instalação dos programas, ele explicou para a P4 como usar os programas. Também participaram do encontro o professor da sala de tecnologias, o Diretor da escola e o Coordenador da parte tecnológica da Coordenadoria Especial de Assuntos Indígenas. Investigamos a parte tecnológica disponível na sala de recursos.

No período vespertino, nós nos dirigimos para a E2, na qual não havia energia elétrica por causa do incêndio na BR-463³³. A sala de recursos possuía dois computadores *desktop* que foram levados para ser formatados pelo Núcleo de Tecnologia da SEMED. Por isso, foi possível instalar os programas apenas no *laptop*.

10º Encontro

Visitamos a E1 para instalar os programas mencionados no 9º encontro. A P1 nos solicitou a instalação do DVD Programa *Speadkdinamic*³⁴. Contudo, na visita à E3, tivemos dificuldades de realizar a instalação dos programas. A chuva torrencial nos impediu de entrar na aldeia. Só conseguimos ir à escola no dia 9 de setembro.

Durante a instalação dos programas, a P3 me pediu que verificasse os CDs (programas) da sala de recursos e os instalasse nos computadores *desktop*. A maioria desses CDs não precisava ser instalados. Os computadores já possuíam os *drivers* para o funcionamento dos programas. Faltava apenas instalar os *drivers* do programa *Speadkdinamic*.

deficiência visual; i) programas sonoros para acesso à Internet, como Correio Eletrônico, acesso a Homepages, Telnet e FTP; j) leitor simplificado de telas para Windows. (UFRJ, 2013).

³³ No dia 22 de agosto, o fogo começou num canavial próximo do trevo de Laguna Carapã na BR-463. A região do Jardim Guaicurus também foi atingida. Por causa desse incêndio, transmissores de energia foram danificados e grande parte da região oeste de Dourados ficou sem luz. Várias pastagens ficaram comprometidas e morreram gados dos fazendeiros. (CAMPOGRANDE NEWS, 2013). Muitas famílias indígenas assentadas na BR-463 perderam suas casas e bens materiais, mas este fato não foi divulgado pelos meios de comunicação.

³⁴ Speaking Dynamically é um software que possui pranchas de comunicação e de atividades pedagógicas de diferentes formas. O uso desse programa pode ser feito com o auxílio do mouse, do teclado ou através de acionadores externos (sistemas de varredura). (PELOSI, 2013).

11º Encontro

O tema central deste encontro foi a articulação entre o AEE e a classe comum. Reunimos todos os professores da classe comum e o Diretor da E3. Debatesmos os conceitos de inclusão frente às representações e significados da deficiência na cultura indígena Guarani-Kaiowá, as possibilidades de atendimento das crianças indígenas com deficiência, o papel do professor do ensino regular e especial e as formas de articulação entre ambas as modalidades.

Inicialmente, a orientadora/moderadora perguntou quais professoras têm crianças com deficiência na classe comum. A seguir, procurou saber dos sentimentos dos mesmos com relação a essas crianças. Em especial, foi relatado e discutido o caso do aluno A4, diagnosticado com múltiplas deficiências.

Depois da discussão da moderadora, eu debati com os professores o conceito e as características do AEE, bem como a articulação do AEE com a sala comum. Apresentei também o papel do professor do AEE e o trabalho em conjunto com o da classe comum. Para essa exposição, baseie-me nos documentos normativos (BRASIL 2006a, 2008, 2009, 2010b, 2011a) e em autores que discutem o tema da inclusão e da escolarização, tais como: Mantoan e Santos (2010), Baptista (2013), entre outros. Por último, apresentei como foi pensada a interface entre a Educação Especial e Educação Indígena para as escolas indígenas, segundo a Resolução nº. 5 (BRASIL, 2012b).

12º Encontro

Em razão da presença das 04 interlocutoras da pesquisa, tivemos várias pautas a ser debatidas no encontro. Inicialmente, Lima (2013) fez a devolutiva da sua pesquisa que abordava o processo de comunicação e interação de crianças surdas guarani-kaiowá. A partir disso, as professoras fizeram suas perguntas e discutiram sobre a realidade que vivenciam.

Em seguida, apresentei algumas técnicas necessárias para estimular a fala de crianças com paralisia cerebral, bem como o controle da sialorréia (PINHO, 1999). Depois, instalei nos *laptop* das professoras alguns programas e atividades pedagógicas³⁵. Os principais foram: 1) Programa Participar³⁶; 2) Conhecendo os Animais; 3) História do Saci; 4) História da

³⁵Diversas atividades e jogos podem ser encontrados nos seguintes sites: <http://educarecaminhar.blogspot.com.br/2007/09/manuais-em-hagqu.html>; <http://www.ler.pucpr.br/amplisoft/>; <http://www.portalassistiva.com.br/pranchas/atividades.php>

³⁶ Trata-se de um software multimídia desenvolvida por pesquisadores da UnB. Ele foi elaborado para crianças, jovens e adultos com deficiência intelectual e para ajudá-los a avançar na alfabetização. (TAVARES, 2013).

Borboletinha; 5) Lagarta; 6) O Cachorro e o burrinho; 7) Olho vivo; 8) Pranchas Multiplataforma Livre de Comunicação; 8) Prancha Livre; 9) Jogo da Mesa; 10) Cruzadinha P e B. Por último, demonstrei as professoras como se usa a máquina de Braille a partir do Manual para aprendizagem do braile produzido pela Associação Brasileira de Deficientes Visuais – LARAMARA (2007). Também entreguei as professoras uma cópia desse manual.

13º Encontro

Nesse encontro, foi abordado o tema da articulação do AEE com a classe comum. Estiveram presentes no encontro a P4, os professores da classe comum e o Diretor da E4.

Inicialmente, procurei conhecer quem são os professores e quais são as suas experiências com alunos indígenas com deficiência. Em seguida, partindo dos fatos de algumas escolas brasileiras que possuem AEE e do aparato da legislação educacional (BRASIL, 2006a, 2008, 2009, 2010b, 2011a), debatemos o tema da inclusão e do trabalho de articulação entre o AEE e a classe comum. Discutimos os seguintes pontos críticos: encaminhamento e avaliação do aluno; recursos e serviços no AEE; papel do professor do AEE e da classe comum; currículo funcional; alfabetização na língua materna; promoção e retenção; autonomia da escola indígena. Por último, expus a temática da interface entre a Educação Especial e Educação Indígena, segundo a Resolução nº. 5 (BRASIL, 2012b).

14º Encontro

No último encontro, a P2 e a P3 fizeram a avaliação dos encontros de formação (Apêndice E). Como a P1 e a P4 não puderam estar presentes, solicitei a elas que me encaminhassem a avaliação por *e-mail*. Apenas a P4 retornou.

É importante acrescentar que após todos os encontros, foram enviados para os correios eletrônicos das professoras os materiais estudados e discutidos nos encontros.

Portanto, o caminho percorrido até aqui demonstra que esta pesquisa transita entre diferentes campos de conhecimentos, os quais requerem colaboração e coprodução de saberes para uma adequada análise do objeto de estudo. Por isso, foi realizado um Programa de Formação para as Professoras das Salas de Recursos das Escolas Indígenas. Esse programa foi

pensado em conjunto com as próprias professoras. A formação pautou-se nos princípios da interculturalidade e procurou operar nos interstícios sociais e culturais.

No próximo capítulo, analiso as políticas de formação dos professores para a Educação Especial e de formação das professoras indígenas. Busco compreender que possibilidades e desafios estão presentes na formação das interlocutoras da pesquisa. Também investigo como a política educacional pensa a formação de professores indígenas para o AEE. A partir dessas análises, considero que são necessárias as traduções culturais entre os campos de conhecimentos da Educação Especial e da Educação Indígena para sistematizar uma política de formação docente capaz de atender às crianças indígenas com deficiência.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS MODALIDADES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INDÍGENA: ESPAÇOS INTERSTICIAIS

Ainda-Não é a categoria mais complexa, porque exprime o que existe apenas como tendência, um movimento latente no processo de se manifestar. O Ainda-Não é o modo como o futuro se inscreve no presente e o dilata [...]. Subjectivamente, o Ainda-Não é a consciência antecipatória [...]. Objectivamente, o Ainda-Não é, por um lado, capacidade (potência), e por outro, possibilidade (potencialidade) [...]. A possibilidade é o movimento do mundo. Os momentos dessa possibilidade são a *carência* (manifestação de que algo falta), a *tendência* (processo e sentido) e a *latência* (o que está na frente desse processo). A carência é o domínio do Não, a tendência é o domínio do Ainda-Não e a latência é o domínio do Nada e do Tudo, dado que esta latência tanto pode redundar em frustração como em esperança. (SOUSA SANTOS, 2004b, p. 795-796, grifos do autor).

A formação de professores constitui um dos pontos chave no debate da política educacional brasileira. A qualificação dos profissionais para a Educação Especial tem despertado preocupações, tanto nas escolas quanto nas universidades, pelo fato de que as políticas públicas de formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) são incipientes e aligeiradas (MILANESI, 2012; NOZU, 2013; BATISTA DE MELO,

2013). Esse fato gera críticas e suscita debates e reflexões sobre o processo formativo proposto.

Pesquisadores como André (2010) e Diniz-Pereira (2013) concordam em afirmar que a formação de professores possui um campo de estudo próprio e o conhecimento gerado tem sido parcelado e incompleto. As pesquisas “não tratam realmente do desenvolvimento profissional como um processo de aprendizagem da docência ao longo da vida” (ANDRÉ, 2010, p. 175-176). Esta autora pondera que as produções acadêmicas sobre formação de professores ajudam a configurar um campo próprio de estudos sobre a formação de professores. Isso exige um maior empenho na divulgação dos resultados das pesquisas. Essa divulgação precisa ser feita com clareza, precisão e rigor científico.

Na presente pesquisa, esse desafio torna-se duplo. Trata-se de duas modalidades de formação de professores: a Educação Indígena e a Educação Especial. A primeira é atualmente alvo de debates, questionamentos, reivindicações e lutas dos movimentos sociais indígenas. A segunda modalidade possui apenas uma diferença essencial, há uma maior oferta de cursos, apesar das orientações vagas e generalistas da política educacional. O ponto em comum entre ambas as modalidades está relacionado com os seguintes questionamentos: quais os conhecimentos e saberes, as competências e habilidades que as ações pedagógicas do AEE requerem? Quais conhecimentos científicos e culturais os professores do AEE e da sala regular mobilizam em favor da inclusão escolar? Esses saberes e práticas correspondem às demandas dos indígenas com deficiência?

Assim, no espaço intersticial entre as duas modalidades de educação para a formação de professores subjaz a necessidade de preparar o docente para uma diversidade cultural, social e política. No entender de Zeichener (1993, p. 77), “formar os professores para a diversidade deve incluir uma especial atenção para a qualidade de educação proporcionada por esses professores”.

Portanto, neste capítulo, pretendo refletir sobre a formação de professores para as modalidades em comento, a partir dos dados de pesquisas levantados no ciclo colaborativo de formação. Para isso, conto com o estudo documental, a revisão de literatura e a fundamentação epistemológica adotada. Primeiramente analiso o perfil de formação dos professores das salas de recursos das aldeias indígenas de Dourados. A seguir, discuto a formação continuada oferecida a esses professores, no que tange às temáticas estudadas, a organização e a contribuição para o fazer pedagógico. Depois, analiso as percepções dos

professores quanto ao trabalho desenvolvido no AEE. Por último, apresento a avaliação do programa de formação continuada proposto por este trabalho.

2.1 O Perfil de Formação dos Professores para o Atendimento Educacional Especializado nas escolas indígenas de Dourados, MS

A formação de professores para a atuação, seja na escola diferenciada indígena ou na Educação Especial, precisa ser discutida num contexto mais amplo de trabalho, considerando, além da formação técnica, questões políticas, culturais e sociais.

Para Tardif (2012, p.11), o saber dos professores não é algo que flutua no espaço, é o saber deles e está relacionado com a pessoa, com a identidade, com a experiência de vida e com a história profissional, com a relação com os alunos e com os demais atores escolares. Para esse autor, o saber dos professores é um saber social, porque a sua posse e a sua utilização repousam sobre um sistema capaz de garantir sua legitimidade e orientar sua definição e utilidade.

No caso das escolas indígenas, as políticas educacionais devem levar em conta os sistemas culturais e decisões comunitárias. As representações e práticas do professor da Educação Especial, no contexto da escola indígena, ganham sentido somente quando relacionadas à cultura e a situação coletiva do trabalho escolar.

No cenário desta pesquisa, o perfil e a formação de professores do AEE são diferenciados, o que pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 03 – Perfil e Formação de Professores

Professores	Etnia	Local de Trabalho	Formação Inicial	Curso de Pós-Graduação	Experiência na sala comum com crianças em situação de deficiência	Experiência na sala de recursos
P1	Terena	E1	Pedagogia.	Especialização em: Libras – Docência e Interpretação; Atendimento Educacional Especializado (UFCE/MEC);	4 anos	3 anos (4º ano de exercício)

Continuação do Quadro 03 – Perfil e Formação de Professores

				Educação Especial.		
P2	Guarani-Kaiowá	E2	Normal Médio (Magistério); Fisioterapia; Licenciatura em Educação Física.	Especialização em: Metodologia do Ensino Superior; Docência e Interpretação em LIBRAS; Educação Física Escolar.	5 anos	2 anos (2º ano de exercício)
P3	Não-indígena	E3	Normal Superior.	Especialização em Educação Inclusiva	+ 20 anos	2 anos (3º ano de exercício)
P4	Não-indígena	E4	Licenciatura em Educação Física; Bacharelado em Letras/Libras.	Especialização em: Educação Especial, Libras – docência e interpretação. Mestrado em Educação.	+ 10 anos	Maio/2013
P5	Guarani-Kaiowá	Curso “Teko Arandu”	Pedagogia.	Especialização em: Educação Especial; Psicopedagogia.	Nenhuma.	Nenhuma.

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Este quadro revela que apenas 50% dos professores do AEE são indígenas. Isso pode representar uma lacuna e um desafio no modo de formar os professores indígenas para a Educação Especial. O AEE nas escolas indígenas requer um trabalho dos professores da própria comunidade, capazes de entender como as famílias pensam e almejam a educação escolar de seus filhos com deficiências. Talvez este trabalho pode ocorrer na reelaboração do Projeto Político-Pedagógico, Regimento Escolar e nas assembleias/reuniões semestrais com os pais.

As professoras P1, P2 e P4 são efetivas e remanejadas para o AEE, porque estão lotadas em outra função da educação básica. Não houve até o presente momento um concurso específico para professor do AEE no município de Dourados.

Quanto à formação inicial, observo que das 05 professoras entrevistadas, 02 possuem Pedagogia, 02 têm licenciatura em Educação Física (uma delas é formada como bacharel em Letras/Libras), e outra é formada em Normal Superior. Quanto à disciplina de Educação Especial, apenas a P3 disse que não cursou na graduação. As professoras P1, P2 e P4 são formadas como intérpretes. A P1 atua como professora intérprete itinerante para atender alunos surdos na E3. A P5 frequenta o curso de Libras-Intermediário pela SEMED. A P3 não

domina Libras, mas tem interesse em aprofundar, porque fez o curso de Libras-Básico realizado na UEMS.

Assim, as formações desses professores do AEE das escolas indígenas refletem a conjuntura nacional, na qual o processo de formação de educadores para o atendimento especializado não se efetuou de maneira progressiva e continuada. De acordo com Queiroz Júnior (2010), as universidades e as instituições de ensino, no Brasil, na segunda metade do século XX, não ofereciam praticamente cursos para a formação de educadores para os que apresentavam necessidades especiais. As ações de formação eram restritas e limitadas a poucos lugares³⁷, o que constitui um desafio na formação da identidade docente para atender crianças com deficiência. (QUEIROZ JÚNIOR, 2010).

A partir dos dados das pesquisas de Queiroz Júnior (2010) e Milanesi (2012), analiso que no Estado de São Paulo, a instituição que mais ofereceu habilitações para as deficiências auditivas, visuais, mentais e físicas foi a Universidade Estadual de São Paulo (UNESP). Ela ofereceu, no curso de pedagogia (1977), habilitação em Educação Especial relativa às deficiências mentais e visuais. Posteriormente, de deficiência áudio-comunicação (1980) e física (1987). Essas habilitações aconteceram no *campus* de Marília. A partir de 1977, o *campus* de Araraquara começou a oferecer algumas habilitações em Educação Especial. (DALLACQUA; MIURA, 2012).

É importante reconhecer que a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) também foi uma das pioneiras na realização de habilitação específica em Educação Especial, com um curso de licenciatura oferecido a partir do ano de 2003 (BRIDI, 2012). Atualmente, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)³⁸ também oferece um Curso de Habilitação em Educação Especial criado em 2008.

Mas as professoras desta pesquisa não tiveram nenhuma dessas formações para a Educação Especial. **Todas tiveram sua qualificação para atuar no AEE por meio da formação continuada em serviço.** A P1 fez uma especialização em AEE ofertada pelo MEC, através do Programa Rede de Formação Continuada de professores na Educação Especial no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Essa especialização foi pensada

³⁷ Conforme Queiroz Júnior, no ano de 1972, instalou-se, em São Paulo, um curso de formação de professores de Educação Especial em nível superior na Faculdade Pestalozzi de Ciências, Educação e Tecnologia. No Paraná, houve, na década de 90, a criação das primeiras habilitações em Educação Especial nos cursos de Pedagogia. Em 1996, também foi promovido um curso de habilitação em Educação Especial no curso de pedagogia na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). No ano de 1998, essa habilitação esteve presente no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Ponta Grossa (UFPG). (QUEIROZ JÚNIOR, 2010, p. 46).

³⁸ Desde 1978, existe o Programa de Pós-Graduação strictu sensu em Educação Especial na UFSCar. No seu início, contava apenas com o mestrado e era na área de concentração em deficiência mental (UFSCar, 2012).

para o professor do AEE atender a todas as deficiências do público alvo da Educação Especial³⁹. A P2 e a P4 fizeram especialização em Libras e um curso em Educação Especial pela SEMED. A P3, além de possuir uma especialização em Educação Inclusiva, também fez esse curso da SEMED. Apenas a P4 possui uma pós-graduação *strictu sensu*.

Por meio do perfil das interlocutores desta pesquisa, defendo a continuidade da formação específica dos professores em Educação Especial nos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Essa proposta foi retirada no cenário educacional brasileiro pela Resolução nº. 1/2006⁴⁰, em seu art. 10 (CNE/CP), dificultando a formação de professores para a atuação no AEE. A partir dessa resolução, a Licenciatura em Pedagogia passou a formar professores para “[...] exercerem funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas [...]” (BRASIL, 2006b, art. 4º).

Não desconsidero, como Mendes (2011) esclarece, que antes da extinção dessa habilitação em Educação Especial pela Res. nº. 1/2006, a formação universitária do professor de Educação Especial era como um subproduto da formação do especialista, reproduzindo uma formação de docentes especializados sem um caráter de educador. Era uma formação teórico-prática insuficiente e inconsistente. Contudo, será que o curso de Pedagogia não poderia ser repensado sem sepultar a habilitação em Educação Especial?

Algumas pesquisas têm identificado e avaliado o perfil de formação dos professores para o AEE, demonstrando como essa formação é problemática. A pesquisa de Almeida (2005) constatou que no estado do Mato Grosso do Sul (MS), 04 universidades oferecem cursos de licenciatura, em cuja grade curricular existe algumas disciplinas voltadas para a Educação Especial. As universidades são: UCDB - Universidade Católica Dom Bosco; UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; UNIDERP - Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal. Hoje se inclui nesse rol a UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados – que possui a disciplina “Educação Especial” em todas as licenciaturas, além da disciplina de Libras, como se verifica nos projetos pedagógicos dos cursos da instituição, através do seu site (UFGD, 2012).

³⁹ A Secretaria de Educação Especial do MEC investiu na formação de professores para a realização do AEE. No ano de 2007, iniciou um processo de formação continuada de gestores e professores das redes municipais, em nível de aperfeiçoamento, na modalidade de EaD (carga horária de 180 h). (BRIDI, 2012).

⁴⁰ Esta resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, na forma de licenciatura.

A pesquisa de Nozu (2013, p. 158-159) verificou que na rede estadual de um município de porte médio do Mato Grosso do Sul todas as 04 professoras das SRMs possuem formação inicial em Pedagogia. No entanto, o campo da especialização é diferenciado entre elas: a) uma possui especialização em Educação Especial; b) outra, especialização em Educação e Diversidade; c) outras duas fizeram especialização em Psicopedagogia, e uma está cursando especialização em AEE. Todas as professoras falaram que a formação continuada é fundamental para a qualidade de seu trabalho, e comentam sobre a necessidade de uma formação específica, uma vez que os cursos de formação, como a “Educação Inclusiva: direito à diversidade”, possuem um aspecto generalista e apenas informativo.

Na identificação do perfil e da formação dos professores do AEE da rede municipal, Nozu levantou que das 04 professoras, 03 possuem pedagogia e 01 Normal Superior. Destas, apenas 01 possui especialização em AEE; a outra é especialista em Educação e Diversidade, e as outras 02 cursavam especialização em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Quanto à formação continuada, as professoras revelaram que não há continuidade dos trabalhos pela gestão assumida e todas solicitam formação específica. (NOZU, 2013, p. 161-164).

Outra pesquisa relevante é de Milanesi (2012, p. 104-106), apontando que todas as 11 professoras entrevistadas das SRMs, do município de Rio Claro, SP, possuem pedagogia com habilitações. Para essas professoras, as habilitações não deram o devido suporte para a prática pedagógica na escola. As especializações feitas por elas se diversificam. E a formação continuada acontece frequentemente no município das professoras. Estas ainda têm os mesmos anseios dos professores entrevistados por Nozu: formação específica conforme a deficiência. Por isso, é consenso entre as professoras que a formação continuada deve acontecer sempre no exercício da sua função. Aliás, observo que, apesar de as professoras de Rio Claro estarem num município privilegiado na área acadêmica e terem boas condições de vida, encontram as mesmas dificuldades daquelas que estão no centro-oeste.

O estudo recente de Batista de Melo (2013, p. 60-61) indica que das 13 professoras que trabalham no AEE, na rede municipal de Dourados, MS, a maioria possui a formação inicial em curso de Pedagogia. A preparação para atuar nas salas de recursos ocorreu em 80% através da especialização em AEE, na modalidade EaD, oferecida pelo MEC.

A seguir, discuto o contexto da formação acadêmica do professor indígena e do professor do AEE, articulando-as com a formação das interlocutoras desta pesquisa.

Formação Inicial do Professor Indígena

No geral, os professores indígenas são preparados no Magistério, em nível Médio. Em algumas regiões do país⁴¹, existem também licenciaturas específicas para os indígenas. A LDB/1996 atribui à União o papel de apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino. No caso da educação escolar indígena, cabe-lhe incentivar a sua construção e desenvolver programas de ensino e pesquisa. Por isso, o art. 79, § 2º, dispõe que esses programas têm por objetivo: “II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas” (BRASIL, 1996). Esse documento garante aos professores indígenas o direito de acesso à educação superior.

O Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas - RCNEI (BRASIL, 1998, p. 40-42) orienta que os professores das escolas indígenas sejam membros da própria comunidade (BRASIL, 1998, p. 40-42).

Esse documento elenca alguns desafios:

E [é] preciso, portanto, instituir e regulamentar, no âmbito das Secretarias de Educação, a carreira do magistério indígena, que deverá garantir aos professores indígenas, além de condições adequadas de trabalho, remuneração compatível com as funções exercidas e isonomia salarial com os demais professores da rede de ensino. A forma de ingresso nessa carreira deve ser o concurso público específico, adequado às particularidades lingüísticas *[sic]* e culturais dos povos indígenas. (BRASIL, 1998, p. 42).

Tendo em vista esses desafios, foi construído outro documento para subsidiar uma política de formação de professores indígenas, chamado de Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (RFPI). Ele pretende

⁴¹ A maioria dessas formações ocorreu da seguinte forma: a) a partir de 1983, por meio da Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/Acre), com diferentes sociedades indígenas na grande parte da Amazônia Ocidental brasileira; b) com os Ticuna (Amazonas); c) com os Tapirapé (Mato Grosso); d) com os Guaraní no sul do país, os Terena no estado do MS e sociedades Timbira em Tocantins e Maranhão, através do Centro de Trabalho Indigenista (CTI); e) com 16 sociedades indígenas do Parque Xingu no MT e os povos da região do Alto Rio Negro com 22 sociedades; f) pela Comissão Pro-Yanomami (CCPY), no norte dos estados de Roraima e Amazonas; g) com algumas comunidades indígenas de Minas Gerais; h) o Projeto Tucum, em MT; i) como os povos Kaingang e Xokleng, no estado de Santa Catarina (SC); j) com o primeiro curso universitário no Brasil voltado à Educação Intercultural na Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat); k) com o curso superior para a formação de professores indígenas em Roraima. (MATOS; MONTE; 2006, p. 83-87).

[...] contribuir para a criação e implementação de programas de formação inicial e continuada de professores indígenas, nos sistemas estaduais de ensino, de modo que atendam às demandas das comunidades indígenas por profissionais qualificados para a gestão e condução dos processos educativos nas escolas existentes nas terras indígenas, bem como às exigências legais de titulação do professorado indígena em atuação nessas escolas. (BRASIL, 2002a).

O RFPI elucida diferentes pontos como diretrizes para a consolidação de programas destinados à formação de professores indígenas, tais como: documentos jurídicos e políticos; o perfil e competências dos professores; o currículo de formação; a avaliação nos programas de formação; materiais didáticos e pedagógicos que balizam esse programa; e relações institucionais. (BRASIL, 2002a).

Esse documento entende que

os professores indígenas têm o complexo papel de compreender e transitar nas relações entre a sociedade majoritária e a sua sociedade. São interlocutores privilegiados entre mundos, ou entre muitas culturas, tendo de acessar e compreender conceitos, idéias [*sic*], categorias que não são apenas de sua própria formação cultural. **Desempenham um papel social novo, criando e ressignificando, a todo o momento, sua cultura.** Nesse processo, o professor indígena desempenha funções sociais específicas segundo o papel da escola para cada sociedade indígena em um determinado momento de sua história. (BRASIL, 2002a, p. 21, grifos nosso).

A função do professor indígena ultrapassa o significado da sociedade não-indígena, pois a cultura da sua comunidade é a base que deve sustentar os seus trabalhos. Os conhecimentos tradicionais são as diretrizes para o processo de ensino-aprendizagem. A educação escolar indígena contribui com a garantia da transmissão dos conhecimentos tradicionais, valores, costumes e práticas sociais. Por isso, é importante a formação do professor indígena para atender às necessidades de seu povo.

Como ensina Grupioni,

Em muitas situações cabe ao professor indígena atuar como mediador e interlocutor de sua comunidade com os representantes do mundo de fora da aldeia, e com a sistematização e organização de novos saberes e práticas. É dele também a tarefa de refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os

conhecimentos e saberes escolares, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu povo, que se antes eram negados, hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas. (2006, p. 53).

Assim, os programas de formação dos professores indígenas devem levar em consideração as vozes das suas comunidades, bem como os objetivos das escolas indígenas e a forma da organização curricular e administrativa, o calendário e os conteúdos, entre outros aspectos institucionais. (BRASIL, 2002a, p. 25).

Os programas de formação não podem ser realizados conforme um desenho universal ou em “formato único” para as realidades indígenas. O desafio principal dos programas é empoderar as comunidades indígenas quanto à construção, elaboração, organização e consolidação da educação escolar indígena. A escola dos Guarani-Kaiowá não pode ser a mesma dos Terenas que, por sua vez, não pode ser idêntica a dos Kadiwéu. Cada cultura precisa definir o tipo de escola que deseja. O foco deve ser o da autonomia, o da diferença e o do respeito.

Para Nóvoa (1997), é necessário investir nos saberes que o professor possui e nas suas experiências do cotidiano que os colocam na tarefa de decidir quais as atividades pedagógicas precisam realizar, “[...] num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores”. Assim, “as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características *únicas*, exigindo, portanto, *respostas únicas* [...]” (NÓVOA, 1997, p. 27, grifos do autor).

O Plano Nacional da Educação (PNE) 2001-2010 propõe que a formação de professores para as escolas indígenas seja realizada pelos próprios indígenas, paralela a sua escolarização. Os alunos indígenas não podem esperar ter profissionais formados. O fato é que faltam professores indígenas com formação inicial superior concluída. O PNE destaca que essa formação deve capacitar os professores para as seguintes tarefas: elaboração de currículos e programas específicos para as suas escolas; ensino bilíngue; sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas; elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngues ou não. (BRASIL, 2001a).

Diante de tais tarefas, o PNE estabeleceu as seguintes metas: profissionalização e reconhecimento público do magistério indígena (carreira docente) adequados às diferentes

culturas; programas de formação de professores contínuos; programas de formação inicial docente específica para os indígenas. (BRASIL, 2001a).

O novo projeto de Lei do PNE 2011-2020 prevê, na meta 2,

Manter programas de formação de pessoal especializado, de produção de material didático e de desenvolvimento de currículos e programas específicos para educação escolar nas comunidades indígenas, neles incluindo os **conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna** de cada comunidade indígena. (BRASIL, 2013a, grifos nosso).

Dessa maneira, o PNE pretende dar continuidade aos objetivos já conquistados pelas comunidades indígenas. Na meta 12, há a proposta de expansão das matrículas no ensino superior para os povos indígenas. Trata-se de assegurar aos indígenas o acesso aos cursos superiores, bem como a sua permanência e a sua conclusão, tendo em vista a prática docente em suas comunidades. A meta 15 também solicita o trabalho entre os entes federados para garantir aos professores indígenas da educação básica a formação específica de nível superior (curso de licenciatura) e propor a implementação de programas específicos para a formação de professores para os povos indígenas. (BRASIL, 2013a).

Todavia, as estratégias estão mais num plano de intenções do que ações práticas capazes de dar respostas imediatas aos desafios da falta de profissionais indígenas. O PNE 2011-2020 acaba confirmando, nas entrelinhas, que os desafios para a formação de professores indígenas ainda permanecerão no plano legal e das intenções. Como podemos ver no Quadro 03, as 02 professores indígenas do AEE não tiveram uma formação específica, em nível superior, voltada para as suas escolas.

No âmbito do estado de MS, a situação torna-se ainda mais agravante. A última deliberação CEE/MS nº. 6.767/2002, que trata da organização, estrutura e funcionamento da escola indígena, somente dispõe que a formação do professor indígena deverá ser específica e normatizada pela Diretriz Curricular Nacional (Res. nº. 3/1999), bem como por outras normas do conselho. A deliberação apenas menciona a garantia da formação em serviço. Mas com quais condições? Que orientações efetivas existem para garantir a formação desse profissional?

Em MS, foi criado o Curso Normal Superior Indígena – Habilitação para o Magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – na UEMS, *campus* Amambai, em 2003 e fechado em 2006. Perius (2008) e Rosendo (2010) comentam sobre o surgimento, o desenvolvimento e o fechamento do curso.

Atualmente, alguns professores indígenas possuem licenciatura em universidades públicas e privadas. Outros dispõem de uma formação em nível de Ensino Médio pelo Curso Normal Magistério “*Ára Verá*”⁴², realizado pela Secretaria da Educação de Estado de MS, em parceria com outras universidades. De acordo com o indígena Gonçalves (2009), o curso “tem como objetivo formar os professores para atuar em suas comunidades e aplicar em sala de aula as práticas aprendidas no curso, que buscam a valorização da cultura tradicional e o diálogo com os diversos saberes tradicional e universal”.

Outros indígenas cursam/cursaram Licenciatura Intercultural Indígena “*Teko Arandu*” (“Viver com Sabedoria”), criado pela Faculdade de Educação da UFGD (2006). Hoje o curso está sob a responsabilidade da Faculdade Intercultural Indígena - FAIND/UFGD, fundada aos 28 de maio de 2012. O curso surgiu a partir de 2006, no antigo *campus* Dourados da UFMS (hoje UFGD), pela iniciativa do Movimento de Professores Guarani-Ñandeva e Guarani-Kaiowá e da primeira turma do Magistério “*Ára Verá*”. Ele contou com o apoio de muitos profissionais da área da Educação do Estado, MS, e de outras universidades (UFMS, UCDB, UEMS, UFRR, UFMT), Secretarias Municipais de Educação do Estado, FUNAI, MEC e políticos locais. (UFGD, 2010).

O objetivo geral do curso é “habilitar professores Guarani e Kaiowá preferencialmente em exercício, em nível superior de licenciatura intercultural, para a docência e a gestão escolar” (2010, p. 29). Os objetivos específicos coadunam com as propostas dos RFPI⁴³. Têm

⁴² “O projeto ARA VERÁ – Espaço – Tempo Iluminado, é um projeto destinado à formação de professores - índios da etnia Guarani/Kaiowá, e resultado das reivindicações do Movimento dos Professores Guarani/Kaiowá. Formando professores desde 1999, encontra-se, no momento, na 4ª turma. Embora já tenha passado por muitas mudanças teórico-metodológicas e administrativas, o Projeto tem como objetivo formar professores para atuarem nas comunidades indígenas nos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil, proporcionando o ensino intercultural e bilíngue e atender as particularidades da Educação Indígena no contexto dos Guarani/Kaiowá tendo em vista a conquista de sua autonomia sócio-econômica-cultural” (NASCIMENTO, 2011, p. 594).

⁴³ Segundo o RFPI, os programas de formação devem ser sistematizados a partir das necessidades da comunidade indígena em relação à escolarização (BRASIL, 2002a). O curso de formação dos professores indígenas deve ter alguns desses objetivos específicos: a) elaborar e consolidar uma proposta pedagógica; b) formar um pesquisador; c) garantir o bilinguismo; d) fazer pedagógico diferenciado e específico; e) produzir materiais didático-pedagógicos relacionados ao contexto cultural; f) refletir criticamente sobre as relações interétnicas mantidas com a sociedade “nacional”; g) respeitar e valorizar a sua cultura; h) traduzir e transformar as novas condições históricas vividas por seu grupo; i) reavaliar o plano educacional; j) dialogar com as instituições não-indígenas, procurando defender seu grupo. (BRASIL, 2002a, p. 25-26).

vista a consolidação de uma educação escolar indígena diferenciada. O curso “oferece Licenciatura Plena em Educação Intercultural, com habilitações em 04 áreas de conhecimento: Ciências Sociais, ou Linguagens, ou Matemática ou em Ciências da Natureza” (UFGD, 2010, p. 12).

A grade curricular da Licenciatura “*Teko Arandu*” contempla, na disciplina “Fundamentos de Educação” (carga horária de 140h), conteúdos sobre “políticas públicas de educação inclusiva e de Educação Especial”. Essa disciplina visa a discutir a educação básica para indígenas com deficiência. O curso “*Teko Arandu*” também dispõe da disciplina de Libras (30h), com o objetivo de introduzir os professores na conversação básica com indígenas surdos. Mas será que a carga horária dessas disciplinas é suficiente para preparar os docentes indígenas na tarefa de atender, com qualidade, os estudantes com deficiência?

Observo que essa formação específica de professores indígenas instiga a afirmação da identidade⁴⁴ de um grupo étnico⁴⁵, “[...] como um tipo organizacional, onde uma sociedade se utilizava de diferenças culturais para fabricar e refabricar sua individualidade diante de outras com quem estava em um processo de interação social permanente” (PACHECO DE OLIVEIRA, 1998, p. 55).

Assim, a formação de professores indígenas, calcada na identidade étnica, descoloniza os conhecimentos oferecidos no curso e na escolarização dos mesmos. Torna-se, então, essencial repensar a formação do profissional indígena para a atuação na Educação Especial. Na recente Res. nº. 5/2012, não há diretrizes sobre a formação desse profissional do AEE.

Esse documento prescreve, na seção II, “Dos professores indígenas: formação e profissionalização”, uma orientação sobre como deve ocorrer a formação inicial (art. 20, §1º ao 3º) e continuada (art. 20, §6º ao 9º) dos professores indígenas. No entanto, não apresenta propostas de uma qualificação profissional capaz de atender às crianças indígenas com deficiência nas suas escolas. Apesar de observar que essa resolução garante uma formação

⁴⁴ Grupioni (2008, p. 200) reflete que “os diversos cursos de formação de professores indígenas têm propiciado arenas importantes de produção de enunciados de pertencimento étnico e de diferença cultural”.

⁴⁵ Geralmente, grupo étnico é conceituado como uma população que: “1. em grande medida se autopropetua do ponto de vista biológico; 2. compartilha valores culturais fundamentais, realizados de modo patentemente unitário em determinadas formas culturais; 3. constitui um campo de comunicação e interação; 4. tem um conjunto de membros que se identificam e são identificados por outros, como constituindo uma categoria que pode ser distinguida de outras categorias da mesma ordem” (BARTH, 2000, p. 27). Inclusive, “os grupos étnicos não são apenas ou necessariamente baseados na ocupação de territórios exclusivos; e as diferentes maneiras através das quais eles são mantidos, não só as formas de recrutamento definitivo como também os modos de expressão e validação contínuas, devem ser analisadas” (BARTH, 2000, p. 34).

numa perspectiva intercultural e de qualidade sociocultural, ela não contempla o diálogo com a Educação Especial para a oferta da escolarização de crianças indígenas com deficiência.

Por interculturalidade entendo o diálogo entre “[...] comportamentos e conhecimentos construídos sob bases culturais distintas e freqüentemente [*sic*] conflitantes, atualmente entendida como o esteio, a razão de ser da escola indígena” (MAHER, 2006, p. 27). Quanto ao termo qualidade sociocultural, este não foi definido claramente na Res. nº. 5/2012 e no Parecer nº. 13/2012. Depreendo por “qualidade sociocultural” os princípios preconizados no RCNEI e RFPI, os quais enfatizam uma educação diferenciada, específica, bilíngue/multilíngue, comunitária e intercultural. Esses documentos reconhecem que o diferencial da educação escolar indígena não é apenas a autonomia escolar, mas, sobretudo, apoio, a colaboração e o incentivo à produção de materiais didático-pedagógicos, principalmente por meio de uma formação intercultural de professores indígenas capaz de garantir a especificidade do processo educacional da comunidade. Esse processo abrange estratégias, recursos e serviços que consolidam a cultura e a escola almejada pela comunidade. Neste sentido, a qualidade sociocultural consiste na consolidação do desenvolvimento integral de crianças, jovens e professores indígenas com efetividade, conforme os anseios da educação tradicional e comunitária.

Retornando a discussão da interface entre as modalidades em comento, o Parecer nº. 13/2012 entende que a Educação Especial nos contextos da educação escolar indígena é um desafio que engloba diversos fatores, um deles é a ausência de formação de professores indígenas para o AEE. Diante desse desafio, o MEC reconhece a necessidade de criar uma política para o atendimento especializado em escolas indígenas (BRASIL, 2012a).

Assim, compreendo que os suportes para a formação do professor indígena se fundamentam nas orientações normativas da modalidade da Educação Especial. Essas orientações possuem suas próprias lacunas e possibilidades. Percebo que os mesmos impactos e obstáculos têm se refletido na formação inicial e continuada das professoras participantes desta pesquisa.

Fundamentando-me na perspectiva dos Estudos Culturais, entendo que os professores do AEE das escolas indígenas precisam aprender a transitar entre as fronteiras das duas modalidades (Educação Especial e Educação Indígena) e traduzi-las para a sua cultura, negociando os saberes e constituindo a sua identidade conforme suas escolhas.

Bauman (2005, p. 54) compara a identidade com as peças de um quebra-cabeça incompleto. A construção da identidade é como uma bricolagem. Trata-se de uma tarefa que envolve toda uma vida e leva o ser humano a se libertar da “[...] inércia dos costumes tradicionais, das autoridades imutáveis, das rotinas preestabelecidas e das verdades inquestionáveis” (BAUMAN, 2005, p. 56).

Neste sentido, as interlocutoras desta pesquisa têm a liberdade de construir as suas identidades nos espaços intersticiais de sua formação. Em razão disso, a política educacional precisa repensar como é possível implementar um programa de formação para professores indígenas capaz de atender as crianças indígenas com deficiência. Enquanto não existe uma diretriz para esse programa, é necessário compreender como está configurada a formação de professores na modalidade da Educação Especial.

Formação do Professor para Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs)

A formação do professor para o AEE foi prevista na LDB, no art. 59, inciso III, em nível médio ou superior. O Conselho Nacional da Educação (CNE), pela Resolução nº. 2, de 2001, instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Esse documento recomenda para a organização das escolas “professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos” (BRASIL, 2001b, art. 8º, I). Por professores capacitados, o documento entende aqueles docentes que trabalharão em “classes comuns com alunos que tenham alguma deficiência, precisando comprovar que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial”, conforme o art. 18º - §1º. (BRASIL, 2001b). Por professores especializados (art. 18º, §3º e 4º), o texto compreende aqueles docentes que deverão comprovar a realização de licenciatura em Educação Especial, numa de suas áreas. Eles também podem comprovar a formação por meio de cursos de pós-graduação nas áreas específicas da Educação Especial. Ou ainda através de uma formação continuada, efetuada pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

De acordo com Bruno (2007), essas diretrizes

[...] representam certo avanço no sentido de responsabilizar a União, os Estados e Municípios quanto à formação continuada de professores regentes de classe comum, e recomendam o aprofundamento de estudos por meio de cursos de especialização. No entanto, contraditoriamente, **prevê a figura do professor generalista, sem identificação clara da caracterização da formação e das competências pedagógicas que esse professor deve assumir**. Esse documento já anunciava a extinção dos cursos de habilitação em Educação Especial nos cursos de Pedagogia. [grifos nosso].

A Política Nacional da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), afirma que, na Educação Especial, “[...] o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2008).

Todavia, essa diretriz política reproduz uma formação generalista dos professores do AEE. Também não estabelece as exigências necessárias para a formação inicial e continuada do professor, nem as atribuições e as funções a serem desempenhadas pelos docentes nas salas comuns e nas salas de recursos. Cabe lembrar que as interlocutoras desta pesquisa tiveram sua preparação na formação em serviço, em especial, através de especialização.

A Resolução nº. 4/2009 reafirma a necessidade de “professores para o exercício da docência do AEE” (art. 10, V) e estabelece a “formação inicial que os habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (art. 12). A resolução também prescreve as seguintes atribuições ao professor do AEE:

- I – **identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias** considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – **elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado**, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – **organizar o tipo e o número de atendimentos** aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – **acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum** do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – **estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais** na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – **orientar professores e famílias** sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – **ensinar e usar a tecnologia assistiva** de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – **estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum**, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e

de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009a, art. 13, grifos nossos).

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 reconhece a importância de haver professores especializados para o processo educacional de crianças e jovens com deficiência. Porém, concebe a existência de classe especial como espaço de atendimento do AEE. O PNE apresenta 03 metas: 1) elaborar programas de formação em serviço para atuar na Educação Especial, por meio da TV Escola e modalidade EaD; 2) incluir no currículo de formação inicial docente conteúdos e disciplinas para capacitar os professores; 3) incluir e ampliar a habilitação específica em níveis de graduação e pós-graduação em Educação Especial. (BRASIL, 2001a).

Algumas metas do PNE foram realizadas nos seguintes programas⁴⁶: “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” (2003 a 2007), “Formação em educação inclusiva” (na modalidade EaD a partir de 2008 e 2009) e o “Programa de Apoio à Educação Especial” – PROESP (MENDES, 2011). No entanto, uma das metas desse plano que previa a existência da habilitação específica para a Educação Especial (em níveis de graduação e pós-graduação para formar o professor do AEE), não foi efetivada. Pesquisas sobre o AEE revelam a necessidade de formação específica, no caso, a habilitação em Educação Especial. Estudos de Milanesi (2012), Nozu (2013) e Batista de Melo (2013) confirmam que a maioria dos professores do AEE são formados em pedagogia, com habilitação para o ensino infantil e fundamental.

O projeto de Lei do PNE 2011-2020 propõe expandir o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino (BRASIL, 2013a). Porém, não formula ações práticas para a ampliação com qualidade de formação de professores especializados. Em outras normas (BRASIL, 2010ab; 2011ab), a política educacional procura dar consistência à proposta de formação continuada para os professores atuarem no AEE, uma vez que não há habilitação em formação inicial para esse cargo.

Conforme Kassar (2011a, p. 53), as políticas, os programas e as ações para efetivar um sistema educacional inclusivo só ganham força após os anos de 2000. No estado de MS, há duas deliberações que tratam da Educação Especial. A Deliberação CEE/MS nº. 7.828/2005,

⁴⁶ Pereira et al (2012) e Santos et al (2012) descrevem os diferentes tipos de cursos na área de formação continuada realizados para professores por meio da Política Nacional da Educação Especial.

nos art. 49 a 52, 56, segue as orientações da Resolução nº. 2/2001. Mas esclarece que a formação pode ser dar por meio de custos de extensão. A Deliberação CEE/MS nº. 9.367/2010 mantém as orientações generalistas e vagas⁴⁷ das diretrizes do PNEE (2008) e da Resolução nº. 4/2009.

Dessa maneira, as notas técnicas e as normas já mencionadas mantêm um aspecto generalista da formação do professor. As determinações previstas não garantem a qualificação desses profissionais. As diretrizes nacionais e estaduais não contemplam a formação de professores para a Educação Escolar Indígena. Pode ser questionado também como as identidades de docentes indígenas estão sendo constituídas nessas circunstâncias.

Buratto (2010) desenvolveu um programa de formação para professores indígenas Kaingang, numa perspectiva intercultural. Sua pesquisa teve o objetivo de informar e garantir a prevenção de deficiências, porque o poder público tem sido omissos na melhoria da qualidade de vida, em especial, na saúde desse povo. Essa formação oportunizou aos professores Kaingang conhecer e reivindicar os seus direitos, bem como sugere que o poder público pense em novas políticas públicas na interface entre as áreas da educação e saúde.

Para Queiroz Júnior (2010), ainda faltam orientações claras sobre a formação de professores para a Educação Especial. A questão permanece em aberto. A Secretaria da Educação Especial reconhece a necessidade de material para a formação dos educadores que considere as realidades socioculturais, bem como a qualidade na formação dos professores para o avanço da reforma educacional (BRASIL, 2005a). Queiroz Júnior (2010, p. 48) também afirmou que o processo de formação de educadores especiais ficou muito difícil de ser analisado, pois os dados disponíveis pelo INEP são apenas do ano de 2005. Entre o ano de 2006 a 2009, não foram constatados dados de formação de tais educadores, dificultando assim a avaliação das mudanças ocorridas nesse período.

A presente pesquisa confirma que o levantamento nos bancos de dados do INEP (BRASIL, 2013b) sobre a formação de professores é incipiente e desatualizado. Entre 2006 a 2009, não há informações sobre a formação de professores para o AEE. A última sinopse do INEP foi realizada em 2009. Ela não possui dados sobre as características e a formação de professores da educação básica para a modalidade da Educação Especial. Como reflete Caiado *et al*, a ausência de dados atuais dificulta “[...] refletir sobre as condições concretas em

⁴⁷ Art. 8º - “Para o exercício no AEE, os profissionais deverão ter formação compatível com a especificidade de sua atuação e em consonância com a legislação vigente. § 1º - O professor deverá ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial”. (MS, 2010, p. 2).

que se dá o cotidiano escolar dos alunos com deficiências em diferentes e tão diversas regiões do país” (2011, p. 169).

A interface entre Educação Especial e Educação Escolar Indígena, principalmente na parte da formação de professores para o AEE, está vaga na política educacional. No PNEE de 2008, apenas um parágrafo menciona que essa interface deve ser baseada nos aspectos socioculturais dos indígenas.

No que concerne ao atendimento de crianças indígenas com deficiência, no estado de MS, as pesquisas de Costa de Sousa (2013), Lima (2013) e Silva Souza (2011) ressaltam a existência de muitas dificuldades para os professores indígenas trabalharem com crianças com deficiência. Os professores não tiveram na sua formação inicial conteúdos relativos à temática da Educação Especial.

Para Costa de Sousa (2013), a formação inicial da maioria dos professores que atuam no AEE nas escolas indígenas de Dourados é a pedagogia. Na pesquisa de Lima (2013), os 04 professores indígenas que trabalham ou já trabalharam com crianças indígenas surdas incluídas em classe comum possuem formação para o magistério e apenas 02 dispõem de formação específica para a educação indígena, pois têm Licenciatura “*Teko Arandu*” e “*Ara Verá*”. Estes professores trabalham com português/guarani nas séries iniciais. Dos 04 professores, apenas um deles possui especialização na área da surdez com 360h de Libras. Outros 02 professores não tiveram nenhuma formação em Libras ou em educação de pessoas surdas. E o quarto teve uma formação aligeirada com 40h de Libras, mas não suficientes para a comunicação nessa língua. (LIMA, 2013, p. 71-72).

Em relação à inclusão da criança surda no espaço escolar, os professores demonstram dificuldades e lacunas no seu trabalho, principalmente diante de uma formação que não potencializa suas práticas pedagógicas. Eles, porém, reconhecem a urgência da formação em Libras para o desenvolvimento dos educandos. (LIMA, 2013, p. 98-99).

Segundo Silva Souza (2011, p. 113), “[...] a formação de professores indígenas para atuarem no campo da Educação Especial é uma questão nova e ainda pouco debatida pelos órgãos responsáveis pela Educação Indígena e pelas comunidades indígenas de abrangência”. A formação profissional desses professores corresponde ao modelo do não-indígena. Silva Souza também destaca que para a promoção da inclusão da criança indígena surda, o Núcleo de Educação Especial (NEESP) realizou ações paralelas de capacitação docente através de um curso de Libras para professores indígenas. A autora também esclarece que os professores da

classe comum que lecionavam para pessoas com deficiência almejam novas formações continuadas para atender melhor os alunos.

Dessa forma, enxergo como Nóvoa ensina: “[...] a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma ‘nova’ profissionalidade, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (1997, p. 24). A formação de professores para o AEE nas escolas indígenas é imprescindível para garantir um atendimento educacional adequado às crianças indígenas com deficiência. Ela também é fundamental para incentivar a criação de uma cultura escolar pautada nos seguintes princípios: diferenciada, específica, multilíngue que contemple as necessidades específicas dos indígenas com deficiência. Isso só será possível acontecer quando houver uma tradução cultural capaz de construir uma formação acadêmica adequada aos professores indígenas.

2.2 A Formação para o AEE nas Escolas Indígena de Dourados: a opinião das professoras

A formação de professores para o AEE acontece geralmente em serviço. Ela ocorre por meio de cursos de aperfeiçoamento e especialização. Como preleciona Jesus e Effgen, a formação continuada é uma “[...] possibilidade de pensar as demandas escolares e os processos de escolarização dos sujeitos que também são público-alvo da educação especial” (2012, p. 17). Essa formação não pode ser somente para o crescimento de carreira docente, mas para que seus conhecimentos sejam revisados, autocriticados e aperfeiçoados (TARDIF, 2012). Assim, apresento e discuto, neste tópico, as formações continuadas realizadas pelas professoras do AEE que atuam nas escolas indígenas de Dourados.

Formação em Libras

O conhecimento de Libras para as professoras do AEE em escolas indígenas é fundamental, uma vez que a incidência de surdos nas aldeias Jaguapiru e Bororó é grande. De acordo com Costa de Sousa (2013, p. 70), dentre os 37 alunos atendidos nas escolas dessas aldeias, 10 são surdos. No entanto, para Lima (2013, p. 108), “o lugar ocupado pela criança

indígena surda na cultura guarani-kaiowá ainda é de invisibilidade, perpassado pelas representações sociais da impossibilidade da fala, da aquisição de conhecimento e assimilação da cultura tradicional”.

No entender de Coelho (2011, p. 117), o ensino das “LIBRAS para as pessoas surdas indígenas pode ser uma ferramenta emergencial para o empoderamento desse grupo”, pois com “a aprendizagem e domínio de uma língua, o indígena surdo poderá ‘falar’ e ‘ser ouvido’ na sua cultura, assim como poderá criar espaços de pertença e de participação social”. O reconhecimento da diferença linguística das pessoas surdas e da organização do ensino escolar adequado às especificidades dessas crianças e adolescentes surdos não foram efetivados, conforme os projetos de uma escola inclusiva e diferenciada.

O Decreto nº. 7.611 estabelece, no art. 5º, §2º, que a União prestará apoio técnico e financeiro para “III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva [...]” (BRASIL, 2011a). Em Dourados, a SEMED realiza curso de Libras com turmas para seguintes etapas: básica, intermediária e avançada.

Dentre as 04 professoras participantes desta pesquisa, a P1/P2/P4 têm formação como intérprete⁴⁸. A P4 tem bacharelado em Letras/Libras. A P3 fez um curso de extensão em Libras-básica e tem interesse em dominar a Libras, principalmente porque atende a alunos surdos na sua sala de recursos.

A política educacional garante a formação de professores para Libras (BRASIL, 2005b, 2008, 2011ab). O Decreto nº. 5.626/2005 define que a Libras deve ser uma disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior (art. 3º). Também dispõe como deve ocorrer a formação do professor de Libras (art. 4º e 5º) e do intérprete (art. 6º). No caso das interlocutoras desta pesquisa (P1/P2/P4), a formação ocorreu na forma de aperfeiçoamento, sendo gerenciada por instituições do ensino superior. A P4 possui proficiência em Libras para o ensino dessa língua e para tradução/interpretação, como exige a lei nos arts. 7º e 8º (BRASIL, 2005b).

A política educacional dispõe que deve ser garantida o ensino da Libras nas escolas indígenas (BRASIL, 2012, art. 11, §3º,4º). Contudo, a Libras corresponde a uma língua

⁴⁸ No Brasil, a formação de professores instrutores de Libras e profissionais intérpretes é recente. Essa formação está presente no Decreto nº. 5.626/2005. Em nível nacional, duas turmas foram formadas como professores instrutores de Libras: uma iniciada em 2006 e outra em 2008, em 16 polos em curso de EaD, conveniadas com a UFSC/MEC/UAB. A UFGD formou a sua primeira turma em 2012. A partir do 2º semestre de 2013, a UFGD deu início ao curso regular Português/Libras.

convencionada por surdos não-indígenas. Os surdos indígenas de Dourados possuem sinais emergentes que não se constituem ainda numa língua. Por isso, as escolas indígenas precisam repensar o ensino da língua de sinais para esses alunos.

Na opinião das professoras pesquisadas, a Libras foi imposta nas escolas indígenas, apesar de ela permitir a comunicação e a interação entre os professores e os alunos indígenas surdos. Para a descolonização⁴⁹ da Libras nessas escolas, torna-se necessário promover um debate entre a comunidade indígena, os linguistas que estudam as línguas guarani-kaiowá, Libras e os professores de surdos.

Assim, cabe à escola decidir como será trabalhada a primeira língua dos indígenas surdos. A escola e a família precisam de informações sobre as necessidades dessas pessoas. Também necessitam desenvolver estratégias para que o aprendizado delas realmente se efetive, discutindo, sobretudo, o papel do professor intérprete e a posição do indígena surdo na comunidade.

Formação continuada: especialização e cursos de extensão/aperfeiçoamento

No que concerne à pós-graduação, todas as 04 professoras fizeram cursos na grande área de Educação Especial. Somente a P1 fez a especialização ofertada pelo MEC. Para a P1, o curso foi muito positivo, pois trabalhou com todos os tipos de deficiência, a partir de estudos de caso. Ela relata suas dificuldades iniciais e as lacunas dessa especialização:

Pra mim foi muito válido [...] quando eu comecei a fazer o curso, a minha maior dificuldade foi a questão da atividade, mas aprendi muito também [...]. E o que foi válido para mim foi a questão dos estudos de casos serem reais, crianças que a gente tinha que pesquisar e observar. Lógico que quando você vai para prática, essa angústia [referindo-se aos novos casos de alunos] você sempre vai ter, embora você sempre esteja pesquisando [...], eu procuro saber mas a gente nunca está cem por cento para atender aqueles alunos, mas o válido da especialização foi isso, de eu ter me deparado com casos reais. De eu ter que fazer estudo de caso real [...]. Aí quando eu cheguei à prática não foi mais fácil, mas já tinha um suporte. (P1).

⁴⁹ Walsh (2009) fala de uma orientação de-colonial para “visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial”. A de-colonialidade corresponde a uma tarefa dirigida “[...] a romper as correntes que ainda estão nas mentes [...]; descravizar as mentes [...]; e desaprender o aprendido para voltar a aprender [...]. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonial [...]” (WALSH, 2009, p. 24).

Por meio dessa especialização, a P1 pode atender os primeiros casos de crianças indígenas com deficiência, apesar de esse curso não estar articulado com o contexto cultural indígena. Por isso, a P1 tem a consciência da necessidade de continuar pesquisando sobre as práticas pedagógicas no AEE.

Embora não seja o foco desta pesquisa, é necessário avaliar os seguintes programas de formação ofertados pelo MEC: a) Rede de Formação Continuada de Professores em Educação Especial, em 2008, na modalidade EaD; b) Rede de Formação Continuada de professores na Educação Especial no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, em 2009, na forma de especialização e extensão/aperfeiçoamento; c) atualmente, 03 cursos de especialização ofertados na Rede de Formação Continuada de professores em Educação Especial à distância (SANTOS *et al*, 2011, p. 4).

Estes cursos foram e são imprescindíveis para oportunizar a qualificação dos professores do AEE. Como diz Jesus e Effgen, “[...] a formação continuada representa um espaço-tempo de constituição e reflexão da ação educativa. É um espaço de potencialização das práticas pedagógicas” (2012, p. 18).

Quanto aos cursos de extensão/aperfeiçoamento, destaco o trabalho desenvolvido e apresentado pelo NEESP, no “VI Colóquio de Avaliação sobre Avaliação e Qualidade de Ensino” (2013), realizado pela FAED/UFGD. O NEESP expôs um quadro do AEE desenvolvido nas escolas municipais e que abrange: a organização, o funcionamento e do atendimento especializado; a quantidade de escolas que possuem SRMs, de professores que atuam e também o número de matrículas de crianças com deficiências, com suas respectivas deficiências; os trabalhos de acompanhamento, de orientação e de colaboração com a escola, a família e os alunos; as formas de realização da formação continuada. Este último tema mereceu uma atenção especial nesta pesquisa.

Os responsáveis pelo NEESP informaram que a formação continuada acontece por meio de encontros, de oficinas, de palestras, de seminários e de cursos. De 2001 a 2012, foram ofertadas mais de 3.360 horas de cursos. Durante o ano de 2013, estão sendo oferecidos vários cursos: a) curso de Libras em 03 níveis (básico, intermediário e avançado), com carga horária de 80h; b) formação continuada para professores do AEE e do Apoio Educacional (110h cada); c) formação para intérpretes (40h); d) e seminário sobre Educação Inclusiva, no final do ano, com carga horária de 40h.

Também expuseram outras ações e eventos realizados pela gestão do NEESP: a)

parapescaria⁵⁰; b) noite cultural; c) reunião semestral com os pais; d) eventos de Educação Especial. Dentre esses eventos, a P3 comentou que, apesar da parapescaria ser uma atividade importante para a inclusão social das pessoas com deficiência, o evento foi decidido conforme a disponibilidade e o calendário das escolas urbanas. Não foram levadas em consideração as dificuldades das crianças e dos jovens indígenas com deficiência. Tais dificuldades vão desde o transporte e a disponibilidade de tempo dos pais, até o calendário das aulas nas escolas indígenas.

As professoras participantes desta pesquisa informaram como os cursos têm sido pensados e organizados pela SEMED:

Nos últimos, nós sentamos e nos organizamos... [P3 interrompeu: “damos sugestões”], foi aí que teve mais proveito, porque foi tratado o que a gente queria; os temas que a gente tinha dificuldade era mais a realidade dentro das salas de recursos, foram elaborados seminários e cursos. (P2).

Nós mesmos sugerimos junto com o pessoal da cidade, [p2 concordou], os outros professores todos, elas organizaram [responsáveis pelo NEESP]. (P3).

É de consenso entre as professoras que a SEMED vem desenvolvendo um trabalho em consonância com as expectativas das mesmas. A partir de 2013, foi definida a formação continuada pelos próprios professores do AEE do município. No entanto, as professoras advertem que esses encontros não dialogam com as diretrizes de uma educação escolar indígena. Faltam cursos que abordem as reais necessidades das suas escolas. Conforme pode ser observado na fala de uma das professoras, as temáticas propostas partem das demandas das escolas municipais urbanas:

Eu penso que nós deveríamos estar estudando como estamos fazendo atualmente com a Secretaria de Educação, com a equipe, sempre lendo sobre as várias deficiências, discutindo as teorias e teóricos e tal; mas também é muito importante a prática e o específico da escola indígena, assim como estamos estudando nesta formação com vocês [referindo-se a esta pesquisa], um pouco da nossa realidade indígena, pois da nossa especificidade não tínhamos visto nada [...]. (P3).

Concordo com a P3, do jeito que a gente está fazendo agora é bacana, troca de experiências, ver a parte prática muito interessante, a gente troca: “a gente

⁵⁰ De 27 a 31 de março de 2013, aconteceu no Parque Antenor Martins (Jardim Flórida) a 10ª edição da Festa do Peixe de Dourados. Trata-se de um torneio de pesca nas categorias parapescaria infantil e adulto. O evento também engloba atividades culinárias, culturais e esportivas. (PREFEITURA DE DOURADOS, 2013c).

trabalha desse jeito, dá para fazer isso, aquilo”, porque sozinha é complicado por mais que você pegue e começa a ler então, quando vê o trabalho de outra pessoa, começa a abrir a mente, começa a surgir ideias novas. Então eu acho que estamos no caminho certo, mas na parte da educação escolar indígena falar da realidade de aldeia, eu acho que é, não, é diferente! Porque até o ano passado, a gente tentou se organizar, fazer encontros a cada bimestre, a cada semestre. Há situações muito diferentes do lado de fora, então acho que é isso, mas a gente vai se encontrando, sempre buscando, lendo, procurando na internet que está aí e nos dá grande ajuda, digita lá e aparece mil coisas. (P1).

Também, acho que ano passado começaram a ver de forma diferente como ministrar esses cursos, porque a gente via muita teoria, e a prática? Quando entrava na sala havia dificuldade. Eles foram adaptando para que cada professor da sala de recursos começasse a ministrar cada deficiência e os materiais utilizados, começou a clarear bastante, mas assim..., dentro das escolas indígenas, às vezes a gente encontra realidade totalmente diferente, que é aqui é entre nós mesmo, trocamos. Mas essa forma de encontro é lá na cidade e não tem um encontro específico com a escola indígena (P2).

Na visão da P4, é fundamental acontecer a formação continuada, mas esta deve ser bem planejada.

Tem que ser constante, é uma formação continuada, ela não tem fim, mas deve retratar aquilo que está sendo enfatizado em sala de aula, a partir das dificuldades que o professor tem, e não fórmulas prontas, ou então, leituras e mais leituras de algo que está totalmente fora da tua realidade, como se observa em alguns casos, em algumas formações. (P4).

A P3 também fez um desabafo em relação às expectativas dessa formação continuada:

[...] É uma coisa que eu tenho visto, tem sido bom esses cursos, mas eu também sinto falta porque eles têm sido ministrados por colegas de sala de recursos. Eu sinto falta de aprofundar um pouco mais também os assuntos que a gente estuda ali, discussão dos temas por alguém que é especializado, doutores mesmo, para gente conhecer um pouco mais sobre aquela deficiência e tudo mais. E geralmente tem essa formação assim geralmente nos seminários de educação, mas agora no final do ano, não tem esse contato, esse estudo com pessoas mais preparadas.

Segundo as professoras, a interação entre elas nos cursos da SEMED é positiva, porque estão aprendendo juntas e colaborando com a sua própria formação. Mas fica a desejar o aspecto da qualidade da formação, porque elas possuem o perfil de formação e o nível de

conhecimento de forma diferenciada. Em razão disso, elas afirmam que os professores do AEE das escolas indígenas precisam ter discussões frequentes em conjunto.

De acordo com Nóvoa, a troca de experiência e a partilha de saberes entre os professores “[...] consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado” (1997, p. 26). O diálogo entre os professores é “[...] fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional” (NÓVOA, 1997, p. 26). Por isso, as professoras acreditam que a formação continuada, proposta por esta pesquisa, poderá colaborar com a discussão e a criação de estratégias para atender as crianças indígenas com deficiência. Essa visão pode ser observada abaixo:

[...] a gente se vê muito quando vamos lá para cidade, a realidade aqui nossa é muito parecida, a gente tem essas trocas assim [as professoras das escolas indígenas se encontram quando vão à formação na cidade]. Acho que esse momento que você está proporcionando, agora esses encontros de formação para gente [a pesquisa], vai ser muito viável, muito bom, porque essas sugestões que a gente levantou agora é uma dificuldade nossa que talvez possam ser as mesmas das meninas das salas de recursos da cidade, mas para nós aqui, é bem mais difícil, principalmente para mim porque não tem internet na escola [...]. (P2).

[...] as pesquisas que estão sendo apresentadas para gente, voltada para a área indígena mesmo, agora assim, essas devolutivas das pesquisas já realizadas pelo Programa de Pós em Educação [FAED/UFGD] será muito bom. (P2).

[...] essa lei que você colocou agora [Res. nº. 5/2012], a gente não viu nada ainda. Precisamos atualizar nossos estudos, principalmente na educação indígena. (P3).

Em síntese, as próprias professoras das salas de recursos reconhecem a importância de uma formação continuada. Porém, os cursos oferecidos não têm abordado o contexto do AEE em escolas indígenas. Miranda faz uma crítica aos cursos de formação promovidos pelas secretarias de educação:

Igualmente insuficiente é a realização de cursos de curta duração que pouco ou nada têm a ver com as necessidades de professores e os seus contextos de trabalho. Ou seja, a mera participação em cursos de formação continuada não dá conta do complexo processo de mudanças no trabalho docente, tampouco contribui para um comprometimento do professor com seu próprio percurso formativo. (2011a, p. 137).

Nóvoa também nos ensina que

[...] a formação de professores tem ignorado, sistematicamente o *desenvolvimento pessoal*, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas da própria formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os *projectos das escolas*, consideradas com organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o *desenvolvimento profissional dos professores*, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. (1997, p. 24, grifos do autor).

A formação continuada do professor precisa se pautar nas suas demandas e nos projetos políticos-pedagógicos das escolas indígenas. As formações acadêmicas das interlocutoras desta pesquisa, tanto no âmbito inicial quanto continuado, não correspondem aos princípios e projetos das escolas indígenas. A formação dos docentes requer aproximação das expectativas sócio-comunitárias dos guarani-kaiowá. Estas contemplam a participação das famílias, dos alunos, dos professores e da comunidade.

Como diz Queiroz Júnior (2010), investir nos educadores é fundamental, porque eles são os agentes principais e responsáveis para mudar as concepções e práticas ligadas ao ensino. A escola é o espaço específico para a formação continuada. Ela é o ambiente de valorização do saber docente. Na realidade indígena, o professor do AEE ocupa um papel social primordial nas mudanças e alterações significativas para garantir o acesso com qualidade sociocultural à educação de crianças indígenas com deficiência.

Na Educação Especial, o professor do AEE ocupa uma função ímpar na construção de uma escola inclusiva, como alerta Miranda:

O profissional que trabalha com Educação Especial deve ser, em primeiro lugar, bom professor: qualificado, dono de um saber reconhecido socialmente, e competente na sua profissão. Além disso, há de ser também um profissional voltado para as práticas sociais vigentes, dotado de uma consciência lúcida de sua realidade histórica e dos problemas dela emergentes. Somente dessa maneira poderá contribuir para a diminuição da segregação e da exclusão dos diferentes pela sociedade capitalista moderna. (2011a, p. 133).

No caso desta pesquisa, é preciso pensar numa formação dos professores orientada a diversidade. Para Jesus e Effgen, num contexto da diversidade, a formação docente requer uma rede de encontros: “Encontros de saberes, fazes, reflexões, metodologias, estratégias de ensino, recursos, perspectivas avaliativas, pois, dessa forma, estaremos constituindo sujeitos coletivos” (2012, p. 21).

Baseando-se em Jesus (2006, p. 208), Miranda diz que a formação continuada contribui para “[...] criar condições de reflexividade-crítica individuais e coletivas que ultrapassam a dimensão pedagógica e apontam na direção de mudanças mais amplas” (*apud* 2011a, p. 129). A formação para professores das salas de recursos ajuda a examinar os trabalhos pedagógicos desenvolvidos e os impactos da política educacional contemporânea. Essa formação também exige mudanças nas práticas convencionais e instiga o professor a ser pesquisador e reflexivo sobre o seu saber-fazer pedagógico. (MIRANDA, 2011a, p. 138).

Todavia, percebo como Jesus e Effgen, “[...] que a formação docente qualificada pode muito, **mas não pode tudo**. Há que se pensar em outros aspectos macro que configuram os sistemas de ensino e as condições de trabalho docente” (2012, p. 21, grifos nosso).

Conforme Nóvoa,

[...] a formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante*, produz nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta a perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas. (1997, p. 28, grifos dos autor).

Por isso, reafirmo que a realização da formação continuada para os professores do AEE nas escolas indígenas deve ser repensada. Essa formação precisa elaborar diretrizes capazes de articular a educação inclusiva e intercultural. Baseando-me nos Estudos Culturais, analiso que é preciso respeitar as lógicas e as ressignificações dos processos de hibridação cultural e dos saberes indígenas. A formação de professores do AEE para as escolas indígenas constitui-se em espaços fronteiriços (culturais e sociais) que interpelam o contexto educacional para sair em busca dos “entre-lugares”. Essa formação implica em traduções

inesgotáveis de significado para as escolas indígenas. Ela também contribui com o diálogo intercultural entre as políticas educacionais e a gestão educacional.

2.3 A Percepção das Professoras do Atendimento Educacional Especializado sobre a experiência e o exercício da docência

O tempo de serviço das professoras na área da Educação Especial é diverso. A P1 trabalha há quase 04 anos como intérprete e 03 anos na sala de recursos. A P2 atua há quase 05 anos como intérprete e 02 anos como professora do AEE. A P3 está no 3º ano de trabalho consecutivo no AEE. Ela possui experiência anterior em APAEs. A P4 trabalha há 07 anos como intérprete. Ela começou a trabalhar no AEE em maio de 2013. Abaixo, ela esclarece sobre o trabalho realizado nas aldeias de Dourados:

Em 2006, eu ingressei na aldeia indígena, na aldeia Bororó, comecei a fazer um trabalho com duas crianças surdas, uma menina e um menino, a menina da etnia kaiowá e o menino guarani. Eu já tinha essa vontade de trabalhar com outras culturas devido à questão da surdez, a gente trata também como diferenças linguísticas e culturais.

O ponto fulcral das experiências dessas professoras é analisar as suas percepções quanto à formação inicial/continuada, a sua profissão e atuação no AEE. Quanto à formação inicial, a P2 informou que fez um ótimo curso de Magistério (Nível Médio), entre 1994 a 1999. Este curso oportunizou seu contato com a Educação Especial quando realizou estágio na APAE. Mas ela percebe a necessidade de participar de outros cursos para melhorar o seu atendimento na sala de recursos. Para a P3, a sua formação inicial (Normal Superior) e a sua experiência no trabalho na APAE em Minas Gerais contribuíram com o atendimento das crianças indígenas com deficiência, principalmente na parte da alfabetização. Porém, ela esclarece que tem dificuldade com criança surda e paralisia cerebral. Em razão de sua formação em Pedagogia, a P1 disse ter facilidade em atender as crianças que estão nos primeiros anos do ensino fundamental. Mas tem dificuldade com as crianças dos últimos anos dessa etapa, porque esse trabalho requer o domínio de conhecimentos específicos (geografia, história e ciências).

Diante de tudo isso, percebo que os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam alguns anos na universidade, aprendem conhecimentos proporcionais e ao se formarem vão para o mercado de trabalho. Neste local, sentem-se sozinhos e percebem que os conhecimentos adquiridos não se aplicam a sua ação cotidiana. (TARDIF, 2012).

Este modelo aplicacionista não é somente ideológico ou epistemológico, mas é também institucionalizado através do sistema de práticas da carreira universitária. O referido modelo é idealizado segundo a lógica disciplinar e não segundo a lógica profissional centrada nos estudos das tarefas e da realidade do trabalho profissional. Ele trata os alunos como “espíritos virgens”, sem considerar as crenças e representações interiores de ensino. Não utiliza o filtro cognitivo para explorar e provocar novos conhecimentos a partir da crença existente. (TARDIF, 2012). Consequentemente, o tipo de graduação interfere na competência do professor do AEE.

De acordo com Cortelazzo (2012), competência significa um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes.

Os Conhecimentos se referem aos saberes específicos da área de atuação, aos saberes referentes à gestão escolar, aos saberes didáticos, e aos saberes tecnológicos. As habilidades compreender o saber fazer operacional didático, gerencial, tecnológico necessário para que os conhecimentos sejam aplicados e possibilitem que os alunos os reconstruam e, dependendo do nível educacional, elaborem novos. As atitudes se referem às posturas que os professores e gestores apresentam no exercício de suas funções, tais como a colaboração, orientação, acompanhamento, e avaliação para que a aprendizagem do aluno se concretiza. (CORTELAZZO, 2012, p. 113).

Assim, a formação inicial do professor precisa contemplar conhecimentos, habilidades e atitudes que lhes oportunizem um trabalho diferenciado e inclusivo com as crianças em situação de deficiência. Essa formação precisa contemplar as modalidades de Educação Especial e de Educação Indígena (e entre outras), para que o professor seja qualificado para atuar nesses âmbitos. Geralmente, os cursos têm apenas certificados os professores com conhecimentos básicos, não potencializando áreas específicas. Quase sempre, os próprios é que precisam aprimorar os seus conhecimentos específicos em futuras especializações ou cursos de aperfeiçoamento.

Nóvoa preleciona que

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*. (1997, p. 25, grifos do autor).

Então, a formação não constitui apenas uma etapa de qualificação profissional, mas uma possibilidade de potencializar o trabalho docente, respeitando a identidade pessoal do professor e da escola. Desse modo, entendo que

a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1997, p. 25).

No caso da percepção de ser professor do AEE, as interlocutoras desta pesquisa a compreendem de forma diferenciada. Para a P2, um dos pontos positivos em ser professora do AEE das escolas indígenas é o respeito e a valorização por parte dos pais:

Eu me sinto realizada como professora, assim dentro da comunidade, lá fora não, mas dentro da comunidade indígena o professor é bem visto, eu até lembro-me de uma fala da professora P3, um dia que ela falou assim: o professor dentro da comunidade é uma autoridade. Assim, eu respeito muito a P3, mesmo ela sendo branca, mas ela tem muita experiência na educação indígena, então assim [...], eu comecei olhar mesmo a partir da fala dela e perceber que dentro da comunidade, independente da idade do professor, ele é visto como autoridade sim. Então, dentro da comunidade, como professora, eu me sinto valorizada pela comunidade, do valor que o professor tem, como eles [pais] entregam os filhos para você, acreditando no professor, [...] porque eles falam, “eu estou entregando o filho”, o que a gente pode fazer, no caso, a gente faz [...]. Então assim, dentro da comunidade indígena o professor, sente muito bem, tanto que alguns professores não índios quando vem para aldeia, eles gostam de ficar porque eles também se sentem valorizado, é diferente? É diferente!

Na fala da P2, observo dois pontos centrais: a relevância do papel do professor indígena e a interação entre professores indígenas e não-indígenas nas escolas das aldeias.

Neste último ponto, os professores indígenas têm lutado⁵¹ por garantir um espaço maior na comunidade, já que eles têm melhores condições de transmitir o legado cultural. No entanto, como os professores indígenas têm menores oportunidades efetivas de acesso ao ensino superior, as secretarias de educação acabam remanejando professores não-indígenas para as aldeias. Estes profissionais dominam os saberes dos “brancos”, ao passo que se espera dos professores indígenas descolonizar os saberes, poderes e viveres dos não-indígenas.

De acordo com o RFPI, a função do professor indígena implica nas seguintes tarefas: ter comportamento adequado à cultura da comunidade; desenvolver os tipos de saberes (didáticos, pedagógicos, psicossociais, culturais e políticos); ser bilíngue; conhecer e valorizar a cultura do grupo; pesquisar e sistematizar os conhecimentos da sua cultura⁵²; ser um intelectual do grupo; propiciar outras pesquisas sobre a comunidade; ser um líder do grupo, ajudando na solução dos problemas; ser participante e prestativo à comunidade; informar sobre os direitos e deveres das sociedades indígenas; aprimorar os processos educacionais e culturais; pensar politicamente a função da escola; respeitar e praticar as normas do grupo. (BRASIL, 2002a, p. 23-24).

Baseando-me nos aportes conceituais dos Estudos Culturais, penso que as tarefas do professor indígena não contemplou questões étnicas. Não apresentou propostas efetivas de abertura para as diferenças culturais entre os povos indígenas do Brasil. Na verdade, o RFPI faz uma representação social desse perfil do professor indígena. Como argumenta Grupioni (2008), esse perfil idealizado de professor indígena fica difícil de ser preenchido, devido à variedade de papéis e habilidades que ele deve assimilar e exercer. Aliás, esse documento não discutiu as fronteiras sociais e culturais que os professores precisam transitar. Nem como as políticas educacionais podem contribuir nas traduções culturais que os professores necessitam realizar. Sem uma abertura para as identidades negociadas dos professores indígenas, a desconsideração das traduções culturais e das fronteiras socioculturais, esse perfil do RFPI pode ser visto como modelo de homem e cidadão proposto pelo colonizador.

Inclusive, não se pode deixar de mencionar o relato etnográfico de Benites (2009) que entende o professor indígena como uma nova liderança na comunidade guarani-kaiowá. Benites (2009), que é indígena guarani-kaiowá e foi professor nas escolas indígenas na região sul de MS, narra que os professores indígenas participaram das lutas e do processo difícil de

⁵¹ Cf. Benites (2009) e Giroto (2001).

⁵² “O professor indígena deve ser formado também como um pesquisador, não só de aspectos relevantes da história e da cultura do seu povo, mas também dos conhecimentos significativos nas diversas áreas de conhecimento” (GRUPIONI, 2006, p. 53).

construção de escolas indígenas, bem como na conquista da formação acadêmica de professores indígenas da sua própria comunidade. Ele aborda também o movimento indígena guarani-kaiowá em busca de curso de capacitação para atender as suas necessidades, entre outras reivindicações. Girotto (2001) conta que as discussões sobre a alternativa de uma educação escolar para os guarani-kaiowá iniciaram-se no fim de 1970, por meio das experiências do CIMI e do Projeto Kaiowá/Ñandeva que, por sua vez, envolvia professores indígenas. Os antropólogos também participaram dessas discussões. A partir de 1986, no MS, deu-se o início ao encontro das lideranças indígenas com o objetivo de debater sobre a educação escolar.

Assim, entendo que os professores tiveram um papel importante nas relações interétnicas. No contexto desta pesquisa, as professoras do AEE tem a tarefa primordial de buscar parcerias com outros setores para garantir um desenvolvimento integral do estudante com deficiência. Elas transitam em diferentes espaços intersticiais. Vivem nas fronteiras culturais e sociais do conhecimento da Educação Especial e da educação escolar indígena.

A P1 informou que o tipo de qualificação do professor não implica numa hierarquia de funções a serem desempenhadas. Apesar de ela ter uma específica formação para o AEE e pertencer à etnia Terena, o seu trabalho deve corresponder aos anseios da comunidade guarani-kaiowá, ou seja, prestar um trabalho de diálogo e de interculturalidade.

As interlocutoras desta pesquisa se sentem, de forma diferenciada, a função de serem professoras regentes e de serem professoras do AEE. Todas concordam que estão satisfeitas com a escolha profissional de serem docentes, como é possível ver no diálogo a seguir:

Eu amo ser professora, acho que nasci para isso e não sabia, descobri quando entrei na faculdade, embora meu objetivo não fosse esse; mas vou falar que eu aprendi a gostar, porque quando comecei a trabalhar já gostava. Os estágios que a gente faz, o meu principalmente foi muito válido, estive com professores muito bons. (P1).

Eu gosto de ser professora, fiz o Normal Médio, atuei por um tempo e depois fui para área da saúde. Fiz formação em nível superior na área da saúde, mas sentia que não era aquilo, voltei e fiz outro nível superior na área de educação porque estava atuando na escola e achava que tinha de me qualificar. E sempre me qualifiquei para a área da educação, me sinto realizada como professora dentro da comunidade [...]. (P2).

Quanto a ser professora é o que sempre quis, já sou formada há 24 anos. Sempre trabalhando. É o que eu sempre quis fazer [...]. (P3).

Desde minha infância sempre falei para minha mãe que eu queria ser professora, no entanto, acho todos os anos escolares eu trilhei mesmo esse caminho. Estou feliz, mas não realizada, porque felicidade a gente pode definir assim, eu estou bem, satisfeita por ter os alunos, poder trabalhar, ter um lugar para trabalhar, isso é importante. Mas realizada ainda não, porque ainda não existe, pelo menos aqui no nosso município, não foram realizados concursos específicos para professores atuarem na educação especial, então fica muito assim a critério da gestão. (P4).

A P1 entende que sua iniciação na área docente aconteceu na universidade, quando se preparava para a docência. Já a P2 passou por dúvidas ao longo da sua formação acadêmica. Segundo a P3, ser professora sempre foi o objetivo de sua vida. Para a P4, todo o seu caminho de vida foi orientado para o exercício da docência. Ela diz que está feliz com o fato de ser professora, mas não realizada, porque a gestão municipal não contribui satisfatoriamente com a realização das condições objetivas do exercício da docência.

Acrescento que ambas as professoras foram formadas por instituições não-indígenas. Assim, suas percepções sobre ser professoras reproduzem as experiências e os valores apreendidos nessas instituições. Mas durante os encontros de formação, percebi que as professoras indígenas e não-indígenas estão preocupadas com a transmissão do legado cultural as crianças indígenas, independente da deficiência.

Porém, os caminhos para chegar ao exercício da docência foram diferentes entre elas, pois constituíram as suas identidades profissionais a partir das experiências particulares de vida. Segundo Franco e Gentil (2007), a identidade “[...] apresenta traços afetivos, relaciona-se a valores, engendra-se a partir de possibilidades, de histórias coletivas, é fruto da relação coletiva com um sistema maior, mas, sobretudo, é fonte de referência e compreensão”. Ela é “[...] um processo contínuo de construção individual e também coletivo, de caráter processual, auto-reflexivo e constituído a partir da definição de si mesmo e não como algo dado e estático” (FRANCO; GENTIL, 2007). No âmbito da profissão, ocorre por meio da interação entre processos da formação profissional (histórias de vida e subjetividade de indivíduos).

As participantes desta pesquisa revelaram o descontentamento e a insegurança que encontram no exercício da função de docência no AEE:

Não era meu objetivo ser professora do AEE. Eu queria trabalhar como intérprete, trabalhei e foi uma boa experiência. O AEE surgiu quando a Elza me ofereceu uma formação. Nem sabia o que era o AEE. Nem sabia para o que era [...]. Aí eu aceitei [...], aí surgiu a oportunidade de estar trabalhando

com o surdo (P1).

Eu trabalhei por um tempo como professora, com aluno especial, e falo que eu atuei como intérprete não porque quisesse; aprendi Libras para ter comunicação com os alunos indígenas surdos, porque eu acho que o professor, quanto tem um intérprete, ele não sabe Libras, sentia muito mal com isso, de não saber me comunicar [...]. Quando me convidaram no ano passado [2011] para assumir a sala de recursos, eu não aceitei, porque achei que não estava preparada para pegar essa sala, mesmo tendo uma formação na área da saúde, sabia as doenças na parte de reabilitação, mas para educação não sabia. Então, eu falei assim, não estou pronta, fiz alguns cursos, no outro ano me ofereceram novamente a sala, aí eu aceitei. Não me sinto frustrada na sala de recursos, tem hora, assim, eu me sinto angustiada, porque sei das minhas limitações para algumas coisas [...]. Então, estou me sentindo não totalmente realizada, acho que falta muito, mas eu pretendo contribuir e muito ainda para melhorar a educação especial indígena. (P2).

Quando surgiu essa oportunidade a Elza me chamou para trabalhar, para começar o AEE ali na escola, para mim foi tranquilo. Mas assim, quanto às crianças, eu não tenho problema nenhum. A minha dificuldade maior, está em relação aos professores da sala comum, até com a coordenação, em relação ao trabalho da sala. Então, muitas vezes, nesses três anos, eu tenho sentido vontade de voltar para sala comum [...]. Ser professora, eu quero continuar até aposentar e depois continuar trabalhando só com essa área mesmo, mas quanto a continuar a ser professora do AEE vai depender desse próprio serviço. (P3).

[...] eu me identifico mais na educação de surdos, tenho minhas formações, posso atuar como tradutora/intérprete, porém, não posso atuar por ser concursada numa outra área, então deveria ser apenas convocada, contratada. Então isso dificulta um pouco porque quando você busca um concurso público, é para você ter certa estabilidade financeira [...]. Agora na área da educação especial, não tem um concurso, você fica um pouco assim: “Será que o ano vem eu vou atuar na área que eu serei realizada profissionalmente?” Então... Estou feliz, mas não realizada completamente [...]. (P4).

A partir do relato dessas professoras, destaco a iniciação dessas docentes no exercício do AEE e a sua preparação para o mesmo, bem como a identificação delas com esse trabalho.

No primeiro ponto, todas as 04 foram convidadas pela SEMED para trabalhar no AEE. Cabe ressaltar que a P1 foi a primeira professora do AEE das escolas indígenas. Elas foram preparadas diferentemente uma das outras. A P1 fez o curso do governo federal, a P2 e a P3 fizeram uma formação continuada gerenciada pelo NEESP. Já a P4, por ter sido intérprete da aldeia e pesquisado surdez indígena, foi convidada a trabalhar na E4.

No que concerne à formação continuada realizada pela SEMED, as professoras afirmaram que tal formação foi aberta a todos os professores indígenas ou não-indígenas que atuavam nas escolas das aldeias de Dourados. Cada escola dispunha de 05 vagas para o curso,

mas apenas 06 professoras participaram dos mesmos. Essa formação ocorreu por meio de estudo de casos reais realizados e discutidos pelos participantes. Mas a P1 reconhece que, em cada sala de recursos, o professor responsável deve enfrentar novos desafios. Ela também esclarece como foram desenvolvidas as atividades da formação continuada:

A ênfase da formação foi geral, passamos por todas as deficiências, passamos por caso de todos [...]. A gente não sabia que tipo de criança ia chegar. Tínhamos que preparar para todos. Eu compartilhei com eles o que eu sabia. O que eu aprendi na formação, eu passei para eles. Só que eu sempre falava, a gente tem que buscar, porque iriam chegar novos alunos [...]. (P1).

A P2 comentou que teve uma resistência inicial para atuar diretamente no AEE:

[...] no meu ponto de vista quando saiu o AEE, a diretora me ofereceu por não ter nada e porque eu já estava trabalhando um pouquinho na Libras. Eu não me sentia pronta pra assumir as salas do AEE, por fazer as leituras superficiais e ver que eu achava que era muita exigência dentro da sala dos professores para dar conta. Eu não me sentia preparada e quando eu vi que era aquilo [possibilidade de entrar], eu fui pra sala de recursos e não pude nem fazer os estágios nas outras salas porque a maioria dos professores tinham ido para sala de recursos [...]. Eu precisei estar muito ausente por alguns momentos por esse fato, o suporte para mim foi a P1. Para a sala de recursos, a sala da P3 foi referência para atender os alunos. Eu pensava assim, como eu venho da formação na área da saúde, de fisioterapia, não poderia trabalhar com a reabilitação, mas a parte pedagógica. (P2).

Nesta fala, a P2 diz que a maior dificuldade para aceitar o cargo e, ao mesmo tempo, para exercê-lo, é o domínio de conhecimentos pedagógicos necessários para o professor atuar na sala de recursos.

No segundo ponto, busco compreender a identificação como a “[...] criação de laços mais duradouros de vivência partilhada, o que por sua vez leva à construção coletiva de significados” (FRANCO; GENTIL, 2007). A P1 e a P4 disseram ter interesse em mudar de função. Pretendem voltar ao trabalho de intérpretes, pois pensam que possuem uma adequada competência para atuar nesse serviço. A P1 expôs seu objetivo de vida nestes termos: “meu sonho é voltar a interpretar”. Já a P2 e a P3 têm o objetivo de dar continuidade aos estudos no AEE. Elas revelam que suas insatisfações com o trabalho do AEE parte principalmente da necessidade de novos conhecimentos e condições materiais para trabalhar.

Assim, para compreender o processo de identificação do professor com o trabalho do AEE, é necessário levar em consideração os processos de formação docente. A P1 e a P4 trilharam um longo caminho no atendimento de crianças surdas, os quais a levaram à identificação com a área. A P2 e a P3 percorreram caminhos diferentes, mas se aproximaram com o trabalho significativo realizado na APAE.

Esses sentimentos de identificação com o AEE corresponde também as dificuldades advindas da realidade escolar indígena, sobretudo por não haver uma formação que contemple conhecimentos consistentes sobre as diferentes deficiências. O fato de as professoras não se sentirem realizadas no AEE parte das circunstâncias funcionais e do despreparo para atuar com crianças com diferentes condições em contexto indígena, como se observa nas suas próprias falas:

No começo fiquei com medo, é verdade, porque trabalhar com surdos é completamente diferente, cada deficiência, vamos dizer, é diferente das outras. A maioria das minhas formações foi voltada para área de Libras, e de repente, me deparo com um deficiente intelectual, com baixa visão, com deficiência múltipla [...]. E daí você fica perdida, mas é uma aprendizagem constante, [...] sempre tem que estar buscando. Eu gosto, não pretendo ficar sempre, eu gosto de trabalhar, acho que estou ainda no AEE, por causa dos alunos surdos que eu atendo bastante. Mas agora se for para ficar só com outras deficiências, acho que não ficaria, porque eu tenho muita dificuldade, não tenho vergonha de falar [...], às vezes me deparo, em vários momentos aflitos, se eu estou fazendo certo, errado, se está errado, porque o que eu domino, sei o que estou fazendo, sei que estou indo por um caminho. Agora outro que é meio desconhecido... (P1).

Igual a P1 disse, não sei te falar como trabalhar, não sei como fazer isso, mas assim, o que me levanta às vezes para continuar é a gratificação dos pais, dos alunos que se sentem à vontade na sala; desses pequenos alunos assim que eu tenho, já vejo alguma diferença, e a comunidade da escola já nota diferença da sala de recursos dentro da escola [...]. (P2).

É muito lento algum resultado na sala de educação especial. Tem aluno que a gente nunca vê nada de resultado, assim desanima bastante a gente. Você tenta vários meios, várias formas, isso desanima [...]. Ali é muito demorado mesmo e, mais essa pressão e cobrança de professor, trabalhar com os demais professores, [...] justamente porque falta esse entendimento do que é o AEE, eles querem resultados também, às vezes, a gente se sente muito sozinha no trabalho na escola [...].

Ah estou pensando assim, eu posso até entrar em contradição, mas os resultados no sentido acadêmico são pouco mais demorados, mas na vida social, na autoestima tem esse retorno [...] eles querem vir para escola, se sentem protegidos e tal, mas o resultado demorado é o acadêmico. (P3).

Sinto-me preparada para trabalhar, atuar diretamente na educação de surdos, aí sim eu tenho uma formação, busco sempre minhas leituras, minhas

reflexões acerca de educação de surdos. Sobre outras deficiências, como trabalhar com o público-alvo da educação especial eu já tenho um pouquinho mais de receio, principalmente na questão deficiência intelectual, como que posso auxiliar com a deficiência física, tenho um pouquinho de receio porque não venho atuando, dando ênfase nessa área, não enfatizo as minhas leituras para esse público. Então, por isso, certo receio. (P4).

A formação realizada por essas professoras não consegue responder às necessidades de todas as crianças na proposta generalista do AEE. Elas destacam a preponderância da formação na área da surdez e a falta de conhecimento em relação às necessidades e ao trabalho de alunos com deficiência intelectual e múltipla. Também revelam uma indefinição ou desconhecimento da sua função para outros professores, colegas e coordenação da escola. Para elas, a função do professor está politicamente bem definida. Porém, falta uma melhor compreensão por parte desses profissionais da educação no que tange ao trabalho do professor do AEE, como pode ser lido no relato abaixo:

Acho assim, para nós que estamos atuando, está bem definido [...]. Para a gente que está dentro da área, mas para escola e professores da sala comum não está bem definido [...]. (P2).

Concordo com a P2. Para gente está claro, está sempre em contato, estudando, lendo, só que para os outros de fora não. (P1).

[...] Se está politicamente, através dos documentos, sim, a gente tem tudo do MEC [...]. Ah a documentação isso sempre está batendo nos cursos que a gente faz, sempre está. Para mim está. A grande dificuldade é fazer com que os outros entendam [P2 e P1 concordam] nossos papéis, nossas funções ali. Desde Coordenação, todos mesmos. Então eu acho que isso vai muito tempo ainda. (P3).

Ele está politicamente definido, porém em um ambiente educacional, no espaço escolar, ele não está definido. Os professores ainda não sabem definir qual é na verdade a atuação desse professor ali no espaço, se ele é segregado, se ele se une, se ele faz parte daquele meio escolar, se ele está no todo; então assim é complicado, então se é mais um projeto que só vem a ser agregado, depois mais para frente ele pode terminar. Eu acho que falta esclarecimento no ambiente escolar, para os pais e para comunidade escolar. (P4).

Essas circunstâncias já foram descritas por Queiroz Júnior (2010). Este percebe a confusão que existe entre os papéis dos professores especializados e dos professores da classe comum. Para esse autor, essa confusão parte dos direcionamentos contraditórios da legislação, pois a Educação Especial e os serviços de sala de recursos encontram-se na política

educacional de forma particular, individualizada e imediatista. Corre-se o risco de que a formação desses profissionais mantenha o distanciamento entre a universidade e a escola ou entre a teoria e a prática. (QUEIROZ JÚNIOR, 2010, p. 100-101).

Na observação de Bruno (2007), o documento Educação Inclusiva - Atendimento Educacional Especializado, MEC (2005), apresenta uma noção reducionista de “necessidades educacionais especiais” e do papel do professor especializado, pois pensa que este deve se ocupar das questões gerais relacionadas à deficiência, num espaço segregado, com grupos “heterogêneos” de pessoas com deficiências. O documento “ignora o método dialógico, o trabalhar junto, o sistema de apoio e o suporte ao professor do ensino regular, a participação das famílias e do professor especializado nas tomadas de decisões e na construção de ambientes inclusivos” (BRUNO, 2007).

Queiroz Júnior pensa que os conhecimentos exigidos dos profissionais da Educação Especial são amplos, e os avanços na legislação educacional não têm sido suficientes para garantir mudanças desejadas nos espaços escolares e nas práticas docentes.

Dessa forma, **investir nos professores (em formação em exercício), como agentes de mudança torna-se uma ação essencial para que as novas propostas**, em especial aquelas que se **referem ao atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais**, efetivem-se no cotidiano escolar. (QUEIROZ JÚNIOR, 2010, p. 52, grifos do autor).

Portanto, tendo presente todos esses dados, é possível afirmar que novas identidades das professoras estão sendo moldadas, apropriadas, transformadas nas escolas indígenas. As identidades são deslocadas, descentradas e fragmentadas, como fala Hall (2006). Elas também são negociáveis e revogáveis⁵³ (BAUMAN, 2005).

Bauman (2005) diz que a “identidade” é algo a ser inventado, como algo em construção ou uma escolha entre as alternativas. Segundo Hall, a identidade “[...] torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p. 13).

⁵³ “As ‘identidades’ flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. Há uma ampla probabilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece eternamente pendente”. (BAUMAN, 2005, p. 19)

Neste sentido, as identidades das professoras do AEE para escolas indígenas não são fixas e estáveis. Elas são construídas pelas próprias professoras. Elas precisam traduzir culturalmente as suas experiências, com o objetivo de transitar nas fronteiras sociais e culturais. Para Bhabha (1998), o homem vive nos interstícios sociais (a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença), através dos quais as relações entre os indivíduos e interesses diversos são negociadas.

2.4 A Avaliação do Programa de Formação Continuada

Como mencionei no primeiro capítulo, as professoras que participaram dos encontros de formação preencheram um protocolo de avaliação (Apêndice E). A P1 e a P4 não estavam presentes, por isso solicitei que encaminhassem o protocolo por *e-mail*.

Em relação à primeira pergunta sobre a avaliação das temáticas estudadas nos encontros, a P2 e a P3 consideraram que o estudo de todas as temáticas foram muito produtivas (“Muito Bom”), pois oportunizou um amadurecimento profissional.

Entendo, assim, que as expectativas com relação à formação continuada proposto por esta pesquisa foi realizada, porque trabalhamos a partir de novas práticas de formação. De acordo com Nóvoa, “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas” (1997, p. 28).

A P4, que participou do 7º, 9º, 12º e 13º encontro, cumprindo um total de 25% do programa de formação, avaliou esses encontros como “Bons”. Por ter uma trajetória peculiar de desenvolvimento profissional, a professora criou uma expectativa maior em relação aos encontros.

Na segunda pergunta, quis saber como os docentes consideraram a organização e o desenvolvimento dos encontros. As professoras os avaliaram como muito positivos, demonstrando satisfação quanto ao conteúdo, didática, interação, carga horária e locais dos encontros. Quanto à didática, a P3 informou que no encontro realizado em sua escola, os professores da classe comum quiseram “algo mais dinâmico, como o uso do *datashow*, por

exemplo”. O perfil desses professores (não-indígenas e de qualificação distinta dos indígenas) é muito diferenciado. Enquanto eles apreciam mais o uso de recursos audiovisuais, os indígenas guarani-kaiowá valorizam as rodas de conversa.

A P2 e a P3 ressaltaram que a formação continuada poderia ser bem melhor com a participação de todas as professoras em todos os encontros, em vista da construção de um espaço de diálogo e crescimento coletivo. Também compreendo que a frequência assídua das professoras poderia oportunizar novos projetos do AEE para as escolas indígenas.

Na terceira pergunta, procurei tomar conhecimento sobre o modo como as professoras avaliaram os encontros realizados por mim. Elas ficaram muito satisfeitas com os encontros, principalmente quanto ao domínio do conteúdo e ao relacionamento interpessoal. Quanto à didática e administração do tempo, a avaliação das professoras foi positiva. Todavia, elas observaram que o uso de mídias e de recursos audiovisuais, bem como o horário dos encontros durante o expediente de trabalho, poderiam ter tornado a formação mais dinâmica e profunda. Vale notar que poucos encontros aconteceram na jornada de trabalho. Não foi possível realizar outros encontros durante o expediente de serviço, porque a direção da escola e a SEMED não os autorizaram, uma vez que os atendimentos não podiam ser interrompidos.

Na quarta pergunta aberta, solicitei às professoras que destacassem os pontos positivos da formação continuada. A P2 destacou os seguintes elementos: “escolha dos temas para discussão feita pelos próprios professores; abertura para expor as ideias, sugestões coerentes à realidade e oportunizou encontros para discussão entre os professores das SRMs”. Na visão da P3, os encontros foram realizados seguindo uma perspectiva colaborativa. No entender da P4, semelhante ao pensamento da P2, a formação foi positiva por “refletir e melhorar a prática, a partir de situações apresentadas pelos colegas”.

Na quinta pergunta, quis saber quais foram os pontos negativos, o que ficou a desejar no programa de formação. De acordo com a P2 e a P4, houve a ausência de alguns professores nos encontros. As professoras também consideraram como ponto negativo a realização dos encontros fora da jornada de trabalho.

Na sexta questão, procurei tomar conhecimento se as temáticas estudadas corresponderam às expectativas das professoras. A P2 e a P3 responderam que sim. Porém, disseram que gostariam de ter mais esclarecimentos sobre o tema de planejamento e de documentação nas pastas dos alunos. A P3 sugeriu inclusive que os professores pudessem refazer o AEE indígena num modelo de anamnese. Ela estava preocupada com o modo de

fazer a avaliação das necessidades específicas dos alunos indígenas com deficiência. A P4 gostaria de ter participado de outros momentos da formação, principalmente aquele que tratou da avaliação das necessidades específicas (8º encontro). Por isso, não pode avaliar as expectativas em relação ao programa de formação.

Na penúltima questão, tentei levantar algumas sugestões para outros programas de formação continuada que pudessem ser ofertados às professoras. Todas foram favoráveis à realização de novos programas de formação continuada, mas desde que sejam ofertados dentro do horário de trabalho. A P2 e a P4 sugeriram que a formação continuada deve estar prevista no calendário de todas as escolas indígenas, o que corroboraria com a garantia da formação em serviço. A P3 amplia suas sugestões na seguinte direção: “a) continuar estudando as deficiências atendidas no AEE”; b) pensar no planejamento, na anamnese ou no diagnóstico para o aluno indígena; c) discutir o AEE com o Núcleo de Educação Indígena. Isto é, o AEE na escola indígena está “por fazer”, mas os primeiros passos já foram dados, como o acesso e permanência nas escolas indígenas.

Por último, deixei aberta a oitava questão para as professoras fazerem suas devidas observações. A P2 reafirmou que o programa de formação poderia ter sido melhor se tivesse contado com a participação de todas as professoras em todos os encontros. A P3 assinalou que o AEE para as escolas indígenas precisa continuar sendo discutido, pesquisado e aperfeiçoado.

Como preleciona Nóvoa, “os professores têm de se assumir como *produtores da sua ‘profissão’*. Mas sabemos que hoje não basta *mudar o profissional*, é preciso *mudar também os contextos em que ele intervém*” (1997, p. 28, grifos do autor). O AEE para as escolas indígenas deve repensar os diferentes contextos (familiar, escolar e comunitário). As instâncias políticas precisam também favorecer o diálogo e a construção de um AEE em conformidade com os interesses da comunidade indígena.

Portanto, concluo que a formação de professores do AEE é uma tendência, um movimento a ser construído. É uma consciência antecipatória sobre os saberes, conhecimentos e atitudes necessárias aos professores indígenas atenderem os estudantes com deficiência. É o que está por vir. É o que tem chances de ser repensado, reelaborado, reconstruído em consonância com o projeto de uma escola indígena específica, multilíngue, diferenciada, inclusiva e intercultural. Além disso, o AEE encontra-se também como uma tendência nas escolas indígenas.

No próximo capítulo, analiso sobre a organização, o funcionamento e as práticas pedagógicas no AEE presentes no cenário deste estudo. As fronteiras entre os conhecimentos da área da Educação Escolar Indígena e Educação Especial tornam-se tensas quando se discute a formação humana.

CAPÍTULO III

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ALDEIAS DE

DOURADOS, MS:

ESPAÇO DE TRADUÇÃO CULTURAL?

As hifenações híbridas enfatizam os elementos incomensuráveis – os pedaços teimosos – como base das identificações culturais. O que está em questão é a natureza performativa das identidades diferenciais: a regulação e a negociação daqueles espaços que estão continuamente, contingencialmente, se abrindo, retraçando as fronteiras, expondo os limites de qualquer alegação de um signo singular ou autônomo de diferença – seja ele classe, gênero ou raça. Tais atribuições de diferenças sociais – onde a diferença não é nem o Um nem o Outro, mas *algo além, intervalar* – encontram sua agência em uma forma de um ‘futuro’ em que o passado não é originário, em que o presente não é simplesmente transitório. Trata-se, se me permitem levar adiante o argumento, de um futuro intersticial, que emerge *no entre-meio* entre as exigências do passado e as necessidades do presente. (BHABHA, 1998, p. 301).

O número de crianças indígenas com deficiência na Terra Indígena de Dourados (TID) tem gradualmente aumentado devido a inúmeros fatores. Muitos deles são decorrentes do processo de colonização imposto aos indígenas, como a apropriação das suas terras e o estabelecimento de novas condições ambientais, econômicas e de saúde.

O direito de todos à educação, preconizado pela legislação brasileira nas últimas décadas, tem elevado o número de crianças com deficiência nas escolas indígenas, apesar de as expectativas dos pais e professores em relação às possibilidades dessas crianças serem pequenas. Estas foram constadas através das pesquisas de Coelho (2011), Silva Souza (2011), Lima (2013) e relato das professores participantes deste estudo. Estas últimas confirmaram que entre as famílias indígenas há a crença da deficiência como maldição. A pessoa com deficiência não pertence ao mesmo deus da sua comunidade e muitas precisam ser devolvidas a outro deus.

A atuação dos professores para o AEE exige um trabalho de tradução, que “é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências” (SOUSA SANTOS, 2004b, p. 802). A tradução acontece na *zona de contato*, que “[...] são campos sociais onde diferentes mundos-da-vida normativos, práticas e conhecimentos se encontram, chocam e interagem” (SOUSA SANTOS, 2004b, p. 808). Nas zonas fronteiriças, emergem saberes e práticas. Emerge o diálogo entre os saberes, as culturas, as práticas sociais e seus agentes.

Nesse processo, a atuação desses professores no AEE precisa responder as seguintes perguntas: O que traduzir? Entre quê?⁵⁴ Quem traduz?⁵⁵ Quando traduzir?⁵⁶ Como traduzir?⁵⁷ Traduzir com quais objetivos? (SOUSA SANTOS, 2004b, p. 808).

Essa tradução permitirá aos professores um “[...] trabalho de imaginação epistemológica⁵⁸ e de imaginação democrática⁵⁹ com o objectivo de construir novas e plurais concepções de emancipação social sobre as ruínas da emancipação social automática do projecto moderno” (SOUSA SANTOS, 2004b, p. 813). Trata-se de construir uma Educação Especial articulada com educação escolar indígena diferenciada, específica, multilíngue, comunitária, intercultural e inclusiva.

Esta pesquisa verificou anteriormente que a política de educação escolar indígena necessita elaborar diretrizes específicas para os povos indígenas com deficiência. No âmbito

⁵⁴ Trata-se da seleção dos saberes e práticas como ponto de convergência. (SOUSA SANTOS, 2004b, p. 810).

⁵⁵ A tradução deve ser usada e exercida por grupos sociais, desde que o representante tenha condições intelectuais para guiar o grupo (SOUSA SANTOS, 2004b, p. 811).

⁵⁶ Consiste na conjugação de tempos, ritmos e oportunidades (SOUSA SANTOS, 2004b, p. 811).

⁵⁷ Por meio do trabalho argumentativo que “[...] assente na emoção cosmopolita de partilhar o mundo com quem não partilha o nosso saber ou a nossa experiência” (SOUSA SANTOS, 2004b, p. 812).

⁵⁸ Ela “[...] permite diversificar os saberes, as perspectivas e as escalas de identificação, análise e avaliação das práticas” (SOUSA SANTOS, 2004b, p. 793).

⁵⁹ Esta “permite o reconhecimento de diferentes práticas e actores sociais” (SOUSA SANTOS, 2004b, p. 793).

da Educação Especial, há muitos materiais que podem ser apropriados e ressignificados pelos povos indígenas, por meio de um **interculturalismo crítico**. Este significa “[...] sobretudo un proyecto ético-político de transformación sustantiva, en democracia, del marco general implícito que origina las inequidades económicas y culturales” (TUBINO, 2004, p. 8).

Segundo Batista, apoiando-se em Vieira (1996), a interculturalidade “sugere a superação da indiferença, do essencialismo, do etnocentrismo cultural, para construir relações mais igualitárias e dialógicas, de cooperação mútua e troca de saberes entre indivíduos de culturas diferentes” (2005, p. 103).

Ancorado nesses conceitos dos Estudos Culturais, este capítulo discute os dados da pesquisa quanto ao AEE das escolas da TID, com o objetivo de suscitar um diálogo intercultural entre os campos dos conhecimentos da Educação Especial e da educação escolar indígena. Primeiro, abordo a escolarização de indígenas com deficiência e caracterizo as escolas. Em seguida, trato do AEE nas aldeias Jaguapiru e Bororó quanto ao seu atendimento, organização e funcionamento. Analiso os Projetos Político-Pedagógicos quanto aos seus objetivos e propostas para garantir o AEE em suas escolas. Discuto também a avaliação das necessidades específicas e as práticas pedagógicas realizadas no AEE. Por último, falo sobre as possibilidades, os limites e os desafios para esse atendimento educacional, no modelo de salas de recursos multifuncionais (SRMs).

3.1 A Escolarização de Crianças Indígenas com Deficiência na Cultura Guarani-Kaiowá

Os estudos sobre a escolarização de indígenas com deficiência são muito recentes. A literatura sobre o assunto é escassa, principalmente a relacionada com as etnias Guarani-Kaiowá. As pesquisas que relatam a existência de crianças indígenas com deficiência e a sua interação com essas comunidades são dos seguintes autores: Vilhalva (2009/2012), Sá (2011), Silva Souza (2011), Coelho (2011), Lima (2013), Costa de Sousa (2013). Esses estudos discutem a escolarização de crianças com deficiência nas escolas indígenas na região da Grande Dourados.

Faustino (2006), pesquisadora da escolarização de crianças indígenas Kaingang e Guarani-Ñandeva, analisa que desde o início de 1990, a política da educação escolar indígena,

baseada no ideário do multiculturalismo e de interculturalidade, estava relacionada às perspectivas neoliberais dos organismos internacionais (UNESCO, Banco Mundial, OEI e outros). Havia, nesse momento, um discurso sobre um projeto de diversidade cultural implementado por esses organismos para concretizar objetivos capitalistas. As mudanças que, de fato, procuravam garantir uma educação escolar indígena com qualidade sociocultural eram muito poucas.

Na presente pesquisa, problematizamos com as professoras os impactos das crenças sobre a deficiência na cultura Guarani-Kaiowá, tanto na educação tradicional indígena como na escolarização das pessoas com deficiência, na região sul de MS, a partir das pesquisas já elaboradas.

Silva Souza (2011) evidencia que o ambiente das aldeias não é propício às crianças com deficiência, nem mesmo para lidar com a alimentação, sobretudo por causa da falta de saneamento básico, de energia elétrica em grande parte das aldeias, de água tratada, do acesso a serviços específicos de saúde e acompanhamento médico.

Para conhecer como acontece a possível⁶⁰ educação tradicional das crianças indígenas com deficiência nas aldeias, é necessário ter presente as representações sociais⁶¹ guarani-kaiowá que envolvem o lidar com a deficiência. O assunto sobre as deficiências para os indígenas abrange questões cosmológicas e religiosas. Antes havia poucos registros sobre pessoas com deficiência nas aldeias. Ultimamente, há um aumento desses registros, oriundos, sobretudo, dos hospitais e também de organismos que trabalham pela causa das pessoas com deficiência (FERREIRA, 2012)

Ao entrevistar idosos, famílias, profissionais de saúde, professores, antropólogos, pesquisadores e liderança religiosa, Silva Souza (2011, p. 48) verificou que há opiniões diferentes sobre a deficiência. Para alguns, como os idosos, o fato de haver deficiência nas aldeias é algo novo, pois no passado raramente ocorria esse fenômeno. Já os professores da licenciatura indígena da UFGD informaram que a deficiência surgiu a partir do momento que as mães passaram a realizar os partos em hospitais, onde a sobrevivência dessas crianças tem sido maior. Na visão dos profissionais da saúde, uma das possíveis causas de maior incidência

⁶⁰ Não há pesquisas que demonstrem como as crianças indígenas guarani-kaiowá com deficiência se apropriam da sua cultura. Na medida do possível, por meio da socialização, elas acabam adquirindo alguns costumes e valores, mas não da mesma forma que as crianças sem deficiência.

⁶¹ “As representações são construções sociais, portanto, políticas, entendendo-se a política como “[...] uma ação contingente, conflituosa, discursiva e dialógica que permite aos sujeitos assumir posições dentro dos discursos identitários, num universo democrático-pluralista completo de lutas e negociações” (FRANGELLA; BARREIROS, 2008, p. 4 apud BACKES; PAVAN, 2011, p. 212).

de deficiência nas aldeias diz respeito à melhoria das condições de sobrevivência dessas crianças em razão do trabalho do sistema público de saúde. Isso começa com o acompanhamento do pré-natal e, posteriormente, com as vacinas.

Nos arquivos e relatos dos médicos, os enfermeiros e os agentes de saúde entrevistados é possível descobrir que a maioria das causas das deficiências deve-se às DSTs e à toxoplasmose, além da ingestão de medicamentos abortivos, bebidas alcoólicas e drogas (SILVA SOUZA, 2011, p. 48).

Para as lideranças e os idosos, a causa da deficiência está relacionada com a mudança na alimentação, nos alimentos contaminados por agrotóxicos e no uso de remédios dos *Karai* (não-indígena). Um dos entrevistados idosos afirma que não havia deficiências no passado, pois os indígenas seguiam tratamentos e os modos de ser e viver da sua cultura (*teko porã*)⁶². Isso evitava o nascimento de crianças com deficiência (SILVA SOUZA, 2011, p. 51-53).

Esse grupo de entrevistados também informa que as crianças que possuíam deformações ou alterações mais sérias ou visíveis já no nascimento (chamada por eles de “bem aleijadinho” ou “bem feio”) não chegavam a sobreviver. O bebê era enterrado logo ao nascer pela própria parteira. As crianças com paralisia cerebral (nominada de paralítica, “aquela que não anda”) acabavam sobrevivendo e crescendo. Já as crianças “não tão feias” e que não pertenciam aos seus deuses (*nanhande va*) também sobreviviam. Tratava-se de crianças com lábio-leporino, com doença ou deficiência mental (consideradas por esses entrevistados como “loucos”). Segundo a crença guarani-kaiowá, “a deficiência está ligada ao deus a quem a criança pertence, isto é, este a envia para a Terra, já que é o dono de todas as crianças com aquela deficiência”. Assim, a criança precisaria ser devolvida ao seu deus, que não é o da sua família e comunidade (SILVA SOUZA, 2011, p. 53).

Para as famílias entrevistadas, ter uma criança com deficiência significava ter um castigo ou uma “maldição”. Essa criança não trazia bênçãos ao grupo (COELHO, 2011). Não existe consenso entre os antropólogos e pesquisadores quanto à existência de crianças indígenas com deficiência. Meliá diz que não viu indígenas com deficiência nas aldeias. Todavia, não nega a sua existência: se elas existiam, estavam escondidas. Loraine I. Bridgeman afirma que essas crianças com deficiência nasciam, porém não sobreviviam. Chegavam a ser enterradas ao nascer. Audrey Taylor afirma que já viu pessoas com deficiência nas aldeias. (SILVA SOUZA, 2011, p. 65-66).

⁶² O termo “teko porã” é definido por Benites (2012, p. 112) como o “bom modo de ser, pressupostos éticos e morais positivos”.

No que concerne aos profissionais da saúde, a opinião sobre a existência de tais crianças é consensual. Uma das causas dessa deficiência seria a desnutrição ou até mesmo a rejeição pela família (SILVA SOUZA, 2011, p. 67-68). Apesar da alta incidência de deficiências, é possível “[...] vislumbrar algumas possibilidades favoráveis a essas crianças, no âmbito da saúde, como cirurgias para correção de alterações de más formações físicas, cirurgias oculares, neurológicas, tratamentos de reabilitação, uso de prótese e aparelhos, dentre outros” (SILVA SOUZA, 2011, p. 125).

Esses profissionais e a FUNASA compreendem que os fatores mais prováveis de paralisia cerebral entre os guarani-kaiowá são: “[...] desnutrição materna, desnutrição da criança, trauma de parto, anóxia perinatal (falta de oxigênio ao nascer), prematuridade, infecções (rubéola, toxoplasmose, pressão alta, diabetes da mãe), meningites, sarampo e traumatismos crânio encefálico” (SILVA, 2011, p. 126). Esses fatores implicam na “[...] produção de deficiência por falta de ações preventivas de saúde e orientação às comunidades quantos às possíveis causas da deficiência” (SILVA SOUZA, 2011, p. 126).

As interlocutoras desta pesquisa confirmaram essas representações, apontando as conotações negativas e de maldição acerca das deficiências. A P1 comentou que na escola indígena do Panambi, onde todos são guarani-kaiowá, os professores afirmaram que se ela trabalhasse com crianças com deficiência, correria o risco, uma vez estando grávida, de ter também uma criança na mesma condição. A P3 informou que a mãe de 03 crianças indígenas surdas acredita que seus filhos poderão ser curados por intermédio do pastor de uma igreja evangélica. E professora também faz o seguinte relato: “eu já ouvi que essas crianças seriam do mal, por causa disso, por exemplo [...], não seria bom recebê-las [...].” (P3).

Outras professoras confirmaram que há ainda certa concepção de castigo e maldição que recaem sobre a família por ter uma criança com deficiência. Essas professoras também afirmaram que existem alguns indígenas que acreditam que a deficiência é decorrente do matrimônio contraído entre indígenas e não decidido pelos líderes das famílias⁶³. As mesmas professoras relataram crenças das famílias indígenas, segundo as quais algumas deficiências surgem a partir de novas condições sociais, como é o caso do lábio-leporino. Este “[...] estaria ligado a grande quantidade de cloro na água, surgido a partir do momento em que a Funasa instalou as caixas d’água começaram a aparecer os casos [...].” (P5). Durante esse relato, a P3 e a moderadora questionaram e informaram que essa visão não procede, porque antes da

⁶³ Nessa situação, a P2 contou que uma família teve crianças com “lábio-leporino”, pois o pai teve um casamento anterior com uma mulher de “sangue ruim” (não pertencia a parentela). Mas a moderadora explicou sobre as possíveis causas e a profundidade das questões cosmológicas.

instalação das caixas d'água já havia casos de lábio-leporino/fenda-palatina. As causas dessa má formação congênita são multifatoriais, do tipo: a hereditariedade, a desnutrição ou possivelmente o alcoolismo materno.

A P5 afirmou que as representações sobre a deficiência são muito fortes na vida dos indígenas: “é uma questão de identidade do grupo”, que acaba rejeitando a criança ou deixando-a de lado. Essa situação ocorre mesmo que haja membros esclarecidos na família, como é o caso dos professores indígenas que possuem um *status* social nas aldeias. A P5 fala também de um caso de lábio-leporino presente na sua família há mais de 50 anos. Esse caso foi interpretado por seu tio-avô como um “ser do mal”. Em razão disso, a criança foi sacrificada.

A moderadora ponderou sobre os sentimentos de ambivalência em que se encontram os pais, os professores e as próprias crianças indígenas com deficiência, diante da cosmologia e das representações construídas sócio-culturalmente. Esses fatores influenciam nas atitudes, nas interações e nas expectativas dos pais e professores em relação às possibilidades de aprendizagem das crianças com deficiência. O que está em jogo é o respeito pela cultura indígena e o direito à vida dessa criança. Talvez seja preciso articular essa situação com o diálogo intercultural, promovendo um amplo debate sobre bioética e a cultura na contemporaneidade.

Dessa forma, comungo da visão de Silva Souza (2011) que a educação tradicional das crianças indígenas com deficiência depende das condições que o ambiente lhes impõe. Em alguns casos, elas fazem parte da rede de significados do grupo. Em outros casos, ficam esquecidas ou isoladas.

Quanto à escolarização, as crianças indígenas com deficiência estão tendo acesso às escolas. Mas algumas crianças não têm tido o mesmo direito efetivado. Talvez isso se deva à situação da sua saúde, bem como às expectativas negativas dos familiares ou às condições do transporte. Para Faustino, Costa e Buratto, a educação escolar para povos indígenas com deficiência é um “[...] tema muito pouco discutido no Brasil, a educação é importante precursora para que esta parcela da população possa ser atendida nessa especificidade” (2011, p. 192).

De acordo com Silva Souza, os professores indígenas não se sentem aptos para ajudar os alunos com deficiência no seu desenvolvimento integral. Esse sentimento parte tanto da falta de conhecimentos específicos, quanto da falta de recursos e de serviços. As famílias que

levam os seus filhos com deficiência às escolas “[...] ainda não sabem o que esperar do resultado, sobretudo no sentido de educação e desenvolvimento de potencialidades que estão fora de suas expectativas” (SILVA SOUZA, 2011, p. 125).

Durante um dos encontros de formação, uma professora indígena da classe comum afirmou que nem todas as famílias aceitam os filhos com deficiência. Os pais acabam abandonando e rejeitando as crianças, mas não as sacrificam. Para essa professora, a criança é aceita por causa do dinheiro que recebe do governo federal⁶⁴, que se torna muitas vezes a única fonte da renda da família.

Na região sul do estado de MS, Coelho (2011) identifica 08 surdos, dentre os quais apenas 03 frequentam a escola. Também fala que para esses surdos não há o AEE. O estudo de Sá (2011) constata que existem 16 pessoas com deficiência visual na região da Grande Dourados, sendo 09 cegas (05 frequentam a escola) e 07 com baixa visão (04 vão para a escola). Ou seja, 07 alunos não estão escolarizados, nem dominam a Língua Portuguesa (SÁ, 2011). Ela igualmente observa que os escolares indígenas com a deficiência visual não têm o AEE e assim não podem ter “[...] acesso à leitura e escrita pelo sistema braile, sem apoio de recursos específicos e adaptações de materiais didáticos para otimização do processo de aprendizagem” (SÁ, 2011, p. 84). Lima observa que o “lugar ocupado pela criança indígena surda na cultura guarani-kaiowá ainda é de invisibilidade, perpassado pelas representações sociais da impossibilidade da fala, da aquisição de conhecimento e assimilação da cultura tradicional” (2013, p. 108).

A partir desses estudos, é possível verificar que o processo de comunicação e interação da família com os seus filhos com deficiência é insuficiente para a assimilação da educação tradicional. Os pais desconhecem as linguagens, os códigos e as necessidades específicas dos seus filhos. Lima (2013) considera inclusive que o fogo doméstico não existe mais nas casas visitadas que tem filhos surdos. Esse fogo é um espaço “[...] determinante para transmissão da cultura e formação da identidade [...], local de socialização, pertencimento, de ensinamento dos mais velhos, e de aprender como ser um bom Guarani” (LIMA, 2013, p. 108).

A pesquisa de Costa de Sousa (2013) evidencia que nas escolas indígenas da TID há 04 professoras que atuam em SRMs, 03 são indígenas não falantes da língua materna. Essas professoras mostram a necessidade de uma maior preparação dos docentes para a avaliação, o

⁶⁴ A pesquisa de Silva Souza (2011) levanta a hipótese de que o acesso destas crianças está relacionado com o recebimento do Benefício de Prestação Continuada (BPC), o qual pode constituir uma fonte de renda para a família. Durante um dos encontros de formação com os professores, uma professora indígena confirmou esse relato.

ensino de Libras e o entendimento sobre as deficiências. Elas também relatam a falta de recursos específicos e materiais pedagógicos para garantir um aprendizado de melhor qualidade. No geral, os dados indicam a acolhida das professoras para atender as crianças surdas, porque há certo esforço para se comunicarem com elas e atenderem suas necessidades específicas.

Diante desses fatos, observo que a cultura está imbricada nas relações sociais de um grupo. A cultura, segundo Laraia (2011, p. 63), é o espaço no qual os símbolos e significados são partilhados pelos atores. Estes são os membros de um sistema cultural. Para Geertz, “a cultura é pública porque o significado o é” (2008, p. 9). A cultura é “o elemento essencial na definição de natureza humana, e a força dominante na história”. (KUPER, 2002, p. 158). Na visão de Hall (2003), a cultura se compreende nas suas práticas sociais, envolvidas nas relações de poder e nos circuitos de produção de uma cultura. Os significados do nascimento de uma criança indígena com deficiência demonstram os valores que se subjazem no grupo, bem como as relações com a cosmologia, o poder e o trabalho.

Os resultados das pesquisas acima contribuem para repensar a escolarização dessas crianças e colaborar na construção de uma educação escolar indígena que valorize as diferenças. Principalmente, porque as escolas indígenas de Dourados transitam num contexto de diferenças sociais, econômicas e culturais. Os indígenas sem e com deficiência vivenciam esse contexto. Pertencem a diferentes etnias e interagem com o não-indígena, com a sociedade tecnológica e capitalista, além de conhecer e lutar pelos os seus direitos.

Como ilumina Nascimento e Vinha, nesse novo espaço de fronteiras sociais, “a escola indígena deve constituir um repertório de ações agendadas, com a clara intenção de que alunos, professores e comunidades realizem a antropologia de si mesmos, produzindo a síntese e/ou diálogo a partir das relações entre cultura (ou culturas), currículo e identidade” (2012, p. 73).

Portanto, a escolarização de indígenas com/sem deficiência exige um diálogo intercultural crítico diante das decisões das políticas educacionais e da gestão escolar municipal. Estas são, geralmente, práticas homogêneas e colonizadoras no processo educacional. Os limites e as lacunas dessas práticas podem ser superados, na medida em que se promovem a hibridação cultural, as múltiplas identidades e o reconhecimento das diferenças culturais, econômicas e sociais.

3.2 A Organização das Escolas e do AEE nas Aldeias Jaguapiru e Bororó

As escolas indígenas pesquisadas encontram-se nas Aldeias Jaguapiru (E1; E3) e Bororó (E2; E4). Em algumas escolas indígenas, como o da aldeia Jaguapiru, predomina a língua portuguesa. Para Souza (*apud* SEED-PR, 2011, p. 28), na aldeia Bororó, há alguns falantes do Guarani. Pereira (2008) assinala que apesar do Projeto Político-Pedagógico de uma das escolas indígenas contemplar a língua Guarani para o ensino fundamental, a língua portuguesa acaba ocupando um espaço majoritário nos conteúdos didáticos, aumentando assim a sua presença nas aulas ministradas no ensino fundamental.

Segundo a P2 e a P4, no decorrer do ensino fundamental, a língua Guarani acaba perdendo força, porque alguns professores não são falantes⁶⁵ e os conteúdos didáticos, na sua maioria, são escritos em língua portuguesa. Já nas escolas E1 e E3, o português predomina até mesmo no período da alfabetização. A justificativa é de que os alunos não são falantes, logo poderiam ser alfabetizados em português. Caso alguma sala tenha alunos falantes do Guarani, o professor regente deverá ser bilíngue. A situação torna-se mais séria para a escola da P1, na qual há alunos de diferentes etnias (guarani-ñandeva; guarani-kaiowá; terena) e não-indígenas. A P1 também alertou sobre a consolidação de uma escola indígena diferenciada e específica:

Eu acho que não está definido ainda o que é educação escolar indígena? Ela funciona? Como que ela está funcionando? Porque se tudo que vem de fora, a gente aceita. Se nós temos uma educação escolar indígena, temos que sentar, organizar-se o que é educação indígena, como vai ser feita esse modos de aprendizagem.

A garantia da língua materna constitui um dos objetivos da educação escolar indígena (BRASIL, 2012b, art. 3º, II). Ela representa a história e a memória de um povo. Faz parte do universo da cultura (GEERTZ, 2008; KUPER, 2002), além de ela ser vital para a promoção

⁶⁵ A P3 informou que existem professores de diferentes etnias. Há professores que alfabetizam na língua guarani. Também existem alguns que trabalham somente em português, mas são guarani-kaiowá. Entretanto, existe também um número considerável de crianças que são bilíngues (guarani/português) ou monolíngue (português). A P2 esclareceu que em sua escola “sempre colocam professoras falantes nos três primeiros anos, mas a demanda de professores não está suprindo. Tem duas salas que os professores não são falantes da língua. Tem uma professora que sabe ler e escrever, mas não alfabetiza na língua”.

da diversidade sociolinguística brasileira. Entendo que o português precisa ser considerado como segunda língua nas escolas indígenas, para garantir um ensino bi/multilíngue.

As interlocutoras desta pesquisa relataram que as famílias indígenas querem que seus filhos aprendam e sejam alfabetizados em português⁶⁶, principalmente porque esta língua domina todos os setores públicos e privados da sociedade não-indígena.

No que concerne à descrição das escolas das Aldeias Jaguapiru e Bororó, Costa de Sousa (2013, p. 64-68) esclarece que a E1 possui aproximadamente 1.082 alunos, contando com 33 professores. Dispõe de uma sala de recursos criada em 2010, num espaço pequeno e pouco arejado. Na E2, estudam 592 alunos e trabalham 27 professores. Há uma pequena sala de recursos criada em 2011, dividindo-se o seu espaço com a secretaria. A E3 tem aproximadamente 837 alunos e 37 professores, contando com uma sala de recursos criada em fevereiro de 2011. A E4 atende a 639 alunos e possui 24 professores. Dispõe de uma sala de recursos improvisada, criada em março de 2012. Esta sala divide seu espaço com uma pequena biblioteca.

Para a Política Nacional de Educação Especial,

[...] os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações. (BRASIL, 2008, p. 24).

O caminho em direção às escolas visitadas não é asfaltado, o que dificulta o acesso dos alunos. Não foram constatados, em nenhuma escola, mecanismos de acessibilidade arquitetônica e urbanística para os alunos com alguma deficiência. Não existem instalações, equipamentos e mobiliários que eliminem as barreiras de locomoção. As escolas, de uma forma geral, mostram inadequação dos espaços e, como informa Costa de Sousa, “[...] pouca

⁶⁶ Para Benites (2009), no contexto da implantação das escolas indígenas, surgiram diferentes perspectivas das famílias extensas quanto à necessidade de ir às escolas e do seu papel na “comunidade”. Um dos motivos principais para aprender a ler e a escrever era o de conseguir desvendar os segredos do papel. Ao conseguirem “fazer falar o papel”, poderiam entender o poder do conhecimento escrito do não-índio, tornando-se um instrumento importantíssimo no contato com os karai, na relação de trabalho e em transações comerciais para não serem mais enganados. Atualmente, entendo que o objetivo de aprender a língua portuguesa deve-se a duas possibilidades: a) ou para dominar o conhecimento do não-indígena; b) ou para evitar discriminação linguística e social no convívio em sociedade urbana, no trabalho e na faculdade.

preocupação com as questões ambientais e eliminação das barreiras físicas que permitam às pessoas com restrição na locomoção de irem e virem com segurança” (2013, p. 68). Nas SRMs também faltam materiais pedagógicos, equipamentos, recursos e mobiliários adequados às deficiências.

A configuração do AEE para os alunos que apresentam necessidades especiais “[...] implica na melhoria das condições físicas das escolas, reestruturação ampla de suas estruturas de forma que as instituições estejam aptas a se adequar às exigências legais da inclusão, reconhecimento e respeito à diversidade” (FAUSTINO; COSTA; BURATTO, 2011, p. 193).

As professoras participantes deste estudo relataram que as escolas indígenas estão muito preocupadas com os resultados das avaliações de larga escala, uma das quais corresponde ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Essas escolas tiveram sua primeira avaliação em 2011, cujos resultados⁶⁷ apresentam uma nota muito inferior aos indicadores do município, do estado de MS e da média nacional. Os alunos indígenas sem e com deficiência, do 4º/5º anos e 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, participaram da Prova Brasil/SAEB⁶⁸ 2011. Cabe notar que não há Ensino Médio nas escolas indígenas municipais de Dourados. Somente há uma escola indígena estadual atuando dentro das aldeias.

Dentre as escolas indígenas, a E2 teve o menor índice (2,2 nos anos iniciais). Essa escola encontra-se na parte mais distante das aldeias. Algumas crianças usam como meio de transporte carroças. Quando há chuvas, muitas crianças não conseguem chegar às escolas. Essas crianças são fluentes na língua Guarani, e a Prova do Ideb é em português. Tudo indica que o Ideb não é um indicador de qualidade legítimo para as escolas indígenas, porque a configuração dessas escolas estabelece outras diretrizes de qualidade. Os índices observados apontam o não reconhecimento do direito linguístico dessa população, uma vez que as provas não foram redigidas conforme o conteúdo curricular das escolas indígenas e a língua Guarani.

Em relação a esses impasses, pode-se tomar como exemplo o caso da aplicação da Provinha Brasil⁶⁹. Todas as professoras relataram que as crianças indígenas com deficiência

⁶⁷ Todas as escolas possuem dados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Somente a E1 e a E3 possuem os dados referentes aos anos finais.

⁶⁸ “A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Inep/MEC. Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental e na terceira série do ensino médio, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho” (BRASIL, 2014b).

⁶⁹ Segundo o INEP, a “Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas

participaram dessa avaliação. As falas das professoras ilustram o modo como essa prova foi aplicada:

É assim, uma sugestão que sempre eu levanto na escola, quando me mandaram aplicar a provinha Brasil para outra turma. Eu avisei que não era falante da língua, então o professor que explica a prova, todo o conteúdo ele explica na língua guarani. Quando é o professor que não vai falar a língua, não sabe o jeito de explicar, as crianças vão ter essas dificuldades. As crianças lá com deficiência que estão fazendo a provinha Brasil, o professor já tem um jeito de explicar para eles. Se entrar outra pessoa para aplicar a prova, eles têm dificuldades, tem aquele impasse para fazer a provinha, porque ela é em português [...], mas ela tem que ser explicada em guarani. (P2).

Então, eu não sei qual foi o rendimento, porque se o ano passado foi em guarani não teve, imagina esse ano que teve em português. (P1).

Eu acredito que os resultados daqui da aldeia, alguns têm dificuldade muito maior, por exemplo, na Bororó, E2, essa aplicação da prova, às vezes é aplicada por outro professor [...]. Um aluno indígena demora, às vezes, um professor chega e já quer aplicar a provinha. Eles têm dificuldade, não entendem o que o professor fala, eles marcam qualquer coisa [...]. Quando é o professor da sala de aula, ele explica como eles estudaram [...] é mais fácil. Para crianças com deficiência é a mesma coisa. Ele está acostumado com a sala de aula, ele já tem esse receio, ele já é visto como deficiente, ele tem uma baixa autoestima. (P2).

Os depoimentos das professoras evidenciam que a Provinha Brasil tem como barreiras a linguagem e a forma de aplicação. Essa Provinha desconsiderou as especificidades linguísticas, a subjetividade dos alunos, a lógica, o tempo e a organização da escola indígena. Como se sabe, a interação entre professor e aluno é de fundamental importância para o entendimento das questões. Uma das professoras comentou que alguns alunos chegaram a marcar qualquer uma das alternativas por não dominarem o português que, no caso deles, deveria ser considerado como segunda língua. A P4, por não saber como foi a aplicação da Provinha Brasil, fala sobre outras provas realizadas pelo estado do MS e pelo governo federal.

Não me recordo [...]. Mas o que eu posso falar de outras experiências, de outras escolas. Esses anos, em nível estadual, nacional, englobando todos

crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Aplicada duas vezes ao ano (no início e no final), a avaliação é dirigida aos alunos que passaram por, pelo menos, um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização. A aplicação em períodos distintos possibilita a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura e de matemática”(BRASIL, 2014a).

porque têm vários tipos de provinhas para avaliar o desempenho, eles não têm adaptação nenhuma, seja surdo, o tempo não é ampliado, seja um aluno que tenha algum tipo de deficiência intelectual, nada disso é levado em consideração na hora da elaboração dessa prova. É uma prova única, e aplicada a todos os tipos de diferenças.

Frente a essas questões, pondero que a avaliação da Provinha Brasil, entre outras estabelecidas pelo Estado às escolas indígenas, consiste numa forma de colonialidade do saber⁷⁰, do poder⁷¹, do ser⁷² e do viver⁷³. Estas colonialidades foram introduzidas na América Latina com o objetivo de

[...] dar conta de diferentes aspectos do diferencial epistêmico colonial que, desde o século XVI, preside à crença na superioridade da ciência e do saber ocidentais [...] e na duvidosa racionalidade de conhecimento em línguas que não sejam o grego e o latim ou as suas versões vernáculas [...], isto é, as línguas vernáculas coloniais da modernidade ocidental. (MIGNOLO, 2004, p. 668-669).

O conhecimento exigido dos indígenas nas provas elaborados pelo MEC e SEE/MS sugere a consolidação de uma epistemologia dominante ou hegemônica. Assim, é preciso combater a “monocultura do espírito” nessas provas e abrir-se ao pensamento de fronteira e da diversidade de hermenêuticas pluritópicas⁷⁴ (MIGNOLO, 2004). O Poder Público precisa dialogar com os saberes indígenas e com os objetivos da comunidade em relação à escola, bem como transitar nessas fronteiras culturais para garantir a autonomia das escolas indígenas.

Conforme Brand, o papel da escola nas aldeias tornou-se um “espaço polifônico, em que se cruzam as expectativas e os interesses múltiplos e, por vezes, contraditórios,

⁷⁰ Por colonialidade do saber, entende-se um saber ocidental imposto como verdade, negando o valor de outros saberes e epistemologias (FLEURI, 2012).

⁷¹ Trata-se do “[...] estabelecimento de um sistema de classificação social baseado na categoria de “raça”, como critério fundamental para a distribuição, dominação e exploração da população mundial no contexto capitalista-global do trabalho” (FLEURI, 2012, p. 10).

⁷² Corresponde à “[...] subalternização e desumanização dos sujeitos colonizados, à medida que o valor humano e as faculdades cognitivas dessas pessoas são desacreditados pela sua cor e pelas suas raízes ancestrais” (FLEURI, 2012, p. 10).

⁷³ Também conhecida como colonialidade da natureza e da própria vida que se assenta na divisão binária natureza/sociedade e que, por sua vez, “nega a relação milenar entre mundos biofísicos, humanos e espirituais, descartando o mágico-espiritual-social que dá sustentação aos sistemas integrais de vida e de conhecimento dos povos ancestrais” (FLEURI, 2012, p. 10).

⁷⁴ Nessa circunstância, encontram-se “[...] dois modos territoriais de pensamento (o da modernidade europeia e o da diversidade de conhecimentos ‘locais’ para além da Europa), um ‘dependente’ do outro (por ser considerado inferior)”. (MIGNOLO, 2004, p. 692).

vivenciados pela comunidade indígena” (2003, p. 65). Existe o anseio dos movimentos sociais por uma educação intercultural, autônoma e com uma gestão democrática e participativa nas escolas indígenas, o que permanece apenas no ordenamento jurídico (TUXÁ, 2011, p. 283-284). Para Brand (2003, p. 68), o diálogo e liberdade são as duas dimensões

[...] com as quais a burocracia das instituições responsáveis pela educação escolar indígena, no Brasil, tem mais dificuldade em lidar. Em muitos casos, sua preocupação maior, frente à escola indígena, segue sendo a de explicitar normas e averiguar o seu cumprimento pela instituição escolar. Neste desencontro de necessidades e expectativas entre os órgãos responsáveis pela educação indígena e os desafios vivenciados pelas comunidades reside, talvez, o maior entrave para que a escola indígena seja esse espaço poroso, permeável, flexível e polifônico, em que a “bricolagem” seja possível.

No dizer de Silva (2001), há um descompasso grande entre a educação escolar indígena, como projeto, e aquela concretizada no espaço escolar. Existe uma grande dificuldade “[...] de acolhimento de sua especificidade por órgãos encarregados da regularização e da oficialização de currículos, regimentos e calendários diferenciados elaborados por comunidades indígenas para suas respectivas escolas” (SILVA, 2001, p. 12). Ou seja, há escolas indígenas que ainda não conseguiram consolidar uma “educação diferenciada” (SILVA, 2001, p. 13).

De acordo com Faustino, Novak e Menezes, existem dificuldades em concretizar práticas interculturais:

[...] práticas pedagógicas interculturais não são fáceis de serem pensadas, planejadas, desenvolvidas, consolidadas e avaliadas tendo em vista o histórico das políticas de integração, a presença de currículos tradicionais nas escolas, a baixa formação, o pouco conhecimento teórico dos professores sobre o tema, a rotatividade e instabilidade no emprego, a falta de materiais pedagógicos específicos e falta de apoio institucional eficiente. Somados à precária valorização das línguas indígenas pela sociedade brasileira, esses elementos se complexificam. (2013, p. 3).

No contexto Guarani-Kaiowá, algumas escolas indígenas ainda mantêm um bilinguismo subtrativo. Há uma colonização linguística do português. Além dos conhecimentos, materiais didáticos e práticas pedagógicas, que favorecem a colonialidade do saber, do poder, do ser e do viver pelos não-indígenas. Nas visitas às escolas indígenas,

observei que as crianças transitam entre as fronteiras das práticas pedagógicas dos não-indígenas e indígenas.

Giroto (2006, p. 98) avalia que as escolas indígenas das Aldeias Jaguapiru e Bororó continuam enfrentando inúmeros desafios, tais como: 1) garantir o acesso e a permanência dos alunos indígenas; 2) ampliar o acesso aos conhecimentos, o que pressupõe a efetivação de práticas específicas e diferenciadas, interculturais, bi/multilíngues e comunitárias; 3) promover uma gestão participativa, conjuntamente com a comunidade, em todos os aspectos que dizem respeito à escola.

Segundo Nascimento e Vinha, os indígenas sofrem com a carência da “[...] consolidação de um espaço no Sistema Nacional de Educação, que se mostra muitas vezes engessado, com poucas alternativas que contemplem as complexidades dos sistemas próprios de avaliação, de ensino, aprendizagem e de metodologias próprias [...]” (2012, p. 70).

Para Tassinari (2001, p. 47), a escola indígena situa-se num intercâmbio entre práticas e teorias, além de ser um espaço de encontro de múltiplas formas de conhecer o mundo. Essa escola se encontra em situações intersticiais, numa situação de “fronteira”⁷⁵. Tal situação propicia entender o funcionamento, as dificuldades e os impasses ocorridos na escolarização indígena. Esse contexto se acentua com o acesso e a permanência de estudantes indígenas com deficiência no direito à educação com qualidade.

3.3 O Atendimento Educacional Especializado na Escola Diferenciada Indígena: caracterização e desafios

As pesquisas de Coelho (2011), Sá (2011), Silva Souza (2011), Lima (2013) e Costa Sousa (2013) indicam que, até o momento, não existe um trabalho sistemático orientado para a interface entre Educação Especial e Educação Indígena. Talvez seja necessário pensar essa interface como espaços de fronteiras, “[...] espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índio e não-índios” (TASSINARI, 2001, p. 50).

⁷⁵ Quanto à questão da fronteira, Bhabha (1998, p. 27) diz que o homem vive nos interstícios (a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença), através dos quais as relações entre os indivíduos e interesses diversos são negociados. O homem sobrevive se “[...] operar nos interstícios de uma gama de práticas, se conseguir transitar entre os as diferenças sociais e culturais [...]” (BHABHA, 1998, p. 28-29).

A política da Educação Especial tem trabalhado em favor do acesso e da permanência das pessoas com deficiência em todos os níveis, modalidades e etapas de ensino, preferencialmente nas escolas públicas regulares. *In casu*, essa política faz a interface com a modalidade da Educação Indígena. O seu objetivo é assegurar aos que possuem alguma deficiência a igualdade de direitos na participação do processo educacional comum a todas as pessoas. Trata-se de impedir a segregação e a exclusão das pessoas com deficiência da formação humana e educacional. (BRASIL, 2008).

A Educação Especial articula-se com o ensino comum, por meio dos trabalhos desenvolvidos no AEE. Este torna acessíveis os recursos, os serviços e os equipamentos específicos às deficiências (BRASIL, 2008). O AEE tem a tarefa de “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008).

A Resolução nº. 4/2009, no artigo 5º, orienta que o AEE é realizado na sala de recursos multifuncionais (SRMs) da própria escola do aluno com deficiência, ou em outra escola, no seu contraturno. Mas o AEE não é substitutivo da escolarização desse aluno (BRASIL, 2009a). Ele tem a função de complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, bem como suplementar a educação dos alunos com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011a, art. 2º, § 1º).

Conforme a Política Nacional de Educação Especial, o AEE requer na sala de recursos multifuncionais⁷⁶ os seguintes elementos: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; matrículas no AEE e na escola comum; cronograma de atendimento dos alunos; elaboração de planos do AEE; professores especializados; outros profissionais da educação; redes de apoio e parceria com outras instituições. (BRASIL, 2009a).

A partir dos objetivos dispostos no art. 3º do Decreto nº. 7.611/2011, o AEE se realiza segundo o modelo de SRMs. Tal modelo se tornou um espaço importante para a construção de um novo fazer pedagógico, para a elaboração de conhecimentos, para o desenvolvimento do currículo e para a participação do aluno na vida escolar. (BRASIL, 2006a, p. 13).

⁷⁶ Conforme a política educacional, a sala de recursos multifuncionais é “um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais. No atendimento, é fundamental que o professor considere as diferentes áreas do conhecimento, os aspectos relacionados ao estágio do desenvolvimento cognitivo dos alunos, o nível de escolaridade, os recursos específicos para sua aprendizagem e as atividades de complementação e suplementação curricular” (BRASIL, 2006a, p. 14).

Costa de Sousa (2013) informa que em 2012 havia 37 crianças atendidas. As maiores incidências de deficiência eram: surdez, paralisia cerebral e deficiência intelectual. Em 2013, as professoras desta pesquisa comunicaram que as 04 escolas atendem 45 alunos indígenas com deficiência ou com limitações e disfunções. A P1 atende 12 alunos, dentre eles, 05 alunos frequentam outras escolas municipais das aldeias, porém não estão matriculados na E1. Destes, 02 alunos são surdos e matriculados na E3. A P2 atende 08 alunos. E 02 alunos de outras escolas frequentam o AEE na E2. A P3 e a P4 trabalham, respectivamente, com 12 e 13 alunos.

As incidências das deficiências permanecem. A escola que possui o maior quantitativo de crianças e adolescentes a serem atendidos é a E4, seguida da E3 e da E1. A maioria dos alunos está sem laudos ou aguardam a tramitação, o que evidencia uma grande dificuldade no diagnóstico das deficiências. De acordo com os dados coletados com a maioria das professoras (P1/P2/P3), existem no total 13 crianças sem laudos em suas escolas. Na E1, são 04, na E2 há 02, e na E3 existem 05.

Todavia, é preciso ter presente que é muito complexo o diagnóstico de deficiências para as comunidades indígenas, em especial, a intelectual. Na cultura desses povos, não existe esse conceito. As dificuldades na aprendizagem podem ser linguísticas, ou em virtude de estratégias e metodologia do professor, ou ainda por situação de vulnerabilidade social dessas crianças.

Observo também as peculiaridades de atendimentos por tipo de deficiência em cada escola: a) a E1 atende, quase na sua maioria, estudantes surdos; b) a E2 recebe estudantes de diferentes tipos de deficiências; c) a E3 atende crianças e jovens com paralisia cerebral e deficiência intelectual; d) a E4 atende um número relevante de crianças e jovens indígenas com surdez, paralisia cerebral e deficiência intelectual.

Durante os encontros de formação, as professoras mencionaram especificamente 06 casos de alunos atendidos na sala de recursos. A P1 comentou que um aluno sem laudo (A1) está com suspeita de autismo. A P2 informou que tem uma aluna surda (A2), que é suspeita de ter dislexia. A moderadora problematizou esse diagnóstico, uma vez que a dislexia não implica em deficiência sensorial, como a surdez ou alterações neurológicas. Para a P2, a A2 tem surdez propriamente dita. A aluna domina muito bem a Libras. Tem dificuldades com a escrita do português e com os números. Ela troca os sinais “p” e “b” e não consegue contar. Ela também não tem interesse na escrita e vontade para copiar, por ter dificuldades de escrever a letra cursiva. No entanto, apreende o conteúdo pela imagem e tem muita facilidade

com o uso da tecnologia, apesar de não ter computador em casa. Foi consenso das professoras participantes desta pesquisa que essa criança (A2) usasse computador em sala comum, com o objetivo de facilitar a escrita e a interação com os conhecimentos curriculares.

A P3 falou de 03 alunos atendidos: a) 01 rapaz (A3) diagnosticado como deficiência múltipla; b) 02 moças (A4, A5) com paralisia cerebral. Todos estão no 5º ano do ensino fundamental. O A3 tem 18 anos. Segundo a P3, ele não aceita nenhum tipo de adaptação, desde o tipo lápis até o tipo de papel. Não quer nada que o torne diferente. A P3 disse que ele está alfabetizado com muitas dificuldades e não tem o conceito de divisão, mas consegue multiplicar. A professora complementa que ele tem uma memorização excelente, porém tem dificuldade com a organização espacial. Ela também informa que trabalha com jogos, dominó e, principalmente, com o computador, pois esse aluno gosta muito de usar a internet para ver tratores e caminhões. Já a aluna A4, não está alfabetizada, mas “socialmente, melhorou bastante”, porque aceita sair com a P3. E a A5 tem dificuldade na fala e está aprendendo Libras, mas tem avançado na escola.

O caso do A3 foi problematizado num dos encontros de formação. Buscamos conhecer a história, a trajetória acadêmica e as habilidades do A3, pois a P3 informou que ela tem múltiplas deficiências. No entanto, a P3 contou que esse aluno fala e possui limitações físicas, na comunicação e algumas dificuldades cognitivas. Ponderamos, então, não se tratar de múltiplas deficiências, uma vez que essa condição envolve: dificuldade acentuada de comunicação, função cognitiva muito restrita, capacidade de compreensão de ordens simples e adaptação ao meio prejudicada.

A P4 relatou que o médico não conseguiu diagnosticar a deficiência do aluno (A6). O laudo consta de várias interrogações: surdo? Autista? Tem deficiência intelectual? De acordo com essa professora, o A6 não se comunica, interage-se com muitas dificuldades e não tem avançado nos estudos.

Quando foi perguntando sobre a alfabetização, a P3 informou que dos 12 alunos atendidos, apenas 05 não estavam alfabetizados. Na sala de recursos da P2, dos 08 estudantes atendidos, somente 02 dominam noções básicas de leitura e escrita. Vale ressaltar que o AEE não tem a função de alfabetizar, e sim complementar e/ou suplementar o trabalho da classe comum (BRASIL, 2008, 2009, 2010ab, 2011ab). O AEE desenvolve atividades didático-pedagógicas e jogos para potencializar o processo de aprendizagem dos educandos, ensina códigos e linguagens para a comunicação. Por meio deles, os seus professores produzem “[...] materiais didáticos e pedagógicos, fazem adequações, tendo em vista as necessidades

específicas dos alunos” (MANTOAN; SANTOS, 2010, p. 30). Logo, cabe ao professor da sala comum buscar estratégias e metodologias, em parceria com o professor do AEE, para que o estudante seja alfabetizado.

As interlocutoras desta pesquisa também disseram que quase todos os alunos da E2 e da E3 estão com defasagem de série. Na E2, alguns deles chegaram à idade certa, mas foram retidos no processo educacional. Na E3, o aluno (A3) foi retido durante alguns anos; a A4 teve várias interrupções no processo educacional, e a A5 não chegou à escola na idade certa.

Quanto ao tempo de atendimento na sala de recursos, a P1 informou que depende das dificuldades dos alunos, alguns chegam até 04h de atendimento. A P2 contou que atende no máximo 02h cada aluno. A P3 esclareceu que alguns alunos são atendidos por volta de 4h e outros com 2h30. As professoras comentaram que alguns estudantes chegam a ser atendidos no horário da classe comum, uma vez que não há transporte para levá-los às escolas no contraturno. Algumas famílias também não permitem que os seus filhos vão sozinhos para as escolas, em virtude da violência acentuada nas aldeias. Os mais prejudicados são os alunos surdos e com deficiência intelectual. A P1 e a P2 buscam as crianças que moram mais perto da escola, devolvendo-as no final do período.

Conforme a Res. nº. 4/2009, uma das atribuições do professor do AEE é “organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais” (BRASIL, 2009, art. 13, III). A resolução, porém, não estabelece a quantidade de carga horária necessária para atender o aluno, porque deixa o professor responsável por “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial” (BRASIL, 2009a, art. 13, I).

Ropoli diz que “não existe um roteiro, um guia, uma fórmula de atendimento previamente indicada”. Cabe ao professor preparar individualmente para o aluno “[...] um tipo de recurso a ser utilizado, a duração de atendimento, um plano de ação que garanta sua participação e aprendizagem nas atividades escolares” (2010, p. 22).

As professoras também informaram que planejam seu atendimento ou nas sextas-feiras, quando não há formação continuada pelo NEESP, ou quando os alunos faltam no AEE (nos dias de chuva). Também, às vezes, planejam em casa, porque não conseguem ir para as escolas em dias de chuva.

Num dos encontros, foi problematizado o que é uma escola indígena de qualidade, o que a comunidade espera desses alunos com deficiência, porque o AEE é uma proposta pedagógica da escola⁷⁷. Segundo a P3, a escola indígena deve dar oportunidade para os seus educandos assimilarem os conhecimentos da sua cultura. A P1 e a P2 comungam dessa mesma visão. Para a P1, a qualidade esperada também é preparar os seus alunos para o mundo afora e colaborar com a autoafirmação étnica.

Portanto, o AEE nas escolas indígenas caracteriza-se pela reprodução do modelo não-indígena de atendimento às crianças com deficiência. Diante disso, torna-se essencial refletir sobre como deve ser o AEE no contexto das escolas indígenas, de forma que preze por uma educação diferenciada, específica, bi/multilíngue, intercultural e inclusiva. As próprias professoras oferecem as primeiras pistas, a partir do diálogo entre elas:

[...] eu preciso de uma sala [...] e os recursos que vem e eu não posso mexer com a instalação [...]. (P2)

[...] e o recurso vem e você não pode gastar em uma coisa que você não tem [...], mas lá vem oito mil reais, com isso construo uma sala [...] e a gente não pode gastar com isso. (P1)

[...] as escolas indígenas ficam muito presas aos laudos indígenas [...], a parceria do AEE com a saúde [seria muito importante]. (P2).

[...] a gente deveria [...] ter um trabalho com os pais, ajudar assim, contemplar para nós também, o que agente está fazendo aqui, ajudando a levar as crianças ao médico, ver o que elas têm, ir atrás de benefícios [...]. (P3)

Eu acredito que **o primeiro passo para garantir um AEE adequado às escolas indígenas, é ter autonomia, respeito à cultura, respeito à forma de organização**, porque embora a gente esteja num mesmo contexto, numa mesma aldeia juntos, a gente tem que respeitar as especificidades de cada escola [...]. Eu acho que **o primeiro passo do AEE viável para cultura é você respeitar a forma de organização da escola**, da comunidade, eu acho que isso é o mais importante [...]. (P1, grifos nossos).

Dentro da escola [...] eu acho que deveria, às vezes, deveria ter pelo menos outro professor falante da língua junto na sala do AEE [...], como no meu caso, eu não domino o guarani [...]. Acho que a sala do AEE dentro da escola indígena tinha que garantir esse professor [...], acho que o trabalho melhoraria, e bastante, dentro da sala, porque a gente não tem muito apoio da escola [...]. (P2).

⁷⁷ “Art. 9º - A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento” (BRASIL, 2009).

Baseando-me nas orientações dos documentos normativos e pedagógicos (BRASIL, 1988, 1998, 2002a, 2012ab) e nos pensadores como Maher (2006), Grupioni (2008), Nascimento e Vinha (2012) entre outros, entendo que a ressignificação do AEE para as escolas indígenas requer: a) conhecer e respeitar as especificidades culturais do povo guarani-kaiowá; b) contemplar as expectativas das famílias e da comunidade em relação à escola; c) garantir a autonomia⁷⁸ da gestão educacional e do professor do AEE; d) assegurar o uso da língua materna indígena na SRMs e contar com um mediador na comunicação entre professor do AEE não falante da língua e o aluno; e) criar espaço físico adequado às crianças indígenas com deficiência de acordo com as necessidades educacionais e físicas; f) trabalhar pela autonomia do professor na escolha dos recursos acessíveis capazes de potencializar o aprendizado dos seus alunos, considerando as suas necessidades específicas.

A partir da perspectiva nos Estudos Culturais, analiso que o AEE nas escolas indígenas pede um trabalho de tradução entre os campos dos conhecimentos e as práticas da Educação Especial e da educação escolar indígena. Trata-se de construir o AEE com novos saberes e práticas, em direção a sua consolidação, de forma diferenciada, específica, bi/multilíngue, comunitária, intercultural e inclusiva.

3.4 O Projeto Político-Pedagógico das Escolas da Terra Indígena de Dourados e seu olhar para o AEE

Para Mantoan e Santos, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é o “documento que vai sistematizar, a partir de um diagnóstico da demanda da escola, o planejamento e o desenvolvimento do trabalho de sua equipe escolar e a avaliação processual das etapas e metas propostas” (2010, p. 46).

O PPP ganha um selo político, porque corresponde a escolha de prioridades de cidadania em função das demandas sociais. Possui também o *status* pedagógico. Ele deve

⁷⁸ Para Nobre, autonomia “não significa necessariamente uma desvinculação do Estado, mas talvez a possibilidade de aceitação por parte do Estado da construção de processos de gestão próprios e diferentes por partes das escolas não-indígenas. Processo adequados às suas especificidades sócio-culturais” (2011, p. 73). Ela é avaliada pelos seguintes critérios: a) uma educação intercultural crítica; b) uma escola bilíngue e diferenciada; c) uma participação democrática dos professores indígenas (NOBRE, 2005, p. 74).

organizar e sistematizar as suas intenções políticas em ações educativas, de acordo com as suas prioridades elegidas (MANTOAN; SANTOS, 2010). Ao mesmo tempo, precisa ser elaborado democraticamente, envolvendo os alunos, professores, funcionários, pais e comunidade. O PPP é um “documento norteador das ações da escola, e, ao mesmo, possibilita um exercício reflexivo do processo para tomada de decisões no seu âmbito” (MANTOAN; SANTOS, 2010, p. 47).

Para o Parecer nº. 13/2012, o PPP é a expressão da autonomia e da identidade escolar indígena. Ele oportuniza garantir o direito a uma educação escolar diferenciada, conforme os princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena. Isso só será possível se ele for assentado nas diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente, e nos objetivos e interesses das comunidades indígenas em relação à educação escolar (BRASIL, 2012a).

A Resolução nº. 5/2012 prescreve que a elaboração, a construção e as bases do PPP devem estar articuladas com os seguintes aspectos: culturais (“bem viver do grupo étnico”)⁷⁹, linguísticos, sociais, políticos e estruturais da instituição escolar. Este último também envolve serviços, recursos e materiais didático-pedagógicos. (BRASIL, 2012b, art. 14, § 1º ao 5º).

Na modalidade Educação Especial, o PPP é primordial também para assegurar o direito à educação para seu público-alvo, pois envolve a organização, o funcionamento e a garantia de recursos e serviços. A Res. nº. 4/2009, no art. 10, dispõe que o projeto pedagógico da escola de ensino comum deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização os seguintes elementos: a) recursos e materiais na SRMs; b) matrícula no AEE; c) cronograma de atendimentos; d) plano do AEE; e) professores para o exercício da docência do AEE; f) outros profissionais da educação (tradutor e intérprete de Libras e professor de apoio); g) redes de apoio. (BRASIL, 2009a).

O “Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” orienta que a escola deve instituir a oferta do AEE no PPP. Nessa elaboração, a escola precisa assegurar o planejamento, o acompanhamento, a avaliação dos recursos, as estratégias pedagógicas e a acessibilidade do público-alvo da Educação Especial. Por isso, dispõe que devem ser contemplados os seguintes aspectos:

- Carga horária para os alunos do AEE, individual ou em pequenos grupos, de acordo com as necessidades educacionais específicas;

⁷⁹ In casu, o teko porã.

- Espaço físico com condições de acessibilidade e materiais pedagógicos para as atividades do AEE;
- Professores com formação para atuação nas salas de recursos multifuncionais;
- Profissionais de apoio às atividades da vida diária e para a acessibilidade nas comunicações e informações, quando necessário;
- Articulação entre os professores da educação especial e do ensino regular e a formação continuada de toda a equipe escolar;
- Participação das famílias e interface com os demais serviços públicos de saúde, assistência, entre outros necessários⁸⁰;
- Oferta de vagas no AEE para alunos matriculados no ensino regular da própria escola e de outras escolas da rede pública, conforme demanda;
- Registro anual no Censo Escolar MEC/INEP das matrículas no AEE. (BRASIL, 2010c, p. 8).

No decorrer de um dos encontros de formação, foram problematizados o funcionamento e a organização do AEE no PPP. Como Mantoan e Santos (2010) ensinam, o professor precisa conhecer o PPP e participar da sua execução na escola, em vista da consolidação do projeto de uma escola inclusiva. A P1 disse que é possível que o AEE esteja prevista no PPP da sua escola. A P2 informou que, em 2011, ele foi alterado, mas não sabe dizer se contempla essas orientações. A P3 e a P4 avisaram que ele está em revisão. Elas disseram que o PPP das suas escolas contemplavam a oferta do AEE. Assim, solicitei às professoras que me encaminhassem esse documento. A P1 e a P2 não conseguiram adquiri-lo na escola, talvez, com receio de que a direção se opusesse. A P3 trouxe a versão de 2007, já que a versão final de 2013 não estava disponível. Também conversei e pedi ao diretor da E4 uma cópia do PPP correspondente à versão de 2011.

Com o objetivo de examinar quais as discussões sobre o AEE estão previstas no PPP, fiz uma leitura integral e dinâmica dos projetos da E3 e da E4. Observei que no PPP da E3 apenas foi mencionado o aparato jurídico da Educação Especial. Não apresenta qualquer um dos aspectos mencionados acima sobre a oferta do AEE de forma aprofundada. O PPP demonstra que a E3 visa realizar as seguintes tarefas: a) acolhida de crianças com deficiência; b) adaptação da escola para receber o aluno; c) criação de uma sala de recursos; d) preparação acadêmica (“capacitação”) do professor; d) adaptação dos banheiros; e) necessidade de recursos e materiais didático-pedagógicos; e) orientação aos pais sobre as condições de vida e acadêmica das crianças com deficiência; f) trabalho conjunto entre diretor, coordenador pedagógico e professor; g) parcerias intersetoriais com a área da saúde e assistência social.

⁸⁰ Conforme a Nota Técnica nº. 62/2010, a instituição escolar, por meio do seu PPP, deve “promover a participação dos alunos nas ações intersetoriais articuladas junto aos demais serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho, direitos humanos, entre outros” (BRASIL, 2010b, p. 4).

O documento da E3 segue as normas das Diretrizes de Educação Especial de 2001, quando afirma que “a dificuldade de aprendizagem também está na questão do aluno ser portador de alguma necessidade especial” (PPP, E3, 2007). Mas a dificuldade de aprendizagem não está nas limitações do aluno, e sim nas barreiras atitudinais, comunicacionais, programáticas, instrumentais e metodológicas. Por isso, as escolas precisam pensar como podem remover essas barreiras, garantindo a acessibilidade nas suas diferentes dimensões.

A deficiência não limita o desenvolvimento integral da pessoa, como esclarecem Faustino, Costa e Buratto: “A deficiência é uma característica inerente aos seres humanos que, para se desenvolverem, dependem das experiências, possibilidades e oportunidades educacionais que lhes são disponibilizadas” (2012, p.192).

Para Meletti, a deficiência é um

fenômeno constituído por meio de múltiplas determinações que **não se restringem a manifestações orgânicas**, mas que também, e com igual força, **é determinado pelas dimensões sociais, históricas e culturais da vida humana**. É compreendida como uma **condição de ser-no-mundo**, vivida, experienciada, em permanente relação dos sujeitos com os outros. Assim, tão determinante quanto as características corporais, com suas limitações, incapacidades, funcionalidades ou potencialidades, **é a leitura social feita dessa condição, é o olhar do outro e o sentido atribuído a ela**. (2013, p. 14, grifos nosso).

O PPP da E3 também não traz os conceitos utilizados pelos estudiosos da Educação Especial quanto aos tipos de deficiências, pois fala de deficiências mentais, emocionais, fala e visual grave (cego). Atualmente, a deficiência mental foi renomeada como deficiência intelectual pela Associação Americana de Deficiências Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD). Quanto à deficiência emocional, não sei se refere aos fatores psicológicos ou aos transtornos globais de desenvolvimento, como o autismo. Os conceitos de deficiência “fala” e “visual grave” necessitam ser revisados, pois se trata de surdez e baixa visão ou cegueira.

Em relação ao PPP da E4, há uma fundamentação legal sobre a modalidade da Educação Especial, embora ele não contemple as normas jurídicas dos 04 últimos anos (BRASIL, 2009, 2010abc, 2011ab). O documento menciona os seguintes projetos: a) criação de sala de Educação Especial e sala de educação [*sic*] multifuncional; b) garantia de professores com especialização em educação especial para atender os alunos, bem como

intérprete/tradutor de Libras; c) adaptações curriculares e materiais didático-pedagógicos em Libras e Braille; d) oferta de professores de apoio; e) ensino de Libras, se possível, aos pais e funcionários das escolas; f) formação continuada dos professores da SRMs e da sala comum; g) sistema de informática (como a tecnologia assistiva).

Apesar de o PPP da E4 propor ações significativas de trabalho, ele não conseguiu compreender profundamente a interpretação normativa sobre Educação Especial e a conceituação das deficiências, o que justifica a solicitação das professoras de aprofundarem sobre os tipos de deficiências. Uma das interpretações errôneas deve-se à noção de terminalidade específica prevista no art. 59, inciso II, da LDB. O PPP da E4 falou de uma promoção automática do aluno. Porém, trata-se de pensar na elaboração de um currículo funcional e calendário escolar de acordo com as necessidades específicas da pessoa com deficiência.

Há necessidade da escola rever também o trabalho do AEE, porque fala do atendimento “individualizado” para casos de deficiência “acentuada”. Esse PPP supõe que casos “graves” merecem atendimento “especial”. Entretanto, “[...] quanto mais exclusivamente ‘especial’ for o atendimento, maior o grau potencial de segregação” (FERREIRA, 1994, p. 18). Os estudiosos da Educação Especial ensinam que todas as crianças e jovens do público-alvo dessa modalidade têm direito ao AEE na escola regular pública.

O PPP da E4 também fala do tema da inclusão com significado de “integração”, pois prevê classes especiais junto com as salas de recursos. Mas para a atual política educacional, o AEE deve acontecer no modelo de SRMs. As classes especiais fazem parte das instituições especializadas. Estas, por sua vez, precisam constituir-se como centro de atendimento especializado.

O documento da E4 igualmente deveria rever a conceituação de deficiência mental, porque apresenta a definição e caracterização da deficiência mental em aportes da literatura de finais de 1970, que compreendia essa deficiência a partir dos testes de quociente intelectual e de uma perspectiva reabilitadora (MAZZOTTA, 1993). Esse documento também conceitua a deficiência física a partir da medicina (abordagem médica), e não a partir da abordagem social da deficiência, que provoca uma ruptura na compreensão da deficiência. O modelo social enfatiza as limitações e barreiras impostas pelo meio, e não a limitação presente no sujeito.

Desse modo, o PPP da E4 possui uma descrição melhor que o da E3, sobretudo no que diz respeito às pontuações feitas para efetivar as propostas da modalidade Educação Especial. No entanto, ambos os documentos das escolas não informam sobre a definição, caracterização e organização institucionalizada do AEE. Em nenhum momento o AEE foi descrito como trabalho pedagógico realizado articulado ao ensino comum, de forma complementar ou suplementar à educação dos públicos-alvo da Educação Especial. Ambos os documentos também não contemplaram os seguintes elementos: a) o tamanho das salas de recursos necessário para atender os alunos; b) a descrição completa do perfil do público-alvo e a relação de matrículas no AEE e na sala comum; c) os tipos de serviços, de recursos e de materiais didático-pedagógicos; d) a carga horária e a formação específica do professor do AEE (aperfeiçoamento, graduação, pós-graduação); e) as competências desse professor; f) a articulação do trabalho do professor do AEE com o da classe comum; g) a elaboração, o planejamento e a avaliação no AEE; h) a acessibilidade arquitetônica (banheiros - com exceção da E3 - e vias de acesso, sinalização tátil, sonora e visual), pedagógica (livros e textos em formatos acessíveis e outros recursos de TAs disponibilizados na escola), nos mobiliários (classe escolar acessível, cadeira de rodas e outros), e no transporte escolar (veículo rebaixado para acesso aos usuários de cadeira de rodas, de muletas, andadores e outros).

Portanto, os PPP das escolas sugerem que o AEE não tem sido pensado como parte de um trabalho coletivo. Falta nesses projetos um diagnóstico crítico capaz de efetivar o direito à educação. O AEE das escolas indígenas deve ser repensado, pois ele se encontra nos “entrelugares”. É necessária uma tradução cultural entre as experiências e conhecimentos dos estudiosos da educação escolar indígena e da Educação Especial.

3.5 A Avaliação das Necessidades Específicas no Atendimento Especializado

A avaliação é um processo compartilhado, contínuo e permanente. Tem o objetivo de identificar, analisar e intervir nos conhecimentos, capacidades e habilidades dos sujeitos. Ela também colabora para remover as barreiras que dificultam o amadurecimento intelectual, físico, social e afetivo do sujeito. A avaliação ocorre com a participação do aprendiz, do professor, da família e da comunidade. (BRASIL, 2006c).

Um dos elementos da avaliação envolve o encaminhamento do aluno para o AEE, a identificação e a avaliação das necessidades específicas do aluno. A P2 contou que quem faz a identificação é o professor regente, quando a deficiência é visível. Essa identificação também acontece quando o professor toma conhecimento de que as crianças frequentaram a APAE ou então que elas recebem o Benefício de Prestação Continuada (BPC). A suspeita da deficiência também pode ocorrer quando as crianças, cursando o 3º ano do Ensino Fundamental, têm dificuldades na alfabetização e na realização das operações básicas.

Para a P3, a identificação dos alunos com deficiência acontece de diferentes formas: a) alguns alunos possuem laudos⁸¹; b) reprovação por mais de 03 anos no ensino fundamental por indicação do professor e do diretor. Em razão disso, a escola encaminha a criança para o diagnóstico médico. Geralmente, os laudos são obtidos no Hospital próximo da escola. A P3 informou também que os laudos médicos são importantes para registrar as crianças no censo escolar, conforme o pedido da SEMED. No caso da P2, a identificação dos alunos é, na sua maioria, quando a deficiência é visível. Também ocorre por meio: a) dos alunos que conseguiram laudos; b) da suspeita levantada pelo professor diante das dificuldades do aluno; c) da reprovação escolar. Os laudos são obtidos na unidade de saúde indígena, quando a P2, por intermédio dos pais, entra com o pedido de consulta nesse local. Às vezes, a própria P2 tem que levar o aluno para ser consultado. A SEMED consegue, às vezes, antecipar as consultas que foram marcadas no SUS.

A P2 e a P3 relataram que, a partir da suspeita do aluno com deficiência, elas avaliam essa criança durante certo tempo na sala de recursos. Para fazer essa avaliação, a P2 necessita da mediação da diretora, pois as crianças falam Guarani. Tanto a P2 quanto a P3 informaram que a decisão de o aluno ir para o AEE ocorre numa conversa entre coordenação, professores e família.

Sobre a avaliação das necessidades específicas dos alunos atendidos pelo AEE, a P3 disse que não recebeu a diretriz específica da SEMED para fazer esse tipo de avaliação. Ela o faz através da anamnese e de uma ficha elaborada pela SEMED. A P2 utiliza também essa ficha. Segundo as professoras, essa ficha analisa a compreensão da criança, mas não os aspectos de raciocínio lógico e linguagem. As professoras também relataram que fazem entrevistas com a mãe e com o professor regente, bem como procuram conhecer as crianças durante o atendimento na sala de recursos. Elas compreendem que para avaliar as crianças no

⁸¹ Segundo a P3, alguns desses alunos eram também do Centrinho. Este corresponde ao Centro de Recuperação Nutricional Infantil, a ala do Hospital da Esperança, que tem por objetivo atender crianças em risco nutricional e social, muitas delas com deficiência (SILVA SOUZA, 2011).

AEE é necessário ter o laudo médico, o acompanhamento no processo de ensino-aprendizagem na sala comum, e conhecimento sobre histórico escolar e familiar.

As interlocutoras desta pesquisa ressaltaram que procuram atender todas as crianças, mesmo quando o laudo não foi realizado, porque entendem que há “questões que o laudo ajuda⁸², mas nem por isso ficamos aguardando, vamos atendendo” (P1). Também denunciam que encontram limitações no sistema público de saúde e na atuação dos pais, que às vezes não assumem a responsabilidade de fazer os exames necessários. Geralmente, um enfermeiro indígena que trabalha no hospital público colabora na realização dos exames e laudos médicos.

Dessa maneira, as professoras identificam quais alunos possuem alguma deficiência por meio de uma avaliação diagnóstica, a qual se atém às deficiências visíveis e à trajetória de reprovação escolar. Essa avaliação se realiza no início do processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de verificar situações-problema dos alunos ou da classe, para organizar a sequência das atividades ou subsidiar o planejamento (BRUNO, 2009, p. 23).

Todavia, as professoras não apresentaram de que forma seria uma avaliação pedagógica, sistemática e formativa. A Política Nacional da Educação Especial orienta que esta avaliação deve ser um processo dinâmico que

[...] considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. (BRASIL, 2008, p. 23).

As professoras informaram que procuram conhecer o aluno, mas não trazem a tona as estratégias que oportunizam conhecê-lo de forma global. Segundo Silva e Escobal, a avaliação tem a tarefa de “identificação de necessidades educacionais especiais, levantamento de habilidades, planejamento de intervenções, monitoramento do progresso do aluno na implementação das intervenções planejadas e avaliação de tais intervenções” (2008, p. 63).

⁸² “A maioria dos testes utilizados, de base clínica, pouco contribuem para a tomada de decisões nos aspectos curriculares ou de prática pedagógica, principalmente se não forem ressignificados – particularmente na interpretação dos dados que oferecem-, com vistas à educação escolar” (BRASIL, 2006c, p. 25).

Os PPPs da E3 e da E4 não fazem menção sobre a avaliação das necessidades específicas ou especiais dos alunos com deficiência. Além dessa avaliação, é preciso que os PPPs contemplem na avaliação do ensino e da aprendizagem uma “descrição da concepção, dos instrumentos e do registro dos processos avaliativos do desenvolvimento dos alunos nas atividades educacionais e das estratégias de acompanhamento do processo de escolarização dos alunos” (BRASIL, 2010b, p. 6). A própria diretriz para educação escolar indígena dispõe que a avaliação é um dos elementos chaves no processo de ensino-aprendizagem, a qual deve:

[...] ter como base os aspectos qualitativos, quantitativos, diagnósticos, processuais, formativos, dialógicos e participativos, considerando-se o direito de aprender, as experiências de vida dos diferentes atores sociais e suas características culturais, os valores, as dimensões cognitiva, afetiva, emocional, lúdica, de desenvolvimento físico e motor, dentre outros. (BRASIL, 2012b, art. 17, § 2º).

Nessa direção, o documento “Saberes e práticas inclusão para avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais” sugere um modelo para essa identificação (Anexo A), por meio de questionários⁸³ e observação, análise da produção escolar ou de documentos⁸⁴, entre outros instrumentos (por exemplo, diários de classes, fichas e relatórios). Assenta-se nas concepções interativas e contextuais do desenvolvimento humano.

Esse modelo tem por objetivo “conhecer, compreensivamente, as características dos avaliados irá contribuir para que as decisões acerca do planejamento educacional incluam todas as providências que permitam a remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação” (BRASIL, 2006c, p. 31). Visa à avaliação dos progressos dos avaliados relacionados às necessidades para sua escolarização, por meio dos rendimentos de estudo, “[...] as suas aquisições, as conquistas que fez, o desenvolvimento de suas habilidades, independentemente de que as tenha logrado na escola ou fora dela” (BRASIL, 2006c, p. 31). Refere-se a uma avaliação processual que não enfatiza os limites e dificuldades do aluno, mas as barreiras colocadas pelo ambiente escolar, familiar e social. Oportuniza vislumbrar o que está dificultando o desenvolvimento: pode ser a falta de certos recursos e equipamentos; a

⁸³ Pode ser de 02 formas: estruturados ou semiestruturados.

⁸⁴ Refere-se ao fato de estudar e “conhecer a orientação filosófica, a base teórica e operacional sobre as quais a escola se organiza e se planeja” (BRASIL, 2006c, p. 41).

necessidade de modificação curricular; a linguagem descontextualizada; os fatores psicossociais dos familiares.

Bruno (2009) sugere um método de avaliação para alunos com baixa visão e múltiplas deficiências, fundamentando-se na perspectiva ecológica do desenvolvimento do ser humano (Bronfenbrenner e Vygotsky). Trata-se de uma

[...] metodologia de avaliação educacional formativa, por meio de um processo sócio-cultural [*sic*] e dialético que valoriza a participação da família, do professor da educação especial, em trabalho conjunto com o professor do ensino regular para a compreensão das possibilidades, formas de comunicação e mediação do processo de aprendizagem das crianças com múltipla deficiência. (BRUNO, 2009, p. 15).

Nesse método, foram utilizados diversos instrumentos e procedimentos para a aplicação da avaliação educacional: a) formulário para entrevista com pais e professores; b) protocolos para avaliação funcional de habilidades visuais e necessidades adaptativas; c) protocolo para avaliação do desenvolvimento e necessidades adaptativas; d) ludodiagnóstico; e 6) teste *Bust Play Card* para confirmação da acuidade visual. (BRUNO, 2009).

Os instrumentos e procedimentos subsidiam o professor do AEE para fazer uma avaliação educacional formativa, processual e contínua, tendo em vista os seguintes objetivos:

- a) conhecer, por meio de método dialógico, interativo e lúdico, o processo de desenvolvimento, o nível no qual a criança se encontra e as possibilidades de aprendizagem para elaboração do plano pedagógico;
- b) garantir a participação da família como mediadora do processo de desenvolvimento e aprendizagem, o que permite compreender as preferências, possibilidades, dificuldades e necessidades; garantir os tipos de apoio e ajudas para elaboração do plano de intervenção pedagógica;
- c) criar e adaptar recursos especiais para avaliação, levando em consideração as necessidades específicas das crianças com baixa visão e múltipla deficiência;
- d) elaborar cenas lúdicas significativas do cotidiano, que permitam mostrar as possibilidades e dificuldades de cada criança em ação funcional e contextualizada;
- e) propor a adequação do ambiente: mobiliários adaptados e recursos especiais. (BRUNO, 2009, p. 18).

Tendo em vista esses elementos, as professoras do AEE das escolas indígenas precisam constantemente rever a sua forma de avaliar os alunos, pensando em diferentes

instrumentos e procedimentos para conhecer as necessidades específicas dos mesmos, os níveis de mediação, a modificação do ambiente, de estratégias pedagógicas e de adaptações de recursos e materiais. Essas são novas metodologias que estão por serem construídas, por isso os professores devem contar com a participação de novas pesquisas na universidade.

3.5.1 A promoção ou a retenção dos alunos indígenas com deficiência no ensino regular

A promoção ou retenção do aluno ancora-se na avaliação realizada durante o processo de ensino-aprendizagem. Uma avaliação formativa pensa nas possibilidades, capacidades e desafios superados para promover a educação. Cabe aos professores analisar o processo avaliativo do aluno para decidir sobre a sua promoção/retenção.

A P1 falou que participa de todas as reuniões com os professores regentes. Ela que tem a decisão final sobre a promoção/retenção do educando. A escola para promover o aluno considera os portfolios realizados pelo aluno, os relatórios dos professores de apoio, do professor da SRMs e da classe comum. Também a escola avalia os avanços significativos do estudante e a idade escolar. Entretanto, em outras escolas não tem essa mesma autonomia.

A P2 disse que não participa do conselho de classe quando é necessário decidir a questão da promoção/retenção do aluno com deficiência. Ela fala individualmente para o professor da sala comum sobre os pontos positivos e negativos dos trabalhos desenvolvidos com o educando. Os professores da classe comum só promovem os alunos quando observam que eles progrediram na sala de recursos.

A P3 relatou que também não participa do conselho de classe. Ela faz reunião esporádica com os professores da sala comum de séries iniciais (ensino fundamental) e com o coordenador pedagógico. Mas a decisão final quanto a promoção/retenção cabe ao coordenador pedagógico. Ela complementa que tem dificuldades de dialogar com os professores de séries finais. A P3 informou também que nessa decisão, a E3 considera se o aluno teve algum desenvolvimento pedagógico e social, capacidades e habilidade adquiridas, e idade escolar. Por exemplo, a aluna A4 foi promovida pelos professores. Mas a mãe não concordou.

Em outros casos, as professoras do AEE relataram que os professores regentes não concordam aprovar as crianças com defasagem de idade série para outras etapas. O objetivo é interagir os alunos com os colegas próximos da sua idade e não infantilizá-los.

Percebemos que há uma resistência dos professores da sala comum quanto à progressão dos alunos com deficiência. São estes profissionais que, na maioria das vezes, são responsáveis pelo destino escolar dessas crianças. As professoras do AEE acabam ocupando uma função secundária na promoção ou retenção do aluno, porque seu trabalho é visto como diferenciado e específico para crianças com deficiência, e não se articula com o trabalho do professor da classe comum, com os objetivos da instituição e com as orientações do Projeto Político-Pedagógico. Entretanto, a avaliação do aluno com deficiência não pode ser somativa ou apenas diagnóstica. Ela deve ser processual e formativa para remover as barreiras que dificultam o processo de aprendizagem e o desenvolvimento intelectual. Por isso, novas discussões sobre a avaliação e promoção/retenção das crianças atendidas no AEE são imprescindíveis para o sucesso escolar.

3.6 A Prática Pedagógica no Atendimento Educacional Especializado: estratégias de intervenção

A prática pedagógica no atendimento educacional abrange diferentes estratégias. Discuto agora os dados referentes aos seguintes pontos: o ensino de Libras, o planejamento do atendimento e as atividades desenvolvidas, as atividades pedagógicas para crianças com deficiência intelectual e física, e o uso das tecnologias assistivas. Também a articulação do trabalho do professor do AEE com o da sala comum.

3.6.1 O Bilinguismo e o Ensino de Libras

O filósofo Heidegger diz que a língua é a morada do ser, a essência do homem. Ela também é primordial para a comunicação, a socialização, o amadurecimento social, intelectual e afetivo. Para Hall (2003), a linguagem faz parte da cultura de um povo, pois este se expressa no discurso e carrega os significados do grupo.

No caso dos indígenas surdos, é muito complexo entender sua socialização e participação no grupo, porque a fala é o elemento primordial para a comunicação, socialização e interação entre os guarani-kaiowá, além do fato de que essa cultura transmite os seus conhecimentos pela palavra (COELHO, 2011). Sem poder falar – geralmente os pais indígenas falam que seus filhos “são deficientes da fala” (LIMA, 2013) – as crianças surdas correm o risco de serem marginalizadas, uma vez que a assimilação/construção de uma identidade guarani-kaiowá está comprometida (COELHO, 2011).

Assim, aos surdos deve ser garantido um ensino bilíngue. Até o momento, não existem sinais convencionados para os indígenas surdos guarani-kaiowá. De acordo com as interlocutoras desta pesquisa, o bilinguismo para os surdos indígenas é difícil, pois os sinais ainda são emergentes e diferentes entre si, como pode ser observado no seguinte relato:

[...] tem comunicação em casa, sinais emergentes? Tem! Só que ainda é só sinais [...]. Às vezes me pego pensando, como eu vou ensinar o surdo na disciplina da língua guarani? [...]. (P1).

[...] os surdos, eles não têm uma língua indígena de surdos [...] um garoto faz de um jeito, o outro faz de outro jeito, são sinais e comunicações completamente diferentes [...] Como sistematizar? (P3).

A P1 explicou que está levantando os sinais emergentes junto com Vilhalva⁸⁵ para registrar uma língua de sinais Guarani. Apesar de saber que não é possível unificar essa língua, devido à utilização de diferentes sinais icônicos, gestos e “senhas”, a professora acredita que a Libras colabora para a socialização e para o aprendizado do aluno surdo. A sala de aula comum dispõe do auxílio do intérprete de Libras para mediar a comunicação entre o professor regente e o aluno.

As professoras narraram o que pensam a respeito do ensino da Libras para os alunos surdos indígenas:

[...] o ensino da Libras para o aluno surdo é uma comunicação só com o intérprete, entre ele [surdo] só com o intérprete [...] na Bororó e até na Jaguapiru [...]. Na Bororó, temos agora duas meninas Kaiowá juntas, mas o ensino da Libras é para elas se comunicarem com o intérprete, mas no futuro [...], poderá usar a Libras com outros surdos. No convívio com a família, [...] os irmãos têm interesse de se comunicarem e de aprender. Na família

⁸⁵ Mestre em Linguística pela UFSC e pesquisadora sobre a população indígena surda em MS.

continua aquela comunicação do mesmo jeito, porque aprende sinais do contexto, mas quando chega a casa, ela não consegue passar [...]. (P2).

[...] sinto que o pai [...] mandou o filho para a escola com interesse de que o filho aprendesse a falar, mas não a Libras [...]. Agora eu estou vendo, um aprendizado maior porque as crianças estão brincando juntas, principalmente, o irmão da E, no início ficou um pouco tímido, mas [...] os outros estão brincando, aprendendo muito os sinais [...], mas a Libras tem sido um pouco diferente, a mãe está um pouco interessada. (P3).

Desse modo, a Libras, apesar de não ser a primeira língua do surdo indígena, é um instrumento de comunicação para as escolas indígenas. As crianças usam nas suas casas “senhas” para realizar uma comunicação básica (alimentação, vestuário, saúde). No entanto, as famílias ainda desconhecem a Libras e têm dificuldades para interagir com os filhos surdos, como a P3 relata: “os pais das crianças não aceitam a surdez das crianças e o uso dos sinais”.

Diante desse quadro complexo, é preciso garantir o direito linguístico aos alunos indígenas surdos guarani-kaiowá e que os sinais sejam convencionados e sistematizados por eles. Trata-se de um ensino multilíngue: uma futura língua de sinais Guarani, a escrita Guarani, a língua portuguesa escrita e a Libras. O próprio documento Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) defende que uma das características da educação escolar indígena diferenciada é o ensino bilíngue/multilíngue (BRASIL, 1998). Os documentos normativos (BRASIL, 2005, 2008, 2010ab, 2011ab) garantem o bilinguismo e o ensino de Libras para os surdos. No documento-referência do CONAE 2014, estão previstas algumas proposições e estratégias para assegurar o ensino bilíngue para surdos e indígenas (BRASIL, 2013d).

As diretrizes da educação escolar indígena dispõem que deve ser garantido o ensino da Libras nas escolas indígenas (BRASIL, 2012, art. 11, §3º, 4º). Para que isso aconteça, é necessário promover um debate entre a comunidade indígena, os linguistas e os professores de surdos. Assim, cabe à escola decidir como será ensinada a primeira língua para os indígenas surdos, apesar de existir uma grande lacuna na formação inicial de professores bilíngues/multilíngue disponíveis no espaço escolar.

3.6.2 O Planejamento e as Atividades Desenvolvidas

O planejamento é a etapa primordial para delinear o trabalho do AEE e para atender as necessidades dos estudantes com deficiência. O planejamento do AEE deve conter a avaliação, os conteúdos específicos, as atividades, as metodologias, as estratégias e as adequações necessárias.

Nas suas falas, as professoras relataram que, geralmente, fazem um projeto semanal de trabalho para cada aluno. A P1 conversa com os professores sobre as dificuldades e as necessidades dos alunos com deficiência, antes de preparar o plano de atendimento. A P2 faz projeto por tempo escolar (semestral e anual). Ambas as professoras também argumentaram que no início de cada ano procuram dialogar com os professores, delimitando os projetos da escola que serão desenvolvidos. Trata-se de um trabalho articulado com outros professores sobre um tema específico para todos os anos do ensino fundamental.

A P1 disse que em 2013 foram trabalhados os projetos de leitura e de alimentação, a partir dos quais foram criados livrinhos, histórias e quebra-cabeças pelos próprios alunos. A P2 e a P3 promoveram um projeto específico do AEE sobre como fazer e cuidar de hortas.

No entanto, todas as professoras contaram que não conseguem obter o planejamento do professor da sala comum e que nem a SEMED fornece modelo de planejamento. As professoras relataram que fazem o Plano do AEE através do modelo aprendido com o curso ofertado pela SEMED e ministrado pela P1.

Dessa maneira, compreendo que as professoras seguem as orientações, em certo sentido, do discurso oficial da política educacional, quando procuram planejar as suas atividades. Seria preciso analisar o plano do aluno elaborado pelas professoras, porque segundo as recomendações normativas, cabe ao professor do AEE elaborar e executar um Plano do AEE. Este comporta os seguintes pontos:

[...] identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas do aluno; planejamento das atividades a serem realizadas; avaliação do desenvolvimento e acompanhamento dos alunos; oferta de forma individual ou em pequenos grupos; periodicidade e carga horária; e outras informações da organização do atendimento conforme as necessidades de cada aluno (BRASIL, 2010c, p. 20).

O Plano do AEE, chamado por alguns autores de Plano Educacional Individualizado (PEI), colabora com o atendimento das necessidades específicas do aluno com deficiência. O PEI analisa as dificuldades, os limites e as potencialidades de cada aluno. Esse plano traça as mudanças curriculares, os serviços e os recursos, bem como as metas e os objetivos a serem alcançados em curto, médio e longo prazo (SILVA; ESCOBAL, 2008).

Para elaborar e sistematizar o planejamento, é fundamental ter uma pasta dos alunos com diferentes documentos para subsidiar o trabalho do professor do AEE. A P2 falou que a pasta de cada aluno contém o laudo médico, a avaliação-diagnóstica, o encaminhamento do posto de saúde, o registro de nascimento, a avaliação do tempo escolar e as anotações do professor da sala comum. A pasta do aluno atendido pela P3 possui o histórico do aluno, o laudo, os planejamentos de cada semestre e a autorização de imagem.

Como é possível perceber, são poucos os documentos arquivados nas pastas dos alunos. A pasta também precisa conter o Plano do AEE e os protocolos, os relatórios e os diários de classe da avaliação do aluno, além do planejamento do professor da classe comum e das propostas pedagógicas descritas no PPP. É também primordial registrar as expectativas e a participação da família no processo educacional dos seus filhos e as parcerias intersetoriais⁸⁶. Trata-se de uma avaliação formativa.

Ademais, o planejamento deve pensar os conteúdos a serem trabalhos no AEE. Não se trata de conhecimentos disciplinares, mas de atividades complementares. A P1 investe nos projetos das escolas, por meio dos quais desenvolve atividades lúdicas, do tipo: quebra-cabeças, jogos, pintura e contação de histórias. Este trabalho aconteceu com os alunos de séries iniciais. Ela trabalhou com os de séries finais de forma diferente porque, na sua maioria, são surdos. Isto necessitou de trabalhar com eles em 03 momentos na SRMs: 1) AEE em Libras, 2) AEE de Libras, 3) AEE em língua portuguesa. Por meio desses momentos, a P1 informou que realizou um trabalho sobre a cultura terena: (histórias, mitos, ritos, dança, música) para os surdos terenas. Como subsidia Nunes *et al*, os jogos ou a atividade lúdica são “estratégia de desenvolvimento motor e cognitivo, como modelador de atitudes e como meio de socialização” (2011, p. 30). A P3 também desenvolve as atividades mencionadas pela P1, procurando atender às necessidades dos alunos, sobretudo os de coordenação motora. A P2 relatou que, às vezes, certos conteúdos das disciplinas acabam sendo trabalhados na sala de recursos, mas de maneira lúdica (jogos e brincadeiras).

⁸⁶ Documentos que pontuam e elucidam sobre os objetivos da família para com a educação escolar do seu filho, bem como os relatórios de outras parcerias que explicam sobre o atendimento no aluno, por exemplo, atividades e avaliação do trabalho na área da saúde, psicologia e assistência social.

O uso das brincadeiras infantis no AEE colabora com a interpretação que o aluno faz dos significados contidos no brinquedo, porque este

é um objeto cultural portador de significados e representações. O jogo pode ser definido como um objeto inserido num sistema de regras que estão presentes independentemente de quem está brincando. O jogo relaciona-se com a liberdade de ação e o desejo de interação com pares ou o ambiente num espaço de incerteza e competição. (INOUE; DENARI, 2008, p. 73).

No contexto Guarani-Kaiowá, “as brincadeiras infantis têm-se mostrado de grande importância na transmissão cultural. Através dela a criança está experimentando o mundo e as relações [...]. Entre si estabelecem um lugar; identitário, material e simbólico” (LEVI-STRAUSS, 1976 *apud* NASCIMENTO; URQUIZA; VIEIRA, 2011, p. 33).

Todas as interlocutoras da pesquisa afirmaram que as crianças atendidas apreciam muito os jogos e as atividades novas do governo federal destinadas às salas de recursos, principalmente o uso de computador, que é fundamental para a frequência dos alunos, pois eles podem jogar e fazer atividades dinâmicas. Cabe notar que os próprios alunos valorizam os jogos elaborados por eles mesmos. Alguns dos materiais produzidos pela P2 e P3 são utilizados na sala comum.

Assim, as professoras realizam estratégias educativas inovadoras, na medida do possível, e comprometidas com a inclusão dos alunos. Estas estratégias educativas objetivam proporcionar

[...] reflexão e promoção de práticas pedagógicas criativas que satisfaçam simultaneamente as necessidades de todos os alunos para que estes se sintam compreendidos em suas diferentes expressões de aprendizado e convívio, pois qualquer que sejam as limitações individuais, existe sempre algo que represente possibilidades de superação (PIRES, 2005). (*apud* INOUE; DENARI, 2008, p. 70).

As professoras procuram seguir as diretrizes pedagógicas do PNEE (BRASIL, 2008), porque não realizam no AEE “[...] atividades de mera repetição de conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula”, mas buscam “constituir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos” (BRASIL, 2006a, p. 15).

Nos encontros de formação, as professoras compartilharam que a avaliação dos planos do AEE estava prevista pela SEMED e não foi efetivada. Em 2013, a SEMED decidiu que o coordenador pedagógico de cada escola será responsável para avaliar esse plano. Porém, elas informaram que não têm apoio para discutir a elaboração e revisão do planejamento, como fala a P3: “sinto falta de ter alguém para discutir, sinto falta de alguém que olhe o plano, se está pouco, ou está demais, [...]”. A P3 sente que precisa estar mais presente com as famílias, auxiliá-las, conhecê-las, mas o tempo disponível no AEE é muito pouco.

A política educacional é clara quanto à participação da família, da gestão escolar e municipal, e de outras parcerias no planejamento do trabalho e de atividades a serem desenvolvidas no AEE (BRASIL, 2009, 2010ac, 2011a). No entanto, é difícil observar propostas efetivas nessa política para a consolidação dessas parcerias. Nesse sentido, foi ponderada, na formação continuada das professoras, a importância da elaboração de um Plano de Inclusão em conjunto com os professores da classe comum e família. Este plano envolve: a) os objetivos acadêmicos e sociais, bem como as expectativas da família em relação ao filho; b) as prioridades da criança com deficiência; c) o planejamento do professor da classe comum articulado com o AEE; d) o Plano do AEE; d) a parceria com outros setores públicos e privados; e) e a avaliação pedagógica.

Diante de uma realidade específica e marcada por processos identitários e de fronteiras socioculturais, evidencia-se a necessidade de revisão do AEE para as escolas indígenas, pois

[...] as políticas, as diretrizes curriculares, as formas de organização do sistema de ensino estão carregadas de significados sociais e políticos que influenciam fortemente as ideias, as atitudes, os modos de agir e os comportamentos de professores e alunos, bem como as práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais. Isso mostra que há uma relação de influência mútua entre a sociedade, o sistema de ensino, a instituição escolar e os sujeitos – ou seja, as políticas e as diretrizes do sistema de ensino podem exercer forte influência e controle na formação da subjetividade de professores e alunos. (MIRANDA, 2011b, p. 205).

3.6.3 O Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual

As interlocutoras desta pesquisa relataram que têm dificuldades de avaliar as crianças com suspeita de deficiência intelectual. O relato da P2 ilustra essa circunstância:

[...] essa é uma discussão nossa de professores das salas de recursos da aldeia com os professores, porque tem alguns alunos que entram na escola, mesmos com os professores falantes na língua na alfabetização, encontramos alunos com dificuldade muito grande. Então, a gente fica assim, é intelectual, é dificuldade de aprendizagem, não sabemos avaliar. Você olha o histórico, você se depara que a mãe é alcoólica, ou a mãe passou muita fome quando estava grávida [...].

Para a P2, é muito importante contar com alguém que seja falante da língua Guarani para ser um apoio no AEE, para compreender e avaliar melhor as crianças que são falantes. De acordo com a P5, é importante ter alguém da comunidade que seja falante para fazer a comunicação do professor do AEE com o aluno, porque “por mais que você fale em guarani, você não é indígena”. Como Ferreira Lima (2011) ensina, existe um aspecto existencial e étnico na língua de um povo, o que os diferencia até mesmo entre a sua etnia.

Desse modo, as professoras ressaltaram que a formação inicial/continuada não foi suficiente para aprofundar do que se trata a deficiência intelectual e as práticas pedagógicas a serem realizadas no AEE. Geralmente, o laudo médico transmite certa segurança quanto ao diagnóstico da criança com deficiência intelectual, mas não fornece informações úteis para as professoras. As professoras consideram necessário estudar as características da deficiência intelectual que, por sua vez, tem sido debatido por estudiosos da Educação Especial⁸⁷. Dias e Lopes de Oliveira ensinam que “apenas dizer que alguém tem deficiência intelectual não é muito esclarecedor, tendo em conta as diferentes e particularidades formas de relação com o meio social que a caracterizam e indicam sua maneira de interpretar mundo e de relacionar-se com os objetos de aprendizagem” (2013, p. 175).

Para essas autoras,

[...] o diagnóstico da deficiência intelectual é fortemente marcado pela associação entre o modelo médico que compreende a deficiência como adoecimento, e o modelo psicométrico, que regido por padrões estatísticos visam reduzi-la a um *score*, excluindo da análise os modos de funcionamento psicológico singulares. (DIAS; LOPES DE OLIVEIRA, 2013, p. 178).

⁸⁷ Refere-se a um debate que questiona a definição da Associação Americana de Retardo Mental quanto à deficiência mental. Essa definição se concentra nas limitações do sujeito e na área da psicologia (DIAS; LOPES DE OLIVEIRA, 2013).

Dias e Lopes de Oliveira (2013), baseando-se na perspectiva histórico-cultural, também entendem que o diagnóstico de deficiência intelectual é complexo. Elas compreendem essa deficiência como “um modo qualitativamente diferenciado de desenvolver-se, que deve ser considerada em seu caráter dinâmico, complexo e plurideterminado, aspectos que ultrapassam as classificações ou identificações quantitativas” (DIAS; LOPES DE OLIVEIRA, 2013, p. 175). A deficiência intelectual é uma organização psíquica qualitativamente diferenciada, devido às relações estabelecidas entre a organização da personalidade, a estrutura orgânica e funções psicológicas (VYGOSTSKY, 1997, *apud* DIAS; LOPES DE OLIVEIRA, 2013).

No aspecto educacional, a escolarização das crianças indígenas com deficiência intelectual precisa construir práticas pedagógicas que atendam essa diferença social e cognitiva. Uma das estratégias para Batista e Mantoan (2007) é o AEE promover regulações ativas, ou seja, uma ação intelectual feita pelo próprio aluno com deficiência intelectual, privilegiando o desenvolvimento e a superação de seus limites intelectuais.

Santos (2012) descreve diversas atividades possíveis: a) uso de recursos audiovisuais, objetos de diferentes materiais, cores e texturas; b) cantinho do sossego (minutos de descanso); c) verbalização e a memória associativa; d) atividades desafiadoras que incitam a curiosidade; e) adaptação curricular; f) relatos subjetivos, contação de histórias, apresentação de perguntas durante a aula, descrição de imagens, uso de linguagem variadas etc.; g) estímulo da autoconfiança do aluno; h) participação nas brincadeiras (fantasia, imaginação); i) uso de comando de alertas (fichas ou gestos) para assimilar comportamentos adequados; j) bloco de atividades para prender a atenção; k) uso de tecnologias de assistiva e de informação, entre outras.

Portanto, o diagnóstico da pessoa indígena com deficiência intelectual e a avaliação das necessidades específicas devem ser repensados, pois a criança interage com outros papéis da família e da comunidade, além dos valores de sua própria cultura (discursos, costumes, cosmologias).

3.6.4 A Comunicação Alternativa e os recursos para alunos com Deficiência Física

No desenrolar dos encontros de formação, as professoras expressaram suas dificuldades de atender e avaliar as crianças com paralisia especial (PC). Para a P3 e a P4,

uma das dificuldades é decorrente do fato de possuírem um número maior de crianças com essa condição. Os limites também surgem porque elas tiveram uma formação insuficiente para o contexto de vida e de cultura das crianças indígenas com paralisia cerebral.

Para superar as barreiras de aprendizagem das crianças com PC, várias estratégias podem ser utilizadas: a comunicação aumentativa e alternativa; a adequação dos materiais didático-pedagógicos; a adequação de recursos da informática, como o teclado, mouse, ponteira de cabeça, programas especiais, acionadores, entre outros (BERSCH; MACHADO, 2007, p. 27-28). Nas escolas das professoras, há alguns desses equipamentos, como o teclado colmeia, acionadores e fixador para segurar o livro. A partir da formação continuada, as salas de recurso passaram a possuir o programa *HeadMouse* que propicia à criança com PC utilizar o cursor do mouse com o movimento da cabeça.

Entre estas práticas pedagógicas, a comunicação aumentativa e alternativa é uma tecnologia assistiva que permite as pessoas com dificuldade na fala ou na escrita funcional se expressar e ser entendidas (sentimentos, desejos, questionamentos). Permite também “falar” (no uso vocalizadores ou computador) e/ou “escrever” por meio de plataforma de pranchas de comunicação com simbologia gráfica. (SCHIRMER; BERSCH, 2007). Estas pranchas podem ser fechadas, livres ou semiabertas, dependendo dos *softwares* ou cartazes elaborados. Na sala de recursos da E1 e E3, foram instalados por meio desta pesquisa o programa *Speadkdynamic* que contempla diferentes formas de pranchas para a comunicação social e escolar.

Na verdade, são necessárias novas pesquisas para investigar as condições dos indígenas com PC, as suas necessidades específicas, a elaboração de recursos adaptados e de planejamento de estratégias para desenvolver suas habilidades e capacidades, além de oportunizar aos indígenas com PC a aquisição dos seus conhecimentos tradicionais.

3.6.5 A Tecnologia Assistiva

O AEE e a classe comum podem estimular o desenvolvimento das capacidades, das habilidades e dos conhecimentos das pessoas com deficiência por meio das Tecnologias Assistivas (TAs⁸⁸). Estas são definidas como:

⁸⁸ O documento Tecnologia Assistiva (BRASIL, 2009b) foi elaborado pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), tendo por objetivo sistematizar os conhecimentos relativos a TAs.

[...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, SEDH, 2007, *apud* BRASIL, 2009b, p. 30).

Para Galvão Filho (2012), as TAs são mediadoras, ou instrumentos, ou ferramentas para o “empoderamento” das pessoas com deficiência. Elas têm o objetivo de equiparar as oportunidades e facilitar as atividades autônomas na sociedade atual. Também colaboram para “[...] neutralizar as barreiras causadas pela deficiência e inserir esse indivíduo nos ambientes ricos para a aprendizagem e desenvolvimento, proporcionados pela cultura” (GALVÃO FILHO, 2012, p. 69). Elas também possibilitam a construção de sentidos. Trata-se de um elemento catalisador e estimulador na construção de novos caminhos e possibilidades para o aprendizado e o desenvolvimento, porque oportunizam interagir e relacionar-se com o meio. Qualquer adaptação simples e artesanal pode ser considerada como TAs. Atualmente, elas estão numa relação intensa e direta com a informática e com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Estas podem ser utilizadas ou como TAs, ou por meio de TAs. (GALVÃO FILHO, 2012). As primeiras se dão “quando o próprio computador é a ajuda técnica para atingir determinado objetivo”. As segundas acontecem quando o “objeto final desejado é a utilização do próprio computador” (GALVÃO FILHO *et al*, 2007, p. 30, *apud* GALVÃO FILHO, 2012, p. 81).

Nas salas de recursos estudadas, observei que as TAs estão presentes, na maioria das vezes, na área de informática. Nesses espaços, há apenas 01 *laptop* e 02 computadores *desktop*. No entanto, em todas as salas não há webcam para cada computador. Os equipamentos das E1/E2/E4 encontram-se desgastados. Na E3, os computadores estão em bom estado. Em todas as salas de recursos (com exceção na E3), possuem apenas 01 caixinha de som e 01 fone de ouvido, o que dificulta realizar atividades interativas e dinâmicas com vários alunos ao mesmo tempo. Há também poucos *softwares* nesses espaços. Apenas a sala de recursos da E3 possui *internet*.

Várias vezes, nos encontros de formação, as professoras enfatizaram que faz muita falta a conexão de *internet* nas salas de recursos. A internet poderia ajudá-las a pesquisar melhor as práticas pedagógicas (jogos, brincadeiras e atividades diferenciadas). Segundo elas, as crianças gostam muito de frequentar o AEE, porque podem usar o computador. Essas crianças consideram muito significativo dominar essas ferramentas. Aliás, segundo a P2, a

maioria delas não tem equipamentos eletrônicos em suas casas, como televisão, DVD e computador.

As professoras contaram que conhecem pouco os produtos e os recursos das Tecnologias Assistivas, bem como não sabem manusear alguns desses recursos. Este fato foi constatado pela pesquisa de Manzini (2011) com professores de espaços urbanos. Ele concluiu que os professores precisam de treinamento para incorporar as tecnologias existentes, o que pode oportunizar um melhor desenvolvimento do ensino-aprendizagem para os alunos.

Dessa forma, novas formações continuadas para TAs precisam ser ofertadas aos professores, bem como novos recursos e equipamentos para a sala de recursos. Considero crucial também que sejam desenvolvidos TAs direcionados para as crianças guarani-kaiowá, porque são raras as atividades e *softwares* que se aproximam de suas realidades. Como a P2 informou, os alunos procuram aprender o português para conseguirem usar o computador, pois não estão escritos em sua língua materna. Se houvesse TAs elaborados a partir de seus contextos e da língua materna, seria possível ampliar o domínio de sua língua e dos conhecimentos a serem desenvolvidos.

3.6.6 A Articulação entre o AEE, o Ensino Regular e as Redes de Apoio

A Política Nacional de Educação Especial deixa claro a necessidade de articulação entre o professor da classe comum com o do AEE (BRASIL, 2008, 2009, 2010ac). A Nota Técnica nº. 11 orienta que esta articulação objetiva “a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais” (BRASIL, 2010a, p. 5). Todavia, não apresenta propostas concretas de como deve ser efetivada essa articulação: cursos de extensão? Formação continuada em universidades? Reunião? Temáticas para estudar nos encontros de formação? Que metodologias podem ser implementadas no espaço escolar?

Evidenciei nesta pesquisa que as professoras desempenham suas tarefas no AEE sozinhas e precisam ser insistentes com os professores da sala comum para que tomem conhecimento das necessidades dos alunos atendidos. A principal dificuldade relatada pelas

professoras do AEE deve-se à articulação entre professor da classe comum e o professor do AEE quanto ao trabalho conjunto e ao planejamento curricular do aluno.

Estas circunstâncias podem ser observadas abaixo:

Então, uma grande dificuldade que a gente encontra é você pedir ao professor para trabalhar com você, passar o planejamento para você [...]. Não que eu tenho um relacionamento ruim com eles, mas, por exemplo, peço o planejamento deles, para ver o que eu posso adequar ali, aquilo que está sendo dado na sala de aula para gente se aproximar mais [...]. (P3).

Eu sou aquela professora chata, eu vivo atrás desse professor, mas eu já não peço o planejamento porque é complicado. Então, eu ajo assim: se eu sei porque ele está aqui comigo também, sei a dificuldade dele [...]. (P1).

[...] às vezes tenho dificuldade com alguns alunos, eu procuro sempre falar com a coordenação [...] porque lá [na escola] a maioria dos professores é kaiowá mesmo, então, para kaiowá não é fácil de você se impor [...], para lidar com professor kaiowá não é muito fácil. Então você tem que saber chegar. Não, às vezes, eu nem peço, eu nunca peço planejamento, porque eles têm dificuldade para entregar, a maioria dos professores não tem formação em nível superior, estão fazendo agora, tem professores que estão no ensino médio, na formação específica o “*Ára Verá*”. Eles estão aprendendo [...]. Então chego lá, professor, pergunto “quais as dificuldades do aluno” [...]. (P2).

[...] até eu criei um questionário, uma análise que eu entreguei para cada professor, quando eu iniciei. Cada professor me falou as dificuldades, o que está sendo trabalhado para que eu pelo menos tentasse visualizar aquilo que era aplicado em sala, então aquilo me ajudou a fazer os planos diários [...]. (P4).

Eu solicito nesse questionário que formulei [o planejamento] que o professor possa me repassar para que eu anexe nesse relatório, porque eu vou organizando as aulas dos alunos, porém, eles não entregaram [...]. Então, alguns deixaram a disposição na sala da coordenação. Mas nenhum deixou anexado nesse formulário [...]. (P4).

Nesse texto, destaco a fala da P2 que traz à tona 02 fatores importantes a serem considerados. O primeiro concerne à identidade cultural do professor indígena que tem seu próprio modo de se expressar e interagir com outras pessoas. De acordo com Ferreira Lima (2011, 101-102) – e vivenciado nos encontros de formação com os professores da classe comum – “os Kaiowá não costumam gesticular muito quando se comunicam”, “sentem-se incomodados quando olhados diretamente nos olhos”, o tom de voz é muito baixo e “não são dados ao toque físico quando falam”. Além da própria forma da narrativa discursiva do Guarani-Kaiowá, que se difere da lógica ocidental.

Entre os Kaiowá, é comum que longos silêncios sejam verificados antes de se tratar de um assunto delicado. É comum que antes de se ir ao assunto principal, assuntos periféricos sejam tratados. É comum que antes de se lidar com um assunto difícil, se verifique se o ambiente está propício para tal. (FERREIRA LIMA, 2011, p. 101).

Assim, as teias de significados de um grupo abrangem uma maneira de falar, de interagir, de comportar e de agir. Segundo Geertz (2008), os comportamentos revelam as formas culturais de um povo. Conforme Hall (2003), desvelamos as identidades e a hibridação cultural do ser humano por meio do seu modo de comportar-se (não desconsiderando a linguagem, os costumes, representações e entre outros fatores).

O segundo fator trata da formação do professor indígena. Como foi discutido no capítulo anterior, a formação desse docente em nível superior, direcionada para a sua comunidade, são poucas no Brasil. Sem contar que a formação em nível superior, para lecionar matemática, letras e em outras graduações, não considera as especificidades das comunidades indígenas.

Retomando o tema da articulação, geralmente as professoras das SRMs assumem as responsabilidades pelo processo de alfabetização. A P2 comentou que está ajudando a alfabetizar uma criança com baixa visão. Um dos motivos para essa transferência de responsabilidade, na visão das professoras, é que o papel do professor especializado não tem sido bem compreendido por outros professores e coordenadores pedagógicos, como foi descrito no capítulo anterior.

Nos encontros de formação com os professores da classe comum, tomamos conhecimento de que poucos professores aprenderam sobre a Educação Especial na formação inicial. O contato com esta modalidade aconteceu na maioria das vezes por meio da formação em serviço ofertada pela SEMED.

Para a P1, os professores regentes têm “dificuldade de sentar com a criança... de realmente conhecê-la [...]. Não acontece a inclusão”. A P2 disse que “[...] a gente tem professor com criança com deficiência que ele próprio não acredita no espaço escolar. Ele prefere mandar para uma instituição [especializada]”. Desse modo, a interação entre o professor da classe comum e o aluno é insuficiente para promover a aprendizagem do mesmo, apesar de as professoras dialogarem e mostrarem as possibilidades de trabalhar com as crianças.

A articulação do AEE também requer a interação com as redes de apoios, que são as famílias e as parcerias intersetoriais, e que são bastante sugeridas pelos documentos oficiais, porém, na prática não se vê consolidada.

As professoras relataram que os pais desconhecem as necessidades específicas de seus filhos. Muitos deles ainda veem o seu filho como um “castigo” e uma “maldição”. A P1 informou que os guarani-kaiowá são os mais difíceis de aceitar. Relatou que tem um aluno que está pela quarta vez no 2º ano do ensino fundamental. Os pais falam que a criança está “doente”, tem um “problema na cabeça”. Mas dizem que ele vai ser curado, porque vai ser tirado um espírito mau dele por um rezador.

A P2 informou que a “mãe fala que a criança é ‘boba’”. A mãe vê dificuldades até mesmo para as coisas de casa. A P3 falou que muitas crianças com deficiência vivem em casas muito pequenas. Às vezes, elas chegam à escola com fome e também com frio (falta roupas e calçados), principalmente no período do inverno. Segundo a P1, às vezes, na casa de alguns de seus alunos, não há uma escova de dente ou água encanada.

Quanto às parcerias intersetoriais, todas as professoras afirmaram que não conseguem agendar consultas com psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, entre outros profissionais da saúde. As próprias professoras ressaltaram a urgência de haver um suporte na área da saúde e na assistência social.

Dessa forma, analiso que os professores da classe comum precisam compreender a função do AEE. Este não pode ser visto como substitutivo da escolarização das crianças indígenas com deficiência. O AEE deve constituir-se como uma proposta pedagógica da escola, com a função de complementar o currículo e promover o acesso aos conhecimentos disponíveis no ensino comum. É preciso também pensar numa estratégia para discutir com os pais sobre a deficiência, as necessidades específicas, as expectativas e objetivos com relação aos seus filhos. Além de parcerias efetivas com a área da saúde, assistência social e trabalho.

Nesse sentido, verifico que todos os responsáveis pela escolarização das crianças indígenas com deficiência encontram-se nos *entre-lugares*, espaços intersticiais que requerem diálogo, negociações e traduções culturais (BHABHA, 1998). Os responsáveis pelos programas governamentais “[...] devem estabelecer e manter diálogos constantes com os povos indígenas e seus representantes, assumindo o compromisso sobre a formulação, implantação, desenvolvimento e avaliação de políticas públicas junto às comunidades

indígenas” (FAUSTINO; COSTA; BURATTO, 2012, p. 191). *In casu*, tal observação vale para a escolarização das crianças e jovens guarani-kaiowá.

3.7 As Experiências Exitosas, os Obstáculos e os Desafios para a oferta do Atendimento Educacional Especializado

Neste ponto, sistematizo os dados anteriores e apresento os últimos dados sobre as possibilidades e desafios no AEE em escolas das Aldeias Jaguapiru e Bororó. Quanto às experiências exitosas, refiro-me aos processos significativos de desenvolvimento educacional dos alunos atendidos e que abrange o amadurecimento pessoal, social, acadêmico e profissional, corroborado por adoção de novas práticas pedagógicas. No que tange aos obstáculos, compreendo os limites que dificultam o aprendizado das crianças e jovens indígenas com deficiência. Os desafios estão relacionados com as demandas dos alunos para garantir o acesso e a permanência com qualidade na escola.

Uma das primeiras experiências exitosas concerne à garantia no atendimento dessas crianças nas salas de recursos. Até então, elas se encontravam escondidas em casa ou não conseguiam concluir o ensino fundamental. Também considero que as professoras se dedicam a ajudá-los na progressão dos seus estudos, apesar da falta de recursos e de serviços. Colaboram muito quanto ao crescimento pessoal, à percepção de si e à elevação da autoestima e autoconfiança. As práticas pedagógicas no AEE constituem um *locus* de preparação para a vida (comportamento adaptativo), pois as crianças aprendem alguns conceitos e posturas básicas para sobreviverem. Ressalvo que isso não é suficiente, mas muda o destino escolar e social de muitas crianças indígenas com deficiência que ficavam às margens do processo educacional indígena.

Também percebo que ser professor do AEE nas escolas indígenas é muito gratificante. As professoras recebem por parte da comunidade respeito e valorização profissional, o que influencia no sentimento de realização profissional e dedicação ao trabalho.

Quanto aos obstáculos, sintetizo os principais: a) o AEE às vezes é realizado no horário da classe comum; b) existem poucos recursos, serviços e materiais didático-pedagógicos, além da ausência dos mesmos na língua Guarani; c) o planejamento do AEE é

insuficiente; d) falta uma revisão da avaliação das necessidades específicas do aluno; e) o PPP não atende às devidas demandas do público-alvo da Educação Especial; f) as professoras dominam muito pouco as TAs; g) não existe uma língua de sinais para os indígenas surdos guarani-kaiowá; h) falta uma adequada articulação entre o trabalho do professor da classe comum, o do AEE, e da família; i) percebe-se uma ausência de acessibilidade espacial e arquitetônica nas escolas e a existência de poucos recursos e produtos de TAs.

Ainda em relação aos obstáculos, as professoras destacaram o fato de terem de assumir a identidade de professor multiprofissional, de conhecer e de dominar diferentes recursos, serviços e práticas pedagógicas, além de dominar os conhecimentos curriculares da segunda parte do ensino fundamental, já que os professores da sala comum transferem para elas essa responsabilidade.

No que tange aos desafios, analiso que é necessário garantir ao AEE nas escolas indígenas os seguintes pontos: a acessibilidade espacial, arquitetônica e de recursos para todas as crianças com diferentes tipos de deficiências; a autonomia das escolas indígenas perante à SEMED; a sistematização de uma língua de sinais para os surdos indígenas guarani-kaiowá e estratégias para assegurar um ensino bi/multilíngue; a obtenção de parcerias permanentes e compartilhadas com os profissionais da saúde (fonoaudiólogos, médicos, fisioterapeutas), da psicologia e da assistência social; o transporte escolar no período contraturno para os alunos poderem frequentar assiduamente o AEE.

Outro desafio é garantir um desenvolvimento integral do aluno, porque as professoras percebem que o desenvolvimento de cada aluno na sala de recursos é singular. Para alguns alunos, o processo educacional tem sido rápido; para outros, mais demorado, como se observa na fala da P3:

[...] Tem aluno assim que a gente nunca vê nada de resultado. Isso desanima bastante a gente. Você tenta vários meios, várias formas [...]. Ali [SRMs] é muito demorado mesmo e, mais essa pressão e cobrança de professor [...]. Os resultados no sentido acadêmico que é um pouco mais demorado, mas [...] na vida social [...] tem esse retorno [...], na autoestima, de querer vir para escola, de se sentir protegido [...].

Para essa professora, a aprendizagem escolar é mais demorada e possui algumas lacunas. Apesar disso, os alunos aprendem como viver em sociedade e se sentem acolhidos na sala de recursos. Talvez, trata-se de um lugar onde eles podem fugir da lógica de uma aula

tradicional e descontextualizada. Ou ainda, um ambiente onde se sentem respeitados e valorizados como pessoa humana.

Para a P2, outro desafio é superar a barreira linguística, com o objetivo de garantir a comunicação na língua materna e, consequentemente, um aprendizado com qualidade.

[...] Uma das minhas dificuldades em trabalhar como professora da sala de recursos da E2, porque é o Bororó, não sou falante da língua [...]. Às vezes [...] tem crianças que são falantes da língua, [mas] não dominam a língua portuguesa [...]. (P2).

A P4 também informou que uma das suas dificuldades tem sido aprender a língua guarani:

[...] falando específico de professor de AEE numa escola indígena é a urgência de aprender a língua. A língua guarani é fundamental para você atuar junto a esse público, porque são crianças que tem sim algum tipo de deficiência [...].
Se eu estou falando de outra cultura, outra língua, tenho que me apropriar dela para que eu possa fazer parte, e possa interagir com ela. Então assim, é por isso que estou tendo dificuldade, por não saber a língua e achar que ela é fundamental nesse processo.

A P4 noticiou igualmente que um dos desafios para o AEE é a mudança da gestão educacional que interfere no desenvolvimento do trabalho:

[...] não pode acontecer isso da Educação Especial sofrer tanta mudança na troca de gestão porque quebra um elo, quebra toda uma organização, todo um direcionamento que o professor faz para essa área, porque o professor se dedica, ele busca novos recursos, novos conhecimentos, investe financeiramente nisso. Então, o trabalho da Educação Especial em nível de município deve ser contínuo. Ele não deve sofrer reformulações, mas sim em nível de qualidade, de oferecer uma educação de qualidade.

A P4 está retratando um fato que aconteceu no começo deste ano com a nova Secretária Municipal de Educação que fechou alguns programas como o AEE, o Programa de Acompanhamento Escolar (PAE) e as salas de tecnologias, com a justificativa de racionalização dos gastos públicos. Desse modo, muitas professoras contratadas foram

demitidas, outras voltaram para a lotação de seu concurso. As professoras entrevistadas nesta pesquisa argumentaram que essa decisão gerou turbulências e debates. O AEE voltou a funcionar, porque é um programa federal, porém a secretária municipal queria que professores estagiários assumissem a sala de recursos. Tal decisão não foi aprovada pelos profissionais da educação. Depois de muitas negociações, a gestão municipal cedeu e fez a revisão de alguns critérios de formação para o professor atuar no AEE.

Ademais, a formação do professor indígena para o AEE não pode ser uma formação generalista, o qual constitui um desafio profissional para as interlocutoras desta pesquisa. Elas defendem uma formação específica para conhecer o trabalho pedagógico com diferentes tipos de deficiências e direcionado para a realidade cultural Guarani-Kaiowá. A formação requerida por elas precisa também ser discutida pela comunidade numa perspectiva intercultural, além de uma (re)significação na realização da formação, como preleciona Miranda:

A formação continuada de professores para Educação Inclusiva requer mudanças das práticas convencionais, apontando para um processo de formação em que o professor seja o inquiridor, pesquisador e reflexivo sobre o seu saber-fazer pedagógico. Nesse sentido, há necessidade de ser estabelecida uma política de formação inicial e continuada de professores, elaborada com a participação dos atores das escolas, com base em novos fundamentos teórico-metodológicos que possibilitem ao professor sobre os seus saberes e as suas práticas e ser participe da construção de sua identidade profissional. (2011a, p. 138).

Dessa maneira, percebo que uma das exigências para a garantia da oferta do AEE nas escolas indígenas é a definição do tipo de trabalho a ser desenvolvido nas salas de recursos, principalmente porque as crianças indígenas com deficiência possuem diversas identidades e transitam entre diferentes fronteiras dos conhecimentos. A partir do pensamento de Laclau (2011), compreendo que a política da diferença tem o desafio de superar as lógicas dos extremos (universalismo ou particularismo) na escolarização de alunos indígenas com deficiência. Essas crianças têm o direito à Educação Especial (universalismo do direito), mas o AEE não pode reduzir o seu processo educacional a um particularismo, como se fosse um substitutivo à escolarização ou um trabalho pedagógico segregado.

Portanto, o AEE precisa ser repensado nas comunidades indígenas, por meio do diálogo entre os próprios professores indígenas para poderem operar nos interstícios sociais e culturais. O cenário atual revela a situação intervalar, *entre-meio*, em que os professores, pais

e crianças com deficiência se encontram, porque na situação de hibridação cultural estão sendo construídas e negociadas novas identidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo desenvolveu, em conjunto com as professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas indígenas de Dourados, MS, um Programa de Formação Continuada para investigar as ações pedagógicas nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), bem como analisar os impasses, os obstáculos e os desafios para a inclusão escolar.

A formação de professores para o AEE, em territórios indígenas, é uma temática inovadora. Ela transita entre diferentes modalidades e campos de conhecimentos como a Educação Escolar Indígena e a Educação Especial. Ambas possuem as suas próprias especificidades, suas produções científicas e fazeres pedagógicos necessitam de articulação. Assim, participaram deste estudo 04 professoras de SRMs, 45 professores do ensino regular que ensinam nas escolas indígenas, 02 professores do curso de Licenciatura “*Teko Arandu*” (FAIND/UFGD), os quais manifestaram interesse em participar de alguns encontros do ciclo de formação.

A pesquisa compreendeu duas etapas: a primeira partiu da revisão bibliográfica, do estudo documental e dos contatos iniciais com as escolas e comunidade. A segunda etapa caracterizou-se pela pesquisa de campo, registros dos dados no Diário de Campo e a entrevista coletiva no decorrer do ciclo de formação. Este ciclo foi composto por 14 encontros, dos quais os 02 primeiros foram para levantamento de temáticas prioritárias, organização e planejamento dos encontros. Em outros 02 encontros, foram apresentados e discutidos os resultados das pesquisas (05) realizadas sobre o acesso e a escolarização de crianças indígenas com deficiência na região da Grande Dourados. Os demais encontros, num total de dez, versaram sobre os seguintes temas: aspectos normativos e pedagógicos do AEE, princípios da educação escolar indígena, organização, planejamento e funcionamento do AEE, práticas pedagógicas no AEE para as crianças com deficiência intelectual, física, auditiva e visual.

A partir dos dados coletados, identifiquei que as 04 professoras que atuam no AEE possuem formação diversificada: a P1 fez Pedagogia; a P2, Normal Médio e Educação Física; a P3 cursou Normal Superior; a P4 graduou-se em Educação Física e bacharelado em Letras/Libras. A P1, a P2 e a P4 dominam a Libras. Todas as 04 professoras fizeram e ainda cursam formações continuadas gerenciadas pela secretaria municipal. Também se

especializaram na grande área da Educação Especial. Apenas a P1 se especializou em AEE. Inclusive, a P5, que participou de dois encontros de formação, é formada pelo Curso “*Teko Arandu*” e teve uma disciplina na graduação sobre Educação Especial. Ela demonstrou interesse em aprofundar seus conhecimentos nessa modalidade.

No estudo documental sobre Educação Especial, observei que a formação do professor responsável pelo AEE é generalista e insuficiente para as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial. Esse fato foi constatado nas pesquisas de Queiroz Júnior (2010), Milanesi (2012), Nozu (2013), Batista de Melo (2013), entre outras. Nos documentos normativos da Educação Escolar Indígena, não há diretrizes específicas e efetivas para a formação de professores indígenas para trabalhar com crianças na sala comum e no AEE.

Diante do contexto dessa política de formação dos professores, as interlocutoras da pesquisa sugeriram certas temáticas para serem estudadas na formação continuada, tais como: os resultados das pesquisas sobre a escolarização de crianças indígenas com deficiência na região da Grande Dourados; os documentos normativos e pedagógicos sobre o AEE; as novas diretrizes para a educação escolar indígena (Res. nº 5/2012); a avaliação das necessidades específicas; a definição e a caracterização da deficiência intelectual e as estratégias de alfabetização para esse público; as técnicas para estimular a fala da criança com paralisia cerebral; os recursos para a comunicação aumentativa e alternativa; as tecnologias assistivas; o manuseio de equipamento para a pessoa com deficiência visual/cego; e a articulação entre o AEE e a sala comum.

O estudo das temáticas elencadas pelas professoras e as discussões pautaram-se nas orientações da sócio-anthropologia contemporânea, quanto aos significados convencionais e coletivos como resultado da própria invenção humana (WAGNER, 2010). A postura investigativa desta pesquisa buscou afastar-se das concepções já construídas e estabelecidas no campo da Educação Especial, para poder compreender as experiências das professoras das escolas indígenas, a construção de suas identidades docentes e os seus fazeres pedagógicos nas salas de recursos. A relação de confiança entre o pesquisador e as professoras das escolas das Aldeias Jaguapiru e Bororó foi construída aos poucos e consolidada num tempo intersubjetivo (FABIAN, 2002). Estivemos juntos em conjecturas marcadas por processos de colonialidades do ser, do saber, do viver e do poder. Foi preciso descolonizar os conhecimentos.

A pesquisa colaborativa permitiu que os docentes refletissem sobre suas atividades cotidianas, criassem situações de questionamentos sobre a prática profissional,

problematizassem as ações e formas de atuação no AEE. Os professores apontaram os avanços educacionais dos seus alunos, os obstáculos e os limites da falta de recursos e de materiais didático-pedagógicos específicos. Percebem como dificuldade o tipo de formação inicial e continuada que não vai ao encontro das demandas e necessidades dos alunos atendidos.

Assim, este estudo buscou (re)territorializar o ambiente educativo, numa perspectiva inclusiva e intercultural, para assegurar a qualidade da educação escolar das crianças e jovens indígenas com deficiência. Esse processo de interação entre professoras e pesquisadores permitiu a coprodução de saberes tanto no campo da Educação Escolar Indígena, quanto no da Educação Especial por meio do diálogo e negociações de crenças e valores, visando melhorar as práticas da escolarização de alunos com deficiência nas aldeias indígenas de Dourados, MS.

Além de suscitar a coprodução dos conhecimentos direcionados para a mudança da cultura escolar e o desenvolvimento profissional dos docentes, esta investigação pode contribuir para análise dos problemas cotidianos de gestão escolar. A Gestora de Educação Especial, os gestores de 02 escolas e os professores do ensino regular das escolas participantes puderam discutir sobre os obstáculos para a inclusão escolar de alunos com deficiência e buscarem estratégias de ações conjuntas, tendo em vista a articulação entre a escolarização indígena e o AEE. Espera-se que as responsabilidades e as ações compartilhadas sejam efetivadas na tomada de decisões para a melhoria da prática pedagógica nas escolas indígenas.

Desse modo, o Programa de Formação Continuada constituiu também para mim um espaço de formação, pois aprendi com as dificuldades, as possibilidades e os desafios na oferta do AEE em escolas indígenas. As interlocutoras desta pesquisa colaboraram para a reconstrução da minha identidade pessoal e profissional.

Na avaliação do ciclo de formação, as professoras consideraram válido e produtivo programa desenvolvido contribuindo para repensar o trabalho pedagógico no AEE das escolas indígenas. Sugeriram que novos cursos de formação continuada devam ser ofertados, no horário de trabalho e conforme as demandas de cada sala de recursos.

Durante os Encontros de Formação, percebi aspectos exitosos no AEE em escolas indígenas, tais como: garantia de atendimento educacional complementar às crianças indígenas com deficiência que antes não tinham acesso às escolas; dedicação e empenho das professoras quanto à progressão dos estudos de seus alunos; estes crescem como pessoa,

desenvolvem a percepção de si e têm a elevação da sua autoestima e autoconfiança; eles aprendem comportamento adaptativo; valorização dos professores pelos pais indígenas.

Porém, os relatos das professoras apontaram vários limites na garantia da qualidade do seu trabalho: espaço físico inadequado; carga horária insuficiente para atender os alunos; dificuldade de avaliar as necessidades específicas; falta de profundidade dos conhecimentos relativos à deficiência intelectual e múltipla; o AEE não se apresenta como uma proposta pedagógica da escola; faltam recursos de tecnologia assistiva e ausência de materiais didático-pedagógicos na língua Guarani.

Existem outros desafios que precisam ser superados, sobretudo o ensino de uma língua de sinais em Guarani que, até o presente momento, não foi sistematizada. Os surdos indígenas se comunicam através de sinais emergentes. Por meio do ensino de Libras, esses surdos têm acesso aos conhecimentos curriculares e à cultura tradicional, apesar desse ensino ser insuficiente para o desenvolvimento linguístico e aprofundamento acadêmico. Há um grande esforço das professoras para que os surdos tomem conhecimento da sua cultura, mas entendem que o trabalho na sala de recursos não é satisfatório. Os pais, a comunidade e alguns professores não conhecem a Libras. Outras barreiras apontadas dizem respeito ao transporte para os alunos frequentarem o AEE no contraturno e a acessibilidade arquitetônica em todas as escolas, com banheiros adaptados e vias de acesso com sinalização.

No decorrer dos Encontros de Formação, as professoras tiveram a oportunidade de refletir sobre as crenças e as cosmologias que influenciam nas atitudes e nas práticas pedagógicas para as crianças indígenas com deficiência, bem como a necessidade de repensar o AEE para as escolas indígenas. Tais situações envolvem aspectos linguísticos, sócio-comunitários e políticos. É preciso pensar numa língua de sinais para os surdos indígenas guarani-kaiowá. Vilhalva (2012) e a P1 estão levantando os sinais emergentes para sistematizar uma forma de comunicação entre os indígenas surdos.

Apontaram ainda nos encontros a necessidade de revisão do projeto político pedagógico da escola e o plano de atendimento do AEE. Sugerem a criação de novas formas de avaliação das necessidades específicas e de estratégias didático-pedagógicas para complementar a escolarização das crianças e jovens indígenas com deficiência, principalmente quanto à alfabetização.

O cerne desses desafios corresponde à discussão coletiva por parte dos pais, professores, alunos, diretores e comunidades, no que se refere à articulação entre Educação

Especial e Educação Escolar Indígena. Será que as escolas indígenas não podem pensar em Assembleias com lideranças indígenas e pais para a reelaboração dos seus Projetos Políticos-Pedagógicos? Essa assembleia não seria uma oportunidade para conhecer as expectativas dos familiares e dos próprios alunos, em consonância com a cultura guarani-kaiowá? A partir daí, não poderiam ser propostas outras formas de reuniões no decorrer do ano coletivo para avaliar os trabalhos desenvolvidos?

Essas reuniões poderiam problematizar a interface entre as modalidades em estudo: Quais são as demandas dos alunos indígenas com deficiência e suas famílias? Não poderia haver um espaço de formação em serviço para os professores das escolas indígenas, tendo por objetivo discutir o planejamento das atividades para as crianças com deficiência? Não seria importante apoiar o professor para realizar outros cursos em instituições de ensino? O planejamento do AEE não poderia ser feito através de relatórios, Plano do AEE, protocolos e diários? O tempo de atendimento por alunos não poderia ser de 04 horas? A avaliação das necessidades específicas não poderia contar com formulários, protocolos, entrevistas com os pais e professores da sala comum, relatórios e entre outras ações? De que forma a escola e a comunidade podem captar recursos e investimentos para garantir a acessibilidade espacial e arquitetônica nas escolas? Como poderiam requisitar ao Poder Público, a ampliação e complementação de recursos e equipamentos? Como garantir o atendimento de habilitação e Reabilitação para os alunos com deficiência, contemplando as parcerias com a área da assistência social, psicologia e saúde (fonoaudiologia, fisioterapia etc.)? Essas são questões de efetivação de direitos que ainda permanecem em aberto.

Essas demandas geram tensões e conflitos entre os sistemas públicos, embora haja farta legislação que garanta esses direitos como por exemplo: o transporte para as crianças indígenas com deficiência por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2011c); o Programa Caminho da Escola e o Plano Viver sem limites. Os alunos que recebem o BPC têm o direito a esse transporte no âmbito do Plano de Ações Articuladas (BRASIL, 2012c).

Compreendo, então, que o AEE deve estar para além dos discursos da política educacional. Ele deve centrar-se numa ação plural, que contemple possibilidades e metas sistêmicas para remover as barreiras que impedem o desenvolvimento educacional do estudante.

A comunidade talvez possa pensar numa rede de apoio integrada para atender as demandas desses alunos. Essa rede envolve o compromisso das diferentes esferas de poder

público, político das comunidades indígenas, dos pais, dos professores, dos funcionários da escola, da comunidade e das parcerias intersetoriais com os profissionais de saúde e de assistência social. Requer ainda o suporte da Secretaria Municipal de Educação e da Coordenadoria Especial de Assuntos Indígenas na construção e na consolidação de novas políticas públicas. Trata-se de um diálogo intercultural crítico entre esses diferentes âmbitos, como a gestão da educação e da saúde.

Um novo cenário desponta para as escolas indígenas como espaços de fronteiras, onde há troca de conhecimentos, debates e redefinições identitárias dos grupos envolvidos (TASSINARI, 2001). Os autores da sócio-anthropologia orientam a reflexão para uma nova perspectiva pedagógica, que seja uma perspectiva político-crítica e de-colonial para construir novos sentidos para a escolarização de crianças e jovens indígenas com deficiência.

Entre as fronteiras dos conhecimentos e das culturas, os responsáveis pela escolarização dessas pessoas necessitam construir e (re)significar novas identidades. Nos “entre-lugares”, professores e gestores têm a responsabilidade de trabalhar por uma pedagogia crítica e de-colonial, com vistas à qualidade da educação dos estudantes com deficiência. Nesse processo de tradução cultural, o “Ainda-Não” deve ser a força que motive os responsáveis pela escolarização a pensar novos territórios e mapas para a educação escolar indígena das pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS:

AGUILERA URQUIZA, Antônio H. (Org.); VIEIRA, Carlos Magno Naglis; SOUZA, Ilda de; VARGAS, Vera Lucia F. *Módulo 2 - Conhecendo os povos Indígenas no Brasil Contemporâneo*. Campo Grande: UFMS, 2010. (Curso Culturas e História dos Povos Indígenas).

ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. Universidade, educação especial e formação de professores. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2005, Caxambu. *Anais Eletrônicos*. Caxambu: ANPED. Comunicação Oral. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt15770int.rtf>. Acesso em: 07 fev. 2012.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Revista Educação*, Porto Alegre, EDIPUC-RS, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ASSOCIACAO AMERICANA DE RETARDO MENTAL (AAMR). *Retardo mental – definição, classificação e sistemas de apoio* (2002). 10. ed. Tradução Magda Franca Lopes. Editora: Artmed, Porto Alegre, 2006.

BACKES, José L. *et al. Educação e diferenças: desafios para uma escola intercultural*. Campo Grande: UCDB, 2005.

_____; PAVAN, Ruth. A resignificação das representações sobre as crianças indígenas pelos estudantes de pedagogia: desafio para uma formação docente intercultural. In: NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA URQUIZA, Antônio H.. (Org.). *Criança Indígena: Diversidade Cultural, Educação e Representações sociais*. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 205-226.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Ação Pedagógica e Educação Especial: para além do AEE. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Org.). *Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade no atendimento educacional*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013. p. 43-62.

BARBOUR, Rosaline. *Grupos Focais*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARTH, Fredrik. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: _____. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Organização de Tomke Lask. Tradução de John C. Comerford. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000. p. 25-67.

BATISTA, Teresinha Aparecida da Silva. O desafio de construir um currículo diferenciado frente à multiplicidade do cotidiano escolar indígena: uma experiência na escola *Te'ýkue*. In: BACKES, José L. *et al.* *Educação e diferenças: desafios para uma escola intercultural*. Campo Grande: UCDB, 2005. p. 101-133.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. In: GOMES, Adriana L. L. *et al.* 1 *Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Mental*. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC, 2007. p. 13-44.

BATISTA DE MELO, Hellen Cristiey. *Estudo sobre as salas de recursos multifuncionais do município de dourados-MS: caracterização e operacionalização do projeto ONEESP*. Dourados, 2013. Relatório de Qualificação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BENITES, Tonico. *A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012. (Coleção “Os Primeiros Brasileiros”, v. 1).

_____. *A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas*. São Paulo, 2009. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

BERSCH, Rita; MACHADO, Rosângela. Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Física. In: SCHIRMER, Carolina R. *et al.* *Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Física*. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC, 2007. p. 27-30.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana L. de L. Reis, Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRAND, Antônio. A criança Kaiowá e Guarani em contexto de rápidas mudanças. In: NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA URQUIZA, Antônio H.. (Org.). *Criança Indígena: Diversidade Cultural, Educação e Representações sociais*. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 113-130.

_____. Os novos desafios para a escola e o professor indígena. *Série – Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*, Campo Grande, UCDB, nº 15, p. 59-70, jan./jun. 2003.

_____. *O Impacto da Perda da Terra Sobre a Tradição Kaiowá/Guarani: Os difíceis Caminhos da Palavra*. Porto Alegre, 1997. Tese (Doutorado em História), Pontifícia Universidade Católica, 1997.

_____. *O Confinamento e seu impacto sobre os Pãi/Kaiowá*. Porto Alegre, 1993. Dissertação (Mestrado em História), Pontifícia Universidade Católica, 1993.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Apresentação - *A Avaliação da Alfabetização Infantil*. Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/apresentacao>>. Acesso em: 19 mar. 2014a.

_____. Ministério da Educação. *Prova Brasil – Apresentação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324>. Acesso em: 19 mar. 2014b.

_____. *O Plano Nacional de Educação 2011-2020: Metas e Estratégias*. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2013a.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopses Estatísticas da Educação Básica*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 27 jul. 2013b.

_____. *Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: MEC, 2013c.

_____. Ministério da Educação – Secretaria Executiva Adjunta. *CONAE 2014 - Conferência Nacional de Educação*: documento – referência. Brasília, DF: MEC, 2013d.

_____. *Parecer CNE/CEB n. 13, de 10 de maio de 2012*. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012a.

_____. *Resolução CNE/CEB n. 5, de 22 de junho 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012b.

_____. *Resolução FNDE/CD n. 12, de 08 de junho 2012*. Estabelece os critérios para que os entes participantes do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) possam

aderir ao Programa Caminho da Escola para pleitear recursos, visando à aquisição de veículos acessíveis para o transporte escolar no âmbito do Plano de Ações Articuladas. Brasília, DF: 2012c.

_____. *Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011a.

_____. *Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE n. 62, de 8 de dezembro de 2011*. Assunto: Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto n. 7.611/2011. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2011b.

_____. *Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE n. 42, de 24 de outubro de 2011*. Assunto: Ação de Aquisição de Transporte Escolar Acessível. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2011c.

_____. *Nota Técnica SEESP/GAB n. 09, de 09 de abril de 2010*. Assunto: Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF: MEC/SEESP/GAB, 2010a.

_____. *Nota Técnica – SEESP/GAB n. 11, de 07 de maio 2010*. Assunto: Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares Brasília, DF: MEC/SEESP/GAB, 2010b.

_____. *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010c.

_____. *Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009a.

_____. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. *Tecnologia Assistiva*. Brasília: CORDE, 2009b.

_____. *Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2009c.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

_____. *Sala de Recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006a.

_____. *Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2006b.

_____. *Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais*. 2. ed. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006c.

_____. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão*. 2. ed. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006d.

_____. *Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2005a.

_____. *Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Senado Federal, 2005b.

_____. *Referenciais para a formação de professores indígenas*. Brasília, DF: MEC, 2002a.

_____. *Parecer CNE/CEB n. 4, de 29 de setembro de 2002*. Recomendação ao Conselho Nacional de Educação tendo por objeto a educação inclusiva de pessoas portadoras de deficiência. Brasília, DF: CNE/CEB, 2002b.

_____. *Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação 2001-2010. Brasília, DF: Senado Federal, 2001a.

_____. *Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001b.

_____. *Resolução CEB n. 3, 10 de novembro de 1999*. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 1999.

_____. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

_____. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1990.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.

BRIDI, Fabiane Romano de Sousa. *Atendimento educacional especializado*. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/766/668>>. Acesso em: 15 fev. 2012.

BRUNO, Marilda M. G. A política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: algumas reflexões sobre as práticas discursivas e não discursivas. In: 33ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2010, Caxambu. *Anais Eletrônicos*. Caxambu: ANPED. Comunicação oral. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6071--Int.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2012.

_____. *Avaliação educacional de alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil*. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2009.

_____. Educação Inclusiva: Componente da Formação de Educadores. *Revista Benjamin Constant*. Rio de Janeiro, ano 13, n. 38, dez. 2007. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=21054>>. Acesso em: 07 fev. 2012.

BURATTO, Lúcia Gouvêa. *Prevenção de deficiência: programa de formação para professores Kaingang na terra indígena Ivaí-Paraná*. São Carlos, 2010. Tese (Doutorado em Educação Especial), Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2010.

CAIADO, Katia R. M.; JESUS, Denise M. de; BAPTISTA, Claudio R. (Org.). *Professores e Educação Especial*. 2v. Porto Alegre: Editora Mediações, 2011.

CAIADO, Katia R. M.; CAMPOS, Juliane. A. de P. P.; VILARONGA, Carla A. R. Estudo exploratório sobre o perfil, a formação e as condições de trabalho do professor. In: CAIADO,

Katia R. M.; JESUS, Denise M. de; BAPTISTA, Claudio R. (Org.). *Professores e Educação Especial*. v. 1. Porto Alegre: Editora Mediações, 2011. p. 159-171.

CAMPOGRANDE NEWS. *Incêndio mata homem, bois e deixa parte da cidade Dourados sem energia*. Disponível em: <<http://www.campograndenews.com.br/cidades/incendio-mata-homem-bois-e-deixa-parte-da-cidade-dourados-sem-energia>>. Acesso em: 22 ago. 2013.

CARIA, T. H. A construção etnográfica do conhecimento em Ciências Sociais: reflexividade e fronteiras. In: _____. *Experiência etnográfica em Ciências Sociais*. Portugal: Edições Afrontamento, 2003. p. 9-20.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. Educação e Diversidade Cultural. In: CARVALHO, Elma J. G.; FAUSTINO; Rosângela C. (Org.). *Educação e Diversidade Cultural*. 2. ed. Maringá: UEM, 2012. p. 17-56.

CARVALHO, R. E; BITTENCOURT, T. E; ALCÂNTARA, G. Q. A Formação de Educadores Indígenas: o desafio está posto, reflexões e perspectivas. In: V SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE FRONTEIRAS ÉTNICO-CULTURAIS E FRONTEIRAS DA EXCLUSÃO, 1. 2012, Campo Grande. *Anais –Inter/multiculturalidade e formação de educadores*. Campo Grande: UCDB, 2012. 1. CD-ROM.

CHIZZOTTI, Antônio. Etnografia. In: _____. *Pesquisa Qualitativa em ciências humanas e sociais*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 65-76.

COELHO, Luciana L. *A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola*. Dourados, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal Grande de Dourados, 2011.

CORTELAZZO, B. de C. Formação de professores para uma educação inclusiva mediada pelas tecnologias. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. Marília/SP: Cultura Acadêmica, 2012. p. 93-120.

COSTA DE SOUSA, Maria do Carmo da Encarnação. *A Organização do Atendimento Educacional Especializado nas Aldeias indígenas de Dourados/MS: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para área da surdez*. Dourados, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal Grande de Dourados, 2013.

DALAGASSA, Adriana Hessel. *Um Estudo sobre Modos de Endereçamento na Educação*. Curitiba, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Tuiuti do Paraná, 2006.

DALLACQUA, Maria Júlia Canazza; MIURA, Regina Keiko Kato Miura (Coord.). *Dificuldades e perspectivas para a habilitação em Educação Especial*. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista4numero1pdf/r4_inform es.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2012.

DESGAGNÉ, Serge; BEDNARZ, Nadine; LEBUIS, Pierre; POIRIER, Louise; COUTURE, Christine. L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 1, p. 33-64, 2001.

DIAS, Sueli de Souza; LOPES DE OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, ABPEE, vol. 19, n.02, p.169-182, abr./jun. 2013.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo de pesquisa sobre formação de professores. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 127-136, jul./dez. 2013.

DORZIAT, Ana. Atendimento Especializado em Educação Especial: Desafios atuais. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Org.). *Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade no atendimento educacional*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013. p. 177-196.

_____. A Formação de Professores e a Educação Inclusiva: desafios contemporâneos. In: CAIADO, Katia R. M.; JESUS, Denise M. de; BAPTISTA, Claudio R. (Org.). *Professores e Educação Especial*. v. 2. Porto Alegre: Editora Mediações, 2011. p. 147-159.

DOURADOSAGORA. *Câmara vota hoje criação de cargos para Coordenadoria Indígena*. Disponível em: <<http://www.douradosagora.com.br/dourados/camara-vota-hoje-criacao-de-cargos-para-coordenadoria-indigena>>. Aceso em: 17 jul. 2013a.

_____. *Coordenadoria indígena funcionará a partir de hoje, garante Aguilera*. Disponível em: <<http://www.douradosagora.com.br/dourados/coordenadoria-indigena-funcionara-a-partir-de-hoje-garante-aguilera>>. Aceso em: 17 jul. 2013b.

EREMITES DE OLIVEIRA, Jorge; PEREIRA, Levi Marques. *Ñande Ru Marangatu: laudo pericial sobre uma terra kaiowá na fronteira do Brasil com o Paraguai, em Mato Grosso do Sul*. Dourados, MS: UFGD, 2009.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. *Cartografias dos estudos culturais – Uma versão latino-americana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Estudos Culturais: uma introdução. In: TADEU DA SILVA, Tomaz (Org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* 3. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 133-166.

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em Educação*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FABIAN, Johannes. *Time and the other. How anthropology makes its objects*. New York, EUA: Columbia University Press, 2002.

FAUSTINO, Rosângela Célia. Diversidade Cultural e Educação Escolar Indígena: contingências de uma política internacional. In: CARVALHO, Elma J. G.; FAUSTINO, Rosângela C. (Org.). *Educação e Diversidade Cultural*. 2. ed. Maringá: UEM, 2012. p. 87-110.

_____. *Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena*. Florianópolis, 2006. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

_____; COSTA, Maria da Piedade Resende; BURATTO, Lúcia Gouvêa. A Legislação e o Atendimento às Pessoas com Deficiência: o Caso dos Indígenas no Paraná. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Org.). *A Pesquisa sobre Inclusão Escolar em suas múltiplas dimensões*. Marília: ABPEE, 2012. p. 175-196.

_____. NOVAK, Maria Simone Jacomini; MENEZES, Maria Christine Berdusco. Interculturalidade e interdisciplinaridade na educação escolar indígena no Paraná: contribuição à alfabetização, formação de professores e elaboração de materiais didáticos bilíngues. In: 4º SEMINÁRIO DO OBEDUC. 2013, Brasília. *Anais Eletrônicos*. Brasília: MEC/CAPES, 2013. Disponível em: <http://seminarios.capes.gov.br/images/stories/conteudo/obeduc/Educacao_Escolar_Indigena/Interculturalidade-e-interdisciplinaridade-na-educacao-escolar-indigena-no-Parana-Rosangela-Fuastino.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2014.

FERNANDES, Luís. Um diário de campo nos territórios psicotrópicos: as facetas da escrita etnográfica. In: CARIA, T. H. *Experiência etnográfica em Ciências Sociais*. Portugal: Edições Afrontamento, 2003. p. 21-40.

FERREIRA, Maria Beatriz Rocha. Prefácio. In: BRUNO, Marilda M. G.; SUTTANA, Renato (Org.). *Educação, Diversidade e Fronteiras da in/exclusão*. Dourados: UFGD, 2012. p. 11-15.

FERREIRA, Júlio Romero. *A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência*. 2. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

FERREIRA LIMA, Marcos Homero. Sobre o direito linguístico de minorias em juízo. In: D'ANGELIS, Wilmar R.; VASCONCELOS, Eduardo A. (Org.). *Conflito linguístico e direitos das minorais indígenas*. Campinas: Curt Nimuendajú, 2011. p. 77-110.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Intercultural: descolonizar o poder e o saber, o ser e o viver. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 7-22, jan./dez. 2012.

FRANCO, M.E.D.P. ; GENTIL, Heloisa Salles. Identidade do Professor de Ensino Superior: questões no entrecruzar de caminhos. In: FRANCO, M.E.D.P. e KRAHE, E. D. (Org.). *Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento*. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2007. p. 39-58.

GALVÃO FILHO, T. A. Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. Marília/SP: Cultura Acadêmica, 2012. p. 65-92.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os Professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. *Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: USP, 2008.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. 1. ed. 13ª reimp. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

_____. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GIROTTO, Renata Lourenço. Balanço da educação escolar indígena no município de Dourados. *Tellus*, Campo Grande, ano 6, n. 11, p. 77-103, out. 2006.

_____. *Por uma nova textura histórica: o Movimento de Professores Indígenas Guarani/Kaiowá em Mato Grosso do Sul – 1988 a 2000*. Dourados, 2001. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal da Grande Dourados, 2001.

GONÇALVES, Eugênio. Ára Verá: o olhar de um professor guarani. In: III SEMINÁRIO POVOS INDÍGENAS E SUSTENTABILIDADE: SABERES LOCAIS, EDUCAÇÃO E AUTONOMIA, 2009, Campo Grande. *Anais Eletrônicos*. Campo Grande: Programa Rede de Saberes (UCDB/UFMS/UEMS/UFGRD), Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI/UCDB) e Fundação FORD/ PHE. Disponível em: <http://www.rededesaberes.org/3seminario/anais/textos/RELATOS_POSTERS_BANNERS%20PDF/GT%20B-10%20-%20Eug%EAnio%20Gon%E7alves.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2013.

GOOGLE MAPS. *Dourados* (Cidade). 1 imagem satélite. Brasil, 2013.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil*. São Paulo, 2008. Tese (Doutorado em Antropologia), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2008.

_____. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/SECADI, 2006. p. 39-68.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. 11. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. *Da Diáspora: identidade e mediações*. Tradução de Adelaine La Guardia Resende, Ana Carolina Escosteguy, Claudia Alvares, Francisco Rudiger, Sayonara Amaral. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

IBIAPINA, Ivana M. L. de M. *Pesquisa Colaborativa: Investigação, Formação e Produção de conhecimentos*. Brasília: Liber, 2008. (Série Pesquisa).

INOUE, Keila; DENARI, Fátima Elisabeth. Aprender brincando e brincar apreendendo: o processo lúdico na escola. In: DENARI, Fátima Elisabeth (Org.). *Igualdade, diversidade e educação (mais) inclusiva*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008. p. 69-95.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Ideb - Resultados e Metas: Ano 2011*. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 19 jul. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Dourados*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 24 mar. 2013.

JESUS, Denise Meyrelles de; ALVES, Edson Pantaleão. Serviços Educacionais Especializados: Desafios à formação inicial e continuada. In: CAIADO, Katia R. M.; JESUS, Denise M. de; BAPTISTA, Claudio R. (Org.). *Professores e Educação Especial*. v. 2. Porto Alegre: Editora Mediações, 2011. p. 17-28.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). *O professor e a educação inclusiva - formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA. 2012, p. 17-24.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: TADEU DA SILVA, Tomaz (Org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* 3. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte, Autêntica, 2006. p. 7-132.

KASSAR, Mônica de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira Educação Especial*, Marília, ABPEE, v.17, p.41-58, mai./ago. 2011a.

KASSAR, Mônica de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, Curitiba: UFPR, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011b.

KEESING, R.M. Theories of culture. *Annual Review of Anthropology*, Palo Alto, USA, v. 3, p. 73-97. 1974.

KUPER, Adam. *Cultura: a visão dos antropólogos*. Bauru: EDUSC, 2002.

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LANDA, Beatriz dos Santos. Crianças guarani: atividades, uso de espaço e a formação do registro arqueológico. In: NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA URQUIZA, Antônio H. (Org.). *Criança Indígena: Diversidade Cultural, Educação e Representações sociais*. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 45-75.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 24ª reimpressão. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

LARAMARA. *Manual Ilustrado para uso do Braille*. São Paulo: Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual, 2007.

LIMA, Juliana Maria da Silva. *Criança Indígena Surda na Cultura Guarani-Kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola*. Dourados, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

LOURENÇO, Renata. *A Política indigenista do Estado Republicano junto aos índios da Reserva de Dourados e Panambizinho na área da educação escolar (1929 a 1968)*. Dourados: UEMS, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa-Formação*. 2. ed. Brasília: Liber, 2010.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/SECADI, 2006. p. 11-37.

MANTOAN, M. T. *et al. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. T. *Atendimento Educacional Especializado: políticas públicas e gestão nos municípios*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2010. Cotidiano escolar: ação docente.

MANZINI, Eduardo José. Formação de professores e Tecnologia assistiva. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. (Org.). *Professores e Educação Especial*. v. 2. Porto Alegre: Editora Mediações, 2011. p. 45-64.

_____. Entrevista Semi-Estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A Pesquisa em debate. *Anais*. Bauru: USC, 2004. CD-ROM.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. A visão dos Licenciados sobre a formação inicial com vistas à atuação com a diversidade dos alunos. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. (Org.). *Professores e Educação Especial*. v. 1. Porto Alegre: Editora Mediações, 2011. p. 51-63.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). *Deliberação CEE/MS nº. 9.367, de 27 de setembro de 2010*. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: CEE/MS, 2010.

_____. *Deliberação CEE/MS nº. 7828, de 30 de maio de 2005*. Dispõe sobre a Educação Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino. Campo Grande: CEE/MS, 2005.

_____. *Deliberação CEE/MS nº. 6.767, de 25 de outubro de 2002*. Fixa normas para a organização, estrutura e funcionamento das Escolas Indígenas pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul para a oferta da Educação Escolar Indígena e dá outras providências. Campo Grande: CEE/MS, 2002.

MATOS, Kleber Gesteira; MONTE, Nietta Lindenberg Monte. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/SECADI, 2006. p. 69-111.

MAZZOTTA, Marcos J. S. *Trabalho Docente e a Formação de Professores de Educação Especial*. São Paulo: EPU, 1993.

MELIÁ, Bartolomeu. *Guarani Retã: Povos Guarani na Fronteira Argentina, Brasil e Paraguai*. Brasil: UFGD, CTI, CMI, CAPI, CONAPI, GAT, UNICEF entre outras, 2008.

_____. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.

MELETTI; Sílvia M. F. Diferenças e diferentes: aspectos psicossociais da deficiência. In: MELETTI; Sílvia M. F.; KASSAR, Mônica de C. M. (Org.). *Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 13-32.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A Formação do Professor e a Política Nacional de Educação Especial. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. (Org.). *Professores e Educação Especial*. v. 2. Porto Alegre: Editora Mediações, 2011. p. 131-146.

MIGNOLO, Walter D. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de (Org.). *Conhecimento Prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-709.

MILANESI, Josiane Beltrame. *Organização e Funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais em um Município Paulista*. São Carlos, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2012.

MINAYO, Maria C. de S. *et al.* Introdução: Conceituação de avaliação por triangulação de métodos. In: MINAYO, Maria C. de S.; ASSIS, Simone G. de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (Org.). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p. 19-51.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Desafios da formação: dialogando com pesquisas. n: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. (Org.). *Professores e Educação Especial*. v. 1. Porto Alegre: Editora Mediações, 2011a. p. 125-141.

_____. O Atendimento Educacional Especializado em sala de recursos: desafios entre as políticas e as práticas. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Org.). *Educação especial em contexto inclusivo: reflexão e ação*. Salvador, BA: EDUFBA, 2011b. p. 93-105.

MORA-OSEJO, Luís Eduardo; BORDA, Orlando Fals. A superação do Eurocentrismo: Enriquecimento do saber sistêmico e endógeno sobre o nosso contexto tropical. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de (Org.). *Conhecimento Prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 711-720.

MURA, Fábio. *À Procura do “Bom viver”*: território, tradição de conhecimento e ecologia doméstica entre os Kaiowá. Rio de Janeiro, 2006. Tese (Doutorado em Antropologia), Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

NAÇÕES UNIDAS. *Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas*. Rio de Janeiro: Centro de Informação das Nações Unidas, 2008.

_____. *Convenção da ONU “Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”*. Nova Iorque, Estados Unidos da América: ONU, 2007.

NASCIMENTO, Adir Casaro. Formação de professores indígenas Guarani e Kaiowá em MS: relações entre territorialidade, processos próprios de aprendizagem e educação escolar. In: 3º SEMINÁRIO DO OBEDUC E O 1º SEMINÁRIO DO OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. 2011, Brasília. *Anais Eletrônicos*. Brasília: MEC/CAPES, 2011. p. 559-573.

_____. *Escola Indígena: Palco das Diferenças*. Campo Grande: UCDB, 2004. (Coleção de teses e dissertações em educação, v.2).

_____; URQUIZA, Antônio H. (Org.). *Criança Indígena: Diversidade Cultural, Educação e Representações sociais*. Brasília: Liber Livro, 2011.

_____; URQUIZA, Antônio H.; VIEIRA, Carlos M. N. A cosmovisão e as representações das crianças kaiowá e guarani: o antes e o depois da escolarização. In: NASCIMENTO, Adir C.; AGUILERA URQUIZA, Antônio H.. (Org.). *Criança Indígena: Diversidade Cultural, Educação e Representações sociais*. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 21-44.

_____; VINHA, Marina. A Educação Intercultural e a construção da escola diferenciada indígena na cultura Guarani-Kaiowá. In: BRUNO, Marilda M. G.; SUTTANA, Renato (Org.). *Educação, Diversidade e Fronteiras da in/exclusão*. Dourados: UFGD, 2012. p. 63-84.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: TADEU DA SILVA, Tomaz (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 7-38.

NOAL, Mirian Lange. *As Crianças Guarani Kaiowá: o mitã reko na aldeia Pirakuá*. Campinas, 2006. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

NOBRE, Domingos. Letramento ou escolarização: escola e projeto de sociedade. In: D'Angelis, Wilmar R.; VASCONCELOS, Eduardo A. (Org.). *Conflitos linguísticos e direitos das minorais indígenas*. Campinas: Curt Nimuendajú, 2011. p. 67-76.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os Professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997. p. 15-34.

NUNES, João Arriscado. "Um Discurso sobre as Ciências": 16 anos depois. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de (Org.). *Conhecimento Prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 59-84.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; BRAUN, Patrícia; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. Procedimentos e recursos de ensino para aluno com deficiência: o que tem sido disseminado nos trabalhos do GT15 da ANPEd sobre estes temas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, ABPEE, v. 17, p. 23-40, mai/ago. 2011.

NOZU, Washington César Shoiti. *Política e Gestão do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas*. Dourados, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: OMS – Direcção Geral da Saúde, 2004.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *Mana*, Rio de Janeiro, Museu Nacional, p. 47-77, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131998000100003>. Acesso em: 23 set. 2012.

PELOSI, Myrian. *Prática com Boardmaker e Speak Dynamically*. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/disciplinacaaufrj/acesso-ao-computador>>. Acesso em: 25 out. 2013.

PFAFF, Nicolle. Etnografia em contextos escolares: pressupostos gerais e experiências interculturais no Brasil e na Alemanha. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Org.). *Metodologia da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 254-270.

PASSOS, Lilianny Rodriguez B. dos. *Associações indígenas: um estudo das relações entre Guarani e Terena na Terra Indígena de Dourados - MS*. Curitiba, 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia), Universidade Federal do Paraná, 2007.

PEREIRA, Maria Ceres. Que Língua(s) Ensinar em Escola(s) da Aldeia? *Revista Trama*, Marechal Cândido Rondon, Unioeste, v. 4, n. 7, p. 151-158, 1º sem. 2008.

PEREIRA, Levi Marques. A socialização da criança kaiowá e guarani: formas de sociabilidade internas às comunidades e transformações históricas recentes no ambiente de vida. In: NASCIMENTO, Adir C.; AGUILERA URQUIZA, Antônio H.. (Org.). *Criança Indígena: Diversidade Cultural, Educação e Representações sociais*. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 75-112.

PEREIRA, A. P. D da C; CASTRO, L. R; SILVA, L. C da. A Política Nacional de Formação Continuada de Professores e a Educação Especial: compreendo a evasão. In: XI ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED CENTRO-OESTE, 1. 2012, Corumbá. *Anais - Educação e pesquisa no Centro-Oeste: políticas, formação e inovação*. Corumbá: UFMS/CPAN, 2012. 1. CD-ROM.

PERIUS, Sérgio. *Formação de Professores Indígenas para o Atendimento à comunidade Guarani e Kaiowá do Município de Amambai no Estado do Mato Grosso do Sul*. Presidente Prudente, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Oeste Paulista, 2008.

PINHO, Glaucé Karina de Oliveira. *Paralisia Cerebral: alterações e atuação fonoaudiológicas*. Monografia (Especialização em Motricidade Oral), Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica, Curitiba, 1999.

PREFEITURA DE DOURADOS. *Síntese Histórica*. Disponível em: <<http://www.dourados.ms.gov.br/ACidade/Hist%C3%B3ria/tabid/63/language/pt-BR/Default.aspx>>. Acesso em: 23 mar. 2013a.

_____. *Perfil*. <http://www.dourados.ms.gov.br/ACidade/Perfil/tabid/64/language/pt-BR/Default.aspx>. Acesso em: 24 mar. 2013b.

_____. Festa do Peixe abre com o parapesca e muita música. Disponível em: <<http://www.dourados.ms.gov.br/Default.aspx?Tabid=57&ItemID=22915>>. Acesso em: 30 jul. 2013c.

PRIETO, Rosângela Gavioli; ANDRADE, Simone Girardi. A Inclusão da Formação de Professores na Inclusão Escolar: um estudo de política municipal. . In: CAIADO, Katia R. M.; JESUS, Denise M. de; BAPTISTA, Claudio R. (Org.). *Professores e Educação Especial*. v. 2. Porto Alegre: Editora Mediações, 2011. p. 91-110.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO - BRASIL. *Dourados*. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/perfil/dourados_ms>. Acesso em: 31 jul. 2013.

QUEIROZ JÚNIOR, Edison de. *Formação continuada de professores para o Atendimento educacional especializado: desafios e perspectivas*. São Paulo, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

ROSENDO, Ailton Salgado. *Formação de Professores Indígenas: O Projeto do Curso Normal Superior Indígena da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade de*

Amambai – MS (2003-2006). Dourados, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, 2010.

SÁ, Michele Aparecida. *O Escolar Indígena com deficiência visual na região da Grande Dourados, MS: um estudo sobre a efetivação do direito à educação*. Dourados, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal Grande de Dourados, 2011.

SANTOS, Daisy Cléia Oliveira dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 935-948, out./dez. 2012.

SANTOS, L. C.; PEREIRA, A. P. D da C.; SILVA, L. C da. A Política Nacional de Formação Continuada de Professores e a Educação Especial: compreendo a acessibilidade. In: XI ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED CENTRO-OESTE, 1. 2012, Corumbá. *Anais - Educação e pesquisa no Centro-Oeste: políticas, formação e inovação*. Corumbá: UFMS/CPAN, 2012. 1. CD-ROM.

SARAMAGO DE SOUZA, Ilma Regina Castro. *A Alfabetização nas escolas indígenas de Dourados, MS: um estudo sobre as situações e as relações que potencializam e/ou que dificultam o processo de leitura e escrita*. Dourados, 2013. Relatório de Qualificação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

SCHIRMER, Carolina R.; BERSCH, Rita. Comunicação Aumentativa e Alternativa. In: SCHIRMER, Carolina R. *et al. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Física*. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC, 2007. p. 57-86.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO GOVERNO DE PARANÁ. *Relato de Intercâmbio entre Comunidades Guarani*. Curitiba: SEED/PR, 2011.

SILVA, Aracy L. da. A Educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: _____; FERREIRA, Mariana K. L (Org.). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001. p. 9-25.

SILVA, Michele Oliveira da. *Protocolo para prescrição ou adaptação de recursos pedagógicos para alunos com paralisia cerebral*. Marília, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2010.

SILVA, Aline Maira; ESCOBAL, Giovana. Caminhos para implementar a inclusão em sala de aula. DENARI, Fátima Elisabeth (Org.). *Igualdade, diversidade e educação (mais) inclusiva*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008. p. 55-68.

SILVA, Aracy L.; FERREIRA, Mariana K. L (Org.). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

SILVA SOUZA, Vânia P. da. *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*. Dourados, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal Grande de Dourados, 2011.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Cortez, 2010. p. 31-83.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009a.

_____. *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009b. v. 1.

_____. Introdução. In: _____. (Org.). *Conhecimento Prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004a. p. 17-56.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: _____. (Org.). *Conhecimento Prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004b. p. 777-821.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2012.

TASSINARI, Antonella M. I. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy L.; FERREIRA, Mariana K. L (Org.). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

TAVARES, Ádia. *Software auxilia alfabetização de crianças com deficiência intelectual*. Disponível em: <<http://unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=7872>>. Acesso em: 29 out. 2013.

TROQUEZ, Marta Coelho de Castro. *Professores Índios e Transformações Sócio-Culturais em um Cenário Multiétnico: A Reserva Indígena de Dourados (1960-2005)*. Dourados, 2006. Dissertação (Mestrado em História), Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, 2006.

_____. *Documentos Curriculares para a Educação Escolar Indígena: da prescrição às possibilidades da diferenciação*. Campo Grande, 2012. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2011.

TUBINO, Fidel. *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. Disponível em: <<http://fongdcam.org/wp-content/uploads/2012/01/delinterculturalismoTubino.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2013.

TUXÁ, Rosilene C. de Araújo. Educação escolar indígena como novo paradigma na visão indígena: experiências, conquistas e desafios. *Tellus*, Campo Grande, UCDB, ano 11, n. 20, p. 275-288, jan./jun. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. *Projeto Pedagógico – Curso de Licenciatura Indígena* (2010). Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/faed/licenciatura-indigena/downloads>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

_____. *Barra de busca: licenciatura, disciplina de educação especial*. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/search?SearchableText=licenciatura%2C+disciplinas+de+educa%C3%A7%C3%A3o+especial>>. Acesso em: 25 mar. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Especial*. São Carlos: UFSCar, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. *O que é o Dosvox*. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/intro.htm>>. Acesso em: 25 out. 2013.

UNIVERSITAT DE LLEIDA. Grupo de Robótica. *HeadMouse e Teclado Virtual*. Disponível em: <<http://www.acessibilidadelegal.com/33-headmouse.php>>. Acesso em: 25 out. 2013.

VIETTA, Katya. & BRAND, A. Programa Kaiowá/guarani: a pesquisa científica a serviço da comunidade. *Multitemas*, Campo Grande, n. 12. 1998.

VILHALVA, Shirley. *Índios Surdos: mapeamento das línguas de sinais do Mato Grosso do Sul*. Petrópolis: Arara Azul, 2012.

_____. *Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul*. Florianópolis, 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística), Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

ZEICHNER, Kenneth M. *A Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas*. Tradução de A. J. C. Teixeira, M. J. Carvalho e M. Nóvoa. Lisboa: Educa, 1993.

ZEMELMAN, Hugo. Sujeito e sentido: considerações sobre a vinculação do sujeito ao conhecimento que constrói. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento Prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 457-468.

WAGNER, Roy. *A Invenção da Cultura*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p. 12-42.

APÊNDICE A



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: A Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado nas Escolas indígenas de Dourados/MS por meio da ação colaborativa.

Pesquisador: João Henrique da Silva – Fone (67) 8161-6159

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Marilda Moraes Garcia Bruno – Fone (67) 3410-2120

O (a) Sr. (a) está sendo convidado (a) para participar desta pesquisa que tem como finalidade propor o desenvolvimento de um programa de formação continuada de professores indígenas para o AEE nas SRMs das escolas de Dourados, MS.

O (a) Sr. (a). tem liberdade de se recusar a participar da presente pesquisa, sem qualquer prejuízo para o (a) Sr. (a). Destaca-se que sempre que o (a) Sr. (a). necessitar poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio do telefone do pesquisador e/ou orientadora. Caso o (a) Sr. (a). consentir em participar da pesquisa supracitada, será chamado (o) a compor um grupo de reflexões, denominado de grupo focal, que tem o intuito de ser um espaço para o (a) Sr. (a). e outros professores do AEE nas SRMs possam expressar suas experiências quanto: à formação do professor do AEE; ao processo de avaliação (identificação e rendimento escolar) do aluno público-alvo da educação especial; à organização do AEE nas SRMs.

Portanto, solicita-se permissão para gravação em áudio das interações realizadas no grupo focal, bem como para que os dados obtidos nesse processo possam ser divulgados na pesquisa apresentada e em trabalhos acadêmicos oriundos de congressos e eventos científicos.

Salienta-se que a participação nesta pesquisa não traz complicações legais, sendo que nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade. Ainda, garante-se que, na apresentação dos dados da pesquisa, obtidos mediante o grupo focal, em nenhum momento, o nome do (a) Sr. (a). será revelado. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo.

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 em sua relação com os pesquisadores e a administração da secretaria para a qual você trabalha. Se durante a participação na pesquisa, você tiver qualquer tipo de desconforto, a mesma poderá ser interrompida no momento, podendo ou não continuá-la posteriormente.

Ao participar desta pesquisa, Sr. (a) não terá nenhum benefício direto. A participação no estudo não acarretará custos para você e por isso não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional pela sua participação. Contudo, esperamos que esta pesquisa contribua com a formação dos professores e estabeleça um diálogo intercultural entre a universidade e os professores indígenas, bem como para o avanço na produção do conhecimento, tanto no campo da Educação Especial como na Educação Escolar Indígena.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Dessa forma, por gentileza, preencha o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo. Para sua segurança, o (a) Sr. (a). receberá uma cópia deste termo .

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecido (a), manifesto meu consentimento em participar da pesquisa intitulada *A Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado nas Escolas indígenas de Dourados/MS por meio da ação colaborativa*.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

João Henrique da Silva (Pesquisador)

Dourados/MS, ____ de junho de 2013.

APÊNDICE B

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A P4/E4

EIXO TEMÁTICO 1: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

- 1) Conte-nos qual a sua formação inicial e continuada e como você ingressou na área da educação especial.
- 2) Você se sente apta/competente para oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sala de recursos para qualquer tipo de aluno público-alvo da educação especial (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação)?
- 3) Você sente desejo ou necessidade de aprender mais sobre o seu trabalho? Em caso positivo, qual tipo de formação você considera necessária?
- 4) Como você pensa que deveria ser a formação continuada de professores de salas de recursos?
- 5) Para você, o papel do professor das salas de recursos está ou não politicamente bem definido? Por quê?
- 6) Como se sente com a sua escolha profissional de ser professora? E como professora do AEE?

EIXO TEMÁTICO 2: AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

- 1) Quem (pais, professores, direção, outros profissionais) informa inicialmente que o estudante é suspeito de ter alguma condição que precisa ser avaliada?
- 2) Quem são os responsáveis pela avaliação dessa necessidade educacional especial e onde essa avaliação é realizada?
- 3) Quem elabora o quê e como vai ser ensinado ao aluno na sala de recursos? Quantos alunos você atende na sala de recursos?
- 4) Como é avaliada a aprendizagem do aluno na sala de recursos? E nas classes comuns, como eles são avaliados?
- 5) Você elabora um planejamento educacional para cada aluno? Como é feito?

6) Quem elabora os conteúdos e ensinar o aluno na SRM?

EIXO TEMÁTICO 3: ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NAS SRMs E NAS CLASSES COMUNS

1) Para você, qual a função do AEE oferecido nas salas de recursos? E qual a função das classes comuns aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?

2) Qual relação existe entre o trabalho realizado pelo professor da classe comum e o trabalho realizado pelo professor da sala de recursos?

3) No caso de alunos não alfabetizados, de quem é a responsabilidade por alfabetizá-los: o professor da classe comum ou o professor da sala de recursos?

APÊNDICE C

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS P5 E P6

- 1) Conte-nos qual a sua formação inicial e continuada e como você ingressou na área da educação especial.
- 2) Fale-nos sobre o seu serviço.
- 3) Você fez alguma pós-graduação *latu sensu* ou *strictu sensu*? Qual?
- 4) Você fez algum curso relacionado à Educação Especial?

APÊNDICE D

ROTEIRO DAS QUESTÕES DISPARADORAS PARA A ENTREVISTA COLETIVA

2º Encontro – 14 jun. 2013

- 1) Como vocês pensam que deveria ser a formação continuada de professores de salas de recursos?
- 2) Para vocês, o papel do professor das salas de recursos está ou não politicamente bem definido? Por quê?
- 3) Como se sente com sua escolha profissional de ser professora? E como professora do AEE?
- 4) Vocês elaboram um planejamento educacional para cada aluno? Como é feito?
- 5) Quem elabora os conteúdos e ensinar o aluno na SRM?
- 6) Há alguma colaboração dos professores das SRMs com os de sala regular? Como? De que forma?
- 7) Vocês se reúnem com os professores da sala regular? O que discutem?
- 8) A Provinha Brasil é aplicada também nas escolas indígenas? Os alunos com deficiência participam? Justifique.

3º e 4º Encontro – 26 jun./01 jul. 2013

- 1) Por meio da pesquisa de Costa de Sousa (2013), parece-nos que vocês têm dificuldade de avaliar crianças com deficiência intelectual, dificuldades de aprendizagem e outras deficiências, está correto? Por quê?
- 2) Qual foi a formação continuada que vocês fizeram para atuar no AEE?
- 3) Como você (P1) avalia a especialização do MEC?
- 4) Como aconteceu o curso para preparar outros professores para o AEE nas escolas indígenas?
- 5) Qual foi o enfoque desse curso? Libras? Todas as deficiências?
- 6) Como foram estudadas as características da pessoa com deficiência intelectual e as formas de elaboração de avaliação das necessidades específicas?
- 7) Como vocês veem o bilinguismo para as escolas indígenas?
- 8) Como vocês pensam o ensino da Libras para surdos indígenas?
- 9) No caso das escolas indígenas, não seria o caso de um ensino multilíngue?

- 10) A Libras não é uma forma de colonização? É necessária para os surdos indígenas guarani-kaïowá como primeira língua?
- 11) Para você (P1), qual é o propósito da pesquisa da Shirley quanto ao registro dos sinais emergentes?
- 12) Os pais preferem que as crianças aprendam português ou guarani? Por quê?
- 13) Para vocês, as escolas indígenas estão reproduzindo o modelo das escolas urbanas?
- 14) O que é o AEE? Como ele pode ser trabalhado com o surdo?
- 15) Na pesquisa de Costa de Sousa (2013), fica nas entrelinhas que o professor do ensino regular não assume a responsabilidade pedagógica da alfabetização do aluno com deficiência? Está correta esta interpretação?
- 16) Você (P2) cursou formação pedagógica para o AEE?
- 17) Para vocês, o que é o papel do professor da sala de recursos?
- 18) Os materiais que vocês produzem vão para a sala comum?
- 19) Qual seria o papel do professor do AEE nas escolas indígenas?
- 20) As crianças e jovens indígenas com deficiência são atendidas também pelo Programa de Atendimento Pedagógico (PAE)?
- 21) Houve alguma formação continuada na escola para explicar ao professor da classe comum o que é articulação com o AEE?
- 22) Como está a articulação entre o professor do AEE com o da sala comum?

5º Encontro – 02 jul. 2013

- 1) Como vocês se sentem com a sua formação inicial?
- 2) Quantas horas dedicam-se aos alunos individualmente na sala de recursos?
- 3) Vocês possuem recursos de informática aplicada à produção braile e recursos tecnológicos e informática aplicada à deficiência visual (sintetizadores de voz, lupas eletrônicas, magnificadores de tela para baixa visão)?
- 4) O AEE está previsto no Projeto Político-Pedagógico das suas escolas?
- 5) Vocês tem parcerias intersetoriais? Quais?
- 6) Como que seria o AEE dentro do contexto das escolas indígenas, que prezasse por uma educação diferenciada, específica, bilíngue/multilíngue e intercultural?
- 7) Como que acontece o encaminhamento e a avaliação do aluno indígena com deficiência?
- 8) Que tipo de materiais vocês utilizam para desenvolver as habilidades da criança com deficiência, como o caso da linguagem?

9) O que seria uma escola indígena com qualidade?

6º Encontro – 30 jul. 2013

- 1) Como acontece a avaliação antes do AEE?
- 2) Quem identifica que o aluno está com deficiência? Ou quem faz essa identificação?
- 3) Como vocês fazem o encaminhamento para conseguir o laudo?
- 4) A identificação da deficiência é feita no sistema público de saúde? Trata-se do laudo médico?
- 5) Vocês recebem alguma diretriz específica da Secretaria Municipal para fazer a avaliação das crianças? Ou material para fazer a avaliação das necessidades específicas?
- 6) Em que língua se dá a alfabetização das crianças indígenas com deficiência?
- 7) Existe alguma criança com altas habilidades/superdotação?
- 8) Que orientação vocês receberam para saber sobre múltiplas deficiências?
- 9) Quem decide que o aluno deve ir para o AEE?
- 10) Quanto tempo demora o laudo médico?
- 11) Vocês percebem que têm algumas demandas específicas que poderiam ajudar as crianças avançarem?
- 12) Esses alunos que vocês atendendo estão atendendo têm defasagem série?
- 13) Os professores priorizam a leitura oral?
- 14) Os professores das classes comuns não aceitariam que os alunos em defasagem de série passassem para etapas posteriores?
- 15) Que documentos vocês têm na pasta do aluno?
- 16) O que consta no planejamento dos alunos?
- 17) A Secretaria Municipal de Educação orientou vocês para fazer o planejamento?
- 18) Quem acompanha esse plano? Quem avalia?
- 19) Quantos de seus alunos estão alfabetizados?
- 20) Quem decide que o aluno vai ser retido ou promovido? Vocês participam desse processo?
- 21) Vocês têm bastante jogos de quebra-cabeças, de matemática e alfabetização?
- 22) Vocês têm trabalhado mitos e histórias indígenas?

7º e 8º Encontros – 14 ago. 2013

- 1) Por que o professor da sala comum não tem assumido sua função pela escolarização?

- 2) Por que o município não constrói novas salas de recursos? Não planeja essa construção?
- 3) Quero aprender com vocês: Como a família tradicional indígena e a família de hoje vê a questão da escola? Qual é o papel que a escola ocupa na família?
- 4) Educar em qual sentido os pais veem na escola?
- 5) Os pais acham importante a escola? Por quê?
- 6) Que métodos de alfabetização vocês conhecem?

9º e 10º Encontros – 22 e 26 ago./ 09 set. 2013

- 1) Que tipo de deficiências vocês atendem na sala de recursos?
- 2) Que tipo de equipamentos vocês têm disponível na sua sala de recursos?

11º e 13º Encontros – 13 set./ 07 out. 2013

- 1) Quem tem aluno com deficiência na classe comum?
- 2) Como você se sente como professores desses alunos?
- 3) O que tem avançado? O que está bem? O que está dando certo?
- 4) Que dificuldades vocês encontram?
- 5) O que não está dando certo?
- 6) O que é possível melhorar?
- 7) Quem de vocês teve a disciplina Educação Especial na graduação?
- 8) Quem fez alguma especialização que tivesse conteúdo ou disciplina relacionado à Educação Especial?
- 9) Quem participou de cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação sobre Educação Especial?

12º Encontro – 24 set. 2013

- 1) Quais jogos pedagógicos vocês possuem nos computadores?
- 2) Quais são as crianças com paralisia cerebral que vocês possuem na escola?

APÊNDICE E



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

14º Encontro – 10 out. 2013

Título da Pesquisa: Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado em escolas indígenas

Pesquisador: Mestrando João Henrique da Silva

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Marilda Moraes Garcia Bruno

Professor(a): _____

Data: _____

1) De que forma você avalia o estudo das seguintes temáticas no curso de formação de professores para o AEE? Marque um X nas possibilidades.

ENCONTRO DATA	ASSUNTO	MUITO BOM	BOM	REGULAR
1º 10/04	Apresentação do Programa de Formação Continuada aos Professores do AEE das escolas indígenas.			
2º 14/06	Levantamento das temáticas prioritárias para a formação. Organização do calendário do curso			
3º 26/06	A Escolarização de Crianças Indígenas com Deficiência na Região da Grande Dourados. Devolutiva das pesquisas de Coelho, Sá, Silva Souza e Costa Sousa.			
4º 01/07	Atendimento Educacional Especializado para surdos nas escolas indígenas de Dourados.			
5º 02/07	AEE: aspectos normativos e pedagógicos Resolução nº 5/2012 – Interface da Educação Escolar Indígena e Educação Especial.			

6º 30/07	Avaliação de crianças com deficiência.			
7º 14/08	Definição e caracterização da Deficiência Intelectual.			
8º 14/08	Estratégias para a Alfabetização para criança com Deficiência Intelectual. Avaliação das necessidades específicas das crianças e jovens com deficiência.			
9º 22/08	Tecnologia Assistiva: Programas e Jogos Pedagógicos. E1/E4.			
10º 26/08 09/09	Tecnologia Assistiva: Programas e Jogos Pedagógicos. E2/E3			
11º 13/09	Inclusão – Articulação do AEE com a sala comum. Escola C.			
12º 24/09	O AEE para Paralisia Cerebral. Recursos de comunicação alternativa e pedagógicos Manuseio de equipamento para deficiente visual e cego.			
13º 07/10	Inclusão da criança indígena com deficiência. Articulação do AEE com a sala comum. Escola D.			
14º 10/10	Encerramento. Avaliação do Programa de Formação Continuada.			

2) De que modo você avalia os encontros realizados? Marque um X nas possibilidades.

	MUITO BOM	BOM	REGULAR
<i>Conteúdo</i>			
<i>Didática</i>			
<i>Interação</i>			
<i>Carga Horária</i>			
<i>Locais do Encontro</i>			
<i>Administração do tempo</i>			

3) De que modo você avalia os encontros realizados pelo pesquisador? Marque um X nas possibilidades.

	MUITO BOM	BOM	REGULAR
<i>Domínio do conteúdo</i>			
<i>Didática</i>			
<i>Relacionamento interpessoal</i>			
<i>Administração do tempo</i>			

4) Quais são os pontos *POSITIVOS* que você destacaria na realização do programa de formação continuada? Por quê?

5) Quais são os pontos *NEGATIVOS* que você destacaria na realização do programa de formação continuada? Por quê?

6) Como você avalia as temáticas estudadas durante o curso de formação continuada? Atendeu as suas expectativas?

7) Quais são as suas sugestões para futuros programas de formação continuada?

8) Observações:

SOMOS GRATOS PELA SUA ATENÇÃO E DISPONIBILIDADE!

ANEXO A

QUADRO Nº 1

**MODELO PROPOSTO PARA SUBSIDIAR A IDENTIFICAÇÃO DE
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.**

ÂMBITOS	DIMENSÕES DE ANÁLISE	ASPECTOS	INDICADORES DE AVALIAÇÃO
1-CONTEXTO EDUCACIONAL	1.1) A instituição educacional escolar	a) <i>filosófico: valores e crenças</i> b) <i>estrutura organizacional</i> c) <i>funcionamento organizacional.</i>	
	1.2) A ação pedagógica	a) <i>o professor</i> b) <i>a sala de aula</i> c) <i>recursos de ensino e de aprendizagem</i> d) <i>estratégias metodológicas usadas para o ensino dos conteúdos curriculares</i> f) <i>estratégias avaliativas</i>	
2-ALUNO	2.1) Nível de desenvolvimento	a) <i>características funcionais</i> b) <i>competências curriculares.</i>	
	2.2) Condições pessoais	a) <i>natureza das necessidades educacionais</i>	
3-FAMÍLIA	3.1) Características do ambiente familiar	a) <i>condições físicas da moradia</i> b) <i>Cultura, valores e atitudes</i> c) <i>Expectativas de futuro.</i>	
	3.2) Convívio familiar	a) <i>pessoas que convivem com o aluno</i> b) <i>relações afetivas</i> c) <i>qualidade das comunicações</i> d) <i>oportunidades de desenvolvimento e de conquista da autonomia.</i>	