

ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO EM UMA
ESCOLA INDÍGENA: o aspecto
transversal da Educação Especial

SPECIALIZED EDUCATIONAL
ASSISTANCE IN AN
INDIGENOUS SCHOOL: the
crossaspect of Special Education

Francélio Ângelo de Oliveira (Me.)[†]
*Adriana Leite Limaverde Gomes (Dra.)^{**}*



Imperatriz (MA), v. 1, n. 1, p. 17-30, jul./dez. 2019

Recebido em: 23 de junho de 2019
Aprovado em: 02 de setembro de 2019

RESUMO

A ideia deste artigo consiste na reflexão sobre a inclusão escolar dos alunos que são público-alvo da educação especial em uma escola indígena em Aratuba-Ceará-Brasil. Os objetivos propostos se voltam para discutir as concepções de uma dada Escola Indígena acerca do ser humano, assim como as concepções de escola indígena, inclusão escolar e Atendimento Educacional Especializado-AEE. Quanto ao caminho metodológico, destacamos a pesquisa de natureza qualitativa, cujo delineamento, estudo de caso, possibilitou a análise das singularidades existentes no universo pesquisado. Entre os principais achados da pesquisa, percebemos o impacto da sala de recursos multifuncionais como instrumento propiciador de maior abertura para a participação das pessoas com deficiência na vida comunitária e escolar. A escola, por sua vez, vem contribuindo ativamente para o processo de ressignificação das relações com as diferenças e para o avanço das práticas sociais e educacionais inclusivas.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Escola indígena. Inclusão escolar.

ABSTRACT

This article reflects on the school inclusion of students who are the target public of special education in an indigenous school in Aratuba-Ceará-Brazil. The proposed objectives aim to discuss the conceptions of this Indigenous School about the human being, as well as the notions of indigenous school, school inclusion, and Specialized

[†] Pedagogo, especialista em Educação Inclusiva e em Psicomotricidade Clínica. Mestre em Educação. Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-IFCE. E-mail: oliveira.angelo@ifce.edu.br

^{**} Doutora em Educação (UFC), Professora Adjunto IV da Universidade Federal do Ceará/Faculdade de Educação/Departamento de Teoria e Prática de Ensino. E-mail: adrianalimaverde@ufc.br

Educational Assistance. In the methodological path, we high light this as qualitative research, which, as a case study, made it possible to analyze the singularities of the researched universe. Among the main findings of this investigation, we perceived the impact of the multifunctional resource room as an instrument that provides greater openness for the participation of people with disabilities in community and school activity. The school, in its turn, actively contributes to the process of resignification of relationships with the differences and the advancement of inclusive social and educational practices.

Keywords: Specialized Educational Service. Indigenous School. School Inclusion.

Introdução

Historicamente, a escola brasileira, enquanto aparelho ideológico do Estado, vem sendo um componente estratégico para a manutenção e perpetuação dos grupos que estão no poder, sendo ela mesma um espaço que congrega e reproduz as desigualdades existentes no modelo social no qual está inserida (ALTHUSSER, 1980).

Diversos grupos não hegemônicos foram oprimidos e marginalizados ao longo de um processo que invisibilizou aqueles que, de algum modo, não se enquadravam no padrão socialmente estabelecido, a partir da supremacia das forças econômicas que demandavam a produção do capital.

Nesse processo de dominação do homem pelo próprio homem, foram se sedimentando estruturas de poder nascidas a partir da demarcação de limites consolidados pela naturalização de identidades, em detrimento de tudo aquilo que se fixasse fora desses limites designados. Estabeleceu-se, desse modo, as diferenças, ou seja, o nascimento de um indivíduo se constitui mediante o surgimento do outro. Nesse sentido, *a definição daquilo que é aceitável, desejável ou natural é inteiramente dependente da definição daquilo que é considerado objeto indesejável, antinatural* (SILVA, 2014, p. 84).

Arelada ao processo de produção de identidades “fixas” e “imutáveis”, está a marca de uma sociedade capitalista, que vê na produção de bens materiais e no acúmulo do capital a lógica da expropriação do trabalho em que o produto ganha vida própria por meio de sua “fetichização”. Desse modo, ancorados na hierarquização das identidades, na qual se justificam as diversas formas de exploração e opressão, instalam-se as disputas identitárias pela detenção dos recursos materiais e imateriais da sociedade.

Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e demarcar a diferença não pode ser separado das relações mais estreitas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SILVA, 2014, p. 81).

Nesse processo de categorização dos sujeitos, de tensões e enquadramentos, as diversas configurações da identidade se manifestam sobre as faces da inclusão e da exclusão, uma vez que, ao personificar a identidade, damos vida à diferença (SILVA, 2014).

Para discutir e compreender como ocorre a prática da educação especial em sua perspectiva transversal, partiremos de uma escola indígena inclusiva, que oferta o Atendimento Educacional Especializado em uma Sala de Recursos Multifuncionais. Essa escolha tem em vista que, em muitos casos, há uma tentativa de dissolver as diferenças por meio de discursos naturalizados, em que os diferentes são tratados como iguais, negando suas singularidades em nome de uma identidade padrão hegemônica. Nas palavras de Skliar: “A mesmidade proíbe a diferença” (SKILIAR, 2003, p. 39).

Assim, a tentativa de homogeneizar as diferenças a partir de sua negação, por meio da construção de discursos que absorvem e dissolvem as singularidades, perpetua as relações de poder que hierarquizam e suprimem as culturas subjugadas. Desse modo, o diferente é sempre forçadamente levado a travestir-se de igual, sob a pena de diversos tipos de sanções de ordem econômica, social e afetiva, entre outras privações. A esse respeito, Gusmão (2003, p.88) nos informa:

O que está em jogo é a diferença do outro e de sua identidade, que exige que se abdique daquilo que se é para assumir a identidade do eu como modelo a ser imitado. O eu, nesse caso, é branco, ocidental, cristão, medida de todas as coisas e, como tal, superior.

Este estudo, por sua vez, constrói uma reflexão sobre a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial em uma escola indígena em Aratuba-CE. Trata-se de uma discussão sobre o modo como a escola tem concebido a inclusão desses alunos e se organizado para viabilizá-la, haja vista se tratar de uma escola indígena que traz no seu seio as singularidades de sua comunidade, que historicamente foram negadas e subjugadas pelas culturas dominantes forçadamente introduzida no Brasil e mantidas no poder mediante o estabelecimento dos diversos aparelhos ideológicos e de repressão, destacando-se no primeiro grupo,

prioritariamente, aqui, a escola.

Logo, discutir a inclusão de uma pessoa com deficiência em uma escola indígena é considerar a diferença dentro de outra diferença. Além disso, é pensar como essas diferenças têm dialogado entre si, ou seja: Como são tratadas as diferenças no centro das diferenças? Como ocorrem as relações de poder entre as diferenças? As singularidades são respeitadas entre as diferenças? Existem demarcações de hierarquias a partir dos marcadores identidade-diferença? Como a escola, que é um espaço de conflito, tem trabalhado as diferenças? Todas essas são questões que devem ser discutidas e problematizadas para que não sejam reproduzidas práticas opressoras nos grupos historicamente segregados, tal qual nos revela o pensamento de Paulo Freire que diz: “o oprimido hospeda dentro de si o opressor” (FREIRE, 1987, p. 44).

Os objetivos propostos por este artigo se voltam para a discussão das concepções de uma dada Escola Indígena acerca do ser humano em suas múltiplas manifestações, assim como das suas concepções de escola indígena e de inclusão escolar. Por fim, debate também a oferta do Atendimento Educacional Especializado como instrumento que considera e apoia o aluno em seu processo de inclusão escolar.

Metodologia

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, cujo delineamento metodológico, estudo de caso, levou em consideração o objetivo de investigar a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial em uma escola indígena na cidade de Aratuba-CE, bem como o Atendimento Educacional Especializado por ela ofertado¹.

A escolha de pesquisar essa escola indígena é decorrente de seus aspectos peculiares, no cenário em que agora se inserem as escolas brasileiras. A pretensão é discutir as questões de garantia de acesso e permanência de todos os alunos, respeitando suas singularidades, destacando-se, neste caso, um aspecto peculiar por incluir dois grupos historicamente oprimidos e segregados. Assim, as particularidades existentes nessa instituição escolar ratificam a escolha metodológica, pois vem ao encontro do que prega Mazzotti (2006), quando fala da necessidade de esclarecer os motivos que levaram o autor a optar por esse e não aquele universo de pesquisa.

³ A pesquisa foi realizada na Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos. A escola está situada no Sítio Fernandes, no município de Aratuba-CE, a 148 km da cidade de Fortaleza, na comunidade dos Kanindés. Com uma população de 185 famílias, eles vivem no pé da serra do Pindá, formando um grupo de quase 800 pessoas, entre crianças, jovens e idosos. A escolha pelo lócus da pesquisa se deu por se tratar de uma escola autodeclarada indígena e por ofertar entre seus serviços o AAE para os alunos público-alvo da educação especial.

[...] Frequentemente, o autor apenas aplica um questionário ou faz entrevistas em uma escola, sem explicitar por que aquela escola e não outra, deixando a impressão de que poderia ser qualquer uma. Ou seja, a escola ou a turma escolhida não é um “caso”, não apresenta qualquer interesse em si, é apenas um local disponível para a coleta de dados. Em consequência, a interpretação desses dados é superficial, sem recurso ao contexto e à história (MAZZOTTI, 2006, p. 26).

Desse modo, optamos pelo estudo de caso por atender às expectativas de obtenção de respostas referentes à inclusão escolar no contexto indígena. Interessam-nos saber: Que particularidades podem ser encontradas em uma escola indígena? Como vem acontecendo o processo de inclusão escolar? Por que a escola assumiu o processo de inclusão? Quais mudanças ocorreram no interior da escola para que ela assumisse o processo de inclusão? Essas são questões que poderão ser respondidas através dessa estratégia metodológica, como afirma Yin (2001):

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando: se colocam questões do tipo “como” e “por que”; o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos; o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (YIN, 2001, p. 110).

Como participantes da pesquisa, foram escolhidos o diretor da escola e a professora da Sala de Recursos Multifuncionais por acreditarmos que esses agentes são estratégicos na viabilização do processo de inclusão desses alunos.

Para a coleta dos dados, foram aplicadas duas entrevistas, uma para cada participante uma conteve questões inerentes à prática da gestão escolar e a outra, sobre a prática do Atendimento Educacional Especializado. As entrevistas foram desenvolvidas com base em um roteiro de aproximadamente oito questões, variando segundo o sujeito entrevistado.

Discussão e resultados

Neste tópico objetivamos analisar e discutir os resultados desta pesquisa com base em categorias, que emergiram das convergências e divergências do conteúdo das falas dos participantes. São elas: i) A escola e suas múltiplas concepções, e, ii) A escola indígena e o Atendimento Educacional Especializado. A primeira categoria faz referência às concepções de homem, sociedade, povos indígenas e pessoas com deficiência que orientam as relações comunitárias e a prática pedagógica na interior da escola. Na categoria seguinte, discutiremos a relação entre escola indígena e AEE apontando para as particularidades desse serviço.

A escola e suas múltiplas concepções

Em meio a diversas discussões e contrassensos acerca do que seja currículo, podemos compreender, sem a pretensão de fixarmos um modelo pronto e acabado, que currículo é o conjunto de práticas intencionais que permeiam a vida da escola. Essas práticas são amparadas por concepções com base nas quais se estabelecem o tipo de ser humano que se quer formar, para quê, a serviço de quem, entre outras questões que são elencadas de modo articulado com as demandas sociais em que a escola se encontra inserida.

A concepção de ser humano defendida pela a escola está diretamente ligada ao ideal de justiça e igualdade de direitos, segundo o qual se compreende a instituição escolar como um instrumento voltado à formação de um tipo de ser humano apto a construir um modelo comunitário pautado em ideais de equidade. De acordo com a direção da escola pesquisada, é a partir da ocupação dos espaços sociais aspirados pela comunidade que se garante o ideal de homem buscado pela instituição.

A escola deve servir como um espaço que colabora para acabar com o preconceito e a desigualdade. A visão principal da escola é formar pessoas conscientes para exercer seu verdadeiro papel de indígena, sobretudo. Não só na comunidade escolar mas no movimento indígena como um todo. Voltados especificamente para ocupar os espaços destinados aos indígenas que hoje são ocupados por pessoas não indígena. Que a escola esteja servindo como um aparato psicológico, ideológico e, sobretudo, de formação para que essas pessoas no futuro venham ocupar essas vagas, pra defender as suas próprias ideias. Ideias essas que são propostas hoje e que são defendidas por pessoas que não são indígenas. (Pesquisa de campo, 2015. Entrevista com o Diretor da Escola pesquisada)

Ao ser indagado sobre a concepção de povos indígenas, o diretor da escola afirma estar pautado em duas vertentes. A primeira consistiria na fuga da compreensão de um olhar totalitário, massificador ou generalizante do que seria a própria concepção de índio. A segunda diz respeito aos modos como são discutidas e transmitidas as particularidades contidas no cerne dessa mesma concepção.

No que diz respeito a essa visão generalizante, Pierucci (1999) nos admoesta sobre os perigos do que se pode chamar de “universalismo igualitário”, ou a “igualdade universal”. Segundo ele, negar as diferenças em nome de uma suposta ideia de igualdade acaba absorvendo a desigualdade mascarada em um discurso igualitário. Isso faz com que o sujeito seja internamente excluído ou marginalizando em nome da suposta ausência de diferença. Para Calderoni (2011), esse processo pode desencadear mais desigualdades e naturalizações da diferença do que o respeito, com tolerância e reconhecimento.

Tem duas vertentes principais: uma é descaracterizar essa visão de um índio genérico que a sociedade tem. A sociedade ainda tem essa visão de que o índio é aquela pessoa de pele parda, cabelo escorrido, olho puxado... E a escola tenta desconstruir, sobretudo, tentando conscientizar a sociedade local de que o índio também sofreu alguns processos de mudança físicas e culturais e tudo isso é interessante. (Pesquisa de campo, 2015. Entrevista com o Diretor da Escola pesquisada)

A questão do pertencimento, da transmissão e da perpetuação da cultura indígena é destacada como a segunda vertente daquilo que compõe a concepção do ser índio. As narrativas orais carregadas de simbolismos são repassadas de pai para filho, ratificadas pelas lideranças comunitárias. Não obstante, a escola, enquanto reprodutora da realidade que a cerca, traz para o seu interior as práticas existentes na comunidade, ela reflete, produz e transforma os conhecimentos que são produzidos em contexto histórico-cultural e devolve à comunidade.

A outra vertente é: tentar trabalhar nessas crianças desde cedo, mostrando a importância dele enquanto ser humano indígena, a diferença que ele faz pro pai dele, a diferença que ele vai fazer pro filho dele, mantendo essa identidade indígena dele viva. Porque o que faz de fato a diferença desse trabalho de todas as escolas indígenas é manter todo dia, cada vez mais viva a identidade de povo, dentro da memória de cada um, seja velho, seja adolescente, seja criança. (Pesquisa de campo, 2015. Entrevista com o Diretor da Escola pesquisada)

A proposta curricular da escola pesquisada está voltada para o desenvolvimento nos âmbitos pessoal, intelectual e comunitário, atendendo ao ideal de homem esperado pela aldeia. Esse ideal volta-se para a perpetuação dos valores, crenças e tradições próprias dos índios Kanindés, em um movimento dinâmico e aberto ao diálogo com outras manifestações culturais, como pode ser percebido no discurso do diretor:

[...] A visão filosófica da escola é de formar pessoas, formar homens, voltados para o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento da comunidade. A comunidade que eu falo é o desenvolvimento da aldeia. (Pesquisa de campo, 2015. Entrevista com o Diretor da Escola pesquisada)

As relações de trocas culturais são inerentes aos grupos humanos. Esses intercâmbios permeiam as relações interculturais a partir de um diálogo que produz novas culturas, diferentes daquelas primeiras que a originaram, culminando no que podemos denominar de perspectiva transcultural. Esse processo é salutar até o instante em que não se hierarquizam as culturas na tentativa de suplantar a cultura

inferiorizada, com fins de dominação ou subjugação de um grupo sobre outro. De acordo com o relato do diretor da escola, as próprias lideranças da aldeia destacam que essas trocas culturais são salutares, na medida em que haja o respeito e o diálogo horizontal entre essas comunidades.

Isso não é uma fala só minha, mas é a fala das lideranças, pessoas leigas que nunca estudaram, mas têm dentro de si essa concepção de que a escola necessita desse processo de trocas culturais. Eles necessitam disso e, sobretudo, os filhos deles necessitam desses saberes para darem sustentabilidade, sobretudo, e manter viva a identidade povo, porque a existência indígena, a resistência indígena não é algo novo. (Pesquisa de campo, 2015. Entrevista com o Diretor da Escola pesquisada)

A concepção de pessoas com deficiência da comunidade dos índios Kanindés passou por mudanças, de acordo com o relato do diretor da escola. De início, o olhar era de rejeição haja vista destoarem do ideal de homem que se esperava, aptos a se deslocarem com agilidade na busca por melhores condições de vida, levando em consideração a relação com a terra e suas intempéries. Assim, elas eram submetidas à exclusão e ao abandono por parte da comunidade.

Ainda existe um tabu muito grande. Eu acredito que talvez na comunidade indígena ainda mais, porque o deficiente, o defeito, a especialidade, a comunidade ainda trata como deficiência ou defeito. Até quatro séculos atrás, existia a cultura da exclusão, porque não poderia acompanhar o deslocamento da tribo, então acabava sendo um fardo. (Pesquisa de campo, 2015. Entrevista com o Diretor da Escola pesquisada)

No entanto, podemos verificar uma mudança na forma de conceber a pessoa com deficiência que inaugurou um novo modo de a comunidade compreender e se relacionar com esses sujeitos. De acordo com o que expressou o diretor da escola, dentro da nova perspectiva, as pessoas com deficiência são entendidas como uma oportunidade que a comunidade possui de evoluir por meio da aquisição de novos saberes produzidos advindos do convívio com a diferença.

Hoje os índios Kanindés concebem a pessoa com deficiência de uma maneira diferente. Antes, era, realmente, de fato, uma pessoa com defeito. Era um fardo, que ficava ali. E essa era a visão de uma sociedade como um todo, mas hoje, com a existência da escola, do atendimento educacional especializado dentro da escola indígena, dentro da aldeia, isso tem mudado. Eu costumo dizer que não é o atendimento educacional especializado da Escola Manoel Francisco dos Santos, mas o atendimento educacional especializado da aldeia do povo Kanindé. (Pesquisa de campo, 2015. Entrevista com o Diretor da Escola pesquisada)

Nessa dinâmica social de trocas, mudanças e contradições, apesar de reproduzir a realidade social que a cerca, a escola pode ser um instrumento de reflexão e transformação, a partir de uma formação emancipatória cuja perspectiva seja crítica e reflexiva. A Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos tem uma contribuição ativa no processo de apropriação da nova forma de compreender e se relacionar com as pessoas com deficiências, com a ruptura de um modelo comunitário seletivo e excludente através da construção de um paradigma inclusivo, no qual as diferenças são reconhecidas como fator de complementaridade e não como inferioridade:

[...] então, a comunidade hoje tem uma nova visão, de que essas pessoas são pessoas especiais, que isso foi um dom de Deus. Foi Deus que quis que acontecesse desse jeito e que isso é passivo de mudança. Mudança de comportamento. A escola como instituição contribuiu muito para essa mudança de concepção. (Pesquisa de campo, 2015. Entrevista com o Diretor da Escola pesquisada)

As narrativas que constroem as representações da pessoa com deficiência medeiam o conjunto de práticas que ocorrem no interior da escola e orientam a oferta dos serviços voltados a esse público. Assim, discutiremos neste tópico como a escola indígena, a despeito das singularidades que a constitui, dialoga com o Atendimento Educacional Especializado e suas particularidades.

A escola indígena e o Atendimento Educacional Especializado

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço que visa oferecer ao aluno, que é público da Educação Especial, os instrumentos necessários à sua aprendizagem no processo de escolarização. Entre suas funções, podemos citar: a identificação de seu público e o planejamento e a execução de estratégias pedagógicas e dispositivos de acessibilidade, com vistas a eliminar as barreiras para a aprendizagem desse público. É importante destacar que a oferta desse serviço não substitui a escolarização do educando, pois escolarizar é papel exclusivo da escola. Tal atendimento favorece a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno no contexto de sala de aula comum e nas demais áreas da sua vida (BRASIL, 2008).

Na entrevista com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais, podemos perceber algumas dificuldades no modo de concepção desse atendimento. Perguntada sobre o que entendia sobre AEE, a professora demonstra o caráter diferenciado do serviço, mas não define especificamente qual é a atuação do AEE. Na Política Nacional da Educação Especial, esse serviço é definido como um conjunto de

atividades pedagógicas e de acessibilidade que complementa ou suplementa as atividades escolares do aluno, sem substituí-las. Isso pode ser observado na fala que se segue abaixo:

AEE é uma forma diversificada de trabalhar com crianças especiais. Falam que elas são diferentes, mas elas não são. Elas têm o mundo delas, que não conseguem se adaptar igualmente com os outros e o AEE veio justamente pra poder somar pra que essas crianças ocupem um lugar na sociedade, juntamente com todos e que dê também a sua contribuição. Então, o AEE, pra mim, é uma dádiva de Deus que veio pra somar, pra gente construir. Até mesmo que esse ser humano que está ainda em fase de construção, de desenvolvimento. Então o AEE é isso: uma porta de entrada pra sociedade vigente. (Pesquisa de campo, 2015. Entrevista com a professora do AEE da Escola pesquisada)

O AEE deve ser disponibilizado ao aluno no decorrer de sua vida escolar, caso ele necessite, sempre concatenado com a proposta pedagógica do sistema regular de ensino do qual faz parte. Esse atendimento deve contemplar/suplementar áreas específicas, tais como: enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades; linguagens e códigos que possibilitem a comunicação de alunos surdos e cegos; tecnologia assistiva para favorecer o acesso de alunos com deficiência física ou com comprometimento motor de toda ordem no ambiente escolar; e mediação da atividade cognitiva para o favorecimento da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, entre outros. Podemos encontrar essa orientação na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

[...] Ao longo de todo o processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializado públicos ou conveniados (BRASIL, 2008, p. 22).

No que concerne à formação de professores do AEE, a orientação é de que devem possuir uma formação inicial que lhes habilite para a atuação docente, ou seja, ter os pré-requisitos que lhes garantam compreender e agir no universo escolar. Isso porque o aluno com deficiência é um aluno, com todas as demandas inerentes ao processo de formação escolar. Entretanto, é necessária uma formação específica que compreenda as necessidades individuais dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Desse modo, não se perdem de vista as estratégias que favorecerão a sua aprendizagem em sala de aula comum, como está disposto no texto abaixo, extraído da Política Nacional da Educação Especial na

perspectiva da Educação Inclusiva:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p.24).

O atendimento educacional especializado para o aluno público-alvo da educação especial tem como prioridade a transposição das barreiras impostas pela deficiência. Além disso, busca viabilizar o acesso do aluno a toda produção realizada em sala de aula. Isso possibilita a elaboração do saber de maneira ativa, enquanto protagonista de sua própria construção, superando assim a condição de incapacidade imposta por um sistema escolar excludente (FIGUEIREDO, 2010).

Direito do aluno e serviço eminentemente pedagógico, o AEE não deve estar atrelado a laudos médicos ou diagnósticos terapêuticos. O professor deve avaliar o aluno com base em suas potencialidades, considerando o que ele tem de aprendizagem consolidada, o que ele consegue realizar com o seu apoio ou de um colega mais experiente e o que está apenas em potencial. No depoimento da professora do AEE, ela evidencia que o fluxo do atendimento ocorre a partir do aval dos profissionais da saúde, impondo como condição para o atendimento o encaminhamento de tais profissionais:

O professor, quando sente a diferença do seu aluno, ele chega pra mim e passa. Aí, eu oriento que, num primeiro momento, ele vai conversar com os pais desses alunos para que eles autorizem o atendimento. Então, encaminho primeiro para o psicólogo, pois eu só começo a atender após a avaliação do psicólogo. A gente não começa a tender de imediato. A gente tem que ter um atestado ou então um laudo para que a gente possa atender e saber o que vai atender desse público alvo, principalmente os da deficiência intelectual. (Pesquisa de campo, 2015. Entrevista com a professora do AEE da Escola pesquisada)

Em suas intervenções, o AEE deve se pautar na tríade: aluno-professor-família, ou seja, no atendimento ao aluno, na interlocução com o professor da sala comum e com a família. Nisso consistem as dimensões do atendimento para e com o aluno. No atendimento com o aluno, o professor do AEE deve ofertar um conjunto de estratégias para a apropriação de instrumentos diferenciados que possibilitarão a sua aprendizagem em seu processo de escolarização.

No atendimento para o aluno, o professor do AEE trabalha conjuntamente com o professor da sala comum, em uma relação de troca, para que, respeitando as particularidades do aluno, possam estabelecer as estratégias metodológicas que contemplem o seu funcionamento cognitivo.

Já com a família, essas trocas favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, considerando o seu contexto social e familiar. A esse respeito, a professora destaca um exemplo:

A gente faz isso, como você viu o exemplo lá fora. O professor de Matemática sentiu necessidade de vir até mim e eu senti a necessidade de ir até ele. Porque o aluno que a gente traz pra sala de recursos, a gente tem a preocupação de saber como está esse aluno na sala de aula pra ver se a gente pode ajudar e em quê [...]. Então, a gente faz muito essa parceria; professor na sala regular com o professor da sala de recursos. (Pesquisa de campo, 2015. Entrevista com a professora do AEE da Escola pesquisada)

As particularidades do AEE na escola indígena pesquisada foram encontradas mediante a incorporação dos elementos culturais da comunidade na oferta do serviço. Podemos visualizar tais elementos expressos nos jogos pedagógicos ofertados na sala, nas brincadeiras, nos discursos, nas representações simbólicas e nas religiosidades que são trazidas para dentro da sala e mediam as relações de troca entre os atores envolvidos no processo de atendimento, seja na interação professor-aluno, seja dos próprios alunos entre si.

Aqui, a gente procura inserir a questão da espiritualidade. A gente procura muito conversar com eles e dizer que Deus Tupã tá acima de tudo e que através Dele a gente vai conseguir aquilo que a gente sempre almeja para a nossa vida. E eles principalmente que é a questão do aprendizado. Eu procuro muito trazer as coisas da nossa cultura pra tá trabalhando com eles. Eu trabalho com sementes, converso com eles sobre como eles podem ajudar os pais no roçado. Peço pra eles trazerem as experiências que eles aprenderam em casa pra gente aqui transformar no aprendizado deles. (Pesquisa de campo, 2015. Entrevista com a professora do AEE da Escola pesquisada)

Apesar dos desafios conceituais, percebemos que a professora possui clareza de que o AEE não se volta para os conteúdos escolares, não os substitui, ou os reforça, como ficou expresso em sua fala: [...] *porque a Sala de Recursos Multifuncionais não é uma sala de reforço, é uma sala suplementar que complementa a aprendizagem do aluno*. Fica demonstrado, portanto, que as intervenções do AEE, embora com certo distanciamento dos princípios norteadores estabelecidos na política, têm sido diferentes das intervenções que são próprias da sala de aula comum.

Considerações Finais

No tocante à inclusão escolar, sabemos que ainda existem inúmeras lacunas que distanciam a lei e o fato. Embora, a escola comum inclusiva tenha sido uma conquista, uma garantia legal ao aluno público-alvo da educação especial, a forma como esse direito é validado requer reflexão para elaboração de um modelo educacional equânime, que garanta a participação social de todos, indistintamente.

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) garante às populações indígenas e remanescentes, o acesso à escolarização, respeitando a utilização de suas línguas maternas, bem como seus processos próprios de aprendizagem, visando “proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências” (LDB/Art. 32-I).

Entretanto, sabemos que, ao longo da História colonial e pós-colonial, os indígenas brasileiros foram oprimidos e submetidos à cultura branca europeia. Estrategicamente, sua cultura, seus ritos, suas crenças e seus valores foram suplantados para fins de dominação, pois um povo privado de manifestar suas tradições torna-se vulnerável e manipulável.

Revisitar os elementos históricos e ancestrais torna-se imprescindível para revitalização de uma cultura que foi tão massacrada. Assim, a Educação se constitui como instrumento de formação, emancipação e resistência, através do qual será possível a apropriação e o empoderamento, por meio da recuperação daquilo que foi tomado ao longo da História.

Neste trabalho, percebemos uma abertura para a participação das pessoas com deficiência na vida comunitária e escolar. Há um envolvimento dessas pessoas nos festejos, nas danças e nos rituais religiosos, nas rodas de conversa, nos trabalhos coletivos ligados ao cultivo e em outras atividades com a terra. A escola, por sua vez, entra nesse cenário, dialogando e refletindo as questões da vida comunitária, envolvendo-se com o cotidiano da tribo e, portanto, contribuindo ativamente nesse processo de ressignificação das relações com as diferenças para o avanço das práticas sociais e educacionais inclusivas.

A escola tem buscado ações inclusivas em suas práticas educativas, pois os professores de sala comum vêm tentando tornar os conteúdos acessíveis por meio de estratégias metodológicas que alcançam o funcionamento cognitivo dos alunos, sobretudo daqueles com deficiência intelectual e estão abertos ao diálogo com a professora do AEE através da interlocução.

Assim, pudemos visualizar que o AEE na Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos tem suas particularidades, muito embora a professora possua alguns

desafios conceituais em relação ao que estaria preconizado como prática do AEE pelo Ministério da Educação através da Política Nacional. Dentre as particularidades encontradas, vemos a inserção dos elementos culturais nos jogos, nas músicas, nas brincadeiras, nas relações professor-aluno, assim como de elementos religiosos e demais símbolos e objetos culturais da comunidade.

Podemos, enfim, considerar a evolução dos alunos, da escola e de toda a comunidade, rumo à inclusão escolar e social das pessoas com deficiência a partir do funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais, espaço destinado à prática do Atendimento Educacional Especializado.

Referências

- ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.
- BRASIL, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Brasília, MEC, 2008.
- CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. Nas tramas da igualdade e da diferença frente à alteridade dos alunos indígenas. 2011. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.
- FIGUEIREDO, R. V.; GOMES, A. L.; POULIN, J. R., Atendimento Educacional Especializado do aluno com deficiência intelectual. São Paulo: Moderna, 2010.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. (Org.). Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003.
- MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNA J. F. O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.
- PIERUCCI, Antônio Flávio. Ciladas da diferença. São Paulo: Editora 34, 1999; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- SKLIAR, Carlos. Pedagogia improvável da diferença: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.
- YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.