

Educação especial nas escolas indígenas de Dourados – MS: desafios e possibilidades do serviço de apoio para os indígenas com deficiência

Special education in indigenous schools in Dourados – MS: challenges and possibilities of support services for indigenous with disabilities

João Henrique da Silva

Universidade Federal de São Carlos
jhsilva1@yahoo.com.br

Marilda Moraes Garcia Bruno

Universidade Federal da Grande Dourados
marildabruno@ufgd.edu.br

Resumo

Este estudo teve por objetivo desenvolver um programa de formação continuada para investigar as ações pedagógicas presentes nas salas de recursos e analisar as possibilidades, impasses e os desafios do atendimento especializado ofertado nas escolas indígenas de Dourados-MS. Trata-se de pesquisa colaborativa, fundamentada nos aportes teórico-metodológicos da sócio-anthropologia, com ênfase nos Estudos Culturais. Foram organizadas duas etapas de trabalho com quatorze encontros de formação, os quais discutiram as demandas de quatro escolas e de quatro professoras especializadas, por meio de entrevistas semiestruturadas, abertas e coletivas. Os dados foram analisados elencando unidades temáticas presentes no discurso das participantes, confrontados com o aporte teórico e com as diretrizes e a literatura da educação especial. Os resultados evidenciaram que as escolas estudadas enfrentam diversos obstáculos, tais como: espaço físico inadequado; carência de recursos e materiais didático-pedagógicos na língua Guarani; ausência da língua de sinais em Guarani; dificuldades com a avaliação das necessidades específicas. Por fim, as análises indicaram que a política educacional precisa pautar-se numa perspectiva política, intercultural, capaz de mobilizar a participação e o exercício crítico do fazer pedagógico.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Educação Escolar Indígena. Indígenas com deficiência.

Abstract

This study was aimed at developing a continuing education program to investigate pedagogical actions existing in resource rooms and at analyzing possibilities, impasses and challenges of specialized service provided in indigenous schools in Dourados - MS. It is a collaborative research, based on theoretical-methodological contributions of social anthropology, with an emphasis on Cultural Studies. They were organized two stages of work with fourteen training meetings, which discussed the demands of four schools and four specialized teachers, through semi-structured, open and collective interviews. Data were analyzed listing thematic units present in the discourse of participants, faced with the theoretical framework and the guidelines and the literature of special education. Results evidenced that such schools face several obstacles such as: inadequate physical space, lack of resources and teaching/learning material in Guarani language; absence of sign language in Guarani; among others. Last, such analyses indicated that the educational policy needs to be guided by a political perspective, intercultural, capable of mobilizing the participation and critical-thinking exercise of pedagogical making.

Keywords: Indigenous with disabilities. Indigenous School Education. Specialized Educational Service.

I ntrodução

A interface entre as modalidades de Educação Especial e de Educação Indígena está em processo de construção. A Política Nacional da Educação Especial (BRASIL, 2008, p. 22-23) assegura que “[...] os recursos, serviços e atendimentos educacionais especializados estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos”. Contudo, não foram traçadas orientações efetivas e condizentes à realidade indígena, o discurso é generalista e faltam diretrizes que promovam o diálogo intercultural.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Res. nº. 5/2012) garantem o Atendimento Educacional Especializado (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.

Este estudo problematiza se o AEE proposto para escolas indígenas articula-se aos princípios da escolarização e às características socioculturais desses grupos. 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 construção do AEE nas escolas indígenas (BHABHA, 1998).

As pesquisas sobre a implementação do AEE nas escolas indígenas (SÁ, 2011; LIMA & 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.

Assim, o objetivo deste estudo foi desenvolver um programa de formação continuada para investigar as ações pedagógicas presentes nas salas de recursos e analisar as possibilidades, impasses e os desafios do AEE ofertado nas escolas indígenas de Dourados, MS. Inicialmente, apresentamos os aspectos teórico-metodológicos do estudo com as ações desenvolvidas e, por último, apresentamos os

dados sobre a organização, o funcionamento e as práticas pedagógicas do AEE nas escolas indígenas.

Delineamento Teórico-Metodológico

A Terra Indígena de Dourados (TID) abrange as aldeias Jaguapiru e Bororó, localizadas no município de Dourados-MS. A maioria dos habitantes pertence à etnia guarani-kaiowá. Essa terra possui 7 escolas, das quais 4 oferecem o AEE, que constituem o cenário de investigação e tem como interlocutores quatro professoras das salas de recursos no ano de 2013 e professores do ensino regular que atendem aos alunos com deficiência. As professoras das SRMs (Salas de Recurso Multifuncional) foram identificadas na pesquisa como P1, P2, P3 e P4. Elas trabalham, respectivamente, nas escolas E1, E2, E3, E4. Todas as professoras tinham contato entre si, uma vez que frequentavam os cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED).

Esse estudo fez parte de um macroprojeto que analisou a interface entre a Educação Especial e Educação Escolar Indígena na região da Grande Dourados/MS. Segundo os participantes, há duas salas na região sul do estado de Mato Grosso do Sul (MS). Fatos confirmados pela pesquisa de Costa de Sousa (2013) e Lima (2013).

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. Essas análises fundamentam-se nos Estudos Culturais: Bhabha (1998), Bauman (2005), Hall (2006), García Canclini (2008) e Laclau (2011).

Os conceitos essenciais trabalhados no decorrer desta pesquisa são: cultura, “entre-lugar”, hibridação intercultural, identidades e tradução cultural. Esses conceitos ajudam a compreender que o ser humano é tecido por relações sociais, através das quais suas identidades são constituídas. Transitam entre diferentes fronteiras sociais e culturais, o que nos instiga à tradução cultural para operar nos interstícios sociais.

Esses conceitos e enunciados indicam que o AEE para as escolas indígenas necessita ter como ponto de partida as diferentes culturas e os significados construídos sobre a deficiência na etnia guarani-kaiowá, uma vez que a cultura contém os significados dos grupos. Remetem à compreensão de que a situação das crianças com deficiência nas escolas indígenas e a formação de professores para salas comuns e do AEE encontram-se em espaços intersticiais. A atuação desses professores do AEE requer traduzir

culturalmente as diferentes experiências de vida. A hibridação cultural incentiva à negociação entre os saberes e as novas identidades.

Quanto ao delineamento metodológico, a pesquisa colaborativa objetivou proporcionar “[...] 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 educativa (IBIAPINA, 2008).

A pesquisa foi organizada em duas etapas: a primeira partiu da revisão bibliográfica, do estudo documental e dos contatos iniciais com as escolas e a comunidade; e a segunda, caracterizou-se pelos registros dos dados no Diário de Campo, entrevista semiestruturada e entrevista coletiva no decorrer do ciclo de formação. Esse ciclo foi composto por 14 encontros, dos quais os 2 primeiros foram para levantamento de temáticas prioritárias, organização e planejamento dos encontros. Nos outros 2 encontros, foram apresentados e discutidos os resultados das 5 pesquisas realizadas sobre o acesso e a escolarização de crianças indígenas com deficiência na região da Grande Dourados.

Os demais encontros, num total de 10, versaram sobre os seguintes temas: aspectos normativos e pedagógicos do AEE, princípios da educação escolar indígena, 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) e tecnologia assistiva e informática.

Desse modo, o ciclo colaborativo oportunizou um espaço de formação e de reflexão sobre a prática pedagógica das professoras. Esses exercícios analíticos críticos realizados, de forma interpessoal e intrapessoal, foram determinantes para o andamento das atividades desenvolvidas a partir das demandas relatadas pelas professoras e com o apoio de textos sobre as temáticas elencadas.

Os dados das entrevistas foram elencados em unidades temáticas e analisados pelos recursos da triangulação das entrevistas, diário de campo, pesquisas e literaturas sobre a temática. 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).

Neste artigo, não abordamos o perfil de formação das professoras para o AEE, mas pontuaremos que as identidades das professoras do AEE para escolas indígenas não são fixas e estáveis. Elas são construídas pelas próprias professoras que precisam traduzir culturalmente as suas experiências e transitar em diferentes 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. Os relatos evidenciaram a emergência da tradução cultural entre os dois campos de conhecimentos, a Educação Especial e a Educação Escolar Indígena.

O Atendimento Educacional Especializado nas Aldeias de Dourados: espaço de tradução cultural?

O número de crianças indígenas com deficiência na 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 relatos das professoras participantes deste estudo. Estas últimas confirmaram que entre as famílias indígenas há a crença da deficiência como maldição, por se tratar de assuntos cosmológicos e religiosos. Diz respeito às representações sociais guarani-kaiowá de como lidar com a deficiência. 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” (SILVA SOUZA, 2011, p. 53). Assim, a criança precisaria ser devolvida ao seu deus, que não é o da sua família e comunidade. As professoras indígenas participantes deste estudo acreditam que essas crenças influenciam na expectativa das famílias e da escola quanto às possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem dessas crianças.

Os estudos sobre a escolarização de indígenas com deficiência são recentes. Nas etnias guarani-kaiowá as pesquisas relatam a existência de crianças indígenas com

deficiência e a sua interação com essas comunidades: Vilhalva (2009), Sá (2011), Silva Souza (2011), Coelho (2011), Lima (2013) e Costa de Sousa (2013). Os dados revelam que o direito à educação escolar não tem sido efetivado para muitas crianças em decorrência da situação de sua saúde, das expectativas negativas dos familiares e pela ausência de transporte. De acordo com Silva Souza (2011), os professores indígenas não se sentem aptos para ajudar os alunos com deficiência em seu desenvolvimento. Essa inaptidão parte tanto da falta de conhecimentos específicos, quanto da falta de recursos e de serviços.

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 mais as sacrificam. Para essa professora, a criança é aceita por causa do Benefício de Prestação Continuada (BPC), muitas vezes a única fonte da renda para sobrevivência da família.

A partir dessas considerações, este tópico discute os dados sobre o AEE nas escolas da TID, com o objetivo de suscitar um diálogo intercultural entre os distintos campos dos conhecimentos. Apresentamos caracterização das escolas das Aldeias Jaguapiru e Bororó, bem como do AEE quanto ao seu atendimento, organização e funcionamento, além de refletirmos também sobre as práticas pedagógicas realizadas no AEE.

O AEE nas Aldeias Jaguapiru e Bororó

Existem 7 escolas nas aldeias indígenas de Dourados. Elas têm 3.719 alunos matriculados: 231 alunos pré-escolares; 2.525 alunos dos anos iniciais do ensino fundamental; e 963 alunos dos anos finais do ensino fundamental (SEMED, 2012, apud COSTA DE SOUSA, 2013). Entre essas 7 escolas, 4 possuem o AEE no modelo de SRMs. Elas se encontram nas Aldeias Jaguapiru (E1; E3) e Bororó (E2; E4). Trata-se de 3 salas de recursos do Tipo I (E1; E3; E4) e apenas 1 sala de Tipo II (E2). Apesar da recente implantação das salas de recursos nas escolas indígenas de Dourados/MS, pensamos que, por meio do Núcleo de Educação Especial (NEESP), essas salas foram pioneiras em oferecer atendimento educacional para crianças indígenas com deficiência.

Segundo Costa de Sousa (2013, p. 64-68), 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, cujo espaço é dividido com uma pequena biblioteca.

O caminho de afluência 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 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).

De acordo com Faustino, Costa e Buratto (2012, p. 193), 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.

No que concerne ao público atendido pelo AEE na TID, existem 45 alunos indígenas com deficiência ou com limitações e disfunções. As maiores incidências de deficiência são: surdez, paralisia cerebral e deficiência intelectual. A P1 atende 12 alunos, dentre eles, 5 alunos frequentam outras escolas municipais das aldeias, porém, não estão matriculados na E1. Desses, 2 alunos são surdos e matriculados na E3. A P2 atende 8 alunos. A P3 e a P4 trabalham, respectivamente, com 12 e 13 alunos.

Assim, 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 laudo ou aguardam a tramitação, o que evidencia uma grande dificuldade no diagnóstico e na identificação das necessidades específicas de 13 estudantes.

Todavia, é preciso ter presente que é muito complexo o diagnóstico de deficiências para as comunidades indígenas, em especial, a intelectual. Na cultura dos povos pesquisados, esse conceito não se faz presente. Os dados do estudo podem levar às hipóteses: dificuldades de aprendizagem por fatores linguísticos e culturais, em virtude de estratégias e metodologia do professor, ou ainda por situação de vulnerabilidade social dessas crianças.

Observamos também particularidades quanto ao alunado atendido 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.

Quando foi questionado sobre a alfabetização, constatamos que a maioria desses alunos não foi alfabetizada, alguns só dominam noções básicas de leitura e escrita, outros identificam letras e reconhecem o próprio nome. Vale ressaltar que o AEE não tem a função de alfabetizar e, sim, complementar e/ou suplementar o trabalho da classe comum (BRASIL, 2008, 2009a, 2010ab, 2011ab). Essa situação identificada exige maior domínio dos professores para promover a alfabetização do aluno na sala comum. Sem a parceria do professor da classe comum torna-se dificultoso o trabalho. A ausência de um trabalho conjunto foi a queixa dos entrevistados.

Quanto ao tempo de atendimento na sala de recursos, varia entre 2 a 4 horas diárias. 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 a escola, em virtude da violência acentuada nas aldeias. Os mais prejudicados são os alunos surdos e com deficiência intelectual. A P1 e a P2 buscam em casa as crianças que moram próximas à 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, 2009a, Art. 13, III). A resolução, porém, não estabelece a quantidade de carga horária necessária para atender o aluno. Ropoli et al. 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” (ROPOLI et al., 2010, p. 22).

Nas suas falas, as professoras relataram que, geralmente, fazem um projeto semanal de trabalho para cada aluno. Elas desenvolvem também projetos semestrais e anuais articulados com os projetos elaborados para toda a escola, que desenvolve um tema específico para todos os anos do ensino fundamental.

Porém, todas as professoras contaram que não conseguem obter o planejamento do professor da sala comum. A articulação entre o professor da classe comum e o

professor da educação especial é precária, pois não conseguem realizar em conjunto o plano de ensino.

As professoras relataram que fazem o Plano do AEE através do modelo aprendido com o curso ofertado pela SEMED e ministrado pela P1. Esse plano é elaborado a partir do Estudo de Caso que se compõe de: apresentação do caso, esclarecimento do problema, identificação da natureza do problema, resoluções do problema e elaboração do plano de AEE. Trata-se do modelo de Trabalho de Conclusão de Curso da especialização em Formação de Professores para o AEE realizado pela Universidade Federal do Ceará em parceria com o MEC. A P1 fez esse curso e repassou as informações para seus colegas.

Dessa maneira, compreendemos que as professoras planejam as atividades do AEE conforme as orientações de documentos não-indígenas. Não existe um material que aborde as especificidades socioculturais dos indígenas. Inclusive, o AEE nas escolas indígenas 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 em estratégias para discutir com os pais sobre a deficiência, as necessidades específicas, as expectativas e objetivos com relação aos seus filhos, além de fomentar parcerias efetivas entre as áreas da saúde, assistência social e trabalho.

Nesse sentido, verificamos 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.

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 escola (BRASIL, 2009a). Na opinião da 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.

Ante o exposto, 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 vêm 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 a gente 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 [...] (P1).

Dentro da escola [...] eu acho que deveria, às vezes, 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 [...] (P2).

Baseando-nos nas orientações dos documentos normativos e pedagógicos (BRASIL, 1998, 2012ab) e nos Estudos Culturais, entendemos 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 autonomia 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 dos Estudos Culturais, analisamos 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. Essa tarefa é essencial porque os Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas (E2 e E4) sugerem que o AEE não tem sido pensado como trabalho coletivo. Torna-se importante que a gestão escolar promova reflexão com os professores da classe comum para que o AEE torne-se uma proposta pedagógica que envolva todos, contemplando os recursos e serviços necessários para os alunos.

A Prática Pedagógica no AEE: estratégias de intervenção

A prática pedagógica é um dos elementos essenciais para o AEE. Ela envolve diversos aspectos e, neste artigo, trataremos do ensino de Libras e das atividades pedagógicas para crianças com deficiência intelectual e física, e o uso das tecnologias assistivas.

No aspecto linguístico, a educação do indígena surdo é complexa, tanto em relação a sua socialização como na participação no grupo comunitário, 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 da identidade guarani-kaiowá está comprometida (COELHO, 2011).

Assim, seria preciso uma língua de sinais própria, mas até o momento, não existem sinais convencionados para os indígenas surdos guarani-kaiowá, pois os sinais ainda são emergentes e diferentes entre si. Existem apenas alguns sinais emergentes identificados (VILHALVA, 2009). As escolas da TID ensinam Libras para seus alunos e dispõe do auxílio do intérprete de Libras para mediar a comunicação entre o professor regente e o aluno.

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, 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, 2013).

As diretrizes da educação escolar indígena dispõem que deve ser garantido o ensino de Libras nas escolas indígenas (BRASIL, 2012b, 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.

No que se refere ao AEE para alunos com deficiência intelectual, as interlocutoras desta pesquisa relataram que têm dificuldades para avaliar as crianças com suspeita dessa condição, devido ao fato de alguns alunos serem falantes da língua Guarani. Elas dizem que a formação inicial/continuada realizada por elas não foi suficiente para aprofundar conhecimentos sobre 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 e formas de identificação da deficiência intelectual que, por sua vez, foram discutidas nos encontros de formação como a caracterização das funções mentais globais e específicas da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), e as diferentes visões sobre possibilidades e dificuldades decorrentes da deficiência intelectual e práticas pedagógicas para o AEE.

Esses temas discutidos serviram para repensar o diagnóstico da pessoa indígena com deficiência intelectual e a avaliação das necessidades específicas, pois a criança interage com outros papéis da família e da comunidade, além dos valores de sua própria cultura (discursos, costumes, cosmologias).

No desenrolar dos encontros de formação, as professoras também expressaram suas dificuldades de atender e avaliar as crianças com paralisia cerebral (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 e 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, além da instalação do 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.

As interlocutoras da pesquisa relataram também suas dificuldades na elaboração e manuseio das Tecnologias Assistivas – TAs (BRASIL, 2009b). Nas salas de recursos estudadas observamos 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 1 caixinha de som e 1 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*.

As professoras enfatizaram que faz muita falta à 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.

Dessa forma, novas formações continuadas para TAs precisam ser ofertadas aos professores, bem como novos recursos e equipamentos para a sala de recursos. Consideramos 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.

Tendo presente essas considerações, percebemos 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), compreendemos 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

A atuação dos professores para o AEE em escolas indígenas 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, 2004, 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, 2004, p. 808). Nas zonas fronteiriças, emergem saberes e

práticas. Emerge o diálogo entre os saberes, as culturas, as práticas sociais e seus agentes.

Trata-se de construir uma Educação Especial articulada com educação escolar indígena diferenciada, específica, multilíngue, comunitária, intercultural e inclusiva. No âmbito da Educação Especial, há muitos materiais que podem ser apropriados e ressignificados pelos povos indígenas, por meio de um interculturalismo crítico.

Desse modo, 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 em 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. É preciso superar as práticas homogêneas e colonizadoras no processo educacional. Essa situação pode ser superada se forem reconhecidas as diferenças culturais, econômicas, sociais e os interesses dos diferentes povos que vivem em nosso país.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *CONAE 2014 - Conferência Nacional de Educação: documento – referência*. Brasília, DF: MEC, 2013.

_____. *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.

_____. *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 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.

_____. *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.

_____. Comitê de Ajudas Técnicas. *Tecnologia Assistiva*. Brasília: CORDE, 2009b.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

_____. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRUNO, Marilda M. G.; SUTTANA, Renato (Org.). *Educação, Diversidade e Fronteiras da in/exclusão*. Dourados: UFGD, 2012.

COELHO, Luciana L. *A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola*. 125p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal Grande de Dourados, Dourados, 2011.

COSTA DE SOUSA, Maria do C. da E. *A Organização do Atendimento Educacional Especializado nas Aldeias indígenas de Dourados/MS: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para área da surdez*. 111p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal Grande de Dourados, Dourados, 2013.

FAUSTINO, Rosângela C.; COSTA, Maria da P. R.; BURATTO, Lúcia G. A Legislação e o Atendimento às Pessoas com Deficiência: o Caso dos Indígenas no Paraná. In: MENDES, Enicéia G.; ALMEIDA, Maria A. (Org.). *A Pesquisa sobre Inclusão Escolar em suas múltiplas dimensões*. Marília: ABPEE, 2012. p. 175-196.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. *Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. São Paulo: USP, 2008.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. 1. ed. 13ª reimp. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

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.

IBIAPINA, Ivana M. L. de M. *Pesquisa Colaborativa: Investigação, Formação e Produção de conhecimentos*. Brasília: Liber, 2008. (Série Pesquisa).

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LIMA, Juliana M. da S. *Criança Indígena Surda na Cultura Guarani-Kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola*. 123p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

MINAYO, Maria C. de S.: et al. Introdução: Conceituação de avaliação por triangulação de métodos. In: MINAYO, M. C. de S.; ASSIS, S. G. de; SOUZA, E. R. de (Org.). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p. 19-51.

ROPOLI, Edilene A.: et al. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP; Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SÁ, Michele A. *O Escolar Indígena com deficiência visual na região da Grande Dourados, MS: um estudo sobre a efetivação do direito à educação*. 124p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal Grande de Dourados, Dourados, 2011.

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*. 105p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal Grande de Dourados, Dourados, 2011.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. 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, 2004. p. 777-821.

VILHALVA, Shirley. *Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul*. 124p. Dissertação (Mestrado em Linguística), Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

Submetido em 13/07/2015, aprovado em 26/06/2018.