



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

MARIA DO CARMO DA ENCARNAÇÃO COSTA DE SOUSA

**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

2013

MARIA DO CARMO DA ENCARNAÇÃO COSTA DE SOUSA

**A ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO NAS ALDEIAS INDIGENAS DE DOURADOS/MS:
UM ESTUDO SOBRE AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS
PARA A ÁREA DA SURDEZ**

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

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

**DOURADOS/MS
2013**

MARIA DO CARMO DA ENCARNAÇÃO COSTA DE SOUSA

**A ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO NAS ALDEIAS INDIGENAS DE DOURADOS/MS:
UM ESTUDO SOBRE AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS
PARA A ÁREA DA SURDEZ**

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

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

Dissertação julgada e aprovada pela Comissão Julgadora em ___/___/___

Prof.^a Dr.^a Marilda Moraes Garcia Bruno – UFGD
(Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Morgana Fátima Agostini Martins – UFGD
(Examinadora)

Prof.^a Dr.^a Doracina Aparecida de Castro Araújo - UEMS
(Examinadora)

Dedicação:

Aos meus pais, Júlio José da Costa e Maria da Trindade Gomes da Encarnação, (ambos *In memoriam*) que sempre sonharam em me ver formada.

Ao meu marido, minha base, por todo o suporte e apoio necessário para que eu pudesse fazer o curso.

Aos meus filhos, Priscila e Eliezer, amores da minha vida, que entenderam, muitas vezes, a minha ausência.

Sem o apoio de vocês seria muito difícil continuar.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais que não estão mais entre nós, mas que permanecerão eternos no meu coração.

A minha família, pela paciência e por estarem juntos comigo nessa caminhada.

Em especial, à Professora Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno, minha orientadora, pela incentivadora e incessante condução em todo o processo e concretização desta pesquisa. Por sua paciência para comigo, em muitas vezes pelo olhar, ou mesmo me dando “bronca”, me fez entender que eu conseguiria chegar até o final dessa caminhada. Eu não sei como agradecer, só sei dizer: Muito obrigada!

Aos professores que compõem a banca, a professora Dr^a Marilda Moraes G. Bruno, (Orientadora) Professora Dr^a Morgana Fátima A. Martins, e a professora Dr^a Doracina Aparecida de C. Araújo.

A todos os professores que, com a ministração das suas disciplinas contribuíram para o desenvolvimento e o meu crescimento, enquanto pesquisadora e profissional.

A Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD), pela acolhida durante o tempo de estudos.

Aos colegas e amigos Juliana Lima, Washington Nozu, João Henrique, Ilma Saramago, Luciana Coelho, Andréia Cristina S. de Jesus e Simone Freitas (professoras indígenas), bem como aqueles que não foram mencionados, mas, direta ou indiretamente, estiveram ligados a construção desta pesquisa. Sem vocês seria muito difícil prosseguir!

A todos meus colegas do Mestrado, turma 2011, obrigado pela amizade e companheirismo.

As escolas indígenas de Dourados/MS, seus professores e coordenadores por me receberem em seu território para a realização dessa pesquisa.

RESUMO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é pauta de vários documentos e debates sobre as Salas de Recursos Multifuncionais. Este estudo problematiza a prática do AEE no contexto da Educação Indígena, buscando compreender como funciona e se organiza esse serviço. Assim, esta pesquisa teve como objetivo geral: Analisar a oferta do Atendimento Educacional Especializado para surdos nas Salas de Recursos Multifuncionais no contexto das escolas indígenas do Município de Dourados/MS. Os objetivos específicos foram: a) Levantar dados sobre o Atendimento Educacional Especializado dos alunos surdos nas comunidades indígenas; b) Avaliar os limites e as possibilidades das Salas de Recursos Multifuncionais como sistema de apoio à escolarização de alunos com surdez; c) Identificar aspectos que possam potencializar o Atendimento Educacional Especializado oferecido em Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas indígenas. Trata-se de pesquisa qualitativa, na perspectiva dos Estudos Culturais que discute a identidade surda, o direito linguístico e o processo de inclusão/exclusão dos educandos surdos. Adotam-se como procedimentos de coleta de dados o estudo documental, a revisão bibliográfica, a observação de campo e a entrevista semi-estruturada com professores e coordenadores das escolas indígenas. Os resultados da pesquisa revelaram que, apesar dos professores demonstrarem grande interesse para que os alunos com deficiência sejam atendidos de forma adequada nas SRMs, ainda encontram-se muitos obstáculos para que isso aconteça, pois o desconhecimento dos familiares e de muitos profissionais da educação para lidar com a questão da deficiência, ainda é muito grande. Os professores demonstraram necessidade de formação específica para lidar com os alunos indígenas deficientes, ainda que algumas formações sejam oferecidas por órgãos educacionais da região. Somado a isso, observou-se o espaço inadequado, onde funcionam as SRMs, com precariedade de iluminação, ventilação e materiais didáticos específicos para desenvolver o trabalho de qualidade com os alunos, estimulando, assim, as suas habilidades. Ainda, constatou-se, nesta pesquisa, a necessidade de que as SRMs estejam se adequando a realidade indígena, demonstrando, dessa forma, o respeito e a valorização pela língua e pela cultura do povo.

PALAVRAS-CHAVE: Surdez. Educação Escolar Indígena. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

Specialised Education Support Services (ESA) is the agenda of various documents and debates about the rooms of multifunctional resource. This study discusses the practice of ESA in the context of indigenous education, trying to understand how it works and organizes this service. Thus, this research aims: Analyse the supply of Specialized Care for Deaf Education in multifunction capabilities rooms in the context of indigenous schools of Dourados - MS. The specific objectives were: a) To obtain data about the specialized educational services for deaf students in indigenous communities, b) Evaluate the limits and possibilities of resource rooms as multifunctional system to support the education of students with deafness c) Identify which aspects can potentiate the specialized educational services offered in rooms multifunction capabilities in indigenous schools. This is qualitative research, from the perspective of cultural studies that discusses the deaf identity, the right language and the process of inclusion / exclusion of deaf students. Procedures used as data collection were documentary study, the literature review, field observations and semi-structured interviews with teachers and coordinators of indigenous schools. The survey results revealed that although the teachers show great interest to students with disabilities are met appropriately in SRMs, yet there are many obstacles to make it happen, because the lack of family and many education professionals to deal with the issue of disability, is still very large. Teachers demonstrated need for specific training to deal with indigenous students with disabilities, although some courses are offered by educational agencies in the region. Added to this, there was inadequate space where Work Resource rooms multifunctional with precarious lighting, ventilation and materials to develop specific quality work with students, thus stimulating their skills. Still, was contacted in this research, the need for Resource rooms multifunctional are being adapted indigenous reality, demonstrating thereby the respect and appreciation of the language and culture of the people.

KEY WORDS: Deafness. Indigenous Education. Educational Service Specialist.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 01 - Caracterização das escolas e das Salas de Recursos Multifuncionais.....	30
Quadro 02 - Caracterização dos alunos e diagnósticos.....	66
Quadro 03 - Caracterização dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais e coordenadores.....	73

FOTOGRAFIAS

Fotografia 01 - Ambiente da Sala de Recurso Multifuncional da (E1).....	67
Fotografia 02 - Ambiente da Sala de Recurso Multifuncional da (E2).....	68
Fotografia 03 - Ambiente da Sala de Recurso Multifuncional da Escola (E3).....	69
Fotografia 04 - Ambiente da Sala de Recurso Multifuncional da escola (E4).....	70
Fotografia 05 - Atividade com o aluno na Sala de Recurso Multifuncional da escola (E4)...	88
Fotografia 06 - Recursos Didáticos.....	92

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
Art. - Artigo
BPC - Benefício de prestação continuada
CAA - Comunicação aumentativa
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE - Conselho Estadual de Educação
CF - Constituição Federal
CNE - Conselho Nacional de Educação
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
ECA - Estatuto de Criança e do Adolescente
FUNDEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNAI - Fundação Nacional do Índio
GEPEI - Grupo de Estudos e pesquisas em Educação e Inclusão
LDBEN - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinal
MEC - Ministério da Educação
MS - Mato Grosso do Sul
NAM - Núcleo de Atendimento Múltiplo
ONU - Organização das Nações Unidas
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação.
PEI - Planejamento Educacional Individualizado
PNEE-EI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PSF - Posto de Saúde da Família
PROESP - Programa de Apoio á Educação Especial
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SEESP - Secretaria de Educação Especial
SEMED - Secretaria Municipal de Educação
SIASI - Sistema de Informação de Atenção à Saúde Indígena
SRM - Sala de Recurso Multifuncional
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
UFC - Universidade Federal do Ceará
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR	11
1.1 As representações socioculturais construídas sobre a deficiência.....	11
1.2 A educação de pessoas com deficiência no Brasil: da segregação à integração.....	15
1.3 A Educação de pessoas com deficiência na perspectiva da Educação Inclusiva.....	19
1.4 Os documentos sobre a Inclusão na Política Educacional Brasileira.....	21
1.5 O Atendimento Educacional Especializado na área da surdez.....	27
1.5.1 A formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado.....	29
CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO DA PESSOA SURDA NO BRASIL: DA DEFICIÊNCIA	34
2.1 A educação da pessoa com surdez no Brasil.....	35
2.2 A cultura surda, o direito linguístico e a escola bilíngue.....	37
2.3 LIBRAS: A Política Linguística no Brasil.....	44
2.4 A Educação Escolar Indígena.....	46
CAPÍTULO III – DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS	54
3.1 Fundamentos metodológicos.....	54
3.2 O cenário da pesquisa.....	57
3.3 A Educação Especial no Município de Dourados	59
3.4 Participantes da pesquisa.....	60
3.5 Procedimentos para coleta	61
3.5.1 Etapas do estudo	61
3.6 Procedimentos de análises de dados.....	62
CAPÍTULO IV - O ATENDIMENTO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DAS ESCOLAS INDÍGENAS DE DOURADOS/MS	64
4.1 O Atendimento Educacional Especializado nas Escolas Indígenas de Dourados/MS.....	64
4.1.1 Caracterização das SRMs nas escolas indígenas de Dourados/MS.....	66
4.2 Alunos atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais.....	71
4.2.1 Diagnóstico e encaminhamento para o Atendimento Educacional Especializado.....	77
4.3 A Formação dos professores para o Atendimento Educacional Especializado.....	80
4.3.1 A Formação inicial dos professores.....	80
4.3.2 A Formação continuada dos professores.....	83
4.4 A organização e a prática pedagógica nas Salas de Recursos Multifuncionais	86
4.4.1 Organização do Atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais.....	88
4.4.2 A avaliação das necessidades específicas e avaliação pedagógica.....	89
4.4.3 Atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado.....	90
4.4.4 O planejamento	93
4.4.5 Articulação do Atendimento Educacional Especializado com o ensino comum	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	102

APÊNDICES	108
Apêndice A - Modelo do Termo de Consentimento Livre Esclarecido dos Coordenadores	108
Apêndice B - Modelo do Termo de Consentimento Livre dos Professores.....	109
Apêndice C - Modelo do Roteiro da Entrevista para os Coordenadores das escolas e com os Professores das Salas de Recurso Multifuncionais.....	110
Apêndice D - Modelo do Roteiro da Entrevista para os Professores das escolas e com os Professores das Salas de Recursos Multifuncionais.....	111

APRESENTAÇÃO

Os direitos sociais fundamentais, dentre eles, a oferta obrigatória da educação, sem qualquer tipo de discriminação, aos povos indígenas e as pessoas com deficiência, são conquistas recentes na legislação brasileira. Até a Constituição Federal de 1988, esses dois grupos formavam identidades invisíveis e silenciadas pelo não reconhecimento de suas diferenças linguísticas, sociais, culturais, políticas e econômicas.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) e da Fundação Nacional do Índio (FUNAI, 2010) indicam a presença de 734.127 de pessoas indígenas no território brasileiro, com 220 povos e 180 línguas. Mato Grosso do Sul é o Estado brasileiro com a segunda maior população indígena do país, com 73.295 pessoas, um cenário multicultural e linguístico composto pelas etnias Guarani, Kaiowá, Terena, Kadiwéu, Guató, Ofaié, Kinikinawa, Camba e Atikum. Os Kaiowá e Guarani são habitantes da região da Grande Dourados.

O Sistema de Informação de Atenção à Saúde Indígena (SIAS, 2010) informa que o Município de Dourados possui a maior concentração de população indígena do país com cerca de 12.200 índios que vivem em aldeias, nos arredores da cidade. No Brasil, os movimentos sociais indígenas têm contínuas lutas para a superação do modelo colonizador da integração e reivindicam o reconhecimento de suas diferenças linguísticas, culturais, modos próprios de ser, expressar-se e aprender.

Discutir a Educação Especial no contexto da escola diferenciada¹ indígena é uma tarefa complexa. Envolve olhar cuidadosamente as questões socioculturais, tais como, as crenças, os valores culturais, os mitos, o ideário pedagógico e as condições concretas de vida das pessoas indígenas, com surdez, habitantes das aldeias na região de Dourados, Mato Grosso do Sul.

O Brasil é uma Nação constituída por povos de diferentes etnias, com histórias e saberes que devem ser respeitados dentro de suas diferenças, por isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996, salienta o compromisso e a garantia de se educar todas as pessoas na rede regular de ensino, independentemente de quais são as suas condições físicas, intelectuais, sociais, étnicas, linguísticas, ou de credo religioso. Com relação aos indígenas, as mudanças começaram a se fazer presentes a partir do momento em

¹ É escola diferenciada indígena por conta dos modos próprios de ser e de aprender. É uma questão conceitual cultural.

que foi reconhecido o direito a uma educação que priorize a cultura e os processos próprios de aprendizagem e pelo fato da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, em promulgar o dever do estado e da família, de oferecer a todos os cidadãos brasileiros o direito à educação.

Esse documento assegura os direitos sociais indígenas nas suas especificidades étnicas e culturais, garantido sob o título VIII Da Ordem Social, no Capítulo VIII, nomeado Dos Índios, no artigo 231, destina-se ao “reconhecimento das peculiaridades culturais e linguísticas quanto à organização social indígena e a garantia territorial”. Confere no artigo 232, a intervenção junto ao Ministério Público quanto à garantia de seus direitos e interesses e nos artigos 210 e 215, asseguram-se às comunidades indígenas a utilização de suas Línguas Maternas e processos próprios de aprendizagem, com a garantia da proteção das suas manifestações culturais (CF, BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, assegura especificamente a educação indígena, em seu Título VIII “das disposições gerais”, nos Art.78/79, determina que os sistemas de ensino da União, em colaboração com as agências federais, desenvolverá a integração de ensino e pesquisa, para oferta de educação bilíngue e intercultural aos povos indígenas.

Quanto a Educação Escolar Indígena, instituída pelas Diretrizes Curriculares Nacionais na Educação Básica, através de sua normatização do Parecer 14/1999, do Conselho Nacional de Educação, “[...] determina a estrutura e funcionamento da escola indígena e propõe ações concretas em prol da educação escolar indígena” (BRASIL, 1999, p. 38). Fica assim garantida, por meio legal, a educação diferenciada em relação ao espaço e ao modo de organização. O Parecer 14/1999 aborda desde a criação de escolas indígenas às ações concretas que visam à implementação da Educação Escolar Indígena, de modo a adequar a educação de acordo com o grupo étnico.

Embora, o direito à educação seja assegurado e garantido na constituição, ainda há um longo caminho à frente para que, de fato, o povo indígena conquiste seu espaço de autoridade e autonomia. Caminhada esta que exija dos índios o desenvolvimento de sua organização de forma articulada e eficiente (NASCIMENTO, 2004)

Nos documentos levantados, tanto nas Diretrizes Nacionais para Educação Indígena (1999) e, quanto nas Diretrizes Nacionais de Educação Especial para Educação Básica (2001) verifica-se ausência de indícios ou orientações quanto a possibilidade da oferta de educação

aos escolares Indígenas com deficiência.

Conforme Grupioni (2008, p. 17) “quando falamos de educação indígena, nos referimos automaticamente aos processos educativos tradicionais de cada povo indígena, aos processos nativos de socialização de suas crianças”. As crianças e os jovens, no processo ensino-aprendizagem, foram preparados para se tornarem sujeitos plenos e produtivos de seu grupo étnico. Era a única forma de educação existente entre os povos indígenas.

No contato com a cultura não indígena envolvente, este conhecimento tornou-se insuficiente para garantir a sobrevivência dos mesmos, foi preciso conhecer os códigos e os símbolos dos não índios, o que fez surgir a educação escolar indígena. Uma das complexidades da Educação Escolar Indígena está no fato de a aprendizagem ocorrer de forma continuada, sem que haja cortes nas atividades cotidianas. Nas sociedades indígenas, ensinar e aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico. Assim, a educação compreende todo o espaço físico da comunidade, ensina-se na roça, ensina-se na casa de reza, ensina-se no pátio das casas Grupioni (2008).

A educação das crianças e jovens indígenas – tradicionalmente – deve obedecer a alguns rituais específicos de sua cultura. O indígena, quando criança, passa por rituais de iniciação, uma tradição que os permite se identificar, pertencer a um grupo e a uma família.

O antropólogo António Brand (2003) relata o depoimento de uma professora indígena de como acontecia essa educação:

[...] A criança desde o seu nascimento crescia no canto de reza e esse canto era muito sagrado, é pra criança crescer com sabedoria do seu costume. E as mães trabalhavam em casa e os pais na roça. E os filhos ajudavam o pai [...]. Menina socava pilão, descascava mandioca, cuidava de nenê novo e buscando água para as mães. E os meninos ajudavam os pais e depois ensinava artesanato como flecha e caça [...] E assim os pais ensinavam os filhos (BRAND, 2003, p. 64-65).

Tal educação visava o treino de habilidades, de sobrevivência e da apreensão da cultura. No entanto, aconteceram mudanças significativas que abalaram a estrutura indígena “extremamente desfavorável aos índios, em especial, no que se refere à perda dos territórios e à conseqüente fragilização das relações macrofamiliares e transformações na organização social interna” (BRAND, 2003, p. 62).

Conforme Grupioni (2008) esta realidade educacional indígena, está em fase de mudança, pelo fato de que, por muito tempo, o estado tem imposto propostas homogêneas de educação para que os indígenas se integrem à sociedade. Então, essas mudanças foram efetuadas a partir da proposta de educação em aceitar o que se considera mais adequada, ou seja, a escola diferenciada. Priorizando a Língua Materna indígena e por sua vez, valorizando a diferença cultural.

Por esse caminho, ainda, por aprimorar, o MEC (2008) através da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva apresenta a interface da Educação Especial na Educação Escolar indígena. O que para Coelho (2011) torna-se um desafio, desenhar uma fronteira firme entre esses dois campos de conhecimento.

Em relação à educação de pessoas surdas observa-se que ela continua sendo um grande desafio devido à diferença linguística e cultural, o que ainda acarreta preconceitos e exclusão. Segundo Quadros (2006), a educação de surdos passou por diferentes abordagens educacionais como: a Língua de Sinais (gestual) utilizada por abade L'Epée, seguida do oralismo que visava tornar o surdo um "falante" e, posteriormente, as práticas bimodais, quando se misturavam gestos e fala com o intuito de facilitar a oralização do surdo. Finalmente, surgiu o bilinguismo que, conforme Vieira-Machado (2010) propõe o ensino da Língua de Sinais como a primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua no processo de ensino das pessoas surdas.

A análise de tais abordagens é essencial para observar, no processo histórico, como a sociedade ocidental construiu o seu conhecimento sobre a Educação Especial e de que forma sistematizou e organizou a oferta desse serviço. A discussão sobre a Educação Especial é composta por inúmeras dúvidas e crenças que levaram diferentes culturas, como a europeia, a cometerem sacrilégios com crianças que nasciam com algum tipo de deficiência e pertencentes às famílias pobres, portanto, inseridas no rol dos chamados marginalizados. Já as crianças de famílias abastadas recebiam assistência a fim de aprenderem e terem autonomia para administrarem os bens materiais (QUADROS, 2007).

A primeira escola para surdos do mundo surgiu em Paris, por meio da experiência do abade L'Epée, o qual percebeu que o conjunto de sinais cumpria as mesmas funções que a língua falada. Para Quadros (2006), L'Epée desenvolveu práticas metodológicas que tinham como essencial à Língua de Sinais, isto para que os surdos pudessem ler e escrever, "pois essa era a forma natural que possuíam para expressar suas ideias" (QUADROS, 2006, p.23).

No contexto brasileiro, a Educação do Surdo seguiu o modelo europeu, foi construída no molde de Escola Especial e, adotou como metodologia o oralismo. Teve início no período Imperial com Dom Pedro II, foi implementada pela Lei nº. 839 de 26 de Setembro de 1857, quando fundou, no Rio de Janeiro, o Instituto Imperial dos Meninos Surdos (MAZZOTTA, 2003).

Já em 1971, por meio da Lei nº 5.692/1971, o Estado Brasileiro assegurou a oferta de classe especial para surdos no sistema regular de ensino. Neste contexto tradicional, a Educação Especial configurou-se em um sistema paralelo e segregado de ensino, centrado no atendimento do sujeito com deficiências e se caracterizou como serviço especializado pela forma de agrupar profissionais, técnicas, recursos e metodologias específicas de ensino dos alunos chamados especiais (GLAT, 2007).

Em virtude desse histórico, discutir a presença da Educação Especial nas comunidades indígenas, torna-se um fato novo e pode causar aos professores indígenas, certo estranhamento. Nesse sentido Bhabha (2010, p. 63) explica que “a diversidade cultural é o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados; mantida em um enquadramento temporal relativista, ela dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da humanidade da cultura”.

Nesse contexto de diferenças, insere-se esta pesquisa e a minha identidade cultural, Nasci em São Tomé e Príncipe, Continente Africano. São Tomé e Príncipe são duas ilhas do mesmo País, e várias ilhotas, num total de 1001 km².

Tem atualmente, conforme recenseamento geral, uma população de 187.356, destes, 50.03% são homens e 49.97% mulheres. Não existem fronteiras terrestres. As ilhas situam-se relativamente próximas às costas do Gabão, a Guiné Equatorial, a Camarões e a Nigéria. A Colônia portuguesa teve a sua independência em 12 de julho de 1975.

Cheguei ao Brasil junto com meu esposo e como os meus dois filhos, em 12 de setembro de 2004, com o objetivo de cursar Teologia. Vimos, também, à oportunidade de ampliar nossos conhecimentos, tanto que o meu esposo, além do curso de Teologia, cursou Ciências Sociais na UFGD, e, eu cursei Pedagogia em uma Faculdade privada. Eu queria seguir os meus estudos numa área onde pudesse me especializar, ainda mais, para poder contribuir, de forma significativa, quando voltasse ao meu País.

Quando saímos de São Tomé, não existia por lá faculdade. Algumas pessoas conseguiam cursar o Ensino Superior através de bolsa de estudo, indo estudar fora do País.

No entanto, nem todos tinham acesso a essa bolsa de estudo. A idade estipulada para ganhar a bolsa era de 25 anos. Quem não conseguisse a bolsa até essa idade, perdia a oportunidade de estudar, ou então, caso a família tivesse condições financeiras mandaria o seu filho para outro País, custeando todas as suas despesas.

No meu País, ainda não se fala de Políticas de Inclusão de pessoas com deficiência, aliás, não se fala de inclusão em geral, os direitos humanos não são tão respeitados. Por este motivo interessei-me, tanto, em conhecer mais sobre a inclusão.

Após o curso de pedagogia, tomei conhecimento da seleção do Mestrado em Educação. Primeiramente, comecei a frequentar o grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva (GEPEI), na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), onde pude participar de discussões sobre a inclusão das pessoas com deficiências.

No ano seguinte, 2011 fiz a seleção para o Mestrado, e, tive a oportunidade de ser aprovada. Inicialmente, a intenção de projeto era realizar um estudo comparado entre a educação de pessoas com deficiência em São Tomé e no Brasil, mas como seria muito difícil ir e vir de um País para o outro para coleta de dados, e pela ausência de literatura sobre a Educação Especial em São Tomé e Príncipe, abandonei a ideia original, e me integrei a um projeto maior, denominado “Mapeamento de deficiências na população indígena da região da grande Dourados, MS: um estudo sobre os impactos e as possíveis implicações para a inclusão educacional”, coordenado pela Professora Dr^a Marilda Moraes Garcia Bruno, minha orientadora nesta pesquisa. O projeto é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) através do Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP).

Dessa forma, entendemos que, em virtude das especificidades étnicas, linguísticas e culturais, tanto do meu país como dos povos indígenas e dos surdos esta pesquisa poderá contribuir para o reconhecimento dos direitos linguísticos e culturais, bem como para a inclusão escolar das pessoas com deficiência em São Tomé.

Assim, reconhecer e compreender a diferença cultural no espaço escolar e social constitui-se a condição vital para o desenvolvimento desta pesquisa que busca analisar como o Atendimento Educacional Especializado está pensado na escola diferenciada indígena e organizado por meio da Sala de Recurso Multifuncional.

A pesquisadora surda, Shirley Vilhalva (2012, p. 127) faz uma projeção com base nos dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), de que há de 10 a 12% de pessoas com

deficiência no Estado de Mato Grosso do Sul - 250.000 habitantes em 2003. A estimativa atualizada indicaria hoje 300.00 pessoas e cerca de 1.250 surdos indígenas, ou com algum tipo de deficiência auditiva no Estado.

Diante desses dados cabe, então, questionar: Como a Educação Especial tem se organizado no contexto da educação do surdo indígena? Quais são as políticas e as ações práticas planejadas para a inclusão escolar? Essas práticas observam os fatores culturais e tem realmente suprido as necessidades específicas desses alunos no contexto em que vivem? E a formação de professores conhece, valoriza e interage com a cultura da comunidade indígena e do povo surdo? O Atendimento Educacional Especializado está sendo ofertado como propõe a atual Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva?

Conforme o documento, “Salas de Recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado” (2006), as SRMs são espaços reservados para concretizar o Atendimento Educacional Especializado para alunos que possuam alguma necessidade educacional especial, seja temporária ou permanente. O documento elenca três divisões:

- Alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares: aquelas que são vinculadas a causa orgânica específica ou aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- Alunos com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos;
- Alunos que evidenciam altas habilidades/superdotação e que apresentem uma grande facilidade ou interesse em relação a algum tema ou grande criatividade ou talento específico (BRASIL, 2006, p.15-16).

Assim, estes alunos têm a possibilidade de ter um espaço diferenciado, para que se desenvolvam as “[...] estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escola” (BRASIL, 2006, p. 13).

Nesta perspectiva, o objetivo geral desta pesquisa foi Analisar a oferta do Atendimento Educacional Especializado para surdos nas Salas de Recursos Multifuncionais no contexto das escolas indígenas do Município de Dourados/MS. E os objetivos específicos foram: a) Levantar dados sobre o Atendimento Educacional Especializado dos alunos surdos nas comunidades indígenas; b) Avaliar os limites e as possibilidades das salas de recursos multifuncionais como sistema de apoio à escolarização de alunos com surdez; c) Identificar

aspectos que possam potencializar o Atendimento Educacional Especializado oferecido em salas de recursos multifuncionais nas escolas indígenas.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na perspectiva dos Estudos Culturais, em se que discute a identidade surda, o direito linguístico e o processo de inclusão/exclusão dos educandos surdos.

Para o seu desenvolvimento contemplou-se diferentes procedimentos de coleta de dados, como a análise de documentos e diretrizes nacionais e internacionais sobre a educação escolar indígena, sobre a normatização da Educação Especial e a inclusão escolar no Brasil, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) às pessoas surdas no contexto da escola inclusiva. Quanto à educação diferenciada indígena recorreremos aos documentos que abordam essa modalidade de educação, entre os principais a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, e o Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas (1998), documento este, elaborado com o intuito de auxiliar os professores das escolas indígenas em suas práticas pedagógicas.

Como instrumento para a realização da pesquisa utilizou-se a entrevista com 4 professores, e 4 coordenadores, em 4 escolas indígenas. Estas entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, conforme orientação de André (2003). Com a permissão das professoras, participantes da pesquisa, foram fotografadas as SRMs, cujas fotos foram utilizadas para permitir uma pequena visão do espaço e da organização.

A revisão bibliográfica traz como fundamento teórico o pensamento de autores que discutem os Estudos Culturais, campo de debate tanto da educação diferenciada indígena, quanto da educação de surdos, tais como Hall (2006), Bhabha (2010), Geertz (1989), Sousa Santos (2006) e Canclini (2003). A temática específica da educação indígena traz contribuições de Brand (2003), Nascimento (2004, 2012), Grupione (2008), Souza (2011), entre outros. Quanto à educação de surdos contamos com a contribuição teórica de Quadros (2006; 2007), Skliar (1998), Damázio (2007) e das teóricas surdos indígenas, Vilhalva (2012) e Coelho (2012).

O conceito de deficiência adotado neste estudo, conforme o Decreto Presidencial n. 6.949, de 25 de agosto de 2009 que ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, concebe a deficiência como um conceito em evolução, que resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e

efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Recomenda a importância dos princípios e das diretrizes de política, contidos no Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes e nas Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, para influenciar a promoção, a formulação e a avaliação de políticas, planos, programas e ações em níveis nacional, regional e internacional a fim de possibilitar maior igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência. Esse documento ressalta, ainda, a importância de trazer questões relativas à deficiência ao centro das preocupações da sociedade como parte integrante das estratégias relevantes de desenvolvimento sustentável e reconhecendo, também que a discriminação contra qualquer pessoa, por motivo de deficiência, configura violação da dignidade e do valor inerentes ao ser humano.

Assim, esta pesquisa concebe a escolarização da pessoa surda indígena com deficiência na perspectiva da educação inclusiva, como política híbrida, a qual tenta articular igualdade sem negar a diferença, ou seja, cada pessoa carrega a própria individualidade que a caracteriza, diferenciando-a do outro. É preciso, portanto, respeitar a singularidade, pois “Temos direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. Temos direito de ser igual, sempre que a diferença nos inferioriza”, como salienta (SANTOS, 2006, p. 312).

O presente trabalho foi organizado em quatro capítulos, o primeiro intitulado “A Educação Especial no Brasil: da segregação à inclusão escolar”, no qual apresentamos as diferentes concepções sobre as pessoas com deficiência desde a Antiguidade até a Idade Contemporânea, discutimos os caminhos percorridos pela educação de pessoas surdas no processo histórico e analisamos as mudanças que se fizeram importantes até o surgimento da proposta da Educação Inclusiva.

O segundo capítulo, denominamos de “A educação da pessoa surda no Brasil: da deficiência à cultura surda”. Aqui, analisamos as transformações culturais que ocorreram no processo de educação da pessoa com surdez no Brasil, apresentamos os conceitos de cultura surda, política linguística e bilinguismo. Já no terceiro capítulo, fizemos o delineamento do estudo e apresentamos o percurso investigativo da pesquisa. No último capítulo, apresentamos os resultados obtidos nas entrevistas realizadas com as coordenadoras e as professoras da SRMs, bem como a discussão em torno de como está ofertado o atendimento em geral e especificamente para as crianças indígenas que apresentam surdez, nas Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas indígenas.

Espera-se que esse estudo contribua para que, realmente, os alunos indígenas surdos, nas SRMs, sejam atendidos conforme a proposta da escola diferenciada e que a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) supram as suas necessidades específicas.

Ainda, espera-se deste estudo que, a partir desta pesquisa, novos estudos sejam realizados, para que outros apontamentos e indicativos sejam encontrados e esclarecidos, no intuito de que ações sejam implementadas e providenciadas para proporcionar aos professores, que atuam com a Educação Especial, entre os indígenas, o preparo e a capacitação nesta área, cujo desejo e necessidades foram apontados neste trabalho.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR

A arquitetura deste trabalho está enraizada no temporal. Todo problema humano deve ser considerado do ponto de vista do tempo (Fanon In Bhabha, 2010, p. 17).

Neste primeiro capítulo, versamos sobre os processos históricos e as representações sócio-culturais que determinaram as diferentes concepções de deficiência e de educação especial construídas no Brasil, as quais foram marcadas pelas tendências da segregação, integração e inclusão escolar. Analisamos as propostas políticas elaboradas nestes períodos, principalmente, os documentos nacionais e internacionais que asseguram o direito à educação e ao Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência, mais especificamente na área da surdez em crianças indígenas, objeto deste estudo.

1.1 As representações socioculturais construídas sobre a deficiência

Bhabha (2010) ajuda-nos a refletir sobre as fronteiras culturais, entre o presente e o passado, onde nossa existência hoje é marcada por uma tenebrosa sensação de sobrevivência, de viver nas fronteiras do presente. Diz o autor, que o além (futuro) não é nem um novo horizonte, nem um abandono do passado... Inícios e fins podem ser os mitos de sustentação dos anos no meio dos séculos, mas na contemporaneidade encontramos-nos no momento de trânsito em que o espaço e o tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e

de identidade, entre o passado e o presente, entre o interior e o exterior, a inclusão e a exclusão (BHABHA, 2010, p. 19).

É nesse movimento exploratório incessante, aqui e lá, para lá e para cá, para frente e para trás que a luta das pessoas com deficiência, pelo reconhecimento de sua diferença, se situa. Neste processo o que se torna crucial politicamente é a necessidade de transpor os mitos, as narrativas de subjetividades iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação das diferenças culturais.

Neste trabalho, apresentamos o conceito de cultura formulado pelo antropólogo Geertz (1989, p. 4) que a concebe como “teias de significações tecidas pelo próprio homem, sobrepostas e amarradas umas às outras, simultaneamente, estranhas irregulares e inexplicitas”. Para o autor essas teias de significações são matrizes significativas múltiplas e distintas que podem informar as práticas sociais. São um conjunto de ideias comuns a determinados grupos, onde os mitos, os rituais, e as práticas podem ser vistas como forma de expressão que dizem algo sobre o ambiente social.

Chartier (1988) entende por representação social a forma como os homens dão sentido ao mundo social do qual fazem parte, são símbolos, sistema de ideias e imagens coletivas que por meio das práticas culturais traduzem uma determinada leitura de mundo. Para este autor, os discursos históricos são recursos importantes para a interpretação dos acontecimentos sociais.

Assim, as imagens e as ideias acerca das pessoas com deficiência, expressas em cada momento histórico, revelam as representações, crenças e atitudes assumidas por diferentes culturas diante do fenômeno da deficiência. As representações vão desde a rejeição, discriminação e preconceitos até a supervalorização das pessoas com deficiência.

Na Idade Antiga, em Esparta, na antiga Grécia, as crianças que nasciam com algum tipo de deficiência eram sacrificadas, como vemos:

Nós matamos os cães danados e touros ferozes, degolamos ovelhas doentes, asfixiamos recém-nascidos, mal constituídos: mesmo as crianças se forem débeis ou anormais, nós as afogamos, não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs aquela que podem corrompê-las (MOSQUERA & STOBBAUS, 2006, p. 16).

Para esse autor, na Idade Média, as crianças que nasciam com algum tipo de deficiência eram associadas à imagem do diabo e aos atos de feitiçaria e eram perseguidos, muitas vezes até a morte. Faziam parte da categoria dos excluídos, portanto, deveriam ser

afastados do convívio social ou até mesmo sacrificados. Para os gregos, a ausência da visão assumia uma conotação negativa, pois a fonte suprema da sabedoria era a natureza e o caminho, a contemplação via sentido; o ver adquiria, então, o mais alto significado.

Bruno (1999, p. 16) relata que o conceito da cegueira para o mundo oriental não tinha o mesmo significado do ocidente. Nas culturas hebraica, árabe e hindu, o fundamental era a audição, pois a fonte suprema da verdade é uma divindade invisível, que só poderia interagir com o homem pela palavra. Saber ouvir era muito importante. Por isso, nessas culturas, os cegos eram valorizados, possuidores do dom divino e de grande sabedoria. A autora comenta que a valorização do corpo nas diferentes culturas é contextual. Na Grécia antiga, os deficientes físicos eram sacrificados porque não serviriam para soldado ou atleta. Pontua o valor do corpo, do materialismo como função social. Pelo corpo e habilidade, o homem torna-se ser social, competente, competitivo e participativo. Conceito esse difundido até hoje pela mídia (BRUNO, 1999, p. 17).

A posição do sujeito com deficiência nas diferentes culturas deve-se a diferentes fatores, como observa Mazzotta (2003, p. 16):

Considerando que, de modo geral, as coisas e situações desconhecidas causam temor, a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que as pessoas portadoras de deficiência, por "serem diferentes", fossem marginalizadas, ignorados.

Assim, constatamos que, enquanto na Antiguidade a pessoa diferente não era sequer, considerada ser humano, no período medieval, a concepção de deficiência passou a ser metafísica, de natureza religiosa, sendo a pessoa com deficiência considerada ora demoníaca, ora possuída pelo demônio, ora “expiador de culpas alheias, ou um aplacador da cólera divina a receber, em lugar da aldeia, a vingança celeste, como um para-raios [...]” (PESSOTTI, 1984, p. 5-6).

Contraditoriamente, na evolução histórica, constatamos que o Cristianismo vem romper com a ideia da deficiência como pecado e com o sacrifício do ser humano imperfeito. As pessoas com deficiência passam a ser consideradas como filhos de Deus, não podendo, portanto, serem exterminadas. Essa valorização da pessoa humana acentua os sentimentos de piedade, compaixão e caridade, e se tornam responsáveis pela criação das primeiras instituições asilares, com proteção social aos deficientes visuais, geralmente sob a tutela das

igrejas (BRUNO, 1999, p. 19).

A partir do século XII, com o abuso do poder e a Inquisição operada pela Igreja Católica, no decorrer dos anos, o clero iniciou um dos períodos mais negros e tristes da História da Humanidade: toda perseguição, caça e extermínio de seus dissidentes, sob o argumento de que eram hereges, ou “endemoninhados”. Nesses grupos estavam os deficientes intelectuais, os quais sofriam com torturas e outras punições severas, que incluíam até a morte pela fogueira.

No Século XVI, as várias mudanças ocorridas na estrutura social, política e econômica da sociedade europeia, com as concepções filosóficas assumidas pela Revolução Francesa, como a igualdade e a fraternidade, dão origem ao estado moderno e começam a surgir novas concepções em relação às pessoas com deficiência. Essas ideias atribuem como causa da deficiência não mais as explicações sobrenaturais, mas entendida como fruto de causas orgânicas e naturais da espécie humana.

A partir do final do século XVIII, foram criadas as escolas residenciais para pessoas com cegueira e surdez, como a Escola de Cegos de Paris (1784) e a Escola de Surdos de Paris, as quais, embora, em sistema de institucionalização, abriram novas perspectivas culturais para as pessoas com deficiência.

A evolução da medicina e o desenvolvimento da psicologia trouxeram explicações de ordem física e psicológica para as deficiências nos séculos XIX, as quais deveriam ser tratadas em instituições especializadas, hospitais psiquiátricos ou escolas especiais. Essa crença na institucionalização vai até meados do século XX, quando esse paradigma começou a ser questionado. Surge, então, a partir de 1970, a tendência da integração com as reivindicações dos movimentos sociais, e, a partir de 1990, surge à tendência da inclusão, as quais serão analisadas mais a frente.

Em relação às representações socioculturais sobre a deficiência nas culturas Guarani-Kaiowá, estudos recentes de Souza e Bruno (2012) informam que não foram construídas de forma diferente da cultura ocidental. A pesquisa de Mestrado desenvolvida por Souza (2011) relata que as representações sobre as deficiências no contexto dessas etnias sofreram transformações e se expressaram por diferentes percepções: alguns membros da comunidade indígena narram que a deficiência sempre existiu, e quem a determinava era o próprio dono (Járy) da alma da criança, isso, antes dela se incorporar ao corpo, vinda de diversos patamares dos cosmos. Outros negam a existência da deficiência entre os povos indígenas no passado.

Há aqueles que garantem que pode preveni-las e tratá-las com o uso de remédios naturais, reza e obediência às regras instituídas pelo grupo. Há, ainda, os que afirmam que algumas dessas crianças eram eliminadas ao nascimento (SOUZA, 2011, p. 123-124).

Estas explicações citadas acima, quanto às causas das deficiências, são confirmadas pelos professores indígenas do Curso Intercultural de Formação de Professores Teko-Arandu² (BRUNO, UFGD, 2010), em trabalho elaborado pelos próprios acadêmicos sobre o direito dos povos indígenas com deficiência.

1.2 A educação de pessoas com deficiência no Brasil: da segregação à integração

A educação de uma forma geral expressa às representações socioculturais, as crenças, os valores e os conceitos elaborados pela humanidade, em diferentes momentos históricos. Esses conceitos são atravessados por toda uma gama de ideologia, de conflitos e contradições culturais que determinam a constituição do sujeito com ou sem deficiência.

Neste sentido, Mazotta (2003, p. 16) informa sobre a existência de quatro fases presentes na educação brasileira: A primeira fase foi até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas e o conceito de diferenças individuais não era compreendido. Dos séculos XVIII e meados do século XIX, a segunda fase, classificada como a fase de institucionalização, em que os indivíduos que apresentavam deficiência eram segregados e protegidos em instituições residenciais. Já a terceira fase ocorreu no final do século XIX e meados do século XX, pelo desenvolvimento de escolas e/ou de classes especiais em escolas públicas, visando oferecer à pessoa deficiente uma educação à parte. E, a quarta fase, no final do século XX, por volta da década de 1970, observou-se um movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, cujo objetivo era integrá-los em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa com deficiência (MAZOTTA, 2003).

De acordo com Glat e Blanco (2007) a educação especial no Brasil historicamente se configurou dentro de um sistema paralelo e segregado de ensino, focado para o atendimento especializado de pessoas com deficiências, por agrupar profissionais, técnicas, recursos e

² Teko-Arandu na língua indígena significa **VIVER EM SABEDORIA**. E é um nome dado ao curso de licenciatura intercultural, pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

metodologias específicas para cada uma dessas áreas, que tinham a responsabilidade da educação dos chamados especiais. As concepções sociais, decorrentes dos conceitos vigentes em cada momento histórico, oscilaram desde o extermínio até ao movimento de integração plena. Lembra Amaral (1998) de que:

[...] extermínio, marginalização, confinamento, veneração, temores profundos, omissão, pessimismo, paternalismo exacerbado e explícito, paternalismo camuflado, descrédito, segregação, credibilidade, investimento em educação e reabilitação, extermínio novamente, marginalização, pseudo-integração, integração real, luta pela cidadania [...] (AMARAL, 1998, p. 20).

As práticas descritas pela autora estão implicitamente ligadas ao contexto social de cada época, o que mostra que em dado contexto elabora-se um conceito. Para Dallabrida (2008) as marcas da deficiência podem ser analisadas não somente por sua “materialidade” ou “condição social”, mas, principalmente, como a sociedade incorpora e encaixa essas diferenças em seus padrões de normalidade.

Até os anos de 1960 as iniciativas de atendimento às crianças com deficiência concentravam-se em âmbitos locais, restrito às instituições especializadas, principalmente, às instituições privadas. As reformas educacionais alcançaram a educação especial no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, “sob a égide dos discursos da normalização e integração” (FERREIRA, 2006, p. 87).

O termo integração se refere à inserção no convívio social a pessoa com deficiência que já tenha sido preparada, capacitada, instruída e que esteja adaptada para viver em sociedade. Como acrescentam Glat e Oliveira (2003, p. 12):

[...] Denominamos integração o modelo que começou a ser implantada no Brasil desde o final da década de 70, os alunos com necessidades educacionais especiais, geralmente oriundos de ensino especial, são inseridos na sala regular na medida em que demonstrem condições para acompanhar a turma, recebendo atendimento especializado paralelo, em horário alternativo, individualmente ou em sala de recursos.

Na Política Nacional de Educação Especial (1994) a integração é entendida como um processo dinâmico de participação de pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais.

De acordo com Nunes et all. (1998) a filosofia da integração e da “normalização” surgiu no panorama mundial a partir dos anos 1970. Segundo os autores, o modelo visava à superação das práticas tradicionais segregacionistas de educação e de reabilitação, além de “partir da premissa de que toda pessoa com deficiência tem o direito de experimentar o estilo de vida comum, ou seja, deve participar das mesmas atividades sociais, educacionais e recreativas partilhadas por grupos coetâneos” (idem, p. 109).

O final dos anos de 1970 foi um dos marcos na educação da pessoa com deficiência no Brasil, pois nela ocorreram alguns acontecimentos que colocaram a área em evidência como, por exemplo, a criação, em 1973, do primeiro órgão que poderia organizar o que se vinha realizando precariamente na sociedade, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

Na concepção de Mazzotta (2003, p. 55), o CENESP criado pelo Decreto nº 72.425, do Presidente Emílio Garrastazu Médici, em 3 de julho de 1973, teve como “finalidade promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”. Com a sua criação, foram extintas a Campanha Nacional de Educação de Cegos e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Este órgão foi o responsável pela elaboração do primeiro plano nacional para a Educação Especial, sendo que neste, podemos nitidamente perceber uma tendência de privilegiar a iniciativa privada em detrimento dos serviços públicos de ensino especial. Em 1986, ocorre também um redimensionamento do CENESP, e foi criada a Secretaria de Educação Especial (SEESPE), que vigorou até dezembro de 2010.

Jannuzzi (2006) discute os enfoques da educação especial que traduziam, sobretudo, a consideração centrada na deficiência, no que faltava a este alunado quanto aos aspectos fisiológicos, neurológicos, psicológicos, em relação ao considerado normal. No modelo médico-terapêutico, então, a deficiência era colocada como o centro do problema, mantendo uma dependência baseada nas estereotipias e que requeriam atitudes paternalistas para o relacionamento social ou sua educação. Esse modelo assistencialista gera, no professor, a ideia da necessidade constante de “ajuda”, de “assistência”, o que implica na manutenção da descrença em suas capacidades e possibilidades de aproveitamento de condições. Ao que se chamou de “pedagogia terapêutica”, aponta que teve o propósito de “avaliar”, “medir” a “normalidade” ou “anormalidade” da pessoa deficiente (CARLOTA, 2004 apud SARAIVA, 2008).

A partir da década de 1980, surgem os primeiros traços de uma mudança nas concepções, que segundo Saraiva (2008) tratou-se da concepção da deficiência pautada no

“modelo social”. Neste, a preocupação está na remoção das barreiras, não apenas físicas, mas, e, principalmente, nas barreiras atitudinais. E ainda, pauta-se na ideia de educabilidade da criança com deficiência.

Assim, todas as formas de atendimento às crianças com deficiência se davam de forma paralela ao ensino regular. Por isso, a necessidade da educação especial, para que fossem atendidos todos os alunos com deficiência, e, o ensino regular, para o atendimento dos demais, crianças ditas “normais”, sem impedimentos de acompanharem uma turma comum. Àqueles com deficiência, capazes de acompanhar a turma, eram matriculados no ensino comum, isso, se fosse possível.

Até o final dos anos 1990, havia dois espaços para o atendimento dos alunos com deficiência nas escolas comuns públicas: as classes especiais para os alunos das séries iniciais, destinadas aqueles considerados deficientes mentais educáveis ou de inteligência limítrofe; o segundo espaço era destinado para as salas de recursos para os deficientes sensoriais (MAZZOTTA, 2005). Essas últimas permaneceram em funcionamento até aproximadamente o ano de 2006, quando começam a implantar as salas de recursos multifuncionais.

Para Mendes (2008), historicamente, o trabalho desenvolvido com os alunos deficientes têm criado polarizações. Em um polo está a prática com os sujeitos ditos normais e no outro a prática com sujeitos deficientes. A autora afirma, ainda, que tradicionalmente, a história da Educação Especial no Brasil tem se processado de forma paralela ou independente dos movimentos da Educação Regular. De acordo com a autora, há necessidade urgente, no âmbito da Educação Especial, de universalização do acesso, corresponde à meta que deve ser traçada pelo Sistema da Educação Geral, uma vez que, uma escola popular para uma sociedade com acentuada estratificação social, que pretende ser mais democrática, não poderá surgir quando existem mecanismos tão efetivos de exclusão e seletividade social.

Para Mantoan (2003) a integração surgiu para amenizar a situação segregacional em que as pessoas com deficiência viviam. Mas nem todos que estavam nas salas de ensino regular, eram selecionados ou aptos à inserção, individualização dos programas e dos currículos adaptados. A escola não muda para atender as exigências de seu alunado, mas os alunos é quem têm de mudar para se adaptarem as exigências da escola, afirma a estudiosa: "O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído" (MANTOAN, 2003, p. 16).

1.3 A educação de pessoas com deficiência na perspectiva da Educação Inclusiva.

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, no Art. XXVI evidencia-se que a educação é um direito de todos os seres humanos, com a instrução orientada “[...] no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”. É uma declaração que assegura o direito e o respeito às pessoas com deficiência a uma inclusão plena.

As políticas brasileiras foram influenciadas pelos documentos internacionais como a Declaração de Jontiem, na Tailândia (1990), que veio reafirmar a educação para todos, que já se encontrava na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Esse documento admite que a causa dos direitos humanos mostravam-se insatisfatória, pois as mulheres não tinham o direito à educação em vários países. Os árabes, as crianças e as mulheres, por exemplo, não tinham acesso a livros, e, crianças com deficiência não tinham acesso à educação. Urgia assim, uma necessidade de grande transformação cultural. O compromisso dos países que participaram e assinaram esse documento internacional foi de erradicar a exclusão escolar e social e colocar todas as crianças em idade escolar, na educação básica.

Outro documento importante foi a Declaração de Salamanca (1994), Conferência Mundial sobre as necessidades Educativas Especiais: acesso a qualidade. Realizada em Salamanca (Espanha) que discutiu “os princípios, a política e a prática em Educação Especial”. Esse documento aponta a necessidade de uma modificação, de uma transformação da escola para atendimento de todas as pessoas. Nessa conferência mundial, os governadores ali representados se comprometem com a educação de qualidade para todos e assumem o compromisso de incluir todas as crianças, independente das diferenças.

A Declaração de Guatemala (1999), Convenção Interamericana para a eliminação da discriminação de todas as pessoas com deficiência, reafirmando e afirmando que a pessoa com deficiência é um ser, igualmente ao outro da sua mesma espécie, com os mesmos direitos e liberdades fundamentais de participar precipuamente de uma educação plena e em todo domínio social.

No Brasil, essa convenção foi promulgada pelo Decreto nº 3.956, de 08 de Outubro de 2001, aborda a discriminação contra as pessoas com deficiência no Art. I:

[...] discriminação significa toda a diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que

tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001).

Fundada nesses princípios, a política nacional de educação compreende a diferenciação, categorização ou organização de escolas por tipos de deficiências ou a exclusão de pessoas por motivo de deficiência como discriminação. No Brasil, a discriminação racial, étnica, linguística, religiosa, de gênero ou por qualquer característica física, sensorial ou intelectual, constitui-se crime. A Declaração de Montreal (2001), sobre a inclusão deu mais ênfase à acessibilidade e à adoção de estilos de vida que sejam sustentáveis e seguros. Pois, é tendo o acesso que cada um terá a oportunidade de se desenvolver dentro de suas particularidades.

Essas mudanças já se faziam presentes na Constituição Federal (1988, Art. 208) a qual garantia a matrícula e o Atendimento Educacional Especializado às crianças com deficiência na sala de aula regular. Ferreira (2006) comenta que essa referência induz uma leitura de que a educação dos alunos a que se refere o artigo é de responsabilidade exclusiva ou principal da área ou dos serviços de educação especial, podendo gerar atitudes de isolamento ou de falta de compromisso por parte da educação geral.

Ante o exposto, Mantoan (2003) esclarece que paradigmas são:

Conjuntos de regras, normas, crenças, valores, princípios, partilhados por um grupo, em um dado momento histórico e norteiam o nosso comportamento, até entrarem em crise, porque não nos satisfazem mais, não dão mais conta dos problemas que temos de solucionar (MANTOAM, 2003, p. 11).

São esses paradigmas adotados ao longo da vida, dos quais se tornam difíceis de desvencilhar-se, e, com o passar do tempo começam a entrar em crise. E, a educação por longo tempo viveu dentro do paradigma da exclusão. “A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazendo” (Idem, P.12).

Quanto ao significado do termo inclusão recorreremos à definição de Glat e Oliveira (2007) que a entendem como conscientização, mudanças, adaptação e preparação da sociedade para acolher e incluir a diversidade. Mitler (2003) mostra que essa discussão sobre a inclusão se tornou tão séria, que foi localizada como assunto de direitos humanos, com uma série de declarações e convenções da ONU. O autor faz uma diferença da mudança da

integração à inclusão mostrando que entre ambos há uma diferença de valores e de práticas. Ele afirma que a integração significa transformar escolas especiais em classes no sistema regular de ensino; enquanto a inclusão é baseada em um sistema de valores, fazendo com que todos se sintam bem-vindos, no respeito à diversidade com a base no (gênero, a nacionalidade, a raça, linguagem de origem).

A Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE, BRASIL, 2008), traz como meta a inclusão para todos. Este documento elucida que a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos e alega que é direito de todos os alunos estarem juntos na sala regular, para o aprendizado igualitário, sem nenhuma forma de discriminação.

Torna-se importante lembrar as reflexões de Mitler (2003) sobre a inclusão nos contextos sociais que, não se restringe apenas à inserção de alunos com deficiência nas escolas regulares, mas implica numa reforma escolar mais abrangente, onde seja primordial assegurar o direito de todos os alunos ao acesso educacional de qualidade que objetiva impedir a segregação dos alunos.

1.4 Os documentos sobre a Inclusão na Política Educacional Brasileira

A Política Nacional de Educação Inclusiva começa a ser delineada no ordenamento jurídico brasileiro a partir da Constituição Federal de 1988 que assegura o direito à educação como um dever do Estado, mas também da família, devendo ser promovida e incentivada por todos os cidadãos, conforme o *caput* do art. 205 da CF/88 (BRASIL, 1988).

O Estatuto de criança e adolescente (ECA, 1990), regulamentado pela lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990, reafirmou o direito de todos à educação, e no art.55 enfatiza a obrigação dos pais ou dos responsáveis de matricularem os seus filhos na rede de ensino regular, e escola mais próxima da sua residência. Os pais ou responsáveis que não efetuassem a matrícula de crianças em idade escolar, estariam sob a pena de perda ou suspensão do poder familiar (BRASIL, 1990, art. 24).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, no art. 58, concebe a Educação Especial como a modalidade transversal de educação, oferta o Atendimento Educacional Especializado de preferência, na rede regular de ensino, para os educandos portadores de necessidades especiais.

No Parecer nº17/2001 e a Resolução nº 2/ 2001 instituem as diretrizes Nacionais para a Educação Especial, na Educação Básica, e manifestam o compromisso nacional na promoção de uma educação de qualidade para todos. Esses documentos recomendam que,

[...] os sistemas de ensino devam matricular todos os alunos, cabendo as escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

No dia 20 de Dezembro é promulgada a política nacional de integração da pessoa portadora de deficiência, pelo Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853, de Outubro de 1989, dispensa o paternalismo e assegura os direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência. Nesse mesmo documento o seu Art. 46, aborda sobre a inclusão social e cultural, bem como assegura os direitos das pessoas com deficiência:

- I - promover o acesso da pessoa portadora de deficiência aos meios de comunicação social;
- II - criar incentivos para o exercício de atividades criativas, mediante:
 - a) participação da pessoa portadora de deficiência em concursos de prêmios no campo das artes e das letras; e
 - b) exposições, publicações e representações artísticas de pessoa portadora de deficiência;
- III - incentivar a prática desportiva formal e não-formal como direito de cada um e o lazer como forma de promoção social;
- IV - estimular meios que facilitem o exercício de atividades desportivas entre a pessoa portadora de deficiência e suas entidades representativas;
- V - assegurar a acessibilidade às instalações desportivas dos estabelecimentos de ensino, desde o nível pré-escolar até à universidade;
- VI - promover a inclusão de atividades desportivas para pessoa portadora de deficiência na prática da educação física ministradas nas instituições de ensino públicas e privadas;
- VII - apoiar e promover a publicação e o uso de guias de turismo com informação adequada à pessoa portadora de deficiência; e
- VIII - estimular a ampliação do turismo à pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a oferta de instalações hoteleiras acessíveis e de serviços adaptados de transporte.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 dispõe, no art. 59, inciso I, que os sistemas de ensino garantirão aos educandos com necessidades especiais “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996). Desta maneira, a Educação Especial passa a incorporar os princípios de uma concepção pedagógica inclusiva, na qual todas as crianças possam se

beneficiar. De acordo com este paradigma as diferenças humanas são normais e a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança as sanções pré-concebidas, no que concerne ao ritmo e à natureza do processo de aprendizagem (UNESCO, 1994).

A Política Nacional de Educação Especial na Educação Básica, regulamentada pela Resolução nº 2 (2001) prescreve no art. 8º que as escolas públicas comuns devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial, capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;

b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;

V – serviços de apoio pedagógico especializados em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos [...] (BRASIL, 2001).

Durante o governo do Presidente Luiz Inácio da Silva, novas políticas foram inseridas em prol da inclusão, a fim de contemplar diferentes grupos sociais. Dentre elas a política da Educação Especial, para atender pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e das altas habilidades, esta recebeu, através dos órgãos responsáveis, investimentos significativos para proporcionar a estes grupos o direito à diversidade e a aprendizagem específica com qualidade.

No mesmo documento, citado anteriormente, o atendimento educacional especializado é compreendido como um serviço da Educação Especial a ser apresentado de modo a complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular por meio de várias atividades, com recursos, tanto de acessibilidade como pedagógico, cujo alvo era o de

estimular ao educando, a autonomia e independência na escola e na sociedade (BRASIL 2008).

Observamos que a política nacional, além de contemplar os serviços e o apoio pedagógico especializado, em caráter de complementação e suplementação curricular, prevê para a educação do surdo a atuação de professores intérpretes para a comunicação desses alunos no contexto regular de ensino. Mediante esses avanços, a política mantém a oferta da escola especial para pessoas com deficiências acentuadas, e assegura o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com diferentes tipos de deficiências, inclusive aos alunos com deficiência múltipla, matriculados nas escolas públicas comuns, a eles lhes é concedida a orientação e o atendimento considerando às suas necessidades educacionais específicas (BRASIL, 2008, p. 19). A política de inclusão define a educação especial como:

Modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 21).

A educação Especial tem a função de realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em todos os níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior. Esse atendimento será ofertado no contra turno da classe comum. Em relação à educação do surdo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, regulamentada pela Resolução nº 4, de 2009, no art. 10, inciso VI, reforça o direito do aluno surdo a um professor de apoio na comunicação e interação nas salas comuns, garantindo então, “outros profissionais da educação: **tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais**, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente nas atividades de alimentação, higiene e locomoção” (BRASIL, 2009).

Para isso foi de fundamental importância a oficialização da LIBRAS como a primeira língua do surdo. Ela foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, por meio da Lei nº 10.436 de 2002 (BRASIL, 2002). E o Decreto nº 5.626 (2005) esclarece no art. 3º que:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas [...] (BRASIL, 2005).

O mesmo decreto estabelece, também, a necessidade da formação do professor e do instrutor de LIBRAS, do uso e da difusão dela, como a primeira língua do surdo, bem como o aprendizado da Língua Portuguesa. Além disso, dispõe sobre a formação do tradutor do intérprete de Libras-Língua Portuguesa, e a organização da educação bilíngue no ensino regular. O Decreto determina que:

Art. 22 - As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo [...] (BRASIL, 2005).

Dessa forma, a política da educação especial estabelece diretrizes para que a inclusão se concretize no espaço escolar, objetivando a participação de todos na escola pública regular, valorizando a diversidade e respeitando o direito linguístico, bem como garantindo um trabalho educacional segundo as necessidades educacionais especiais de cada um.

Como constatamos no documento, a Política Nacional da Educação Especial, na perspectiva da Educação inclusiva (2008), tem por objetivo promover uma educação de qualidade para todos, para respeitar as diferenças. Este documento elenca os marcos históricos e normativos da educação especial. Também, traça a partir de 2006, um diagnóstico de Educação Especial, os objetivos da política, bem como os alunos que foram atendidos por esta educação, e, as diretrizes para a sua realização. Conforme observado a seguir:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação dos professores para o Atendimento Educacional Especializado e as demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos,

nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

A política define como público alvo da educação especial: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nessa perspectiva, consideram-se alunos com deficiência aqueles que têm impedimento por longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ser restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

O parecer CEB/CNE nº 13/2009 visa implementar a política mencionada. Esse parecer enfatiza a obrigatoriedade de todos estarem matriculados no sistema de ensino. Com relação à Política discutida, o parecer propõe algumas orientações para garantir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência nas escolas regulares - o que amplia ou reduz em relação à política de 2008 (BRASIL, 2009).

Já no Plano Nacional de Educação (2011 – 2020), no parágrafo 2º, do art. 8º, dispõe que os entes federados devem garantir um atendimento de qualidade as necessidades educacionais especiais e que assegurem a inclusão em todos os níveis dessas pessoas (BRASIL, 2012). Este plano tem como projeto de até 2016 “universalizar o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos” (BRASIL, 2012).

O Decreto nº 3.956, no dia 08 de Outubro de 2001, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de deficiência, conceitua a deficiência como uma restrição física, mental ou sensorial, que pode ser provisória ou permanente. E, não podem sofrer nenhum tipo de discriminação, exclusão ou qualquer coisa parecida.

Quanto ao atendimento educacional das pessoas com surdez, no Parecer nº 17/2001 e na Resolução nº/2001, o surdo é citado e orientam para que tenham atendimento na sala de ensino regular, com a utilização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a escola deve ter serviços de apoio pedagógico especializado. No caso do aluno surdo, é necessária a presença do professor intérprete. E na outra possibilidade, o Atendimento na Sala de Recursos Multifuncional que deve ser complementar e suplementar.

No Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, define a pessoa com surdez como aquele que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por

meio de experiências visuais. Salaria que a instituição de ensino deve garantir as pessoas surdas, obrigatoriamente, acesso a comunicação, informação, e à educação nos processos seletivos. Em seu Art. I descreve:

Pessoas com deficiência são aqueles que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas (BRASIL, 2005).

A Educação Especial procura garantir a inclusão dessas pessoas na sociedade, conforme Diretrizes Nacionais para a Educação Especial. Na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

A Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola que atenda a todos sem discriminação, que propicie acesso e permanência de todos os alunos e remova todas as barreiras para aprendizagem (GLAT, 2007).

1.5 O Atendimento Educacional Especializado na área da surdez

Na área da surdez, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) disponibiliza programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, como também ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado à proposta pedagógica do ensino comum. O AEE é um serviço que:

[...] identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2008).

O direito ao Atendimento Educacional Especializado previsto no Art. 58, 59 e 60, da LDB, Lei 9.394/1996, não substitui o direito da sala regular de ensino, já que o AEE é ofertado na Sala de Recurso Multifuncional (SMR) no turno inverso da escolarização – CNE/CEB Nº 4 (BRASIL, 2009). Assim, pode-se dizer que salas de recursos são:

Espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias da aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (BRASIL, 2006).

Esse atendimento é uma proposta inclusiva para que as pessoas com surdez tenham atendimento de qualidade, visando a sua autonomia plena, seja na escola ou/na sociedade, a qual elas estão inseridas.

Conforme Damázio (2007), o atendimento Educacional especial para aluno surdo deve ser ofertado em um ambiente bilíngue onde se utiliza a língua de sinais e a Língua Portuguesa, com momentos diários em LIBRAS. Os conteúdos são explicados pelos professores, de preferência por um professor surdo, há também o momento para o ensino da Língua Portuguesa “no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa” (DAMÁZIO, 2007, p. 25).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um trabalho em parceria entre o professor ministrante das aulas de Libras, o professor da classe comum e o professor de Língua Portuguesa, como segunda língua. Esse atendimento focaliza os seguintes aspectos: sociabilidade, cognição, linguagem, afetividade, motricidade, aptidões e talentos, o que identifica, elaboram e organizam recursos pedagógicos e de acessibilidade, os quais abolem as barreiras, afim de que haja plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas.

O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. O AEE não se confunde com reforço escolar. Esse atendimento tem funções próprias do ensino especial, as quais não se destinam a substituir o ensino comum e nem mesmo a fazer adaptações aos currículos, às avaliações de desempenho e outros.

O Atendimento Educacional Especializado foi preconizado para formação continuada de professores e de fortalecimento da inclusão educacional nas escolas públicas, estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), na Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, exposta no Decreto nº 6571/2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado.

As propostas para o desenvolvimento do Curso atendem à necessidade de uma orientação consistente para a organização e para a oferta do AEE nas escolas públicas, isso, no momento em que se institui o financiamento, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), para atender às necessidades específicas de alunos com deficiência, Transtornos Globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação. O Atendimento Educacional Especializado é uma forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com surdez.

Desta forma, o aluno surdo quando não tem acesso a LIBRAS, tem como possibilidade de comunicação os sinais emergentes, que também, podem ser conhecidos como sinal caseiro, usado em espaço familiar ou social:

Em cada comunidade indígena a que fomos, encontramos índios surdos que fazem uso de gestos e verificamos que nem sempre, nesta mesma comunidade, outro surdo faz uso destes mesmos sinais. Às vezes, somente a família compreende os sinais, que não são ensinados, mas sim incorporados conforme as necessidades do dia a dia (VILHALVA, 2009, p.32).

Desta forma, o aluno surdo tem como possibilidade, antes mesmo do aprendizado de LIBRAS, ter a comunicação de sinais emergentes que são, conforme mencionado anteriormente, os gestos caseiros.

1.5.1. A formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado

O Atendimento Educacional Especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua. Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras, o guia intérprete para a pessoa surda, e o monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio, que, auxiliem nas atividades de

higiene, alimentação, locomoção, entre outras, das quais exijam atenção constante no cotidiano escolar.

Os dados das entrevistas com professores e coordenadores das escolas pesquisadas permitiram delinear o perfil desses profissionais e tecer algumas considerações sobre: a Formação Inicial e a Formação continuada dos responsáveis pelo AEE, os quais foram denominados por P1, P2, P3 e P4.

As coordenadoras pedagógicas foram identificadas como: C1, C2, C3, C4. Vale destacar que nas aldeias indígenas as coordenadoras da E1, E2 e E4 são indígenas, e na E3 a coordenadora não é indígena, ela é, aposentada, mas continua exercendo a função.

O quadro abaixo apresenta os seus participantes, idade, etnia, a formação inicial/continuada, tempo de experiência na educação geral e na educação especial.

Quadro 01 – Caracterização dos professores e coordenadores das SRMs

Escolas	Professores e Coordenadores	Etnia/ Idade	Formação inicial	Tempo de experiência na Educação	Tempo de Atuação	Cursos de Pós Graduação
E1	P1	Terena 25 anos	Pedagogia	6 anos	3 anos na Educação Especial	Especialização em Atendimento Educacional Especializado (400 horas)
	C1	Terena 43 anos	Magistério Pedagogia	21 anos na Educação	10 anos na coordenação	Metodologia do Ensino Superior (360 Horas)

Continua...

Continuação do quadro 01

Escolas	Professores e Coordenadores	Etnia/Idade	Formação inicial	Tempo de experiência na educação	Tempo de atuação	Cursos de Pós Graduação
E2	P2	Kaiowá 31 anos	Graduação em Fisioterapia e Educação Física	5 anos	5 anos na Educação	Pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior – 360h. Docência e Interpretação em LIBRAS – 360 h. Educação física (360h)
	C2	Kaiowá 36 anos	Pedagogia	5 anos	1 ano na Coordenação	Proletamento de Língua Portuguesa
E3	P3	não indígena 52 anos	Normal superior	24 anos	1 anos na Sala de Recurso Multifuncional	Especialização em Educação Inclusiva
	C3	não indígena 70 anos	Matemática	27 anos	20 anos	Gestão escolar
E4	P4	Terena 24 anos	Pedagogia	5 anos	5 meses	Especialização em educação Especial – em andamento
	C4	Terena 36 anos	Magistério	18 anos	1 ano na Coordenação	Gestão Escolar

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com dados coletados nas escolas pesquisadas

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base na sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Com relação à pessoa com surdez quem deve ensinar LIBRAS no AEE é o instrutor, ele pode ser surdo ou ouvinte, no entanto, a preferência é que ele seja surdo:

Momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum, em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares, são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo

preferencialmente surdo (DAMÁZIO 2007, p. 25).

O profissional que atende a esses alunos deve ter a formação prolibras. A Lei nº 12.319, de 1º de Setembro de 2010, que regulamenta a profissão de tradutor intérprete de LIBRAS, no seu art. 1º, o programa nacional para certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa, entrou em vigor em 2011, sob a responsabilidade do INES³, com o objetivo de viabilizar, por meio de exame, a proficiência na tradução e interpretação de LIBRAS (BRASIL, 2010).

O intérprete quando formado, recebe também a nomeação de professor, porém não tem a função de alfabetizador, ele é o mediador entre o professor da sala comum e o aluno. Das atribuições que lhes conferem como professor do AEE:

1. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; e o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;
2. Implementar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e demais ambientes da escola;
3. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que este vivencia no ensino comum, a partir dos objetivos e atividades propostas no currículo;
4. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos Alunos nas atividades escolares;
5. Orientar os professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;
6. Desenvolver atividades do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos, tais como: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras; ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos com deficiência auditiva ou surdez; ensino da Informática acessível; ensino do sistema Braille; ensino do uso do soroban. Ensino das técnicas para a orientação e mobilidade; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA); ensino do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva (TA); atividades de vida autônoma e social; atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores (BRASIL, 2010).

³ Instituto Nacional de Educação de Surdos

Na escola indígena, as atribuições do professor são um pouco mais complexas, porque ele precisa conhecer a cultura e a língua indígena para que haja uma boa interação e comunicação entre ambos. Para os alunos indígenas surdos, não basta incluir a LIBRAS ou a Língua Portuguesa. O profissional que irá atender esses alunos precisa valorizar também a comunicação natural deles, que Vilhalva (2009) denomina de sinais emergentes, os quais surgem conforme as necessidades de comunicação.

Neste primeiro capítulo procuramos demonstrar como se constituiu o processo da Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, já no capítulo seguinte, deste trabalho, abordaremos a educação de pessoas com surdez no Brasil, quanto ao aspecto histórico e político. Também, desenvolveremos os conceitos de culturas surdas, de direitos linguísticos, de escola bilíngue, da identidade surda, da interculturalidade, entre outros.

Assim, nos propomos a compreender o processo de formação educacional dos indígenas surdos diante da complexidade que envolve a realidade pesquisada, uma vez que existem diferentes formas linguísticas e culturais.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO DA PESSOA SURDA NO BRASIL: DA DEFICIÊNCIA À CULTURA SURDA

Neste capítulo iremos apresentar como ocorreu a educação para as pessoas com deficiência no Brasil. Como mencionado no capítulo anterior, à instituição educativa precisou acompanhar o contexto social e os encaminhamentos da política governamental. Por exemplo, a educação especial passou por diferentes processos socioculturais, políticos e organizacionais até chegar ao projeto de uma escola inclusiva.

Atualmente, o governo brasileiro tem uma grande responsabilidade de garantir a educação a todas as pessoas, independentemente da cor, raça, etnia, orientação sexual e da sua condição social. Inclusive, as pessoas com deficiência têm a oportunidade de participar no processo educacional escolar, juntamente com pessoas sem deficiências, tendo, como diferencial, um profissional especializado que lhes acompanham conforme as suas necessidades. Tais garantias, como reflete Kassir (2011), foi fruto de movimentos e pressões de individuais ou coletivas para que os interesses da pessoa com deficiência fossem atendidos.

Com efeito, o primeiro capítulo demonstrou como se foi constituindo a Política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Assim, neste segundo capítulo será apresentada, de forma mais específica, a educação de pessoas com surdez no Brasil, quanto ao seu aspecto histórico e político.

Também, serão desenvolvidos, no mesmo capítulo, os conceitos de culturas surdas, de direito linguístico, de escola bilíngue, da identidade surda, da interculturalidade e entre outros, visto estar entre os objetivos desta dissertação, pesquisar o atendimento educacional das pessoas surdas nas aldeias indígenas de Dourados/MS.

Ao buscar compreender o processo de formação educacional dos indígenas surdos diante da complexidade que envolve a realidade pesquisada, uma vez que existem diferentes formas linguísticas e culturais, fundamentar-se-á a pesquisa nos Estudos Culturais, além de outros estudiosos que ajudam a entender as questões educacionais, culturais e linguísticas.

2.1 A educação da pessoa com surdez no Brasil

Para entender a educação dos surdos é preciso, inicialmente, retratar os aspectos históricos que envolveram a formação das pessoas surdas na Europa e no Brasil. Em primeiro lugar, durante a Idade Moderna, os surdos eram considerados incapazes de ser ensinados, uma vez que a instituição educativa considerava que somente podia ensinar as pessoas falantes e ouvintes da língua oficial do país.

Conforme Sacks (2010), até o final do século XV não havia escolas para surdos. Estes eram considerados incapazes de aprender pelo fato de não poderem expressar na língua oral. O autor cita o Dr. Samuel Johnson para mostrar como eram vistos as pessoas com surdez. Para o Doutor Samuel, o surdo era “como uma das mais terríveis calamidades humanas” (SACKS, 2010, p. 15).

Os primeiros educadores de surdos surgiram na Europa, no século XVI. Eles criaram diferentes metodologias de ensino, a fim de ser possível o processo do ensino-aprendizagem. Para isso, se utilizavam da língua oral nativa, da língua de sinais, da datilologia (representação manual do alfabeto) e outros códigos visuais, com objetivo de educar os surdos a serem falantes (SKLIAR, 1997).

Posteriormente, o século XVII marcou um período de oralização para a educação dos surdos. Já no século XVIII, na França, foram introduzidos os “gestos” que tentaram ensinar as pessoas com surdez a se comunicar com o outro.

Nesse pensamento, Quadros (2006) relata que:

No convívio com os surdos, o Abade L’Epée percebe que os gestos cumpriam as mesmas funções das línguas faladas e, portanto, permitiam uma comunicação efetiva entre eles. E assim inicia-se o processo de reconhecimento de língua de sinais. Não apenas em discursos, mas em práticas metodológicas desenvolvidas por ele na primeira escola pública para surdos em Paris. A educação de surdos tinha os mesmos objetivos que a educação dos ouvintes, ou seja, o acesso à leitura (QUADROS, 2006, p. 23).

A partir do século XVIII, com os estudos e experiência educacional dos educadores, a língua dos sinais passou a ser bastante difundida, melhorando-se do ponto de vista qualitativo e quantitativo, principalmente, porque esta forma de comunicação contribuía na interação com a sociedade envolvente.

Porém, devido aos avanços tecnológicos e industriais do século XIX, houve a tentativa de se retornar ao oralismo para ensinar os surdos, proibindo a ele o uso da língua de sinais. A filosofia oralista baseia-se na crença de que a modalidade oral da língua é a única forma desejável de comunicação para o surdo, e que qualquer forma de gesticulação deve ser evitada. A metodologia oralista tomou conta de toda a Europa, devido às decisões tomadas no congresso de Milão, conforme relata Quadros (2007):

O congresso de Milão, realizado no período de 06 a 11 de setembro de 1880, reuniu cento e oitenta e duas pessoas, na sua ampla maioria ouvintes, provenientes de países como Bélgica, França, Alemanha, Inglaterra, Itália, Suécia, Rússia, Estados Unidos, e Canadá. O objetivo foi discutir a educação de surdos, analisar as vantagens e as inconveniências do internato, o período necessário para educação formal, o número de alunos por salas e, principalmente, como surdos deveriam ser ensinados, por meio da linguagem oral ou gestual (QUADROS, 2007, p. 26).

Esse congresso decidiu que o oralismo era uma boa maneira para o ensino do surdo. Os ouvintes impuseram à superioridade da língua oral sobre a Língua de Sinais. O surdo era considerado uma anomalia orgânica que podia ser curada (QUADROS, 2007). Já na década de 1960, a língua dos sinais tornou a ressurgir associada à forma oral, com o aparecimento de novas correntes, como a “comunicação total” e, mais recentemente, o bilinguismo.

No Brasil, a educação dos surdos teve início durante o segundo império, com a chegada do educador francês Ernest Huet. Em 1857, foi fundado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) que, inicialmente, utilizava a língua dos sinais, e em 1911 passou a adotar o oralismo puro.

Na proposta curricular criada em 1956, o instituto tinha como disciplinas, o português, a aritmética, a história, a geografia, a linguagem articulada e a leitura sobre os lábios (SKLIAR, 1998, p. 39).

Na década de 1970, com a visita de Ivete Vasconcelos, educadora de surdos da *Universidade Gallaudet*, propiciou à filosofia da “comunicação total” no INES. E na década seguinte, a partir das pesquisas da Professora, Linguista, Lucinda Ferreira Brito e da Professora Eulália Fernandes, o bilinguismo passou a ser difundido. Brito contribuiu na

construção da Língua Brasileira de Sinais, baseando no padrão internacional de abreviação da língua de sinais, sendo batizada pela professora, de LSDB (Língua de sinais dos Centros Urbanos Brasileiros).

Aliás, na década de 1980, inicia-se o processo de integração das pessoas surdas e se discute a necessidade do bilinguismo no Brasil, com o respeito e valorização da cultura surda. Atualmente, estas três filosofias educacionais – o oralismo, a “comunicação total” e o bilinguismo - ainda persistem paralelamente no Brasil. E a partir da década de 1990, as discussões em torno do direito linguístico tornam-se mais intensas e fundamentadas. E, no ano 2000, acontece o reconhecimento da LIBRAS e, conseqüentemente, a valorização da cultura surda e a possibilidade de efetivação de uma educação bilíngue.

Com efeito, as pessoas com surdez enfrentam grandes dificuldades para participar da educação escolar, decorrentes da perda da audição “[...] e da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas” (DAMÁZIO, 2007, p. 13, grifos nosso). Estes alunos acabam sendo prejudicados pelo desconhecimento de forma alternativa da comunicação (LIBRAS). Eles precisam de propostas que atendem as suas necessidades específicas. O oralismo educacional não lhes atende porque os surdos

não querem para os seus pares essa abordagem de ensino, que não lhes garante seus direitos; vislumbram um futuro em que a escola supere essa imposição aos surdos que estão inseridos no sistema regular de ensino; lamentam a ausência uma abordagem educacional comprometida com a formação bilíngue do surdo em seu tempo escolar (QUADROS, 2007, p. 51).

E no final do século XX e início do século XXI, houve maior preocupação com relação às pessoas com surdez, tendo em vista que existem pesquisas que contribuem para que a educação desses indivíduos seja mais valorizada quanto às diferenças no convívio social, além do reconhecimento do potencial de cada ser humano (DAMÁZIO, 2007).

Coelho (2011, p. 33) observou que as pessoas surdas passam a ser reconhecidas “como pessoas que pertencem a uma minoria sócio-cultural, usuárias de uma língua diferente, que surge através da experiência visual que compartilham”. Desta forma, na educação de surdos, as mudanças começam a se fazer presentes, o modelo de ensino repensado e reformulado para o atendimento dentro das necessidades específica dessas pessoas.

2.2 A cultura surda, o direito linguístico e a escola bilíngue

Por tratar-se de uma pesquisa na linha de “Educação e Diversidade”, mais especificamente na interface do campo da Educação Especial com a Educação Indígena, optamos pela perspectiva dos Estudos Culturais. Para isso utilizar-se-á alguns conceitos específicos da área de Antropologia e Sociologia, tais como: conceitos de cultura, fronteiras culturais, hibridismo, interculturalidade, identidade, entre outros. Tais bases teóricas são fundamentais, por causa do estudo do encontro de duas culturas distintas: a cultura indígena e a cultura surda.

Inicialmente, é preciso dizer que a identidade surda sempre fez parte dos movimentos marginalizados, no qual qualquer atitude negativa da parte de pessoas surdas já seria motivo para distorções e estereótipos quanto a sua cultura, discriminando as suas especificidades culturais e linguísticas (SKLIAR, 1998).

A cultura surda quer o reconhecimento da pessoa com surdez como qualquer outro ser humano, distinguindo-se apenas pela perda sensorial auditiva profunda, mas construindo seu pensamento e cultura através de linguagem visual e gestual.

Para melhor esclarecimento sobre a noção de cultura surda, é necessário, primeiramente, compreender o termo “cultura”. Segundo Laraia (2006), o primeiro conceito etnográfico de cultura apareceu pela primeira vez com Tylor, que a entendia como uma complexidade humana “[...] que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes, ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (LARAIA, 2006, p. 25). Ou seja, Tylor entendia a cultura como fenômeno natural, do dia a dia do ser humano.

Geertz (1989) refuta a ideia do Tylor de que a cultura seria um fenômeno natural, por entendê-la que é um fenômeno social. Para ele, o antropólogo apenas interpreta a cultura e os seus significados. A cultura também “[...] não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade” (GEERTZ, 1989).

Nessa direção, o conceito de cultura é semiótico:

O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essa teia e a sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas sim

como uma ciência interpretativa, à procura de significados que ele mesmo teceu (GEERTZ, 1986, p. 15).

Assim, o pensamento geertziano concebe a cultura como uma “teia de significados” que o homem tece ao redor e que o amarra. O autor assume a cultura como sendo essas teias, por meio das quais pode ser compreensível e descrita por uma ciência interpretativa.

Para Hall (2006), o conceito da cultura é complexo e não tem como uma definição única, o que não deixa de ser problemática. No entanto, o autor conceitua a cultura “como algo que se entrelaça a todas as práticas sociais; e essas práticas, por sua vez, como uma forma comum de atividade humana: como práxis sensual humana, como a atividade através da qual os homens e mulheres fazem a história” (HALL, 2003). Ele ainda define a cultura

Como os sentidos e valores que nascem entre as classes e grupos sociais diferentes, com base em suas relações e condições históricas, pelas quais eles lidam com suas condições de existência e respondem a estas; e também como as tradições e práticas vividas através das quais esses “entendimentos” são expressos e nos quais estão incorporados (HALL, 2003, p. 142).

Relacionado à cultura surda, esta pode ser entendida como as “[...] características culturais que marcam seu jeito de ver, sentir e se relacionar com o mundo, e a cultura do povo surdo é visual, ela traduz-se de forma visual” (QUADROS, 2002, p. 10, apud GESSER, 2009, p. 54). Dessa forma, propomo-nos a investigar como que se dá a articulação entre culturas diferentes no contexto das culturas indígenas e a cultura do ouvinte. Levantamos também o questionamento em torno de como ocorre à interação entre o indígena surdo e o não indígena.

Para essas investigações iniciais, cabe apresentar que essas culturas correspondem a uma hibridez cultural. Por cultura híbrida, Hall (2006, p.19) entende que se trata da “fusão entre diferentes tradições culturais” instigando a necessidade, então, essas culturas dialogarem entre si e mutuamente se valorizarem.

Por isso, considera-se importante a transmissão dos valores culturais da comunidade surda para valorizar quem eles são na sua forma de ser e estar no mundo (VIEIRA-MACHADO, 2010), tendo em vista que ao valorizar as diferenças culturais, as características culturais de um povo ou etnia não podem ser pensadas que sejam iguais e compartilhadas por todos do mesmo território (HALL, 2006).

Por exemplo, na realidade pesquisada deste trabalho observou-se que há culturas indígenas diferentes entre si, e ainda influenciadas pela cultura não indígena. Faz parte dessa realidade também à existência de pessoas surdas que buscam afirmar (instigam) uma identidade própria.

Quanto ao aspecto linguístico, o indígena surdo está envolvido com várias línguas de sinais: sendo a primeira Língua de Sinais indígena, o que Vilhalva (2009) considera como aquele emergente⁴, a LIBRAS, a língua indígena (por exemplo: o guarani) e a língua portuguesa. Ou seja, espera-se que ele domine três línguas, quando na realidade, às vezes, apenas domina uma língua, ou ainda nem isso, comunicando-se apenas por gestos espontâneos.

Quanto a Língua de Sinais emergente, Vilhalva (2012, p. 10-11) esclarece que se refere a uma língua em desenvolvimento e que seus sinais são criados conforme a necessidade individual que, por sua vez, também são denominados de sinais caseiros ou práticas linguísticas.

Na pesquisa da Coelho (2011) existe ainda a Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB) utilizada pelos índios Urubu Kaapor, domiciliada em uma tribo do Maranhão na floresta amazônica. Ela utiliza-se dos pensamentos de Ferreira (2010) e de Ramos (2006), pesquisadoras que garantem que nessa tribo, existe uma quantidade significativa de pessoas surdas, que desenvolveram uma língua própria de sinais daquela comunidade, embora, não tenha ainda sido reconhecido oficialmente pelo Estado Brasileiro como a primeira língua para os surdos daquela tribo.

Em Dourados, os alunos indígenas surdos que frequentam a escola regularmente, já dominam a LIBRAS, mas a professora relata sobre a dificuldade deles para com a Língua Portuguesa. Ressalta que, a família de alguns desses alunos, tem como a primeira língua, a língua indígena.

Os alunos são instruídos na escola em LIBRAS e na Língua Portuguesa, sendo que em casa, os familiares, muitas vezes, não dominam a LIBRAS e nem a Língua Portuguesa, mas sim a Língua indígena. Para Souza (2003):

Essas são as situações complexas de bilinguismo que precisam ser melhores estudadas antes de se levar propostas da cultura não-indígena para o contexto

⁴ Emergente: sinais que emergem ou surgem conforme as necessidades de comunicação.

das aldeias e escolas diferenciadas (SOUZA 2003, P.71).

Dessa maneira, evidencia-se que a cultura indígena e a cultura surda vivenciam uma pluralidade cultural de hibridismo que, segundo Canclini (2003, p. XXI) corresponde aos “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”. O autor ainda afirma que as estruturas secretas foram resultados de hibridações, ou chamada de “ciclo de hibridação”, onde na “[...] história, passamos de formas mais heterogêneas e outras mais homogêneas, e depois a outras relativamente mais heterogêneas, sem que nem uma seja ‘pura’ ou plenamente homogênea” (CANCLINI, 2003, p. XIX-XX).

Nesse processo de hibridação de diversas identidades existem num mesmo indivíduo, como preleciona Hall (2006), várias identidades culturais na contemporaneidade. Mas, antes desse período existiriam duas compreensões de identidade: a iluminista, amparada pela razão; e a identidade sociológica, que costura o sujeito à estrutura.

Na atualidade, Hall diz que a identidade encontra-se fragmentada, deslocada e múltipla: composta não de uma única, mas de várias identidades. O sujeito “pós-moderno” não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente. Conforme Hall (2006),

a identidade é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam sendo definida historicamente, e não biologicamente determinada (HALL, 2006, p. 13, grifos nosso).

No lócus da pesquisa observamos múltiplas identidades: a) crianças e adolescentes indígenas com surdez, de diferentes etnias; b) professores das salas de recursos e coordenadores pedagógicos que pertencem também às etnias distintas entre si. E nesse ambiente, é preciso atenção para com a identidade da pessoa surda, porque dentro da cultura ouvinte vive uma identidade reprimida que, conforme Skliar (1998), “[...] se rebela e se afirma em questão da originalidade. A identidade original estabelece uma identidade de subordinação em vista da alteridade cultural, a mesma que se dá entre outros grupos étnicos” (1998, p. 53, grifos nosso).

O autor, recorrendo a Silva (1998), questiona, então, a existência de uma identidade cultural ou social que:

é o conjunto dessas características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos: aquilo que eles são, entretanto é inseparável daquilo que eles não são, daquelas características que os fazem diferentes de outros grupos (SILVA, 1998 apud SKLIAR, 1998, p. 53, grifos nosso).

Assim, Skliar (1998) fala que essa forma de identidade é uma identidade subordinada. E diante da cultura ouvinte, os surdos assumem formas multifacetadas de identidades. Estas não podem ser abarcadas por uma identidade cultural, pois a cultura e a identidade surda têm suas particularidades. Como apresenta Ramirez e Masutti (2009, p. 22), “a história da educação de surdos é marcada por embates em torno do reconhecimento e da negação das línguas de sinais e da cultura surda por meio de subalternizações e colonialismos impetrados pelo controle da diferença”.

Almeja-se diante desse cenário garantir a diversidade que, segundo Abramowicz (2006, p. 12), “[...] pode significar variedade, diferença e multiplicidade. A diferença é a qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa de outra, a falta de igualdade ou de semelhança”. E o relacionamento com o diferente exige uma relação de interculturalidade que, por sua vez, Canclini (2003) conceitua como intercâmbio entre culturas, em que várias culturas, grupos interagem, dialogando entre si, respeitando a diferença do outro.

[...] interculturalidade se dá [também] quando somos capazes de construir o conhecimento a partir de diálogos, onde territórios, como produtores de cultura, saber e poder são compartilhados e, nesse sentido, todos sabem alguma coisa; não há hierarquia de conhecimentos (NASCIMENTO E VINHA, 2012, p. 70).

Dessa forma, o presente trabalho também investiga como tem se dado o diálogo entre a cultura indígena e a cultura surda, entre a LIBRAS e a Língua Portuguesa na educação do índio surdo. Busca também entender se os encontros e as convivências entre as culturas estão vivenciando a interculturalidade. De acordo com Quadros (2007):

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e à luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos sociais que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando o conflito inerente a esta realidade (QUADROS, 2007, p. 34).

Pensando a interculturalidade dentro do contexto da escola indígena, pensa-se também a escola como um espaço para educação escolar diferenciada. Nesse espaço de projeto de uma escola diferenciada indígena encontra-se o atendimento educacional especializado ao indígena com deficiência e, principalmente, ao surdo que, por sua vez, tem a necessidade de garantir o aprendizado e o domínio de uma língua de sinais.

Conforme Vieira-Machado (2010, p. 20), para o surdo, a “interculturalidade, é quando marco a presença da língua portuguesa como segunda língua, considerando as possibilidades de trocas entre as culturas diferentes”.

Ou seja, o indígena surdo experiencia uma realidade híbrida, onde é influenciado pelas culturas: indígena, surda, do ouvinte e do não-índio. Assim as práticas culturais se mesclam, as diferenças se unem e elaboram novos signos de identidades. A situação dessas pessoas representa aquilo que Bhabha (1998) chama de “terceiro espaço”, uma gama contraditória e conflitante de elementos linguísticos e culturais que interagem e constituem o hibridismo.

Como reflete Nascimento (2004), pensar a identidade e a cultura do indígena precisa ter como pano de fundo sua condição histórica de sujeito possuidor de uma identidade construída sob o jugo da colonização e dos preceitos do Estado Novo, mas que hoje, reafirma sua singularidade e tem interesse de participar de um processo de interculturalidade, de conviver e dialogar com o não-índio. Por isso, dentre esse anseio, requerem “um novo modelo de escola, pautado pelo paradigma das diferenças de cada povo” (NASCIMENTO, 2004, p. 18).

Desse modo, os indígenas objetivam garantir o modo de viver da sua cultura e romper com uma visão colonizadora. Uma colonização do ser, do viver, do saber e do poder. Uma forma de dominação que os levou a dispersarem, perderem as suas terras e deslocarem para outras regiões. Um deslocamento não apenas geográfico, mas linguístico e cultural, como se pode observar nas aldeias indígenas Jaguapiru e Bororo que, em virtude da proximidade com o centro urbano constituem-se hoje, na realidade, bairros periféricos da cidade de Dourados/MS.

Um lugar de encontros de culturas, de línguas e de disputas territoriais e de poder. Um espaço marcado por seres humanos em condições de entre-lugares, onde os valores culturais são negociados e “[...] encontram-se no momento de trânsito, em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, transitam no passado e no presente, no interior e exterior, na inclusão e exclusão” (BHABHA, 1998, p. 19). Nesse

cruzamento aparece a fronteira cultural, espaço onde acontece o diálogo entre os dois grupos distintos, em que cada um cede um pouco e algo começa a acontecer. Como Bhabha apresenta,

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte de contínuo de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um “entre lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O passado presente torna-se parte da necessidade e não da nostalgia, de viver (BHABHA, 1998, p. 27).

Fronteira é a ponte que faz ligação de passagem, que é construído para que aconteça a relação do eu e o outro, algo começa a se fazer presente. A fronteira não é o limite, ela ultrapassa e se torna deslocada e desconexa. Viver além da fronteira dos nossos tempos é o estar no entre-lugar.

Dessa forma, o contato entre as culturas indígena, surdas, ouvintes e não-indígenas encontram-se em espaços intersticiais, nos entre-lugares, em fronteiras. As identidades dos surdos indígenas são identidades plurais, múltiplas, que se transforma, que estão em construção, necessitam ser vistos tanto de um lado como de outro.

No contexto da educação escolar, este espaço precisa operar-se nesses interstícios culturais, principalmente por causa das questões linguísticas, uma vez que deve se oferecer um ensino bilíngue e oportunizar o aprendizado da LIBRAS (L1) como sua primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2). Refere-se a espaços de fronteiras, entre-lugares, em busca de uma interculturalidade na questão linguística.

De acordo com a Política Nacional da Educação Especial (2008), uma educação bilíngue possibilita garantir a inclusão educacional e social dos surdos. O Atendimento Educacional Especializado para esses alunos é ofertado na modalidade escrita na língua de sinais, e, o aprendizado da Língua Portuguesa deve ser administrado na modalidade escrita, bem como na língua de sinais. Devido às diferenças linguísticas, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular (BRASIL, 2008). Dessa maneira, o processo educacional para surdos encontra-se num processo simbólico de negociação entre as línguas mencionadas, numa relação intersticial e de entre-lugares.

2.3 Libras: A Política Linguística no Brasil

A LIBRAS, como todas as Línguas de Sinais, é uma língua de modalidade gestual-visual que utiliza, como canal ou meio de comunicação, movimentos gestuais e expressões gestuais. E a política linguística (PL) ressurgiu com área de estudo na década de 1960 e preocupava-se com a relação entre o poder e as línguas.

Calvet (2007) demonstra que a política linguística está na base da ação dos Estados. O fato de algumas línguas poderem ser utilizadas, ou não, em cada situação é uma questão política e sempre permeada de conflitos e negociações. Segundo Calvet (2007, p. 11),

A intervenção humana na língua ou nas situações linguísticas não é novidade: sempre houve indivíduos tentando legislar, ditar o uso correto ou intervir na forma de língua. De igual modo, o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado uma língua ou impor a maioria à língua da minoria.

Para as comunidades surdas, as políticas linguísticas são ações consideradas imprescindíveis para que se reconheça a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua, oficializando o seu uso comunicacional e interacional na sociedade. Trata-se dos direitos garantidos por vários documentos internacionais e nacionais, tais como: a Declaração Universal de Direitos Humanos (1948) e a Constituição Federal de 1988, que garante a educação como direito público subjetivo. Conforme Coelho (2011), a maior colaboração na área da educação dos surdos é garantida aos estudos linguísticos, que autorizaram o reconhecimento da língua de sinais como natural do surdo.

A consolidação da política linguística para surdos ocorre em abril de 2002, quando a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida como língua oficial das comunidades surdas brasileiras por meio da Lei nº 10.436/2002, a qual foi regulamentada em dezembro de 2005 através do decreto nº 5.626/2005.

Art.1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos se expressão a ela associados.
Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002)

Neste sentido, a LIBRAS foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão para aquelas pessoas consideradas surdas que, conforme o Decreto nº 5.626/2005,

no art. 2º, é aquela que tem perda auditiva que compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais.

Considera a pessoa surda àquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso de LIBRAS.

Parágrafo único. Considera-se a deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005).

Ressalta-se que a LIBRAS é a Língua Materna do surdo, usada e difundida nas comunidades surdas e afins (BRASIL, 2005). Ela possui estrutura gramatical própria que não está vinculada a língua falante, no caso a Língua Portuguesa. Ela compõe-se com uma expressão corporal e facial. Mas, a LIBRAS não é uma língua universal, cada país possui sua própria língua (GESSER, 2009).

2.4 A Educação Escolar Indígena

A Educação escolar indígena é uma modalidade que tem recebido uma atenção especial do Ministério da Educação, baseada em um novo paradigma educacional que trata do respeito a interculturalidade, ao multilinguismo e à etnicidade.

O Ministério da educação, responsável por dirigir o sistema educacional no Brasil, mediante o decreto presidencial 26/91, em junção com as secretarias estaduais e municipais da educação, vem inserindo política nacional de educação escolar indígena, acatando normas legais fixados na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação (AGUILERA URQUIZA, 2011).

Na Constituição Federal, ainda, reconhece aos povos indígenas suas especificidades étnicas e culturais, bem como estabelece seus direitos sociais, apresentados nos artigos 231 e 232 do capítulo VIII (Dos Índios) do Título VIII (Da ordem social). Conforme o art. 231, garante aos índios, a permanência de “[...] sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições [...]”. E o art. 210 assegura às comunidades indígenas a utilização de suas Línguas Maternas e processos próprios de aprendizagem. De acordo com a *Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas*, a educação indígena exige uma escolarização diferenciada, prevendo, no art. 14, ações a serem colocadas em prática nas aldeias indígenas, *in verbis*:

1. Os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativas [*sic*], que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem.
2. Os indígenas, em particular as crianças, têm direito a todos os níveis e formas de educação do Estado, sem discriminação.
3. Os Estados adotarão medidas eficazes, junto com os povos indígenas, para que os indígenas, em particular as crianças, inclusive as que vivem fora de suas comunidades, tenham acesso, quando possível, à educação em sua própria cultura e em seu próprio idioma (NAÇÕES UNIDAS, 2008).

Ainda, deixa claro que o Estado tem a responsabilidade de proteger as crianças indígenas contra a exploração econômica e contra o trabalho que:

[...] possa ser perigoso ou interferir na educação da criança, ou que possa ser prejudicial à saúde ou ao desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral ou social da criança, tendo em conta sua especial vulnerabilidade e a importância da educação para o pleno exercício dos seus direitos (NAÇÕES UNIDAS, 2008, art. 17).

Além do direito de garantir melhores condições na área da educação (art. 21). Já para o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*, a escola deve ser pensada “[...] a partir das concepções indígenas do mundo e do homem e das formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa desses povos” (BRASIL, 1998, p. 22). Ou seja, a proposta é que a escolarização relacione com a cultura, e, como o próprio documento diz, que as sociedades indígenas “têm o direito de decidirem seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro” (BRASIL, 1998, p. 23).

Assim, os processos de socialização e de formação das pessoas de uma determinada cultura indígena devem ser levados em consideração na instituição escolar para os índios. O relacionamento com a comunidade em volta é fundamental, porque esta “possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas” (BRASIL, 1998, p. 23).

Com isso, a educação tradicional pode e deve fazer parte das práticas educacionais, pois a estrutura organizacional da instituição escolar do não-índio é incompatível com a cultura dos povos indígenas e suas formas de educação não-formal.

Segundo Noal (2006, p. 23), para pensar a educação das crianças indígenas, é essencial partir do espaço coletivo existente, com sua intrincada rede de valores, costumes, rituais, crenças e contradições que constituem o saber indígena e que se revela no modo de ser

Guarani/Kaiowá. Noal (2006) observa na sua pesquisa etnográfica que as crianças Guarani/Kaiowá

nascem e crescem em um contexto concreto que é: histórico; étnico; social; econômico; cultural”. Elas interagem com a cultura e constroem cultura. O processo de formação dessas crianças deve-se as relações sociais mediadas pela concretude do ambiente. E suas “experiências coletivas são vividas e significadas de maneiras diferentes pelas crianças, mesmo que partilhem as mesmas experiências e a mesma cultura (NOAL, 2006, p. 33).

Desse modo, a educação escolar indígena não pode funcionar nas lógicas e racionalidades do não-índio. Segundo Nascimento e Vinha (2007):

A escola como espaço de fronteiras entre culturas, particularmente em terras indígenas, segue historicamente no Brasil orientações e tendências político-pedagógicas que vão desde a proposta de aculturação, integração e assimilação dos povos indígenas aos princípios do Estado Nacional até as decisões tomadas pelos movimentos contemporâneos dos povos de transformá-la em recurso institucional de construção de autonomia e emancipação, garantindo o fortalecimento de suas identidades, a partir da história de contato, da articulação e troca de conhecimentos com os quais estão envolvidas as diversas realidades indígenas (NASCIMENTO E VINHA, 2007, p. 3).

Num primeiro momento, a educação para os indígenas aconteceu como forma de catequizar e civilizá-los. Tratava-se de transmitir e reproduzir a cultura superior e etnocêntrica europeia (NASCIMENTO; VINHA, 2007).

Em um segundo momento, em meados do século XX, fundamentada nos ideais positivistas, a escola é pensada e organizada na forma de uma política de integração nacional, de assimilação da sociedade envolvente. Nessa perspectiva integracionista, foram desenvolvidas inicialmente pelo Serviço de Proteção Indígena (SPI), posteriormente passou a responsabilidade a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) que contavam com a prestação de serviços e/ou parcerias com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL) e outras missões religiosas que sofreram/sofrem severas críticas, no caso do Mato Grosso do Sul, refere-se à Missão Evangélica Caiuá (NASCIMENTO; VINHA, 2007).

Benites (2012, p. 77) diz que o SPI dava terras dos Guarani, pequenas extensões territoriais, com o objetivo de “[...] homogeneizar a variedade de ser e viver de cada família extensa autônoma, que se encontrava de forma dispersa no território”. E a criação de escolas

próximas aos postos indígenas oferecia curso de alfabetização e a introdução básica de conhecimentos gerais do pensamento ocidental. Referia-se a um modelo integracionista, associado à evangelização. Inclusive, a Missão Evangélica Caiuá, por meio dos seus missionários, administrava a escola, oferecendo da 1ª a 4ª ano do Ensino Fundamental.

Para Benites (2012, p. 78), “esta política educacional tinha como objetivo principal evangelizar e civilizar os índios de modo sistemático e homogêneo, sobretudo integrá-los à sociedade nacional, buscando dessa forma extinguir a sua identidade étnica”.

A instituição escolar para os índios, nesse período, foi pensada como uma ferramenta para substituir radicalmente a cultura indígena pelas instituições europeias. A lógica da escola era homogeneizar e adestrá-los para interagir com a sociedade ocidental (BENITES, 2012).

Mas, isso acabou frustrando os desejos de ler e escrever dos Kaiowá, pois o desrespeito e a desvalorização com a sua cultura era frequente. Assim, os indígenas afastavam-se da escola, mas ao mesmo tempo, algumas famílias perceberam que era importante aprender a ler e a escrever por causa da relevância do papel que tinha na cultura dos não-indígenas (*karai Arandu*), possibilitando-lhes “entender o poder do conhecimento escrito do não-índio”, “dominar os mistérios dos saberes do papel”, “um instrumento valioso no contato com os *karai*, na relação de trabalho (*changa*) e em transações comerciais, para não serem mais enganados” (BENITES, 2012, p. 80). Dessa maneira, ressalta-se que:

[...] o ensino da escrita e a educação escolar foram entendidos por algumas famílias como fonte de diversos saberes, prestígios e poder político dos não-indígenas. Seria possível apropriar-se desses saberes a fim de buscar soluções para os seus interesses e os novos problemas que envolvem a palavra escrita, incluindo a ocupação de cargos que exigem escolarização (BENITES, 2012, p. 81-82).

Retornando a questão história da educação indígena, a partir da década de 70, os movimentos políticos fortaleceram a luta dos índios contra uma atitude paternalista, assistencialista e discriminatória do Estado. Inclusive, os indígenas visavam uma escola que respeitasse o contexto cultural, a diversidade social e linguística, ou seja, a construção uma escola diferenciada e específica que valorizasse a cultura e fortalecesse e preservasse a identidade étnica (pessoal e social). Na verdade, tratava-se de uma reivindicação e reinvenção da escola indígena (NASCIMENTO; VINHA, 2012).

Nesse sentido, debates, fóruns e discussões em torno do que significaria uma educação para o índio e educação indígena tornaram-se intensos. O objetivo era pensar numa escola que respeitasse a diferença e a especificidade cultural, além de uma formação/capacitação dos povos indígenas como recursos de fortalecimento de identidades e, também, de construção de autonomia e emancipação para o enfrentamento dos problemas que a eles se põe na contemporaneidade (NASCIMENTO; VINHA, 2007).

Desse modo, com a constituição de 1988, os povos indígenas “[...] conquistam para a escola uma nova função social tendo como referência as relações entre cultura(s), currículo e identidade: um novo espaço, um espaço de fronteiras sociais” (NASCIMENTO; VINHA, 2007, p. 6). Nesta conquista, eles também,

[...] exigem políticas integradas de ensino e pesquisa, buscando a formulação de princípios pedagógicos, antropológicos, linguísticos, epistemológicos, semióticos entre outros que devem nortear as diferentes realidades curriculares experienciadas nos diferentes contextos e que atendam as demandas diferenciadas por escolarização, emanadas pelos povos indígenas. O atendimento a estas demandas, garantidas por Lei, implica em oferecer alternativas de formação com pedagogias, conteúdos e dinâmicas específicas planejadas com anuência das comunidades indígenas (NASCIMENTO; VINHA, 2012, p. 6).

Com efeito, Nascimento e Vinha apresentam os documentos jurídicos e pedagógicos que procuram dar sustentação a essa nova pedagogia requerida pelos indígenas, tais como: o Decreto Presidencial nº 26/1991; a Portaria Interministerial nº 559/1991; a Declaração de Princípios (organizações da região amazônica, 1994); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI); o Parecer 14/1999 do Conselho Nacional da Educação; a Resolução 3/1999/CNE; o Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172/2001; os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (SEF/MEC/2002); o Parecer, CNE/CP 010/2002.

Dentre eles, enfatiza-se o RCNEI e o Parecer 14/1999. O primeiro prevê para a educação escolar indígena as seguintes características: comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada (BRASIL, 1998, p. 24-25). O documento referencial diz que a educação escolar assenta-se nos seguintes princípios:

- uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos "seres" e forças da natureza com os quais estabelecem relações de

cooperação e intercâmbio a fim de adquirir - e assegurar - determinadas qualidades;

- **valores e procedimentos próprios de sociedades originalmente** orais, menos marcadas por profundas desigualdades internas, mais articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram;

- **noções próprias, culturalmente formuladas** (portanto variáveis de uma sociedade indígena a outra) da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades;

- **formação de crianças e jovens como processo integrado**; apesar de suas inúmeras particularidades, uma característica comum às sociedades indígenas é que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados - econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos. (BRASIL, 1998, p. 23, grifos nosso).

De acordo com Nascimento e Vinha (2007, p. 8), esse documento:

[...] tem sido um documento importante para subsidiar, em especial, as reflexões em torno de fundamentos como: multietnicidade, pluralidade e diversidade; educação e conhecimentos indígenas, autodeterminação e comunidade educativa indígena tendo como perspectiva um projeto escolar que contemple a educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada.

E o Parecer 14/1999 aprova as Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Indígena, o qual propõe a criação da categoria Escola Indígena, garantindo às comunidades a autonomia de terem uma identidade própria, através de um projeto pedagógico específico, além do gerenciamento do funcionamento e dos recursos financeiros públicos para a manutenção da escola por meio da própria comunidade indígena. Como o documento diz:

Há, portanto, a necessidade de regularizar juridicamente estas escolas, contemplando as experiências em curso bem sucedidas e re-orientando outras para que elaborem regimentos, calendários, currículos, materiais didático-pedagógicos e conteúdos programáticos adaptados às particularidades étnico-culturais e linguísticas próprias a cada povo indígena. Há, também, que se garantir aos índios o acesso ao que de melhor há em termos de escola e de métodos do processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 1999, p. 7).

O parecer define a “Escola Indígena” como “o estabelecimento de ensino, localizado no interior das terras indígenas, voltado para o atendimento das necessidades escolares expressas pelas comunidades indígenas” (BRASIL, 1999, p. 10).

Orienta, também, quanto à formação do professor indígena, a flexibilidade do currículo, a categoria professor indígena, a estrutura e o funcionamento da escola indígena e

ações concretas para consolidar uma educação escolar indígena. Aliás, as indicações feitas pelo Parecer 14/1999, no sentido de conceituar Escola Indígena e os seus desdobramentos são normatizadas na Resolução nº 3/1999 que fixa, por sua vez, as “Diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências” (NASCIMENTO; VINHA, 2007).

Com efeito, a regulamentação quanto à educação escolar indígena são recentes, mas os “sistemas de ensino já deveriam estar operando com o reconhecimento dessa nova categoria de escola, condição *sine qua non* para a realização dessa modalidade particular de ensino” (NASCIMENTO; VINHA, 2007, p. 12).

Como apresenta Meliá (1979) a educação indígena é diferente, é outra, porque para os índios a educação é um processo global, vai muito além de estar numa sala de aula. A cultura indígena ela é ensinada e aprendida socialmente. Embora essa educação não aconteça com profissionais da educação, não quer dizer que seja feito por uma coletividade abstrata. Para ele:

Os educadores do índio têm rosto e voz; têm dias e momentos; têm materiais e instrumentos; têm toda uma série de recursos bem definidos para educar a quem vai ser um indivíduo de uma comunidade com sua personalidade própria e não elemento de uma multidão (MELIÁ, 1979, p. 11).

Sendo assim, a educação indígena tem sua particularidade que deve ser respeitada, visto que a educação do índio é interesse de toda comunidade. Como o próprio autor define: “A educação é processo pelo qual a cultura atua sobre os membros da sociedade para criar indivíduos ou pessoas que possam conservar essa cultura” (BEALS; HOIJER, p. 668-669, apud MELIÁ, 1979, p. 10).

No presente capítulo, portanto, apresentamos os espaços fronteiriços que os indígenas com deficiência, em especial, a surdez, se encontram. Trabalhamos aspectos jurídicos, políticos, antropológicos e culturais quanto às culturas surdas e indígenas, o bilinguismo e a educação escolar indígena.

Demonstramos que o ambiente em que se desenvolve a pesquisa é de um “terceiro espaço”, de múltiplas identidades, de hibridação cultural e de culturas no plural. Além de uma realidade que foi oprimida, marginalizada e colonizada, mas que se mantém na luta pela sua emancipação e autonomia, além da construção de uma educação escolar indígena

diferenciada, no experimento da efetivação de um modelo de atendimento educacional especial nas escolas indígena.

No próximo capítulo será apresentado o delineamento metodológico da pesquisa, abarcando os fundamentos metodológicos, o cenário da pesquisa, a apresentação dos participantes, bem como outros elementos que contribuíram para a análise e os resultados apresentados neste trabalho.

CAPÍTULO III

DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo discutimos os aspectos metodológicos da pesquisa, o cenário de investigação, os sujeitos participantes do estudo e os procedimentos para coleta e análise dos dados, no intuito de delinear as reflexões a serem realizadas no capítulo subsequente.

3.1. Fundamentos metodológicos

O AEE ofertado nas salas de recursos multifuncionais das escolas indígenas é objeto desta pesquisa qualitativa, de levantamento descritivo, analisada a partir de premissas dos Estudos Culturais, em virtude de tratar-se de temática que aborda diferenças culturais. A pesquisa qualitativa trabalha com “descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos que são observáveis, incorporando a voz dos participantes suas experiências, atitudes, crenças, pensamentos e reflexões, tal e qual são expressas por eles mesmos” (ESTEBAN 2010, p. 125).

Trata-se de entrar no “mundo” das pessoas, buscando dentro do possível conhecê-las e dar-se a conhecer. Também concerne a uma elaboração de um registro escrito e detalhado de tudo que se ouve e observa. E envolve diferentes técnicas de coletas de dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Diante disso, esta pesquisa de caráter qualitativo em relação ao tipo da informação coletada, tendo em vista a análise e, também a inter-relação entre o desenvolvimento do processo de pesquisa e o desenho do projeto, que se caracteriza pela atenção ao contexto que é

natural, procura as respostas no mundo real, trata das experiências das pessoas de maneira global ou holisticamente. O pesquisador é o instrumento principal porque interage com a realidade e coleta de dados sobre ela. Ainda, tem um caráter interpretativo, no qual se busca justificar, elaborar e integrar seus achados; e aproximação da experiência das pessoas estudadas, dos seus significados e da sua visão de mundo (ESTEBAN, 2010, p. 129).

A investigação junto a comunidades com culturas diferentes deve ter como característica principal a reflexibilidade que consiste na:

[...] atenção à forma que diferentes elementos linguísticos, sociais, culturais, políticos e teóricos influem de maneira conjunta no processo de desenvolvimento do conhecimento (interpretação), na linguagem e na narrativa (formas de apresentação) e impregnam a produção dos textos (autoridade, legitimidade) (ESTEBAN, 2010, p. 130).

Também significa “[...] dirigir o olhar para a pessoa que pesquisa, o reconhecimento das premissas teóricas e também pessoais que modulam sua atuação, assim como sua relação com os participantes e a comunidade em que realiza o estudo” (ESTEBAN, 2010, p. 130).

Segundo Minayo (1994):

A pesquisa qualitativa responde as questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p.21-22).

Para tanto, essa pesquisa utilizou-se da entrevista para a coleta de dados, num contato direto com os entrevistados. Teve como foco aprofundar as questões pertinentes a pesquisa, bem como mostrar e esclarecer os problemas observados (ANDRÉ, 2003).

Uma característica em destaque na pesquisa foi a “grande quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são por ele reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais” (ANDRÉ 2003, p.29). Dados, estes, que foram transcritos literalmente mediante as entrevistas das professoras das SRMS, e das coordenadoras das instituições.

Além da entrevista, os procedimentos para coleta de dados contemplam a revisão bibliográfica e o estudo documental. Na revisão bibliográfica, apoiamo-nos nos estudos de

Quadros (2006; 2007), Mazzotta (1998), Damázio (2007), Skliar (2003), Sousa Santos (2006), Canclini (2003), Bhabha (2010), estes últimos autores, especificamente, voltados para os Estudos Culturais.

No estudo documental, analisamos Leis, Diretrizes e normas quanto à Educação Especial, ao Atendimento Educacional Especializado e à Educação Indígena. O estudo documental dirigiu-se a análise e compilação das normas prescritas no ordenamento jurídico brasileiro e internacional, entre os quais se destacam a Declaração de Jontiem (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção de Guatemala (1998), a Declaração de Madri (2003), a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), em New York (EUA), a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto 3.298/1999, a Resolução CNE/CEB n. 2/2001, o Parecer CNE/CEB n. 17/2001, a Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004, a Resolução CNE/CEB nº 04/2009 (que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial), o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o Parecer CNE/CEB n. 13/2009, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências), o Decreto nº 7.612, de 17 novembro de 2011, a Deliberação CEE/MS nº 7.828, de 30 de maio de 2005 (que dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino), a Deliberação CEE/MS nº 9.367, de 27 de setembro de 2010 (que dispõe sobre o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial, no Sistema Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul). E ainda a Lei nº 10.436 de 2002 (que dispõe sobre o reconhecimento da LIBRAS) e o Decreto nº 5.626 (que regulamenta a lei anterior e prescreve novas normas sobre o LIBRAS).

Quanto às entrevistas semiestruturadas, elas foram realizadas com a gestora de Educação Especial e com a coordenadora pedagógica da referida escola indígena, a fim de registrar a história da Educação Especial no Município de Dourados/MS, bem como conhecer a organização dos serviços, as formas de avaliação e encaminhamento do público alvo e a formação dos professores das SRMs.

Esta forma de entrevista mais espontânea pode fazer “emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas” (MANZINI, 1990/1991, p. 154 apud MANZINI, 2012, p. 2).

O autor chama atenção para ter cuidado quanto à linguagem, à forma das perguntas e à sequência das perguntas nos roteiros. Para tanto, foi realizada uma entrevista piloto que foi apreciada e adequada por pesquisadores da área e professores indígenas colaboraram na adequação da linguagem. Trata-se também de um “processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, com o objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno” (MANZINI, 2012, p. 9).

3.2 O cenário da pesquisa

O cenário da pesquisa circunscreve o Município de Dourados-MS, que em 1856 mediante o Decreto-lei nº 1.754, originou a Colônia Militar dos Dourados, pelo governo imperial, motivado por interesses “de ordem política e de segurança interna. Nesta época a região compreendida entre os rios Santa Maria e Dourados era habitada, exclusivamente por grupos indígenas que se opunham à entrada de homens brancos” (GRESSLER & SWENSSON, 1988, p. 39).

Dourados é um município brasileiro da região Centro-Oeste, localizado no Estado de Mato Grosso do Sul. Fundada em 1935, Dourados teve desenvolvimento lento até a segunda metade do século XX, devido às deficiências de meios de transporte e vias de comunicação, principalmente, com Campo Grande.

Cabe destacar o relato de Gressler & Swensson (1988) ao afirmam que:

Pelo Decreto-lei nº 5.812, de 13 de setembro de 1943, foi criado o Território de Ponta Porã abrangendo entre outros o Município de Dourados. O Decreto-lei estadual nº 300, de 7 de janeiro de 1947, restabelece a antiga divisão territorial, administrativa e judiciária do município, reincorporando ao Estado de Mato Grosso (GRESSLER & SWENSSON, 1988, p. 77-8).

A partir dos anos de 1950, com a abertura de rodovias, acelerou-se seu desenvolvimento e tornou-se importante centro agropecuário e de serviços, especialmente, a partir dos anos 1960, conforme Gressler em & Swensson (1988, p. 77-8), que também noticiam que apenas a partir da referida década a população da região, praticamente, triplicou. Este aumento foi provocado, segundo os autores:

[...] grande parte, por levas de agricultores provenientes da Região Sul do país, principalmente do Rio Grande do Sul, que vieram somar-se à

população aqui já radicada, que era formada, notadamente, de nordestinos, imigrantes japoneses e antigos moradores, oriundos também do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, São Paulo e do Paraguai [...] O imigrante gaúcho, atraído pelos preços das terras traz uma forte influência cultural, uma tradição agrícola de alto nível e técnicas esmeradas no tratamento do solo, dedicando-se ao cultivo da soja, do trigo e do arroz (GRESSLER EM & SWENSSON, 1988, p. 105).

É importante destacar o desmembramento do Estado de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul com a Divisão do Estado em 1977, conforme Mendonça (1982, p. 116):

[...] o Presidente da República pela Lei Complementar nº 31 de 11 de outubro de 1977, houve por bem dividir o Estado de Mato Grosso, criando uma nova unidade federativa: Mato Grosso do Sul. O impacto da divisão refletiu em Mato Grosso. Nos primeiros três meses houve uma paralisação no seu desenvolvimento, mas logo veio a reação e Mato Grosso retomou a sua posição e continuou a progredir.

Lembrando que anteriormente à Divisão do Estado todas as decisões políticas socioeconômicas e encaminhamentos legais centralizavam-se na capital do Estado de Mato Grosso, o que só mudou definitivamente com a criação do Estado de Mato Grosso do Sul.

O Município de Dourados possui uma área total de 4.086,387km² (22,23% da Região Centro-Oeste e 4,19% de todo território brasileiro (PREFEITURA DE DOURADOS, 2012, s/p.). Nos anos de 1990, além do crescimento do setor agropecuário, o desenvolvimento comercial e de serviços na zona urbana foram decisivos para que Dourados se consolidasse como polo regional, de serviços e de agropecuário para uma região com quase 1 milhão de habitantes, incluindo parte do Paraguai, o que lhe confere o merecido título de Portal do Mercosul.

De acordo com estimativas do IBGE (2011), Dourados possui uma população de aproximadamente 200 mil habitantes, sendo a segunda cidade mais populosa de Mato Grosso do Sul (depois de Campo Grande, a capital do estado), além de ser o 136º maior município brasileiro e o 55º maior município do interior do Brasil (IBGE, 2012).

As terras do atual município de Dourados eram habitadas por povos indígenas das etnias Terenas, Kaiowá e Guarani. No entanto, pela dificuldade do Estado em realizar o processo de legalização de terras para esses povos que estavam ali durante o processo de colonização e ocupação por pessoas da sociedade nacional, foi criada uma “reserva” de terra para todo o contingente de famílias indígenas que viviam na região.

Hoje, cerca de 12.500 índios das três etnias vivem numa área de 3.000ha, localizada a

05 km da cidade. O município em tela é constituído de oito distritos: Guaçu, Indápolis (serraria), Itaum, Panambi, Picadinha, São Pedro, Vila Formosa e Vila Vargas. Também há quatro aldeias indígenas: Jaguapiru e Bororó na Reserva Indígena de Dourados (RID), Panambizinho e Paço Piraju (SOUZA, 2011, p. 20).

A Reserva indígena de Dourados faz divisa com a sede de Dourados, sendo comparada a um bairro de periferia localizado na Rodovia Dourados - Itaporã. Vale ressaltar que na reserva indígena de Dourados moram indígenas Kaiowá (a grande maioria na Aldeia Bororó), Guarani (na sua grande maioria na Aldeia Jaguapiru), Terena e alguns não indígenas casados com indígenas (PEDROZO; FERRAZ; HALL, 2005).

Quanto ao aspecto educacional, a Reserva Indígena de Dourados possui sete escolas. As seis escolas reconhecidas como indígenas são: Agustinho, Araporã, Lacui Roque, Pai Chiquito, Ramão Martins, Tengatuí. A outra escola que tem 99% de alunos indígenas, cujo nome é Francisco Meireles, mas não é reconhecida como indígena, porque é uma escola municipal de responsabilidade da Missão Evangélica Caiuá. Há o total de 3.719 alunos matriculados nesses espaços escolares. Sendo 231 alunos, distribuídos no nível pré-escolar, no nível fundamental (do 1º ao 5º ano - há 2525 alunos), também no nível fundamental (do 6º ao 9º ano - há 963 alunos). Inclusive, a escola que possui o maior contingente de alunos é a Escola Municipal Indígena Tengatuí Maragatu, com 1084 estudantes do nível pré-escola ao 9º ano (SEMED, 2012, s/p).

3.3 A Educação Especial no Município de Dourados

As informações citadas, quanto a Educação Especial no Município de Dourados, foram coletadas e arquivadas pela orientadora desta pesquisa - Professora, Doutora Marilda Moraes Garcia Bruno, no dia 10 de março de 2011, em entrevista concedida pela professora Elza Pedrozo (In memórian - Dezembro de 2011).

Elza Pedrozo foi a primeira gestora de Núcleo de Educação Especial que organizou e sistematizou a Educação Especial no Município de Dourados, que lutava pela inclusão de pessoas com deficiência na escola regular. Criou a primeira equipe de educação especial na SEMED e liderou as audiências públicas para elaboração da política municipal de inclusão em 2010 e 2011.

Em entrevista, a professora relatou que a Educação Especial no Município de

Dourados se deu a partir da necessidade de adoção de uma política educacional que atendesse a todos os alunos na sala comum, de acordo com os novos parâmetros exigidos pelo Governo Federal. Informou que o compromisso com a inclusão teve início no ano de 2001, com a implantação do Núcleo de Educação Especial, junto à Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

A partir da implantação do Programa “Educação Inclusiva: Direito a Diversidade, projeto da SEESP/MEC”, essa Política ganha maior visibilidade em âmbito Nacional e todo esse processo vem repercutir nos municípios brasileiros.

Registrou ainda que Dourados - um dos polos do “Programa Educação Inclusiva: direito e diversidade”, da Secretaria de Educação Especial/MEC, realiza capacitação de profissionais dos Municípios de abrangência. Desse modo, os 16 Municípios da região da grande Dourados participam dos cursos de formação, patrocinados pelo MEC, cujo fito é sensibilizar gestores, coordenadores pedagógicos, professores e a comunidade em geral, em relação ao direito à inclusão de pessoas com deficiência na escola regular.

No Município estudado, o Núcleo de Educação Especial conta com uma equipe de profissionais composta pelos Setores de Psicologia Educacional, de Altas Habilidades/Superdotação, de LIBRAS, do Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braile, de Pedagogas e Psicopedagogas.

Em relação à educação de surdos nas aldeias de Dourados/MS, a professora Elza Pedroso também acompanhou a pesquisa de mestrado de Shirley Vilhalva (UFSC, 2009) sobre o índio surdo, desenvolvida entre a população Terena e Guarani-Kaiowá, o que resultou na elaboração de um vídeo do Ministério da Educação sobre o ensino de LIBRAS para a população indígena nas aldeias de Dourados/MS.

3.4 Participantes da pesquisa

No âmbito da pesquisa de campo, foram entrevistados:

- 04 professores identificados pelas siglas P1, P2, P3 e P4 que atuam nas SRMs das escolas E1, E2, E3e E4;
- 04 coordenadores pedagógicos (C1, C2, C3 e C4) destas respectivas escolas.

Cabe ressaltar que na estrutura da escola diferenciada indígena não há diretor de escola, apenas coordenadores pedagógicos, uma vez que a gestão é compartilhada. O propósito da entrevista com os professores foram semelhantes à dos coordenadores, focalizou a formação, a organização do AEE no modelo das SRMs e a avaliação, foi diferente no aspecto de conhecer como é feita a avaliação das necessidades educacionais especiais, do processo de aprendizagem e conhecer as atividades desenvolvidas no espaço das salas de recursos. O local da entrevista foi na própria escola dos entrevistados, nas SRMs.

3.5 Procedimentos para coleta

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados nas escolas indígenas foram levantados através da SEMED, que forneceu dados sobre o número de escolas existentes nas reservas indígenas de Dourados, bem como o número de alunos atendidos nas devidas escolas. Foram utilizadas, também, entrevistas semiestruturadas com os professores das salas de recursos multifuncionais e para os coordenadores das escolas indígenas. As entrevistas seguiram um roteiro elaborado que constavam itens de identificações principais dos docentes, sua formação e o tempo de atuação na educação. Dos materiais e equipamentos que utilizamos para a coleta estavam uma máquina fotográfica digital, um gravador e um caderno para anotações.

3.5.1. Etapas do estudo

Tendo apresentado o contexto geográfico e social das escolas indígenas, bem como o perfil dos participantes e descrição dos ambientes escolares, agora discorremos a respeito dos passos necessários para a realização da pesquisa concernentes às entrevistas e a observação em campo.

Primeiramente, foram conduzidos os procedimentos éticos. Assim, iniciou-se a pesquisa, após o parecer de aprovação pelo Comitê de Ética da UFGD, para integrar um projeto maior, desenvolvido pela orientadora da presente pesquisa, sobre o Mapeamento das deficiências nas aldeias indígenas da região da Grande Dourados/MS, ou seja, um estudo sobre as necessidades específicas e as possíveis implicações para a inclusão educacional, ao qual esta pesquisa está vinculada.

Também, foi encaminhada a solicitação à FUNAI para a autorização e ingresso nas aldeias de Dourados/MS, para a realização do estudo. Anteriormente, porém, realizou-se uma reunião com a liderança indígena, com capitães das aldeias, coordenadores e professores das SRMs das aldeias estudadas, momento em que houve a apresentação e objetivos da pesquisa. Colhemos assinaturas nos “Termos de Consentimento Livre Esclarecido”, conforme a Resolução nº 196/1996 que estabelecem diretrizes e normas de pesquisa com seres humanos.

Concomitantemente, iniciou-se o estudo documental das normas e diretrizes relacionadas à educação especial e à educação indígenas, bem como a revisão da literatura sobre essas temáticas e sobre os estudos com surdos.

A seguir foram analisadas, as pesquisas desenvolvidas a respeito da articulação entre educação especial e educação indígena, bem como o estudo conceitos-chaves da Etnografia e dos Estudos Culturais.

Por fim, realizada uma avaliação dos serviços prestados pelas SMRs. Nesta etapa realizamos a observação das salas das SMRs e as entrevistas com os professores e coordenadores pedagógicos da reserva indígena de Dourados/MS. Por meio da observação foi possível conhecer quais os recursos, os equipamentos e os materiais disponíveis nas salas, bem como observar as atividades desenvolvidas naquele espaço.

3.6 Procedimentos de análises de dados

Tendo em vista realizarmos as entrevistas em oito encontros gravados em áudio, procuramos transcrevê-los na íntegra, no intuito de preservar a fidedignidade dos dados coletados, com aproximadamente três horas de gravação para cada entrevistada, perfazendo um total de dezoito horas de trabalho.

Efetuamos a análise dos dados por meio de uma breve caracterização da educação especial no município de Dourados/MS e nas aldeias indígenas estudadas e pelo recorte de unidades temáticas que abrangem o universo das entrevistas e observações realizadas.

Assim, trabalhamos os seguintes temas: 1) Formação de professores para inclusão escolar; 2) Avaliação dos estudantes com necessidades educacionais especiais; 3) Atendimento Educacional especializado nas salas de recursos, os quais geraram os subtemas de análises: Formação inicial dos professores, formação continuada; tipo de avaliação diagnóstica e encaminhamento, avaliação das necessidades específicas e educacionais

especiais, avaliação pedagógica; Organização do atendimento, Atividades desenvolvidas no AEE; Planejamento, e por fim Articulação da Educação Especial com o professor do ensino comum.

As escolas das aldeias indígenas pesquisadas foram identificadas por: escola (E1) localizado na Aldeia Jaguapiru e as escolas (E2) e (E3), na Aldeia Bororó. E a escola (E4) que não é considerada escola indígena, mas atende a 99% de alunos indígenas. Essas escolas foram selecionadas, por existir salas de recursos multifuncionais, que é o objeto da pesquisa.

Os dados e as falas dos coordenadores e dos professores foram recortados e confrontados com os documentos oficiais e a partir do diálogo estabelecido com os autores que discutem a temática proposta neste estudo.

CAPÍTULO IV

O ATENDIMENTO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DAS ESCOLAS INDÍGENAS DE DOURADOS/MS

Este capítulo apresenta uma breve retrospectiva sobre o atendimento educacional especializado nas escolas indígenas do Município de Dourados, MS, com descrição e caracterização das SRMs nessas escolas. Delineia o perfil dos alunos, as formas diagnósticas e encaminhamento para a Educação Especial, além disso, traça o perfil dos professores que atuam no atendimento educacional especializado, a formação inicial e continuada nas escolas. Discute e analisa a organização do AEE nas SRMs, as atividades desenvolvidas, e por fim, a articulação entre a Educação Especial e a Educação Escolar Indígena.

4.1. O Atendimento Educacional Especializado nas Escolas Indígenas de Dourados/ MS

A educação especial começa a se fazer presente no sistema municipal de educação da cidade de Dourados, MS, conforme relato da então Gestora de Educação Especial professora Elza Pedroso, a partir do ano de 2001, quando as discussões começam a surgir no contexto educacional das escolas comuns. (Entrevista realizada por BRUNO E SÁ, 2010). Até então, o atendimento escolar era realizado em escolas especiais.

As discussões na constituinte escolar, no ano de 2005, foram decisivas para o delineamento da política de Educação Especial no Município e para o atendimento de pessoas com deficiência nas escolas municipais.

No ano 2006, foram criados a primeira Sala de Recursos Multifuncionais no Município

de Dourados e o Núcleo Braille para o atendimento aos deficientes visuais. Em relação às escolas indígenas, neste mesmo ano, foi disponibilizado um intérprete de LIBRAS para uma escola indígena, contando em 2011 com seis alunos indígenas surdos (SÁ, 2011, p.65).

Dourados é Município polo do Programa MEC/SEESP Educação: Direito à Diversidade, desde o ano de 2006, com formação de gestores da região da Grande Dourados. Em 2008, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), por meio do Decreto n.4.871 de 10 de novembro de 2008, legisla sobre a organização e estrutura do serviço de Educação Especial no Município. Da análise do referido documento, constata-se que não há nenhuma indicação ou orientações para a implementação de ações no âmbito das escolas indígenas.

Os relatos da coordenadora (C1) da escola indígena e da professora da mesma escola (E1), confirmam os dados acima. Especificamente, os alunos com surdez eram atendidos na sala regular, em que o professor tradutor/interprete, mediava à comunicação. Esse profissional, fluente em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), interpreta uma língua para a outra, mediando à comunicação entre os usuários e não usuários de Libras (DAMÁZIO 2007), o que possibilita o diálogo entre duas culturas diferentes. Sendo assim, o maior investimento para formação dos professores na época foi para atuar na área da surdez.

Vale ressaltar que esse atendimento, para alunos com surdez, na aldeia, só acontecia na sala regular, pois ainda não haviam sido implantadas as salas de recursos nas escolas indígenas. Embora, o Município de Dourados tenha sido o polo original do programa MEC/SEESP Educação: Direito à Diversidade “e desenvolve formação continuada destinada à inclusão educacional de alunos com deficiência ao ensino regular” (SÁ E BRUNO 2012, p. 158), a população indígena com deficiência não figurava particularmente, esse programa, para o atendimento desses alunos.

Conforme o relato da professora (P1), da Escola (E1), que atende na SRM, a sala foi implantada no primeiro semestre, a partir de março de 2010 e contava com uma única professora bilíngue especializada no AEE, para atender na SRM.

Em 2011 foram criadas mais três SRMs e os professores que assumiram as salas não possuíam especialização ou formação em serviço. A falta de professores capacitados para atenderem nas SRMs, fez com que a Gestora do Núcleo de Educação Especial do Município de Dourados, organizasse uma formação para capacitar professores, para atenderem na SRMs:

Até o ano passado, era só eu. Eu e a tia Elza, nós organizamos uma formação

continuada pra professores indígenas, pra trabalhar em sala de recurso [...] aí aconteceu essa formação pra poder lotar o professor especial na sala de recurso [...] para essas professoras irem pra sala precisava de formação [...] porque aí só tinha eu que tinha feito especialização, já conhecia a realidade da aldeia, já estava bilíngue. (P.1)

O desafio da escola diante dessa proposta, nas escolas indígenas foi muito grande, pois, ficou claro nas entrevistas que, embora, o AEE esteja presente hoje nas escolas indígenas, com a criação de mais SRMs, há necessidades de formação inicial e continuada de professores para que esse programa atenda aos indígenas dentro das suas especificidades.

4.1.1 Caracterização da Sala de Recursos Multifuncional nas Escolas Indígenas de Dourados

Quadro 02- Caracterização das escolas e das SRMs

Escolas	Números de salas	Tamanho da SRM	Características	Nº Total de alunos	Observações	Nº de alunos atendidos
E1	14	3x4 (Aproximadamente)	Espaço razoável, com pouca iluminação e ventilação	1082	Apresenta ilustrações e cartazes, porém nenhum com temas indígenas	09
E2	08	2x3 (Aproximadamente)	O espaço é pequeno, improvisado, dividido com a secretaria da escola	592	Os materiais utilizados são improvisados	05
E3	16	4x4 (Aproximadamente)	O espaço é grande, possui boa iluminação e ventilação	837	A única SEM em que a professora é não-indígena	11
E4	10	2x2,5 (Aproximadamente)	O espaço é pequeno, improvisado, dividido com a Biblioteca da escola	639	A única SRM que apresenta em sua ilustração uma motivação indígena	11

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com dados coletados nas escolas pesquisadas

A Escola (E1), com as suas extensões, possuem aproximadamente 1082 alunos, contando com 33 professores. Quanto ao seu ambiente, a escola tem um espaço muito amplo, arborizado, com 14 salas de aula, 1 cozinha, pátio para refeições, sala de tecnologia e uma quadra de esportes. O espaço físico conta ainda com 4 banheiros (1 para o pré, 2 para Ensino Fundamental - feminino e masculino, 1 para os professores). Há uma sala de recurso multifuncional, criada em 2011 (no ano passado,) com aproximadamente 3x4 metros, possui espaço pouco arejado e iluminado. A escola conta, também com uma secretaria, uma sala da diretoria, uma sala dos professores e um parquinho de brincar (Diário de Campo da pesquisadora). Apresentam-se abaixo fotos ilustrativas da SRMs nas Escolas Indígenas:

Fotografia 01 – Ambiente da Sala de Recurso Multifuncional da (E1)



Fonte: imagem coletada pela pesquisadora

Na escola (E1), como mostra a Fotografia 01, a Sala de Recurso Multifuncional possui alguns brinquedos e jogos pedagógicos, os quais são utilizados pela professora nas atividades lúdicas, a fim de desenvolver as habilidades motoras e cognitivas específicas para com os alunos deficientes. Há, também, na SRM três computadores os quais não estão visíveis na foto. O espaço físico da RRM é bem apertado, pouco arejado e com pouca luminosidade.

Observa-se que a sala apresenta várias ilustrações, como cartazes e painéis, todos elaborados pelos professores, no entanto, observa-se ainda, que na decoração apresentada não há nenhuma evidência de temas que representem a língua e a cultura indígena, as ilustrações e os motivos denotam a cultura urbana e contém ilustrações infantilizadas, próprias para a pré-escola.

Fotografia 02 – Ambiente da Sala de Recurso Multifuncional da (E2)



Fonte: imagem coletada pela pesquisadora

A Escola (E2) conta com 592 alunos matriculados, do 1^a ano ao 4^o ano, regidos por 27 professores. A escola possui em sua estrutura física com 08 salas de aula e uma sala que o Núcleo de Atividade Múltipla (NAM)⁵ cedeu para a escola; 01 sala de tecnologia (informática) - que divide com o Programa de Atendimento Educacional, e a Biblioteca. Também possui 1 cozinha, 1 secretaria, 1 sala de coordenação, 3 banheiros (2 para alunos e 1 para professores). E, ainda, 01 Sala de Recursos Multifuncionais, mede aproximadamente 2x3, o espaço foi cedido pela secretaria, sendo, então, uma sala improvisada e com pouca ventilação, criada por volta de 7 meses.

A escola (E2), possui alguns brinquedos e três computadores, geralmente, a professora tem de improvisar os materiais. O espaço é muito pequeno, com objetos da escola que ficam empilhados ao redor da sala. É, também, um lugar pouco arejado.

Da mesma forma que a SRM da (E1) observa-se alguns cartazes e decorações fixados nas paredes da sala, porém todos eles característicos da escola não indígena, em nenhum dos cartazes encontra-se qualquer identificação de que a SRM atenda indígenas, o poderia ser identificado com palavras, frases e expressões da Língua Materna, bem como com motivações ilustrativas relacionadas a cultura do povo.

⁵A UNIGRAN incorporou um processo de aprendizagem juntamente com a ONG (Organização Não-Governamental) Amigo do Índio (AMI), na tentativa de colocar a raça indígena no processo de inclusão digital. Assim, o Núcleo de Atividades Multidisciplinares (NAM) conta com diversos cursos de aperfeiçoamento direcionado ao índio.

Fotografia 03 – Ambiente da Sala de Recurso Multifuncional da Escola (E3)



Fonte: imagem coletada pela pesquisadora.

Embora, a Escola (E3) não está configurada como escola indígena, acolhe 99% de alunos indígenas, ou seja, aproximadamente 837 alunos regidos por 37 professores, num espaço físico que contém aproximadamente 16 salas de aulas, além de 01 sala de tecnologia, 01 biblioteca, 01 secretaria, 01 sala de professores e 01 sala de recursos tem 4x4 metros aproximadamente, foi criada em fevereiro de 2011. Também conta com 01 refeitório, 01 quadra poliesportiva coberta e um pátio amplo e verde, compondo um ambiente escolar bem arejado, iluminado e com pintura nova.

Ao lado direito da escola há uma igreja utilizada para a realização das atividades eclesiais. Há ao redor da escola casas dos missionários que realizam o trabalho de evangelização junto à população indígena da reserva. Ao lado esquerdo da escola há um hospital.

Pode-se observar que no espaço compreendido entre a escola e o hospital que atende a comunidade, apresenta iluminação e água encanada. Devido o fato de a escola localizar-se em lugar desprovido de pavimentação asfáltica, quando chove não há aula, pois o acesso fica impossibilitado devido ao lamaçal e atoleiros que geralmente se formam. Tal situação se repete em todas as escolas pesquisadas (Registros do diário de campo da pesquisadora).

Apesar do grande espaço e da organização da SRM, da mesma forma não se observou nenhuma ilustração em sua decoração que fizesse referência a língua e a cultura dos alunos deficientes ali atendidos.

Fotografia 04 – Ambiente da Sala de Recurso Multifuncional da escola (E4)



Fonte: imagem coletada pela pesquisadora

A Escola (E4) possui 639 alunos matriculados, sob a regência de 24 professores. Na parte frontal a escola apresenta uma linda horta. O ambiente da escola é arborizado, composto por aproximadamente 10 salas de aulas, 01 sala de professores, 01 secretaria, 2 banheiros, 01 sala de Programa de Atendimento Educacional (PAE), 01 depósito de materiais de limpeza, 01 quadra poliesportiva descoberta. Possui ainda uma sala de Recursos Multifuncionais criada em março de 2012, improvisada num aproximado de 2x2,5 metros, que foi cedido pela biblioteca da escola, tendo um armário como divisória.

A professora de recursos tem dificuldades para atender os alunos com deficiência nesta sala improvisada, pois além de muito pequena e pouca arejada, tem poucos materiais para trabalhar. No recreio os alunos costumam divertir-se jogando pingue-pongue no pátio da escola. Observa-se que esta SEM é a única que possui a ilustração referente à diversidade, incluindo em seu painel, crianças indígenas, deficientes e diferenças étnico-raciais.

Ademais salientamos que em todas as escolas visitadas não foram constatadas acessibilidade arquitetônica para aqueles que apresentam alguma deficiência física, ou seja, não há instalações, equipamentos e mobiliários que eliminem as barreiras de locomoção. A este respeito uma coordenadora das escolas relata que:

Para falar verdade moça, estamos pensando ainda, por causa que não tem um banheiro adaptado para eles, não tem cadeira adaptada, também nós temos um aluno múltiplo, né, não tem cadeira adaptada pra ele. Nós temos

cadeirantes, esse cadeirante não tinha cadeira também, nós conseguimos com ajuda de algumas pessoas, não é ajuda da associação, é uma pessoa que doou essa cadeira pra nós, então, nós vamos levando (C4).

Verifica-se assim, que esses espaços escolares não atendem as recomendações das Diretrizes Nacionais da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva e da Nota Técnica 11/2010 que, por sua vez, determinam existirem nestes ambientes várias condições de acessibilidade, como transcrevemos:

[...] acessibilidade arquitetônica (banheiros e vias de acesso, sinalização tátil, sonora e visual); pedagógica (livros e textos em formatos acessíveis e outros recursos de TA disponibilizados na escola); nas comunicações e informações (tradutor/intérprete de Libras, guia intérprete e outros recursos e serviços); nos mobiliários (classe escolar acessível, cadeira de rodas e outros); e no transporte escolar (veículo rebaixado para acesso aos usuários de cadeira de rodas, de muletas, andadores e outros).

A caracterização das SRMs, de uma forma geral, aponta para a 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 no espaço escolar e comunitário.

Já na escola (E3), a SRM é arejada, com boa luminosidade e relativamente grande. Possui diversos jogos, brinquedos, materiais didáticos e aproximadamente três computadores. Na escola (E4), há um espaço físico muito inadequado, apertado, com péssima iluminação. Possui poucos jogos e materiais pedagógicos disponíveis. Há três computadores, os quais são utilizados pelos alunos que frequentam a SRM.

Com efeito, pode se considerar que uma avaliação pedagógica nesses ambientes é muito difícil de ser realizada, em virtude da falta de recursos pedagógicos especiais para o atendimento das necessidades específicas desses alunos, e, também pelo preparo dos professores para lidar com diferentes situações e buscar alternativas diante dos desafios. Nas observações realizadas nas SRMs, não pudemos constatar, no fazer pedagógico, alguma atividade ou especificidade relativas à cultura indígena.

4.2 Alunos atendidos nas SRMs

Embora, a temática específica deste estudo seja o AEE para educandos surdos, torna-se

importante registrar as outras deficiências atendidas nas SRMs, uma vez que a política atual e as Normas Técnicas vigentes recomendam o atendimento de diferentes deficiências agrupadas em uma mesma sala.

As SRMs são concebidas pelo MEC como um espaço para a realização educacional especializado para aqueles alunos que apresentam necessidades educacionais especializadas temporárias ou permanentes, para aqueles alunos com dificuldades acentuadas na aprendizagem ou processo de desenvolvimento que afetam o seu desenvolvimento nas atividades curriculares, bem como para aqueles alunos que evidenciem altas habilidades/superdotação com facilidade ou interesse significativo por algum tema, como apresenta a citação a seguir.

Um espaço para a realização do atendimento educacional especializado de alunos que apresentam, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente, compreendida, segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em três grupos:

- alunos com dificuldades acentuadas na aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares; aquelas não vinculadas a causa orgânica específica ou aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- alunos com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos;
- alunos que evidenciem altas habilidades/superdotação e que apresentem uma grande facilidade ou interesse em relação a algum tema ou grande criatividade ou talento específico (BRASIL, 2008).

Esse documento faz relação direta entre deficiência e ao Atendimento Educacional Especializado, de forma que qualquer criança que apresenta algum indício ou comprovação de deficiência deve receber esse atendimento nas SRMs.

O quadro a seguir apresenta discriminadamente as escolas pesquisadas, e os alunos que estão matriculados no AEE, que atualmente são atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais. Os alunos foram identificados por gêneros, tipo de deficiência, nível de ensino, idade e diagnóstico. Vale lembrar que nem todos os alunos possuem laudo médico, o que pode ser justificado pela falta de interesse dos pais e/ou pela dificuldade de atendimento na área da saúde.

Quadro - 03 Caracterização dos alunos e diagnóstico

Escolas	Alunos	Gênero	Tipo de deficiência	Nível de ensino	Idade	Diagnóstico
E1 P1/C1	A1	M	Surdez	8ºano	19	C/ laudo ⁶
	A2	F	Surdez	9º	29	C/ laudo
	A3	M	Surdez	7º	15	C/laudo
	A4	F	Deficiência visual baixa visão	3º	20	C/ laudo
	A5	M	Dificuldade na fala, faz leitura labial.	2º	16	S/laudo.
	A6	M	Surdez	8º	16	C/ laudo
	A7	F	Deficiência intelectual	2º	8	A escola não decifrou o laudo, e devolveu ao médico.
	A8	M	Dislexia	3º	10	S/ laudo ⁷
	A9	F	? ⁸	2º	9	S/laudo
E2 P2/C2	A10	F	Surdez	4º	12	C/ laudo
	A11	M	DF e DI	2º	16	C/ laudo
	A12	M	Estrabismo de olho esquerdo	4º	15	C/laudo
	A13	F	Nistagno	4º	9	C/laudo
	A14	M	DI	1º	10	Aguarda consulta com neurologista
E3 P3/C3	A15	F	Não fala	4º	17	S/ laudo
	A16	M	Surdo	4º	10	-
	A17	M	Deficiência intelectual	3º	11	S/ laudo
	A18	M	Paralisia cerebral- hemiplegia direita	2º	10	-
	A19	F	Alteração neurológica.	5º	21	-
	A20	F	Deficiência intelectual	2º	11	S/ laudo
	A21	M	Deficiência múltipla	4º	17	-
	A22	M	?	2º	08	S/ laudo
	A23	F	Deficiência intelectual	2º	12	S/ laudo
	A24	M	Surdez	1º	08	-
A25	M	Surdez	Pré-escolar	04	Não matriculado.	
E4	A26	M	Paralisia cerebral	Pré	07	S/ laudo
	A27	M	Paralisia cerebral	3º	16	S/ laudo
	A28	F	?	3º	09	S/laudo
	A29	F	?	1º	08	S/ laudo
	A30	M	Paralisia cerebral	1º	08	-
	A31	M	Deficiência F.	3º	10	S/laudo
	A32	F	D.F	2º	09	S/ laudo
	A33	M	D.F	2º	16	S/laudo
	A34	M	Surdez	6º	19	-
	A35	M	Paralisia cerebral	Pré	07	-
	A36	M	Surdez	1º	10	S/laudo
	A 37	M	Surdez	7º ano	18 anos	C/laudo

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com dados coletados nas escolas pesquisadas

O quadro acima indica um total de 37 alunos matriculados nas 04 SRMs das Escolas Indígenas das aldeias de Dourados, MS. A E1 tem 09 alunos com deficiência na faixa etária entre 8 e 29 anos, dentre os quais 03 apresentam discrepância entre idade e série que frequentam. Em relação ao tipo de deficiência a predominância é de surdez (06), Deficiência Visual (01 baixa visão), Deficiência Intelectual (01) e 01 sem qualquer diagnóstico. Quanto ao gênero a predominância é masculina, com o número de 5 alunos, a seguir o gênero feminino, com o total de 04 alunas.

A E2 apresenta uma realidade diferente, com apenas 05 alunos matriculados na SRM, sendo 03 do sexo masculino e 02 do feminino. As idades variam entre 09 e 16 anos, com uma discrepância significativa entre idade e série. Quanto ao tipo de deficiência encontrou-se: deficiência visual (02), deficiência intelectual (02), com um aluno com deficiência física associada e surdez (01) caso. É importante pontuar que estrabismo por si só, não configura deficiência visual.

A E3 possui 11 alunos matriculados na SRM, em idade variável entre 04 e 21 anos e 05 alunos com discrepância significativa entre idade e série. A predominância é do gênero masculino (7) quanto ao gênero e feminino (04). Quanto à incidência da deficiência, o estudo considerou o relato da professora porque todos não apresentaram o laudo diagnóstico, há: Surdos (04), Deficiência Intelectual (03), Deficiência Física (02), Múltipla Deficiência (01) e (01) aluno sem qualquer identificação.

Já a E4 apresenta 12 alunos matriculados, do gênero masculino (09) e do gênero feminino (03) em idade entre 07 e 19 anos, com 03 discrepâncias entre idade e série. Em relação ao tipo de deficiência a maior incidência nesta escola foi a deficiência física (07 - paralisia cerebral), surdez (03) e dois sem qualquer identificação.

De modo geral, embora os dados imprecisos, entre os alunos identificados a maior incidência foi a Surdez (12), seguida da Deficiência Física (10), Deficiência Intelectual (06), Deficiência Visual (03), Múltipla Deficiência (02), dislexia (01) e 03 alunos sem qualquer identificação. Cabe pontuar que na nova legislação a dislexia não integra o atendimento na educação especial.

O aluno A12, de acordo com o laudo oftalmológico, apresenta estrabismo de olho

⁶ C/laudo – Com laudo

⁷ S/laudo – Sem laudo

⁸ ? Aluno sem diagnóstico preciso.

esquerdo, desde criança, sem tratamento prévio com oclusor; embora não seja caso de baixa visão, segundo a professora, ele necessita de um acompanhamento na SRM. Foi realizada uma avaliação sobre o desempenho funcional da visão do aluno, e essa avaliação, com fins pedagógicos aconteceu no espaço do Núcleo de apoio pedagógico e Produção Braille. O aluno relatou que só enxerga no quadro negro, quando o giz usado é branco, por apresentar um bom contraste. Nessa avaliação a mãe estava acompanhando o aluno. A professora também alega que o aluno sente a vista escurecida, tanto é que a mãe não o manda trabalhar no sol, para a realização das atividades de ir para roça trabalhar com o pai, como é o costume do povo indígena.

A professora da sala, também, relatou que embora o aluno tenha um laudo, a mãe não entende, porque é analfabeta, ela não entende o médico, mas sabe que, com o tempo, o filho poderá perder a visão. Ele precisa usar óculos, mas a mãe não tem condições para comprar. O CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) poderia dar os óculos, mas precisaria que o aluno voltasse ao médico para pegar a receita dos óculos para que o CRAS libere o recurso. Conforme a professora, esse processo é muito demorado.

A professora tem dúvida quanto ao aluno se adaptar ao uso dos óculos, informa que antes de entrar na SRM ele tinha a sua autoestima muito baixa. E nessa escola, conforme a professora, não tem nem um aluno de 1º a 9º ano que usa óculos, não faz parte da cultura usar óculos. Relata ainda, que inicialmente, o aluno foi confundido com DI até o laudo médico chegar à escola.

Conforme o relato da (P1), o aluno 25 não se encontra matriculado nas SRMs, por motivo da idade (4 anos), frequenta a sala de recurso somente para socialização, mas o Plano de Educação e a revisão das Diretrizes Nacionais de Educação (2013), asseguram que todas as crianças partir dos quatro anos devem ser matriculadas no ensino regular desde a educação infantil. O Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, 1990) garante o direito ao AEE na escola mais próxima da residência desde a primeira infância.

Nesses documentos de proteção integral à criança, fica determinado o direito à educação como prioritário para o pleno desenvolvimento humano, bem como para o exercício da cidadania. O Art. 53 garante a todas as crianças o direito à educação como, dentre outras conquistas, “a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, o direito de ser respeitado por seus educadores e o acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência” (BRASIL, 2000).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, (LDB, 1996, Art. 29), define que a Educação Infantil visa ao desenvolvimento integral das crianças até os seis anos de idade, incluindo-se assim, aquelas com necessidades educacionais especiais. No Art. 59, parágrafo 3º, especifica que “a oferta da Educação Especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil”. É, também a partir da LDB que a responsabilidade de estruturação e organização das creches (0-3 anos) e pré-escolas (4-6 anos, hoje cinco anos) passa para os sistemas municipais de educação, mediante apoio financeiro e técnico dos estados e da União (BRASIL, 1996). A recente revisão das Diretrizes Nacionais (2013) indica a obrigatoriedade da educação infantil a partir dos 04 anos, em escola própria para essa faixa etária.

Em relação ao AEE para crianças surdas pequenas, Damázio (2007), coloca que a função da sala de recurso para a fase de intervenção precoce e educação nas séries iniciais constitui-se no ensino de LIBRAS 1, em trabalho conjunto com a família para interação e comunicação. Dessa forma, o aluno (A25) da escola (E3) já poderia estar matriculado na escola e na SRM. No entanto, quanto à oferta da educação infantil para crianças indígenas é uma questão polêmica como indica os estudos de Souza (2011), no qual a comunidade indígena concebe a educação na primeira infância como responsabilidade da família e a escolarização, a partir dos sete anos.

Dos 37 alunos que frequentam a SRMs apenas nove alunos entregaram o laudo na escola, mas isso não significa que não tenham Laudo. A professora coloca que os pais devem ter o Laudo, em virtude do Benefício de prestação continuada, no entanto, por algum motivo alguns pais se recusam a apresentá-lo.

Nas escolas (E2) e (E4) da Aldeia Bororó, tem 4 surdos que são atendidos na SRMs. Na (E1) tem 1 aluna surda (A10), e a mesma não está sendo atendido na escola, sofreu um problema de violência doméstica, e, no momento da pesquisa, encontrava-se no abrigo, onde a professora fazia atendimento escolar. Essa aluna precisa de acompanhamento extraclasse, e a professora intérprete precisa levá-la para médicos por conta da comunicação. Sendo esta, a única professora da sala de recurso, nessa escola, os demais alunos ficam sem atendimento, enquanto a professora acompanha a aluna na instituição em que se encontra.

Na escola da Aldeia Jaguapiru (E1) são atendidos 4 alunos surdos. A escola (E3) está fora da aldeia, mas, atende 99% de alunos indígenas, e 03 alunos com surdez.

4.2.1 Diagnóstico e encaminhamento para o Atendimento Educacional Especializado

Quanto ao tema avaliação das crianças indígenas para o encaminhamento ao AEE, buscou-se identificar quais os responsáveis pela avaliação diagnóstica, pela avaliação no contexto da sala de aula e de que maneira ocorre a avaliação das necessidades específicas e educacionais especiais. Além disso, investigaram-se quais ações são realizadas para encaminhar os alunos com deficiência para as salas de recursos e quais são as avaliações pedagógicas feitas pelos professores para que possam complementar ou suplementar o atendimento nesse local. Por isso, mediante o presente tema procurou-se construir um panorama de como está sendo concretizado o trabalho de avaliação dos alunos que são atendidos pelo AEE.

Nas escolas pesquisadas, constatou-se que o encaminhamento para o AEE é responsabilidade imediata do professor da classe comum, que percebe no seu aluno alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem. Depois, a outra pessoa responsável, pelo aluno, é o coordenador pedagógico que toma conhecimento da situação e o encaminha para o professor da sala de recursos para avaliar a condição em que ele se encontra. Ou seja, no âmbito escolar, a responsabilidade concentra-se nos professores da classe comum, no professor da sala de recursos, e, a seguir, o encaminhamento é efetuado pelo coordenador pedagógico.

No âmbito administrativo, a SEMED tem a responsabilidade de acompanhar a situação do aluno e encaminhá-lo ao médico. Logo depois, é responsabilidade do Poder Público, por meio de um médico, que atende no Posto de Saúde da Família (PSF), examinar a criança ou adolescente com suspeita de alguma deficiência, para exarar um laudo confirmando quais disfunções ou deficiência, porventura, existam.

Com efeito, com o resultado do laudo, os professores (das salas comuns e de recursos) analisam a necessidade de um atendimento especializado. Então, cabe a estes professores elaborarem um Planejamento Educacional Individualizado para atender as necessidades do aluno.

Pelo fato de várias crianças, na escola, não terem laudos diagnósticos, fica difícil para os responsáveis avaliarem as condições, possibilidades e limitações que a criança e o adolescente possuem. Citamos dois motivos para tais problemas, quais sejam, em primeiro lugar, devido a morosidade de receber o laudo do médico e, em segundo lugar, algumas famílias que recebem o benefício de prestação continuada (INSS) não esclarecem aos

professores onde se encontra o laudo, porque a escola pressupõe que a família, que recebe esse benefício, precisaria de um laudo médico para comprovar ao INSS a deficiência do possível beneficiário, uma vez que é um dos requisitos essenciais para garantir o benefício em comento, conforme o art. 20 da Lei 8.742/1993.

Assim sendo, os professores e a coordenação têm muitas dúvidas para saber como eles recebem o benefício (BPC)⁹, se algumas famílias dizem que não tem laudo. Para os professores, a família pode ter perdido. Com isso, a Secretaria de Educação precisa fazer os encaminhamentos necessários para que um médico dê o diagnóstico da condição do aluno. No que diz respeito ao encaminhamento do aluno na SRM, os professores entrevistados relataram que:

Primeiro momento é assim [...], professor da sala comum, chega com coordenador da sala de recurso, depois de conversa, do relatório, que esse aluno tem comportamento assim, assim, eu não sei o que ele tem, mas vamos encaminhar para sala de recurso, e a professora (P3) dá uma acompanhada nele [...]. (P3).

Isto é, primeiramente o professor da classe comum nota alguma dificuldade do aluno advindas do processo escolar. Em seguida, este professor elabora um relatório sobre as dificuldades e limitações do aluno e, também, conversa com a coordenadora pedagógica que, por sua vez, encaminha o aluno para SRM. A professora da sala de recurso estuda as condições do ensino-aprendizagem do aluno, por um período mediano de três semanas.

Caso seja averiguada pela professora alguma deficiência ou ainda necessitar de melhores informações do médico, a professora faz outro relatório sobre o aluno para encaminhá-lo ao médico. Mas, este relatório é primeiramente entregue ao Núcleo de Educação Especial (SEMED) para que lhe dê o aval da necessidade de uma orientação médica. Porém, o aluno permanece em todo esse período na sala de recursos, até chegar o diagnóstico do médico.

Acrescentamos que após o aval da SEMED, é encaminhado um documento ao Posto de Saúde da Família (PSF), solicitando agendar uma consulta médica para o aluno. Assim, o processo de diagnóstico é muito demorado, conforme a informação da professora P2 da SRM, o que dificulta o atendimento a esse aluno. A professora P2 informou que pelo fato do resultado do laudo ser muito demorado, o aluno permanece na SRM. Comentou ainda, que

⁹ BPC- Benefício prestação continuada.

tinha um aluno de 12 anos com suspeita de baixa visão que estava na sala de SRM, mas quando chegou o laudo, o médico falou que não havia necessidade do aluno estar na sala de recursos.

Esta mesma professora (P2) corrobora para entender como é feito esse encaminhamento para sala de recurso, relatando que:

Aqui na escola funciona assim [...], primeiro os pais procuram os professores da sala regular, aí professor da sala regular passa pra coordenação que passa pra gente. Aí a gente faz avaliação com coordenação e a sala de recurso primeiro, na escola depois se precisar, se a gente vê o que precisa, a gente chama o pessoal da secretaria de educação, eles vêm, fazem avaliação, aí a partir deles, indicam o atendimento.

Nesse sentido, na escola (E4), a professora P4 relata que o encaminhamento acontece da seguinte forma:

Primeiro, quando vem pela coordenadora ela já fez uma avaliação, já viu às vezes aquele aluno que já está no final do ano, 2ª série, coisa assim, não conseguiu alfabetizar, geralmente quando é D.I, vem por esse caminho. Aí ela pede pra eu fazer uma avaliação com ele também, aí eu faço uma avaliação na série que ele tá qual competência que ele deveria ter o que ele deveria estar conseguindo; o aluno fica um tempo aqui comigo, e a gente vai lendo, vai vendo. Quando baixa visão também eu faço teste de baixa visão, pra ver se tem algum problema no caso de aluno surdo, aí já vem [...] geralmente já vem.

Ademais, o encaminhamento pode acontecer quando a criança ou adolescente chega à escola com um laudo, devido já ter frequentado alguma instituição especializado no município. E além do mais, a professora diz que é muito difícil a família indígena reconhecer que o filho tem algum problema e que precisa de ajuda:

Quando o pai e a mãe chegam a falar [...] realmente, ele tem problema, ele tem! [...] Porque é difícil, você chegar a uma família indígena, e ele reconhecer que o filho dele precisa de ajuda... Raramente isso acontece [...] (P3).

Os depoimentos dos professores indicam a dificuldade de obter o laudo médico, além do extravio dos mesmos, o que leva os responsáveis na escola identificar a deficiência e as necessidades desses alunos, apenas uma escola relata a procura da SEMED para avaliação e

esclarecimento do diagnóstico.

4.3 A formação dos professores para o Atendimento Educacional Especializado

A temática formação de professores para o AEE nas escolas indígenas de Dourados, MS, é recente e pela análise dos documentos oficiais observa-se que ainda não há uma preocupação ou recomendação nesse sentido.

4.3.1 A Formação inicial de professores

Ao observar o Quando 01 verifica-se que, a formação da maioria dos professores entrevistados é a de pedagogia. Dentre as quatro docentes participantes da pesquisa, três são pedagogas e uma delas é graduada em Fisioterapia e Educação Física. Todas elas possuem Especialização em Educação, porém, somente a professora P3, tem a especialização para atuar na Educação Especial e no AEE. A professora participou do primeiro do curso específico oferecido pelo MEC, em 2010, em parceria com a Universidade Federal de Ceará (UFC). Segundo relatos, essa foi a única professora indígena que fez essa especialização. A P.3 fez a especialização em educação inclusiva e a P4 está cursando especialização em Educação Especial. Dos coordenadores pedagógicos, um possui especialização em gestão escolar.

As entrevistas e os registros de campo revelam que as professoras estão interessadas numa capacitação específica para o AEE, cada profissional reconheceu que a sua formação inicial deixou muito a desejar, principalmente sobre questões da inclusão e da modalidade da educação especial. A professora P2, já citada, tem a formação inicial no Normal Superior.

Entre as professoras e as coordenadoras entrevistadas, a formação inicial varia entre a pedagogia, fisioterapia e matemática. Desse modo, para atender os alunos com deficiência é preciso de um curso adicional para preparar com melhor qualidade os professores no atendimento nas salas de recursos, como reflete Josiane B. Milanesi (2012):

[...] há a necessidade de uma formação que amplie a visão de mundo e de conhecimento dos professores, que promova práticas que superem o paradigma da exclusão, se é que isso será possível. A formação inicial se projetada para além de um saber específico e, de modo geral, precisamos do professor formado para responder, em parte, as demandas escolares, independentemente do público que atenderá, pois a inclusão escolar,

resguardadas seus princípios e políticas, fazem-se amplamente falando, na relação entre o professor e o aluno, pela via da mediação da construção do conhecimento e da aprendizagem (MILANESI, 2012, p. 105).

Contudo, observamos que a especialização para atender alunos com deficiência realizada pela a maioria das professoras e coordenadoras, refere-se a uma formação generalista para trabalharem na Educação Especial. Até 2011, só havia uma professora na aldeia especializada para trabalhar com a sala de recurso. E mesmo assim ela é a única na aldeia que tem especialização para atuar na área, embora não tenha experiência para atuar na sala regular.

Em relação à formação inicial dos professores que atuam na Educação Especial, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 informa que, dos professores atuantes na Educação Especial:

[...] em 1998, 3,2% possuíam ensino fundamental; 51% possuíam ensino médio e 45,7% ensino superior. Em 2006, dos 54.625 professores que atuam na educação especial, 0,62% registraram somente ensino fundamental, 24% registraram ensino médio e 75,2% ensino superior. Nesse mesmo ano, 77,8% destes professores, declararam ter curso específico nessa área de conhecimento (BRASIL, 2008a, p. 8).

O documento supracitado estabelece, ainda, que:

[...] para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008a, p. 11-12).

Diante disso, a preocupação com a qualificação dos professores para o atendimento especializado não é recente. Bruno (2007), já considerava que as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) representavam certo avanço no sentido de responsabilizar a União, os Estados e Municípios quanto à formação continuada de

professores regentes de classe comum, e recomendar o aprofundamento de estudos por meio de cursos de especialização. Mas, avaliou que essa diretriz, contraditoriamente, “prevê a figura do professor generalista, sem identificação clara de tipo, caracterização da formação e das competências pedagógicas que esse professor deve assumir” (BRUNO, 2007).

Assim, como também observa Júnior (2010), os documentos que se referem às propostas de formação oferecida aos professores encontram-se na legislação com direcionamentos contraditórios. As ações formativas realizadas acabam por responsabilizar os profissionais da educação. Outro problema que surge é a confusão entre os papéis dos professores especializados com os professores da classe comum, em vez de uma adequação dos trabalhos de ambos profissionais.

O autor acredita que os conhecimentos exigidos aos profissionais da educação especial são amplos, requerem uma discussão sobre o tipo de formação que deve ser realizada para formar o profissional da educação especial em questão e alerta:

Temos visto que os avanços na legislação educacional, apesar de fundamentais, não tem sido suficientes para garantir as mudanças desejadas nos espaços escolares e nas práticas docentes. Dessa forma, **investir nos professores (em formação e em exercício) como agentes de mudança, torna-se uma ação essencial para que as novas propostas**, em especial aquelas que se referem ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, efetivem-se no cotidiano escolar (JÚNIOR, 2010, p. 52, grifos do autor).

Com relação ao AEE para o aluno surdo, o professor da SRM precisa ter formação específica, ter domínio da Língua de Sinais e ser Bilíngue. No entanto, nas quatro escolas pesquisadas, só duas professoras são bilíngues (P1 e P3). Elas atendem, ainda, as outras duas salas de recursos, pois nestas salas as professoras não têm domínio de LIBRAS.

Conforme a Lei nº 10.436/2002, que é regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, ressalta no Capítulo II, do seu Art. 3º, que:

Art. 3º- A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2002).

Assim, é de suma importância que o professor do AEE seja fluente em LIBRAS, para atender as necessidades específicas do educando surdo. Para Damázio (2007), no atendimento

educacional para o aluno surdo, a professora deve ser bilíngue, porque os alunos surdos precisam aprender as duas línguas no ambiente escolar e na vida social. Inclusive, deve contar como professor intérprete na sala comum, para que o aprendizado aconteça também na série de estudo em que ele se encontra no ensino comum. E para atuar como professor intérprete há a necessidade de uma formação mínima esperada, como pensa a coordenadora (C1): “Tem que ter domínio da LIBRAS, e ter um conhecimento, um curso nessa área”.

No Decreto 5.626/2005, “a formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa”. Mas como é difícil ter cursos superiores na área, se aceitará, até 2015, a formação do intérprete que tenha a conclusão do ensino médio somando com cursos de educação profissional; ou cursos de extensão universitária; ou cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação (BRASIL, 2005, art. 19).

Os cursos de formação de professores instrutores de LIBRAS e profissionais intérpretes são recente no Brasil, foram formadas, em nível nacional, duas turmas uma iniciada em 2006 e outra em 2008, em 16 polos em curso de EAD em convênio com a UFSC/MEC/UAB. A Universidade Federal da Grande Dourados, formou uma turma em 2012 e terá o curso regular Português/Libras a partir de 2013.

4.3.2 A Formação continuada dos professores

A formação continuada são cursos oferecidos pelos entes federativos ou pelas Secretarias Municipais, pelas escolas ou mesmo pelas Universidades, visando à capacitação dos professores para determinadas exigências que o cargo requer. Algumas professoras e coordenadoras entrevistadas destacam os vários cursos de formação continuada que são ofertados pela SEMED, para possibilitá-las atuar na área da educação especial.

Entretanto, várias professoras relatam a necessidade de uma formação melhor para trabalharem nas SRMs, como é o caso da professora P2, que está a três meses exercendo a função na SRM, e, sente a necessidade de uma formação que lhe dê suporte para melhor realizar seu o trabalho.

A importância do processo de formação continuada de educadores se dá pelo fato de ser um momento de apropriação de conhecimento, incorporação de valores e hábitos.

Também, é um espaço de desenvolvimento de capacidades e de habilidades para trabalhar na escola (SILVA, 2012). No caso do AEE, os professores devem estar aptos, como Barreto e Nunes (2011) afirmam:

[...] Os dispositivos de formação devem proporcionar experiências articuladas às necessidades da prática dos professores aos quais se destina. E esta seria uma condição para que se tornem significativas a ponto de resolver problemas e produzir mudanças na ação. Portanto, tornam-se imprescindível que os cursos de formação continuada minimizem o domínio técnico em favor de reafirmar as dimensões auto-produtivas e intersubjetivas da construção dos conhecimentos por parte dos profissionais (BARRETO E NUNES, 2011, p. 8).

A necessidade dessa formação percebe-se na fala da professora P3:

Quando eu entrei na especialização do EE, achei que seria uma coisa mais profunda na disciplina, só que não foi, foi bem superficial. Então assim... Te dá bagagem pra você trabalhar? Não dá! Então, você sempre tem que estar em uma formação continuada. Eu não sei se teria um curso específico pra isso, mas vai depender de cada pessoa, de você ir lá, você pesquisar, você saber.

No lócus da pesquisa, verificamos que nas quatro Salas de Recursos Multifuncionais existentes nas aldeias, só há uma professora, a P3 com especialização para atuar nas SRMs. Essa professora exerceu o papel de coordenadora da Educação Indígena na Secretaria de Educação Especial de Dourados/MS. Entende a necessidade de uma formação continuada que oportunizasse aos professores atuarem nas SRMs.

Quando questionados a respeito da aptidão de trabalhar nas SRMs, todos os professores foram unânimes em afirmar que precisariam de muita experiência e práticas na área para estarem realmente aptos. Na fala da professora P4, quando pergunta sobre sentir-se apta para trabalhar na SRM, afirma:

Ah [...] eu ainda acho que faltou experiência para mim. Na verdade não adianta a gente ter formação se a gente não tem experiência né, assim [...], eu acho assim [...] que eu preciso de uma experiência maior ainda pra começar fazer o trabalho, que exige mesmo a sala de recurso, que é um trabalho todo diferenciado, então [...].

Nesse sentido, a professora P2 relatou que:

Eu me sinto em processo de aprendizagem também [...] não me sinto apta pra tudo, porque, sempre tem tanta novidade [...] na educação especial, me

sinto em processo de conhecimento e de estudo.

Desta maneira, as professoras demonstram que faltam conhecimentos específicos sobre as deficiências e as necessidades específicas dos alunos, uma vez que nas salas de recursos existem distintas necessidades. As professoras sugerem a realização de cursos para suprir a demanda atendida, por exemplo, nas escolas (E3) e a (E4), observa-se que além dos profissionais responsáveis pela SRM na escola, também contam com o auxílio de professoras itinerantes para trabalhar LIBRAS com alunos surdos.

Quanto ao trabalho itinerante, cabe esclarecer que a professora da SRM da escola (A) atende os alunos com surdez na escola (E3), inclusive, atende uma criança indígena surda no abrigo todos os dias. E, a professora da SRM da escola (E2) atende, uma vez por semana, os alunos indígenas surdos da escola (E3).

O tipo de formação ideal é aquela que capacita os profissionais para atenderem a todos os alunos dentro das suas especificidades. Para a professora P4, a formação ideal é aquela que atende o aluno dentro da sua necessidade, ou melhor, de acordo com o tipo de deficiência:

Eu acho que uma formação em Atendimento Educacional Especializado mesmo [...], porque a gente faz especialização na EE, mas não faz pra tipo de atendimento. Igual teve [...] a pós do MEC ano passado, eles fizeram toda especialização, deficiência por deficiência, estudaram [...] seria assim esse tipo de formação que [...].

Todos os professores veem a necessidade de uma formação específica que atenda a todos:

Eu desejo fazer uma pós-graduação na área de educação especial mesmo, vendo todas as deficiências e [...] até o mestrado [...] a gente tem que estudar mais, pesquisar mais [...]. (P2).

Nessa direção, a fala da professora indica o que a Revista Contra Pontos (2011) traz como reflexão, de que uma formação ideal ainda está um pouco distante da realidade das escolas indígenas, uma vez que esse atendimento é muito recente. A revista coloca as seguintes questões:

Que formação será necessária? Será que cursos de especialização oferecidos

a distância em nível nacional – de maneira geral, desconectados da realidade local das escolas e redes de ensino – são suficientes para atender às demandas exigidas para a atuação do profissional do AEE? (P.259).

Para a realidade indígena é bem diferente, nas quatro escolas pesquisadas as professoras tinham menos de dois anos de experiência, e, em algumas escolas, as salas ainda não são adequadas para esse atendimento. Portanto, muito além de implantar as SRMs, torna-se necessário:

Promover formações sobre como operacioná-las, é preciso possibilitar aos docentes conhecimentos para que possam desenvolver práticas curriculares que atendam às especificidades de alunos com deficiências inseridos no sistema regular de ensino (REVISTA CONTRA PONTOS, 2011, P. 259).

Adequar o ambiente para eliminar as barreiras na comunicação, pedagógicas são ações emergenciais, pois as salas são provisórias e os professores necessitam de mais apoio e formação continuada no contexto das escolas indígenas.

4.4 A Organização e a Prática pedagógica nas Salas de Recursos Multifuncionais

A organização da prática pedagógica do AEE na Sala de Recursos Multifuncionais conforme a nota técnica nº 11/10, prescreve:

- a) Atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, prestados de forma complementar à formação dos alunos público alvo da educação especial, matriculados no ensino regular;
- b) Articulação e interface entre os professores das salas de recursos multifuncionais e os demais professores das classes comuns de ensino regular;
- c) Plano de AEE: identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas do aluno; planejamento das atividades a serem realizadas; avaliação do desenvolvimento e acompanhamento dos alunos; oferta de forma individual ou em pequenos grupos; periodicidade e carga horária; e outras informações da organização do atendimento conforme as necessidades de cada aluno;
- d) Existência de espaço físico adequado para a sala de recursos multifuncionais; de mobiliários, equipamentos, materiais didático-pedagógicos e outros recursos específicos para o AEE, atendendo as condições de acessibilidade;

As escolas indígenas pesquisadas encontram grandes desafios para a organização do atendimento, os recursos e materiais pedagógicos específicos de modo que atendam os alunos

nas suas especificidades, e que ofereça um ensino compatível com as diferenças da educação escolar indígena, no seu modo próprio de aprendizado. Fato que se evidenciou na (E4), quando o aluno (A 26), só falava em língua Guarani e não dominava nenhuma palavra em Português; a professora da sala, embora, indígena, não era falante da língua. Observou-se que a professora mostrava um objeto para o aluno, ele o reconhecia e o nomeava na língua guarani. Seguidamente, a professora repetia em português para que ele aprendesse a Língua Portuguesa.

O relato da professora (P1), evidencia que ela se sente mais a vontade trabalhando com alunos surdos que é a sua área de conhecimento, do que com alunos com outras deficiências, diz: “Os surdos são independentes e raramente faltam. São bem frequentes”. Vale lembrar que as professoras (P1) e (P2) São as únicas bilíngues nas SRMs das aldeias indígenas.

A educação bilíngue para o surdo consiste no ensino da LIBRAS, como primeira língua e o ensino da Língua Portuguesa como a segunda língua na modalidade escrita (BRASIL/MEC, 2008). Para um bom desenvolvimento linguístico a criança precisa aprender a comunicar-se em LIBRAS desde a fase pré-verbal, ou seja, nos primeiros anos da sua vida. No caso do indígena surdo, ele está inserido numa realidade trilíngue: convive em casa, na comunidade com outros falantes do guarani e na escola com a Língua Portuguesa e com a LIBRAS.

Em entrevista, a (P1) não vê a necessidade de incluir a Língua Guarani para pessoa com surdez, pelo fato dessa língua ser somente oral, e os surdos não escutam e nem falam. No entanto, os Referenciais Curriculares da Educação Indígena (1998) recomenda que a instrução escolar seja na língua mãe, nesse caso, o Guarani.

Vilhalva (2009) discute a ausência da Língua Guarani sinalizada e analisa os sinais emergentes¹⁰ presentes entre a comunidade surda das aldeias de Dourados. Para Shirley, no AEE, o ensino da LS como L1 e em LP como L2, para os alunos indígenas surdos deve considerar os sinais emergentes e a LIBRAS dentro de um contexto maior.

O profissional que irá atuar na sala de recurso atendendo os alunos, precisa ter claro que o trabalho e a valorização da comunicação natural (sinais emergentes), das terras indígenas devem nortear o trabalho de Atendimento Educacional Especializado, bem como, o aprendizado da LIBRAS, no contexto educacional bilíngue.

¹⁰ Emergente aqui, quer dizer que emergem ou que surge conforme as necessidades de comunicação são conhecidas como sinais caseiros.

4.4.1 Organização do Atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais.

O atendimento nas SRMs na reserva indígena acontece no contra turno do horário da sala de aula comum, em que o aluno estuda. Em cada escola há horários diferenciados para o trabalho dos professores, tendo em vista que os alunos com alguma deficiência estudam em horários diferentes, por causa da etapa de ensino em que se encontram. Em alguns casos, os alunos que frequentam a SRM, ficam na escola após o término de sua aula na sala comum, e são atendidos na sala de recurso em horários diversificados dos demais alunos, pelo motivo de morarem muito longe da escola, e, dependerem dos seus pais para ir buscá-los na instituição.

Os alunos que frequentam a Sala de Recurso Multifuncional são atendidos, normalmente em grupos, independente da sua deficiência, pela professora titular da SRM, no entanto, no dia específico de atendimento do professor itinerante, bilíngue, o aluno surdo é atendido individualmente durante 4 horas semanais.

Em relação às atividades desenvolvidas nas SRMs, durante as observações, realizadas para esta pesquisa, verificou-se o ensino de LIBRAS, bem como atividades com jogos pedagógicos. A fotografia 05 ilustra a organização e a forma de atendimento, realizado com um dos alunos, em atendimento individualizado com a professora da SRM, realizando a atividade com jogos pedagógicos.

Fotografia 05 – Atividade com o aluno na Sala de Recurso Multifuncional da escola (E4)



Fonte: Imagem registrada pela pesquisadora.

Observa-se a inadequação do mobiliário para o atendimento de crianças pequenas, o aluno tem que subir na cadeira para conseguir jogar com a professora. Essa realidade não se constata apenas nas escolas indígenas, com o ingresso antecipado à escolarização, mas a maioria das escolas públicas não se adequou quanto ao mobiliário para atender as necessidades específicas das crianças.

4.4.2- A avaliação das necessidades específicas e avaliação pedagógica

Os relatos dos professores e dos coordenadores pedagógicos, de um modo geral, denotam a importância que eles atribuem ao modelo médico ainda presente na Educação Especial. A fala da Professora P3 é representativa dessa abordagem.

Às vezes [...], que nem aquela menina que saiu daqui, ela, a gente espera um parecer do médico, porque a gente não sabe como trabalhar com ela, porque a gente não sabe o que ela tem [...].

Observamos maior preocupação com as dificuldades dos alunos, conforme o relato da coordenadora C1, da escola A, “as primeiras dificuldades que surgem nas salas comuns é o ponto de partida para poder analisar quais são os limites e as dificuldades de aprendizagem que o aluno tem”. Continua a professora: inicialmente, o professor regente tenta mudar a metodologia, observa se o aluno é falante da língua indígena e também como são realizadas as atividades nas salas. Observa se há produtividade, consistência e profundidade. Em seguida, percebendo dificuldades e limitações, solicita a professora da sala de recursos que analise o processo de ensino-aprendizagem do aluno por algum tempo.

Na SRM, a professora utiliza diferentes estratégias para avaliação: jogos lúdicos, *softwares* computacionais, colagens, pintura, quebra-cabeças. A partir do acompanhamento, realizado, a professora identifica quais são as dificuldades ou obstáculos que o aluno tem no processo de aprender, isto é, o desenvolvimento da linguagem clara, o uso do raciocínio lógico, a comunicação com os demais colegas, a interação e a socialização em sala, os problemas psicomotores, e, ainda qualquer outra dificuldade apresentada que, porventura, interfiram no momento da aprendizagem.

Após esse período, o professor da classe comum, a coordenadora pedagógica e a professora da SRM, conversam sobre qual a melhor maneira do aluno aprender. Caso haja necessidade de uma avaliação médica, encaminha a situação do aluno para a Secretaria da

Educação (Núcleo de Educação Especial) para tomar as devidas providências, enquanto isso, ele permanece no trabalho pedagógico da SRM. Caso não haja nem uma doença diagnosticada, não será mais necessário no atendimento educacional na SRM.

No trabalho desenvolvido nas salas de recursos, o professor utiliza as estratégias e os recursos mencionados acima para desenvolver o pensamento abstrato, o raciocínio lógico e a linguagem. Salientamos que ficou evidente na fala das professoras que a prática mais trabalhada nas salas é a observação, por meio da qual avaliam como que os alunos realizam as atividades sugeridas. Elas procuram perceber quais são os obstáculos que o aluno possui: o que ele não consegue entender, e por que da dificuldade ou desenvolverem os conhecimentos requeridos conforme a idade e a etapa de ensino.

Contudo, falta-lhes um aprofundamento sobre como fazer a avaliação, pois no pensamento de Silva e Escobal (2008, p. 63), a avaliação em Educação Especial realiza-se na “identificação de necessidades educacionais especiais, levantamento de habilidades, planejamento de intervenções, monitoramento do progresso do aluno na implementação das intervenções planejadas e avaliação de tais intervenções”.

Pelos relatos observamos que os professores se esforçam para compreender as necessidades especiais de seus educandos, no entanto, as avaliações feitas nas escolas estudadas estão muito aquém do estabelecida por essas autoras, uma vez que, observa-se, pelos relatos da coordenadora, que não há avaliação das necessidades específicas e educacionais especiais dos alunos surdos.

4.4.3 Atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado

No Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011 no seu Art. 3º, encontram-se os objetivos do Atendimento Educacional Especializado:

- I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

As atividades nas SRM, portanto, devem propiciar aos alunos o avanço no processo de aprendizagem para que possam atingir níveis mais elevados de ensino. Esse atendimento, conforme previsto no referido decreto, não envolve o desenvolvimento de atividades acadêmicas de conteúdos curriculares. Trata-se de complementação e suplementação curriculares. Observa-se que a função do AEE além do trabalho conjunto com o professor da sala comum, destina-se a elaboração e adaptação de recursos didáticos e materiais pedagógicos de Acessibilidade. Destacam-se alguns materiais que podem ser utilizado nas salas de recursos multifuncionais (OLIVEIRA 2006, p.20):

- jogos pedagógicos, que valoriza o aspecto lúdico;
- jogos pedagógicos adaptados para atender às necessidades educacionais dos alunos;
- livros didáticos e paradidáticos impressos em letra ampliada, em braile, digitais em LIBRAS;
- recursos específicos;
- mobiliários adaptados

Nas salas visitadas, pode-se observar o desenvolvimento de várias atividades como: jogos de quebra cabeça, jogos de letras, de números, atividades no computador, e outras diversas atividades que objetiva atender as necessidades específicas de cada aluno, e essas atividades são conduzidas pelos professores especializados.

A professora P1 da escola (E) contou que desenvolve atividades na horta da escola, onde os alunos aprendem as cores de cada alimento, plantar, o tempo que demora em germinar durante o semestre, entre outras coisas. Essa atividade, na opinião da professora ajuda a trabalhar a psicomotricidade dos alunos. Quanto às especificidades da cultura indígena na educação dos surdos a professora indígena bilíngue pondera:

Nas escolas indígenas tem a Língua Guarani, Terena, tem o inglês, o Português e a LIBRAS. É uma bagagem muito grande para trabalhar com eles, tudo ao mesmo tempo... Primeiro, porque eles não são fluentes na LIBRAS... Então logo, muitos estudiosos preferem que a L2 seja a língua indígena deles... Só que eu me pergunto (relação ao indígena surdo) qual é a língua indígena dele, se ele não fala, não escreve? Porque as línguas indígenas, elas são orais precisa de voz... Você vê escrito de uma forma, mas quando você vai falar, é completamente diferente... Então, eu defendo que a L2 pra eles (surdos) é a Língua Portuguesa, porque é a Língua que eles vão usar La fora.

Lógico que a gente trabalha a questão da cultura, porque antes de ser surdo, ele é índio... Mas, daí, eu uso outra metodologia de trabalho dentro da cultura dele... Com seguintes perguntas: quem é você? Ah eu sou índio Guarani... O que é que tem na sua tribo? Ah, minha dança é assim, nome tal, a roupa é branca, pintura azul... Eu acho isso interessante, ele saber que o

fato dele não falar a língua dele, não significa que ele não tem uma identidade indígena formada... Então, eu tenho trabalhado esse ano, essa questão de identidade indígena (P1).

A fala da professora (P1) revela a falta de conhecimento sobre o desenvolvimento linguístico da pessoa surda, que não tem correspondência fonética. Ela pode aprender a ler e escrever em qualquer língua. A cultura Guarani é transmitida oralmente, mas, a língua Guarani tem sua modalidade escrita. Ocorre que são poucos os professores que sabem a escrita Guarani. Ocorre que são poucos os professores que sabem a escrita Guarani. O curso de formação de professores indígenas ensina a Língua Guarani escrita porque os mesmos dominam apenas a linguagem oral. A referida professora destaca a variedade de atividades desenvolvidas com seus alunos:

Eu adoto vários recursos como o computador, por exemplo; os surdos indígenas tem muito pouca experiência com o computador, internet..., então, quando eu entrei aqui comecei a ensinar a ligar e desligar o computador, digitar o texto, pesquisar na internet, então hoje, eles nem precisam mais... Acabou o atendimento, cada um tem 30 minutos para pesquisar na internet.

No relato dessa professora, no atendimento para o aluno com surdez, a professora da SRM, pode pegar o conteúdo que foi aplicado na sala comum pelo professor regente, e estudar com ele, fazer uma revisão, porque na casa dele não tem ninguém que possa ajudá-lo nesse quesito. Também, deve utilizar materiais lúdicos conforme demonstra a figura abaixo.

Fotografia 06 - Recursos didáticos



Fonte: Imagem registrada pela pesquisadora

Os cubos didáticos são utilizados para o desenvolvimento de atividades práticas na vida diária dos alunos, tais como: abrir e fechar o zíper, amarrar o cadarço, abri e fechar o cinto, atar e desatar o velcro, entre outros. Tais recursos não representam as necessidades cotidianas do educando surdo, pois ele não possui dificuldade motora. Além desse recurso, alguns outros são usados em sala de aula, esse foi especialmente mostrado pela professora P1 da E1.

Nas salas visitadas havia, ainda, alguns outros recursos para trabalhar com os alunos, como computador, joguinhos de quebra cabeça, e outros, embora, os recursos não eram suficientes para atender a todos os alunos dentro das suas necessidades.

4.4.4 O planejamento

A professora P2 relatou que tem um projeto elaborado pela escola, envolvendo coordenadores e professoras. Dentro desse projeto, a professora da sala de recursos planeja o que vai ser ensinado, segundo a necessidade de cada aluno. Desse modo, as professoras da sala de recurso e da sala comum se reúnem para discutir e planejarem as aulas. Na informação dada pelas entrevistadas, os professores interagem entre si muito bem, pois ambas as professoras tentam solucionar a dúvida da colega.

Para Silva e Escobal (2008), os professores precisam de um Planejamento Educacional Individualizado (PEI), que se trata de:

Um programa elaborado para cada criança e desenvolvido interdisciplinarmente de maneira a valorizar suas capacidades, estabelecer metas e objetivos, delimitar serviços especiais necessários, orientando a forma de escolarização mais adequada, bem como os procedimentos de avaliação, desempenho e controle do mesmo (MANZANO, 2001, p. 137, apud SILVA; ESCOBAL, 2008, p. 63).

McLoughin e Lewis (2001) sugerem que a elaboração do PEI deve ser baseada na avaliação das habilidades e necessidades do aluno e em informações adicionais necessárias, pois estas constituem como subsídio para a definição dos objetivos a serem alcançados em curto, médio e longo prazo, para a seleção de serviços apropriados a serem oferecidos para o aluno. E conseqüentemente, envolve mudanças curriculares e, além disso, contribui na avaliação do próprio programa para uma melhoria na qualidade de ensino.

Em relação ao Plano Educacional Individualizado ou plano de atividades a serem desenvolvidas no AEE as informações das professoras e coordenadoras pedagógicas não revelam informações a esse respeito. Apenas a P1 tem um projeto para trabalhar com a horta, utilizando um cartaz com informações que ajudam conhecer o trabalho de plantio, colheita e tipos de verduras e legumes.

Na Nota Técnica nº 11/2010, fala sobre o plano de AEE:

Identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas do aluno; planejamento das atividades a serem realizadas, avaliação do desenvolvimento e acompanhamento dos alunos; oferta de forma individual ou em pequenos grupos; periodicidade e carga horária; e outras informações da organização do atendimento conforme as necessidades de cada aluno (BRASIL, 2010, p. 7).

Conforme informações das professoras, elas se reúnem semanalmente, na sexta-feira, para discutir o planejamento. O atendimento do aluno com surdez, é dividido em 3 momentos, a saber:

1º Momento - Atendimento com Libras, trabalho como suporte, o que a professora intérprete da sala comum não conseguir explicar para o aluno, a professora da SRM reforça. O AEE não pode ser confundido com reforço, mas é um serviço que complementa. Observa-se que nas escolas das aldeias esse serviço tem sido reforço para os alunos.

2º Momento - Língua Portuguesa. Na opinião das professoras a maior dificuldade do surdo é com a língua portuguesa, não é fácil passar a língua portuguesa para esses alunos.

3º Momento – Ensino de Libras, aquisição de novos sinais.

4.4.5 Articulação do Atendimento Educacional Especializado com o ensino comum

A Nota Técnica do AEE, nº11/2010, recomenda a articulação e o trabalho conjunto entre a professora da SRM e os professores do ensino regular, para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2010, p. 5).

Para um bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem é necessário que os diferentes saberes, tanto da educação especial, como a do professor da sala de aula, se mantenham em constantes diálogos sobre a escola diferenciada na educação indígena, pois assim, será possível o conhecimento necessário para o atendimento eficaz dos alunos. De acordo com Bhabha (2003, p. 20) “é na emergência dos interstícios – a sobreposição e o

deslocamento de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas, o interesse comunitário ou valor cultural são negociados”.

Esses professores devem interagir, desenvolvem um trabalho conjunto, num espaço em que se discute sobre meios, métodos e estratégias específicas para desenvolverem as capacidades e habilidades exigidas na série em que o aluno se encontra. Quando foram indagadas a esse respeito, todos os docentes relataram que é necessária essa articulação e troca de conhecimentos.

Então aqui esse ano, ano passado não, esse ano nós conversamos muito, nós temos reunião sobre conteúdo como que a professora pode ministrar o conteúdo para aquele aluno...; avaliar aquilo que ela cobrou que ela ofereceu; nós também reunimos igual ontem, conversamos com a professora, o apoio e vimos como estava no começo do ano, como que está agora, o que ele conseguiu e qual a necessidade pro próximo semestre, o que a gente vai ter que trabalhar mais com esse aluno. Então é o dialogo constante, falando daquele aluno das necessidades dele, sobre ele. (P2).

Ai, a gente tem uma relação muito boa. A gente procura assim, sabe? se inteirar bastante, tanto do apoio, quanto do professor da sala comum com o professor de SRM, a gente procura se ajudar bastante. Porque cada um conhece pouquinho do aluno, a gente busca assim sempre, estar mais próximo possível pra atender a aluno a necessidade do aluno. (P4).

Eu trabalho junto com os professores [...] eu pergunto para os professores o que está faltando, o quê que eles têm dificuldade na sala. (P3).

Tem que estar em constante troca [...], porque assim [...] é muito importante essa troca essa troca [...]. Eu não sabia que ela estava na escola, quem chegou pra mim foi um professor [...]. Tem que estar sempre a conversar [...], o que você trabalhou, deu certo? Conseguiu resultado? Ela te devolveu alguma resposta? Ela fez? Sempre assim, principalmente na questão dos surdos. (P3).

Essa interação é muito importante como prevê a Nota Técnica¹¹ nº 11/10, quando defini as atribuições dos professores do Atendimento Educacional especializado:

Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;

Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e demais profissionais da escola, visando à disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;

¹¹ Documento de orientações da oferta do atendimento educacional especializado- AEE em salas de recursos multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.

Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidades utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação (BRASIL, 2010, p. 4 e 5);

Diante disso, percebemos nos relatos das professoras, a importância que dão a interação e a comunicação entre elas e a oportunidade de troca de conhecimentos que a própria escola promove. Assim, os dados procuram evidenciar de um lado, um grande esforço e vontade dos professores de acertarem, por isso, buscam trocas constantes. Por outro lado, o atendimento especializado enfrenta muitos obstáculos nas aldeias, tais como, o desconhecimento familiar e dos professores para lidarem com as diferenças, falta de recursos materiais e pedagógicos, despreparo dos professores para a demanda atendida, espaços das SRMs inadequados. As reivindicações tanto dos professores quanto dos coordenadores pedagógicos residem na melhoria do espaço físico escolar, mais recursos e serviços para as salas, e, principalmente, uma formação que possibilite o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo problematizou a política e a prática do AEE para educandos surdos no contexto da educação indígena, buscando compreender a organização desse serviço nas escolas indígenas. Assim, esta pesquisa teve como objetivo geral: Analisar a oferta do Atendimento Educacional Especializado para surdos nas Salas de Recursos Multifuncionais no contexto das escolas indígenas do Município de Dourados – MS. Os objetivos específicos foram: a) Levantar dados sobre o Atendimento Educacional Especializado dos alunos surdos nas comunidades indígenas; b) Avaliar os limites e as possibilidades das salas de recursos multifuncionais como sistema de apoio à escolarização de alunos com surdez; c) Identificar aspectos que possam potencializar o Atendimento Educacional Especializado oferecido em salas de recursos multifuncionais nas escolas indígenas.

Para tanto, como ponto de partida recorreu-se, neste estudo, à história das representações das deficiências na antiguidade. Nessa época, as crianças que nasciam com algum tipo de deficiência eram sacrificadas, pois eram consideradas como maldição. Afastadas da sociedade, muitas vezes, eram sacrificadas. As representações da deficiência eram vistas de formas diversas, dependendo da contextualização, onde estava inserido o deficiente. Para a cultura grega, o deficiente visual tinha uma representação negativa, pois a visão estava ligada a fonte de suprema sabedoria.

Nas culturas hebraicas, árabe e hindu, no entanto, a rejeição era quanto à pessoa surda. A audição era considerada como fonte da verdade, saber ouvir era importante, pois somente através da palavra, o homem poderia interagir com o outro. Já na Grécia antiga, como o culto ao corpo era muito valorizado, o deficiente físico geralmente era sacrificado, pois ele não correspondia à perfeição esperada, e jamais atingiria as expectativas esportivas e competitivas exigidas culturalmente.

Somada as questões físicas, as questões espirituais, também eram consideradas, pois para igreja os deficientes eram tidos como obra demoníaca, como castigo para os pais, ou, como fruto da ira e da vingança divina.

Embora, as questões espirituais fossem muito fortes quanto ao deficiente, o advento do Cristianismo veio para romper muitos destes pensamentos, pois o seu discurso era de que o deficiente não poderia ser sacrificado, pelo contrário, deveria ser atendido com compaixão, piedade e caridade, o que contraditoriamente levou a criação de instituições asilares, principalmente para atendimento aos cegos.

Somente séculos mais tarde, em meio a muitas lutas individuais e coletivas, travadas pelo próprio deficiente e, por seus familiares foi possível conseguir algumas conquistas, inicialmente os movimentos foram tímidos, mas a criação de instituições em diferentes Países do mundo, como por exemplo, a Escola de Cegos de Paris e a Escola de Surdos, também em Paris, alavancaram o interesse para que outras instituições abraçassem a causa dos deficientes, tanto na área da saúde como na área da educação.

No Brasil, a educação para o deficiente passou por quatro fases: aquela ligada ao misticismo e ao ocultismo, a fim de compreender as causas da deficiência, pois a ciência, ainda não conseguia as explicações adequadas; a institucionalização, quando os deficientes eram segregados em suas casas, com a justificativa de “protege-los” da sociedade a qual estavam inseridos; as organizações institucionais e as classes especiais para atendimento dos deficientes, e, a inserção dos deficientes nas escolas comuns para que pudessem ser integrados socialmente.

As discussões sobre a deficiência foram gradativamente ganhando reconhecimento. A Declaração dos Direitos Humanos, em 1948, assegurou que a educação é um direito de todos os seres humanos, logo, o direito também da pessoa com deficiência.

Influenciado pelas ações diversas que deu ao deficiente o direito a educação, o Brasil, também, teve o seu avanço. A Constituição Brasileira de 1988 marcou um desses avanços, quando em seus Artigos e Incisos declaram que a educação é um direito de todos, e, além disso, oferecida gratuitamente, com garantia a matrícula e ao Atendimento Educacional Especializado para toda criança com deficiência, em sala de aula regular.

Além da Constituição de 1988, foram implementadas as novas Leis e Diretrizes, que buscaram garantir, não somente a matrícula da criança deficiente, mas também, a criação de Salas de Recursos Multifuncionais, e a formação de profissionais para que atendam as deficiências em suas especificações, dando ao deficiente a oportunidade de ter educação de qualidade, não mais com o objetivo de integrar, mas, de fato, incluir a criança deficiente no ambiente escolar.

Para o aluno surdo, foco deste trabalho, o processo foi longo, na Europa, os primeiros educadores utilizaram diversas metodologias que variavam entre língua oral, a língua de sinais, a datilologia (representação manual do alfabeto) e outros códigos visuais, sempre com o objetivo de forçar o surdo a falar, conforme as suas expectativas.

No século XVIII, a Língua de Sinais estava bem difundida entre os educadores, porém mediante as revoluções e os avanços tecnológicos decidiu-se que os surdos deveriam voltar a

se comunicar pela oralidade, pois entendia ser esta a forma de comunicação mais eficaz, tal decisão foi difundida entre toda a Europa, evidenciando assim, a imposição dos ouvintes sobre a superioridade da língua oral sobre a língua de sinais.

No Brasil, o francês Hernet Huet teve grande contribuição na educação dos surdos, que se deu durante o segundo Império. A Fundação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) foi o precursor dentre os demais Institutos organizados. Diferentes professores participaram da organização educacional dos surdos no Brasil, entre eles Ivete Vasconcelos, Lucinda Ferreira Brito, Eulália Fernandes, entre outros, que com sua formação nas áreas da linguística contribuíram na construção da Língua de Sinais, anteriormente a LSDB (Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros), atualmente a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

Somente na década de 80 discutiu-se a necessidade do bilinguismo no Brasil, levando em conta o respeito e a valorização da cultura surda. Posteriormente, nos anos de 2000 reconhece-se a LIBRAS como Língua oficial do surdo.

Os avanços obtidos com relação à deficiência, e com a atenção a todas as suas especificidades tem despertado o interesse para que outras questões sejam discutidas, entre elas a deficiência entre os povos indígenas, bem como a Educação Especial Indígena. Pensando nisso, este trabalho se propôs a analisar a oferta do Atendimento Educacional Especializado para surdos nas Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas indígenas do Município de Dourados/MS.

Certamente, esta é uma área de complexidade e conflitos, pois envolvidos por cultura e por língua tão diferenciadas o desafio da Educação Especial, entre os indígenas, se torna ainda maior. Portanto, embasados por Leis e Diretrizes que garantam aos deficientes indígenas a atenção e acompanhamento específico, os professores buscam atender as necessidades apresentadas, inclusive criando nas escolas espaços para o Atendimento Educacional Especializado.

A decisão final de implementação da Educação Especial no Município de Dourados/MS, foi resultado de debates e discussões mediadas pela professora Elza Pedrozo, no ano de 2005. Um ano depois, em 2006, criou-se a primeira sala de recursos multifuncionais no Município, bem como o Núcleo Braille para o atendimento aos deficientes visuais.

Neste mesmo ano a Secretaria de Educação disponibilizou um interprete de LIBRAS para atender às escolas indígenas, da região, onde se contou no ano de 2011 seis alunos

indígenas surdos atendidos.

Destas iniciativas foram criadas quatro salas de recursos, uma em cada escola localizada nas duas maiores aldeias na cidade de Dourados. Cada sala de recurso conta com uma professora especializada para atender as crianças deficientes, que em grupo participam de atividades lúdicas, com o objetivo de desenvolver a sua aprendizagem.

Os alunos surdos são atendidos por duas professoras bilíngues, que são itinerantes nas salas de recursos citadas, as duas professoras possuem especialização em LIBRAS, e, somente uma delas possui especialização em Atendimento Educacional Especializado para trabalhar na SRM.

Embora, as SRMs estejam funcionando nas aldeias, percebe-se que a realidade da Educação Especial Indígena não funciona como rezam os documentos oficiais. Observou-se na estrutura das SRMs a precariedade do espaço, da iluminação, e do ambiente adequado para o trabalho com os alunos. Observou-se, ainda, que os espaços onde funcionam as SRMs, não foram projetados para o atendimento do AEE, pelo contrário são locais onde funcionavam outros departamentos da escola. Na E2, a SRM funciona junto a Secretaria da escola, com espaço apertado, sem iluminação e ventilação. A SRM da E3 é um pouco mais ampla, melhor arejada, e com boa iluminação, porém, a escola não tem professor suficiente para atender o aluno surdo, já que o professor é itinerante nessa escola, para atender o aluno com surdez. Na E4 a SRM funciona junto a Biblioteca, o que dificulta e limita o trabalho das professoras das SRMs e o desenvolvimento e o progresso do aluno.

Um dos pontos verificados na pesquisa foi de que, apesar de se tratar de SRMs em comunidade indígena, não havia nenhuma representação que valorizasse a cultura e a língua indígena, ainda que três dos professores das SRMs sejam indígenas. Do mesmo modo, não se observou nenhum material próprio para adolescentes, já que nessas salas são atendidos alunos nessa faixa etária. Pelo contrário, percebeu-se que as salas são decoradas com ilustrações infantilizadas e com outros motivos, que retratavam, apenas, a realidade do não indígena, demonstrando, assim, a forte influência da urbanização.

Os relatos das professoras e das coordenadoras indígenas revelaram a necessidade de formação mais adequada para atender as especificidades de cada deficiência, pois as professoras acreditam não estarem preparadas para a demanda existente nas escolas. No entanto, a própria formação dos professores, com especialização e outros cursos básicos para o atendimento desses alunos, demonstram que nos últimos tempos, os órgãos competentes educacionais tem investido em cursos de formação que viabilizem o melhor atendimento para

os alunos deficientes. Desta feita, questiona-se, então, como esses cursos tem sido oferecidos e de que forma eles tem abarcado as necessidades profissionais dos docentes, já que a queixa é constante sobre a formação.

O que sugere, mediante estas queixas, é que há uma urgente necessidade de repensar as formações realizadas, observando se elas estão, de fato, atendendo as demandas específicas da população indígena, com respeito ao seu modo de ser, de viver e de pensar a educação para alunos com necessidades especiais específicas.

Além disso, se faz necessário, também repensar o espaço físico das SRMs, pois mesmo que os professores tenham formação, se torna impossível realizar qualquer trabalho de qualidade em ambientes minúsculos, sem a menor apropriação de luminosidade, de ventilação e de condições mínimas das quais o ser humano precisa para a sua aprendizagem.

Isso, somando a escassez de material didático, recurso indispensável, que auxilia o professor a desenvolver, em seu aluno deficiente, habilidades diversas das quais podem contribuir para a sua autonomia, percepção, agilidade, e outros fatores significativos para o seu desenvolvimento global.

Neste sentido, as análises sobre a Organização do AEE, na modalidade SRMs, no contexto da escola indígena indicaram que as políticas de Educação Especial para esta população, precisam ser revisadas, não somente revisadas de forma documental, mas também com práticas, em consideração ao respeito à cultura e a Língua Materna, com interesses de fornecer condições estruturais físicas, didáticas e profissionais que estejam em conformidades com as necessidades específicas de cada povo e de cada deficiência, a fim de garantir a eles ensino e desenvolvimento de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ALBRES, N. A. **Surdos e Inclusão Educacional**. Rio de Janeiro: Ed. Arara azul, 2010.
- AMARAL, L. A. **Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação**. In: Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escola**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- BENITES, T. **A escola na ótica dos Avá Kaiowá: Impactos e interpretações indígenas**. Rio de Janeiro: Contra capa, 2012.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução de Myrian Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves – BH: Ed. UFMG, 1998.
- BRAND, A. J. **Os novos desafios para a escola e o professor indígena**. SÉRIE. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, n. 15, p. 59-70, Campo Grande, 2003.
- BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos de 10 de Dezembro de 1948**. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>>. Acesso em: 10 abril 2009. Nações Unidas, 1948.
- _____. **Constituição da republica Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 10 set. 2011.
- _____. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Diretriz Curricular Nacional da Educação Básica**. Parecer 14/1999. Conselho Nacional de educação. 1999.
- _____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Indígena**, MEC. 1999.
- _____. **Convenção da Guatemala**. Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Guatemala, 1999. Disponível em <www.isocial.com.br/4_3_1.asp> Acesso em abril de 2010.
- _____. **Parecer n. 17, aprovado em 3 de julho de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001.
- _____. **Resolução CNE/CEB n. 2 de 11 de Setembro de 2001**. Brasília: MEC, 2001.
- _____. **O Planejamento Federal na Área Social**. Política Social e Desenvolvimento, 2005.
Disponível em:
<http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/bpsociais/bps_16/02_politica_social_e_desenvolvimento.pdf>. Acesso em: 12 set. 2011.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2007. Disponível em: <<http://unimontes.br/arquivos/nusi/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2011.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 04, de 2 de Outubro de 2009**. Brasília: MEC, 2009.

_____. **Plano Nacional de Educação 2001-2010**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 10 set. 2011.

_____. **Ministério da Educação. Nota Técnica N° 11/2010**, de 07 de maio de 2010b. **Secretaria de Educação Especial**. Disponível em: < >

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001401/140113porb.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2011.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. MEC, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 10 set. 2011.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação**, MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2011.

_____. **Plano Nacional de Educação 2011-2020**. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pne_projeto_lei1.pdf>. Acesso em: 10 set. 2011.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec5626.pdf>>. Acesso em: jul. 2012.

_____. **Documentos Orientados Programa Implantação de salas de Recursos Multifuncionais**. MEC, 2012.

Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task... Acesso em: 19 fev. 2012

BUENO, J. G. S. **As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?** In: (Orgs) **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara/SP: Junqueira e Marin, 2008.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CALVET, Louis - Jean, 1942 -. **As Políticas Linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CANCLINI, N.G. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. São Paulo: editora, 2003.

CARDOSO, M. S. **Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada**. In: STOBBAUS, C. D. ; MOSQUERA, J. J. M. **Educação especial: em direção à educação inclusiva**. 2 ed. Porto Alegre: Editora Edipicurus, 2004.

CHARTIER, R.A **História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel, 1988.

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: UFGD, 2011.

CONVENÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2011.

DALLABRIDA A. M. **Escolarização e deficiência: a escolha da escola.** In: BUENO, J. G. S. (Orgs) **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise.** Araraquara: Junqueira e Marin, 2008.

DAMÁZIO, M. F. M. **Deficiência auditiva.** (Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com surdez). São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições.** Porto Alegre: Ed. MC GRAW-HILL, 2010.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, Luísa de Marillac P.; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas.** São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FERREIRA, J. R. **Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras.** In: RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

_____. **A nova LBD e as necessidades educativas especiais.** In: Cadernos CEDES. Campinas – SP: Cadernos CEDES, v. 19, n. 46, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_artextx&pid=S010132621998000300002&Ing=pt&nrm=isso>. Acesso em: 24 jan. 2012.

FERREIRA, Lucinda. **Por uma gramática de línguas de sinais.** 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1998.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?:** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. **Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais da educação especial brasileira.** Revista Inclusão n°1: MEC/SEESP, 2005.

GLAT, R. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GRESSLER, Lori Alice; SWENSSON, Lauro Joppert. **Aspectos históricos do povoamento e da colonização do Estado de Mato Grosso do Sul: destaque especial ao município de Dourados.** Estado: L. A. Gressler, 1988.

GRUPIONI L. D. B. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.** Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

HALL. S. **Da diáspora identidades e mediações culturais.** Tradução Adelainela Guardiã Resende. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

IPOL. Instituto de Políticas Linguísticas. Disponível em: <<http://www.ipol.org.br>>. Acesso em: 18 de abril 2012

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

KASSAR, M.de C. M.. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Educar em Revista, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

LARAIA, R. de B. **Cultura um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna 2003.

MANZINI, E. J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada**. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M.A.; OMOTE; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: eduel, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 2003.

MELIÁ B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MENDES, Geovana. M. L. **Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo**. In: BUENO, J. G. S. (Orgs) **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara/SP: Junqueira e Marin, 2008.

_____.M. L; SILVA, Fabiany C.T.; PLETSH, Márcia D. **Atendimento educacional especializado: Por entre políticas, práticas e currículo - um espaço tempo de inclusão?**. In: Revista Contrapontos - Eletrônica Vol. 11 - n. 3 - p. 255-265 / set-dez 2011.

MILANESI, J. B. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em município paulista**. São Carlos: UFSCAR, 2012.

MINAYO. M.C. DE S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: UCITEC-ABRASCO, 1994.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VINHA, M. **A educação intercultural e a construção da escola diferenciada indígena na cultura Guarani-Kaiowá**. In: BRUNO, M. M. G; e SUTTANA, R.(Orgs). Educação, diversidade e fronteiras da in/exclusão. Dourados, MS: Ed. da UFGD, 2012.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Escola Indígena Palco das diferenças**. (coleção teses em educação, v. 2). Campo Grande - UCDB, 2004.

_____; VINHA, Marina. **Educação escolar indígena e o sistema nacional de educação**. ANPAE, 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos>

/simpósio 2007/01.pdf>. Acesso em: 12 set. 2012.

NOAL, Mirian Lange. **As crianças Guarani/Kaiowá: O mita reko na Aldeia Pirakuá (MS)**. Tese de Doutorado. Campinas. SP. Universidade Estadual de Campinas: 2006.

NUNES, L. R. O; P. GLAT, R. FERREIRA, J. R. MENDES, E. G. **Questões atuais em educação especial: Pesquisa em educação especial na pós-graduação**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1998.

PEDROSO, ELZA C.; FERRAZ, MARIOLINDA R.R; HALL, R. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

_____; FERRAZ, MARIOLINDA R.R.; HALL, R. **Uma trajetória de sucesso e de desafios: A inclusão de índios surdos da reserva indígena de Dourados-MS, em salas de aula comuns**. In: **Inclusão**: Revista da educação especial/Secretaria de educação especial. Brasília: Secretaria da Educação Especial, 2005.

_____. **Entrevista cedida á professora Marilda Moraes Garcia Bruno**, em 10 de março de 2011.

PERLIN, G. T. T. **Identidades surdas**. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PESSOTTI, I. **Deficiente mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.

QUADROS, R. M. Perlin. **Estudos surdos I**. Petrópolis/RJ: Ed. Arara Azul, 2006.

_____. **Estudos surdos I**. Petrópolis/RJ: Ed. Arara Azul, 2007.

QUEIROZ J. E. de. **Formação continuada de professores para o Atendimento educacional especializado: desafios e perspectivas**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RAMOS, Célia R. **LIBRAS: A língua de sinais dos surdos brasileiros**. Editora Arara Azul: Petrópolis, RJ, 2006. Artigo disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo2.pdf>>. Acesso em: 20 de Setembro.

SÁ, Michele, A; BRUNO, M. M.G. **Escolares indígenas com deficiência visual: das políticas públicas às especificidades sócio culturais**. In: BRUNO, M. M. G; e SUTTANA, R.(Orgs). Educação, diversidade e fronteiras da in/exclusão. Dourados, MS: Ed. da UFGD, 2012.

SACKS, O. W. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTOS, R. A. dos. **Processos de escolarização e deficiência: trajetórias escolares singulares de ex-alunos de classe especial para deficientes mentais**. In: BUENO, J. G. S. (Orgs). Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara/SP: Junqueira e Marin, 2008.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: o paradigma do século 21**. Revista Inclusão n°1: MEC/SEESP,

2005.

SILVA, A. M.; ESCOBAL, Giovana. **Caminhos para implementar a inclusão em sala de aula**. In: DENARI, Fátima Elisabeth (Org.). Igualdade, diversidade e educação (mais) inclusiva. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

SILVA, J. H. da. **A Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado na Tendência de uma escola inclusiva**. In: Educação e Pesquisa no Centro-Oeste: Política, Formação e Inovação. **Anais do XI Encontro de Pesquisa em Educação da Anped Centro-Oeste**, Corumbá, UFMS/CPAN, 2012, p. 1-13.

SKLIAR, Carlos. **Educação & Exclusão: Abordagens Sócio-Antropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOUZA, P. S. e BRUNO. M. G. B. **As crianças indígenas Guarani e Kaiowá com deficiência: ausências e emergências para a efetivação das políticas públicas de saúde e educação**. In: BRUNO, M. M. G.; SUTTANA, R.(Orgs). Educação, diversidade e fronteiras da in/exclusão. Dourados/MS: Editora da UFGD, 2012.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais**. Salamanca, Espanha, 1994.

UNESCO. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para todos**. CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Jomtien, 1990.

UNESCO. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, 2006.

UNESCO. **Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar**. In: In: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A; HAYASHI, M. C. P. I. Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008.

URQUIZA, Antonio Hilário A. **A educação indígena e a perspectiva da diversidade**. In: Revista Contrapontos – Eletrônica. Vol. 11 - n. 3 - p. 336-348 / set-dez 2011.

VICTOR, S. L. [et al.] (orgs). **Práticas bilíngues: caminhos possíveis na educação dos surdos**. Vitória, ES: GM, 2010.

VILHALVA, Shirley. **Mapeamento das Línguas de Sinais Emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso Sul**. 2009. Dissertação (Mestrado-centro de Comunicação e Expressão) – Programa de Pós – Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis, SC, 2009.

_____. **Índios Surdos: Mapeamento das Línguas de Sinais do Mato Grosso do Sul**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Recebi esclarecimentos sobre a pesquisa intitulada “**A Organização do Atendimento Educacional Especializado nas aldeias indígenas de Dourados /MS: um estudo sobre as Salas de Recursos Multifuncionais para a área da surdez**” com os seguintes objetivos: Analisar a oferta do Atendimento Educacional Especializado para surdos nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) (no contexto) nas escolas indígenas do Município de Dourados/MS. Trata-se de uma pesquisa sob a orientação da professora Dr^a Marilda Moraes Garcia Bruno e vinculado a sua pesquisa: “Mapeamento de Deficiência na população Indígena da Região da Grande Dourados/ MS: Um estudo sobre os impactos e as possíveis implicações para a Inclusão Educacional” Li o conteúdo do texto e entendi as informações relacionadas a minha participação nesta pesquisa. Declaro que não receberei benefícios financeiros e que concordo em participar, podendo desistir em qualquer etapa e retirar meu consentimento, sem penalidades, prejuízo ou perda. Estou ciente que terei acesso aos dados registrados e reforço que não fui submetido (a) à pressão ou intimidação para participar da pesquisa.

Dourados, MS, 30 agosto de 2011

Assinatura Coordenador_____

Assinatura da Pesquisadora Responsável
Tel (67) 9902 2857 – E mail: mgbruno@uol.com.br

APÊNDICE B



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Recebi esclarecimentos sobre a pesquisa intitulada “**A Organização do Atendimento Educacional Especializado nas aldeias indígenas de Dourados /MS: um estudo sobre as Salas de Recursos Multifuncionais para a área da surdez**” com os seguintes objetivos: Analisar a oferta do Atendimento Educacional Especializado para surdos nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) (no contexto) nas escolas indígenas do Município de Dourados/MS. Trata-se de uma pesquisa sob a orientação da professora Dr^a Marilda Moraes Garcia Bruno e vinculado a sua pesquisa: “Mapeamento de Deficiência na população Indígena da Região da Grande Dourados/ MS: Um estudo sobre os impactos e as possíveis implicações para a Inclusão Educacional” Li o conteúdo do texto e entendi as informações relacionadas a minha participação nesta pesquisa. Declaro que não receberei benefícios financeiros e que concordo em participar, podendo desistir em qualquer etapa e retirar meu consentimento, sem penalidades, prejuízo ou perda. Estou ciente que terei acesso aos dados registrados e reforço que não fui submetido (a) à pressão ou intimidação para participar da pesquisa.

Dourados, MS, 30 agosto de 2011

Assinatura Professor_____

Assinatura da Pesquisadora Responsável
Tel. (67) 9902 2857 – E mail: mgbruno@uol.com.br

APÊNDICE C

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

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES DAS ESCOLAS

1. Qual o seu Nome?
2. Qual a sua formação inicial e continuada?
3. Há quanto tempo você atua como coordenador (a)?
4. Quando foi fundada a escola?
5. O que você entende por Atendimento Educacional Especializado?
6. Quando foi que começou a organização desse atendimento aqui nas escolas indígena?
7. Você tem alguma formação na área?
8. Quantas salas funcionam na escola?
9. Quantos alunos estão matriculados na escola?
10. Quando fundou a Sala de Recurso Multifuncional?
11. Quem é o responsável, que informa que o aluno tem algum problema?
12. Quem são os responsáveis pela avaliação dessa necessidade educacional especial e onde essa avaliação é realizada?
13. O que você considera que seria o melhor atendimento para o aluno com necessidade Educacional especializada?

APÊNDICE D

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

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS**

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

- 1) Conte-nos qual a sua formação inicial e continuada e como você ingressou na área da educação especial.
- 2) Você se sente apta/competente para oferecer o atendimento educacional especializado na sala de recursos para qualquer tipo de aluno público-alvo da educação especial (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação)?
- 3) Você sente desejo ou necessidade de aprender mais sobre o seu trabalho? Em caso positivo, qual tipo de formação você considera necessária?

AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

- 4) Quem (pais, professores, direção, outros profissionais) informa inicialmente que o estudante é suspeito de ter alguma condição que precisa ser avaliada?
- 5) Quem são os responsáveis pela avaliação dessa necessidade educacional especial e onde essa avaliação é realizada?
- 6) Quem elabora o quê e como vai ser ensinado ao aluno na sala de recursos? Quantos alunos você atende na sala de recursos?
- 7) Como é avaliada a aprendizagem do aluno na sala de recursos? E nas classes comuns, como eles são avaliados?

ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NAS SRMs E NAS CLASSES COMUNS

- 8) Para você, qual a função do atendimento educacional especializado oferecido nas salas de recursos? E qual a função das classes comuns aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?
- 9) Qual relação existe entre o trabalho realizado pelo professor da classe comum e o trabalho realizado pelo professor da sala de recursos?
- 10) No caso de alunos não alfabetizados, de quem é a responsabilidade por alfabetizá-los: o professor da classe comum ou o professor da sala de recursos?