

A ESCOLARIZAÇÃO DE INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA NAS ALDEIAS DE DOURADOS-MS

*LA EDUCACIÓN DE LOS INDÍGENAS CON DISCAPACIDAD
EN LAS ALDEAS DE DOURADOS-MS*

*SCHOLARSHIP OF BRAZILIAN NATIVE PEOPLE FROM
DOURADOS' VILLAGES IN MATO GROSSO OF SOUTH STATE*

JOÃO HENRIQUE DA SILVA^I
MARILDA MORAES GARCIA BRUNO^{II}

RESUMO Este estudo discute a escolarização de alunos indígenas com deficiência nas escolas das aldeias Jaguapiru e Bororó do município de Dourados-MS, Brasil. Teve como objetivos analisar os impasses, os obstáculos e os desafios para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e para a inclusão escolar. Trata-se de uma pesquisa colaborativa, por meio da qual os dados foram analisados na perspectiva dos estudos culturais, considerando a triangulação dos múltiplos pontos de vista dos professores. Os resultados apontaram: a necessidade de garantir o ensino bilíngue/multilíngue para o público-alvo das salas de recursos; a percepção do desenvolvimento singular de cada aluno, o estímulo ao desenvolvimento da autoestima e participação sociocultural; a (re) significação do AEE para as escolas indígenas no que concerne às funções dos professores, aos recursos, serviços e materiais pedagógicos; as barreiras linguísticas que requerem intérprete para o professor não falante da língua Guarani-Kaiowá; as dificuldades do professor do AEE em planejar e avaliar em conjunto com o professor da classe comum. Por fim, os dados revelam que a escolarização dos indígenas com deficiência ainda não se articula à proposta da educação indígena intercultural com o propósito de prepará-los para viverem e participarem da cultura de suas comunidades.

PALAVRAS-CHAVE: ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA; ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO; INTERCULTURALIDADE.

^I Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos/SP – Brasil

^{II} Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados/MS – Brasil

RESUMEN Este artículo discute la educación de estudiantes indígenas con discapacidad en las escuelas de Jaguapiru Pueblos y Bororó de Dourados-MS, Brasil. El objetivo fue analizar interbloqueos, obstáculos y desafíos para el Servicio Educativos Especializados (SEE) y la inclusión escolar. Se trata de una investigación en colaboración, a través de la cual se analizaron los datos desde la perspectiva de los estudios culturales con miras a la triangulación de múltiples puntos de vista de los docentes. Los resultados mostraron: la necesidad de garantizar la educación bilingüe / multilingüe para el público objetivo de las salas de recursos; la percepción del desarrollo individual de cada estudiante, fomentando el desarrollo de la autoestima y la participación social y cultural; (Re) significación de SEE para las escuelas indígenas con respecto a los roles de profesores, recursos, servicios y materiales educativos; las barreras lingüísticas que requieren intérprete para el profesor no hablante de la lengua Guarani-Kaiowá; dificultades del profesor de SEE para planificar y evaluar junto con el maestro de la clase común. Finalmente, los datos muestran que la educación de los indígenas con discapacidad todavía no han articulado a la propuesta de la educación indígena intercultural con el fin de prepararlos para vivir y participar en la cultura de sus comunidades.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA; SERVICIOS EDUCATIVOS ESPECIALIZADOS; INTERCULTURALIDAD.

ABSTRACT This study discuss scholarship of native students with deficiency in schools from Jaguapiru and Bororó villages in Dourados, Mato Grosso of South State, in Brazil. It had as goal to analyze difficulties, obstructions and challenges for Particularized Educational Attendance (AEE) and for scholar inclusion. This is a collaborative research, through which the data were analyzed in the cultural studies perspective, aiming triangulation of multiplies point of views of teachers with authors and theory referential. Results indicated: the need to guarantee teaching bilingual/multilingual for the target-public of resources' classes; perception of singular development of each student, the accomplishment of stimulus to the development of self esteem and socio cultural participation of a student; the (re) significacion of AEE for the native schools in the relation with teachers' roles, resources, services and pedagogical materials; linguistics obstacles which need interpreter for teacher who does not speak Guarani-Kaiowá language; teachers' difficulties of AEE of planning and evaluating together with common class teacher. At least, data reveals that scholarship of native Brazilian people with deficiency still does not articulate with the proposal of intercultural native education, which has the objective to prepare them to live and participate of the culture of their communities.

KEYS-WORD: SCHOLARSHIP OF BRAZILIAN NATIVE PEOPLE; PARTICULARIZED EDUCATIONAL ATTENDANCE; INTERCULTURALITY.

INTRODUÇÃO

A Educação Escolar Indígena encontra-se fundamentada no paradigma emancipatório, o qual constrói, com os seus princípios, o modelo de enriquecimento cultural e lingüís-

tico. Esse modelo estabelece uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e de qualidade (BRASIL, 1998, p. 24-25). Trata-se da luta pela implantação de programas de educação escolares que estejam a serviço das comunidades indígenas.

Uma Educação Escolar Indígena deve corresponder à cultura da sua comunidade ou etnia. Para Geertz (2001, p. 215), as culturas são “[...] estruturas de sentido em que as pessoas vivem e formam suas convicções, suas individualidades e seus estilos de solidariedade” e uma “[...] força ordenadora das questões humanas”. Nesse 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 são sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (símbolos). Então, a cultura presente na escolarização das crianças e jovens indígenas os prepara para a vida em comunidade, conforme os seus valores, crenças e significados. Além de ajudá-los na construção da sua identidade.

No entanto, novos processos de diferenças culturais permeiam as suas vidas, bem como situação de hibridismo cultural (GARCÍA CANCLINI, 2008). Hoje, os estudantes e professores estão nos “entre-lugares” que apresentam “[...] novos signos de identidades e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade” (BHABHA, 1998, p. 20). Isto é, eles fazem a experiência de “viver nas fronteiras”.

Nesse aspecto fronteiro da cultura, é preciso haver tradução cultural para operar nos interstícios de uma gama de práticas sociais e conseguir transitar entre as diferenças sociais e culturais. Esse trabalho de tradução é fundamental para as escolas indígenas que atendem a crianças indígenas com deficiência, porque elas estão tendo acesso à educação recentemente, tendo em vista que diferentes ações no passado eram práticas na cultura Guarani-Kaiowá, pois quando essas crianças nasciam, eram tidas como sacrifício ou interpretadas como “maldição” ou castigo (SILVA SOUZA, 2011).

Nesse sentido, a Educação Escolar Indígena precisa ser pensada, atualmente, na sua interface como a modalidade Educação Especial. Trata-se de uma interface que está por ser construída, pois ainda há pouco diálogo e convergência entre essas duas modalidades de ensino. Essa interface precisa ser discutida entre os professores e comunidades indígenas, uma vez que as culturas devem ser compreendidas pelos símbolos e significados construídos coletivamente. Nesse aspecto, tornam-se necessárias negociações e traduções culturais.

A Política Nacional da Educação Especial traz como finalidade dessa interface “[...] 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).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui-se como um serviço de apoio especializado aos alunos com deficiência não-indígena (BRASIL, 2011b). Esse serviço compreende um “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...]”, conforme art. 2º, §1º. (BRASIL, 2011a), com caráter complementar à formação dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, bem como um serviço suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011a). O AEE realizado nas Salas de Recur-

sof Multifuncionais (SRMs) deve integrar-se à proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e articular-se com as demais políticas públicas.

As pesquisas de Coelho (2011), Sá (2011), Silva Souza (2011), Lima (2013) e Costa de Sousa (2013) indicam que, até o momento, não existe um trabalho sistemático orientado para a interface entre Educação Especial e Educação Indígena. A organização do AEE foi implantada no modelo de SRMs. Essas pesquisas indicam que o grande desafio se encontra na formação de professores especializados para a execução dessa política. 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, índios e não-índios” (TASSINARI, 2001, p. 50).

A Resolução nº. 5/2012 estabelece novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. É da competência do Ministério da Educação (MEC) realizar diagnósticos da demanda por Educação Especial nas comunidades indígenas e criar uma política nacional de atendimento aos estudantes indígenas que necessitem de atendimento educacional, de acordo com o art. 11, § 1º. (BRASIL, 2012).

Quanto à organização e ao funcionamento do AEE nas escolas indígenas, o MEC apresentou avanços recentes na normatização das garantias e das exigências para o direito à educação da modalidade Educação Especial, na Educação Escolar Indígena. Contudo, não dialogou sobre a forma como aconteceria tal atendimento num contexto diferenciado e específico, que respeitasse os elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena previstos nas Diretrizes, em seu art. 4, inciso I a V (BRASIL, 2012). Ou melhor, não apresentou orientações claras capazes de garantir o direito à educação aos indígenas com deficiência, bem como a elaboração de diretrizes para a construção da interface entre Educação Especial e Educação Escolar Indígena.

Dessa forma, o presente artigo discute a escolarização de alunos indígenas com deficiência nas escolas das Aldeias Jaguapiru e Bororó, do município de Dourados-MS. Tem como objetivo analisar os impasses, os obstáculos e os desafios para o AEE, e para a inclusão escolar.

Espera-se que este estudo possa contribuir para a elaboração de diretrizes de inclusão e promover reflexões acerca das possibilidades e lacunas na escolarização de alunos com deficiências nas escolas diferenciadas indígenas do Estado de Mato Grosso do Sul (MS).

PERCURSO METODOLÓGICO

No município de Dourados-MS, localiza-se a Terra Indígena de Dourados (TID), que corresponde a um dos casos brasileiros de uma cidade ter sido construída sob território indígena (AGUILERA URQUIZA et al., 2010). A cidade teve um forte processo colonizador, pela imposição de um modelo de escola formal nas escolas indígenas (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).

No documento “Relato de intercâmbio entre Comunidades Guarani”,¹ o professor 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). Nesse documento, Aguilera de Souza² apresenta que a composição étnica dessa região 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” (SEED-PR, 2011, p. 20). Mas não há uma delimitação territorial ou linha divisória entre as etnias. Elas estão juntas, dividindo o mesmo espaço (SEED-PR, 2011).

Nas aldeias estão presentes sete escolas com 3.719 alunos matriculados. Entre estes, 231 alunos estão no nível pré-escolar; 2.525 alunos no nível fundamental (de 1º. ao 5º. ano); e 963 alunos também no nível fundamental (de 6º. ao 9º. ano). (SEMED, 2012 *apud* COSTA DE SOUSA, 2013).

O cenário desta pesquisa constituiu-se pelas quatro SRMs das escolas indígenas da TID, localizadas nas aldeias Jaguapiru e Bororó. O atendimento de Educação Especial faz-se presente em quatro escolas aqui denominadas de E1, E2, E3, E4, das quais três são reconhecidas como “indígenas”. A E3 não é reconhecida como tal, mas atende a 99% de alunos indígenas e encontra-se na Missão Evangélica Caiuá (MECa). A E1 localiza-se na Aldeia Jaguapiru. As E2/E4 encontram-se na aldeia Bororó.

Os interlocutores da pesquisa são os professores dessas Salas de Recursos e também os professores do ensino regular interessados em participar da pesquisa, uma vez que atendem aos alunos com deficiência. Os professores das SRMs foram codificados como P1, P2, P3, P4 e trabalham, respectivamente, nas escolas E1, E2, E3, E4. As participantes desta pesquisa são todas mulheres, têm contato entre si, e são as únicas professoras do AEE das escolas indígenas.

A Educação Especial no contexto da educação diferenciada indígena constitui-se em um novo campo de estudos assentado em políticas culturais que atendem às demandas dos movimentos sociais tradicionalmente excluídos das políticas educacionais. Assim, este estudo fundamenta-se na perspectiva socioantropológica, com ênfase nos estudos culturais, representado pelo pensamento de autores como: Garcia Canclini (2008), Hall (2003), Bhabha (1998).

Quanto ao delineamento metodológico, trata-se de uma pesquisa colaborativa, realizada por meio da observação participante, registros no diário de campo, utilização das

¹ Esse documento apresenta as trocas de informações e os conhecimentos sobre as escolas da TID e indígenas guarani do Estado do 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).

² Professor indígena Aguilera de Souza, pertencente à etnia Guarani-Kaiowá, foi Coordenador do Núcleo da Educação Escolar Indígena de Dourados/SEMED, em 2012. Esse setor foi extinto, em 2013, e incorporado à nova Coordenadoria Especial de Assuntos Indígenas. Atualmente, Aguilera é vereador do município de Dourados-MS.

técnicas de entrevista semiestruturada e da entrevista coletiva. A pesquisa colaborativa teve como objetivo proporcionar condições para que os docentes “[...] refletissem sobre sua atividade e criassem [*sic*] situações que propiciassem o questionamento de aspectos da prática profissional que os preocupam” (IBIAPINA, 2008, p. 20).

Essa tarefa consiste em *locus* de trânsito entre os espaços intersticiais – das modalidades Educação Especial e Educação Escolar Indígena, os quais demandam conhecimento e análise dos trabalhos desenvolvidos, tendo em vista garantir uma educação diferenciada, específica e intercultural.

No âmbito da pesquisa empírica, foram organizados 14 encontros com os professores, tendo como finalidade: discutir a escolarização de alunos com deficiência; investigar e refletir a respeito da oferta do Atendimento Educacional Especializado nas aldeias; dialogar com as especificidades da cultura indígena, e debater acerca das necessidades dos professores com relação ao desenvolvimento do seu trabalho pedagógico no AEE.

Todos os encontros foram gravados em áudio, com anuência das professoras. Cada encontro teve uma duração em média de três horas, e foram transcritos posteriormente. O estudo também foi autorizado pelas lideranças religiosas, políticas e educacionais, conforme as normas do Comitê de Ética em pesquisa.

Os dados foram analisados por meio do recurso da triangulação dos múltiplos pontos de vista dos professores, o que permitiu “a interação crítica, intersubjetiva e a comparação”; fez-se 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).

Para tanto, foram considerados, nessa análise, os três elementos essenciais para a condução de pesquisas colaborativas, conforme orienta Ibiapina (2008, p. 113): o primeiro deles foi a coprodução de conhecimentos; o segundo, o uso dessa prática de investigação como estratégias de formação e desenvolvimento profissional; e o terceiro e último foi o de mudança das práticas educativas via mediação do pesquisador.

Assim, as análises levaram em consideração as construções teóricas e as reflexões elaboradas pelos professores para a reconstrução dos seus saberes e fazeres pedagógicos, buscou “extrair significados decorrentes das experiências advindas da ação concreta” (IBIAPINA, 2008, p. 65). Colaborar significou: “criar novos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para o entendimento compartilhado e para a efetivação das parcerias reflexivas” (IBIAPINA, 2008, p. 51).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presença da Educação Especial nas escolas indígenas é fato recente. De 2010 a 2012, foram criadas quatro SRMs nas sete escolas indígenas existentes nas aldeias de Dourados-MS. Nas escolas visitadas, das duas professoras que atuavam em SRMs, duas eram indígenas não falantes da língua materna (P1 e P2).

Em relação ao espaço e número de alunos, Costa de Sousa (2013, p. 64-68) esclarece que a E1 possuía aproximadamente 1.082 alunos, contando com 33 professores. Disponha

de uma Sala de Recursos criada em 2010, num espaço pequeno e pouco arejado. Na E2, estudavam 592 alunos e trabalhavam 27 professores. Havia uma pequena Sala de Recursos criada em 2011, dividindo-se o seu espaço com a secretaria. A E3 tinha aproximadamente 837 alunos e 37 professores, contando com uma Sala de Recursos criada em fevereiro de 2011. A E4 atendia a 639 alunos e possuía 24 professores. Dispunha de uma Sala de Recursos improvisada, criada em março de 2012. Essa sala divide o seu espaço com uma pequena biblioteca.

O caminho em direção às escolas 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 que apresentam alguma deficiência. Não há instalações, equipamentos e mobiliários que eliminem as barreiras de locomoção. As SRMs, de uma forma geral, mostram uma inadequação dos espaços e “[...] 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” (COSTA DE SOUSA, 2013, p. 68). Além disso, faltam materiais pedagógicos, equipamentos, recursos e mobiliários adequados às deficiências (COSTA DE SOUSA, 2013).

A configuração do AEE para 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, 2012, p. 193).

Após essa contextualização geral das escolas indígenas, serão apresentadas as temáticas relacionadas à escolarização de indígenas com deficiência que surgiram nas falas das professoras, como: o bilinguismo e língua materna indígena; funcionamento do AEE para as escolas indígenas; experiências com o AEE e a sua articulação com a classe comum.

O BILINGUISMO E O ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)

Nas discussões acerca da prática pedagógica do AEE para surdos nas escolas indígenas, emergiu a preocupação com o fato de o Guarani ser a língua mãe, a língua de instrução dos indígenas guarani que moram no Estado de Mato Grosso do Sul. Ainda não existem os 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 nos seguintes relatos:

[...] 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)

[...] esses meninos [surdos] foram os primeiros a terem contato com a Libras,

essa “aceitação” da Libras para eles foi imposta, porque quando foi apresentado o atendimento especializado, eles tinham uns dois meses de educação especial [...]. (P2)

A P1 explicou que, desde 2011, estava levantando os sinais emergentes com Vilhalva³ 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 acreditava 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, com a comunidade é assim... as crianças têm muito interesse, as crianças que eu falo, os irmãos, tem interesse de comunicar e de aprender, na família continua aquela comunicação do mesmo jeito, porque aprende sinais do contexto, mas quando chega em 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, nota-se que 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 (p. ex.: sobre os temas alimentação, vestuário, saúde). Entretanto, é muito complexo entender a socialização e a participação dos indígenas surdos 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).

³ Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e pesquisadora sobre a população indígena surda em MS.

Desse modo, as famílias ainda desconhecem a Libras e têm dificuldades para interagir com os filhos surdos, como a P3 relatou: “os pais das crianças não aceitam a surdez das crianças e o uso dos sinais”. Seria necessário, então, garantir o direito linguístico aos alunos indígenas surdos Guarani-Kaiowá e que os sinais fossem 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, 2010, 2011a, 2011b) garantem o bilinguismo e o ensino de Libras para os surdos. No documento-referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 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 em seu art. 11, §3º., 4º. que deve ser garantido o ensino da Libras nas escolas indígenas (BRASIL, 2012). 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/multilíngues disponíveis no espaço escolar.

Não somente para crianças surdas são encontradas expectativas marcadas por visões cosmológicas da deficiência. As professoras relataram que os pais desconhecem as linguagens, os códigos e 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 tinha um aluno que estava pela quarta vez no 2º. ano do ensino fundamental. Os pais falavam que a criança estava “doente”, tinha um “problema na cabeça”. Mas diziam que ele iria ser curado, porque seria tirado um espírito mau dele por um rezador.

A P2 informou que a “mãe fala que a criança é ‘boba’”. A mãe via dificuldades até mesmo para as coisas de casa. A P3 falou que muitas crianças com deficiência vivem em casas muito pequenas. Às vezes, elas chegavam à escola com fome e também com frio (faltavam roupas e calçados), principalmente, no período do inverno. Segundo a P1, às vezes, na casa de alguns de seus alunos, não havia uma escova de dente ou água encanada.

Silva Souza (2011, p. 125) conta que 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”.

É preciso ressaltar que esses sentimentos de ambivalência encontrados nos pais, nos professores e nas próprias crianças indígenas com deficiência, estão relacionados às cosmologias e as representações construídas socioculturalmente. 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. Além do direito à educação. Talvez seja preciso articular essa situação com o diálogo intercultural, promovendo um amplo debate

sobre bioética e a cultura na contemporaneidade na comunidade indígena Guarani-Kaiowá (pais, lideranças e professores).

Portanto, o AEE precisa ser repensado nas comunidades indígenas, por meio do diálogo entre os próprios professores indígenas para poder 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.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Costa de Sousa (2013) informa que, em 2012, havia 37 crianças atendidas no AEE nas escolas indígenas de Dourados-MS. As maiores incidências de deficiência eram: surdez, paralisia cerebral e deficiência intelectual. Em 2013, as professoras desta pesquisa comunicaram que as quatro escolas já citadas atendiam a 45 alunos indígenas com deficiência ou com limitações e disfunções. A P1 atendia a 12 alunos, entre eles, cinco alunos frequentavam outras escolas municipais das aldeias, porém, não estavam matriculados na E1. Destes, dois alunos eram surdos e matriculados na E3. A P2 atendia a oito alunos. E dois alunos de outras escolas frequentavam o AEE na E2. A P3 e a P4, trabalhavam, respectivamente, com 12 e 13 alunos.

As incidências das deficiências permaneceram. A escola que possuía o maior quantitativo de crianças e adolescentes a ser atendidos era a E4, seguida da E3 e da E1. A maioria dos alunos estava sem laudos ou aguardava a tramitação dos mesmos, o que evidenciou uma grande dificuldade no diagnóstico das deficiências. De acordo com os dados coletados com a maioria das professoras (P1, P2, P3), existiam no total 13 crianças sem laudos em suas escolas. Na E1, eram quatro, na E2 havia dois, e na E3 existiam cinco alunos. 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 há 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.

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

É preciso esclarecer que, na política educacional, 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). Esse estudo revelou que o AEE nas escolas indígenas caracteriza-se pela reprodução do modelo não-indígena de atendimento às crianças com deficiência. Torna-se essencial refletir acerca de como deve ser o AEE no contexto das escolas indígenas, de

forma a prezar por uma educação diferenciada, específica, bilíngue/multilíngue e intercultural. As professoras P1, P2 e P3 ofereceram as primeiras pistas, como pode ser percebido no diálogo entre elas:

[...] eu preciso de uma sala [...] e os recursos que vêm e eu não posso mexer com a instalação... tem toda uma estrutura das escolas que não pode [...]. (P2)

[...] e o recurso vem e você não pode gastar em uma coisa que você não tem [...], mas lá vêm oito mil reais, com oito mil reais 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, ajudar... ir atrás de benefícios [...]. (P3)

Eu acredito que o primeiro passo para garantir tudo isso que vocês estão falando, 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 [...], vai poder garantir um espaço físico, organizar um espaço físico como a gente acha que deve ser. (P1)

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)

Baseando-se nas orientações dos documentos normativos e pedagógicos (BRASIL, 1998, 2012) e nos pensadores como Maher (2006), Grupioni (2008), Nascimento e Vinha (2012), entre outros, entende-se 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 de seus alunos, considerando as suas necessidades específicas. A reconstrução do AEE passa, principalmente, por um diálogo intercultural crítico com as famílias, as quais carregam expectativas negativas quanto ao desenvolvimento e formação dos seus filhos.

A partir da perspectiva nos Estudos Culturais, o AEE nas 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. Surge o diálogo entre os saberes, as culturas, as práticas sociais e os seus agentes.

Na realidade, a ressignificação do AEE nesse contexto precisa responder às seguintes perguntas, fundamentadas em Sousa Santos (2004): O que traduzir? Entre quê? Quem traduz? Quando traduzir? Como traduzir? Traduzir com quais objetivos? Essa tradução permitirá aos professores um “[...] trabalho de imaginação epistemológica e de imaginação democrática com o objectivo de construir novas e plurais concepções de emancipação social sobre as ruínas da emancipação social automática do projecto moderno” (SOUSA SANTOS, 2004, p. 813). Isto é, construir uma educação especial articulada com educação escolar indígena diferenciada, específica, multilíngue, comunitária, intercultural e inclusiva.

ALGUMAS EXPERIÊNCIAS EXITOSAS, OBSTÁCULOS E DESAFIOS PARA A ESCOLARIZAÇÃO E A OFERTA DO AEE

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. As professoras têm se dedicado a ajudá-las 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. Ressalva-se 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.

No geral, os professores observaram que o desenvolvimento de cada aluno na sala de recursos tem sido 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, então, isso desanima, já numa sala de alfabetização, como sempre trabalhei, até o 3º ano, quarto, quinto, até sexto ano também, a gente vê mais rápido alguma coisa acontecendo. Ali é muito demorado mesmo e, mais essa pressão e cobrança de professor [...]. Ah estou pensando assim, que eu posso até entrar em contradição, mas assim resultados no sentido acadêmico que eu vejo 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 acadêmica é mais demorada e possui algumas lacunas. Apesar disso, os alunos aprendem como (con)viver em sociedade e se sentem acolhidos na sala de recursos. Possivelmente, trata-se de um lugar onde eles podem fugir da lógica de uma aula tradicional e descontextualizada.

Para a P2, os pontos positivos em ser professor do AEE nas escolas indígenas são o respeito e a valorização do profissional pela comunidade, o que influencia no sentimento de realização da professora:

Eu me sinto realizada como professora, assim dentro da comunidade, lá fora todo mundo não, 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, professor dentro da comunidade é ele uma autoridade [...]. Então, dentro da comunidade, como professora, eu me sinto realizada pela comunidade, do valor que o professor tem, como ele [pais] entrega os filhos para você, acreditando no professor [...]. Então assim, dentro da comunidade indígena o professor, ele sente muito bem, tanto que alguns professores não-índios quando veem para aldeia, eles gostam de ficar porque eles também sentem valorizado, é diferente? É diferente!

Essa mesma professora comentou que um dos obstáculos a serem superados é a barreira linguística. Essa superação é necessária para garantir a comunicação na língua materna e, conseqüentemente, 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 ou Kaiowá:

[...] falando específico de professor de AEE numa escola indígena é a urgência de aprender a língua, a língua guarani ela é fundamental para você atuar junto a esse público, porque são crianças que tem sim algum tipo de deficiência [...] então a urgência é aprender a língua guarani, de imediato [...].
Se eu estou falando de outra cultura, outra língua, tenho que apropriar-me 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 assim na troca de gestão porque quebra um elo, quebra tudo uma organização, todo

um direcionamento que o professor faz para essa área, porque o professor se dedica, o professor busca novos recursos, busca novos conhecimentos, investe financeiramente nisso. Então assim, o trabalho da educação especial em nível de município, ele deve ser contínua, ele não deve sofrer reformulações, mas a nível assim de qualidade, de oferecer uma educação de qualidade, agora não pode acontecer são essas questões: “eu acredito que é melhor a gente mudar toda a estrutura, toda a composição desse corpo docente” [exemplificando a fala de uma gestora], eu acho que isso não é viável, isso só tem a ação retrocesso, tudo aquilo que se conquistou até o momento, principalmente o município de Dourados, sempre esteve aí nas organizações, nas discussões sobre educação especial vista como um destaque, então ela tem que permanecer nesse patamar e não retroceder.

A P4 retratou um fato que aconteceu no começo de 2013 com a nova Secretária Municipal de Educação de Dourados-MS 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. Com isso, muitas professoras contratadas foram demitidas, outras professoras voltaram para o seu objeto de concurso. As professoras entrevistadas nesta pesquisa comentaram que essa decisão gerou turbulências e debates. O AEE voltou a funcionar porque é um programa federal, porém, a secretária municipal queria que estagiários do curso de Pedagogia de universidades públicas ou privadas assumissem a sala de recursos. Mas tal decisão não foi aprovada pelos profissionais da educação. Depois de muitas negociações, a gestão municipal cedeu e reviu alguns critérios para a formação, necessários para que os professores atuem no AEE.

Dessa maneira, percebe-se 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. Essas identidades não podem ser trabalhadas na lógica dos extremos, universalismo ou particularismo, como fala Laclau (2011). Para este autor, a identidade não pode ser pensada somente por um prisma de universalismo ou particularismo. Não se pode dicotomizar a relação do sujeito com esses prismas. O antagonismo afirmado nessa relação não ajuda a garantir uma política da diferença, capaz de contribuir com o diferente ser quem ele é, sem estigmatizá-lo e inferiorizá-lo (LACLAU, 2011).

Laclau (2011, p. 57) entende que existem “sujeitos” na realidade que se relacionam de maneira tensa com a universalidade e a particularidade. Mas não podem existir identidades sob um olhar universalista, nem sob a afirmação de mera particularidade. É preciso haver uma conciliação entre esses olhares. As crianças indígenas com deficiência têm o direito à educação especial (universalismo do direito), mas o AEE não pode reduzir o seu processo educacional num particularismo, como se fosse um substitutivo à escolarização formal. Assim, o AEE precisa ser repensado nas comunidades indígenas, por meio do diálogo entre os próprios professores indígenas para saberem operar nos interstícios sociais e culturais.

A ARTICULAÇÃO ENTRE O AEE E A SALA COMUM

Evidenciou-se na 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 foi a articulação entre professor da classe comum e o professor do AEE no que se refere ao trabalho conjunto e no planejamento curricular do aluno. As necessidades apresentadas pelos professores da classe comum não são sistematizadas e organizadas por eles. Geralmente, os professores das SRMs assumem as responsabilidades do professor da sala comum. Um dos motivos, na visão dos professores, é que o papel do professor especializado não tem sido bem compreendido por outros professores e coordenadores pedagógicos.

Assim, depreende-se que os professores da classe comum precisam compreender a função do AEE. Esse não pode ser visto como substitutivo à escolarização das crianças indígenas com deficiência. O AEE deve constituir-se como proposta pedagógica da escola com função de complementar e suplementar o currículo e promover o acesso aos conhecimentos disponíveis no ensino comum. Essa é uma tarefa que envolve a todos. Nesse sentido, verifica-se que as crianças indígenas com deficiência, pais e professores se posicionam em *entre-lugares*, espaços intersticiais que requerem diálogo, negociações e traduções (BHABHA, 1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolarização de indígenas com deficiência precisa ser debatida, repensada e construída de forma coletiva. Os dados deste estudo revelam que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) implementado nas aldeias indígenas constitui-se como um desenho universal de atendimento para pessoas não-indígenas com deficiência, reproduzido nas escolas indígenas, sem o envolvimento da comunidade escolar.

O papel da escola nas aldeias indígenas tornou-se um “espaço polifônico, em que se cruzam as expectativas e os interesses múltiplos e, por vezes, contraditórios, vivenciados pela comunidade indígena” (BRAND, 2003, p. 65).

Observa-se que os professores demonstram anseio por uma educação intercultural, autônoma e por uma gestão democrática e participativa nas escolas indígenas. Para assegurar a escolarização das crianças e jovens indígenas com deficiência e ofertar o AEE, torna-se essencial, em primeiro lugar, conhecer a cultura Guarani-Kaiowá e problematizar: De que maneira a cultura e a comunidade veem o papel da escola e do AEE para os estudantes indígenas com deficiência? Como garantir uma educação escolar indígena nos modos próprios de aprendizagem para o público-alvo a que se destina?

Em segundo lugar, é necessário conhecer as identidades, modos de ser, de comunicar-se e de conhecer dos alunos com deficiência, compreendê-las a partir de suas possibilidades e das suas necessidades específicas. Em terceiro lugar, os professores indígenas têm a responsabilidade e a necessidade de transitar nos espaços intersticiais entre a Educação

Especial e a Educação Indígena. Essa tarefa requer traduções culturais e negociações nos espaços escolares com o objetivo de planejar uma educação escolar indígena que descolôniza os conhecimentos/saberes, a gestão educacional, os materiais didáticos e as práticas pedagógicas. Trata-se de uma ressignificação do ensinar e do aprender para as crianças e jovens indígenas com deficiência.

Tendo presente estas reflexões, cabe problematizar diante das contribuições de professores e pesquisadores para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Quais as contribuições serão oportunizadas na BNCC para o contexto da Educação Escolar Indígena na sua interface com a Educação Especial? Está sendo debatido o currículo para a interface em questão? Está acontecendo o diálogo com os contextos socioculturais diferenciados?

REFERÊNCIAS

AGUILERA URQUIZA, A. H.; VIEIRA, C. M. N.; SOUZA, I. de; VARGAS, V. L. F. (Org.). **Módulo 2 – Conhecendo os povos Indígenas no Brasil Contemporâneo**, Campo Grande: UFMS, 2010 (Curso Culturas e História dos Povos Indígenas).

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

BRAND, A. Os novos desafios para a escola e o professor indígena. **Série – Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 15, p. 59-70, jan./jun., 2003.

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

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

_____. **Decreto nº. 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.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE nº. 62, de 8 de dezembro de 2011**. Assunto: Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº. 7.611/2011, Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2011b.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica SEESP/GAB nº. 11, de 07 de maio de 2010**. Assunto: Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado, Brasília, DF: MEC/SEESP/GAB, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**, Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Decreto nº. 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 n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, Brasília, DF: Senado Federal, 2005.

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

COELHO, L. L. **A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá:** os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola, Dourados, MS: FAED, 2011. Originalmente apresentada como dissertação mestrado, Universidade Federal Grande de Dourados, 2011.

COSTA DE SOUSA, M. 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, Dourados, MS: FAED, 2013. Originalmente apresentada como dissertação mestrado, Universidade Federal Grande de Dourados, 2013.

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

GARCÍA CANCLINI, N. **Culturas Híbridas,** 4. ed., São Paulo: USP, 2008.

GEERTZ, C. **Nova luz sobre a antropologia,** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

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

GRUPIONI, L. D. B. **Olhar longe, porque o futuro é longe:** cultura, escola e professores indígenas no Brasil, São Paulo, SP: FFLCH, 2008. Originalmente apresentado como tese de doutorado, Universidade de São Paulo, 2008.

HALL, S. **Da Diáspora:** identidade e mediações, Belo Horizonte: UFMG, 2003.

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

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

LIMA, J. M. da S. **Criança Indígena Surda na Cultura Guarani-Kaiowá:** um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola, Dourados, MS: FAED, 2013. Originalmente apresentada como dissertação mestrado, Universidade Federal Grande de Dourados, 2013.

MAHER, T. M. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de professores indígenas:** repensando trajetórias, Brasília: MEC/SECADI, 2006, p. 11-37.

MINAYO, M. 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**, Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005, p. 19-51.

NASCIMENTO, A. C.; VINHA, M. A Educação Intercultural e a construção da escola diferenciada indígena na cultura Guarani-Kaiowá. In: BRUNO, M. M. G.; SUTTANA, R. (Org.). **Educação, Diversidade e Fronteiras da in/exclusão**, Dourados: UFGD, 2012, p. 63-84.

SÁ, M. A. **O Escolar Indígena com deficiência visual na região da Grande Dourados, MS**: um estudo sobre a efetivação do direito à educação, Dourados, MS: FAED, 2011. Originalmente apresentada como dissertação mestrado, Universidade Federal Grande de Dourados, 2011.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO GOVERNO DE PARANÁ. SEED-PR. **Relato de Intercâmbio entre Comunidades Guarani**, Curitiba: SEED/PR, 2011.

SILVA SOUZA, V. 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, MS: FAED, 2011. Originalmente apresentada como dissertação mestrado, Universidade Federal Grande de Dourados, 2011.

SOUSA SANTOS, B. 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.

TASSINARI, A. 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.

Submetido em: 06 de julho de 2015

Aprovado em: 01 de março de 2016