

# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O AEE NAS ESCOLAS INDÍGENAS DE DOURADOS/MS: IMPACTOS E DESAFIOS

JOÃO HENRIQUE DA SILVA\*

DRA. MARILDA MORAES GARCIA BRUNO\*\*

**Resumo:** O presente estudo apresenta dados de pesquisa em andamento sobre as diretrizes políticas e a operacionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas da Reserva Indígena de Dourados/MS, no modelo das salas de recursos multifuncionais (SRMs). Traz reflexões sobre os impactos dessas salas para a cultura indígena e sobre as ações orientadas para a formação de professores do AEE. Os estudos culturais fundamentam as reflexões e os procedimentos metodológicos da pesquisa colaborativa. Os resultados parciais revelam as incongruências na formação inicial e continuada dos professores do AEE. Apontam as possibilidades, as dificuldades e as lacunas no desenvolvimento do trabalho docente.

*Palavras-chave:* Educação Especial. Educação Indígena. Formação de professores. Estudos Culturais.

## 1. INTRODUÇÃO

A política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva tem se tornado alvo de debates no campo acadêmico, social, político e cultural. As alterações decorrentes de um projeto de uma escola inclusiva instigaram e continuam a suscitar algumas problematizações, dúvidas e incertezas. No contexto da Educação Escolar Indígena o debate é bastante recente e, implica em ter como referência para as discussões o fato de constituir-se em educação escolar comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada (BRASIL, 1998:24-25).

Contudo, a interface entre essas duas modalidades, Educação Especial e Educação Escolar Indígena, está ainda por ser construída, pois ainda há pouco diálogo e convergências. A Política Nacional da Educação Especial apresenta que a finalidade dessa interface é de “[...] assegurar que os recursos, serviços e atendimentos educacionais especializados estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos” (BRASIL, 2008:22-23).

Tais propostas estão articuladas com a forma de se pensar a concretização da Educação Especial, própria da cultura não indígena, exigindo uma organização adequada para receber o aluno com deficiência num Atendimento Educacional Especializado (AEE), sobretudo através da criação de salas com recursos multifuncionais, com equipamentos, e formação de professores especializados para a execução dessa política (BRASIL, 2008).

\* Mestrando em Educação na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Bolsista CAPES/PROESP. jhsilva1@yahoo.com.br

\*\* Docente do PPGEduc – UFGD. marildabruno@ufgd.edu.br

No estudo dessa política educacional, percebe-se a necessidade dos legisladores esclarecerem o papel da educação especial na educação escolar indígena segundo o projeto de uma escola inclusiva. Na questão de formação de educadores, a perspectiva jurídica é incipiente para produzir as mudanças necessárias no atendimento especializado. Os dispositivos jurídicos são omissos quanto a real importância dos educadores capacitados e especializados em educação especial, bem como não esclarecem os papéis a serem desempenhados pelos professores na área da educação especial. O ordenamento jurídico deveria trazer regulamentações capazes de produzir, efetivamente, significados importantes para a vida escolar dos indígenas com deficiência que têm acesso à educação para que possa ser garantida a permanência dos mesmos no sistema escolar. Ações que se estendem ao âmbito das universidades e das instituições da educação básica.

Tendo em conta essas considerações, o presente artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa em andamento, no mestrado em educação de uma universidade pública brasileira. A pesquisa investiga as diretrizes políticas e a operacionalização do Atendimento Educacional Especializado, por meio das salas de recursos multifuncionais, nas escolas indígenas da Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, localizadas no município de Dourados/MS. Também visa desenvolver análises sobre os impactos dessas salas na cultura indígena e na realização da formação continuada dos professores no Atendimento Educacional Especializado.

A relevância deste estudo justifica-se pelo fato de existirem poucas pesquisas que façam uma análise da formação dos professores indígenas que atuam nas escolas diferenciadas, bem como a análise da proposta de criação das SRMs nas escolas indígenas, já que esta forma de atendimento é recente na configuração da política educacional atual. Além disso, estudos encontrados apresentam impactos, desafios e possibilidades na construção da interface entre a educação especial e educação indígena.

Portanto, primeiramente, serão apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa com o propósito de situar os caminhos a serem percorridos na realização desta pesquisa. Posteriormente, delinear-se-ão alguns dados da pesquisa, por meio de uma revisão da literatura. E, por último, articularam-se os dados com as propostas da política nacional, com os autores que discutem a formação de professores e a base epistemológica do estudo.

## **2. CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA**

A pesquisa concentra-se numa realidade complexa e marginalizada pela sociedade. O esforço foi fazer uma análise das diretrizes políticas para o AEE nas escolas indígenas, das formas utilizadas pelo sistema municipal de educação para a formação de professores e organização da prática pedagógica nas SRMs, de forma a ouvir os professores da própria comunidade quanto à efetivação da articulação entre a educação indígena diferenciada e a educação especial.

Nesse sentido, as questões que problematizam o objeto de pesquisa são: Qual a formação dos professores para o atendimento educacional especializado? Como os alunos indígenas com deficiência são atendidos nas escolas indígenas diferenciada? Como o Atendimento Educacional Especializado têm se organizado, por meio das salas de recurso multifuncionais, nas escolas indígenas de Dourados/MS?

A pesquisa está investigando, em conjunto com os professores indígenas, as diretrizes políticas e operacionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no que diz respeito à formação de professores e aos impactos para as escolas indígenas de Dourados/MS. Os objetivos específicos são: a) analisar em conjunto com os professores a organização e o atendimento nas SRMs nas escolas das aldeias Jaguapiru e Bororó; b) identificar o perfil e o nível de formação dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais (SRMs) das escolas indígenas; c) avaliar e propor estratégias para formação de professores indígenas para o AEE por meio da pesquisa colaborativa; e) investigar como se dá a formação dos professores do ensino comum para o processo de inclusão de educandos com deficiência.

A proposta da pesquisa relaciona-se a uma abordagem qualitativa<sup>1</sup>, realizando uma observação participante e uma pesquisa colaborativa no objeto de estudo. A primeira etapa do estudo dedica-se ao estudo documental, revisão bibliográfica e levantamento com os professores sobre as temáticas relevantes para a formação continuada. Já a segunda etapa refere-se aos estudos e reflexões, por meio do grupo focal<sup>2</sup> sobre os temas elencados pelos professores, além da utilização da observação e entrevista aberta, fundamentando-se numa postura etnográfica<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Assenta-se nos princípios e diretrizes para a pesquisa qualitativa descrita por Esteban (2010).

<sup>2</sup> Técnica de coleta de dados baseada nas orientações de Gatti (2005).

<sup>3</sup> Tem como pressuposto fundamental: “[...] a interação direta com as pessoas na sua vida cotidiana [que] pode auxiliar a compreender melhor suas concepções, práticas, motivações, comportamentos e procedimentos, e os significados que atribuem a essas práticas” (CHIZZOTTI, 2010:65). Fundamenta-se principalmente na antropologia hermenêutica de Geertz (2008).

O cenário da investigação focaliza as quatro salas de recursos multifuncionais das escolas da reserva indígena de Dourados/MS: uma sala na aldeia Jaguapiru (Escola A) e na Missão Caiuá (Escola D); e na aldeia Bororó, há duas salas (Escola B e C). Os interlocutores da pesquisa são os professores de SRMs da reserva indígena de Dourados e também os professores do ensino regular que atendem alunos com deficiência que se manifestarem interessados em participar.

Quanto à fundamentação epistemológica, deve-se esclarecer que a forma de se pesquisar, de interagir com a comunidade indígena, requer reflexões dos pensadores da área da antropologia e sociologia, com ênfase nos estudos culturais que podem ser representados por: Garcia Canclini (2008), Hall (2003), Bhabha (1998).

O ápice da pesquisa será o desenvolvimento da pesquisa colaborativa com o objetivo de proporcionar “[...] condições para que os docentes reflitam sobre sua atividade e cria [sic] situações que propiciam o questionamento de aspectos da prática profissional que preocupam os professores” (IBIAPINA, 2008:20). Além de contribuir para a formação, reflexão e desenvolvimento profissional, por meio da interação entre professores e pesquisadores possibilita a coprodução de saberes visando o diálogo e a negociação de valores e crenças para melhorar a prática educativa<sup>4</sup> (IBIAPINA, 2008).

Tais contribuições são necessárias nesta pesquisa devido à recente criação das salas de recursos nos ambientes escolares indígenas, requerendo um conhecimento e análise do que se tem feito nesses espaços: sobre a organização da prática pedagógica e do funcionamento do AEE, bem como a formação de professores para trabalhar neste espaço. Desse modo, a pesquisa colaborativa nas escolas da reserva possibilita fortalecer a prática docente.

No âmbito da pesquisa empírica, estão acontecendo nove encontros voltados para a discussão de três temas: a) Formação de professores das salas de recursos multifuncionais; b) Avaliação do estudante com necessidades educacionais especiais para encaminhamento às salas de recursos multifuncionais; c) Organização do Atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. Cada tema será desenvolvido em três passos: descritivo, informativo e reflexão.

---

<sup>4</sup> A colaboração nessa pesquisa funda-se nas interações entre os participantes (professores) e o pesquisador. O primeiro tem a habilidade de analisar as práticas pedagógicas, já o segundo tem a capacidade de ser formador e organizador das etapas formais da pesquisa. Assim, ambos colaboram na produção de saberes e no compartilhamento de estratégias, objetivando resolver os problemas que preocupam o trabalho escolar, corroborando para o desenvolvimento profissional e instigar a mudança da realidade escolar. (IBIAPINA, 2008).

A finalidade desses encontros é de descrever, conhecer, refletir sobre a oferta do atendimento educacional especializado nas aldeias está dialogando com as especificidades da cultura indígena, investigando também como que aconteceu a formação de professores dessas salas (e ao mesmo tempo perceber como está se realizando a sua formação continuada por meio da pesquisa colaborativa) e ouvir as necessidades dos professores com relação ao desenvolvimento do seu trabalho pedagógico.

### **3. CONSIDERAÇÕES SOBRE O AEE EM DOURADOS/MS**

O presente tópico discorrerá sobre a implementação do AEE nas escolas indígenas no município de Dourados, apesar de algumas pesquisas terem ampliado a discussão de dados sobre tal tema na região da Grande Dourados. Abordará a avaliação dos estudantes, a organização e o funcionamento do AEE por meio dessas pesquisas, com destaque para o estudo de Costa de Sousa<sup>5</sup> (2012). A formação de professores será discutida posteriormente.

A presença da educação especial nas escolas indígenas de Dourados/MS é um fato recente, encontrando-se presente em quatro escolas (A, B, C, D). As três primeiras são reconhecidas como escolas indígenas, ao passo que a escola C não é reconhecida como tal, mas atende 99% de alunos indígenas. Nas escolas visitadas, das quatro professoras que atuam em sala de recursos multifuncionais, três são indígenas não falantes da língua indígena, ao passo que a quarta professora não é indígena. E elas possuem duas coordenadoras pedagógicas, uma sendo indígena e outra não. (COSTA DE SOUSA, 2012).

A Escola (A) possui uma sala de recursos multifuncionais criada há mais de 3 anos, num espaço pequeno e pouco arejado. Na escola indígena (B) a sala fica numa parte cedida dentro de uma parte da secretaria, criada em 2011. E a escola (C) tem uma sala criada em fevereiro de 2011. Por último, a escola indígena (D) atende numa sala de recursos improvisada, criada em março do ano de 2012. (COSTA DE SOUSA, 2012).

Quanto à avaliação educacional dos alunos suspeitos com deficiência, a pesquisa tomou conhecimento de que inicialmente o encaminhamento para o AEE é da responsabilidade imediata do professor da classe comum, que observa no seu aluno alguma deficiência ou dificuldade no aprendizado. Mas nas salas de recursos surgem dúvidas e dificuldades na avaliação inicial e continuada do aluno, principalmente quando não se consegue marcar uma consulta média para obter o laudo, ou quando ainda desconhece a condição apresentada nesse documento. (COSTA DE SOUSA, 2012).

---

<sup>5</sup> O trabalho da pesquisadora subsidiará na elaboração, sistematização e realização da pesquisa empírico do autor do artigo, uma vez que fazem parte de um mesmo macro projeto de pesquisa.

No que concerne à organização e o funcionamento do AEE nas escolas indígenas, este ocorre no contraturno do horário dos estudos na classe comum. Só que em cada escola existem horários diferenciados para o trabalho dos professores, pois os alunos com alguma deficiência estudam em horários diferentes dos demais colegas. Nas escolas indígenas, verificou-se que ambas as escolas atendem diferentes tipos de deficiência, com maior predomínio para a área da surdez e da deficiência intelectual. (COSTA DE SOUSA, 2012).

Nas escolas, não foram constatadas acessibilidade arquitetônica urbanística para aqueles que apresentam alguma deficiência na aldeia. Ou seja, não há instalações, equipamentos e mobiliário que eliminem as barreiras de locomoção. E as salas de recursos multifuncionais, de uma forma geral, sugerem uma inadequação dos espaços e “[...] pouca preocupação com as questões ambientais e eliminação das barreiras físicas que permitam às pessoas com restrição na locomoção de irem e virem com segurança”. Além de observar que faltam materiais pedagógicos, equipamentos, recursos e mobiliários adequados às deficiências. (COSTA DE SOUSA, 2012).

As professoras entrevistadas apontam a necessidade de maior preparação para avaliação, o ensino de Libras e maior entendimento sobre as deficiências. Também relatam a falta de recursos específicos e materiais pedagógicos para garantir um aprendizado de melhor qualidade. No geral, os dados indicam a acolhida dos professores, porque há certo esforço para se comunicarem com seus alunos surdos e atenderem suas necessidades específicas. Inclusive, apenas um professor é intérprete de Libras e indígena, e outros professores das SRMs têm dificuldade com a Libras, o que pode concorrer para que os alunos surdos encontrem barreiras linguísticas e culturais no processo de escolarização. (COSTA DE SOUSA, 2012).

Tais considerações não são diferentes dos dados das pesquisas acadêmicas que foram realizadas com a finalidade de conhecer a escolarização dos índios com deficiência na região da Grande Dourados/MS e de saber como está sendo realizada a oferta do atendimento educacional especializado. Na verdade, as pesquisas buscaram investigar se a interculturalidade e as diferenças estão ou não sendo respeitadas. Alude-se aos estudos de Coelho (2011)<sup>6</sup>, Sá (2011)<sup>7</sup>, Souza (2011)<sup>8</sup>, Vilhalva (2009)<sup>9</sup> que apresentam diversas

---

<sup>6</sup> A pesquisa de Coelho (2011) analisou os processos culturais de comunicação e interação dos estudantes indígenas surdos nas comunidades Guarani-Kaiowá na região sul de MS.

<sup>7</sup> A segunda pesquisa buscou identificar a deficiência visual entre os escolares indígenas Guarani e Kaiowá da região sul do MS, bem como “[...] identificar as ações de gestão escolar para a efetivação da inclusão educacional dessa população” (SÁ, 2011:82).

Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPCD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013

barreiras e dificuldades atitudinais, linguísticas, no desenvolvimento dos indígenas com deficiência e no processo educacional e na interação com a comunidade. Elas também mostram que a implementação do AEE é muito recente, quando não há ausência desse atendimento em alguma das escolas ou quando ainda não há acesso do índio com deficiência à escola. Há inclusive uma formação generalista do professor que atua nas salas de recursos.

Ademais, as salas de recursos multifuncionais tornaram-se espaço fundamental para desempenhar o atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência. Trata-se de um lugar onde se constrói um novo fazer pedagógico para a construção dos conhecimentos, subsidiar no desenvolvimento do currículo e participar da vida escolar. (BRASIL, 2006:13).

Porém, tal espaço encontra-se não efetivado nas aldeias, conforme relatam as pesquisas apresentadas, comprometendo o desenvolvimento educacional das pessoas com deficiência, levando-as a possível situação de “fracasso escolar” e desigualdade escolar (não acompanha o ritmo escolar, currículo e conhecimento no nível e etapa estudada).

Dessa forma, todas essas pesquisas, além de retratarem a realidade dura e desafiadora das escolas indígenas, também mostram os obstáculos que os projetos de uma educação escolar indígena inclusiva, diferenciada e intercultural vêm sofrendo. Como considera Tuxá (2011:283), há uma inoperância dos agentes governamentais para com a Educação Escolar Indígena, que requer providências sejam tomadas para superar os entraves e os bloqueios no gerenciamento das políticas públicas de Educação Escolar Indígena.

Até hoje, nas escolas indígenas, não foi efetivada uma autonomia administrativa, pedagógica, curricular e organizacional, mesmo sendo assegurada no ordenamento jurídico e exigida continuamente pelos movimentos de professores indígenas (TUXÁ, 2011:283). De acordo com Nascimento e Vinha, os indígenas sofrem com a carência da “[...] consolidação de um espaço no Sistema Nacional de Educação, que se mostra muitas vezes engessado, com poucas alternativas que contemplem as complexidades dos sistemas próprios de avaliação, de ensino, aprendizagem e de metodologias próprias [...]” (2012:70).

#### **4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O AEE NO MUNICÍPIO DE**

---

<sup>8</sup> A terceira dissertação procurou [...] investigar a infância e as condições de vida da criança indígena Kaiowá e Guarani, com deficiência, [...], buscando mapear as políticas sociais, de saúde e educação, implementadas nas aldeias de Dourados e de Paranhos (SOUZA, 2011).

<sup>9</sup> Na quarta pesquisa foi realizado um mapeamento sobre a existência de surdos e a existência de Línguas de Sinais emergentes nas comunidades indígenas do estado do MS. (VILHALVA, 2009).

## **DOURADOS: REFLEXÕES E DESAFIOS**

O presente item relatará as pesquisas que abordam à formação de professores indígenas que atuam no AEE e nas classes comuns (apenas aqueles que possuem alunos com deficiência em sua sala). Para Costa de Sousa (2012), a formação inicial da maioria dos professores que atuam no AEE nas escolas indígenas de Dourados é a pedagogia. Já a formação continuada, no que concerne a Educação Especial, duas professoras fizeram uma especialização e um terceira está cursando. As professoras também fizeram cursos de aperfeiçoamento ofertados pela secretaria municipal da educação de Dourados/MS. (COSTA DE SOUSA, 2012).

Além do mais, dentre estas professoras, duas são intérpretes, e as únicas bilíngues, atuando como professoras itinerantes para atender alunos surdos em outra escola. Aliás, o tempo de serviço das professoras na área da educação especial não excedem 3 anos (COSTA DE SOUSA, 2012).

No que diz respeito à formação continuada, várias professoras apresentam a necessidade de uma melhor formação em serviço para trabalharem no AEE. Também expõem o interesse de uma formação continuada na área da educação especial com objetivo de se sentirem mais aptas ao trabalho porque faltam conhecimentos específicos sobre as deficiências, uma vez que no AEE há diferentes condições dos estudantes. (COSTA DE SOUSA, 2012).

Na pesquisa de Lima e Bruno (2012)<sup>10</sup>, os quatro professores indígenas que trabalham ou já trabalharam com crianças indígenas surdas incluídas em classe comum possuem formação para o magistério e apenas dois com formação específica para a educação indígena Licenciatura *Teko Arandu* e *Ara Vera*. Estes trabalham com português/guarani nas séries iniciais. Dos quatro professores, apenas um deles possui especialização na área da surdez com 360h de Libras. Outros dois professores não tiveram nenhuma formação em Libras ou para a educação de pessoas surdas. E o terceiro teve uma formação aligeirada com 40h de Libras, mas não suficiente para a comunicação nessa língua. (LIMA; BRUNO, 2012).

No que se refere à inclusão da criança surda no espaço escolar, os professores demonstram dificuldades e lacunas no seu trabalho, principalmente diante de uma formação

---

<sup>10</sup> A pesquisa de Lima intitula-se: “Infância Indígena Guarani e Kaiowá: um estudo sobre a inclusão da criança surda na família e escola”. Tem por objetivo analisar o processo de comunicação e inclusão de crianças surdas no contexto escolar e familiar da cultura Guarani-Kaiowá.



que não potencializa suas práticas pedagógicas. Mas reconhecem a urgência da Libras para o desenvolvimento dos educandos. (LIMA; BRUNO, 2012).

Em outras pesquisas se constatam também as mesmas dificuldades apontadas: a formação inicial generalista para atuar no AEE e uma formação continuada não suficiente que não atinge as necessidades da demanda. Coelho (2011) analisa que secretarias de educação dos municípios e os núcleos de educação especial do estado desconhecem a realidade enfrentada pelo professor, além do fato de que os professores não conseguem/não sabem identificar as deficiências ou dificuldades dos alunos, bem como falta de orientações e de recursos materiais e pedagógicos. Para a maioria dos professores, a responsabilidade pelo fracasso escolar dos alunos surdos justifica-se mais pela surdez do estudante do que pelas barreiras impostas pelo ambiente escolar. Observou-se que muitos professores não conhecem a língua de sinais e os recursos indicados para o ensino de pessoas surdas, que ajudariam na superação das dificuldades de comunicação. “Os professores reconhecem que parte desta dificuldade está em sua formação (ou na falta de formação específica) e no desconhecimento sobre o assunto”. Mas dizem que os cursos de formação continuada realizados pela secretaria da educação não atendem as suas necessidades. (COELHO, 2011:106).

De acordo com Sá, a Secretaria da Educação Especial (SEESP) tem ações escassas nas escolas indígenas para ofertar o AEE. Os cursos de formação continuada, oferecidas pela SEESP, para os professores das classes comuns e aqueles que começaram a atender no AEE, consistem em formações generalizadas, padronizadas, rápidas e impostas. Na verdade, não condizem com as exigências particulares da comunidade. Os espaços escolares necessitam de formação de professores indígenas da própria comunidade para atuarem na educação especial e contribuir para uma formação sociocultural e política dos alunos indígenas. (SÁ, 2011).

Segundo Souza (2011:127), “a formação de professores indígenas para atuarem no campo da educação especial é uma questão nova e ainda pouco debatida pelos Órgãos responsáveis pela educação indígena e pelas comunidades indígenas de abrangência” (SOUZA, 2011:113). Pontua que a formação profissional desses professores correspondem ao modelo do não-indígena. Também noticia que para a promoção da inclusão da criança indígena surda, a SEESP realizou ações paralelas de capacitação docente como um curso de Libras para professores indígenas, a formação de um profissional no curso à distância de Atendimento Educacional Especializado. Mas Souza (2011) esclarece que os professores da

classe comum que lecionavam para deficientes almejam novas formações continuada para atender melhor os alunos.

Com efeito, percebe-se que a formação dos professores indígenas que atendam os deficientes na classe comum e na sala de recursos possuem limites e lacunas. Diante do cenário descrito, são problematizados os seguintes aspectos: Como a política educacional pensa a formação dos professores para a modalidade educação especial? Como é a formação para o professor intérprete? Ambas as formações contribuem para o projeto de uma escola inclusiva? E quanto à formação para professores indígenas para trabalhar com a crianças indígenas com deficiência? Corresponde aos anseios de uma educação intercultural e sustentável?

Conforme Kassar (2011:53), ganham força, após os anos de 2000, as políticas, os programas e as ações para efetivar um sistema educacional inclusivo. Pereira *et all* (2012) e Santos *et all* (2012) descrevem os diferentes tipos de cursos na área de formação continuada realizados para professores por meio da Política Nacional da Educação Especial, bem como apresenta as suas ações implementadas em âmbito nacional.

Entretanto, discutindo o documento “Política Nacional da Educação Especial” (BRASIL, 2008), observa-se uma formação genérica dos professores para atender crianças com deficiência no AEE. Não dispõe com melhor profundidade as exigências para a formação inicial e continuada do professor, nem sobre as atribuições e as funções a serem desempenhadas nas salas comuns e salas de recursos. O decreto 7.611/2011, reforçado pela Nota Técnica 62/2011, mantém um aspecto generalista na formação do professor.

Para Júnior (2010) ainda faltam orientações claras sobre a formação de professores de educação especial. A questão permanece em aberto. Na visão da Secretaria da Educação Especial, reconhece a necessidade de material para a formação dos educadores considere as realidades socioculturais, bem como é preciso qualidade na formação dos professores para o avanço da reforma educacional (BRASIL, 2005).

O fato é que o processo de formação de educadores propicia um momento de apropriação de conhecimento, incorporação de valores e hábitos, bem como o desenvolvimento de capacidades e de habilidades para trabalhar na escola. Como pensa Silva e Tavares (2009), “[...] uma boa formação reflete nas experiências em sala de aula e na atuação docente [...]”. A formação de um docente habilitado em educação especial propiciará

um cuidado maior com o nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos, pois há uma grande diversificação de nível maturacional numa sala de aula. (SILVA; TAVARES, 2009).

E a formação continuada contribui para “[...] criar condições de reflexividade-crítica individuais e coletivas que ultrapassam a dimensão pedagógica e apontam na direção de mudanças<sup>11</sup> mais amplas” (JESUS, 2006, p. 208, apud MIRANDA, 2011:129). Essa formação para professores das salas de recursos ajuda a examinar os trabalhos pedagógicos desenvolvidos e os impactos da política educacional contemporânea, além de exigir mudanças das práticas convencionais e instigar o professor a ser questionador, pesquisador e reflexivo sobre o seu saber-fazer pedagógico. (MIRANDA, 2011:138).

No contexto descrito nas escolas indígenas de Dourados, verifica-se: a) a dependência na oferta de cursos de formação continuada pela Secretaria Municipal da Educação; b) os cursos ofertados não potencializam as práticas pedagógicas, requerem uma profundidade diante da demanda; c) poucos professores que atuam nas classes comuns tiveram conhecimentos gerais acerca da educação especial na sua formação inicial; d) os professores que atuam no AEE não tem um domínio da prática pedagógica diante das especificidades das condições dos alunos; e) ausência de cursos de formação que trabalhe a partir dos princípios de uma educação escolar indígena.

Além do mais, a formação do professor indígena não pode corresponder ao modelo do não-índio, porque ele possui o papel de um profissional multifacetado, tendo em vista que está diretamente na escola e dentro da aldeia. Desse modo, o exercício da sua função contém um importante significado no processo de ensino/aprendizagem do discente, na formação política da comunidade, e também o papel de socializador de conhecimentos próprios de suas vivências como um sujeito indígena. (CARVALHO *et al*, 2012). Benites (2012) apresenta que o professor indígena ocupou uma função política da aldeia, que antes não existia. Trata-se de uma organização escolar do não-índio imposto nas aldeias. Por isso, informa que a formação inicial do professor indígena acontece sob contextos adversos, desrespeitando a lógicas e os significados da cultura kaiowá (BENITES, 2012).

No que concerne à formação de professores instrutores de LIBRAS e profissionais intérpretes, no estudo do Decreto 5.626/2005, percebe-se que é recente no Brasil. Em nível

---

<sup>11</sup> “O profissional que trabalha com Educação Especial deve ser, em primeiro lugar, bom professor: qualificado, dono de um saber reconhecido socialmente, e competente na sua profissão. Além disso, há de ser também um profissional voltado para as práticas sociais vigentes, dotado de uma consciência lúcida de sua realidade histórica e dos problemas dela emergentes. Somente dessa maneira poderá contribuir para a diminuição da segregação e da exclusão dos diferentes pela sociedade capitalista moderna”. (MIRANDA, 2011:133).

nacional, formaram-se 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 realizará o curso regular Português/Libras a partir de 2013. (COSTA DE SOUSA, 2012).

No ambiente retratado neste artigo, analisa-se que: é urgente a oferta de cursos de Libras para os professores, tendo em vista que a maioria dos alunos são surdos; as barreiras linguísticas sofridas pelos alunos surdos tem como uma das causas o despreparo dos professores e a falta de formação em Libras; a escola e a família precisam entender a condição da pessoa surdas, buscando estratégias para o desenvolvimento do seu aprendizado se efetive; é necessário discutir o papel do professor intérprete e a posição do indígena surdo na comunidade, uma vez que a oralidade é um dos elementos centrais da cultura guarani.

Ademais, a formação continuada do professor indígena precisa levar em consideração as diferentes deficiências no AEE, além de respeitar e valorizar a cultura<sup>12</sup> indígena. Revela que o grande desafio que se impõe à escola na contemporaneidade tem sido: como incluir as diferenças étnicas, culturais, sociais, linguísticas e intelectuais, entre outras? Nesse campo de contradições e tensões, nesse entre-lugares, encontram-se as pessoas indígenas com deficiência.

Para Tassinari (2001), a escola indígena situa-se num intercâmbio entre práticas e teorias, além de ser um espaço de encontro de múltiplas formas de conhecer o mundo. Ela se encontra em situações intersticiais, podendo ser considerada como “fronteira”<sup>13</sup>, propiciando entender o seu funcionamento, suas dificuldades e impasses baseados pelas propostas de uma “educação diferenciada” (TASSINARI, 2001:47).

Essas questões relativas às especificidades e o direito à diferença ocorrem de forma semelhante no contexto da educação especial que foi proposto pela Política Nacional de Educação Especial (2008) que, por sua vez, dispõe sobre a necessidade da interface entre a educação especial e educação indígena. As pesquisas nessa área indicam pouca orientação nesse sentido, talvez seja necessário pensarmos essa interface como espaços de fronteiras que significam “[...] espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como

<sup>12</sup> Segundo Geertz, as culturas são as “[...] estruturas de sentido em que as pessoas vivem e formam suas convicções, suas individualidades e seus estilos de solidariedade” e uma “força ordenadora das questões humanas” (2001:215).

<sup>13</sup> Quanto à questão da fronteira, Bhabha (1998:27) diz que o homem vive nos interstícios (a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença através dos quais as relações entre os indivíduos e interesses diversos são negociados. O homem sobrevive se “[...] operar nos interstícios de uma gama de práticas, se conseguir transitar entre os as diferenças sociais e culturais [...]” (BHABHA, 1998:28-29).

espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índio e não-índios” (TASSINARI, 2001:50).

Assim, Tassinari nos alerta que as escolas indígenas devem ser pensadas como um espaço de contato, “[...] onde as diferenças interétnicas emergem e adquirem novos contornos e onde técnicas e conhecimentos provenientes de diferentes tradições podem ser trocadas e, assim reinventadas” (2001:56). Faz alusão a um espaço de interação e contato, de troca e intercâmbio de conhecimentos, um lugar onde as diferenças sociais são construídas, um “[...] espaço de índios e de não-índios e, assim, um espaço de angústias, incertezas, mas também de oportunidade e de criatividade”. (TASSINARI, 2001:68). Quem sabe um espaço de índios com e sem deficiência?

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados evidenciam que o processo de formação docente seja inicial e/ou continuada necessita ter condições teóricas e práticas condizentes com as demandas de escolarização de todos, considerando as especificidades das diferentes formas de deficiências, bem como ouvir os anseios dos professores diante da sua realidade.

Fundamentando-se nos estudos culturais, descobre-se que é preciso respeitar as lógicas e as ressignificações dos processos de hibridação culturais e dos saberes indígenas. Meditar e agir nesses espaços fronteiriços (culturais e sociais) no que tange a formação de professores e na interface entre a educação especial e educação indígena. É necessário interpelar o contexto educacional para sair em busca dos “entre-lugares”, ouvir diferentes vozes, construir um espaço de traduções inesgotáveis de significado nas escolas indígenas. É imprescindível também realizar um estudo sobre a formação de professores indígenas para o AEE buscando compreender quais são os espaços intersticiais em que se encontram os professores, como pensar uma formação de professores que seja intercultural e interétnicas, analisando como que a política educacional implementa suas mudanças na realidade e as suas consequências *in lócus*.

Portanto, a formação dos professores para o AEE e a escolarização de indígenas com deficiência exige um diálogo intercultural diante de práticas políticas e de gestão escolar e municipal que desconhecem as especificidades culturais e a realidade enfrentada pelo professor. Os limites e as lacunas na formação inicial e/ou continuada dos professores indígenas, além do processo educacional, podem ser superados, na medida em que se

promova o reconhecimento de diferenças culturais, econômicas e sociais, tendo em vista a garantia de uma educação comunitária, bilíngue/multilíngue, específica, diferenciada, intercultural e sustentável.

## **REFERÊNCIAS:**

BENITES, Tonico. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas.** Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012.

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

BRASIL. **Documento subsidiário à política de inclusão.** Brasília: MEC/SEESP, 2005.

\_\_\_\_\_. **Sala de Recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado.** Brasília: MEC/SEESP, 2006.

\_\_\_\_\_. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 7.611, de 17 nov. 2011.** Brasília: MEC, 2011.

\_\_\_\_\_. **Nota Técnica nº 62/2011.** Brasília: MEC, SECADI, 2011.

CARVALHO, R. E; BITTENCOURT, T. E; ALCÂNTARA, G. Q. A Formação de Educadores Indígenas: o desafio está posto, reflexões e perspectivas. In: V SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE FRONTEIRAS ÉTNICO-CULTURAIS E FRONTEIRAS DA EXCLUSÃO, 1. 2012, Campo Grande. **Anais –Inter/multiculturalidade e formação de educadores.** Campo Grande: UCDB, 2012. 1. CD-ROM.

CHIZZOTTI, Antônio. Etnografia. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa Qualitativa em ciências humanas e sociais.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 65-76.

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

COSTA DE SOUSA, Maria do Carmo da Encarnação. **O Atendimento Educacional Especializado nas aldeias indígenas de Dourados, MS: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para área da surdez.** Relatório parcial de qualificação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Grande de Dourados, Dourados, 2012.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em Educação.** Porto Alegre: AMGH, 2010.

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

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

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

\_\_\_\_\_. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

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

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

JÚNIOR, Edison de Queiroz. **Formação continuada de professores para o Atendimento educacional especializado: desafios e perspectivas**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo-SP, São Paulo, 2010.

KASSAR, Mônica de C. M. Percursos da Constituição de uma Política Brasileira de Educação Especial Inclusiva. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v.17, p.41-58, Maio-Ago, 2011. Edição Especial.

LIMA, Juliana Maria da; BRUNO, Marilda M. G. A Formação de Professores nas escolas indígenas de Dourados/MS para escolarização/inclusão de alunos surdos. In: V SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE FRONTEIRAS ÉTNICO-CULTURAIS E FRONTEIRAS DA EXCLUSÃO, 1. 2012, Campo Grande. **Anais – Inter/multiculturalidade e formação de educadores**. Campo Grande: UCDB, 2012. 1. CD-ROM.

MIRANDA, Theresinha G. Desafios da formação: dialogando com pesquisas. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Professores e Educação Especial**. V. 1. Porto Alegre: Editora Mediações, 2011. p. 125-141.

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

PEREIRA, A. P. D da C; CASTRO, L. R; SILVA, L. C da. A Política Nacional de Formação Continuada de Professores e a Educação Especial: compreendo a evasão. In: XI Encontro de Pesquisa em Educação da ANPEd Centro-Oeste, 1. 2012, Corumbá. **Anais - Educação e pesquisa no Centro-Oeste: políticas, formação e inovação**. Corumbá: UFMS/CPAN, 2012. 1. CD-ROM.

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

SANTOS, L. C.; PEREIRA, A. P. D da C.; SILVA, L. C da. A Política Nacional de Formação Continuada de Professores e a Educação Especial: compreendo a acessibilidade. In: XI Encontro de Pesquisa em Educação da ANPEd Centro-Oeste, 1. 2012, Corumbá. **Anais - Educação e pesquisa no Centro-Oeste: políticas, formação e inovação**. Corumbá: UFMS/CPAN, 2012. 1. CD-ROM.

SILVA, Jaqueline; TAVARES, Helenice M. A atuação pedagógica docente na inclusão de crianças com deficiência no ensino fundamental. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <[http://www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica/artigosv1n1/6\\_A\\_Atuacao\\_Pedagogia.pdf](http://www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica/artigosv1n1/6_A_Atuacao_Pedagogia.pdf)>. Acesso em: 19 out. 2011.

SOUZA, Vânia P. da S. **Crianças indígenas Kaiowá e Guarani**: um estudo sobre as representações sociais da deficiência e o acesso às políticas de saúde e educação em aldeias da Região da Grande Dourados. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal Grande de Dourados, Dourados-MS, 2011.

TASSINARI, Antonella M. I. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy L.; FERREIRA, Mariana K. L (Org.). **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

TUXÁ, Rosilene C. de Araújo. Educação escolar indígena como novo paradigma na visão indígena: experiências, conquistas e desafios. **Tellus**, Campo Grande/MS, ano 11, n. 20, p. 275-288, jan./jun. 2011.

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