Ano 4- Vol. IV - Núm. 2 - 2024 - ISSN: 2676-0355
Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade-
PPGET/FAIND/UFGD



A Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade (RIET) tem como objetivo fomentar resultados de pesquisas empíricas e teóricas que envolvem o território e sua relação com a educação – a partir de suas múltiplas dimensões social, ambiental, política, econômica e cultural. As áreas de abrangência da **RIET** são: sociologia, antropologia, geografia, história, pedagogia, linguagens, biologia e demais ciências da natureza e etnomatemática. Os artigos são avaliados pelos pareceristas em regime de double blind peer review.

**RIET – Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade**

**Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade**

**Faculdade Intercultural Indígena - FAIND**

**Universidade Federal da Grande Dourados**

**Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade- PPGET**

**Coordenador:** Dr. Andérbio Márcio Silva Martins
E-mail: anderbiomartins@ufgd.edu.br

**Vice-coordenador:** Dr. Adenomar Neves de Carvalho
E-mail: adenomarcarvalho@ufgd.edu.br

**Endereço:** Rodovia Dourados - Itahum, Km 12 - Cidade Universitária,
Cx. Postal 533 - CEP 79804-970

**AS OPINIÕES EXPRESSAS NOS ARTIGOS SÃO DE RESPONSABILIDADE DOS (AS) AUTORES (AS)**

**HTTPS://OJS.UFGD.EDU.BR/INDEX.PHP/RIET**

**Ano IV | Volume IV| Número II**
**Julho/Dezembro de 2024**
**ISSN**: 2676-5035

**Organizadores do dossiê:**
**PRÁTICAS INCLUSIVAS EM DIFERENTES ESPAÇOS SOCIAIS DE ATENÇÃO A PESSOAS INDÍGENAS**

Dra. Luciana Lopes Coelho (UFGD)
E-mail: lucianacoelho@ufgd.edu.br

Dr. Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro (UFGD)
E-mail: rhuanribeiro@ufgd.edu.br

**Capa:**
A arte gráfica foi realizada pela composição de elementos gráficos oriundos do Canva.
Concepção da composição: Isabela Sangalli de Carvalho

**EQUIPE EDITORIAL**

**EDITORA-CHEFE**

Dra. Andreia Sangalli **-** UFGD

**EDITORES ASSOCIADOS**

Dr. Daniel Valério Martins – UFGD
Dra. Elâine da Silva Ladeia- UFGD
Dra. Jeanne Mariel Brito de Moura Maciel - UFAM
Dra. Maria Aparecida Mendes de Oliveria - UFGD
Dr. Roberto Lobo Munin - UFGD
Dr. Rodrigo Simão Camacho – UFGD

# SUMÁRIO

***Apresentação*****.....** p. 6

***Artigos do Dossiê***

*Mitã rekopayva: a origem da criança com deficiência na cosmovisão guarani e kaiowá*..... p. 10

Elisangela Fernandes
Regiani Magalhães de Oliveira Yamazaki

*As interfaces da Educação Especial e Inclusiva do povo guarani no oeste do Paraná*..... p. 28

Renato Souza da Cruz
Bruna Marques Duarte
Vânia de Fatima Tluszcz Lippert

*Interseções Culturais na Educação Matemática: vivência de uma exposição da Etnomatemática em uma escola*..... p. 47

Saulo Macedo de Oliveira

*Atendimento Educacional Especializado: um olhar para a educação escolar indígena (Guarani/Kaiowá) e inclusiva no Município de Amambai-MS*..... p. 65

Maria Adriana Torqueti Rodrigues
Racquel Valério Martins
Aparecida Benites

***Entrevista***

*Educação Especial e Inclusiva em foco: trajetória histórica das pesquisas em Mato Grosso do Sul*..... p. 91

Luciana Lopes Coelho
Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro

# APRESENTAÇÃO

Em tempos de ataques constantes as populações e comunidades indígenas, as pessoas com deficiências, transtornos do espectro autista e altas habilidades, que apresentam diferenças socioculturais e educacionais específicas e vivem nesses territórios e comunidades, são ainda mais atingidas por políticas e práticas que as excluem, anulam e invisibilizam suas diferenças e suas diversidades, sob a organização dos professores pesquisadores Drª Luciana Lopes Coelho e Dr. Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro (UFGD) apresentamos o Dossiê "PRÁTICAS INCLUSIVAS EM DIFERENTES ESPAÇOS SOCIAIS DE ATENÇÃO A PESSOAS INDÍGENAS"

Esse Dossiê tem por objetivo principal produzir e reunir saberes e fazeres sobre outras práticas, aquelas que estão na contramão de políticas colonizadoras e homogeneizadoras, que discutem a inclusão de pessoas indígenas em diferentes espaços sociais, tais como serviços educacionais e de saúde, projetos de ensino, pesquisa ou de extensão, que integram diferentes pessoas, línguas e manifestações culturais, que potencializam o surgimento de novas subjetividades, novos protagonismos e tantas novas maneiras de ser e fazer as relações interculturais.

O primeiro artigo, com o título **"Mitã rekopayva: a origem da criança com deficiência na cosmovisão guarani e kaiowá"**, por Elisangela Fernandes e Regiani Magalhães de Oliveira Yamazaki, destaca o contexto de famílias guaranis e kaiowás que têm crianças com deficiência física ou intelectual apresentam uma insegurança de deixarem seus filhos na escola. As escolas, por sua vez, têm apresentado dificuldades pedagógicas de recebê-las e contribuir para seu desenvolvimento emocional e intelectual através de práticas pedagógicas pautadas numa perspectiva intercultural, bilíngue, diferenciada e específica. Os desafios educacionais nesse campo são múltiplos, complexos e com alguns tabus. Sendo assim, o objetivo dessa pesquisa foi compreender a cosmovisão de famílias guaranis e kaiowás sobre a origem da criança com deficiência, pois compreendemos que essa ausência de saber tem se constituído como um hiato para elaboração efetiva de políticas públicas e de práticas pedagógicas que sejam capazes de atender as demandas pedagógicas das crianças com deficiência. Essa pesquisa foi desenvolvida na Terra Indígena de *Yvykuarusu* e


Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

*Takuaraty*, conhecida como Aldeia *Paraguassu,* Município de Paranhos, Mato Grosso do Sul, no segundo semestre de 2023. A pesquisa é qualitativa e de natureza exploratória. Os resultados apontam que a origem da criança com deficiência física ou intelectual na cosmovisão das famílias guarani e kaiowás ocorre devido à ausência do ritual de batismo, à realização de casamento entre pessoas com nível de parentesco muito próximos e pela desobediência do pai e da mãe com relação às regras a serem seguidas no período da gestação, parto, amamentação e alimentação da criança. Concluímos que na contemporaneidade é preciso compreender a origem da criança indígena com deficiência relacionada à necropolítica de estado, articulando a cosmovisão as atividades criminosas do agronegócio, à degradação ambiental e a violência territorial.

No segundo artigo, **"As interfaces da Educação Especial e Inclusiva do povo guarani no oeste do Paraná",** por Renato Souza da Cruz, Bruna Marques Duarte e Vânia de Fatima Tluszcz Lippert, traz ao leitor uma discussão sobre comunidades indígenas que foram marcadas historicamente pelo apagamento e desvalorização cultural em detrimento do pensamento europeu. Por isso, a perspectiva da Educação Escolar Indígena tem como premissa a garantia da identidade cultural de cada povo que atende. No entanto, para que a mesma tenha uma proposta intercultural diferenciada, faz-se primordial a formação de professores indígenas para atuarem em sua comunidade, a elaboração de um currículo multicultural, o ensino bilíngue, entre outros aspectos. Diante disso, este trabalho discute a premissa da Educação Especial e, a partir da mesma, analisa as questões históricas que envolvem a educação escolar indígena na escola da comunidade *Tekoha Ocoy*, a relevância da educação especial como ferramenta inclusiva nesta instituição de ensino. A partir disso, podemos inferir que a cultura possui mobilidade, e que o entendimento das pessoas com necessidades especiais vem se incluindo nesta terra indígena, a partir do diálogo dos professores com as famílias e lideranças sobre a importância do ser diferente, e do respeito pelas diferenças, valorizando a sala de recursos multifuncional nesta realidade escolar.

No terceiro artigo**,** Saulo Macedo de Oliveira, apresenta as **"Interseções Culturais na Educação Matemática: vivência de uma exposição da Etnomatemática em uma escola".** A pesquisa contempla as lacunas no nosso sistema educacional brasileiro e a falta de representatividade das diferentes culturas na educação como um todo, contextualizando o ensino de matemática. Sendo assim, o presente artigo tem o objetivo de relatar a vivência de um residente do Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Estadual de Montes Claros em uma exposição de uma Feira Cultural numa escola pública no município de Montes Claros – Minas Gerais, mostrando as práticas interculturais, jogos e exibições


Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

com o Programa Etnomatemática. Quanto aos resultados desta pesquisa empírica, foi possível explorar diversas facetas da Etnomatemática para envolver e estimular os estudantes. Também foi possível concluir, por meio da observação participante e dos questionamentos realizados, que com a Etnomatemática, houve ótimos resultados entre os participantes, pois ela é uma abordagem que traz uma série de considerações importantes, que merecem ser levadas em consideração, dentre elas, o reconhecimento da diversidade, promoção da inclusão, desconstrução de estereótipos étnicos e educacionais, integração interdisciplinar, respeito às culturas e estímulo à curiosidade.

O quarto artigo, elaborado por Maria Adriana Torqueti Rodrigues, Racquel Valério Martins e Aparecida Benites e que tem como título **"O Atendimento Educacional Especializado: um olhar para a educação escolar indígena (Guarani/Kaiowá) e inclusiva no Município de Amambai-MS"**, propõe uma discussão sobre a educação escolar indígena e sua constante luta para garantir seus direitos constitucionais e linguísticos, e pelo reconhecimento por uma educação diferenciada, intercultural e bilingue, que atenda às necessidades da comunidade local, regional e em âmbito nacional. A pesquisa teve como objetivo realizar uma análise da educação inclusiva na modalidade Educação Escolar Indígena no município de Amambai-MS, nos anos de (2020-2023). Foi realizada pesquisa documental com abordagem qualitativa, tendo como material de análise, planilhas dos atendimentos individuais da educação especial indígena pela escola alvo desta pesquisa. Realizou-se ainda, entrevista com uma pessoa da comunidade, Nandesy (líder religiosa) e com uma servidora pública. Finalizamos com o entendimento de que, com relação ao estudante especial para o Guarani/*Kaiowá* leva-se em consideração as questões culturais dos mais antigos, valores estes que precisam ser incorporados ao modelo pedagógico da escola indígena. Consideramos que as políticas educacionais, especificamente as voltadas para a educação especial/indígena, precisam ser pensadas e repensadas entre outras políticas públicas, como as da saúde e social principalmente. Esperamos que a partir destes dados aqui apresentados, está pesquisa seja um instrumento de orientação a outros pesquisadores, um convite a mergulhar neste universo das crianças especiais/indígenas, para que assim assegure o direito, a aprendizagem, o bem-estar social, e inclusão, respeitando as especificidades de cada etnia, para que assim seja eliminado a invisibilidade destes alunos no contexto escolar.

Finalizando esse Dossiê, mas apontando múltiplos caminhos a serem explorados nessa temática, apresentamos a entrevista realizada com a Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno, que dedicou sua trajetória acadêmica desenvolvendo ensino, pesquisa e extensão para


Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

o atendimento em saúde e escolarização de pessoas indígenas com deficiências do MS. Nessa entrevista, intitulada como "*Educação Especial e Inclusiva em foco: trajetória histórica das pesquisas em Mato Grosso do Sul*, o leitor terá a oportunidade de viajar entre territórios, saberes e práticas que proporcionar um olhar mais assertivo na Educação Escolar voltadas à estudantes com deficiência, especialmente na articulação entre a Educação Especial e a Educação Escolar Indígena no estado de MS.

*Desejamos a todas e todos uma excelente leitura!*

Dourados/MS, dezembro de 2024.


Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

REVISTA INTERDISCIPLINAR R I E T EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE

# Mitã rekopayva: a origem da criança com deficiência na cosmovisão guarani e kaiowá

# Mitã rekopayva: the origin of children with disabilities in Gurani and Kaiowá worldview

# Mitã rekopayva: el origen de los niños con discapacidad en la cosmovisión guaraní y kaiowá

**Elisangela Fernandes**
Escola Municipal Indígena Pancho Romero- EMPR
Paranhos, Mato Grosso do Sul-MS, Brasil.
fernandeselisangela058@gmail.com
Orcid: 0009-0004-6610-4950

**Regiani Magalhães de Oliveira Yamazaki**
Faculdade Intercultural Indígena (Faind), Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD.
Dourados, Mato Grosso do Sul-MS, Brasil
regianibio@gmail.com
Orcid: 0000-0002-4803-5806

**Resumo:** As famílias guaranis e kaiowás que têm crianças com deficiência física ou intelectual apresentam uma insegurança de deixarem seus filhos na escola. As escolas, por sua vez, têm apresentado dificuldades pedagógicas de recebê-las e contribuir para seu desenvolvimento emocional e intelectual através de práticas pedagógicas pautadas numa perspectiva intercultural, bilíngue, diferenciada e específica. Os desafios educacionais nesse campo são múltiplos, complexos e com alguns tabus. Sendo assim, o objetivo dessa pesquisa foi compreender a cosmovisão de famílias guaranis e kaiowás sobre a origem da criança com deficiência, pois compreendemos que essa ausência de saber tem se constituído como um hiato para elaboração efetiva de políticas públicas e de práticas pedagógicas que sejam capazes de atender as demandas pedagógicas das crianças com deficiência. Essa pesquisa foi desenvolvida na Terra Indígena de *Yvykuarusu* e *Takuaraty*, conhecida como Aldeia *Paraguassu,* Município de Paranhos, Mato Grosso do Sul, no segundo semestre de 2023. A pesquisa é qualitativa e de natureza exploratória. Os resultados apontam que a origem da criança com deficiência física ou intelectual na cosmovisão das famílias guarani e kaiowás ocorre devido à ausência do ritual de batismo, à realização de casamento entre pessoas com nível de parentesco muito próximos e pela desobediência do pai e da mãe com relação às regras a serem seguidas no período da gestação, parto, amamentação e alimentação da criança. Concluímos que na contemporaneidade é preciso compreender a origem da criança indígena com deficiência relacionada à necropolítica de estado, articulando a cosmovisão as atividades criminosas do agronegócio, à degradação ambiental e a violência territorial.


Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

**Mitã rekopayva: a origem da criança com deficiência na cosmovisão guarani e kaiowá**

**Palavras-chave**: Criança com deficiência; Guarani e kaiowá; Interculturalidade

**Abstract:** Guarani and kaiowá families who have children with physical or intelectual disabilities are insecure about leaving their children at school. Schools, in turn, have presented pedagogical difficulties in receiving to their emotional and intelectual development through pedagogical practices based on na intercultural, bilingual, differentiated and specific perspective. The educational challenges in this field are multiple, complex and with some taboos. Therefore, the objective of this research was to understand the worldview of Guarani and kaiowá families regarding the origin of children with disabilities, as we understand that this lack of knowledge has constituted a problem for the elaboration of public policies and pedagogical practices that are capable of meeting the pedagogical demands of children with disabilities. This research was carried out in the indigenous Land of Yvykuarusu and Takuaraty, known as village Paraguassu, municipality of Paranhos, Mato Grosso do Sul, in the second half of 2023. The research is qualitative and exploratory in nature. The results indicate that the origin of children with disabilities in the worldview of Guarani and Kaiowás families coccurs due of the baptism ritual, marriage between people with very close kinship levels and the disobedience of the father and mother in relation to the rules to be followed during pregnancy, childbirth, breastfeeding and feeding the child. We conclude that in contemporary times it is necessary to understand the origin of indigenous children with the criminal activities of agribusiness, environmental degradation and territorial violence.

**Keywords**: Child with disability; Guarni and Kaiowá; Interculturality.

**Resumen:** Las famílias guaraníes y Kaiowá que tienen hijos com discapacidad se sienten inseguras a la hora de dejar a sus hijos en la escuela. Las escuelas, a su vez, han presentado dificultades pedagógicas para recibirlos y contribuir a su desarrollo emocional e intelectual a través de prácticas basadas en uma perspectiva intercultural, bilingüe, diferenciada y específica. Los desafios educativos em este campo son múltiples, complejos y com algunos tabúes. Por lo tanto, el objetivo de esta investigación fue compreender la cosmovisión de las familias guaraníes y kaiowá sobre el origen de los niños con discapacidad, pues entendemos que este desconocimiento há constituído un problema para el desarrollo efectivo de políticas públicas y prácticas pedagógicas que sean capaces de atender las demandas pedagógicas de los niños com discapacidad. Esta investigación fue realizada en la tierra Indígena de Yvykuarusy y Takuaraty, conocida como Pueblo de Paraguassu, Municipio de Paranhos, Mato Grosso do Sul, en el segundo semestre de 2023. La investigación es de naturaliza cualitativa y exploratória. Los resultados indican que el origen de los niños con discapacidad em la cosmovisión de las familias guaraníes y kaiowá se da por la ausência del ritual del bautismo, el matrimonio entre personas com niveles de parentesco muy cercanos y la desobediência del padre y de la madre en relación a las reglas a seguir durante el embarazo, el parto, la lactancia y la alimentación del niño. Concluimos que en la época contemporánea es necessário comprender el origen de los niños indígenas con discapacidad relacionados con la necropolítica estatal, articulando la cosmovisión con las atividades criminales del agronegocio, la degradación ambiental y la violência territorial

**Palabras Clave**: Niños con discapacidades; Guaraní y kaiowá; Interculturalidad.

Data de recebimento: 02/03/2024
Data de aprovação: 15/12/2024

DOI: 10.30612/riet.v4i2.18103


Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

## Introdução

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (2019) considera uma pessoa com deficiência "aquela que apresenta um impedimento de longo prazo de natureza, física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas" (Brasil, 2019, p.9).

Apesar de termos um Estatuto onde se defini o que é uma pessoa com deficiência, é importante registrar que essa definição é uma construção social, e que outros povos podem ter outras compreensões, portanto, definições/compreensões que podem vir a destoar da Lei n. 13.146/2015 que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Feito esse adendo, iniciamos a abordagem da nossa pesquisa tomando nota do quanto é complexo abordar a deficiência humana com os povos guarani e kaiowá. Isso ocorre porque há uma cosmovisão sobre essa temática que não tem sido inserida nos debates para construção e implementação de políticas públicas na saúde e educação para povos específicos.

O termo "pessoa com deficiência" não é um elemento dado naturalmente, mas uma construção histórica, social e política. O conceito de deficiência é móvel e seguida por rupturas e novas elaborações, pois sua construção abrange a subjetividade em contextos socioculturais e políticos de cada época.

Sabemos que por muitos anos as pessoas com deficiência eram retiradas do convívio com a sociedade. Elas eram excluídas e segregadas, e que não havia nenhuma política pública que pudesse atender suas necessidades e direito a diversidade. Ainda há muitos preconceitos sobre as pessoas com deficiência e uma pluralidade de cosmovisões sobre sua origem. Muitos dos conceitos inadequados sobre as pessoas com deficiência emergiam equivocadamente das instituições médicas e também religiosas.

Precisamos compreender que a construção histórica do conceito "deficiência" caminhou por muitas áreas do conhecimento e foi ganhando novos contornos discursivos. Pois sabemos que a construção de uma ideia, de um conceito, envolve a subjetividade de uma época.

A "Conferência Mundial sobre Educação para Todos", que foi realizada em 1990 e a "Declaração de Salamanca", publicadas em 1994, fortaleceram e promoveram o movimento da inclusão das pessoas com deficiência em vários setores da sociedade. Para


Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

Moreira (2016) esses dois eventos foram importantes porque discorreram sobre a universalização do acesso à escola, onde se abordou o direito de uma pessoa com deficiência ter acesso à educação formal, impulsionando assim, a elaboração de políticas públicas de educação inclusiva no Brasil.

Moreira (2016) menciona que foi no governo do Presidente Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), que nos anos de 2003- 2006 e 2007-2010 que políticas públicas foram implementadas no Brasil.

> O ex-Presidente Luis Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores, (2003- 2006; 2007-2010), passou a implantar desde 2003 uma política denominada de - Educação Inclusiva - com a constituição de um conjunto de programas e ações federais. No ano de 2008, sancionou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, PNE-EI de 2008, com o desafio político de fomentar e construir – sistemas educacionais inclusivos. Foi com foco nesta política pública que desenvolvemos esta pesquisa que teve como objetivo compreender o reflexo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, através da implementação de três programas federais, estratégicos para a educação especial, a saber: 1 Educação Inclusiva: Direito a Diversidade (SEESP/MEC, 2003); 2. Salas de Recursos Multifuncionais (SEESP/MEC, 2005); 3. Escola Acessível (SEESP/MEC, 2007); realizados pela parceria entre o Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, MEC/SEESP, e a Superintendência da Área da Educação Especial, SAEE, da Secretaria Municipal de Educação, do município de São Luís, Semed/SLs, no período de 2009 a 2012. (Moreira, 2016, p.7)

Certamente que as políticas públicas implementadas no Brasil são importantes, mas ainda há um longo percurso a percorrer com relação a sua execução na Educação Escolar Indígena. Pois, no Estado de Mato Grosso do Sul a formação continuada, que é organizada para os professores indígenas, não tem ocorrido na perspectiva intercultural, pois a formação é a mesma aos docentes que lecionam em escolas não indígenas (Coelho, 2011).

Bruno e Coelho (2016) argumentam que é importante o diálogo intercultural de natureza híbrida para que ocorra o desenvolvimento linguístico, a promoção da aprendizagem e a inclusão de alunos surdos.

Não é objetivo desse artigo abordar e analisar as políticas públicas e práticas pedagógicas para o ensino de crianças e adolescentes com deficiência, mas compreendemos ser importante chamarmos a atenção para a importância de uma abordagem intercultural no processo educativo desses estudantes. Nessa pesquisa, o nosso objetivo é compreender e apresentar a origem da deficiência humana na cosmovisão de duas famílias guarani e kaiowá


Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

das Terras Indígenas *Yvykuarusu* e *Takuaraty*, popularmente conhecida por Aldeia Paraguasu.

Optamos por assim desenvolver a pesquisa, porque compreendemos que antes de atuarmos pedagogicamente na educação escolar indígena para subsidiar processos de ensino e construção de materiais pedagógicos, é importante entender primeiro as ideias oriundas da ancestralidade sobre a origem de pessoas com deficiência para os povos indígenas, para que determinadas propostas pedagógicas não entre nas escolas das aldeias como uma invasão cultural.

Assim, abordagem desse tema junto aos povos indígenas é complexa, e podemos compreender melhor essa dimensão no relato de uma pesquisa desenvolvida por Vânia Pereira da Silva Souza, que buscou compreender como era a infância de uma criança com deficiência nas reservas indígenas de Dourados-MS. A pesquisadora entrevistou três antropólogos e pesquisadores da temática indígena que conviveram por anos com guaranis e kaiowás, e os mesmos narraram que pouco sabiam dessas crianças, pois eram guardadas dentro de suas casas, não as viam e nem falavam sobre elas. Mas isso também não significa, que eram abandonadas e pouco cuidadas por suas famílias. O que havia era um silêncio sobre esse assunto.

Um silêncio que precisa ser escutado especialmente por profissionais da saúde e da educação, para que essas crianças e adolescentes com deficiência e suas famílias possam ser assistidas por políticas de estado numa abordagem intercultural, bilingue, diferenciada e específica.

Seguiremos a construção desse texto apresentando a metodologia da pesquisa, em seguida iremos explanar os resultados e as discussões relacionadas a cosmovisão sobre o objeto de estudo, e as considerações finais.

## Caminho metodológico

A metodologia de pesquisa abordada neste trabalho é de natureza qualitativa na área da educação. Assim, procuramos obter uma compreensão sobre a cosmovisão guarani e kaiowá referente à origem de pessoas com deficiência física ou intelectual por meio de diálogos com as famílias dessas crianças. Através dessa abordagem buscamos atribuir qualidade e à profundidade das informações, não quantificando e nem generalizando os resultados da pesquisa (Bogdan e Biklen, 1991).


Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

Dentro da perspectiva da pesquisa de natureza qualitativa, a mesma foi desenvolvida dentro da abordagem da pesquisa exploratória, pois buscamos conhecer a maneira de agir, sentir e pensar de um grupo diante do contexto em que estão inseridos na comunidade. Na pesquisa exploratório realizamos entrevistas em profundidade e não-dirigidas, procuramos dialogar com o entrevistado dentro de um campo descontraído, em que se propicia o máximo de liberdade de expressão. A pesquisa durou três meses.

> Esse tipo de entrevista tem por finalidade obter o máximo de informações que o indivíduo entrevistado possa oferecer. Nesta fase, costuma- se usar um roteiro para as entrevistas, contendo apenas tópicos sobre os quais se pretende conversar. A entrevista em profundidade não dirigida é de difícil realização, requerendo experiência do pesquisador porque, além da habilidade de fazer o respondente falar livremente e de dar informações, deve evitar induzi-lo a manifestar ideias que não são as suas. (...) Deve, também, reavaliar continuamente o que é importante e o que não é importante, tendo em vista o tema da pesquisa. As entrevistas em profundidade e não dirigidas podem ser realizadas com um só respondente ou em grupos de 3 a 6 respondentes. (Piovesan e Temporini, 1999, p.322)

A pesquisa foi realizada no período de agosto a dezembro do ano de 2023, nas Terras Indígenas *Yvykuarusu* e *Takuaraty*, popularmente conhecida por Aldeia Paraguasu, que se localizada a 40 km do município de Paranhos, MS. O Yvykuarusu e o Takuaraty são dois tekohás – território que foi homologado e demarcado como Área Indígena pelo Decreto de 1º de outubro de 1993. O decreto indica o nome oficial da área como sendo Takuaraty-Yvykuarusu com 2.609,0940 (dois mil seiscentos e nove hectares, nove ares e quarenta centiares).

Essa pesquisa foi construída para ser desenvolvida em quatro momentos: Primeiro momento: Estudo e elaboração de um roteiro de entrevista semi-estrutura sobre a origem da pessoa com deficiência para os povos guarani e kaiowá na compreensão das famílias dessas crianças; Segundo momento: 1. Mapeamento de famílias guarani e kaiowá com crianças e adolescentes com deficiência física ou intelectual que não frequentam a escola e 2. Disponibilidade e aceitação em receber a professora entrevistadora em suas residências; Terceiro momento: foram 3 encontros com as famílias que tem crianças com deficiência física e/ou intelectual. Os encontros foram individuais, ou seja, a professora dialogou com cada família separadamente. As conversas correram na língua guarani, sem interrupção da entrevistadora. Depois que o diálogo era concluído com as famílias, a pesquisadora fazia um resumo dos principais pontos abordados na conversa com a família. Todas as anotações


Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

foram na língua materna da pesquisa. Depois, esses diálogos foram codificados para a língua portuguesa, o que caracterizou o próximo momento da pesquisa; quarto momento; leitura do diário de campo codificado na língua portuguesa e a construção de um texto corrido sobre a cosmovisão de duas famílias sobre o tema investigado.

Por se tratar de uma temática sensível adotaremos a identificação de letras maiúsculas do alfabeto brasileiro, como: família A e família B.

Para melhor compreensão dos dados, organizamos a apresentação dos dados da pesquisa num texto corrido e com agrupamentos da cosmovisão apresentadas pelas famílias A e B, uma vez que as mesmas não apresentaram nenhuma divergência sobre o que é e a origem da pessoa com deficiência física e/ou intelectual.

## Resultado e discussão

### Qual é a origem da criança com deficiência na cosmovisão guarani e kaiowá.

Antes de descrevermos o que a pesquisa nos possibilitou ter acesso nessa temática é importante registrarmos que não é objetivo desta pesquisa homogeneizarmos as compreensões sobre o que é e nem mesmo origem de uma criança com deficiência para os povos guarani e kaiowá, pois esses saberes apresentam outros relevos e texturas em cada tekohá. Além do mais, deficiência é um conceito móvel que está em constante transformação. Para Holanda, Albuquerque e Yamada (2019) o conceito de deficiência transita por muitas áreas atualmente, logo, não é algo mais editado pelo sistema biomédico, pois a ideia de deficiência atravessa percepções subjetivas e coletivas de pessoas com deficiência, além de reflexões plurais sobre seus impactos, possibilidades e novas demandas sociais e políticas.

> Desde a década de 1960, a deficiência deixou de se limitar pelas abordagens estritamente biomédicas – que a caracterizam como doença ou lesão que impõe restrições à vida social de uma pessoa – e passou a ser pensada e politizada pelo modelo social da deficiência; pessoas deficientes não são apenas corpos com lesão, mas antes, vidas que denunciam a estrutura social que oprime e viola direitos. (Holanda, Albuquerque e Yamada, 2019, p.2)

Para Diniz (2007) a deficiência é um fenômeno sociocultural. E é com esse olhar sociocultural que apresentaremos o que é e sobre a origem da criança com deficiência na cosmovisão guarani e kaiowá. Procuramos a compreensão sobre o tema na ancestralidade


Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

das vozes de duas famílias que têm crianças com deficiência que não frequentam a escola. Dito isso, seguiremos com o desenvolvimento do artigo.

De acordo com as duas famílias A e B a vida indígena inicia na gravidez no sentido de que cada passo tem processos e crenças que existem para serem praticadas pelo pai e pela mãe, pois são essas práticas que irão zelar pela saúde física e mental da criança. Pontuam que quando uma mulher está grávida o seu caminhar pelo mundo se torna mais cauteloso, pois nem tudo ela pode tocar, olhar, cheirar, ouvir e comer. Para Meliá, Grumberg e Grumberg (1976) da gravidez até o parto a mulher precisa tomar alguns cuidados.

> Os preparativos para assegurar a vida e a alma dessa criança começam já durante gravidez. A mulher nesse momento deve se abster de todos os alimentos pesados (alimentos ricos em gordura, óleo, sal e etc) e não deve comer a carne de um grande número de animais selvagens porque se considera que o consumo pode ter uma influência negativa na alma em crescimento. (Meliá, Grunberg e Grunberg, 1976, p.151)

Quanto a orientação quanto a alimentação, as famílias A e B narraram que uma mulher grávida não pode ingerir muito um determinado peixe que é conhecido pelo nome de "traíra", porque a mãe dessa criança poderá desenvolver um filho que terá o hábito de morder os colegas e também na amamentação a criança morder até mesmo os seios da mãe.

Outros sentidos que precisam de cuidados é a audição. Uma gestante também não pode ouvir cantos de pássaros noturnos. Existe um pássaro específico que é chamado de (*chuinda*). Se a gestante ouvir o *chuinda* cantar a criança poderá vir com o coração maldoso ou com o corpo modificado (*ayvu vai*). Caso a gestante ouça esse canto é necessário imediatamente fazer o *jehovasa*.

O tato também é algo importante para cuidar no período da gestação. Na gravidez, a mulher não pode ficar tocando muito em gatos, pois essa ação faz com que a criança chore muito no período noturno. Yamazaki (2017) também relata que a gestante não pode tocar no coró ou bicho-do-coco, que é a larva do besouro *Pachymerus nucleorum*, uma das espécies da família dos bruquídeos.

> "[Na gestação] mulher não pode se deparar com coró, senão pode dar complicação no parto, deformação no feto. Coró é mole e atrapalha formação da coluna vertebral, causando uma anomalia". (Yamazaki, 2017, p.199)

As famílias A e B também pontuaram a importância da gestante manter a calma para que não possa assim falar coisas ruins, pois palavras ruins podem afetar as características de


Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

de seus filhos e suas filhas. E reforçaram que todas essas orientações precisam ser seguidas conforme a orientação e os costumes guarani e kaiowá. Desta forma, é importante obedecer às regras, pois a desobediência recairá sobre a saúde de seus descendentes.

As famílias A e B comentam sobre a importância do batismo e discorreram que a mulher ao dar à luz, os cuidados com a criança continuam e um deles é a realização do batismo. O batismo é para assentar a alma que veio para se adaptar aqui na terra, para que assim, a criança possa crescer com alegria e saúde.

> Assegurar o crescimento de sua alma é a maior preocupação de seus pais durante o primeiro ano de vida da criança. Neste período tanto os pais quanto seu filho estão em estado de *jekoaku* (fase de reclusão) especialmente nos primeiros dias depois do parto em que a mãe não pode sair de casa, exceto de manhã cedo ou ao anoitecer, mas nunca sozinha. Durante o período do *Jekoaku* os pais têm que seguir um regime de comida semelhante à dieta da mulher grávida e tem de abster-se de todo trabalho forçado (como construir casas, caçar com armas de fogo, arco e flecha, mas pode armar armadilhas e pescar. (Meliá, Grunberg e Grunberg, 1976, p. 252)

Outro tópico que emergiu nas falas das famílias A e B foi a importância da amamentação e o ato de desmamar essa criança. Mencionaram que desmamar é um processo que precisa de cuidados, porque a criança não pode ficar magoada e nem ressentida com o desmame. Se a mãe desmamar bem sua filha, a mesma irá se identificar com os afazeres da mulher na cultura guarani e kaiowá, e o mesmo ocorrerá com seu filho em relação a figura paterna. O mesmo irá se identificar com as atividades do homem na cultura guarani e kaiowá. Os filhos e as filhas também irão participar das rezas, dos cantos, dos rituais, praticando as crenças e o momentos culturais.

Meliá, Grunberg e Grunberg (1976) alertam sobre o período da amamentação, relatando que pode chegar até dois anos de idade da criança ou mais.

> Durante esse período a criança está quase sempre acompanhada de sua mãe, por seu pai ou parentes, a criança nunca é deixada sozinha em casa, nem mesmo quando dorme. Durante o dia a criança dorme geralmente nos braços da mãe, durante a noite dorme numa rede próximo a cama dos pais ou na mesma cama. Da criança não se exige nada. Mama quando quer, recebe o máximo de atenção e nunca o abandona gritando, sem tentar acalmá-la com carícias. (Meliá, Grunberg e Grunberg, 1976, p. 252)

Os mesmos autores também discorrem que o desenvolvimento da alma só era considerado completo quando a criança pronunciasse suas primeiras palavras. Para Peralta (2022):


Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

> (...) o pensamento Kaiowá quando diz que a palavra (*nẽ'ẽ ayvu*) é o centro e a origem de tudo, ela é o germe de vida, a "substância divina" de *Ñanderu* (Nosso Pai), da qual procedem as pessoas. Quando a criança começa a falar significa que se manifestou nela o espírito, ou seja, a vida para a plenitude, nossa essência, nosso ser verdadeiro. (Peralta, 2022, p.36)

Era nesse momento que o *nanderu* ou *nandesy* (rezador ou rezadora) poderiam descobrir o seu nome religioso, ou seja, "nome que lhe foi dado antes de ser enviando para ocupar seu assento (*oñapykano*) no corpo de sua futura mãe"(Meliá, Grunberg e Grunberg, 1976, p. 252). Assim, diante de todos esses cuidados, o espírito do mal se afasta, o mau olhar (*ma'ẽtirõ*) se afasta.

Tanto a alimentação quanto o ato de engatinhar são momentos de cuidados com o bebê, segundo as famílias A e B. Um bebê, na fase de seu desenvolvimento, não poderá tocar em gatos, em cachorros e nem em papagaios porque esses animais podem provocar grande atraso no desenvolvimento da fala e do caminhar das crianças. Elas podem também ultrapassar o tempo aguardado para esse desenvolvimento que é conhecido como *ijapa*.

Quando esses atrasos no desenvolvimento motor ou intelectual estão em curso, há saberes ancestrais para possibilitar o desenvolvimento da criança, mas existem casos que são irreversíveis porque são resultados da desobediência de seu pai e sua mãe.

As famílias A e B seguem descrevendo mais cuidados para que a criança não tenha uma deficiência. Elas discorrem que a partir dos seis anos de idade os cuidados com a alimentação se torna importante, pois dependendo o que a criança irá ingerir, ela poderá ser ou não obediente aos costumes e as tradições guarani e kaiowá.

Desta forma, uma criança não pode ingerir carne de boi, carne suína e nem carne de tatu. Para que elas possam ingerir esses tipos de carnes, antes é preciso que o pedaço que ela irá se alimentar, seja benzido por alguém que saiba fazer a reza.

Determinadas dietas alimentares são percebidas como formadoras de temperamento, personalidade. Pesquisa realizada por Yamazaki (2017) nas reservas indígenas de Dourados levantou a compreensão, de uma profissional da saúde, de que certos alimentos não podem ser ingeridos pelas crianças, nem meninos e nem meninas, porque elas poderão apresentar, pela transferência de caracteres, comportamentos que condizem com o comportamento do animal que elas ingeriram.

> (...) se meninos se alimentassem de enguias, seriam futuramente, tal como as enguias, meninos moles (...) "Meninos não podem comer ou coração de galinha ou moela de galinha (...) porque tira a força dos meninos... só as meninas podem comer". (Yamazaki, 2017, p.200)


Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

Os cuidados com a dieta alimentar são geralmente acompanhados pelos avós das crianças, pois já estão preparando-as para a adolescência (*karia'y há Kuñataí*). Esse cuidado segue até o momento de se casar, e qualquer descuido ou desobediente, os mesmos sofrerão as consequências, que por sua vez, são bastante severas podendo trazer resultados futuros irreversíveis para o futuro. É por isso que a maioria das crianças e adolescentes, segundo as famílias A e B, obedecem às recomendações de seus avós e avôs

Mas para além de seguir as tradições para que nenhum castigo recaia lá no futuro de em seus descendentes, é importante explicitarmos que antigamente se seguiam os costumes e as tradições porque todos os recursos naturais necessários para a realização de rituais e outros cuidados eram disponíveis. Hoje, diante da destruição do *tekohás* promovida pelas atividades criminosas do agronegócio, impossibilitou muitas famílias que executaram o que a ancestralidade realizou a vida toda.

Antigamente havia uma DIVERSIDADE de plantas e de animais, bem como regras para caçá-los e também ingeri-los, mas hoje muitos desses seres vivos desapareceram ou estão desaparecendo diante da monocultura da soja, do milho e da cana-de-açúcar, do aquecimento global, do desmatamento, do genocídio dos povos indígenas, da demonização de certas crenças e práticas da "religiosidade" guarani e kaiowá, do racismo institucional e dos assédios midiáticos para que se consumam cada vez mais produtos industrializados - ricos em sódio, gorduras trans e com altas doses de agrotóxicos.

Analisando o diário de campo, onde estão os registros das conversas da entrevistadora guarani e kaiowá com as famílias A e B, um questionamento acabou permeando a entrevista: Diante de tantos atravessamentos culturais, como podemos ser obedientes as práticas da nossa ancestralidade para que tenhamos crianças sem deficiência, se não há terra para plantar, rios para pescar e nem uma fauna e flora diversa para seguirmos com rituais de reza, canto e danço e de remédios tradicionais para produção de corpos e mentes saudáveis?

## A origem da criança indígena com deficiência e uma possível relação com as atividades criminosas do agronegócio nos tekohás

Nos diálogos com as Famílias A e B é notável a importância do *tekohá*, de seu bioma, para que casais possam se cuidar através dos rituais, para assim, terem filhos sem deficiência. De acordo a pesquisadora indígena, Sônia Pavão (2021):


Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

> Os Guarani e Kaiowá são conhecidos historicamente como povo da mata (*ka'agu ygua ou ka'aygua ygua* = os da mata, de forma que o próprio nome dos Kaiowá surge dessa denominação), pelo fato de escolherem preferencialmente para a localização de suas aldeias áreas de mata. Assim, no decorrer de suas histórias, esses povos ocuparam um amplo espaço, de acordo com a disponibilidade de locais com riquezas naturais consideradas apropriadas. Desta forma, preferiam estabelecer suas aldeias em áreas próximas a cursos de água e à mata (Pavão, 2021, p.27).

Diante das colocações de Pavão (2021) questionarmos até que ponto a destruição do tekohá pelas atividades criminosas do agronegócio na região cone sul do Estado está relacionada com o aumento de nascimento de crianças com deficiência (física ou intelectual). As famílias A e B alegam que existem mais crianças com deficiência nas terras indígenas hoje do que antigamente. Sobre esse assunto Souza (2011) discorre:

> O olhar dos pesquisadores da temática indígena revela que o assunto da deficiência é novo nesse meio, e ainda não foi estudada por eles. Nunca tinham pensado sobre essa questão. Meliá apontou que não havia ainda percebido crianças com deficiência nas aldeias do Paraguai, mas que elas poderiam estar lá de certo modo "ocultas" ao visitante. Brigdman falou que acontecia o infanticídio com a criança com deficiência severa e também com aquelas cujo pai pensava que o filho que a esposa esperava não era dele. Taylor afirmou ter visto pessoas com má-formação, deficientes físicos, talvez surdos (pois não falavam), dentre outras deficiências. (Souza, 2011, p.125)

Em todo caso, as famílias relataram que o crescimento do número de crianças com deficiência tem ocorrido devido à realização de casamento entre pessoas com nível de parentesco muito próximo, a ausência de rituais de batismo da criança e a desobediência do pai e da mãe com relação às regras a serem seguidas no período da gestação, parto, amamentação e dieta alimentar.

As famílias A e B relataram que antigamente quando os rapazes estavam a procura de um moça para construir uma família, eles saiam de seus *tekohás* e caminhavam por muitos quilômetros até outro tekohá para que pudessem se envolver amorosamente com uma moça que não fosse de sua região. Havia uma distância significativa sobre os dois *tekohás* do futuro casal. Desta forma evitavam casamentos com parentes muito próximos. As famílias relataram que casais com o mesmo sangue ou sangue muito próximo não era bom, porque nasciam crianças com deficiência (*imemguã*).

Essa colocação das famílias A e B está afinada com as pesquisas científicas sobre o tema, porque no Brasil os filhos de casamento entre primos têm 4, 16 vezes mais risco de nascer com doenças genéticas raras do que os de casamento entre não parentes. Entre as


Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

doenças genéticas mais frequentes associadas a casamentos entre primos são: Síndrome de Raine, Síndrome de Kindler, Picnodisostose, Fenda labial com ou sem fissura palatina, Ataxia de Friedreich, Homocistinúria clássica, Deficiência da frutose-1,6-bifosfatase, Sindrome de Spoan, Distrofia muscular de cintura escapular tipo 2B, Hiperfenilalaninemia, Mucopolissacaridose tipo VI, hiperlipoproteinemia, Glaucoma congênito primário e Deficiência combinada de hormônios da hipófise (Reis, *et al,* 2023).

Mas essa dinâmica de percorrer distâncias para que não ocorressem casamentos entre primos foi violentamente alterada quando os guaranis e kaiowás tiveram seus *tekohás* invadidos pelas atividades criminosas do agronegócio. Essa invasão de terras indígenas, com a conivência irrestrita do Estado, promoveu um deslocamento obrigatório ao confinamento dos guaranis e kaiowás em reservas indígenas cercadas pela monocultura da soja, do algodão, da cana-de-açuçar e do milho.

> organiza-se em monoculturas com uso de grandes extensões de terra, recebendo apoio, isenções e incentivos de governos e aparatos do Estado, além de desmatar florestas, faz uso de modernas máquinas agrícolas com intensa utilização de fertilizantes químicos, agrotóxicos e sementes transgênicas, aumentando a exposição aos riscos e, consequentemente, produzindo severos danos ao ambiente e à saúde física e mental dos trabalhadores e populações. (Pignati, et al, 2022, p.468)

Sabemos que o agronegócio é responsável por promover e acelerar uma crise ecológica, sanitária e humanitária gravíssima no planeta terra. O agronegócio promoveu processos violentos de expropriação da terra, exploração de recursos naturais e da força do trabalhador(a), produzindo desigualdades quanto ao acesso ao direito básica da vida, acesso à água. O agronegócio tem promovido forte desrespeito às tradições e culturas dos povos indígenas, quilombolas, camponeses, assentados da Reforma Agrária (Pignati, et al, 2022).

Para além da violência simbólica, há também a violência territorial representada pela monocultura da soja, da cana-de-açucar e do milho e os agrotóxicos utilizados nessas lavouras que tem provocado a contaminação da água, do solo e do ar por metais pesados. Nessa direção, é importante pontuarmos que as causas de deficiência intelectual são heterogêneas, ou seja, podem ser de fatores genéticos, mas podem ser provocados por fatores ambientais como: desnutrição durante a gravidez, neurotoxicidade ambiental, nascimento prematuro, isquemia cerebral perinatal, síndrome do álcool fetal, infecções pré, peri, pós natais (Abreu, 2010).


Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

A neurotoxicidade ambiental pode ser provocada pelos agrotóxicos que estão sendo chamados atualmente de defensores agrícolas. Assim, os agrotóxicos:

> causam doenças agudas de intoxicações leves e graves e que podem levar a óbito (gastrointestinais, dérmicos, hepáticos, renais, neurológicos, pulmonares e déficit imunológico) e a doenças crônicas, como cânceres infantojuvenis, alterações do sistema reprodutor, neuropatias (surdez, diminuição da força muscular, paralisias e doença de Parkinson), psiquiátricos (depressão, distúrbios cognitivos, autismo), desreguladores endócrinos (diabetes, hipotiroidismo, infertilidade, abortos), teratogênicos (anencefalia, malformações), mutagênicos (defeitos no DNA), carcinogênicos (mama, ovário, próstata, testículo, esôfago etc.) e imunodepressores. (Pignati, et al, 2022, p.473)

Registrar a violência territorial que os povos indígenas vêm sofrendo em seus tekohás é fundamental para compreendermos o impacto quando vamos discorrer sobre o nascimento de uma criança com deficiência.

Atualmente, muitas mulheres guaranis e kaiowás deixam seus tekohás para trabalharem na lavoura de maças. Os homens também se vêm obrigados a deixarem seus tekohas para buscarem sustento nas lavouras de monocultura do agronegócio. E assim, os elos afetivos vão diluindo em detrimento da invasão de terras indígenas, exploração do trabalho e o enfraquecimento dos vínculos familiares. A configuração familiar se alterou diante de propostas políticas neoliberais.

O neoliberalismo é responsável por promover da intolerância religiosa, o racismo institucional, o preconceito linguístico, a destruição da diversidade fauna e flora afetando o modo de existir guarani e kaiowá através da reza, canto, dança, comida e remédios tradicionais. De acordo com a pesquisadora indígena Sônia Pavão:

> (...) o conhecimento tradicional dos povos Guarani e Kaiowá se constrói a partir de saberes e fazeres sistêmicos, holísticos integrados de forma intrínseca com o mundo natural e o mundo espiritual havendo, por parte desses povos, um profundo conhecimento a respeito da biodiversidade local. Vale apontar que a escolha da região para construção das aldeias seguia três critérios fundamentais: terras de mata, proximidade a rios e córregos e terras boas para agricultura. (Pavão, 2021, p.20)

Assim, é possível compreender que não existe a separação entre os seres humanos e a natureza. A natureza somos nós. Sendo assim, é necessário cuidarmos e respeitarmos o que estamos chamando de natureza, pois como estamos interligados e um impacto negativo na natureza também irá refletir em nós.


Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

Salientamos que não é nosso objetivo discutirmos a construção conceitual do que é ou não deficiência humana, pois sabemos que esta é uma construção social e o que pode ser interpretado por um não indígena como deficiente, pode não ser para um guarani e kaiowá. O que desejamos afirmar é que o corpo e a mente estão ligados a DIVERSIDADE da flora e da fauna. A diversidade da fauna e da flora no tekohá produz a diversidade de conhecimentos e práticas guarani e kaiowá. O tekohá é um lugar onde nascemos e construímos nossa identidade, e também é o lugar em que iremos repousar eternamente. O tekohá é o chão sagrado dos povos indígenas.

No entanto, a destruição desse território pelas atividades do agronegócio tem gerado dificuldade de coleta de matéria-prima e também das relações humanas, pois a natureza não está mais em condições adequada para viver do *nhandereko* (*nhande* - nosso, *reko*- viver). A força espiritual que protegia a vida no tekohá fica enfraquecida diante da destruição do território. Sem *tekohá* não há *teko* (cultura), nem *ñee* (língua). Um *tekohá* saudável produz relações sociais saudáveis e corpos e mentes saudáveis.

A diversidade da fauna e da flora são importantes para que os guaranis e kaiowás possam manter viva a língua materna, os saberes e práticas ancestrais tão importantes para se organizarem socialmente e ritualisticamente. Sem as práticas ritualísticas o corpo e o espírito se modificam e os filhos nascem doentes, sem caminho para seguirem e fazerem o bem para si e para o coletivo. E fundamental que professores e profissionais da saúde, que atuam em terras indígenas, compreendam a história de violência do Estado contra os povos guarani e kaiowá, pois:

> Quem cresceu debaixo de telha, não compreende como existir sob lona, sol e sapé nos quarenta graus. Quem nasceu com terra e não vivenciou o despejo e as marcas de expropriações, inclusive subjetivas, não consegue gestar políticas de existência que cuidem como o Saber Popular. (Rodrigues e Yamazaki, 2024, p.9)

## Considerações finais

Muitas famílias apresentam a compreensão de que seus filhos e/ou filhas com deficiência é uma punição de uma desobediência cometida no passado, assim, quando nasce uma criança com alguma deficiência as famílias acabam escondendo-a da comunidade. E a consequência disso é que essa criança é excluída da convivência e interação com a sociedade.

Compreendemos que uma discussão mais politizada é necessária para a sociedade como um todo, mas especialmente para os profissionais da saúde e da educação por serem


Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

mais próximos das crianças e adolescentes com deficiência física e/ou intelectual no contexto em que estamos abordando a temática. Profissionais da educação e da saúde que atuam nas aldeias, reservas e áreas de retomada precisam ter um olhar mais politizado sobre a origem da criança com deficiência física e/ou intelectual nas terras indígenas guarani e kaiowá para que compreendam que a violência territorial fomenta destruição física, intelectual e histórica do modo de existir de um povo.

**Agradecimentos**

Às famílias que aceitaram contribuir com a pesquisa, a Universidade Pública e ao Programa Bolsa Permanência.

**Referências**

ABREU, Ludmila Serafim de. **Estudo citogenético de indivíduos afetados por deficiência mental em três APAEs da região de Ribeirão Preto**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/17/17135/tde-22042013-162950/ Acesso em: 29 de fevereiro, 2024.

BELATO, Janaina de Jesus Fernandes. Os serviços de Apoio da Educação Especial no processo de inclusão escolar realizados pelo centro estadual de Educação Especial e Inclusiva CEESPI. In **Educação Especial em Mato Grosso do Sul: caminhos e práticas**. Org. Bytendorp, A. A. B. M; Meneses, S. Q.; Braga, P.G. Campo Grande, MS; SED, 2019. Disponível em <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial-em-MS-Caminhos-e-Pr%C3%A1ticas.pdf > Acesso em 09-02-2014.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto editora, 1994.

BRASIL. Estatuto da Pessoa com Deficiência – 3ªed. – Brasília: Senado Federal. Coordenação de Edições Técnicas, 2019. Disponível em < https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_3ed.pdf > Acesso em 09=01-2024.

COELHO, Luciana Lopes. A Constituição do Sujeito Surdo na Cultura Guarani- -Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; COELHO, Luciana Lopes. Discursos e Práticas na Inclusão de Índios Surdos em Escolas Diferenciadas Indígenas. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.41, n.3, 2016. Disponível em < https://www.scielo.br/j/edreal/a/qHtPZV5tBV4g65yjyVFXgpR/?format=pdf&lang=pt >


Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

Acesso em 02 de fev. de 2024.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

HOLANDA, Marianna Assunção Figueiredo; ALBUQUERQUE, Fernando Pessoa de; YAMADA, Érica Magami. Crianças indígenas com deficiência e a violação dos direitos à saúde, territoriais e humanos no Brasil. **Revista Brasileira Bioética**. (2019) Disponível em< file:///C:/Users/User/Downloads/dalvinabn,+e19+-+Crian%C3%A7as+ind%C3%ADgenas_Defici%C3%AAncia_viola%C3%A7%C3%A3o+direitos_07.06+.....pdf >Acesso em 09-02-2024.

MELIÁ, Bartomeu, GRÜMBERG, Georg; GRÜMBERG, Fridel Von. **Los Paĩ – Tavyterã: Etnografia Guarani Del Paraguai Contemporâneo**. Asunción del Paraguai. Centro de Estudios de la Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción", 1976.

MOREIRA, Carlos José de Melo. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: uma análise de três programas federais, para a educação especial, desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação do município de São Luís-MA, no período de 2009 a 2012.** 404 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. São Paulo. 2016.

PAVÃO, Sônia. **Conhecimentos Tradicionais Guarani e kaiowá como fontes de autonomia, sustentabilidade e resistência**. 121f. Dissertação (Educação e Territorialidade) – Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, Dourados, 2021. Disponível em < https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/4544/1/SoniaPavao.pdf > Acesso em: 09-01-2024.

PERALTA, Anastácio. **Tecnologias Espirituais: Reza, Roça e Sustentabilidade entre os Kaiowá e Guarani.** 94f. Dissertação (Mestrado em Educação e Territorialidade). Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022. Disponível em < https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/5018/1/AnastacioPeralta.pdf Acesso em 05-02-2024.

PIGNATI, Wanderlei Antonio; SOARES, Mariana Rosa; CORRÊA, Marcia Leopoldina Montaranari; LEAO, Luis Henrique da Costa. O caráter pandêmico dos desastres socioambientais e sanitários do agronegócio. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 46 2022. Disponível em < https://www.scielo.br/j/sdeb/a/nqdP4jTmchMYQmKcpHChhfS/?format=pdf&lang=pt > Acesso em 09 de fevereiro de 2024.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméia Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de Saúde Pública**, v. 24, São Paulo, 1995. Disponível em < https://www.scielo.br/j/rsp/a/fF44L9rmXt8PVYLNvphJgTd/?format=pdf&lang=pt > Acesso em 02/02/2024.

REIS, Luzivan Costa; VIZCARDO, Luis Enrique Murillo; COUTINHO Fernanda Maia; GEHA, Yuri Fadi; SILVA, Wellington Fernando Jr; ARANTE, Tiago; SILVA, Elis Vanessa


Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

de Lima. Consanguinity and genetic diseases in Brazil: an overview. **International Journal of Medical Reviews**. v.10, n.1. mar. 2023. Disponível em < > Acesso em 27 de fevereiro de 2024.

RODRIGUES, Paula Aparecida do Santos; YAMAZAKI, Regiani Magalhães de Oliveira. Educação Popular em Saúde na Pedagogia Guarani e Kaiowá sob a docência de Ñanderu e Ñandesy. **Areté** - **Revista Amazônica de Ensino de Ciências**. v.23, 2024 n. Disponível em < https://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/3713 > Acesso em 01/12/2024.

SOUZA, Vânia Pereira da Silva. **Crianças indígenas Kaiowá e Guarani: um estudo sobre as representações da deficiência e o acesso às políticas de saúde e educação em aldeias da região da Grande Dourados**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados; 2011.

YAMAZAKI, Regiani Magalhães de Oliveira. **Conhecimentos e práticas interculturais na educação escolar indígena: subsídios para a formação de professores de ciências.** 2018. 247 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, SC, 2018. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/238644?show=full> Acesso em 05/01/2024.


Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

REVISTA INTERDISCIPLINAR RIET EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE

# As interfaces da Educação Especial e Inclusiva do povo guarani no oeste do Paraná

# The interfaces of Special and Inclusive Education for the Guarani people in western Paraná

# Las interfaces de la Educación Especial e Inclusiva para el pueblo guaraní en el oeste de Paraná

**Renato Souza da Cruz**
Universidade Estadual de Maringá – UEM
E-mail: renato.smi2014@hotmail.com
https://orcid.org/0009-0004-2861-1249

**Bruna Marques Duarte**
Secretaria de Estado da educação do Paraná- SEED
E-mail: brunamd88@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-0146-7502

**Vânia de Fatima Tluszcz Lippert**
Universidade Estadual de Maringá – UEM
E-mail: vanialippert@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-3986-7640

**Resumo:** As comunidades indígenas foram marcadas historicamente pelo apagamento e desvalorização cultural em detrimento do pensamento europeu. Por isso, a perspectiva da Educação Escolar Indígena tem como premissa a garantia da identidade cultural de cada povo que atende. No entanto, para que a mesma tenha uma proposta intercultural diferenciada, faz-se primordial a formação de professores indígenas para atuarem em sua comunidade, a elaboração de um currículo multicultural, o ensino bilíngue, entre outros aspectos. Diante disso, este trabalho discute a premissa da Educação Especial e, a partir da mesma, analisa as questões históricas que envolvem a educação escolar indígena na escola da comunidade *Tekoha Ocoy*, a relevância da educação especial como ferramenta inclusiva nesta instituição de ensino. A partir disso, podemos inferir que a cultura possui mobilidade, e que o entendimento das pessoas com necessidades especiais vem se incluindo nesta terra indígena, a partir do diálogo dos professores com as famílias e lideranças sobre a importância do ser diferente, e do respeito pelas diferenças, valorizando a sala de recursos multifuncional nesta realidade escolar.

**Palavras-chave**: Educação Escolar Indígena; Inclusão; Sala de Recursos

**Abstract:** Indigenous communities have historically been marked by cultural erasure and devaluation to the detriment of European thought. Therefore, the perspective of Indigenous School Education is premised on guaranteeing the cultural identity of each people it serves.


Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

However, for it to have a differentiated intercultural proposal, the training of indigenous teachers to work in their community, the development of a multicultural curriculum, bilingual teaching, among other aspects, are essential. Given this, this work discusses the premise of Special Education from the same analysis, considering the historical issues involving indigenous school education in the community school in the Tekoha Ocoy indigenous community, the relevance of special education as an inclusive tool in this educational institution. From this, we can infer that culture has mobility, and that the understanding of people with special needs has been included in this indigenous land, based on the teachers' dialogue with families and leaders about the importance of being different, and respect for differences, valuing the multifunctional resource room in this school reality.

**Keywords**: Indigenous School Education; Inclusion; Resource Room

**Resumen:** Las comunidades indígenas han estado históricamente marcadas por el borrado y la devaluación cultural en detrimento del pensamiento europeo. Por lo tanto, la perspectiva de la Educación Escolar Indígena tiene como premisa garantizar la identidad cultural de cada pueblo al que sirve. Sin embargo, para que tenga una propuesta intercultural diferenciada, son fundamentales la formación de docentes indígenas para trabajar en su comunidad, el desarrollo de un currículo multicultural, la enseñanza bilingüe, entre otros aspectos. Ante esto, este trabajo discute las premisas de la Educación Especial a partir del mismo análisis, considerando las problemáticas históricas que involucran la educación escolar indígena en la escuela comunitaria de la comunidad indígena Tekoha Ocoy, la relevancia de la educación especial como herramienta inclusiva en esta institución educativa. De esto podemos inferir que la cultura tiene movilidad, y que en esta tierra indígena se ha incluido la comprensión de las personas con necesidades especiales, a partir del diálogo de los docentes con las familias y líderes sobre la importancia de ser diferentes y el respeto a las diferencias valorando la sala de recursos multifuncional en esta realidad escolar.

**Palabras Clave**: Educación Escolar Indígena; Inclusión; Salón de Recursos

Data de recebimento: 05/02/2024
Data de aprovação: 15/12/2024

DOI: 10.30612/riet.v4i2.17990

## Introdução

A Educação Escolar Indígena deve ser considerada parte crucial no desenvolvimento do sujeito indígena. Nesse contexto, o ensino necessita ser protagonista no respeito às diferenças (PEREIRA; SILVA, 2022), sendo a escola diferenciada a base construtora da interculturalidade e o diálogo cultural.

Nesta conjuntura, a escola não apenas dialoga sobre as visões diversas em relação ao mundo, mas sim, se vê entre duas concepções distintas que possuem preceitos, definições e modalidades específicas (COHN, 2005). Dessa maneira, a partir da constituição da dualidade entre escola e comunidade, no qual os conhecimentos e a cultura se entrelaçam, a educação


Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

escolar se concretiza nos diversos espaços que haja uma subjetividade de conhecimento (PEREIRA; SILVA, 2022).

Este processo de ensino, na perspectiva cultural, tem nas comunidades indígenas, ligação direta com o fato destes povos repassarem suas tradições e costumes de uma geração para outra em uma comunicação em que a história é valorizada no espaço coletivo. Uma vez que, nas comunidades indígenas, os mais velhos são considerados parte viva da cultura, estes então têm como compromisso transmitir os conhecimentos e costumes do seu povo, para dar continuidade aos saberes tradicionais, de modo que a cultura continue sendo repassada. O que permite às crianças uma construção de sua identidade a partir do passado (MOREIRA; ZOIA, 2021; SIMAS; PEREIRA, 2010).

Conforme Simas e Pereira (2010), esta ótica de Educação Escolar Indígena tem potencial de garantir aos indígenas e suas comunidades a recuperação de suas memórias. Assim, podem permitir a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências, bem como, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos dos povos originários e não originários.

No entanto, apesar da Educação Escolar Indígena ser amparada pela Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), que assegura às comunidades indígenas o direito à educação diferenciada, específica e bilíngue, a mesma tem tido embates quando da efetivação de políticas afirmativas que vão em direção contrária às políticas e práticas da educação escolar tradicional. Esta por sua vez, segundo Ladeira (2004, p. 141), tem como perspectiva, "[…] uma reprodução social, econômica e cultural e que, na melhor das hipóteses, oferece aos grupos socialmente excluídos apenas uma mobilidade social individual e limitada". Assim, segundo a autora, tenta-se reduzir a discrepância social sem modificar efetivamente os níveis de desigualdade econômica e social no país.

Sendo assim, para Ladeira (2004), o desafio da escolarização indígena é propor um sistema de ensino diferenciado e de qualidade que atenda às especificidades dos povos originários, considerando que suas perspectivas de futuro são diferentes das nossas. Diante disso, concebemos a necessidade de uma visão curricular multicultural nos processos da educação cultural indígena. Sobre o currículo multicultural, para Sacristán (1995, p. 83), este exige, "[...] um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos do ensino, no qual os interesses de todos sejam representados". Porém, segundo o autor, para torná-lo praticável é crucial uma condição curricular diferente da dominante e um modo de pensar diverso "[...]


Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

por parte dos professores, pais, alunos, administradores e agentes que confeccionam os materiais escolares" (SACRISTÁN, 1995, p. 83).

A partir disso, no que tange a uma composição curricular multicultural, esta precisa versar de maneira relevante todo o conjunto de especificidades sobre as quais a instituição de ensino, na função de órgão formador, tem por finalidade social, debater e procurar, por meio de atitudes concretas a conscientização dos sujeitos que a frequentam, pretendendo o desenvolvimento de sua criticidade. Neste contexto, destaca-se, em especial, o respeito às diferenças, por meio do diálogo entre comunidade e escola, que caracteriza a interculturalidade e torna plausível promover a relação entre o conhecimento científico escolar e a dinamicidade da cultura em que se está inserido (BRASIL, 1998; SANTOS; LOPES, 2013).

Associado a um currículo multicultural, torna-se relevante na valorização dos saberes culturais, a atuação do docente indígena em sua comunidade. Cavalcante (2003) evidencia a relevância de formar docentes indígenas a partir da diversidade e pluralidade de sua cultura, com suporte em valores identitários a partir de uma ligação principalmente com a natureza, sendo que os professores indígenas, "[...] são os principais responsáveis por essa parte da formação, que envolve as relações sociais no cotidiano da aldeia" (CAVALCANTE, 2003, p. 43).

Diante deste panorama, a formação docente para a atuação nas escolas indígenas revela-se como premissa essencial para uma Educação Escolar Indígena específica e diferenciada. No entanto, faz-se crucial a regulamentação, na esfera das Secretarias de Educação, a carreira do magistério indígena, garantindo aos professores indígenas, "[…] condições adequadas de trabalho, remuneração compatível com as funções exercidas e isonomia salarial com os demais professores da rede de ensino" (BRASIL, 1998, p. 40).

O documento referencial curricular para as escolas indígenas assinala que para a priorização da educação indígena, é preciso o fortalecimento educacional como uma ação pedagógica voltada para a realidade dos povos indígenas, o que exige um currículo escolar associado ao contexto indígena e um projeto político pedagógico específico indicando os preceitos pedagógicos necessários para uma prática diferenciada na educação escolar indígena. O documento, também, reafirma a essencialidade do ensino bilíngue, que evidencie os princípios e costumes advindos da comunidade (PEREIRA; SILVA, 2022).

Nesta conjuntura, que especifica uma Educação Escolar Indígena diferenciada, este trabalho refletirá sobre a Educação Especial no território indígena como proposta de


Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

reivindicação de uma educação com qualidade para todas as pessoas. A partir disso, apresentaremos a história do Colégio Estadual Indígena *Teko Ñemoingo*, localizado na comunidade indígena *Tekoha*[1] *Ocoy*, no município de São Miguel do Iguaçu–PR, para discutir a educação escolar nesta comunidade, voltando-se para a análise da estruturação da sala de recurso multifuncional e sua relevância na Educação Escolar Indígena nesta comunidade.

## O processo de inclusão escolar em território indígena

Ao tratar do ensino dos estudantes das escolas que ofertam a Educação Especial Indígena, é preciso compreender as principais legislações e documentos educacionais que regulamentam a Educação Especial na Educação Escolar Indígena.

Na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que aconteceu em Nova York no ano de 2007, debateu-se a exposição das pessoas com deficiência às formas múltiplas de violência, as reflexões ocorridas resultou no Decreto 6.949 de 2009 (BRASIL, 2009), que evidencia que, em virtude de sua cor, sexo, origem nacional, étnica, dentre outras, as pessoas sofrem discriminação, firmando-se, como um documento que reconhece a importância e a necessidade da proteção dos direitos humanos de todas as pessoas com deficiência.

A seguir, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é a primeira Política de Educação Especial a orientar a construção das interfaces considerando as diferenças socioculturais, dessa maneira apresenta as questões sobre a Educação Especial na educação escolar indígena a assegurar para a educação indígena, do campo e quilombola que recursos, serviços, e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2008, p. 19).

Na versão final do documento da Conferência Nacional de Educação (CONAE), somente o eixo VI é destinado a "Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade" faz-se referência para a necessidade de se construir uma relação consolidada entre a Educação Especial e a educação indígena (CONAE, 2010, p. 141). Portanto, para fortalecer ainda mais a relação entre Educação Especial e educação indígena, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

[1] Tekoha é uma palavra guarani que significa "o lugar onde somos o que somos".


Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

A partir desta ótica, segundo expressam Sá (2011) e Souza (2011) a Educação Especial se mostra como um importante cenário das reivindicações dos povos indígenas, que por meio dela buscam melhores condições de ensino para todos os estudantes indígenas com deficiência, reivindicam o direito à educação de qualidade e enfatizam a necessidade do acesso às políticas públicas do país. Ainda conforme as autoras, existem muitas barreiras a serem superadas com relação ao acesso às políticas públicas, principalmente as educacionais. Assim, a educação escolar das comunidades indígenas no Brasil necessita avançar no campo da Educação Especial e Inclusiva dos indígenas com deficiência. Por isso, é importante ter como base a educação escolar das comunidades indígenas brasileiras e avançar na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva.

O Artigo 13 da LDB n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seus incisos I e II, mostra a necessidade de adequação dos professores no processo de construção coletiva do projeto político pedagógico (PPP), enfatizando que não é dever do aluno adaptar-se à escola e sim a escola que, deverá ser conhecedora da sua função, colocar-se à disposição do aluno, evidenciando que a escola é espaço inclusivo, que procura atender os objetivos da educação.

A política direcionada à Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, algumas vezes, caracteriza essa modalidade de ensino como uma escolarização comum e dessa maneira, generalizada o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em todas as etapas, níveis e modalidades, preferencialmente, no atendimento a rede pública de ensino (BRASIL, 2013a). Porém, o documento referente à consolidação da inclusão escolar no Brasil −2003 a 2016, quanto ao AEE, prevê.

> O caráter não substitutivo e transversal da educação especial é ratificado pela Resolução CNE/CEB n.º 04/2010, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e preconiza em seu artigo 29, que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado –AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2016, p. 32–33).

A proposta das políticas educacionais voltadas para a Educação Especial e Inclusiva fundamenta e prioriza as particularidades do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que incluem a individualização do ensino, uma abordagem multidisciplinar, o foco na diversidade, a criação de ambientes acessíveis, a formação contínua dos educadores e a colaboração com as famílias. No entanto, nem tudo o que está previsto na legislação pode ser efetivamente implementado pelas escolas, uma vez que enfrentam desafios, como a


Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

escassez de profissionais especializados e capacitados com formação específica em AEE. Isso dificulta o atendimento completo da demanda da Educação Especial.

Os profissionais responsáveis pelo AEE deveriam possuir em sua formação profissional, além da licenciatura, uma formação específica para atuar na sala de recursos multifuncional, observando que estes são espaços públicos associados à estrutura existente nas redes estaduais e municipais e contemplados no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas. E, nesse âmbito, evidenciar a escola como sendo um espaço inclusivo cuja finalidade é atingir os objetivos da educação em sua totalidade.

Para que a Educação Especial e Inclusiva se concretize nos ambientes escolares indígenas, a verdadeira inclusão deve ser entendida como um esforço da comunidade. É fundamental que os professores sejam incentivados, durante sua formação, a repensar e reinventar os saberes pedagógicos com base na prática social da educação. Além disso, é necessário garantir recursos financeiros e serviços de apoio pedagógico especializados. A partir do atendimento a essas necessidades, poderá ser efetivada a verdadeira inclusão das pessoas com deficiência nas escolas indígenas. Essa inclusão não apenas beneficia os alunos com dificuldades, mas também transforma a perspectiva educacional de toda a comunidade escolar—professores, pessoal administrativo e alunos—promovendo o sucesso coletivo na corrente educativa (MANTOAN, 2003).

Perante todas as leis e decretos que regulamentam a Educação Especial, é importante ressaltar que muitas vezes existem regulamentações específicas e distintas em cada município e estado. As escolas indígenas estão vinculadas às redes de ensino municipais e estaduais, sujeitando-se às suas normas. Apesar das diversas leis e decretos que regulamentam a Educação Especial, continua faltando regulamentação clara para garantir o acesso e a inclusão dos estudantes indígenas, mesmo que a prática mostre um brando processo inclusivo sendo aplicado nas escolas indígenas. Assim, a temática da Educação Especial na educação indígena se apresenta junto a um povo que tradicionalmente vive de formas diferentes de ensinar e educar, e isso, ocasiona preocupação na comunidade escolar quanto à aplicação de um plano de trabalho docente adequado ao nível de aprendizagem dos estudantes inseridos neste contexto. Diante disso, as escolas indígenas procuram garantir o direito e o acesso dos seus estudantes a uma educação alinhada com a realidade, para valorizar e construir uma nova realidade escolar para o seu povo e priorizar o ensino e a aprendizagem de qualidade.


Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

Neste sentido, a Educação Especial e Inclusiva possui um público alvo específico, porém, com o ensino escolar de todas as pessoas. O aluno é matriculado e inserido no meio escolar para poder interagir com os demais alunos nesse ambiente, ter acesso aos conteúdos curriculares e fazer parte de todo o cenário que compete ao seu ensino e sua aprendizagem. No Estado do Paraná, a Educação Especial está prevista na Constituição Estadual (PARANÁ, 1989), que segue legislação específica (PARANÁ, 1994), amparada nas deliberações, decretos e resoluções.

A Lei n.º 13.146/2015 (BRASIL, 2015), que estabelece direitos e garantias para pessoas com deficiência, enfatizando a inclusão em todas as modalidades de ensino, incluindo a educação indígena; a Resolução CNE/CP n.º 2/2017 (BRASIL, 2017), que define diretrizes curriculares para a educação indígena, assegurando o respeito à cultura e a inclusão de alunos com deficiência; e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2013b), que destaca a importância da inclusão de todos os estudantes, promovendo práticas pedagógicas adaptadas às especificidades culturais e sociais dos alunos indígenas.

Os enfrentamentos relacionados com as temáticas da Educação Especial e Inclusiva, impulsionam a pesquisa e o desenvolvimento de práticas pedagógicas baseadas nos pressupostos da inclusão escolar (LIPPERT, 2021, p. 45), e, os desígnios da Educação Inclusiva trabalham para que as escolas estejam preparadas e organizadas para receber sem distinção ou restrição, todos os estudantes.

As políticas públicas na interface da Educação Escolar Indígena, tem por finalidade "[...] assegurar que os recursos, serviços e atendimentos educacionais especializados estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos" (BRASIL, 2008, p. 22-23). No entanto, a concretização das propostas da Educação Especial, são específicas da cultura não indígena, o que demonstra que existe a necessidade de uma organização adequada para incluir o aluno indígena com deficiência nos programas do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A valorização da educação inclusiva e especial em áreas indígenas é uma obrigação moral e educacional que reconhece a variedade cultural e as exigências particulares das comunidades nativas. Essa estratégia busca assegurar a igualdade de acesso à educação, levando em consideração as peculiaridades linguísticas, culturais e sociais dos povos indígenas, incluindo aqueles que necessitam de atenção especial.


Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

Em princípio, é essencial compreender e respeitar a diversidade das cosmovisões presentes nos territórios indígenas. A forma de comunicação, os hábitos e as práticas de cada grupo têm uma função vital na formação da identidade dos membros. Por essa razão, as estratégias de ensino devem ser adequadas de modo a representar e apreciar esses aspectos culturais, oferecendo uma oportunidade de aprendizado relevante e contextualizada.

O preparo dos especialistas da área educacional tem um papel fundamental nesse desenvolvimento. Docentes e outros profissionais envolvidos necessitam de formação intercultural que englobe aspectos culturais. O que exige uma formação intercultural que aborde aspectos culturais e linguísticos de forma abrangente e educacionais presentes nas comunidades indígenas. Isso abrange adaptação de estratégias didáticas, métodos de avaliação sensíveis às diferenças culturais e uma compreensão aprofundada das demandas singulares dos estudantes com suas especificidades.

Sendo assim, a detecção antecipada e a intervenção efetiva são fatores fundamentais para assegurar o completo desenvolvimento acadêmico e social de estudantes indígenas com deficiência. Colaborações entre especialistas da área da saúde, educação e comunidade são de extrema importância para estabelecer programas de identificação e suporte que levem em consideração as particularidades culturais e garantam o acesso a atendimentos apropriados.

Nesta perspectiva, ampliar e adaptar a cultura aos materiais de ensino e recursos didáticos é uma ação útil para incentivar a inclusão. A tradução para os idiomas regionais, a inclusão de aspectos da cultura indígena nos materiais e a oferta de tecnologias auxiliares ajudam a tornar o ambiente educacional mais acessível e enriquecedor para todos os estudantes.

A partir disso, percebemos que é crucial que as comunidades indígenas tenham um papel ativo na formulação de políticas educacionais. Para alcançar a inclusão social, é necessário implementar práticas que enalteçam a diversidade, combatam a segregação e evitem a estigmatização.

## Trilhando Caminhos na Educação inclusiva no Colégio Indígena *Teko Ñemoingo*

O direito garantido às sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue no Brasil, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, tem sido progressivamente regulamentado por meio de diversos dispositivos legais. Inicialmente, o Decreto 26/91 (BRASIL, 1991), marcou uma mudança significativa ao transferir a responsabilidade exclusiva da condução dos processos de educação escolar nas


Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

comunidades indígenas do órgão indigenista (FUNAI) para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), cabendo aos estados e municípios a coordenação e execução das ações (BRASIL, 1998).

Relacionando isso, o Colégio Estadual Indígena Teko Ñemoingo também ilustra essa transformação significativa na educação indígena. A Portaria Ministerial n.º 559/91 é um marco fundamental que evidencia uma mudança de paradigmas na abordagem educacional voltada para as comunidades indígenas. Nesse contexto, a educação deixa de seguir o modelo integracionista preconizado pelo Estatuto do Índio (Lei n.º 6.001/73) e passa a adotar o princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística do Brasil, bem como o direito à sua preservação (SILVA, 2019).

O Colégio Estadual Indígena *Teko Ñemoingo* está localizado na aldeia indígena *Tekoha Ocoy*, Santa Rosa do *Ocoy*, no município de São Miguel do Iguaçu, a 40 km do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Foz do Iguaçu. Sua Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) foi fundada em 2 de abril de 2009, com registro 2574 em São Miguel do Iguaçu, sendo aprovada em 29 de abril de 2009. No ano de 2013, um secretário indígena foi contratado para trabalhar na instituição de ensino. Em 2016, foi contratada a primeira pedagoga indígena guarani, e em 2017 ocorreu a eleição de uma vice-direção indígena. A grande conquista veio em 2020, quando a direção escolar passou a ser totalmente indígena, com a posse de uma professora guarani como diretora (PPP, 2023).

A Escola Estadual Indígena Avá-Guarani recebeu autorização por meio da Resolução n.º 8590, datada de 28 de dezembro de 1984. Em 1999, solicitou a alteração da Entidade Mantenedora da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), para a Prefeitura Municipal de São Miguel do Iguaçu. A partir de 29 de julho de 1999, passou a ser conhecida como Escola Rural Municipal Indígena Avá-Guarani, conforme Parecer n.º 2228/99–CEF-, Lei n.º 1208/99 e Resolução n.º 900/99. Oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, correspondente à antiga 1ª à 4ª série (PPP, 2023).

Posteriormente, surgiu a necessidade de ampliação da estrutura escolar para atender os alunos que concluíam a 4ª série (5º ano). Estes alunos, ao passarem para a Escola Estadual Santa Rosa, em Santa Rosa do *Ocoy*, enfrentaram a ausência de ensino da Língua Materna Guarani e a falta de um enfoque específico para os aspectos socioculturais indígenas. A Instituição de Ensino solicitou ao governo estadual a construção de mais salas para as séries de 5ª a 8ª (6º a 9º ano), resultando em 3 salas de aula, um saguão para refeitório e uma biblioteca. No final de 2008, ocorreu a estadualização através da Resolução 687/08


Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

(BRASIL, 2008), unindo a Escola Avá-Guarani, que passou a se chamar Escola Estadual Indígena *Teko Ñemoingo*.

Com a legalização da escola no âmbito estadual em 5 de maio de 2008, leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996) e a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, instituída em 2007, iniciaram-se novas práticas pedagógicas, que se mantêm em pleno funcionamento até os dias atuais. Em 2010, a denominação foi alterada para Colégio Estadual Indígena Teko Ñemoingo, abrangendo Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme a Resolução de Autorização 5453/08 e o Parecer 194/10-CEF. Em 2011, foi autorizada a abertura da Sala de Recursos Multifuncional I.

## Conhecendo o Colégio Estadual Indígena Teko Ñemoingo da Terra Indígena do Ocoy

O colégio estadual indígena, oferece diversos níveis de ensino, incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com um porte de nível 2, a instituição atende atualmente 334 alunos, sendo 266 no período diurno e 68 no período noturno, na modalidade EJA. Seguindo as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), a carga horária anual é de 800 horas. Essas horas são distribuídas ao longo de 200 dias letivos para os anos iniciais e EJA, e 192 dias letivos para os anos finais e Ensino Médio. As aulas têm uma duração de 50 minutos cada, conforme o Art. 30 da Lei Complementar 103/2004, que estabelece que a hora-aula do professor em exercício de docência será de até 50 minutos, garantindo ao aluno um mínimo de 800 horas anuais, conforme previsto na Lei Federal 9394/96, Art. 24 § I (MALDANER, 2017).

A instituição oferece uma abrangente variedade de programas educacionais. Na Educação Infantil, há três turmas para crianças de 4 a 5 anos, no período vespertino. No Ensino Fundamental, distribuído entre os Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano), são oferecidas diversas turmas em ambos os períodos, com destaque para as nove turmas de 9º ano. O Ensino Médio conta com três turmas no período matutino também participam, no contra turno, das disciplinas do novo itinerário indígena. Isso destaca o compromisso da instituição em promover uma educação inclusiva e adaptada às necessidades específicas de cada grupo, garantindo uma experiência educacional enriquecedora para todos os estudantes. Enquanto a Educação de Jovens e Adultos (EJA) abrange o Ensino Fundamental — Fase I e II, além do Ensino Médio, ministrados no período


Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

noturno, totalizando três turmas. Essa diversidade reflete o compromisso da instituição com a educação em diferentes fases da vida.

O colégio se destaca por um ambiente que promove a aprendizagem e reduz a evasão e reprovação. Localizado em área rural, conta com treze salas de aula bem equipadas, uma biblioteca, salas administrativas, laboratório de informática e parquinho pedagógico, todos apoiados por diversos materiais pedagógicos que integram a ludicidade e fortalecem a cultura indígena.

Na visão dos alunos indígenas, a escola é um espaço único, sem distinção entre o ambiente escolar e a comunidade. Essa integração com a vegetação e um lago próximo enriquece a experiência educativa. A escola também oferece infraestrutura completa, incluindo áreas para refeições, banheiros, cozinha, lavanderia e depósitos, evidenciando seu compromisso com uma educação de qualidade em um ambiente acolhedor.

> Discutir a educação escolar para as comunidades indígenas e para o povo de Ocoy é proporcionar aos estudantes indígenas e às suas famílias as expressões de suas necessidades e interesses frente ao cotidiano em que estão a ser inseridos. Portanto, cada grupo singular, conforme a localização das comunidades, a caça, a pesca e a subsistência de suas famílias, possui necessidades ímpares para o processo de escolarização das crianças, adolescentes, jovens e adultos indígenas, como a valorização da língua materna, da espiritualidade, da dança e do canto, das comidas típicas, dos artesanatos, das plantas medicinais, dos jogos indígenas, da pintura corporal, do plantio, da colheita e do luto indígena Guarani (RIBEIRO, 2022, p. 45).

O atendimento às demandas educacionais em Terras Indígenas, marcadas por suas particularidades étnicas e linguísticas, requer uma compreensão profunda e abrangente. É crucial continuar aprofundando o conhecimento sobre a população indígena, intervindo e agindo de maneira estratégica para garantir condições essenciais e um atendimento adequado aos indígenas com necessidades educacionais especiais (NEE).

No contexto do Colégio Estadual Indígena Teko Ñemoingo, foi implementada uma Sala de Recursos Multifuncional para alunos dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Médio. Foram contratados dois Professores de Apoio à Comunicação Alternativa para atender alunos com deficiência física neuromotora. A escola também conta com cerca de 20 alunos matriculados que enfrentam distúrbios de aprendizagem, evidenciando a necessidade de abordagens inclusivas.

Além disso, a instituição possui instalações de qualidade que promovem um ambiente propício à aprendizagem, com treze salas de aula, biblioteca, salas administrativas, laboratório de informática e parquinho pedagógico. A escola desenvolve aulas lúdicas e prioriza a boa comunicação e o fortalecimento da cultura indígena. Também oferece


Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

infraestrutura adequada para refeições, banheiros, cozinha e lavanderia, refletindo seu compromisso em proporcionar uma educação de qualidade que valoriza a cultura, história, tradição e espiritualidade, como mostra a Figura 1 abaixo.

Figura 1 - Atividade cultural dos alunos Guarani desse colégio indígena



Fonte: Acervo escolar, 2024.

O projeto de inclusão é fundamental, pois há a presença de alunos com diversas necessidades, como deficiências físicas, intelectuais, sensoriais, transtornos do espectro autista e superdotação. Em respeito à cultura indígena, é essencial que crianças com necessidades especiais permaneçam próximas de suas mães, recebendo atendimento na escola da comunidade. Essa proximidade facilita o acompanhamento necessário para o desenvolvimento dessas crianças. A este respeito, Sá (2011) destaca a importância de estruturar um ambiente educacional que respeite e integre a cultura local. Nesse contexto, a busca por apoio para a inclusão inclui a formação de professores habilitados e preparados para lidar com as diversas necessidades, singularidades e diversidade dos alunos indígenas. Metodologias e conteúdo específicos, assim como a elaboração de Planos de Trabalho Docente adaptados às particularidades de cada aluno, são fundamentais para promover uma educação inclusiva e culturalmente sensível (SÁ, 2011).

As atividades diferenciadas desempenham um papel crucial na sala de recursos, proporcionando um ambiente inclusivo e adaptado às necessidades individuais dos alunos. Como destaca Vygotsky, a aprendizagem é mais eficiente quando adaptada ao nível de desenvolvimento da faixa etária da criança. Ao implementar estratégias diferenciadas, os educadores reconhecem e respondem às diversas habilidades e estilos de aprendizagem presentes na sala de aula, promovendo, assim, um engajamento mais profundo e


Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

significativo. De acordo com Tomlinson 2001, o processo de imersão e diferença é uma resposta respeitosa às diferenças individuais dos estudantes. Portanto, ao adotar abordagens personalizadas, os professores não apenas atendem às necessidades específicas dos estudantes, mas também cultivam um ambiente que valoriza a diversidade e promove o sucesso acadêmico para todos (VYGOTSKY, 1978; TOMLINSON, 2001).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é realizado em salas de recursos multifuncionais, que oferecem um espaço físico adaptado e acolhedor, com profissionais qualificados, como pedagogos e psicólogos, que possuem formação específica em educação inclusiva. Essas salas utilizam métodos de ensino diversificados e materiais didáticos que respeitam a cultura indígena, permitindo intervenções personalizadas que atendem às necessidades de cada aluno. a AEE promove a inclusão, favorecendo a convivência entre estudantes com e sem deficiência, e busca o desenvolvimento integral, abordando não apenas as dificuldades acadêmicas, mas também o crescimento emocional e social dos alunos, contribuindo assim para uma educação escolar indígena diferenciada.

Figura 2-Alunos participando da Sala de Recursos Multifuncionais com atividades adaptadas do Colégio estadual Indígena *Teko Nemoingo* são Miguel do Iguaçu, PR



Fonte: Autoria própria, 2024.

As atividades diferenciadas na sala de recursos, como demonstra a Figura 2, não apenas se alinham com princípios teóricos fundamentais, mas também têm respaldo em estudos práticos. De acordo com os resultados da pesquisa das teorias de Gardner (1994) sobre inteligências múltiplas, os alunos possuem diferentes habilidades e aptidões que não são totalmente capturadas por avaliações padronizadas. Ao incorporar estratégias diferenciadas, os educadores podem explorar e nutrir diversas inteligências, permitindo que os alunos brilhem em áreas específicas onde podem prosperar (GAMA, 2014). Além disso, a abordagem centrada no aluno, apoiada por Dewey (1997), destaca a importância de adaptar


Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

a instrução às necessidades individuais para promover um aprendizado mais autêntico e duradouro. Dessa forma, as atividades diferenciadas não apenas refletem teorias educacionais, mas também se traduzem em benefícios tangíveis para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos (GAMA, 2014).

Em resumo, a adoção de atividades diferenciadas na sala de recursos é uma prática pedagógica fundamentada em princípios teóricos sólidos e respaldada por evidências práticas. Ao seguir diretrizes que enfocam a adaptação ao nível de desenvolvimento dos alunos e o respeito às suas diferenças, os educadores promovem um ambiente que valoriza a diversidade, estimulando um engajamento mais profundo. A consideração das habilidades diversas, como apontado na pesquisa sobre inteligências múltiplas, reforça essa abordagem ao permitir que os alunos se destaquem em áreas específicas. É essencial também incorporar a perspectiva da educação escolar indígena, reconhecendo as tradições culturais e formas de aprendizado das comunidades originárias. Integrar elementos da educação indígena enriquece o ambiente educacional, proporcionando uma abordagem inclusiva que respeita não apenas a diversidade cognitiva, mas também a cultural. Além disso, a perspectiva centrada no aluno destaca a importância de ajustar a instrução às necessidades individuais, promovendo um aprendizado autêntico e duradouro. Assim, as atividades diferenciadas refletem teorias educacionais e traduzem-se em benefícios tangíveis para o desenvolvimento dos alunos, criando um ambiente propício ao sucesso para todos.

## Considerações finais

A implementação e funcionamento da sala de recursos no Colégio Estadual Indígena *Teko Ñemoingo* representa um marco crucial na jornada da instituição em direção a uma educação inclusiva e sensível às necessidades individuais. Ao adaptar-se à diversidade presente em uma escola indígena, a sala de recursos emerge como um ponto focal para proporcionar atendimento especializado, reconhecendo e valorizando as particularidades dos alunos indígenas com necessidades especiais.

Esta iniciativa não apenas configura um espaço físico adaptado, mas simboliza o comprometimento da escola em criar um ambiente educacional que respeite e celebre a singularidade de cada estudante. A sala de recursos torna-se, assim, não apenas um local de intervenção, mas um epicentro para o desenvolvimento integral e inclusivo dos alunos, oferecendo recursos, métodos e profissionais qualificados para que essa categoria de


Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

aprendizado some com as escolas indígenas em promover uma educação escolar indígena diferenciada.

Certamente, a busca por uma educação inclusiva e de qualidade ainda demanda investimentos contínuos e estratégicos e uma atenção especial. Além das medidas já destacadas, é crucial direcionar recursos para a aquisição de materiais adaptados, que atendam às necessidades específicas de cada aluno. A diversificação dos currículos também se revela fundamental, garantindo uma abordagem pedagógica que respeite e valorize as particularidades de cada estudante. Ao priorizar a inclusão, não apenas no discurso, mas com investimentos concretos em infraestrutura, formação e materiais didáticos adaptados, estamos construindo as bases para uma educação mais igualitária e acessível a todos.

Neste contexto, a sala de recursos no Colégio Estadual Indígena *Teko Ñemoingo* não apenas atende às demandas do momento, mas se destaca como um convite à reflexão constante e progresso contínuo. Ao superar desafios e engajar-se de maneira ativa com a comunidade, a escola não apenas se posiciona como um modelo inspirador de educação inclusiva e culturalmente adaptada, mas também se torna um agente de fortalecimento dos laços entre a instituição e a comunidade.

Este processo em andamento não só prepara os alunos para os desafios futuros, mas também consolida os vínculos entre a escola e a comunidade, criando assim um ambiente educacional verdadeiramente igualitário e respeitoso. Essa abordagem considera as identidades únicas e potenciais individuais de cada estudante, proporcionando uma educação escolar indígena diferenciada que promove a diversidade e o respeito cultural.

## Referências

BRASIL. **Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Transfere a responsabilidade exclusiva da condução dos processos de educação escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 fev. 1991.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **[Constituição (1988)].** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília–DF: Senado Federal, 1998.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.


Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

BRASIL**. Resolução n.º 687, de 5 de dezembro de 2008**. Estadualização da Escola Avá-Guarani. Diário Oficial da União, Brasília, 5 dez. 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação** – *CONAE: Documento Final*. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2013b.

BRASIL**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL**.** Ministério da Educação. **Documentos sobre a Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil**: 2003 a 2016. Brasília, 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2017**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena. Diário Oficial da União, Brasília.

CAVALCANTE, Lucíola I. P. Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. **Rev. Bras. Educação**, n. 22. p. 14–24, 2003.

COHN Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **PERSPECTIVA**, v. 23, n. 02, p. 485-515, 2005.

GAMA, M.C. S. As teorias de Gardner e de Sternberg na Educação de Superdotados. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 665–673, 2014.

LADEIRA, Maria, Elisa. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. **Revista de Estudos e Pesquisas**, n.2, v.1, p.141-155, 2004.

LIPPERT, Vânia de Fatima Tluszcz. **Práticas educativas de enriquecimento escolar para estudantes com altas habilidades/superdotação**. 140f. Foz do Iguaçú, 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade do Oeste do Paraná. 2021.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Porque é? Como fazer?** . São Paulo: Moderna, 2003.


Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

MALDANER, M. P. E**ducação e cultura indígena guarani**: práticas educacionais no Colégio Estadual Indígena Teko Ñemoingo, Tekoha Ocoy. 2017. 141 p. Dissertação de mestrado (Programa de Mestrado em Integração Contemporânea da América Latina) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu–PR, 2017.

MOREIRA, Rosângela Gomes; ZOIA, Alceu. Educação Escolar Indígena e a Produção de Material Didático Específico. **Revista Even. Pedagóg**, n.1, v.12, p. 240–264, 2021.

PARANÁ. **Fundamentos Teóricos - Metodológicos para a Educação Especial**. Curitiba, 1994. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ed_especial/dee_historico.pdf. Acesso em: 04 de fev. 2024.

PARANÁ. **Projeto Político-Pedagógico**. Colégio Estadual Indígena Teko Ñemoingo. Santa Rosa do Ocoí/PR, 2023.

PEREIRA, Denilson Diniz; SILVA, Tailde Correia. Educação escolar indígena: reflexão sobre o ensino diferenciado na aldeia Jeripancó da terra indígena Ouricuri em Periconha. **Revista Espaço acadêmico**, n. 235, p. 25–33, 2022.

RIBEIRO, Rhuan Guilherme Tardo. **A Etnomatemática presente em artesanatos e adereços produzidos por uma comunidade indígena Guarani do oeste do Paraná**, 174f. Tese (Doutorado em Educação para Ciências e a Matemática)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

SÁ, Michele Aparecida de. **O escolar indígena com deficiência visual na Região da Grande Dourados–MS**: um estudo sobre a efetivação do direito à educação. 135 f. Dourados, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. *In.* Tomaz Tadeu da Silva e Antonio Flávio Moreira (orgs.). **Territórios Contestados**: O currículo e os novos mapas culturais. Petrópolis–RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Hélio Magno Nascimento dos.; LOPES, Edineia Tavares. O Currículo na Educação Escolar Indígena: uma análise de pesquisas sobre o tema. **Revista Fórum Identidades**, n.º 7, v. 14, p. 141–159, 2013.

SIMAS, Hellen Cristina Picanço; PEREIRA, Regina Celi Mendes. Desafios da educação escolar indígena. **Revista escrita**, Gavea/RJ, n.º 11, 2010.

SILVA, Graciete Barros. **Educar nas fronteiras**: reflexões sobre identidade e interculturalidade nas escolas da fronteira Brasil-Venezuela. Graciete Barros Silva Boa Vista–RR: UERR, 2019.

SOUZA, Vânia Pereira Silva. **Crianças indígenas Kaiowá e Guarani**: Um estudo sobre as representações sociais da deficiência e o acesso às políticas de saúde e educação em aldeias


Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

da região da Grande Dourados. 155f. Dourados, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.

TOMLINSON, Carol Ann. **Como diferenciar o ensino em salas de aula com habilidades mistas** (2ª ed.). Alexandria VA: Associação para Supervisão e Desenvolvimento Curricular. 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Mente na sociedade:** O desenvolvimento de processos mentais superiores, eds & trans. M. Cole, V.John-Steiner, S.Scribner & E.Souberman. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.


Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

REVISTA INTERDISCIPLINAR R I E T EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE

# Interseções Culturais na Educação Matemática: vivência de uma exposição da Etnomatemática em uma escola

# Cultural Intersections in Mathematics Education: the experience of an Ethnomathematics exhibition in a school

# Intersecciones Culturales en la Educación Matemática: la experiencia de una exposición de Etnomatemáticas en una escuela

**Saulo Macedo de Oliveira**
Universidade Estadual de Montes Claros
Programa de Pós-Graduação em Educação
Montes Claros, Minas Gerais, Brasil
E-mail: saulomacedo308@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0009-0002-8183-149X

**Resumo:** Uma das lacunas no nosso sistema educacional brasileiro é a falta de representatividade das diferentes culturas na educação como um todo, e, portanto, na matemática. Sendo assim, o presente artigo tem o objetivo de relatar a vivência de um residente do Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Estadual de Montes Claros em uma exposição de uma Feira Cultural numa escola pública no município de Montes Claros – Minas Gerais, mostrando as práticas interculturais, jogos e exibições com o Programa Etnomatemática. Quanto aos resultados desta pesquisa empírica, foi possível explorar diversas facetas da Etnomatemática para envolver e estimular os estudantes. Também foi possível concluir, por meio da observação participante e dos questionamentos realizados, que com a Etnomatemática, houve ótimos resultados entre os participantes, pois ela é uma abordagem que traz uma série de considerações importantes, que merecem ser levadas em consideração, dentre elas, o reconhecimento da diversidade, promoção da inclusão, desconstrução de estereótipos étnicos e educacionais, integração interdisciplinar, respeito às culturas e estímulo à curiosidade.

**Palavras-chave**: Exposição Cultural; Educação Matemática; Programa Residência Pedagógica

**Abstract:** One of the gaps in our Brazilian education system is the lack of representation of different cultures in education as a whole, and therefore in mathematics. Therefore, this article aims to report the experience of a resident of the Pedagogical Residency Program (PRP) of the State University of Montes Claros in an exhibition of a Cultural Fair in a public school in the municipality of Montes Claros - Minas Gerais, showing intercultural practices,



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

games and exhibitions with the Ethnomathematics Program. As for the results of this empirical research, it was possible to explore various facets of Ethnomathematics to engage and stimulate students. It was also possible to conclude, through participant observation and questioning, that with Ethnomathematics, there were great results among the participants, because it is an approach that brings a number of important considerations, which deserve to be taken into account, among them, the recognition of diversity, promotion of inclusion, deconstruction of ethnic and educational stereotypes, interdisciplinary integration, respect for cultures and stimulation of curiosity.

**Keywords**: Cultural Exhibition; Mathematics Education; Pedagogical Residency Program

**Resumen:** Una de las lagunas de nuestro sistema educativo brasileño es la falta de representación de las diferentes culturas en el conjunto de la educación y, por lo tanto, en las matemáticas. Por lo tanto, este artículo tiene como objetivo informar de la experiencia de un residente del Programa de Residencia Pedagógica (PRP) de la Universidad Estatal de Montes Claros en una exposición de una Feria Cultural en una escuela pública en el municipio de Montes Claros - Minas Gerais, mostrando prácticas interculturales, juegos y exposiciones con el Programa de Etnomatemática. En cuanto a los resultados de esta investigación empírica, fue posible explorar diversas facetas de la Etnomatemática para involucrar y estimular a los estudiantes. También fue posible concluir, a través de la observación de los participantes y las preguntas, que con las Etnomatemáticas hubo grandes resultados entre los participantes, porque es un enfoque que trae una serie de consideraciones importantes que merecen ser tenidas en cuenta, entre ellas, el reconocimiento de la diversidad, la promoción de la inclusión, la deconstrucción de los estereotipos étnicos y educativos, la integración interdisciplinaria, el respeto por las culturas y el estímulo de la curiosidad.

**Palabras Clave**: Exposición cultural; Educación Matemática; Programa Residencias Educativas

Data de recebimento: 25/03/2024
Data de aprovação: 15/12/2024

DOI: 10.30612/riet.v4i2.18198

## Considerações Iniciais

Uma das lacunas no nosso sistema educacional brasileiro é a falta de representatividade das diferentes culturas na educação como um todo, e, portanto, na matemática. Essa falta de representatividade cultural é o reflexo de um currículo escolar que não abrange adequadamente a diversidade das culturas presentes na sociedade. Em um país como o Brasil, que é multicultural e possui uma rica diversidade, a educação não a representa de maneira suficiente. Na matemática, a falta de representatividade cultural pode manifestar-se de várias formas, como a ausência de exemplos, problemas e métodos matemáticos que reflitam as práticas e tradições das diferentes culturas.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

É reconhecido que há diversas matemáticas[1] e as suas raízes estão presentes em diferentes contextos socioculturais. É perceptível no nosso dia a dia conceitos como a "matemática do pedreiro", a "matemática do agricultor" ou até mesmo a "matemática do marceneiro", sendo assim, há saberes e fazeres matemáticos que vão além da sala de aula. E, portanto, as matemáticas presentes nos grupos e comunidades são provenientes das suas culturas e tais saberes e fazeres interculturais, em muitos lugares, são passados de geração em geração, assim perpetuando-os. Essas matemáticas presentes nos diferentes ambientes culturais são consideradas pelo meio educacional por uma só palavra: Etnomatemática.

De acordo D'Ambrósio (2008), ao trabalhar com a Etnomatemática é relevante que sejam analisadas as práticas dos diferentes grupos socioculturais e verificar o porquê dessas. Logo, trabalhar a Etnomatemática na escola é colaborar para que as futuras gerações de estudantes saibam e identifiquem matemáticas de diferentes culturas, versadas ao dia a dia, de diferentes povos tradicionais.

A matemática como uma disciplina é trabalhada em todas as escolas do mundo (D'Ambrosio, 1996), e, portanto, ela é universal, entretanto, as práticas e abordagens do ensino desse componente curricular podem diversificar significativamente entre os diversos grupos culturais ao redor do mundo. Lamentavelmente, há anos, o ensino de matemática no Brasil é fincado em um currículo pré-determinado e com suas origens eurocêntricas[2], o que significa que se fundamentam em métodos e conceitos que têm suas raízes na matemática europeia e colonizadora.

> A Matemática tem sido conceituada como a ciência dos números e das formas, das relações e das medidas, das inferências, e suas características apontam para precisão, rigor, exatidão. Os grandes heróis da Matemática, isto é, aqueles indivíduos historicamente apontados como responsáveis pelo avanço e consolidação dessa ciência, são identificados na Antigüidade grega e, posteriormente, na Idade Moderna, nos países centrais da Europa, sobretudo Inglaterra, França, Itália, Alemanha (D'Ambrosio, 2010, p. 48).

Portanto, essa abordagem que não permite visitar outras tradições e culturas, como os camponeses, povos da mata e das águas, tira a possibilidade de alunos tomarem conhecimento das distintas matemáticas presentes nos diferentes e diversos povos, como por

[1] Para este trabalho, será utilizado o termo "matemáticas", que, no Programa Etnomatemática é usado de forma ampla para se referir a sistemas e práticas matemáticas que são específicas de diferentes culturas.
[2] O conceito de "origens eurocêntricas" refere-se à influência predominante das ideias, métodos e perspectivas europeias na construção e no ensino da matemática.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

exemplo os indígenas, chineses, quilombolas, as comunidades ribeirinhas, dentre tantas outras.

Sendo assim, o presente artigo tem o objetivo de relatar a vivência de um residente do Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) em uma exposição de uma Feira Cultural numa escola pública no município de Montes Claros – Minas Gerais, mostrando as práticas interculturais, jogos e exibições com o Programa Etnomatemática, nessa exposição.

Justifica-se este trabalho pois a Etnomatemática reconhece as práticas matemáticas presentes em diversos contextos interculturais, oportuniza uma abordagem mais inclusiva, interdisciplinar e contextualizada da matemática. Logo, a Etnomatemática em contextos da Educação Básica é justificável, pois vai desde a promoção da diversidade e identidade cultural até o avanço de uma compreensão mais significativa das matemáticas dos diferentes povos.

O artigo está estruturado da seguinte maneira: na próxima seção será tradado do referencial teórico que embasa este trabalho, trazendo autores que pesquisam a Etnomatemática. Depois, será discutido a metodologia deste trabalho, ou seja, o relato de experiência, enunciando as atividades e jogos versados com a temática. Na penúltima seção será tratado dos resultados e discussões da experiência e por fim, na última seção, as considerações finais deste artigo.

## Referencial Teórico

Segundo Diogenes e Almeida (2023, p. 23), a "Etnomatemática, área de estudos e pesquisas da Educação Matemática, vem se fortalecendo desde as duas últimas décadas do século XX, lidando com as relações entre Matemática e o contexto sociocultural". No Brasil, o precursor do Movimento Etnomatemática foi o professor e pesquisador brasileiro Ubiratan D'Ambrosio, que entre as décadas de 1970 e 1980 os primeiros passos dessa "nova matemática" eram dados, tendo por conhecimento a comunidade científica da época.

D'Ambrosio (2008, p. 8), conhecido como o pai da Etnomatemática, salienta que "a definição de Etnomatemática é muito difícil, por isso uso uma explicação de caráter etimológico", todavia, é capaz de fazer com que o estudante seja orientado a pesquisar, questionar e porque não, encontrar sua própria definição. Nas palavras do pesquisador,

> [...] a palavra Etnomatemática, como eu a concebo, é composta de três raízes: etno, e por etno entendo os diversos ambientes (o social, o cultural,



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

> a natureza, e todo mais); matema significando explicar, entender, ensinar, lidar com; tica, que lembra a palavra grega tecné, que se refere a artes, técnicas, maneiras. Portanto, sintetizando essas três raízes, temos etno+matema+tica, ou etnomatemática, que, portanto, significa o conjunto de artes, técnicas de explicar e de entender, de lidar com o ambiente social, cultural e natural, desenvolvido por distintos grupos culturais (D'Ambrosio, 2008, p. 8).

A Etnomatemática vem preservar o conhecimento utilizado nos diferentes contextos, aproveitando as diversas maneiras de tomar conhecimento das práticas matemáticas em muitas culturas e acontecimentos do dia-a-dia de agricultores, crianças, dona de casa, trançadeiras, bordadeiras e as outras tarefas. Como já elencado, a Etnomatemática tem como objetivo preservar a matemática dos povos, em sua diversidade. Essa orientação está alinhada com a preocupação crescente em promover oportunidades para povos frequentemente negligenciados pela conteudização convencional da matemática. Assim sendo, há necessidade em defender a possibilidade de adotar a Etnomatemática no ensino da disciplina matemática aos estudantes. D'Ambrosio (2008) declara que a Etnomatemática é a matemática estruturada pelos diversos povos e culturas, como as comunidades quilombolas, ribeirinhos, indígenas, agricultores, entre outros, que se identificam por seus saberes e fazeres matemáticos próprios.

## Procedimentos Metodológicos

Em conformidade com Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 4), "ao considerar o Relato de Experiência como expressão escrita de vivências, capaz de contribuir na produção de conhecimentos das mais variadas temáticas, é reconhecida a importância de discussão sobre o conhecimento". Sendo assim, a metodologia abordada neste artigo é o relato de experiência, pois a experiência ela é "vivida antes de ser captada pelo pensamento, apreendida pela reflexão, caracterizada em seus componentes" (Brenton; Alves, 2021, p. 3), por isso, é a experiência "que desperta o poder de conhecer" (Menezes, 2021, p. 10). A partir dessa visão dos autores, será relatada a vivência na exposição matemática tendo como foco os jogos e atividades aplicadas aos visitantes.

## Interseções Culturais: um relato



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

O intuito de realizar uma exposição com tema Etnomatemática na Feira de Cultura[3] da escola, era para mostrar as matemáticas que existem nas diversas culturas ao redor do mundo, desde a matemática dos incas até a dos chineses, e também para mostrar as possibilidades de diversificação no ensino da disciplina.

Primeiramente foi feita uma reunião dos residentes junto ao professor preceptor da escola núcleo algumas semanas antes da realização da exposição, e todos chegaram à conclusão que na disciplina matemática não é mostrado aspectos culturais e sociais dos diferentes povos e culturas.

Sendo assim, após reuniões de planejamento ficou acordado que o tema da exposição de matemática seria a Etnomatemática, e para expor à toda comunidade acadêmica, tanto para estudantes, professores e demais servidores, como funcionários administrativos, equipe de limpeza, de manutenção e bibliotecários.

Foram levados jogos, atividades[4] que explicavam como era a matemática das outras culturas e como ela foi construída ao longo dos anos sendo que cada residente ficou responsável por expor algo.

Na Feira de Cultura, realizada durante o dia 02 de dezembro de 2023, a exposição na "sala da Etnomatemática" tinha como objetivos: a) Promover a diversidade cultural; b) Contextualizar a matemática; c) Estimular o interesse e envolvimento dos alunos; d) Integrar o conhecimento matemático às práticas socioculturais; e) Incentivar a inclusão; f) Desmistificar a matemática; g) Contribuir para o fortalecimento da identidade cultural; h) Incorporar elementos visuais e interativos que facilite a compreensão do estudante; i) Estimular o diálogo e a discussão entre os visitantes; j) Fomentar a aprendizagem ativa; k) Proporcionar uma experiência significativa que vá além dos tradicionais métodos de ensino de matemática.

Neste relato serão mostrados os jogos e atividades que compuseram a exposição, dissertando sobre suas origens, descrição, a maneira como eles podem ser abordados na matemática e a experiência de utiliza-los. A exposição foi composta pela apresentação de: Xadrez Chines (Xiangqi), Quipu, Mancala e Jogo de Alquerque.

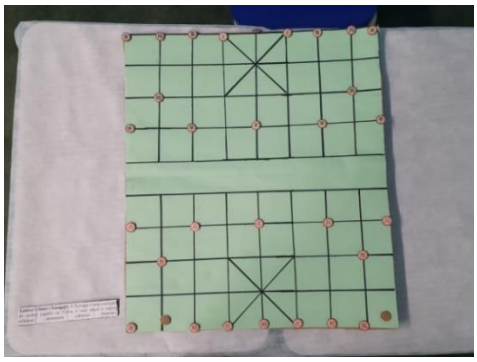
[3] A Feira de Cultura foi realizada com o intuito de reunir e apresentar, em um só espaço, as diversas culturas presentes na sociedade. Houveram exposições de arte, vestimentas, e história de diversos povos; apresentações artísticas e atividades educativas como jogos e workshops.

[4] Os jogos que compuseram a exposição foram: Xadrez Chines (Xiangqi), Quipu, Mancala e Jogo de Alquerque.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

**Figura 1** - Xadrez Chines (Xiangqi)



Fonte: O autor, 2023.

Origens[5]: o Xiangqi tem suas raízes que remete à China Antiga, datados há mais de 2.000 anos. Suas origens até hoje não são evidentes, mas há indícios de que ele desenvolveu a partir de jogos de tabuleiro na Índia.

Descrição: ele é jogado em um tabuleiro quadrado repartido em 8 fileiras horizontais e 8 colunas verticais sendo que cada jogador tem 16 peças contendo generais, conselheiros, elefantes, cavalos, carros de guerra, canhões e soldados, como na Figura 1. Cada peça tem movimentos únicos, e o jogo tem como objetivo de capturar o general do oponente.

A Etnomatemática do Xiangqi: no contexto do Xiangqi, a Etnomatemática analisa como as práticas matemáticas são inseridas no jogo, desde os padrões do deslocamento das peças até a geometria do tabuleiro. Sendo assim, o jogo versa com a matemática nos seguintes conceitos: geometria, lógica, estratégia e contagem. Logo, o Xiangqi não é somente mais um jogo de estratégia, mas também é uma expressão cultural incorporada a elementos da matemática e da lógica.

Experiência ao expor o Xiangqi: foi introduzido com os alunos que participaram da exposição à história do Xiangqi, evidenciando as suas origens chinesas e a sua evolução ao longo do tempo. Também foram exploradas algumas diferenças e semelhanças entre o xadrez ocidental e o Xadrez Chinês. Igualmente foram analisadas as regras matemáticas associadas aos movimentos das peças no tabuleiro, discutido a lógica por traz de cada deslocamento. Além disso, houve partidas do jogo para o incentivo maior na participação do aluno, permitindo que eles realizassem suas estratégias e a compreensão dos conceitos matemáticos na prática. Houve reflexões sobre como a Etnomatemática ajuda a entender não apenas os aspectos matemáticos do Xiangqi, mas também sua importância cultural e histórica.

[5] Ludosofia (2021).



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

**Figura 2** - Quipu




Fonte: O autor, 2023.

O Quipu é um sistema de contagem usado pelas civilizações pré-colombianas, principalmente pelos Incas.

Origens[6]: as raízes precisas do Quipu são, ainda, motivo de debate entre pesquisadores, mas é aceito pela comunidade científica que os Incas foram os precípuos utilizadores desse sistema. O termo "quipu" vem da palavra quíchua "khipu", que significa "nó". Os quipus eram feitos de fibras, como algodão, mas também havia a possibilidade de colocar cordas de lã.

Descrição: a organização de um Quipu compreendia em uma corda principal da qual pendiam várias cordas, como mostrado na Figura 2. Cada uma dessas cordas, que eram amarradas a corda principal, tinham nós de diferentes tipos e posições, onde cada detalhe era utilizado para codificar informações específicas.

A Etnomatemática do Quipu: os quipus eram principalmente manuseados para fins de contabilidade e registros dos povos Incas. Eles eram uma ferramenta importantíssima para controlar seus recursos, particularmente numa sociedade agrícola como a deles. Os nós representavam quantidades específicas de produtos, como a colheita de grãos ou até têxteis, e também mostravam informações sobre tributos, população, eventos históricos e até mesmos dados matemáticos. Na ótica da Etnomatemática, onde analisa a relação entre a cultura de um grupo e seus sistemas matemáticos, o Quipu é um exemplo interessante. Ele mostra como diversos povos desenvolveram suas formas de concepção matemática e como elas estão incorporadas em sua cultura. Em suma, o Quipu é uma forma de contagem que

[6] Bueno (2002).



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

executou um papel significativo para o povo Inca. Ele retrata uma maneira de Etnomatemática, salientando como as diversas culturas desenvolvem a matemática adequada às suas necessidades próprias.

Experiência ao expor o Quipu: foi inicialmente introduzida uma explicação sobre sua origem, significado cultural e importância na sociedade Inca, destacando como ele estava intrinsecamente conectado a práticas matemáticas, como contagem, classificação e registro de dados. Também havia reproduções do Quipu para que os visitantes pudessem observar de perto, assim como mostra na Figura 3. Foram fornecidas informações sobre como os nós e a ordem das cordas tinham significados específicos. Igualmente, desenvolvemos situações práticas onde os visitantes pudessem criar e manipular o Quipu, integrando conceitos matemáticos, como padrões, séries numéricas, proporcionalidade e até mesmo operações básicas. Foram promovidas discussões sobre como o sistema representa uma maneira de Etnomatemática, abarcando a matemática e a cultura de maneira harmônica.

**Figura 3** - Exposição do Quipu



Fonte: O autor, 2023.

Mancala é um termo utilizado para caracterizar uma classe de jogos de tabuleiro que têm origens antigas e são jogados nas variadas culturas ao redor do mundo.

**Figura 4** - Mancala



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.



Fonte: O autor, 2023.

Origens[7]: o Mancala tem profundas origens no continente africano, onde arqueólogos recuperaram evidências de jogos semelhantes que datam a milhares de anos, por isso, o Mancala é conhecido também como "o pai dos jogos". Ele também é presente no Oriente Médio, e há relatos de diversas versões em países como Irã, Iraque e Arábia Saudita. O Mancala também é jogado em determinadas comunidades do Caribe e da América Latina. Já no Brasil, ele chegou pelo terrível comércio de pessoas escravizadas trazidas do continente africano.

Descrição: o tabuleiro de Mancala é composto por duas fileiras de buracos, também conhecidos como cavas, sendo que cada jogador comanda uma fileira de buracos. O jogo é jogado com pequenas peças, como sementes ou pedras. Cada cava inicialmente contém a mesma quantidade de sementes, como na Figura 4. O principal objetivo é capturar o maior número possível de sementes do inimigo, e isso é realizado com o movimento das peças de uma cava e distribuindo-as nas cavas seguintes em conformidade com regras específicas.

A Etnomatemática do Mancala: o jogo é um manifesto matemático da cultura em que está incluído. Os jogadores precisam tomar decisões estrategicamente elaboradas ao longo do jogo, levando em consideração movimentos táticos, contagem e padrões numéricos. Destarte, o Mancala não é somente um jogo de tabuleiro, é igualmente uma expressão cultural que agrega conceitos matemáticos. Sua presença nos diferentes povos, regiões e culturas, evidencia a universalidade da matemática como recurso importantíssimo para eles ao longo da história.

Experiência ao expor o Mancala: inicialmente foram introduzidos os visitantes à história e à cultura do Mancala, discutindo suas raízes africanas e como o jogo se espalhou para diversas partes do mundo. Foram explorados os conceitos matemáticos presentes nele,

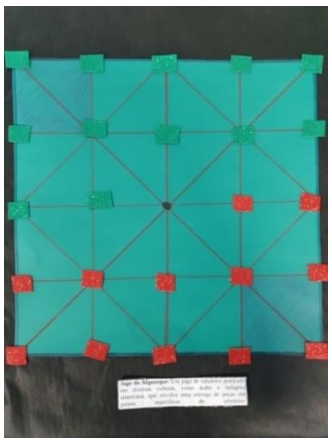
[7] Brandão Diogenes e Santos Ferreira (2020).



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

como contagem, padrões e estratégia. Realizamos partidas do Mancala com os participantes da exposição e observamos as interações deles durante o jogo, também conduzimos discussões sobre suas estratégias para vencer seus oponentes. Conversas foram promovidas sobre como os jogos, como o Mancala, retratam e influenciam a matemática em diferentes contextos socioculturais.

**Figura 5** - Jogo de Alquerque



Fonte: O autor, 2023.

Origens[8]: as origens do Jogo de Alquerque remontam à civilização egípcia, onde um tabuleiro similar era jogado por volta de 1400 a.C. Entretanto, o jogo se tornou mais conhecido durante a era islâmica medieval, quando se espalhou pela região do Oriente Médio e chegou à Europa.

Descrição[8]: no Egito, havia um jogo parecido, popularmente chamado de "Senet". Ele era composto por um tabuleiro retangular com trilhas, algumas peças e regras próprias. O jogo egípcio tinha um significado cultural e religioso, relacionado à passagem para a vida após a morte. Ao longo da Idade de Ouro Islâmica (séculos VII a XIII), o tabuleiro do Jogo de Alquerque, como conhecemos nos dias de hoje, foi alterado e refinado. Ele era jogado em um tabuleiro de 5x5 ou 7x7 com linhas que se intersectavam, conforme a Figura 5. O jogo chegou a Europa pelos mouros durante a expansão islâmica, com uma crescente popularidade na Península Ibérica e posteriormente na Europa medieval. O jogo recebeu variações regionais e nomes diferentes, como "Dama" na Itália e "Jeu de Dames" na França.

A Etnomatemática do Jogo de Alquerque: na perspectiva da Etnomatemática, o Jogo de Alquerque é interessante, pois reflete a interseção entre a matemática e a cultura. A

[8] Convento Cristo [s.d].



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

organização do tabuleiro, os movimentos das peças e as estratégias envolvidas têm ligações intrínsecas com os conceitos matemáticos como simetria, geometria, padrões e lógica. Outrossim, a maneira como o jogo se espalhou e se adequou em distintas culturas nos mostra como as práticas matemáticas são influenciadas, inspiradas e ajustadas por fatores socioculturais. Ao analisar o Jogo de Alquerque pela ótica da Etnomatemática, é possível entendermos que a matemática não é isolada, mas sim, um componente das sociedades, mostrando suas tradições, valores, modo de pensar e costumes. À vista disso, o Jogo de Alquerque proporciona uma afortunada fonte de estudo para compreender não somente os conceitos matemáticos intrínsecos, mas a sua relevância cultural e histórica nas sociedades em que desenvolveu.

Experiência ao expor o Jogo de Alquerque: foi iniciada a exposição contextualizando historicamente o Jogo de Alquerque, falando sobre suas origens no Egito Antigo e sua disseminação durante a era islâmica. Houve destaque para a explicação de como o jogo não é somente uma atividade lúdica, mas é um exemplo de como a matemática está inclusa em diversas culturas ao redor das civilizações. Teve discussões sobre as estratégias matemáticas que são utilizadas no jogo, como movimentos nas diagonais e saltos sobre as peças. Igualmente, os alunos tiveram a oportunidade de jogarem o Jogo de Alquerque, colocando em prática a matemática.

O relato de experiência "é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão)" (Mussi; Flores; Almeida, 2021, p. 6). A partir dessa visão dos autores, será relatada a vivência na exposição matemática tendo como foco os jogos e atividades aplicadas aos visitantes.

## Resultados e Discussões

Em conformidade com Tardif (2022, p. 230), para o autor "um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros", mas, em primeiro lugar "um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá".

Inspirado também pelas palavras do pesquisador D'Ambrosio (1999, p. 115) "a formação do professor para abordar uma nova prática educativa é um grande desafio", assim sendo, é importante que o professor esteja preparado para novas perspectivas e que não seja apenas um guia para a construção do conhecimento acadêmico dos estudantes, mas tenha também a sensibilidade de atentar na construção, com seus alunos, de conhecimentos



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

socioculturais, pois estes muitas das vezes fazem parte do contexto social do estudante, corroborando com a visão dos autores Oliveira e Lopes (2023), onde o professor dever procurar métodos que sejam motivadores para os seus alunos, pois, o docente é responsável por estimular a aprendizagem dos estudantes e deve procurar o sucesso acadêmico de cada um.

Corroborando com essas ideias, e atentando as palavras do pesquisador Ubiratan D'Ambrosio, nos resultados deste relato de experiência tem-se a capacidade de analisar que ao levar essa temática para uma exposição na Feira de Cultura em uma escola, foi possível explorar diversas facetas da Etnomatemática para envolver e estimular os estudantes, mostrando uma matemática mais humanizada, viabilizando uma compreensão mais significativa e ampla da disciplina, além de quatro paredes.

Utilizar jogos no ensino da Etnomatemática proporciona vários resultados favoráveis, viabilizando uma abordagem dinâmica, participativa e contextualizada. De acordo com D'Ambrosio (1990) e Oliveira (2023), trabalhar com jogos há vantagens, pois, os alunos inclinem a se envolverem de modo mais ativo nas atividades, tornando o aprendizado mais prazeroso, motivador e eficaz.

De mesmo modo, os jogos possibilitam que os conceitos matemáticos sejam mostrados em contextos culturais diversificados, viabilizando aos alunos um entendimento mais significativo da matemática em seu próprio contexto sociocultural. Também, ao utilizar jogos na perspectiva da Etnomatemática, pode-se ajudar no desenvolvimento de habilidades sociais, trabalho em equipe e cooperação entre os alunos. Os autores também salientam que ao incorporar jogos à Etnomatemática para os estudantes, tem-se a capacidade de criar uma experiência de aprendizado mais envolvente, deixando-os mais engajados, promovendo uma compreensão mais profunda da matemática.

A partir da abordagem Etnomatemática na exposição, foi possível verificar alguns aspectos e resultados positivos, como: Conscientização da diversidade cultural: pois os alunos que participaram da exposição, dos jogos e das atividades propostas, tiveram a oportunidade de vivenciar e aprender sobre as diversas práticas culturais que estão presentes em diversas culturas ao redor do mundo e, portanto, buscou-se dessa forma uma conscientização de que existem outros povos e esses merecem o nosso respeito e atenção; Desenvolvimento do pensamento crítico: por meio da abordagem Etnomatemática buscou-se uma abordagem crítica sobre as diversas matemáticas inseridas em contextos socioculturais diferentes; Engajamento: com a manipulação dos jogos, os alunos que



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

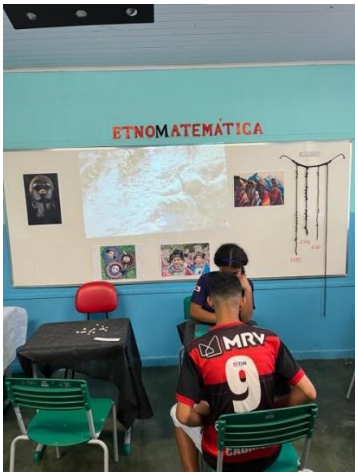
participaram da exposição ficaram interessados nas práticas matemáticas, como na Figura 6 é possível verificar que o jogo Mancala foi bem recebido por eles e todos que entraram na "sala da Etnomatemática" quiseram joga-lo. Já na Figura 7 vemos que alunos estão jogando o Jogo de Alquerque, que foi outra atividade muito requisitada pelos participantes. O novo realmente despertou o interesse deles;

**Figura 6** - Participantes jogando o Mancala



Fonte: O autor, 2023.

**Figura 7** - Alunos jogando o Jogo de Alquerque




Fonte: O autor, 2023.

Aprendizagem colaborativa: os alunos participantes se ajudaram nos jogos, compartilhando e interagindo entre si; Estímulo e interesse pela matemática: ao integrar a matemática à contextos sociais, a exposição estimulou o interesse dos alunos por essa "matemática mais cultural", sendo possível mostra-los que a disciplina está além das quatro paredes da sala de aula e dos livros didáticos; Colaboração para um ambiente escolar



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

inclusivo: a exposição na Feira de Cultura, fundamentada na Etnomatemática contribuiu para um ambiente inclusivo, houve a participação da comunidade escolar e também, não menos importante, a valorização e fortalecimento da identidade cultural dos alunos com raízes culturais representadas pela "sala da Etnomatemática".

Além de todos esses resultados supracitados, alguns alunos fizeram perguntas para os residentes e consequentemente houve um aprofundamento das práticas culturais das diferentes culturas. Alguns dos questionamentos foram: "Existem práticas matemáticas exclusivas dessas culturas que não encontramos em outras partes do mundo?", "O Quipu é uma das principais ferramentas utilizadas por essa cultura?", "Há semelhanças entre a matemática dessa cultura e de outras partes do mundo?".

Foram respondidos que sim, existem diversas práticas matemáticas exclusivas de diferentes culturas que não encontramos em outras partes do mundo. A matemática, como qualquer outro conhecimento humano, é profundamente influenciada pelo contexto cultural em que se desenvolve; Sim, o Quipu era uma das principais ferramentas utilizadas pelos Incas. Era um sistema de registro de informações que utilizava cordas e nós de diferentes cores, texturas e posições para representar números, datas, eventos históricos, impostos, tributos, inventários, calendários e até mesmo poemas e histórias; Sim, existem diversas semelhanças entre a matemática de uma determinada cultura e de outras partes do mundo. Isso se deve a alguns fatores como: universalidade da matemática, necessidades básicas da vida humana como contar, medir e dividir recursos, levaram ao desenvolvimento de conceitos matemáticos semelhantes em diferentes culturas.

Todos esses resultados corroboram com a utilização da Etnomatemática, pois, quando adaptada ao contexto educacional, pode oferecer uma gama de resultados positivos para os estudantes, professores e para a educação. Os resultados apresentados evidenciam como a Etnomatemática pode transformar a experiência de aprendizagem em algo mais inclusivo, rico culturalmente, relevante e envolvente.

## Considerações Finais

A integração da cultura na matemática, dentro do contexto da Etnomatemática, propõe uma abordagem inovadora e enriquecedora para o ensino da matemática. Esse modelo busca não apenas apresentar e construir conhecimentos matemáticos dos diferentes povos, mas também valorizar e incorporar saberes e práticas culturais diversas que refletem a multiplicidade de experiências humanas.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

A imersão da cultura na matemática, por meio da Etnomatemática, oferece uma abordagem pedagógica inclusiva ao ensino. Ao reconhecer e valorizar a diversidade cultural, essa prática não só enriquece o aprendizado dos estudantes, mas também contribui para um ambiente educacional mais justo e respeitoso.

Na educação brasileira ainda há questões que merecem atenção e que devem ser transformadas, e a inclusão da Etnomatemática no currículo é uma dessas. Não há aqui a intenção de negar o significado do sistema atual de ensino, mas é importante um repensar na prática docente.

É possível analisar, a partir dos questionamentos ocorridos na exposição e do interesse mostrado pelos participantes, que, por meio da Etnomatemática, houveram resultados favoráveis, pois é uma abordagem que traz uma série de considerações importantes, que merecem ser levadas em conta, dentre elas, o reconhecimento da diversidade, contexto, promoção da inclusão, desconstrução de estereótipos étnicos e educacionais, integração interdisciplinar, respeito às culturas, estímulo à curiosidade, enfim, são muitas vantagens em usar a Etnomatemática em contextos da Educação Básica.

É factível afirmar que a Etnomatemática, como uma linha de pesquisa da Educação Matemática, não deve ser inutilizada ou considerada uma abordagem inovadora, pelo contrário, deve, sempre que possível, integrar ao planejamento do professor e da escola, com a finalidade de que perceba-se que é uma ferramenta que pode contribuir e valorizar os aspectos culturais no cotidiano dos estudantes.

Sendo assim, retomando ao objetivo deste artigo que é relatar a vivência de um residente do Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) em uma exposição de uma Feira Cultural numa escola pública no município de Montes Claros – Minas Gerais, mostrando as práticas interculturais, jogos e exibições com o Programa Etnomatemática, nessa exposição, é possível afirmar que a Etnomatemática proporciona uma abordagem ímpar para o ensino de matemática, favorecendo uma visão inclusiva, contextualizada e significativa ao incorporar diversas práticas a contextos socioculturais, ela também favorece para uma educação matemática mais rica e equitativa. Portanto, há uma sinergia poderosa entre a Etnomatemática e a sua aplicabilidade na Educação Básica.

## Referências



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

BRANDÃO DIOGENES, Adriana Lúcia; SANTOS FERREIRA, Graziele. O jogo Mancala como estratégia pedagógica Etnomatemática: relato de uma experiência numa turma de 2º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual "Professor Elídio Duque no município de Salinas-MG. **Em Tempo de Histórias**, v. 1, n. 36, 2020. DOI: 10.26512/emtempos.v1i36.31727.

BRETON, Hervé; ALVES, Camila Aloisio. A narração da experiência vivida face ao "problema difícil" da experiência: entre memória passiva e historicidade. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 1-14, jan./mar., 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i44.8013.

CONVENTO CRISTO. **O Jogo Alquerque de 12**, [s.d.]. Jogos. Disponível em: <http://www.conventocristo.gov.pt/data/Documentos/SEA/O%20JOGO%20do%20Alquerque.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2023.

BUENO; Monia Andreia Tomieiro. **Código e arte**: a Etnomatemática dos Incas, 2002. Etnomatemática. Disponível em: <https://chacoindigena.net/wp-content/uploads/2020/07/MTomieiro-Etnomatematica.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2023.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: Arte ou Técnica de explicar e conhecer. São Paulo: Ática, 1990.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Da realidade à ação**: reflexões sobre educação e matemática. 2. ed. São Paulo: Sumus, 1996.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação para uma sociedade em transição**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. O programa Etnomatemático: Uma síntese. **Acta Scientiae**, v. 10, n. 1, jan/jun. 2008.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática e educação. In: KNIJNIK, G., WANDERER, F. & OLIVEIRA, C. J. **Etnomatemática, currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: Editora da Unisc, p. 39-52, 2010.

DIOGENES, Adriana Lúcia Brandão; ALMEIDA, Shirley Patrícia Nogueira de Castro e. Integração e diversidade: articulações entre a Etnomatemática e as questões étnico-raciais. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 14, n. 2, p. 1–23, 2023. DOI: 10.26843/rencima.v14n2a12.

LUDOSOFIA. **Jogo milenar, Xiangqi revela-se mais que simples xadrez chinês**, 2021. Arqueologia. Disponível em: <https://ludosofia.com.br/wp-content/uploads/2021/07/xiangqi_para_imprimir.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2023.

MENEZES, Edmilson. Método e limites da razão em Kant: enfoques preliminares. **Cenas Educacionais**, v. 4, p. e11425, 2021. Disponível em: https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11425. Acesso em: 9 dez. 2023.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

MUSSI, Ricardo Fraklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010.

OLIVEIRA, Saulo Macedo de. A Educação Matemática Crítica em uma turma do "Novo" Ensino Médio. **Revista de Investigação e Divulgação em Educação Matemática**, v. 8, n. 1, 2024. DOI: 10.34019/2594-4673.2024.v8.43811.

OLIVEIRA, Saulo Macedo de. A Gincana Matemática como metodologia de ensino e aprendizagem: um Relato de Experiência à luz das teorias da Aprendizagem Significativa e Experiencial. **Revista Multidisciplinar do Vale do Jequitinhonha - ReviVale**, Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - Campus Aracuai, v. 3, n. 2, p. 1–15, 2023. DOI: 10.56386/2764-300x2023224.

OLIVEIRA, Saulo Macedo de; LOPES, Rieuse. O Júri Simulado como metodologia ativa no curso de Licenciatura em Matemática. **Educação Matemática Debate**, Montes Claros, v. 7, n. 13, p. 1–17, 2023. DOI: 10.46551/emd.v7n13a13.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

REVISTA INTERDISCIPLINAR R I E T EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE

# Atendimento Educacional Especializado: um olhar para a educação escolar indígena (Guarani/Kaiowá) e inclusiva no Município de Amambai-MS

# Specialized Educational Service: a look at indigenous (Guarani/Kaiowá) and inclusive school education in the Municipality of Amambai-MS

# Servicio Educativo Especializado: una mirada a la educación escolar indígena (Guaraní/Kaiowá) e inclusiva en el Municipio de Amambai-MS

Maria Adriana Torqueti Rodrigues
Universidad de Salamanca/Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (USAL/UEMS)
Dourados; Mato Grosso do Sul / Brasil.
E-mail: adritorquete@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0009-0007-0044-0793

Racquel Valério Martins
Universidade Federal da Grande Dourados/Asociación de los Alumnos Brasileños de la Universidad de Salamanca (UFGD/ABS-USAL)
Dourados; Mato Grosso do Sul / Brasil.
E-mail: racquelvm@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6865-7592

Aparecida Benites
Universidade Estadual de mato Grosso do Sul/Secretaria Municipal de Educação/ Amambai. (UEMS/SEMED).
Amambai; Mato Grosso do Sul / Brasil.
E-mail: kaiowacida@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0009-0007-6345-0796

**Resumo:** A educação escolar indígena vive de uma luta constante por seus direitos constitucionais e linguísticos, e pelo reconhecimento por uma educação diferenciada, intercultural e bilingue, que atenda às necessidades da comunidade local, regional e em âmbito nacional. Essa pesquisa teve como objetivo realizar uma análise da educação inclusiva na modalidade Educação Escolar Indígena no município de Amambai-MS, nos anos de (2020-2023). Foi realizada pesquisa documental com abordagem qualitativa, tendo como material de análise, planilhas dos atendimentos individuais da educação especial



Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

indígena pela escola alvo desta pesquisa. Realizou-se ainda, entrevista com uma pessoa da comunidade, Ñandesy (líder religiosa) e com uma servidora pública. Finalizamos com o entendimento de que, com relação ao estudante especial para o Guarani/*Kaiowá* leva-se em consideração as questões culturais dos mais antigos, valores estes que precisam ser incorporados ao modelo pedagógico da escola indígena. Consideramos que as políticas educacionais, especificamente as voltadas para a educação especial/indígena, precisam ser pensadas e repensadas entre outras políticas públicas, como as da saúde e social principalmente. Esperamos que a partir destes dados aqui apresentados, esta pesquisa seja um instrumento de orientação a outros pesquisadores, um convite a mergulhar neste universo das crianças especiais/indígenas, para que assim assegure o direito, a aprendizagem, o bem-estar social, e inclusão, respeitando as especificidades de cada etnia, para que assim seja eliminado a invisibilidade destes alunos no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Educação Indígena; Educação Inclusiva; Modalidade de Ensino.

**Abstract:** Indigenous school education lives from a constant struggle for their constitutional and linguistic rights, recognition for a differentiated, intercultural and bilingual education, which meets the needs of the local, regional and national community. The objective of this study was to carry out an analysis of inclusive education in the modality: Indigenous School Education in the municipality of Amambai-MS,in the years (2020-2023). Documentary research was carried out with a qualitative approach, having as analysis material, spreadsheets of individual attendances of indigenous special education by school targeted by this research. An interview was conducted with a person from the community (Nandesy) and with a public servant. We conclude with the understanding that the special student for the Guarani/Kaiowá takes into account the cultural issues of the elders, values that need to be incorporated into the pedagogical model of the indigenous school. The SEMED-Amambai team works for a special/inclusive indigenous school education of equity! We consider that educational policies, specifically those focused on special/indigenous education, need to be thought and rethought among other public policies, especially health and social policies. We hope that from these data presented here, this research will be an instrument of guidance to other researchers, an invitation to dive into this universe of special/indigenous children, so that it ensures the right, learning, social well-being, and inclusion, respecting the specificities of each ethnicity, so that the invisibility of these students in the school context is eliminated.

**Key word:** Indigenous Education. Inclusive Education. Teaching Modality.

**Resumen:** La educación escolar indígena vive de una lucha constante por sus derechos constitucionales y lingüísticos y por el reconocimiento de una educación diferenciada, intercultural y bilingüe, que atienda las necesidades de la comunidad local, regional y nacional. El objetivo de este estudio fue realizar un análisis de la educación inclusiva en la modalidad Educación Escolar Indígena en el municipio de Amambai-MS, los años (2020-



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

2023). La investigación documental se realizó con un enfoque cualitativo, teniendo como material de análisis, hojas de cálculo de las asistencias individuales a la educación especial indígena por la escuela a la que se dirige esta investigación. Se realizó una entrevista a una persona de la comunidad (Nandesy) y a un servidor público. Concluimos con el entendido de que el estudiante especial para los guaraníes/kaiowá tiene en cuenta las cuestiones culturales de los mayores, valores que deben ser incorporados al modelo pedagógico de la escuela indígena. El equipo de SEMED-Amambai trabaja por una educación escolar indígena especial/inclusiva y de equidad. Consideramos que las políticas educativas, especificamente las enfocadas en la educación especial/indígena, necesitan ser pensadas y repensadas entre otras políticas públicas, especialmente las políticas sanitarias y sociales. Esperamos que a partir de estos datos aquí presentados, esta investigación sea un instrumento de orientación para otros investigadores, una invitación a sumergirse en este universo de niños especiales/indígenas, de manera que garantice el derecho, el aprendizaje, el bienestar social y la inclusión, respetando las especificidades de cada etnia, de manera que se elimine la invisibilidad de estos estudiantes en el contexto escolar.

**Palabras Clave**: Educación Indígena; Educación inclusiva; Modalidad de enseñanza.

Data de recebimento: 16/03/2024
Data de aprovação: 15/12/2024

DOI: 10.30612/riet.v4i2.18165

## Introdução

A Educação Especial, foi regulamentada como modalidade de ensino no sistema educacional brasileiro por meio da Lei N. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), onde teve seu reconhecimento pela LDB (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a modalidade da Educação Escolar Indígena surgiu a partir da década de 1970, iniciou-se por meio do movimento dos povos originários, com apoio de setores da igreja, das missões jesuíticas, universidades e ONGs, e de movimentos indígenas internacionais pelo direito à diferença, à terra, à saúde e à educação diferenciada, contraponto ao projeto colonizador da escola tradicional. As duas modalidades são frutos de lutas históricas que culminaram no reconhecimento do direito à educação escolar dos povos originários, bem como das pessoas com deficiências, ou seja, pelo reconhecimento das diferenças e da diversidade.

As articulações entre Educação Especial e Educação Escolar Indígena constituem-se em diretrizes recentes no campo educacional brasileiro (BRUNO; SÁ; SOUZA, 2021; SÁ; RIBEIRO; GONÇALVES, 2023; NOZU; PETELIN; SÀ, 2023). Em um ponto, tem-se a



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Educação Especial, destinada aos estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação e definida como uma:

> [...] 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. 11; NOZU; PETELIN; SÁ, 2023, p. 414). Em outro ponto, tem-se a Educação Escolar Indígena, voltada aos povos indígenas e compreendida a partir de quatro características: comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada (BRASIL, 1998). Conforme Sá, Ribeiro e Gonçalves (2023, p. 4; NOZU; PETELIN; SÁ, 2023, p. 415). Em outros casos, como os Transtornos Funcionais Específicos (TFE), a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento dos estudantes (BRASIL, 2008).

A Constituição Federal de 1988 estabelece o pluralismo de ideias e a Lei de Diretrizes e Bases para Educação (LDB) de 1996 coloca entre os princípios da Educação, o respeito à liberdade e o apreço à tolerância. Além disso o Plano Nacional de Educação (PNE) reforça a promoção da diversidade e a necessidade de erradicar TODAS as formas de discriminação como orientação para o ensino brasileiro.

Como já citado anteriormente, a escolarização da pessoa indígena com deficiência1[1] surgiu na política educacional brasileira recentemente, sobretudo nas discussões da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Recomenda-se que todas as crianças sejam incluídas nas escolas regulares, com garantia de acesso, participação e aprendizagem, garantindo atendimento da educação especial em todos os níveis de ensino, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e formação de professores e demais profissionais da educação para a inclusão escolar, além de outras recomendações. Prescreve os serviços de tradutor/intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Língua Portuguesa e o ensino de Libras para os estudantes da escola, bem como de professores de apoio para o acompanhamento cotidiano em sala de aula, professores especialistas para o AEE, materiais pedagógicos específicos e parcerias com outros serviços ofertados no âmbito das secretarias de saúde e da assistência social.

[1] A LBI (Lei Brasileira de Inclusão), defini deficiência, alinhando-se à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU. Considera que, a deficiência resulta da interação entre impedimentos de longo prazo - físicos, sensoriais, intetectuais ou mentais - e as barreiras sociais e ambientais que limitam a participação plena e efetiva dessas pessoas em igualdade de condições com as demais.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

É possível afirmar que falar de Educação em uma perspectiva inclusiva, equitativa e de qualidade se apresenta como uma temática instigante nos dias atuais, pois o contexto da pandemia, nos deixou evidente um futuro que é um verdadeiro desafio, deixou escancarada a diferença das classes entre as pessoas, além dos impactos sociais, do isolamento e das perdas, causou lapsos de memória, depressão, ansiedade com aumento significativo de afastamento de diversos profissionais na área da educação e saúde principalmente.

A diversidade envolve a variedade cultural manifestada através da linguagem, do comportamento, do vestuário, das crenças, dos valores, dos posicionamentos políticos, da orientação sexual, das tradições, das artes e de toda forma de expressão. Baseados, portanto, na CF-1988, na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, na Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências, na Declaração de Salamanca, e na Declaração Universal dos Direitos Humanos, fazemos uma relação com as pedagogias de Paulo Freire e Celestin Freinet, Educadores Humanistas que defendem o conhecimento da realidade dos alunos e do entorno dos mesmos , pois consideramos que a diversidade em todos seus âmbitos merece uma atenção.

Os povos originários distinguem a educação escolar, da educação indígena. A educação indígena está relacionada aos costumes e saberes culturais específicos da etnia a qual cada indivíduo pertence, como por exemplo, aqui neste trabalho estamos nos referindo aos povos das etnias Guarani e Kaiowá. Quanto à educação escolar indígena estão se referindo ao acesso aos conhecimentos escolares, aos saberes enquanto cidadãos de direitos na sociedade dos não-indígenas, e lutam por uma educação escolar que mantenha a cultura linguística, das artes e dos saberes vivos.

A Constituição Federal de 1988, especificamente no segundo parágrafo do artigo 210, garante aos povos originários o direito de ensino-aprendizagem, com base na construção coletiva de conhecimentos, que reflita as expectativas e interesses de cada grupo étnico, no reconhecimento de suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças, tradições dos seus processos próprios de transmissão do saber, com características próprias e diferenciadas, respeitadas e reforçadas suas especificidades (BRASIL, 1988). A educação escolar indígena, visa desconstruir o modelo de educação escolar eurocêntrico estabelecido



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

para as populações indígenas, propondo uma educação voltada para a valorização dos saberes tradicionais (MORAIS; PALMA, 2019; p. 223).

> A Educação Especial é considerada uma modalidade de ensino, que deve perpassar da Educação Básica à Educação Superior, com a finalidade de assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – considerados Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). As políticas atuais de Educação Especial têm priorizado a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), de forma complementar e/ou suplementar, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), no contraturno da escolarização (BRASIL, 2008; NOZU; RIBEIRO; BRUNO, 2018; p. 319).

A educação inclusiva é um direito comum a todos os povos e vem sendo um desafio para a sociedade, principalmente para os profissionais da área da educação escolar indígena, que visam inserir os estudantes na sala de aula e que estes sejam acolhidos por todos, com professores especializados para o atendimento individual, ou ainda que seja coletivo, com dois ou três estudantes que tenham laudos específicos, que dê o direito a ter o professor auxiliar especializado de acordo com cada especificidade de cada educando para ser atendido por uma educação que é chamada de especial/inclusiva. Sendo assim, este trabalho teve como objetivo realizar uma análise da educação inclusiva na modalidade Educação Escolar Indígena no município de Amambai-MS, nos anos de (2020-2023), considerando que a educação escolar indígena vive de uma luta constante, por seus direitos constitucionais e linguísticos, pelo reconhecimento por uma educação diferenciada, intercultural e bilingue, que atenda às necessidades da comunidade local, regional e em âmbito nacional. Neste viés de pensamento, esperamos contribuir com a Educação Escolar Indígena e Especial/Inclusiva.

## Metodologia

O trabalho investigativo iniciou-se por uma pesquisa documental com abordagem qualitativa, tendo como material de análise, planilhas utilizadas nos atendimentos individuais da educação inclusiva das escolas alvo desta pesquisa, ao decorrer dos anos de 2020 a 2023, o que nos levou a entender quão, importante e rica fonte de informações sobre o assunto aqui estudado, favorecendo assim a utilização, destas que são de uso individual da Secretaria Municipal de Educação (SEMED-Amambai-MS). Realizou-se diálogos com uma pessoa da comunidade, Ñandesy (líder religiosa), e com uma servidora pública, que dedica sua vida profissional há duas décadas à educação especial, como relatou em uma de suas



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

falas: **"trabalho por uma educação de equidade",** importante salientar aqui que, ambas as pessoas entrevistadas, autorizaram a descrição de suas falas e nome nesta pesquisa. Os diálogos foram acontecendo espontaneamente, reproduzimos o que achamos importante e conveniente a esta pesquisa.

A investigação contempla a realidade da educação inclusiva no município de Amambai que se localiza na porção meridional do Estado de Mato Grosso do Sul, na Microrregião Geográfica de Dourados, que faz fronteira com os municípios de Aral Moreira, Laguna Carapã, Caarapó, Juti, Naviraí, Iguatemi, Tacuru, Paranhos e Coronel Sapucaia, estando distante 354 km da capital Campo Grande, e sob domínio vegetacional da Mata Atlântica. A população estimada atualmente é de 39.396 habitantes (CIDADES-BRASIL, 2021). No município estão presentes 3 (três), terras indígenas (TI) habitadas por Guarani, Guarani Kaiowá e Guarani Ñandeva. A TI Limão Verde, tem área oficial de 660ha, e uma população estimada de 1.801 indígenas. A TI Jaguari, tem área oficial de 405ha, e uma população de 385 indígenas. E a TI Amambai, tem área oficial de 2.429ha e uma população de 8.036 indígenas. Assim, a população estimada considerando as 3 Tis é de 10.222 indígenas (Terras Indígenas no Brasil, 2023), que representam 25,9% da população amambaiense.

## Organização das Escolas Indígenas no Município de Amambai-MS

A oferta da Educação Escolar Indígena, está organizada da seguinte forma: na TI (Terra indígena) Amambai há 2 escolas, sendo elas: Escola Municipal Indígena Mbo'erenda Ypyendy e E.M.P.I Mbo'eroy Guarani Kaiowa. Na TI Limão Verde a oferta da Educação Básica é realizada pela EM Polo Indígena Mbo'erenda Tupã'i Nandeva e sua extensão Brilho do Sol, que atendem o ensino fundamental I e II. Há também a extensão da E.E.P.I Mbo'eroy Guarani Kaiowá, que oferta o Ensino Médio. A TI Jaguari é atendida pela Extensão da EM Polo Indígena Mbo'erenda Tupã'i Nandeva (Dados coletados *in loco*). A Escola Municipal Indígena Mbo'erenda Ypyendy, está localizada na Aldeia Amambai, município de Amambai-MS, e no ano de 2022 possuía aproximadamente, 324 matrículas ativas (BRASIL; CENSO ESCOLAR INEP, 2022), e em 2023 um quantitativo de estudantes matriculados similar – variável a depender das alterações em decorrência de evasão e/ou outros fatores. No tocante a oferta do ensino, a escola está habilitada nas etapas iniciais da educação básica, com a Educação Infantil Pré I e Pré II – e o Ensino Fundamental I e II (1º ao 9º Ano), e



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

atende aos estudantes nos horários da manhã e tarde. A escola também possui uma extensão, que oferece o ensino de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Fundamental – Mitã Katupyry (BRASIL; SEMED Amambai-MS, 2020).

A pesquisa é uma pequena amostra iniciada em uma disciplina do Programa de Pós-Graduação (Educação e Territorialidade) da UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados) da primeira autora, em disciplina de estágio obrigatório para seu doutoramento em curso pela Universidade de Salamanca (USAL), sob orientação da segunda e colaboração da terceira autora. Vale ressaltar que a partir da mesma foi realizada uma escuta ativa com os professores indígenas das escolas de Amambai, onde pudemos conhecer o entendimento dos mesmos sobre o ser, estudante público alvo da Educação Especial. Estivemos reunidos na Escola Municipal "Mitã Rory", ficando esta como a ação que deu origem ao projeto intitulado "**Processos Formativos Interculturais no Contexto da Educação Especial e Inclusiva em Territórios Escolares Indígenas"** que introduzirá a temática da inclusão nas linhas de pesquisa do PPGET (Programa de Pós-Graduação Educação e Territorialidade), um trabalho que soma professores de diferentes faculdades da UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados). A Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) e a Faculdade de Educação (FAED), com o apoio da Secretaria Municipal de Educação de Amambai, organizaram o Encontro **"Escuta Ativa em Educação Especial e Inclusiva [*Ñembyaty ñehendu haguã joja rehegua Mbo'erenda ava kuéra mba'epe*]"**, realizado na Escola Municipal Indígena Mbo'erenda Ypyendy, localizada na Aldeia Amambai, no dia vinte de maio de 2023, com o objetivo de mapear as principais questões e problemáticas que dizem respeito à educação especial e inclusiva que permeiam os estudantes indígenas, bem como as principais dificuldades que afetam os professores da educação escolar indígena na efetivação das ações direcionadas a esse grupo de estudantes. O encontro reuniu 51 participantes, sendo: 15 discentes do PPGET; 6 docentes da UFGD que atuam na FAIND e FAED, 1 professora do Curso de Pedagogia Intercultural – Ara Vera (SED/MS) e 27 professores indígenas atuantes na Educação Básica. A proposta está diretamente vinculada aos territórios indígenas localizados no Estado de Mato Grosso do Sul e tem a intencionalidade de ampliar os registros sobre a realidade da educação especial inclusiva em algumas escolas indígenas Guarani Kaiowá e contribuir para a formação continuada de professores indígenas que atendem estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista e outros transtornos específicos, apoiando



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

a efetivação da inclusão escolar nas comunidades indígenas, tendo como referência os elementos culturais e os modos de ser/fazer destes povos em diálogo com as políticas de inclusão escolar.

## O estudante e/ou a Criança Especial na perspectiva da Educação Inclusiva sob a Óptica dos Guarani/Kaiowás

As etnias Guarani e Kaiowá, são muitas vezes reunidas em um único grupo genérico chamado de Guarani-Kaiowá, que somados perfazem um total de 67.523 indivíduos e se configura na segunda maior etnia do Brasil em relação ao número de indivíduos. No estado do Mato Grosso do Sul, essa população indígena é a mais numerosa e está espalhada por diversas áreas, como terras indígenas, reservas indígenas, acampamentos e áreas de retomada de territórios tradicionais, sendo essas últimas consideradas áreas de conflito em diversos municípios do estado (COELHO; BRUNO, 2023, p.4).

As representações sociais e a visão cosmológica dos povos originários, aqui especificamente estamos nos referindo aos Guarani/Kaiowá, são importantes para suas comunidades, sobretudo por seus olhares e entendimento. A educação inclusiva deve adotar posturas e práticas que vão ao encontro das práticas sociais e sentidos cosmológicos indígenas, se comunicando com seu entorno e meio, adequando as possibilidades de transformações e vivências das comunidades escolares de forma equitativa.

Estudos apontam que o sujeito indígena com deficiência, muitas vezes, é visto pelos pais como um sobrevivente, com possibilidades de desenvolvimento para, inclusive, desempenhar papéis sociais em seus contextos comunitários (SOARES, 2009). Essas percepções transitam por entre a ideia de deficiência como algo inerente e ligado à alma da criança; sua inexistência no passado; formas de cura ou prevenção; ou ainda práticas de eliminação dessas crianças ao nascer (SOUZA, 2011; NOZU; RIBEIRO; BRUNO, 2018). Para os últimos autores,

> … tal concepção é envolta, principalmente, pela religiosidade e cosmovisão que permeiam a cultura indígena. Cumpre-nos problematizar a dupla exclusão pela marcação de origem e biológica que, muitas vezes, perpassa as representações sociais em torno do camponês com deficiência e pode constituir-se numa perversa justificativa para alijá-lo do gozo de diversos direitos, dentre eles o da educação escolar. (NOZU; RIBEIRO; BRUNO, 2018).

Para Lescano e Medeiros (2019), “o entendimento tradicional do kaiowá sobre o crescimento humano tem sua própria trajetória na linha cultural é constituída de várias



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

estruturas compostas de regras, que formam camadas, as quais determinam as fases". Todas as fases possuem as regras que devem ser cumpridas para que possam conviver em paz um com outro. Pois caso não obedeçam ou quebrem as regras ou alguns princípios culturais, podem provocar vários problemas na vida de um indivíduo. Uma delas é o nascimento da criança "imperfeita".

Segundo as regras dos Guarani e Kaiowá, para a criança nascer e crescer saudável os pais precisam respeitar as regras desde a gestação. Podemos observar tais regras no quadro abaixo.

**Quadro 1:** Regras dos Guarani e Kaiowá para a criança nascer e crescer saudável.

| **Durante Gestação** | **Depois do Nascimento (Cuidados da mãe)** |
|---|---|
| • Jehovasa (BENZER)<br>• Restrição de alimentação<br>• Restrição de pegar (TOCAR) alguns animais<br>• Pai proibido de realizar ALGUMAS ATIVIDADES como por exemplo, fazer casa, usar prego, enxada, foice<br>• Mãe proibida de EXECUTAR TAREFAS COMO (tampar panela, fazer bolo)<br>• Procurar jepichy TER SESSÕES DE MASSAGENS<br>• Uso de Reza e Plantas medicinais | • Cuidado da mãe no RESGUARDO E SAÍDA DO RESGUARDO: sair ao pôr do sol e jogar cinzas de brasa aos poucos. Ter cuidado ao sair cuspir no meio da encruzilhada.<br>• CINZAS: Espanta olhares curioso dos bichos.<br>• SALIVA: Para que o vento apague as pegadas que fizeram.<br>• Mulher não pode tomar banho na água fria, se não causa RECAÍDA. (DEPRESSÃO PÓS PARTO)<br>• Deve se levantar cedo para não jejogua. (TORNAR IMPRESTÁVEL) |

**Fonte:** Elaboração dos autores (2024)

Ñandesy Kuña Vera Rendy relata o seguinte sobre o surgimento da criança com deficiência entre os Guarani Kaiowás:

> 'Ma`etiro ojepota mitãkuña re ikuñatãi jave, upeagui ko yruku pema oi rembojahu arã há rembojegua va`earã ose'ymbove, si upeango ipyti`u chupe, ma'etirõ pe, pe yruku. Mitãkuña ikuñatãi jave ojeguarda arã, rehejai arã oguata pyhare opamba'e pytumbory ojepota hese... ko'angagua mitã Kuña sy ointe noñongatui imemby kuña há ko`anga upeagui Ijapaypay oje'eha, heta oime há upeva`e ndaha`eiri há`e Ñandejara, Ñanderu remimbou, ndaha`ei Guyra porã rejagaja. Ou oguejy ysoy jeropyrumango upea, já`e porã seramo ysoy ypy ñeropyru remimbou, pe ysoy jara remimboguejy ngo mitã upechagua... che jara tache perzona, nañe`e vairingo hese, upea remimboguejy kuengola upecha na ikanguei, ikangy pa rei. Ndo jerepetavei ñande cultura, ndaha`ei oi solo ñande culturante, upea gui oima guyra iporãmba'yva Ñande kuera ndive. Ñande rembi'u ave ndojehovasa veima há heta ave tapekue jara ipochyva, jaikuaava va`erã



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

> Ñembo`e remboro`y haguã mba'evai. Ko'anga oikuaava oi pohã, ñembo'e opama há upeagui opacha reintema ojeiko. Che paino erfinazo omombe`u akue ñande jaguereko mokoi yvaga, ñanderuvusu renda, iporãva memete oiko há ou upegui, há oi ave ikotape yvaga pe aña kuera há upegui ou ma'etiro ojepota haguã mitã kuñare há omboguejy haguã mitã ijapaypayva". [2]

Segundo Claudemiro Pereira Lescano*, ln* (LESCANO; MEDEIROS, 2019):

> Os Mba'e Tirõ descem do céu uma vez por ano para se alimentar de lixo e de outras coisas ruins que tem na mata e nos lugares por onde o ser humano não transita.

Nesse sentido a Kunã Vera Rendy afirma que as crianças "deficientes", são frutos do relacionamento sexual no plano espiritual do espírito do mal com a menina, sendo aquela criança que não possui um pássaro ou guardião, pois assim evidencia que a mãe dessa criança não respeitou o processo da primeira menstruação e foi amaldiçoada pelo espírito do mal.

Para tanto, vale explicar que na mitologia Guarani Kaiowá o mundo dos Deuses é dividido ao meio, de um lado fica os espíritos do bem e no outro fica o espírito do mal que segundo relatos do pai da Ñandesy, quando se quebra uma regra que protege o lado do bem o mal ganha força e espaço para descer ao mundo dos vivos e é desse erro que nasce as crianças consideradas amaldiçoadas ou crianças doentes. Essa concepção, mostrada no Quadro 2, e na ótica de alguns dos anciãos mais velhos dos Guarani Kaiowá entrevistados para esta pesquisa, exemplificado nesse artigo pelo relato da Ñandesy Kuña Vera Rendy.

**Quadro 2:** Regras dos Guarani/Kaiowás para a criança após o nascimento.

| **Depois do nascimento (Cuidado com a criança)** | Pais que desrespeitaram o saber/tradição |
|---|---|
| ✓ Ñemongarai ( batismo) | **Mitã Rasykue (Criança doente)** |

[2] **Tradução livre das autoras:** "O mal espírito se encanta com a menina na primeira menstruação, por isso precisa banhar-se com o Urucum e se pintar antes de sair de dentro de casa, porque o Urucum exala um cheiro que protege a menina. Quando uma menina menstrua pela primeira vez, tem que fazer o resguardo, não deixa andar de noite, se não os espíritos que vagam a noite se encantam por ela...Hoje em dia as mães mesmo não fazem mais os resguardo das filhas. Por isso tem filhos com deficiências. Tem bastante por aí, esses não é o Tupã que mandou, não são pássaros bons enviado por Tupã.Vem, desce, a origem do coró, para dizer a verdade é enviado pelo líder do coró, que vive em outro mundo, ele que envia esses tipos de crianças...Que Deus me perdoe! Não estou falando mal dele, mas... a criança que é enviado por aquele não possui osso para se desenvolver, fica tudo mole. A nossa cultura não se respeita mais, não é apenas a nossa cultura... por isso que mal pássaro vive entre a gente. Nossos alimentos não são mais abençoados, batizado, também tem bastante mal espirito que vagam nas estradas velhas que são bravas, traz doenças... tem que saber reza para espantar os maus espíritos. Agora, aqueles que sabem plantas medicinais, que sabem rezar estão acabando, por isso nós estamos caminhando sem direção. Meu finado compadre tinha me falado que temos dois céus, o lugar do "Ñanderuvusu", onde só vive as pessoas boas e perfeito e ao lado há um lugar onde vive os " Añakuera" e de la que vem os maus espirito para se encarnar na menina e enviar crianças com deficiências."



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

| | |
|---|---|
| ✓ Hery (nome indígena)<br>✓ Okambu (amamentação)<br>✓ Pohano ( uso de plantas medicinais<br>✓ cuidado com o corpo e espiritual através da reza e canto (saúde).<br>✓ Tembi'u jehovasa (Purificar alimento)<br>✓ Ñembo'e jerekokuaa haguã (A educação da criança é o tempo todo)<br>✓ respeitar os anciãos<br>respeitar os "jaras" (deuses das naturezas) | ✓ Iporasy`a (apoderar)<br>✓ Ñemoyrõ (vida incompleta)<br>✓ Jepota (encantamento)<br>✓ ma`etiro (o mal espírito)<br>✓ Rasykue (doentio)<br>✓ tesanga (chorosa)<br>✓ johea (moleira aberta) |

**Fonte:** Elaboração dos autores (2024).

Todo esse contexto foi vivenciado pela professora indígena especialista em Educação Especial, a terceira autora deste trabalho, lotada na secretaria municipal de educação, atualmente coordenadora dos profissionais de apoio e professores da sala de recurso das escolas indígenas do município de Amambai. No entanto, a segunda autora recorda, a importância que é combater o maniqueísmo por meio da educação. O maniqueísmo que corresponde a uma doutrina religiosa que surgiu das mãos de Mani, um sábio persa do século III, e que representa o bem *versus* o mal, cujo o modo de pensar é oportunista em todos os espaços humanos e tem deixado turva, por exemplo, a educação, nos fazendo perceber que até pessoas sofisticadas intelectualmente são levadas por essa onda maniqueísta, por tratar-se de uma tendência de reduzir a realidade, que é bastante complexa, a uma oposição radical entre o bem e o mal. (MARTINS, MELO, VILLA; 2018).

## A Educação Escolar Indígena *versus* Deficiência: um desafio para o professorado

A educação escolar indígena que está em construção nas terras habitadas por povos Guarani e Kaiowá deve ser problematizada a partir dos aspectos históricos das comunidades, das suas lutas pelas terras e por escolas que considerem suas práticas culturais e linguísticas (COELHO e BRUNO, p.3; 2023). Os povos originários com o passar dos anos, se adaptaram com o mundo que está sempre em transformação, cheio de tecnologia e mesmo com "adequação", os indígenas são vistos como "atrasados", ou seja, os indígenas sempre foram alvos de preconceitos e discriminação pelo jeito de ser culturalmente e por causa da língua. Cada povo possui uma cultura diferente, seus costumes e regras, independentemente da cor e etnia.

A educação escolar é fundamental para modificar ou revolucionar, qualquer sociedade. Por isso quando falamos da inclusão da criança indígena com deficiência na



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

escola, não podemos deixar de falar das pessoas que amparam e protegem do preconceito da sociedade envolvente e da falta de conhecimento das próprias famílias sobre os diversos tipos de deficiências que acometem as crianças indígenas, referidas nesta pesquisa. Para tanto salientamos que o processo de inclusão é algo novo para a sociedade indígena, que por muitos anos as crianças indígenas com deficiências eram invisibilizados, viviam despercebidos pois os pais não tinham conhecimentos clínicos e pedagógicos sobre as limitações apresentadas pelas crianças que por muitas vezes eram motivos de vergonha, defeituosas, abandonadas a própria sorte. Precisamos aguçar o diálogo nas comunidades indígenas, compreender o que é conhecimento clínico da área da saúde e o que são os conhecimentos e saberes tradicionais da cultura, bem como os saberes pedagógicos.

O termo deficiência ainda é pouco discutido nas comunidades indígenas onde residimos, a nosso ver isso dificulta bastante o conhecimento das famílias, e afasta o filho da inclusão educacional.

A educação escolar tem o papel fundamental na difusão dos conhecimentos entre as comunidades, seja na questão histórica, geográfica, econômica, social e cultural, sendo um instrumento de transformação e libertação de uma sociedade.

Levando-se em consideração o fato de uma das pesquisadoras ser pertencente a etnia pesquisada, e da experiência de atuação na área da educação das demais integrantes, possibilita-nos afirmar que para os pais indígenas as incapacidades de ouvir, visualizar e andar, impedem que as crianças façam parte da sociedade Guarani e Kaiowá. No entanto salientamos que o fator cultural repassado de geração a geração influência na questão da interação da criança seja na escola ou na comunidade.

Na maioria dos casos, o convívio familiar desta criança não é conhecido na escola, onde muitas vezes a mesma tem que enfrentar o medo da rejeição dos colegas, o que poderia afetar a aprendizagem desse aluno, o que justifica a relevância do papel da escola no acolhimento do aluno.

Atualmente a inclusão da criança indígena com deficiência, apesar de complexa está um pouco melhor com a formação de professores indígenas especializados para atender os alunos. Até então, superada a maior dificuldade de trazer os alunos com deficiência para a escola, surge a questão da língua e da falta de materiais pedagógicos específicos confeccionados na língua materna, pois na época a maioria dos professores das salas de



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

recursos não eram indígenas falantes da língua mãe, dificultando assim a comunicação e o ensino aprendizagem.

Hoje, a maioria dos professores que atuam na área da Educação Especial são indígenas, cursistas da formação continuada oferecido pela secretaria de Educação do município. Com muitos desafios a serem superados, a escola indígena Guarani/Kaiowá abre suas portas para receber este público, oferecendo cursos para intérpretes de libras, braille, possibilitando que seus profissionais estejam aptos a atender os alunos com deficiência, garantindo um direito previsto em lei, e uma certa transformação inclusiva com professores especializados em Educação Especial, Psicopedagogia, Neuropsicologia e autismo.

É de extrema importância dialogar com os pais, para que reflitam sobre a possibilidade e obrigação do filho com deficiência ser tratado como todas as crianças, oferecendo educação de qualidade, diferenciada e inclusiva para o aluno, onde os professores, a escola e a comunidade trabalham unidos através de um currículo adaptado para atender as necessidades especiais, pois na educação inclusiva entende-se que o currículo da escola tem que ser adaptado para necessidades educacionais especiais de cada um.

Como bem nos assegura Minetto (2008), o currículo escolar para educação inclusiva é desenvolvido e preparado de acordo com a deficiência que acomete o educando, após identificar a limitação do aluno, a metodologia pode ser preparada de acordo com a especificidade do aluno, ou seja, diversificar as aulas a fim de ensinar todos de maneira igualitária.

E para que os atendimentos dessas crianças sejam de qualidade, específicos, diferenciados e inclusivos, os professores precisam buscar constantemente estratégias que auxiliam o processo inclusivo desse aluno. Os conteúdos e as informações devem ser devidamente planejados para que eventuais problemas na aprendizagem desse aluno sejam solucionados, garantindo ao aluno uma aprendizagem de qualidade.

Cabe ao professor acompanhar com dedicação as atividades propostas dentro do currículo escolar indígena, trabalhando de maneira diferenciada, com materiais que possam facilitar o aprendizado, mediando a relação do aluno com o conhecimento, através do seu discurso e atitudes, para tanto é necessário que haja diálogo em relação aos princípios e crenças que permeiam a educação indígena e sobretudo a educação escolar indígena e suas particularidades.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

## Educação Inclusiva no Município de Amambai-MS e a Modalidade Educação Escolar Indígena

Queremos neste tópico, deixar registrado um breve histórico de como se iniciou os primeiros atendimentos da educação inclusiva no município de Amambai-MS. Em diálogo com uma servidora que atua na Educação Especial há mais de duas décadas no município, os primeiros atendimentos realizados nas escolas indígenas ocorreram em meados do ano 2000 (dois mil), juntamente com a Lei da Inclusão sob o n° 10.098 de 19 de dezembro/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência/mobilidade reduzida; A rede municipal era responsável por toda a Educação da modalidade da Educação Escolar Indígena, e não havia demanda declarada para Educação Especial até o momento. Porém realizava-se visitas nas escolas, bem como ouvia-se as necessidades dos pais conforme a equipe era solicitada.

Em 2008 (dois mil e oito), um certo dia em visita na aldeia Jaguari, a uma família, foi identificado pela primeira vez, uma estudante com Síndrome de Down, sendo que foi fácil a identificação, devido as características físicas que é visível, nesta síndrome como por exemplo os dedos mais curtos, o rosto aplanado, língua grande e pescoço alargado. Neste mesmo atendimento uma mãe vizinha relatou que tinha em casa uma criança que não caminhava, ficava sempre deitada, movimentava pouco os braços, que pelas características poderia ser PC (Paralisia Cerebral), então combinou que iria no período da tarde visitar a criança, que estávamos na era da inclusão que poderia ajudar, fazer algo por sua criança, porém não demorou muito tempo, a mãe voltou e disse que tinha se enganado, que a criança já não morava mais em casa, tinha ido embora para outra aldeia. Percebeu-se que era a negação, o medo, a fuga... e assim se deu os primeiros atendimentos para a educação inclusiva.

Entre os anos de 2008 e 2009, conseguiu-se uma parceria com uma fonoaudióloga para realizar o exame de audiometria na cidade de Ponta Porã, encaminhando duas crianças, as mães concordaram em levar as crianças, um menino e uma menina que foram identificados com surdez bilateral e então fez-se o encaminhamento para o atendimento em Libras, com uma professora especialista. A família não aceitou a menina, que foi praticamente escondida, parou de estudar na escola. E o menino aceitou a ajuda por pouco tempo, devido problemas sociais na aldeia acabou evadindo-se da escola. Após dez anos a menina foi encontrada na escola Estadual que foi inaugurada na aldeia, estudando o ensino



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

médio e encontrou muitas dificuldades já havia se casado e em uma condição difícil por não aceitar o atendimento individualizado. A partir daí a equipe da SEMED (Secretaria Municipal de Educação), repensou a maneira de como entrar na aldeia para que a comunidade pudesse entender a importância do atendimento por um profissional especializado, explicando que uma criança que nasceu com determinada deficiência e ou dificuldade, mas que poderia interagir, aprender e evoluir com a ajuda de profissionais, identificando qual era a necessidade. Assim, conversando com alguns professores, citando alguns exemplos na comunidade que já tinha o atendimento, que já haviam evoluído, situações vivenciadas de dificuldades e relatadas por alguns professores, de alguns estudantes que sofriam de epilepsia (convulsão), as pessoas da escola iam todos embora e a criança ficava literalmente sozinha na escola sofrendo. Vale ressaltar que são situações que seguem sendo vivenciadas inclusive na universidade. Na etapa passada tivemos relato de uma professora que durante as aulas na FAIND (Faculdade Intercultural Indígena), onde muitos dos professores de Amambai também estudam, um aluno sofreu um ataque epilético e os companheiros se evadiram, deixando-a sozinha, sem condição de socorro.

Então o que se pensou foi: como vamos abrir uma sala de recurso, com a dificuldade de aceitação? E decidiu-se: Vamos abrir uma sala de reforço, começando pela explicação do que é uma sinapse. E assim se iniciou o atendimento da Educação Especial nas escolas indígenas, em uma sala de recurso em uma primeira escola, porém com o nome de “sala de reforço”. Com o passar do tempo perceberam que os estudantes que frequentavam a sala, estavam evoluindo, aprendendo e assim os pais começaram se interessar. Foi então explicando que as crianças precisavam de um laudo médico, para identificar qual as necessidades específicas, que eles precisavam ir a um especialista, de um exame, que teria também a possibilidade de receber um benefício para ajuda com medicação, terapia entre outras despesas e assim começaram os atendimentos com um neurologista na cidade de Dourados.

Já com estas experiências evidenciadas pela equipe da educação inclusiva, iniciou-se as primeiras demandas na escola estadual trabalhando a questão das altas habilidades, selecionando os alunos identificando os talentos e as dificuldades, dosando a necessidade pedagógica, com a arte deles na sala de reforço, e assim foi-se identificando os estudantes e aos poucos foi inserindo a sala de recurso, onde se fazia também o atendimento para aqueles alunos indígenas que estudavam na cidade.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Com os avanços e novas deficiências identificadas, apareceu uma menina, mocinha já, que não frequentava a escola, a mãe disse que não levava para a escola porque não tinha jeito, ela não enxergava. Em diálogo com a mãe foi possível fazer ela acreditar e perceber que a filha podia interagir com o meio ao seu redor, através de tarefas direcionadas conversando com ela, pedindo para ela caminhar para frente, a direita, identificando objetos através do tato e assim a mãe aceitou matricular a menina na escola próxima de onde mora, estava inclusive na frente da escola, já com uma idade avançada foi matriculada no primeiro ano do ensino médio.

Com a luta entre erros e acertos, muitas inquietações foram surgindo e vieram outros questionamentos para a equipe da SEMED, como por exemplo sendo eles não-indígenas (os professores AEE), como poderíamos ampliar, melhorar o entendimento para a comunidade indígena, sendo eles de uma outra língua? Percebendo que existem muitas dificuldades, as diferenças da linguagem dificultavam o entendimento. Foi então que a técnica, se lembrou dos alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos), quando observou uma professora indígena (Aparecida Benites), em seus afazeres e percebeu sua habilidade, carisma, dinâmica, dedicação e a convidou para trabalhar na educação especial indígena junto à SEMED, integrante da equipe desde 2021, estamos na luta seguimos em busca de melhoria junto aos estudantes e toda comunidade escolar, assim finalizamos o diálogo com Raquel Cazari.

## Resultados e Discussões

Por meio de análise documental do ano de 2023 pudemos identificar os CIDs (Codificação das doenças), que estão aparecendo com maior frequência nos laudos indicados pelos profissionais da saúde aos estudantes alvos da educação inclusiva no município de Amambai, e aqueles mais relevantes que merecem atenção dobrada, por parte da equipe e todos os profissionais envolvidos, desde exames, laudos e o encaminhamento no atendimento destes alunos. Pudemos verificar, como demonstra o gráfico 1, a predominância dos CIDs (Classificação Internacional de Doenças): F71; f81; f81.2; F84; f90; G80; F80; F90; F70. Cada CID foi descrito brevemente na sequência e de acordo com a frequência de registro (Figura 1).

**Figura 1**: Demonstração dos CIDs com maior frequência nos atendimentos da Educação Especial Indígena/ Inclusiva no ano base de 2023.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.




**Fonte:** Elaboração dos autores (2024).

A partir dos dados apresentados, queremos aqui relatar e descrever brevemente os CIDs em ordem crescente, que tiveram os maiores índices no ano de 2023. Iniciamos com o F71 que caracteriza a Deficiência Intelectual Moderada (DI); O F70 Deficiência Intelectual Leve; e o CID F72 caracteriza a Deficiência Intelectual Severa (CID-10), ressaltando que este último, não foi evidenciado um alto índice nesta pesquisa.

A DI é definida como um prejuízo na funcionalidade por importantes limitações, tanto no funcionamento do intelecto, quanto no comportamento adaptativo ao nível conceitual, social e prático. Nos primeiros manuais sobre a Deficiência Mental, as pessoas que a possuíam eram definidas como idiotas, mais tarde, imbecis ou retardados mentais, terminologias que foram mudando ao longo do tempo.

Pan (2011) questiona qual o termo politicamente correto para os tempos atuais: deficiência mental, retardo mental, deficiência intelectual, excepcional, deficiente, pessoa com deficiência ou pessoas com necessidades educativas especiais. Segundo esta autora, o termo mais comum encontrado nas legislações e na produção científica é deficiência mental. Em 2010, chegou-se a um consenso, no que tange ao melhor termo para essa deficiência, passando a ser definida como Deficiência Intelectual (DI). E, na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) da Pessoa com Deficiência, a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, adotou-se este termo (DI) (CUNHA, p.18; 2022).

Para Barbosa, Buzetti e Costa (2019), é necessário que o professor conheça o seu aluno, as suas capacidades e dificuldades, os seus gostos, para poder pensar em estratégias de adaptação mais adequadas. Neste sentido, não há uma receita para oferecer ao aluno com deficiência intelectual um ensino adequado, pois cada aluno é único.

Os CIDs, F81.0 e F81.2; caracterizam o Transtorno específico do desenvolvimento das habilidades escolares e aritméticas. É uma categoria que engloba dificuldades específicas



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

no aprendizado de habilidades escolares, não são resultados de falta de oportunidade de aprendizagem ou retardo mental, não são causadas por traumatismo ou doença cerebral. O F81.0 Transtorno Específico de Leitura: conhecido como dislexia, caracteriza-se por dificuldades na leitura de palavras, compreensão do sentido do texto e ortografia. O F81.2 Transtorno Específico da Habilidade em Aritmética: Também conhecido como discalculia, envolve dificuldades no domínio do senso numérico, fatos numéricos e cálculos CID-10). Estudantes com essas dificuldades, precisam receber intervenções adequadas para melhorar seu comportamento, desempenho escolar e qualidade de vida.

Percebe-se que por parte da área da saúde, a demanda por avaliação e diagnóstico sobre questões de aprendizagem está crescendo nos serviços públicos, para direcionar os métodos de intervenção e minimizar as dificuldades de aprendizagem, é necessário identificar os fatores que levam ao fracasso escolar e diferenciar as dificuldades escolares.

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), atualmente chamados de Transtornos do Espectro Autista (TEA) são distúrbios nas interações sociais recíprocas que costumam manifestar-se nos primeiros cinco anos de vida, mas que podem também obter diagnóstico tardio na juventude. Caracterizam-se pelos padrões de comunicação estereotipados e repetitivos, assim como pelo estreitamento nos interesses e nas atividades, caracterizado pelo CID F84. A partir do ano de 2013, o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-V) e o Manual de Classificação Internacional de Doenças (CID- 10) trazem em sua definição o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) ao invés de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Essa nova definição enfatizou que tais transtornos apresentam aspectos em comum entre si como: déficit na comunicação e interação social, padrão de comportamentos, interesses restritos e atividades repetitivas.

Percebeu-se, portanto, que é necessário então, oferecer um ambiente favorável para a aprendizagem, evitando dispersão ou irritabilidade, trazer instruções visuais claras e objetivas, apresentando frequentemente atividades lúdicas nas quais os alunos possam interagir e construir o conhecimento. Ao pensar em adaptação para os alunos com TEA é preciso levar em consideração aspectos como: as atividades devem ser pensadas nas particularidades do aluno, visando os conteúdos a serem desenvolvidos no ensino regular, as adaptações precisam ser focadas em estratégias comportamentais, oferecer ao aluno estímulos sensoriais que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem, utilizar-se de dicas



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

visuais e partir sempre do mais simples para o mais complexo. (BARBOSA, BUZETTI, COSTA. P.86,87; 2019).

Continuando a observação dos CIDs que foram frequentes no ano de 2023, destacamos o F90, que caracteriza o TDHA (Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade). Para um dos maiores estudiosos desta temática, o professor pesquisador e médico psicólogo, psiquiatra e neurologista Russell Barkley (2020), este transtorno se refere a um comprometimento da vontade ou da aptidão da criança para controlar seu comportamento em relação à passagem do tempo, isto é, de ter em mente metas e consequências futuras. Não é um estado temporário que será superado na maioria dos casos, ou uma fase desafiadora, mas normal da infância. Não é causado por uma falha dos pais em disciplinar o filho ou em criá-lo de modo adequado, nem sinal de alguma espécie de "maldade" inerente ou de falha moral da criança. O TDHA é um transtorno real, um problema real e, com frequência, um obstáculo real. Pode ser doloroso e se tornar um teste para os nervos dos pais se não for tratado adequadamente.

O CID G80, que se refere à Paralisia Cerebral, também chamada encefalopatia crônica não progressiva, é a causa mais frequente de deficiência motora na infância e refere-se a um grupo heterogêneo de condições que cursa com disfunção motora central, afetando o tônus, a postura e os movimentos. Decorre de lesão permanente ao cérebro em desenvolvimento e apresenta-se de forma variável em termos de distribuição anatômica da lesão, gravidade de acometimento motor e sintomas clínicos associados. A grande variabilidade requer que estes pacientes e suas famílias sejam abordados de maneira sistematizada levando em conta dimensões amplas de atenção à saúde (PEREIRA, p.50; 2018).

Quanto ao CID F80, que caracteriza o Transtorno Específico do Desenvolvimento da Fala e da Aprendizagem, estudo realizado por Menezes (2017), salienta que foi classificado como "Transtorno do Neurodesenvolvimento". O diagnóstico do "Transtorno Específico de Aprendizagem" é estabelecido quando o escolar apresenta as seguintes manifestações: leitura de palavras de forma imprecisa ou lenta, demandando esforço; leitura de palavras isoladas de forma incorreta, adivinhação e dificuldade de soletração; dificuldade para compreensão do sentido do que foi lido; dificuldade na ortografia, sendo observado adição, omissão ou substituição de vogais e consoantes; dificuldade de escrita, com múltiplos erros de gramática e pontuação, além da expressão escrita das ideias sem clareza;



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

dificuldade para dominar o senso numérico; dificuldades no raciocínio e as atividades cotidianas. O contexto escolar das comunidades indígenas Guarani e Kaiowá vivenciam uma complexidade da comunicação bilingue ou plurilíngue, o que pode estar interferindo para que ocorra uma aprendizagem significativa.

As diretrizes Político-Legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2010) evidenciam que o AEE (Atendimento Educacional Especializado), tem função complementar ou suplementar à formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. É importante e necessário que o professor do AEE desenvolva parceria com o professor da sala de aula comum, para que as adaptações curriculares aconteçam de acordo com as especificidades de cada estudante, para que ocorra a promoção de atividades compatíveis ao desenvolvimento proporcionando atividades significativas.

Em pesquisa realizada por Minetto (2008) foi constatado que 61% dos professores não se sentem preparados para receber estudantes com deficiências ou transtornos específicos em sala de aula, fato este que justifica a importância da temática Educação Inclusiva, nas formações inicial e continuada para os cursos de licenciaturas.

**Quadro 3:** Demonstração da inclusão dos estudantes no atendimento educacional especializado entre os anos de 2020 a 2023, nas quatro escolas alvos desta pesquisa.

| **ESCOLAS AVALIADAS** | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 |
|---|---|---|---|---|
| A | 20 | 23 | 30 | 29 |
| B | 12 | 11 | 9 | 12 |
| C | 1 | 9 | 8 | 8 |
| D | 4 | 12 | 10 | 8 |
| **TOTAL DE ESTUDANTES POR ANO** | 37 | 55 | 57 | 57 |

**Fonte:** Elaboração dos autores (2024).

Ficou evidenciado por meio do quadro apresentado que, entre os anos de 2020/2021 houve aumento significativo, considerando que mesmo no tempo pandêmico, houve a inserção de 18 (dezoito) estudantes na educação especial, no somatório dentre as quatro escolas estudadas. Neste mesmo viés, podemos dizer que nos anos de 2021/2023, obteve-se



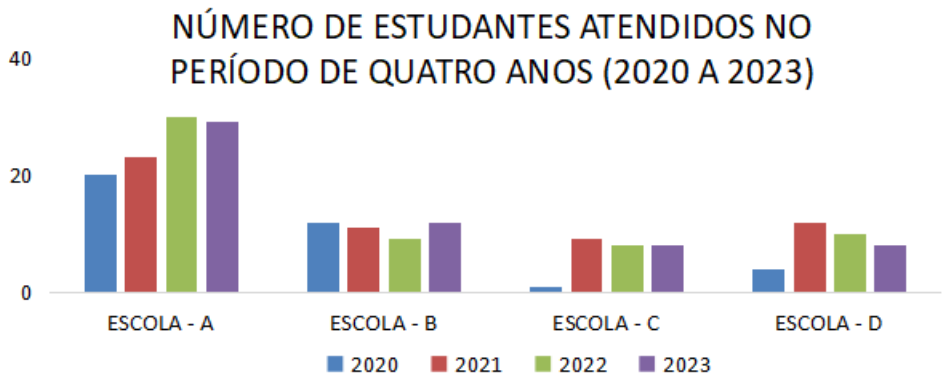
Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

um total de apenas 2 (dois), estudantes inseridos no Atendimento Educacional Especializado. Como nos relatou a técnica, "para trabalhar na educação especial existe uma magia, uma alma espiritual, com sonhos de ajudar sua comunidade, algo especial e assim os professores indígenas começaram a se especializar na educação inclusiva".

Foram aumentando os atendimentos e as salas de recursos, que atualmente pode-se contar com uma média de seis salas, entre as aldeias do município, atendendo aproximadamente 60 (sessenta) estudantes, o que tem possibilitado que a educação inclusiva esteja sendo realizada nas escolas das 3 (três) terras indígenas existente no município, abrindo novos horizontes, identificando novos estudantes e novas descobertas, laudos diferenciados, como a identificação da microcefalia, autismo, paralisia cerebral, podendo valorizar o potencial, habilidades destes estudantes, criando metodologias diferenciadas com objetos físicos, criando a autonomia e proporcionando a equidade entre todos.

De acordo com os dados apresentado na Figura 2, podemos observar que houve aumento significativo de estudantes inseridos na Educação Especial/Inclusiva nas quatro escolas analisadas.

**Figura 2**: Número de estudantes atendidos entre os anos de 2020 a 2023, nas quatro escolas alvos desta pesquisa.




**Fonte:** Elaboração dos autores (2024).

Entre os anos (2020 e 2021), que foi o período de pandemia da COVID-19, mesmo com o isolamento e aulas remotas houve procura, isto demonstra que a comunidade escolar



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

indígena está percebendo os efeitos e a importância de uma educação inclusiva e seus direitos por recursos e atendimento por uma educação igualitária. Isso demonstra que a equipe da SEMED de Amambai está tendo retorno em seus atendimentos e visitas com os familiares destes estudantes.

## Considerações Finais

O entendimento do estudante especial para o Guarani e *Kaiowá* leva-se em consideração as questões culturais dos mais antigos, valores estes que precisam, ser incorporados ao modelo pedagógico da escola indígena, como processos da educação especial na educação indígena, deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.

Dentre os CIDs indicados pelos especialistas da área da saúde, o F71 apareceu com o maior índice no ano de 2023, nas planilhas da equipe SEMED/Amambai, o que caracteriza a identificação da presença de Deficiência Intelectual Moderada (DI); Seguido pelo F70, que caracteriza a Deficiência Intelectual Leve. Ambos são definidos como um prejuízo na funcionalidade por importantes limitações, no funcionamento do intelecto quanto no comportamento adaptativo ao nível conceitual, social e prático. O termo mais comum encontrado nas legislações e na produção científica para estes dois CIDs, é deficiência mental.

Ficou evidenciado que está havendo avanços na inserção dos alunos especiais ao decorrer dos anos de 2020 a 2023, mesmo em tempos da pandemia (COVID-19). A comunidade escolar indígena aos poucos, tem buscado por seus direitos, para que realmente a educação inclusiva aconteça, conjuntamente com a equipe SEMED-Amambai, que está trabalhando por uma educação escolar indígena especial, para que esta seja inclusiva e alcance a equidade.

As políticas educacionais, especificamente as voltadas para a educação especial/indígena, precisam ser pensadas e repensadas entre outras políticas públicas, podemos pensar neste caso entre as políticas da saúde e social principalmente. Enfim, esperamos que a partir destes dados aqui apresentados, está pesquisa seja um instrumento de orientação a outros pesquisadores, um convite a mergulhar neste universo das crianças especiais/indígenas, para que assim assegure o direito, a aprendizagem, o bem-estar social,



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

e inclusão, respeitando as especificidades de cada etnia, para que assim seja eliminado a invisibilidade destes alunos no contexto escolar.[3]

## Referências

BARBOSA, Regiane da Silva. BUZETTI, Miryan Cristina. COSTA, Maria Piedade Resende. **Educação Especial, Adaptações Curriculares e Inclusão Escolar: Desafios na Alfabetização.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 105p.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em:  Acesso em 24 de novembro de 2023.
BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº. 10.098, de 19 de Dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. República Federativa do Brasil], Brasília. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiv**a. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf.

BRASIL. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Secretaria de Educação Especial. 2010. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei **Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência),** 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da educação Básica, 2022.

Brasília, 1988. **Declaração de Salamanca** e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

[3] Agradecemos a Ñandesy Kuña Vera Rendy, Raquel Cazari pelas contribuiçções e Zita Centenaro em nome da Secretaria Municipal de Educação de Amambai- MS; Aos Professores especialistas/indígenas (Guarani e Kaiowá), que dedicam sua vida profissional à modalidade de ensino Especial/Indígena.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; SÁ, Michele Aparecida de; SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de. Pontos e contrapontos da articulação entre educação especial e educação escolar indígena. In: NOZU, Washington Cesar Shoiti; SILVA, Aline Maira da; AGRELOS, Camila da Silva Teixeira (Org.). Pesquisas em educação especial em Mato Grosso do Sul. São Carlos: Pedro & João, 2021. p. 45-61.

CID-10 – Classificação dos Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas – Organização Mundial da Saúde, trad. Dorgival Caetano. Artes Médicas: Porto Alegre, 1993.

CIDADES-BRASIL. **Município de Amambai, MS**. 2023. Disponível em: Amambaí - Informações sobre o município e a prefeitura (cidade-brasil.com.br)

CUNHA. Maria Serrati. Adaptações curriculares de pequeno porte para o aluno com Deficiência Intelectual. **Dissertação de Mestrado**. Escola Superior de Educação de Coimbra. 101 p. 2022.

COELHO, Luciana Lopes: BRUNO.Marilda Moares Garcia. A Interface entre Educação Escolar Indígena e a Educação de Surdos no MS. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, 2023.

LESCANO, Claudemiro Pereira; HEITOR Queiroz De Medeiros. **Os pilares da educação Guarani Kaiowá: Kunumi há Chamiri – a criança Kaiowá.** *Série-Estudos*, Campo Grande, MS, v. 24, n. 52, p. 297-317, set./dez. 2019.

MARTINS, Racquel Valério; MELO, Renato Alves Vieira de; VILLA, Fernando Gil. Combatir el maniqueísmo por medio de la educación. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 40, n. 76, p. 48-56, maio/ago. 2018.

MENEZES, Alessandra Antonia Vinokurovas Bezerra. P**rocessamento auditivo em crianças com transtorno de aprendizagem e dislexia .** Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências – Marília, f. 80; 2017.

Minetto, Maria. de Fatima. Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio. (2a. ed.). **Revista Atual. Ampli**, Curitiba: IBPX. (2008).

MORAIS; Jayson de Souza .e PALMA; Rogério. Educação Escolar Indígena Contra o Epistemicídio. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 6, n. 11, p. 217-232, jan./jun. 2019.

NOZU; Washington Cesar Shoiti; RIBEIRO; Eduardo Adão; BRUNO Marilda Moraes Garcia.Interface entre Educação Especial e Educação do Campo: a produção científica em teses e dissertações. I**nterfaces da Educ.**, Paranaíba, v.9, n.27, p. 317-349, 2018

NOZU; Washington Cesar Shoiti; PETELIN, Kátia Pereira; SÁ Michele Aparecida de Sá. Produção Científica Brasileira Nas Interfaces Educação Especial E Educação Escolar Indígena. **Perspectivas Em Diálogo.,** Naviraí, v. 10, n. 24, p. 413-433, jul./set. 2023.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

PAN. Miriam Aparecida Graciano de Souza. **Direito a Diferença**: uma reflexão sobre a deficiência intelectual e Educação inclusiva. **Itanhaém: Ipex**.; 2011.
PEREIRA, Heloisa Viscaino. **Paralisia cerebral;** Departamento de Pediatria. Residência Pediátrica. p.49-55 2018.

RUSSELL A.Barkle y. **TDHA: transtorno do déficit de atenção com hiperatividade**; tradução Luis Reyes Gil 1. Título original: **Taking Charge of ADHD The Complete, Authoritative Guide for Parents**. ed- Belo Horizonte: Autêntica - (Coleção Aprendendo a Viver), 2020.

SILVA; Wanderson Diogo Andrade e GOMES; Suzana dos Santos: A Educação Especial nos cursos de Licenciatura em Química das Instituições Federais de Educação Superior do Ceará ORCID: **Revista Educação Especial** | v. 36 | 2023 – Santa Maria Disponível em: ; Abril; 2023.

SOARES, Josélia Ferraz. A representação social de uma mãe indígena com filho que possui paralisia cerebral. 2009. 100 f. **Dissertação –Mestrado em Psicologia,** Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, 2009.

SOUZA, Vania Pereira Silva. 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. 2011. 145 f. Dissertação –Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2011.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

# EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA EM FOCO: trajetória histórica das pesquisas em Mato Grosso do Sul

**Luciana Lopes Coelho**
Faculdade de Educação (FAED), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil
E-mail: lucianacoelho@ufgd.edu.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-2723-0861

**Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro**
Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil
E-mail: rhuanribeiro@ufgd.edu.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8514-6345

DOI: 10.30612/riet.v4i2.19432

Ao propormos a organização do Dossiê "Práticas Inclusivas em Diferentes Espaços Sociais de Atenção às Pessoas Indígenas" com o objetivo principal produzir e reunir saberes e fazeres sobre outras práticas, que estão na contramão de políticas colonizadoras e homogeneizadoras, reportamos ao protagonismo da Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno, que dedicou sua trajetória acadêmica desenvolvendo ensino, pesquisa e extensão para o atendimento em saúde e escolarização de pessoas indígenas com deficiências do MS. E com imensa satisfação, apresentamos, na sequência, o relato dos desafios e das conquistas pela entrevistada Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno.

*****

Agradeço aos organizadores deste Dossiê da Revista Interdisciplinar Educação e Territorialidade – RIET, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação e Territorialidade da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) pela oportunidade de registramos as memórias das primeiras aulas de Educação Especial e das pesquisas, em conjunto com rezadores, professores indígenas e pais, realizadas no Curso de Licenciatura Teko Arandu (UFGD 2007-2019).



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Sobre o que me motivou a direcionar meus estudos para a área da educação especial e como foi a formação e início de trabalho nessa modalidade, iniciou registrando que a minha formação inicial foi na área de letras em Bauru, na UFSC, onde atuei na rede pública de ensino daquela cidade. Em 1974, nasceu meu primeiro filho, que se tornou uma pessoa com deficiência visual e múltipla.

No Brasil, havia pouquíssima literatura sobre a educação de pessoas com deficiência, motivo pelo qual busquei formação na área da pedagogia e da educação especial na UNESP de Marília. Mais tarde, mudamos para São Paulo, em busca de escolas especializadas para meu filho, e tive a oportunidade de cursar a Habilitação na área da deficiência visual na USP. Deixando a área de letras, fui trabalhar na Educação Especial da Secretaria de Educação de São Paulo, na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicos, onde tivemos a oportunidade de escrever livros para a formação de professores.

O trabalho e desenvolvimento de pesquisas no MS, mais precisamente na UFGD, iniciou quando me mudei para o Estado de Mato Grosso do Sul em 1995 e continuei ministrando cursos para as Secretarias de Educação, em todo o país, uma vez que os cursos de formação em Educação Especial ainda eram muito restritos, e a formação se dava em serviço. Nesse período, terminei minha formação de pós-graduação no Mestrado (UCDB) e o Doutorado (UNESP-Marília, 2004).

Foi quando me dei conta de que a formação de professores passaria a ser realizada exclusivamente pelas Universidades e sentia a necessidade de continuar investigando o processo de inclusão educacional pois já tinha escrito vários livros para o MEC sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino fundamental e na educação infantil, voltados à formação de professores. Foi então que prestei o concurso para a Educação Especial na UFGD (2006), onde teria a oportunidade de aprofundar e expandir as minhas pesquisas.

Em 2007, foi o meu primeiro contato com as comunidades indígenas e com a temática da educação especial em territórios e escolas indígenas, quando participei das primeiras aulas no curso de licenciatura indígena Teko Arandu, na FAED, na disciplina Fundamentos da Educação que dividia com a Professora Maria Aparecida Resende (Cidinha) e Adir Casaro (UCDB). Nesse mesmo ano, o Professor Reinaldo dos Santos, então Diretor da FAED e eu, participamos da Construção do Projeto Político Pedagógico da UFGD, onde incluímos a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como disciplina obrigatória na grade curricular de todos os cursos para a formação de professores.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Dessa forma, a UFGD tornou-se a primeira Universidade brasileira a ministrar a disciplina Educação Especial na Licenciatura Indígena e na Educação do Campo, antes mesmo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) ser promulgada.

Assim, a articulação entre a Educação Especial e a Educação Escolar Indígena, temática inovadora, complexa e desafiadora não encontrava respaldo e nem registro na literatura. Fato que nos instigou a buscar entendimento de como as culturas indígenas concebiam e lidavam com o fenômeno deficiência. Nossas investigações procuravam compreender, como os rezadores e nossos alunos concebiam as representações socioculturais e sentidos produzidos acerca desses fenômenos nas culturas Guarani e Kaiowá.

A experiência com as aulas de Educação Especial no contexto da cultura indígena foi uma das experiências mais marcantes da minha vida profissional. Apesar dos mais de 30 anos no magistério, confesso que as dúvidas eram muitas. Qual foi nossa surpresa, quando logo cedo, antes de entrarmos na sala de aula, a rezadora pediu a palavra e disse que precisava realizar o "Guachire", todos postaram-se em roda, deram-se as mãos. Rezavam em guarani com movimentos do corpo e no final, faziam gestos mandando "algo embora". Este era o ritual para espantar os "espíritos maus", limpar o local e abençoar com os espíritos bons, me explicaram os alunos. Este evento acontecia no início e no final das aulas. Já começávamos então a perceber os sentidos cosmológicos sobre a produção da deficiência.

Para começar a aula, apresentei-me, coloquei em pauta os temas que pretendíamos discutir durante a disciplina; agradeci a presença da anciã rezadora e deixei em aberto o programa para que eles trouxessem outros assuntos que gostariam de discutir durante a disciplina. Anunciei a metodologia de trabalho, as rodas de conversas a partir das experiências vividas por eles, e que após as narrativas e discussões levantadas, traríamos o conhecimento não indígena, a construção histórica da produção da deficiência na nossa cultura.

Nesse processo, levamos em consideração o que Larossa (2002) nos ensina: a recordação não é apenas a presença do passado. Não é uma pista ou um rastro, que podemos olhar e ordenar como se observa e se ordena um álbum de fotos. Implica imaginação, implica um certo sentido do que somos.

Pela minha inexperiência quanto às relações de poder entre as etnias, apesar de estudar Foucault, solicitei que se organizassem em grupo, com acadêmicos de diferentes



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

etnias, para que pudessem conhecer como as diferentes culturas concebiam as deficiências e como lidavam com essas pessoas na comunidade e na escola.

Um dos alunos, responsável pelo relatório da aula naquele dia, questionou-me se poderia mudar a metodologia de trabalho, argumentando que: essa era uma temática muito complexa, um assunto considerado "tabu" entre eles e que nunca haviam conversado sobre esse tema; ponderou que temas considerados "tabu ou mito" não se discutia entre etnias diferentes. Sugeria agrupamentos de alunos Guarani, Kaiowá e Terena, em salas separadas. Solicitou pelo menos uma hora para a discussão, alertando que comunicaria apenas o que seria autorizado pelo grupo. Uma hora fora pouco, necessitaram de pelo menos duas horas. Não havia consenso entre eles, pois havia professores muito jovens que queriam falar mais e professores com idade avançada que não se sentiam à vontade para discutir o tema. Por meio das narrativas, os grupos puderam construir e reconstruir significações que seus antepassados atribuíam e as que hoje eles atribuem ao fenômeno deficiência e suas causas entre as comunidades indígenas.

Num primeiro momento, na grande roda, já com todas as etnias presentes, o assunto girou entorno das causas das deficiências, como seus avós e pais explicavam o fenômeno. Entre todos o consenso maior foi o castigo, pecado e desobediência ao modo tradicional de ser indígena; doenças em virtude do consumo de certos animais (caça de tatu, porco do mato entre outros); e mais recentemente, o uso excessivo de bebidas e drogas. Nessa aula, solicitamos a participação da rezadeira para nos contar sobre os saberes tradicionais para prevenção das deficiências. Ela explicou os cuidados que a mulher grávida deve ter para que a criança não nasça diferente, o que ela pode comer e os chás que podem ser consumidos. Na aula seguinte, trouxemos o conhecimento sobre as causas mais frequentes das deficiências registradas na literatura e as formas possíveis de preveni-las.

Num segundo momento, solicitamos a síntese das narrativas sobre o modo de conceber, sentimentos e atitude diante das deficiências, experiências e fatos vivenciados com essas pessoas. Os mais jovens habilitaram-se: não podiam rir ou zombar de pessoas com defeitos porque você poderia ter um filho assim; a líder religiosa explicou que há vários deuses, uns do bem outros do mal. Acreditava-se que os deuses dos inimigos daquele povo é que mandavam uma pessoa com defeito para aquela aldeia. Questionamos sobre o infanticídio, ela disse que muito antigamente, quando tinham que caminhar muito e



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

mudavam de lugar na floresta poderia acontecer, mas que hoje não mais. Um xamã Kaiowá disse que nascem crianças surdas e cegas na sua aldeia, mas que estas não se pode curar.

Havia no grupo, professores agentes de saúde que relataram nas aldeias distantes fatores como: desnutrição materna e infantil, doenças infecciosas, sarampo, rubéola, pressão materna alta; outra considera que com os partos realizados no hospital, não acontece muito nascimentos com deficiência, o que gerou divergência, pois os mais velhos consideram que o parto no hospital é que produz deficiência.

Por sua vez, uma agente de saúde, neta de uma líder religiosa, disse que sua avó contava que antigamente os indígenas não matavam as crianças com defeito: quando nascia com qualquer sinal diferente ou faltando algum membro ou com defeito visível, a parteira e avó da criança não deixavam a mãe ver o filho, pois, a maldição poderia recair sobre a aldeia, isto é, nasceriam outras crianças assim. Elas colocavam a criança num cantinho da casa, no chão e ofereciam ao deus que a mandou.

Decidimos então passar um vídeo da TVE sobre a Construção Histórica da Deficiência para eles observarem como na nossa cultura também não fora diferente: na antiguidade, houve extermínio de pessoas com deficiência, na Alemanha, no início do século passado, eles também foram eliminados. A partir do desenvolvimento científico se pode compreender melhor o fenômeno da deficiência e com a Declaração dos Direitos Humanos, a sociedade não indígena reviu os seus conceitos, procurou assegurar atenção, direitos, até chegar à defesa do processo de inclusão social.

Curioso que alguns jovens riam muito do vídeo, dos fatos. Após, questionamos o motivo da graça: era tudo igual alegavam. Nesse momento, uma aluna levantou-se e os repreendeu severamente em Guarani. Respeitei. No intervalo, a chamei, em particular para saber porque estava indignada, ela me disse que tinha três membros na família com deficiência e eles como professores não podiam agir dessa forma.

No retorno à sala, identifiquei-me como mãe de uma pessoa com múltipla deficiência, que é professor e mestre em educação. Eles não imaginavam que uma pessoa com deficiência poderia chegar à universidade. Perguntei então, quantos tinham pessoas com deficiência na família? Um professor levantou e disse que estava ficando surdo e que estava tendo muita dificuldade nas aulas de português e que ele tinha três filhos com deficiência física em casa e que não iam para escola pois não andavam.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

A seguir indicaram aproximadamente 10 pessoas que conheciam. Solicitaram que os ensinassem a identificar uma pessoa com deficiência. Perguntamos aos professores se eles tinham nas escolas alunos com deficiência. Relataram que conheciam poucos e que alguns já estavam vindo para escola por conta da bolsa família e da cesta básica, e eles estavam muito preocupados pois não sabiam como lidar e o que fazer. E agora que seriam professores com nível superior, a responsabilidade seria maior, os pais iriam cobrá-los se os filhos não aprendessem...

Essa sem dúvida, foi a experiência mais profunda e marcante da minha vida como pesquisadora, o que me instigou a investigar os processos produzidos na articulação das diferenças culturais, analisar a desterritorialização dos processos simbólicos, as linguagens, as mensagens, as manifestações que emergem nos cruzamentos ou nas margens das diferentes culturas como nos propõem as premissas dos Estudos Culturais.

Para possibilitar um diálogo intercultural entre as modalidades educação especial e educação escolar indígena, elaboramos o projeto de extensão Proex Nacional "Identificação das Deficiências nas aldeias indígenas da região da Grande Dourados", desenvolvido com os professores indígenas que cursavam a licenciatura indígena Teko-Arandu na UFGD, no período de 2009-2011.

O projeto de extensão foi desenvolvido nas escolas indígenas durante as aulas do tempo comunidade. Como o projeto tinha bom recurso para combustível, nesse período pudemos colaborar com os professores de outras disciplinas que viajavam conosco.

Inicialmente, elaboramos um protocolo de observação e ensinamos os professores a identificarem as deficiências. Realizamos em 19 escolas indígenas visitadas, oficinas para identificação, integrando ações de pesquisa e extensão o que nos permitiu avaliar 6.618 alunos indígenas do ensino fundamental. Nossa equipe de pesquisa era formada por: um aluno da medicina, os mestrandos em educação da UFGD e os professores indígenas. Encontramos 37 escolares com alterações visuais, além de 03 professores do curso Teko Arandu. As incidências foram: 21 alunos com dificuldade visual por erro de fração e necessidade de óculos; 09 crianças cegas as quais nunca tinham ido à escola e 07 com baixa visão não identificada que os levava ao fracasso escolar.

Para o atendimento à população indígena com deficiência visual trouxemos um oftalmologista da USP-SP para avaliar os alunos no Hospital Porta da Esperança em Dourados, contando com o apoio das Prefeituras e da educação especial dos municípios que



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

levaram os alunos ao hospital. Alguns foram encaminhados para cirurgia, outros tiveram prescrição de óculos e avaliação funcional da visão para orientação das atividades pedagógicas. Foram realizadas avaliações pedagógicas, orientações para os professores quanto aos recursos pedagógicos e doações de máquinas braile pela Associação Laramara SP, isto para que as escolas pudessem alfabetizar as crianças cegas.

As causas mais frequentes da deficiência visual detectadas foram: atrofia de nervo óptico, palidez de papila, hipoplasia de nervo óptico, catarata congênita, glaucoma congênito, alterações retinianas, coriorretinite, trauma ocular e apenas um caso de albinismo.

Para encerrar o Projeto de Extensão, elaboramos em conjunto com os professores indígenas do curso Teko, uma Cartilha Bilíngue Guarani-Português sobre o "Direito de pessoas indígenas com deficiência à educação e inclusão social" (BRUNO, UFGD, 2011). O documento trazia informações sobre legislação que assegurava o direito à educação, o combate à discriminação e exclusão social; bem como os conhecimentos científicos ancestrais e os conhecimentos científicos contemporâneos sobre formas de prevenção da deficiência. O conteúdo foi trabalhado em uma escola indígena e os estudantes do quarto ano foram os autores das ilustrações.

Sobre as ações mais relevantes orientadas por mim no âmbito da FAED e do PPGEDU da UFGD com o tema das interfaces da educação especial na educação escolar indígena, quanto as pesquisas, nossas investigações, ancoradas nas premissas do pensamento pós-estruturalista, nos levavam a duvidar de propostas homogêneas de educação, e principalmente, dos modelos únicos de educação especial. Por esse caminho, tornou-se possível o estranhamento, a desconfiança, os questionamentos e problematizações das verdades estabelecidas tanto para o campo da educação especial quanto para a educação escolar indígena.

Por esse viés, foram desenvolvidas 10 pesquisas no âmbito do PPGDu UFGD, no período de 2008-2019, sob nossa orientação, foram 08 investigações de mestrado realizadas no bojo de 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, apoiado pela CAPES/PROESP. Posteriormente, foram realizadas 02 teses com etnias citadas, também com o apoio da CAPES.

Cabe aqui pontuar a importância do GEPEI Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Educação Inclusiva, que no cenário nacional, foi o primeiro Grupo de Pesquisa ligado à



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

educação que discute a temática articulação entre Educação Especial e Educação Escolar Indígena. Por meio do qual, tivemos a oportunidade de lançar dois livros sobre essas investigações, tendo inclusive, a participação de professores indígenas.

A primeira pesquisa, denominada "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, MS", Dissertação defendida por Vânia Pereira da Silva Souza (2011) No município de Paranhos, no extremo sul de Mato Grosso do Sul, na fronteira com o Paraguai, 04 aldeias foram visitadas e encontradas 20 pessoas com deficiência, das quais 13 crianças com paralisia cerebral, 02 jovens com síndrome de Down, 03 com deficiência visual, 01 deficiência auditiva, 01 deficiência não identificada. Apenas 03 crianças estavam na escola, uma com paralisia parcial e duas com deficiência visual.

O segundo estudo foi sobre "Escolar indígena com deficiência visual na região da Grande Dourados, MS: um estudo sobre a efetivação do direito à educação, desenvolvida por Michele Aparecida de Sá, (2011) integrou o Projeto de Extensão já relatado e mapeou as crianças indígenas com deficiência visual na região da Grande Dourados. Os resultados da pesquisa revelaram 16 alunos com deficiência visual entre 6.618 escolares, dos quais 07 estudantes com baixa visão e 09 cegos, dado preocupante uma vez que a Organização Mundial de Saúde aponta para os países em desenvolvimento a prevalência de uma pessoa cega em cada três mil e uma com baixa visão em cada 500 pessoas (BRUNO, 2001).

A terceira e quarta pesquisa foram sobre a Surdez "A concepção da surdez na cultura Guarani-Kaiowá: um estudo sobre os processos próprios de interação, comunicação e aprendizagem dos escolares indígenas na região da Grande Dourados, MS" desenvolvida pela Luciana Coelho (2011) e a pesquisa "Criança indígena surda na cultura Guarani-Kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e escola", Lima(2013).Essas pesquisas identificaram a presença de 13 aluno surdos nas aldeias de Dourados, Amambai, Coronel Sapucaia e Paranhos, dos quais apenas 04 frequentavam escola.

As crianças que frequentavam as escolas localizadas nas aldeias não estavam alfabetizadas e enfrentavam muitas dificuldades para a compreensão dos conteúdos escolares, tal como muitos alunos surdos das escolas urbanas. Todas as crianças e jovens surdos observados utilizavam sinais manuais, constituídos na convivência familiar, para a comunicação e interação com as outras pessoas da comunidade. Mas na escola não



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

dispunham de nenhuma forma de comunicação, quer em Guarani ou português escrito. Falta-lhes a palavra.

Os estudos de Silva (2014) e Costa de Souza (2013) sobre a articulação entre Educação Especial e Educação Escolar Indígena, focalizou o Atendimento Educacional Especializado em escolas indígenas de Dourados, MS. Foram visitadas 04 escolas que atendem, na maioria, alunos surdos e deficientes visuais. As professoras e gestores indígenas participaram de rodas de conversas e relataram que a Libras foi imposta nas escolas indígenas de Dourados, apesar de permitir a comunicação e interação entre os professores e alunos indígenas surdos, torna-se necessário promover um debate entre a comunidade indígena, os linguistas que estudam Libras, as línguas Guarani e Kaiowá e os professores de surdos.

Pesquisa de Mestrado, intitulada *"Ainda não sei ler e escrever": Um estudo sobre o processo de leitura e escrita nas escolas indígenas de Dourados, MS*, desenvolvida por Ilma Regina C. Saramago e Souza (2015), teve como lócus três escolas localizadas na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, detectou 21 alunos em situação de fracasso escolar, com grande defasagem idade série e história de até 04 anos de repetência. Após avaliação pedagógica e das condições linguísticas observou-se que apenas 08 estudantes não estavam alfabetizados, utilizando-se dos critérios de letramento do antropólogo Street (2003) como habilidades linguísticas e sociais. Pode-se observar que a maioria dos alunos que apresentavam dificuldade de leitura e escrita não estavam sendo alfabetizados na língua materna.

Os resultados apontaram ainda que a escola embora devesse fundamentar-se na educação escolar indígena, era gerida, em muitos pontos, pelos sistemas educacionais do não indígena. Nesse caso, os aspectos linguísticos e culturais encontravam-se presentes na comunidade escolar, mas eram minimamente, levados em consideração na prática cotidiana da sala de aula, o que dificultava o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos.

Estudo de Mattoso (2017), realizou o mapeamento de crianças indígenas Kaiowá e Guarani nascidas com deficiência, no período de 2009-2014, no Hospital e Maternidade Indígena Porta da Esperança. Os dados revelaram: 11 crianças nascidas com má formação congênita, a prevalência de lábio leporino (03) e 05 crianças com deficiência visual associada à múltipla, na faixa etária de 0 -5 anos. Fatores esses que merecem investigação clínica em virtude da alta incidência de má formação congênita. Constatamos ainda que dos



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

912 nascimentos em hospitais no período investigado, 28 foram em domicílios e 33 nascimentos em trânsito, ocorridos durante o transporte até o hospital. Os partos em trânsito e as condições de alto risco das parturientes, podem ser fatores responsáveis pela anóxia neonatal, uma das causas da deficiência visual e paralisia cerebral, entre neonatos. Estamos assim, diante de mais um quadro de produção da deficiência.

A análise desses dados alerta-nos que, ao tratar das origens das desvantagens, dever-se-ia levar em conta a interdependência do biológico e da diferenciação cultural. Seria preciso tratar da dupla demanda política que advém da interação entre as desigualdades e injustiças gritantes provenientes da falta de igualdade concreta e a exclusão decorrente da falta de reconhecimento e da insensibilidade à diferença.

Foi possível além das avaliações e orientações pedagógicas aos professores analisar as ações de gestão escolar, nas escolas estudadas, para o atendimento às necessidades educacionais do alunado com deficiência, bem como discutir com gestores, coordenadores e professores sobre os direitos à educação e o atendimento às necessidades específicas e educacionais especiais desses educandos.

Para finalizar este ciclo de investigações sobre os povos indígenas da região da Grande Dourados foram desenvolvidas duas teses: “A educação escolar de indígenas surdos Guarani e Kaiowá: discursos e práticas de inclusão” (Coelho, 2019) e “Práticas pedagógicas e diálogos interculturais no cotidiano da educação escolar indígena dos Guarani e Kaiowá em Dourados, MS (Saramago de Souza, 2019)

A pesquisa sobre os índios surdos foi realizada em seis escolas localizadas nas terras indígenas de: Amambai, Limão Verde, Taquaperi e Takuaraty/Yvykuarasu (Paraguassu), no sul do MS. Participaram do estudo gestores da educação municipal, diretores escolares, coordenadores pedagógicos das escolas, professores e uma estudante. Os resultados indicam que, apesar da proposta pedagógica das escolas visitadas ser o ensino do guarani e do kaiowá como língua de instrução e o ensino do português como segunda língua, para os estudantes surdos, o ensino tem priorizado a alfabetização em língua portuguesa, que é a língua majoritária dos materiais didáticos, e da Língua Brasileira de Sinais - Libras, quando existem profissionais habilitados. As estratégias de ensino utilizadas invisibilizam as línguas de sinais e as diferenças culturais dos estudantes indígenas surdos e não contribuem para a manutenção e valorização das línguas maternas nas comunidades indígenas.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

A pesquisadora Saramago evidencia o discurso de professores indígenas Guarani e Kaiowá referente as suas práticas pedagógicas a partir da educação diferenciada e intercultural, bem como analisa de que forma são articulados os diferentes conhecimentos tradicionais que circulam no cotidiano das escolas indígenas de Dourados, MS. A análises dos ditos e escritos, coloca em pauta os saberes locais, os pensamentos, as produções, os conflitos, as relações de poder, as condições de possibilidades e situações de exclusão. Assim, destaca os olhares, os sentidos e os pensamentos que mobilizam o ser professor indígena e o seu fazer pedagógico: estes sentem-se orgulhosos de sua profissão, bem como a sua família e a comunidade; acreditam que ser professor nas escolas indígenas é um privilégio, pois são responsáveis pela formação escolar da comunidade. Os discursos dos professores apontam algumas dificuldades para ação pedagógica: a falta de contextualização específica quanto aos livros didáticos, pois nenhum deles trazem referências sobre a sua língua ou a sua cultura.

Quanto à formação dos professores, as narrativas indicam que a formação continuada precisa ser repensada, a fim de que atenda às necessidades, as demandas e a complexidade que atravessam a educação escolar indígena. Para além das dificuldades encontradas, os professores têm buscado ressignificar as práticas pedagógicas, articulando-as com os conhecimentos culturais do seu povo, a partir de uma perspectiva intercultural.

Quanto aos resultados mais relevantes dos trabalhos desenvolvidos ao longo da sua carreira sobre essa temática, em minha percepção todos foram impactantes, não só pelo ineditismo das temáticas abordadas, mas também pela participação ativa dos professores, gestores e pais de estudantes indígenas que tiveram a devolutiva das pesquisas, acesso aos dados levantados e puderam refletir sobre os resultados encontrados para a melhoria de prática pedagógica

numa perspectiva intercultural. O que se torna evidente, posteriormente, nas duas teses realizadas, principalmente quanto ao uso da língua materna nos anos iniciais de alfabetização e a preocupação expressa quanto a produção do material didático na língua Guarani e Kaiowá.

Creio que muito significativo para esse diálogo intercultural foram os estudos sobre as representações da surdez e das deficiências na cultura indígena Guarani e Kaiowá que se expressaram por diferentes percepções. Entre os idosos há aqueles que negaram a existência de deficiência entre esses povos no passado, há os que garantiam que havia como preveni-



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

las e trata-las com o uso de remédios naturais e rezas. Outros afirmam que algumas crianças bem feias, que nasciam com defeitos visíveis eram eliminadas.

Já no olhar das famílias, as crianças hoje, de forma geral são bem vindas e inseridas naturalmente no convívio diário. As maiores preocupações manifestas pelas famílias são: a sobrevivência das crianças no meio inóspito, em condições precárias de vida e de saúde e a falta de orientação para lidar com essas crianças. Desejam que seus filhos frequentem a escola como as demais crianças.

No trabalho de campo, observou-se que a escola e os familiares desconheciam as possibilidades e potencialidades das pessoas com deficiência, assim as expectativas giravam em torno das necessidades básicas e recursos para o dia-dia como alimentação, remédios, fraldas, o leite especial, os parelhos auditivos e cadeiras de roda para a locomoção e conforto para essas crianças.

Outra oportunidade rara foi poder entrevistar os antropólogos e pesquisadores que viveram entre as etnias pesquisadas, Brigdman, Taylor que viverem em meados do século passado entre as etnias pesquisadas, e mais recentemente Meliá. Todos relataram que o assunto deficiência é muito novo nesse meio e que nunca pensaram sobre essa questão. Brigdman conta que havia o infanticídio com as crianças com deficiência severa e também com aquelas que o pai pensava que o filho não era dele. Já Taylor afirmou ter visto crianças com má-formação, deficientes físicos e possivelmente surdos (pois não falavam) e outras deficiências. Meliá comentou que não havia percebido ainda pessoas com deficiências nas aldeias Guarani e Kaiowá do Paraguai, mas que elas poderiam estar lá, de certo modo ocultas ao visitante.

Outro fator primordial foram os estudos sobre a representação da surdez que ilustram a complexidade da relação e comunicação com a pessoa surda. O que significa ser surdo na cultura Guarani? Para a compreensão do significado da surdez nessa cultura, torna-se importante, observar as concepções míticos religiosas desse povo, nas quais a religião está fundamentada na “palavra” que em guarani *( ñe’e, ayuu e ã)* pode significar também voz, fala, linguagem, idioma, alma, nome, vida, personalidade e origem.

Essa palavra está presente no sujeito desde o nascimento. A gravidez é entendida como resultado de um sonho e, ao nascer, o corpo da criança é possuído pela “palavra” *(añemboapyka)* que dá vida a essa criança e a torna humana. Esta mesma palavra é invocada



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

ao se nomear a criança, e isso determinará a sua personalidade e a identificará com o grupo familiar.

Para Chamorro (2008,) na cultura guarani não há diferenciação e separação entre corpo e alma. A alma para o indígena é o ser integral, o "eu", que em guarani pode ser traduzido por "palavra-alma". Então possuir a palavra divina, é possuir saber, destinados ao bem viver e a conquista da imortalidade. O "bem viver" *(teko porã),* representa o modo de viver do povo Guarani, seu sistema de vida e costumes, que são determinados pela capacidade que o sujeito tem de dialogar com o outro e de se expressar. Assim, a linguagem para esses povos transcende o mundo material, ela se configura não apenas como instrumento de comunicação interpessoal, mas também como o próprio fundamento do ser (MELIÁ, 2013). Torna-se então essencial para a constituição do ser surdo "a palavra", o Guarani escrito.

Em nossos estudos, tivemos o cuidado de não levar o conceito de deficiência intelectual, não presente nas comunidades indígenas contatadas. Trabalhamos com o fracasso no processo de leitura e escrita, alunos em situação de acentuada defasagem idade-série. Os resultados indicaram que grande parte dos alunos não alfabetizados, são decorrentes de questões linguísticas, ou seja, não estavam sendo alfabetizados na língua materna. Hoje, esta realidade tem se transformado, as escolas já alfabetizam na língua materna.

Outra evolução conceitual foi a da deficiência como castigo e maldição que recai sobre as aldeias, passa a ser concebida como "benção", pois em algumas aldeias, os benefícios sociais às pessoas com deficiência e as cestas básicas alimentam toda a família....

Analisando a construção de uma Política Nacional de Educação Especial e relação com a modalidade da Educação Escolar Indígena, considerando as necessidades dessa modalidade de dialogar com diferentes conceitos, línguas e metodologias, destaco que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) nasceu no bojo das políticas e convenções internacionais que asseguram a Educação para Todos. Esses documentos apelavam para que não se deixasse ninguém para fora da escola: populações indígenas, do campo, ribeirinhos, ciganos entre outros. Para a elaboração dessa política não houve a participação das comunidades indígenas.

Dessa forma, as secretarias de educação importaram o modelo urbano-cêntrico de Educação Especial para as escolas indígenas, sobretudo o Atendimento Educacional



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Especializado por meio das Salas de Recursos Multifuncionais que acabam não funcionando pela ausência de tempo integral nas escolas e falta de condução escolar. Nossas pesquisas apontaram a necessidade de uma articulação intercultural entre a Educação Escolar Indígena e a Educação Especial onde se leve em conta as questões mitológicas, religiosas e culturais e culturais; as questões linguísticas, sem imposição ou hierarquia de quaisquer línguas ou formas de ensinar. No meu entender, as necessidades educacionais especiais dos estudantes indígenas devem ser atendidas por professores indígenas que dominam a língua mãe no contexto da sala de aula.

Quanto ao aumento do número de professores e pesquisadores indígenas interessados em pesquisar sobre o atendimento escolar de pessoas com deficiência nas suas comunidades, podemos verificar que já em 2008 quando começavam a chegar os primeiros estudantes indígenas com deficiência à escola, os professores do Curso Teko já mostravam grande preocupação e necessidade de conhecimentos para atender essa população. A disciplina de Educação Especial e Libras tornaram-se então obrigatórias nos cursos de formação de professores na UFGD.

Creio que a formação de professores para a Educação Especial e a pesquisa numa perspectiva intercultural precisa ser assegurada pela universidade que se diz inclusiva.

Sobre os desafios atuais para os futuros professores e pesquisadores da área, penso que o maior desafio para a formação de professores e pesquisadores indígenas na área da Educação Especial seja a busca de referenciais teóricos que permitam o debate das questões específicas do atendimento aos estudantes com deficiência no espaço da sala de aula, de forma a gerar subsídios para a formulação de uma política de Educação Especial que contemple as especificidades da Educação Escolar Indígena.

E diante das inúmeras experiências adquiridas nesses muitos anos de ensino, pesquisa e extensão, se eu pudesse indicar caminhos que a UFGD e seus colaboradores devem estabelecer para haja efetiva inclusão do alunado que apresenta especificidades, eu sugeriria: *trilhar o caminho já trilhado - a formação de professores indígenas numa perspectiva intercultural, com a presença de rezadores, antropólogos, pesquisadores indígenas e não indígenas, já que se trata de diálogos entre diferentes realidades e culturas.....*



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.