



REP's - Revista Even. Pedagógica.

Número Regular: Educação, Diversidade e Diferença

Sinop, v. 11, n. 1 (28. ed.), p. 42-64, jan./jul. 2020

ISSN 2236-3165

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>

DOI: 10.30681/2236-3165

ARTE NA ALDEIA:

análise de uma experiência com indígenas *Apinayé* da educação especial

ART IN THE VILLAGE:

analysis of an experience with indigenous *Apinayé* from special education

Gustavo Cunha de Araújo

Gracilene dos Santos

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar como é trabalhada a educação inclusiva numa Escola Indígena brasileira. Por meio de uma perspectiva teórica e empírica, de abordagem qualitativa e do tipo etnográfica, utilizamos a observação das aulas de Arte com 22 alunos indígenas deficientes e entrevistas com o professor dessa disciplina e outros participantes da pesquisa. Problematizar o trabalho do professor que atua com esses alunos no Atendimento Educacional Especializado é deixar registradas a importância e a necessidade desse atendimento para a formação intelectual do aluno indígena, uma vez que esse tema ainda é incipiente na literatura científica brasileira.

Palavras-chave: Arte. Educação Especial. Educação Inclusiva. Indígenas.

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze how inclusive education is worked in a Brazilian Indigenous School. From a theoretical and empirical perspective, with a qualitative and ethnographic approach, we use the observation of Art classes with 22 handicapped indigenous students for data generation and interviews with the teacher of this discipline, but also other research participants. To



discuss the work of the teacher who works with these handicapped indigenous in the Specialized Educational Care is to record the importance and the increasing need of this service for the intellectual education of handicapped indigenous since this theme is still incipient in the Brazilian scientific literature.

Keywords: Art. Special Education. Inclusive Education. Indigenous People.

Correspondência:

Gustavo Cunha de Araújo. Doutor em Educação (UNESP). Universidade Federal do Tocantins (UFT), Curso de Educação do Campo com habilitação em Artes e Música, Departamento de Educação do Campo. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPPGE). Grupo de Pesquisa em Artes Visuais e Educação (GPAVE/CNPq).

Tocantinópolis, Tocantins, Brasil. E-mail: gustavocaraujo@yahoo.com.br

Gracilene dos Santos. Graduada em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música (UFT). Universidade Federal do Tocantins (UFT), Curso de Educação do Campo com habilitação em Artes e Música, Departamento de Educação do Campo. Grupo de Pesquisa em Artes Visuais e Educação (GPAVE/CNPq). Pós-Graduada pela Universidade Federal do Tocantins.

Tocantinópolis, Tocantins, Brasil. E-mail: nandatoc2010@hotmail.com

Recebido em: 16 de setembro de 2019.

Aprovado em: 19 de maio de 2020.

Link: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/3663/2721>

1 INTRODUÇÃO

Este artigo resulta de uma pesquisa mais ampla desenvolvida na Universidade Federal do Tocantins, no âmbito do Grupo de Pesquisa em Artes Visuais e Educação – GPAVE. Os sujeitos pesquisados foram os estudantes indígenas da etnia *apinayé*¹ da região norte do Estado do Tocantins, especificamente na região rural da cidade de Tocantinópolis. Apresentou como objetivo principal analisar como é trabalhada a educação inclusiva na Escola Estadual Indígena Tekator, localizada há 20 (vinte) quilômetros dessa cidade, tendo a disciplina de Arte o núcleo para o desenvolvimento educacional dos alunos dessa

¹ Conforme Almeida (2012) o nome *Apinayé* pode ser escrito de 3 (três) formas: *Apinayé* (yé), *Apinagé* (gé) e *Apinajé* (jé).

etnia com deficiência² atendidos na Sala Multifuncional dessa escola. Ademais, esta pesquisa revela ainda a importância dessa disciplina no processo de ensino e aprendizagem desses estudantes.

A partir de uma perspectiva empírica e teórica, se fundamenta na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), do tipo etnográfica (MATOS, 2011), uma vez que se insere em um campo amplo que nos possibilitou observar, interpretar e a compreender o objeto de pesquisa, bem como a cultura dos sujeitos participantes e a realidade na qual vivem. Para a geração de dados utilizamos a observação direta de 10 (dez) aulas da disciplina de Arte na Sala Multifuncional da escola Tekator, com 22 (vinte e dois) alunos³ indígenas deficientes, das quais, para este artigo, devido a sua extensão, fazemos um recorte dessas aulas observadas, além de trechos da entrevista realizada com o docente responsável por essa Sala, informações fornecidas pela coordenadora da Diretoria Regional de Ensino (DRE) de Tocantinópolis-TO, pelo orientador pedagógico e supervisora da escola pesquisada, o que não limitou as análises e reflexões construídas nesta investigação.

Para gerar mais informações que pudessem ajudar a responder o problema desta pesquisa, realizamos entrevistas semiestruturadas com 10 (dez) perguntas à coordenadora da DRE da cidade de Tocantinópolis, ao orientador pedagógico, à supervisora e ao professor da Escola Estadual Indígena Tekator, respectivamente, com questões relacionadas à educação escolar indígena, educação especial e educação inclusiva.

Nesse caminho traçado, a observação na pesquisa etnográfica foi de fundamental importância para as reflexões construídas, pois “não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar”. (MARCONI; LAKATOS, 2006, p. 277). Com esse aporte, constatamos que além de possuírem uma rica cultura e costumes, como, por exemplo, a corrida de

² Entendemos por deficiência aquela pessoa “[...] que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade”. (BRASIL, 2008a, p. 09).

³ Para atender os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, utilizamos códigos (A1, B1, por exemplo) para designarmos os estudantes indígenas deficientes participantes desta pesquisa. Os demais participantes (professor, supervisora e orientador pedagógico) também tiveram as suas identidades preservadas. A instituição pesquisada também emitiu autorização assinada para a realização desta pesquisa.

toras⁴, a Aldeia pesquisada possui indígenas com diferentes tipos de deficiência, identificadas pela escola após diagnósticos feitos por especialistas da área da DRE de Tocantinópolis, a saber: a) deficiência mental; b) deficiência física; c) Síndrome de *Down*; d) deficiência auditiva; d) deficiência visual.

Conforme Almeida (2012), a área ocupada pelos indígenas em Tocantinópolis é de 141.904 hectares, isso de acordo com a demarcação que aconteceu no ano 1985. A autora destaca também que antes dessas demarcações os indígenas viviam limitados apenas em duas aldeias: São José e Mariazinha. Posteriormente, as demarcações se expandiram formando novas aldeias – 42 (quarenta e duas) – o que proporcionou a eles ter um controle maior sobre as suas terras, para que pudessem caçar, pescar e plantar. Com efeito, pesquisar esse tema, num contexto da região norte do Brasil é uma forma de contribuir para a produção de conhecimento a respeito de indígenas com deficiência no âmbito educacional, ainda carente na literatura científica brasileira.

O artigo está dividido da seguinte forma: primeiramente, buscamos apresentar alguns dados geodemográficos sobre povos indígenas no Brasil, da aldeia e o grupo étnico pesquisado, que é o foco deste estudo. Em seguida, abordamos questões históricas sobre educação especial com ênfase no atendimento educacional especializado e na classe multifuncional, onde o trabalho de arte foi realizado. Por fim, apresentamos algumas conclusões desta pesquisa, com o fito de contribuir para a produção de conhecimento acerca do tema, ainda incipiente na literatura científica brasileira.

2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA EDUCAÇÃO E POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

De acordo com o último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), no Brasil existem 896,9 mil indígenas, sendo 36,2% concentrados em área urbana e 63,8% na área rural. Ainda segundo o IBGE, boa parte desses povos se localiza na região norte do país, com maior concentração de

⁴ Refere-se a uma prática tradicional esportiva indígena em que os indígenas (homens ou mulheres) têm de percorrer determinados metros, em forma de revezamento, carregando toras de madeiras de diferentes tamanhos e pesos.

mulheres nas áreas urbanas e mais homens nas áreas rurais. Além disso, em parceria com a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, o Censo identificou 505 (quinhentos e cinco) terras indígenas, que representam 12,5% do território do país. O Censo contabilizou, ainda, 305 (trezentos e cinco) etnias indígenas, dentre elas, a *apinayé*, e 274 (duzentos e setenta e quatro) línguas indígenas, com predominância da *Tikúna* (mais de 30 mil pessoas).

Nesse contexto, por residirem em sua maioria no meio rural, como é o caso desta investigação, as suas subsistências são produzidas principalmente da própria terra, para que possam plantar, caçar e pescar. Em sua reflexão, Luciano (2006) salienta que cada povo indígena tem o modo de planejar as suas relações sociais, políticas e econômicas, tendo como base a família do patriarca ou da matriarca.

Contudo, ao falarmos sobre a Educação Indígena, é importante termos o cuidado para não correr o risco de dizer que eles não possuem educação. Sob essa afirmação, é preciso diferenciar Educação Indígena de Educação Escolar Indígena:

A educação indígena organiza-se em processos tradicionais de aprendizagem, que envolvem saberes e costumes característicos de cada etnia. Estes saberes/conhecimentos são ensinados/aprendidos de forma oral no dia a dia [...]. No entanto, várias etnias indígenas têm buscado a educação escolar como um aporte de redução da desigualdade, de afirmação de direitos e conquistas, além da promoção do diálogo intercultural entre diferentes agentes sociais [...] a educação escolar complementa os conhecimentos tradicionais e garante o acesso aos códigos escolares não indígenas [...]. (SOBRINHO; SOUZA; BETTIOL, 2017, p. 59-60).

Essa compreensão da Educação Indígena e da Educação Escolar Indígena é particularmente importante, porque esse último termo teve visibilidade significativa apenas a partir da conferência realizada na cidade de Luziânia, Estado de Goiás, no ano de 2009 (BRASIL, 2014), da qual contaram com as presenças de professores, movimentos indígenas, lideranças entre outros, visto que “os representantes indígenas assumiram o papel de sujeitos sociais, defendendo seus direitos culturais, educacionais e linguísticos [...]”. (BRASIL, 2014, p. 07). Além disso, é importante que as escolas localizadas nas terras indígenas possam atender essa comunidade, por meio “do ensino ministrado em suas línguas maternas e contando com uma organização escolar própria”. (BRASIL, 2007, p. 17).

Nessa discussão, é relevante ressaltar que no ano de 2003 o Ministério da Educação (MEC) criou a Lei n. 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade da temática indígena na Educação Básica. Isso foi importante para a sociedade compreender o papel que esses povos desempenham na cultura nacional e na produção de conhecimento. Dito com outras palavras, a construção dessas escolas no interior das comunidades indígenas foi extremamente significativo para a escolarização dos indígenas, uma vez que é possível ter uma educação nesses lugares sem precisar sair das aldeias.

Como mostram esses documentos, o reconhecimento da Educação Escolar Indígena é necessário para a construção de unidades escolares dentro de suas próprias aldeias, ao proporcionar a eles terem uma educação formal sem sair de seu meio social e cultural. Logo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena esclarecem que “a escola indígena hoje tem se tornado um local de afirmação de identidade e de pertencimento ético”. (BRASIL, 2013, p. 377).

Além dessas modalidades de ensino, essas Diretrizes estabelecem para a educação indígena, a saber: a Educação Especial, a Educação de Jovens Adultos (EJA) e Educação Profissional Tecnológica. Portanto, podemos observar que as normas que norteiam a Educação Escolar Indígena são as mesmas da Educação Básica, a única diferença, em nosso entendimento, é que todo o processo de ensino é baseado nos costumes e tradições desse povo, que precisam ser considerados na elaboração de currículos e Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas indígenas.

Tendo em vista a concepção de escola inclusiva, deve-se levar em consideração que ela não pode ser única, padronizada e normalizada. No caso de escolas localizadas em perímetro rural, é primordial que estejam adequadas à realidade sociocultural do contexto no qual estão inseridas, com o objetivo de proporcionar melhores condições para a aprendizagem. (PALMA; CARNEIRO, 2017, p. 23).

De maneira semelhante a esse pensamento, Almeida (2012, p. 47) assevera que: “[...] na LDB n. 9394/96 a educação escolar indígena deve ter um tratamento diferenciado das demais escolas do sistema de ensino brasileiro, sinalizando para a prática do bilinguismo e da interculturalidade”. Contudo, no contexto desta pesquisa, vale lembrar que em janeiro de 2018 a Escola Estadual Indígena Tekator foi

contemplada com a Sala de Recursos Multifuncionais⁵ (Sala Multifuncional), demanda imposta pela própria comunidade da aldeia Mariazinha, para atender os alunos indígenas com deficiência.

2.1 Os indígenas *apinayé* em Tocantinópolis-TO

A aldeia Mariazinha está localizada há uma distância de 20 (vinte) quilômetros da cidade de Tocantinópolis, região norte do Estado do Tocantins, denominada de Bico do Papagaio⁶. De acordo como o IBGE (2010), a aldeia possui 257 (duzentos e cinquenta e sete) indígenas. Para Almeida (2012), Mariazinha é a aldeia mais próxima do Rio Tocantins e a sua população é mista, ou seja, tem índios que são de outra etnia (*krikati*) e também pessoas *kupén* (termo utilizado por eles para designar pessoas não indígenas ou “homem branco”). Durante o desenvolvimento desta pesquisa, tivemos a oportunidade de participar de alguns eventos culturais nessas aldeias, dos quais observamos um número considerável de índios casados com os *kupens*.

Em relação à língua, os indígenas *apinayé* da aldeia Mariazinha falam tanto o português quanto a língua materna, pois são influenciados pela união de seus pais, uma vez que alguns deles são casados com *kupens*. É importante assinalar que alguns indígenas falam também o idioma português a partir do contato com a escola. Esse aspecto, segundo Albuquerque (2009) *apud* Almeida (2012, p. 38), revela que “essa situação contribui para o enfraquecimento da Língua *Apinayé* no domínio familiar”. Contudo, “os *apinayé* são conscientes de sua posição étnica e sabem da importância que atualmente é dada à luta dos indígenas no que tange à manutenção de suas identidades linguísticas e culturais”. (ALMEIDA, 2012, p. 39).

No que se refere à escolarização, a aldeia Mariazinha dispõe da Escola Estadual Indígena Tekator. Conforme Almeida (2012), a escola iniciou as suas atividades no ano de 1960 e, em 2004, foi contemplada com o ensino de 6^a a 9^a anos, o Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) do primeiro seguimento. Atualmente, a escola possui a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), além de 28 (vinte e oito) funcionários, dentre

⁵ São espaços físicos localizados nas escolas públicas onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

⁶ O nome da região vem da semelhança de sua forma geográfica com a de um bico de papagaio.

esses o diretor, secretário geral, coordenador pedagógico, coordenador de apoio escolar, auxiliar de apoio administrativo, orientador escolar, além de 13 (treze) professores, sendo 07 (sete) indígenas, mais os funcionários da limpeza, merendeira e vigias (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017).

Atualmente, a Sala Multifuncional da escola Tekator atende 22 (vinte e dois) alunos indígenas deficientes. O responsável pela sala é um professor formado em Pedagogia com habilitação em Educação Especial. Vale ressaltar que os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem também são atendidos nesse mesmo espaço. Conforme o Projeto Político Pedagógico (2017), todos os alunos indígenas deficientes são atendidos em sala de aula normal, mas frequentam a multifuncional no contra turno. Ressaltamos ainda que os alunos indígenas atendidos são de faixas etárias diferentes, pois têm discentes do Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

3 ALGUNS PONTOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Nos últimos anos vem sendo discutido no âmbito da Educação Especial uma perspectiva de educação inclusiva que coloca o Estado como responsável pela educação de pessoas com deficiência⁷ (SOUZA, 2018). Contudo, embora haja essa garantia e educação pública para essas pessoas, na prática, ainda está longe de se efetivar, devido à precarização de algumas instituições de ensino que ofertam atendimentos educacionais especializados a essa população, como, por exemplo, falta de espaços adequados e materiais didáticos apropriados, bem como profissionais qualificados que tenham condições de atender estudantes das mais variadas faixas etárias e com diferentes deficiências.

Na medida em que se assume um projeto histórico em que a igualdade entre os homens é o princípio motor, dar-se-á a luta pela socialização desses avanços. É essa a educação, a educação especial, que temos como projeto para todos os alunos, inclusive para os alunos com deficiência que vivem na cidade e no campo. (CAIADO; GONÇALVES, 2013, p. 189).

⁷ Sobre esse termo, Buiatti e Gonçalves (2018) chamam a atenção ao fato de não se utilizar mais o termo “portador” de deficiência, uma vez que era inadequado por não se referir plenamente as “pessoas com deficiência” (nomenclatura atual), pois ninguém porta necessidades, mas as manifestam.

O fragmento acima nos ajuda a compreender que a escola brasileira precisa criar condições para atender, com qualidade e plenas condições de funcionamento, os estudantes deficientes que frequentam ou retornam a essa instituição para dar continuidade aos seus estudos (SOUZA, 2018). Como bem sinalizou a autora, não basta incluir quantitativamente esses alunos na escola, mas é necessário apoiar de forma efetiva a consecução das políticas de inclusão na Educação Básica brasileira.

Seguindo essas reflexões, é importante mencionar que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que deve estar presente na Educação Básica e no Ensino Superior, com o objetivo de assegurar o acesso e condições reais de aprendizagem para os diversos estudantes (crianças, jovens e os adultos) com diferentes tipos de deficiência (NOZU; RIBEIRO; BRUNO, 2018).

À luz desse pensamento, o Atendimento Educacional Especializado – AEE se consolida como importante política pública para a efetivação do direito a esse estudante de frequentar a escola, mas para isso, são necessários recursos e espaços adequados para a sua efetivação, como, por exemplo, as Salas Multifuncionais. Porém, discutir sobre essa política é debater sobre a formação de professores para atuarem na Educação Especial no país (FREITAS; SILVA; SANTOS, 2018). Dito de outra forma, o AEE vem para reforçar a educação inclusiva, pautada pela valorização da diversidade e o direito a educação de todas as pessoas.

Para tanto, o AEE precisa considerar as especificidades e realidades do estudante deficiente, uma vez que busca oferecer um ensino especializado a ele para que não deixe de frequentar a escola. O seu principal objetivo é criar, planejar e identificar recursos e práticas pedagógicas voltadas à acessibilidade, promovendo a participação de alunos na escolarização e nos processos de ensino e aprendizagem (FREITAS; SILVA; SANTOS, 2018). A esse respeito,

[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiências [...] nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centro de Atendimento Educacional Especializado de rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2013, p. 302).

O excerto acima é claro: os alunos que apresentam algum tipo de deficiência devem ser inseridos nas escolas de Educação Básica e ter atendimento nas salas de Recursos Multifuncionais, que têm como principal função “[...] complementar ou

suplementar a formação do aluno por meio das disponibilizações de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias para [...] desenvolvimento de sua aprendizagem”. (BRASIL, 2013, p. 302). Com essa diretriz, é essencial destacar que a Educação Especial abrange todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e o professor deve ter formação especificamente na área da Educação Especial para trabalhar nas salas de Atendimento Educacional Especializado.

Nesse sentido, trabalhar com acessibilidade nas escolas de Educação Básica não é tarefa fácil, uma vez que exige do profissional que atua com estudantes deficientes comprometimento e qualificação na área da Educação Especial para se adequar as necessidades de aprendizagem de seus alunos.

4 DISCURSO DE GESTORES E DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Para seguirmos no andamento desta pesquisa, entrevistamos a Supervisora da DRE de Tocantinópolis, que nos informou a quantidade de escolas indígenas existentes na região: 14 (quatorze). Dessas, apenas 4 (quatro), particularmente as que têm Ensino Médio, possuem Salas Multifuncionais para atenderem indígenas com algum tipo de deficiência. Além disso, a supervisora nos disse que todas as escolas estão cadastradas no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP e são registradas no Sistema de Gerenciamento Educacional – SGE. No que se refere às disciplinas, constatamos que são iguais as ofertadas nas escolas urbanas, sendo diferentes somente em 3 (três), a saber: Língua Materna, Saberes Indígenas e Arte Indígena. De posse dessas informações, fomos à aldeia Mariazinha para dar prosseguimento à coleta de dados desta pesquisa.

É essencial assinalar que realizamos mais de 10 (dez) idas e vindas à aldeia Mariazinha, durante 6 (seis) meses no ano de 2018. Ao iniciar a entrevista nessa escola, procuramos, primeiramente, o orientador pedagógico que, embora não fosse indígena, nos relatou que a escola possui a Sala Multifuncional desde início do ano de 2018 e que tem mais de 200 (duzentos) indígenas matriculados, distribuídos no Ensino Fundamental e Ensino Médio⁸. Vale destacar que a pintura da escola é

⁸ Durante a pesquisa de campo, não conseguimos obter na escola informações a respeito da quantidade exata de alunos indígenas distribuída em cada um desses níveis de ensino.

baseada na cultura deles, com predominância das cores vermelhas, brancas e pretas, aspectos que podem ser vistos na imagem 1 (um).

Imagem 1 – Imagem da Escola Estadual Indígena Tekator



Fonte: Elaborada pelos autores (2018)

No entanto, para compreendermos a relevância que a disciplina de Arte tem no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos atendidos na Sala Multifuncional, entendemos também ser pertinente entrevistar o professor responsável por essa turma. O docente trabalha todas as disciplinas do currículo escolar com esses estudantes indígenas e tem um técnico educacional na DRE de Tocantinópolis para lhe dar suporte pedagógico. Além disso, os materiais pedagógicos utilizados na sala Multifuncional são confeccionados pelo próprio professor, visto que outros materiais como o *notebook*, foram doados pela DRE à escola. Assim, para ilustrar um pouco sobre o seu trabalho com os estudantes indígenas com deficiência, socializamos abaixo um trecho da entrevista realizada com ele:

(01) Professor 1: Eu trabalho muito com o retroprojetor para mostrar desenhos, imagens e músicas para eles. Eu faço sempre visitas domiciliares para conhecer um pouco mais da realidade dos meus educandos. Eu trabalho com eles todas as disciplinas, mas é a disciplina de Arte que ajuda na coordenação motora deles e, como eles têm dificuldade de falar, a arte ajuda, pois através da pintura, por exemplo, os alunos falam muitas coisas. (Professor da Sala Multifuncional).

No excerto acima, observamos a importância que a disciplina de Arte tem no processo de ensino e aprendizagem dos alunos atendidos na Sala Multifuncional,

pois essa disciplina os ajuda na aprendizagem das demais disciplinas curriculares. Além disso, a arte pode ser um meio interessante para motivar o aluno indígena a expressar os seus conhecimentos por meio de desenhos e pinturas, por exemplo.

Na sequência, perguntamos ao professor qual a importância da disciplina de Arte no desenvolvimento educacional dos alunos indígenas com deficiência atendidos na escola. Assim se posicionou:

(02) Professor 1: Ela ajuda os alunos na coordenação motora, visomotora [...] então é através da arte que eu procuro desenvolver um bom trabalho com eles, principalmente fazer com que eles tenham autonomia. Muitas vezes eles têm vergonha de se expressar e é na arte que eles podem fazer isso e, como estamos com os indígenas, a arte ajuda a não sair da cultura deles. (Professor da Sala Multifuncional).

No relato do professor fica evidente a relevância e o papel que a disciplina de Arte tem na vida educacional do indígena com deficiência, quando trabalhada a partir da sua cultura. Como mencionado anteriormente, eles apresentam muitas dificuldades em ler e escrever, ou mesmo, de se socializarem com uma cultura e pessoas distantes de sua realidade, mas por meio da arte eles conseguem se expressar e a expor a sua capacidade intelectual, por meio dos trabalhos artísticos produzidos por eles.

No que se refere aos professores que atuam na Sala Multifuncional, é importante eles trabalharem com metodologias adequadas e voltadas a realidade do estudante, como, por exemplo, com materiais adaptados as necessidades desse aluno deficiente, ou mesmo, por meio da música e desenhos que dialoguem com a sua cultura (SILVA; GONÇALVES; MATOS, 2018).

Contudo, vale fazer uma observação: a Sala Multifuncional atende nos dois períodos: matutino e vespertino. Dessa forma, os estudantes indígenas são atendidos no contraturno de suas aulas, entretanto, têm alguns que cursam outras disciplinas que “batem” com o horário de atendimento nessa sala, assim, eles precisam sair da aula para ir à Sala Multifuncional, ficando 1 (uma) hora nela. Posteriormente, eles retornam para a sala de aula regular.

4.1 Práticas pedagógicas em artes com uma turma de educação especial indígena

Importa chamar atenção, entretanto, que focamos as análises dos dados segundo nosso ponto de vista, na condição de pesquisadores, uma vez que, embora tenhamos utilizado da etnografia como estratégia metodológica, entendemos ser importante ressaltar as ações desenvolvidas e analisadas via perspectiva dos pesquisadores, uma vez que os sujeitos desta investigação (estudantes indígenas) são muito tímidos e pouco socializavam com os pesquisadores, ao longo de 6 (seis) meses que tivemos contato com eles para coletar os dados na aldeia. Diante disso, em respeito total à cultura deles e entendendo que, de forma alguma, isso limitaria as análises feitas, optamos em adotar esse posicionamento. Com efeito, isso não significa que as análises foram feitas numa perspectiva dominante.

Na pesquisa de campo realizada na escola, conhecemos alunos indígenas com algum tipo de deficiência: física, auditiva, visual entre outros. Dentre esses, uma aluna deficiente visual, denominada nesta pesquisa por aluna A1. Ela frequenta essa sala e tem o diagnóstico de baixa visão, que pode ser definido assim:

[...] impossibilidade do indivíduo de enxergar à distância, devido às alterações diversas no globo ocular. Esta condição reduz as informações recebidas do ambiente, limita a quantidade de dados importantes para a construção de conhecimento do mundo em que vive, o que resulta na restrição de informações. (SILVA; KATO, 2014, p. 04).

Como assinalam as autoras, o indivíduo possui uma redução visual que interfere no seu desenvolvimento. Nesse sentido, a baixa visão diagnosticada pelo olhar educacional diz que o aluno com essa dificuldade não é impedido de frequentar a escola, pois a única diferença é a metodologia que o professor vai utilizar com esse estudante para que ele possa aprender. Na observação feita, constatamos que a estudante indígena A1 tem dificuldade em enxergar de longe, desse modo, não consegue copiar todas as atividades escritas pelo docente na lousa. Devido a essa deficiência, o professor responsável pela Sala Multifuncional utiliza, na maioria das vezes, atividades impressas para que ela consiga executar a atividade e, conseqüentemente, dar continuidade na sua aprendizagem.

Notamos ainda que em uma das aulas observadas com essa aluna, ela aproximou as atividades impressas de seu olho e, logo em seguida, as colocou

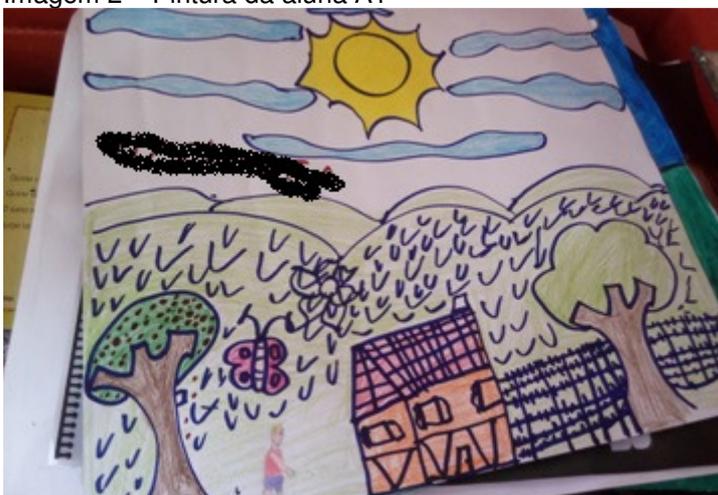
sobre a mesa e abaixou a sua cabeça pra ficarem bem próximas dela, com o objetivo de melhor visualizá-las. Como essa aula aconteceu na semana das comemorações do dia 07 de Setembro, uma das atividades trabalhadas pelo professor era fundamentada no tema “Independência do Brasil”. A priori, ele explicou o que era comemorado nessa data e depois solicitou a estudante que pintasse a bandeira do Brasil e as letras que formavam o nome do país.

A respeito dessa aula, é importante assinalar que trabalhar essa atividade, embora seja interessante para lembrar uma importante data histórica do Brasil, por outro lado, nega a riqueza da cultura indígena, o que deixa evidente o domínio do homem branco (perspectiva dominante) sobre as etnias originárias, ao não enfatizar aspectos importantes da cultura indígena, deixando de contextualizar aspectos importantes do ensino e aprendizagem para a realidade do educando.

É importante ressaltar que os alunos produzem as atividades solicitadas pelo professor em um caderno impresso que fica na escola, isto é, não as levam para a casa. Outro aspecto a ser apontado é que todas as atividades impressas trabalhadas com eles são coladas nesse caderno. Além disso, há desenhos colados nas capas desses impressos que mostram a frase: “*somos todos iguais nas diferenças*”, o que reforça a perspectiva da educação inclusiva no compromisso com a igualdade, diversidade e respeito a todos e todas na educação escolar.

Outra atividade que ela desenvolveu foi a pintura, da qual utilizou canetas hidrográficas, lápis de cor e borracha para produzi-la sobre um papel, como pode ser visualizada abaixo:

Imagem 2 – Pintura da aluna A1



Fonte: Elaborada pela aluna A1 (2018)

Conforme a imagem acima, o seu trabalho dialoga com o seu cotidiano, ou seja, à realidade e a cultura indígena, embora sejam nítidas em seu desenho figuras estereotipadas que representam a casa e a árvore, o que de forma alguma, não exclui a sua criatividade. Verificamos também que as cores estão ligadas aos desenhos da realidade concreta: as árvores são verdes, as nuvens azuis e o sol é amarelo. Além disso, a pintura não ultrapassa as margens do papel, o que demonstra que a aluna A1 tem noção de espaço na delimitação de sua produção artística feita no suporte (papel). Apesar de ter baixa visão, isso não a impediu de distinguir que cada objeto ao seu redor tem um lugar específico na composição feita, ou seja, ela conseguiu entender que a casa está no chão, as árvores e a montanha estão no campo, e que o sol e as nuvens ficam no céu.

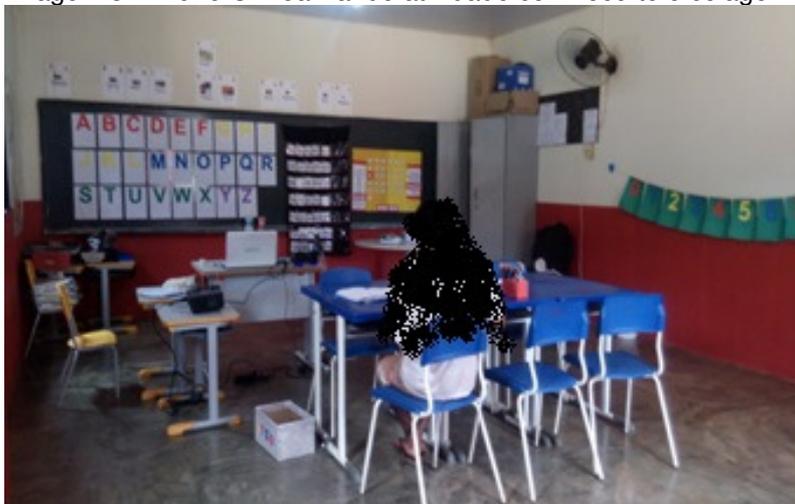
Essas análises nos ajudam a entender que a aluna A1 conseguiu expressar um pouco do seu cotidiano, a partir de elementos de seu contexto cultural indígena. Isso é importante para a sua aprendizagem, pois ela abstraiu, via linguagem artística, as suas experiências de vida na aldeia para o papel, importante para a construção de conhecimento.

Na sequência, outro estudante indígena (aluno C1) observado em uma das aulas na escola Tekator possui deficiência mental, que se refere “a atrasos no desenvolvimento intelectual e manifesta-se por reações imaturas aos estímulos ambientais e desempenho social abaixo da média”. (MARINHO, 2000, p. 29). Esse estudante conhece muito pouco as letras do alfabeto. Por isso, a metodologia utilizada pelo docente foi o recorte e a colagem, pois “são procedimentos no ensino de arte que contribuem para o desenvolvimento da psicomotricidade, para o processo cognitivo e viso motor e para a elaboração estética do espaço.” (PINHEIRO; TEIXEIRA, 2010, p. 12). Nessa atividade, ele solicitou ao aluno que procurasse, a partir de uma revista impressa entregue a ele, vogais e que as recortassem e colassem em seu caderno.

Tendo em mente essa atividade, o aluno C1 procurou lentamente as letras e recortou-as. Em seguida, ao pegar a tesoura e a cola, colocou-as próximo a ele, junto com os pedaços de papel que ele colocou dentro de uma caixa próxima ao chão. Na sequência, recortou todas as letras e as vogais coletadas por ele e conseguiu colá-las no seu caderno, com a ajuda do professor.

Basicamente, o exercício consistia em pintar os desenhos para depois escrever o nome que eles representavam, da seguinte forma: “A de avião”; “E de elefante”; “I de igreja”; e assim por diante. Para finalizar essa tarefa que mais se assemelhava a uma atividade de alfabetização, o professor pediu a aluno C1 para ler todas as vogais. Nesse momento, observamos que ele conhecia algumas, principalmente a letra I de índio. Para elucidar melhor essa atividade, socializamos abaixo uma imagem que mostra o desenvolvimento dessa atividade na Sala Multifuncional.

Imagem 3 – Aluno C1 realizando atividade com recorte e colagem



Fonte: Elaborada pelo aluno C1 (2018)

É importante esclarecer que essa atividade e parte da decoração da sala (imagem 3) apresentam referências alfabéticas desconexas da aldeia, como, por exemplo, A de avião, I de Igreja e assim por diante. Fica assim, evidente, que trabalhar com conteúdos desconexos da realidade indígena pouco contribui para o desenvolvimento da aprendizagem desse estudante, uma vez que fará poucas inferências da realidade e não se interessará muito pelas atividades a serem feitas. Por isso que um dos estudantes indígenas conhecia apenas a letra “I”, pois sabia que, por meio dessa letra, iniciava a escrita da palavra “índio”, isto é, relacionado à sua etnia.

Na esteira desse pensamento, é importante que os indígenas deficientes tenham as suas especificidades socioculturais e educacionais consideradas nas escolas localizadas no campo, e não trabalhadas na perspectiva dominante

(“homem branco” ou “urbanocêntrico”), como constatamos em alguns momentos nesta pesquisa.

Como se pode observar, a Educação Especial é trabalhada dentro da Escola Estadual Indígena Tekator da aldeia Mariazinha desde o início do ano de 2018, numa perspectiva de inclusão, embora em alguns momentos as atividades sejam descontextualizadas da realidade dos indígenas. Além disso, identificamos melhoras significativas na coordenação motora de alguns alunos e no seu raciocínio lógico, como, por exemplo, ao conseguirem escrever palavras que não conheciam ou não conseguiam e, também, a produzir desenhos e pinturas que, no início, pareciam impossíveis para eles fazerem.

Nesse sentido, Nozu, Bruno e Sebastián Heredero (2016) afirmam que a educação inclusiva tem defendido, nos últimos anos, o direito à educação de todas as pessoas, inclusive, das populações indígenas. Por estarem inseridas no âmbito da Educação do Campo⁹, ressaltam ainda que a educação especial precisa estar articulada com propostas pedagógicas baseadas no princípio da educação inclusiva, assim como na Educação do Campo.

Diante desse cenário, a Educação Especial também deve estar presente no âmbito da educação indígena e educação escolar indígena, em seus projetos pedagógicos e considerando as suas especificidades, nas quais deverão ter asseguradas recursos, serviços e o AEE (BRASIL, 2008b).

No entanto, é importante destacar que a capacidade artística desses estudantes se refere às condições físicas e intelectuais em que eles conseguiram produzir essas atividades, uma vez que, embora tenham utilizado das suas coordenações motoras e raciocínio lógico para executá-las, não os impediram de produzir arte e, conseqüentemente, avançar um pouco no processo de ensino e aprendizagem.

Num projeto histórico comprometido com a superação do sistema capitalista, a educação assume o papel da formação humana em todas as suas dimensões e a escola se compromete com o acesso aos conhecimentos científicos e artísticos e à formação para o trabalho, com procedimentos e atividades que respeitem as peculiaridades do contexto em que estão os alunos. (CAIADO; GONÇALVES, 2013, p. 189).

⁹ A respeito do conceito de Educação do Campo, conferir Costa e Cabral (2016).

Entretanto, a principal dificuldade do professor com a turma da Sala Multifuncional foi trabalhar com o aluno surdo¹⁰, pelo fato da escola não ter um profissional habilitado em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, para lhe auxiliar nesse processo. A esse respeito, a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008a) deixa claro que no Atendimento Educacional Especializado deve ser feito por profissionais qualificados e que tenham condições de ensinar LIBRAS, por exemplo.

No ciclo em discussão, as artes produzidas pelos estudantes indígenas com deficiência são relevantes para a aprendizagem deles, pois, conforme Barbosa (1991, p. 28), essas representações visuais são importantes para o processo de comunicação verbal e visual, uma vez que “as artes plásticas também desenvolvem a discriminação visual, que é essencial ao processo de alfabetização [...]. Aprende-se a palavra visualizando”. Com efeito, o fazer artístico amplia o entendimento das artes, pois o estudante pode compreender melhor como ocorrem às manifestações artísticas de seu meio cultural indígena, bem como a forma em que são produzidas na aldeia.

A arte é uma das mais inquietantes e eloquentes produções do homem. Arte como técnica, lazer, derivativo existencial, processo intuitivo, genialidade, comunicação, expressão, são variantes do conhecimento artístico que fazem parte de nosso universo conceitual, estreitamente ligado ao sentimento de humanidade. (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 101).

A partir desse raciocínio, queremos deixar claro que a arte desenvolve significativamente os aspectos intelectuais do aluno indígena com deficiência, pois lhe proporciona ter um aproveitamento melhor na escola, se tornando um indivíduo mais criativo, crítico e participativo, com tomada de consciência da realidade, importante para ampliar o seu conhecimento de mundo, cultural e estético, além de ser mais autônomo na realização das atividades que eles conseguem fazer. Embora cada deficiente tenha as suas limitações, isso não significa que ele não possa produzir conhecimento e se desenvolver por meio da arte.

Com base nessas reflexões, não temos dúvidas de que a educação, enquanto um direito de todos (cf. Constituição de 1988), deve proporcionar formas de acesso

¹⁰ Nessa análise, é importante fazer uma observação: a deficiência visual, a auditiva e a motora são as mais frequentes na população indígena do país (DIAS JUNIOR; VERONA, 2018), o que demanda mais atenção do poder público para a qualidade de vida e saúde dessas pessoas.

e permanência de pessoas com deficiência na escola, importante para o desenvolvimento de todas as dimensões do humano (CAIADO; GONÇALVES, 2013).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa constatou que os estudantes indígenas com deficiência de uma escola pública indígena localizada no Estado do Tocantins, mesmo apresentando dificuldades de aprendizagem devido as suas deficiências, como, por exemplo, baixa visão e Síndrome de *Down.*, conseguiram desenvolver as atividades artísticas na escola, embora, em alguns momentos, fossem relacionadas a perspectiva dominante, por não trabalhar as especificidades culturais de sua etnia. Nesse processo, a arte teve papel relevante na educação inclusiva, pois por meio de desenhos e pinturas produzidas por eles, conseguiram desenvolver a sua criatividade e a dialogar com o mundo a sua volta, fundamental para o processo de ensino e aprendizagem deles.

Embora o professor da Sala Multifuncional tenha revelado em suas práticas algumas condições precárias em que docentes que atuam em escolas indígenas localizadas no campo se deparam: falta de material didático apropriado para trabalhar com indígenas deficientes, longas distâncias que professores (não indígenas) devem percorrer para chegar até a escola (carência de transporte coletivo para áreas rurais), falta de cursos de formação inicial e continuada na área¹¹, entre outros problemas que, em suma, podem afetar a aprendizagem desses estudantes, comprometendo a formação deles, observamos que ele se preocupa na forma como a aprendizagem de seus alunos é desenvolvida, pois busca adaptar a maioria das atividades em consonância com as suas realidades e limitações, não os deixando excluídos desse processo. A esse respeito, entendemos que é fundamental ampliar as discussões acerca da inclusão de pessoas indígenas a partir de suas funcionalidades, e não por meio de suas limitações¹².

Com os dados analisados nesta pesquisa, compreendemos que é importante o professor que atua na Sala Multifuncional trabalhar conteúdos artísticos voltados a realidade da cultura indígena. Apesar da deficiência que eles possuem, a maioria

¹¹ A respeito da formação de professores para o campo, conferir Faleiro e Farias (2016).

¹² Para maiores informações, conferir a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF).

conseguiu realizar as atividades com êxito, o que significa um ponto positivo para o avanço na aprendizagem deles, uma vez que encontraram na arte um meio de se socializarem e de tomarem consciência da realidade.

Além disso, a pesquisa evidenciou que o professor buscou orientar constantemente os alunos a desenvolverem a sua coordenação motora, visomotora, entre outras capacidades, importantes para o desenvolvimento da percepção visual deles. Ou seja, a arte proporcionou uma formação estética e cultural aos estudantes indígenas *apinayé* com deficiência.

Os resultados revelaram, entre outros aspectos, que a pintura, o desenho e os vídeos são os meios que mais chamam a atenção dos alunos que frequentam a Sala Multifuncional, mas desde que sejam articulados ao seu contexto. Diante disso, compreendemos que o docente buscou trabalhar na maioria das aulas com imagens, pois ajudam no desenvolvimento intelectual dos alunos, principalmente quando se referem às visualidades do cotidiano deles, isto é, quando fazem parte da sua cultura, aspecto esse que pode ser confirmado no desenho da primeira estudante observada (aluna A1), ao representar a sua casa no meio da natureza, ao estabelecer relação com a sua própria aldeia.

Problematizar o trabalho do professor que atua com esses alunos deficientes indígenas no AEE é deixar registradas a importância e a necessidade cada vez mais desse atendimento para a formação plena do aluno indígena. Mais do que considerar a inclusão desses discentes na escola, é uma forma também de ampliar estudos e pesquisas a respeito da educação inclusiva e Educação Especial com indígenas no país, por meio da arte, ainda carente na pesquisa educacional brasileira.

Tendo em mente as discussões desenvolvidas neste artigo, é essencial assinalar, por fim, que a escolarização de indígenas com deficiência não deve ser tratada com preconceito e discriminação, tampouco de negação aos seus direitos de estar, frequentar e permanecer na escola, uma vez que essa instituição deve ser inclusiva e oferecer a eles condições plenas de formação e desenvolvimento. Para efetivar esse processo, tem na arte um meio para que possam desenvolver e avançar no seu aprendizado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Severina Alves. **A educação escolar Apinayé de São José e Mariazinha**: um estudo sociolinguístico. Goiânia: Editora América, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1994.

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

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: MEC; CNE; CEB, 2008b.

BRASIL. **Atendimento educacional especializado**. Formação continuada à distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC, 2007.

BUIATTI, Viviane Prado; MIRANDA, Arlete Aparecida. Educação especial e atendimento educacional especializado: Trajetórias e políticas públicas. *In*: SILVA, Lázara; SOUZA, Vilma Aparecida; BUIATTI, Viviane Prado (org.). **Trajetos, traços e construções na educação especial**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 07-34. Doi: <https://doi.org/10.29388/978-85-53111-05-3-0-f.07-34>.

CAIADO, Kátia Regina Moreno; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes. Educação especial em escolas do campo: análise de um município do estado de São Paulo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 50, p. 179-193, 2013. Doi: <https://doi.org/10.20396/rho.v13i50.8640301>.

COSTA, Maria Lemos; CABRAL, Carmen Lúcia. Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 177-203, 2016. Doi: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p177>.

DIAS JUNIOR, Cláudio Santiago; VERONA, Ana Paula. Deficiências visual, auditiva e motora entre a população indígena no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 10, e00131717, 2018. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311x00131717>.

FALEIRO, W.; FARIAS, M. N. Formadores de professores em Educação do Campo em Goiás. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 1, n. 1, p. 88-106, 2016. Doi: <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n1p88>.

FERRAZ, Maria Heloisa; FUSARI, Maria Resende. **Arte na educação escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREITAS, Márcia Guimarães; SILVA, Natália Luiza; SANTOS, Jane Maria. O novo PNE (2014-2024), o AEE e a formação de professores especializados em educação especial. *In*: SILVA, Lázara; SANTOS, Jane Maria (org.). **Retratos e pinturas da formação continuada de professores em educação inclusiva e especial no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 99-112. Doi: <https://doi.org/10.29388/978-85-53111-04-6-0-f.99-112>.

IBGE. **Censo demográfico 2010**: características gerais dos indígenas. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 2010.

LUCIANO, Gersem Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC; SECADI; LACED/Museu Nacional, 2006.

MARCONI, Marina Andrade; LAKATOS, Eva. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARINHO, Susana Moreira. **Psicopatologia e deficiência mental**: fragmentos no cristal. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga, 2000.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães. A abordagem etnográfica na investigação científica. *In*: MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães *et al.*(org.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83.

NOZU, Washington César; RIBEIRO, Eduardo Adão; BRUNO, Marilda Moraes. Interface entre Educação Especial e Educação do Campo: a produção científica em teses e dissertações. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 9, n. 27, p. 317-349, 2018. Doi: <https://doi.org/10.26514/inter.v9i27.3002>.

NOZU, Washington César; BRUNO, Marilda Moraes; SEBASTIÁN HEREDERO, Eladio. Interface educação especial - educação do campo: diretrizes políticas e produção do conhecimento no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, p. 489-502, 2016. Doi: <https://doi.org/10.21723/RIAAE.v11.esp.1.p489>.

PALMA, Débora Teresa; CARNEIRO, Relma Carbone. Atendimento educacional especializado em escolas do campo: desafios e perspectivas. *In*: CAIADO, Kátia Regina (org.). **Educação especial no campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 15-50.

PINHEIRO, Marília; TEIXEIRA, Rosanny Moraes. A importância do recorte e da colagem no ensino de arte para o desenvolvimento psicomotor e para o conhecimento estético do aluno do 6º ano do ensino fundamental. *In*: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Curitiba: Secretaria da Educação do Paraná, 2010. p. 1-32.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Estadual Indígena Tekator.**
Tocantinópolis: Secretaria Estadual de Educação, 2017.

SILVA, Eldra Carvalho; GONÇALVES, Arlete Marinho; MATOS, Cleide Carvalho. Prática pedagógica na educação especial: trabalho docente na sala regular de ensino com alunos deficientes em municípios paraenses. *In*: SILVA, Lázara; SANTOS, Jane Maria (org.). **Retratos e pinturas da formação continuada de professores em educação inclusiva e especial no Brasil.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 191-206. Doi: <https://doi.org/10.2493310.29388/978-85-53111-04-6-0-f.191-206>.

SILVA, Ricardo Souza; KATO, Ademilde Aparecida. Adaptações curriculares para o ensino-aprendizagem de alunos com baixa visão. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 1, n. 1, p. 66-74, ago./dez. 2010.

SOBRINHO, Roberto Sanches; SOUZA, Adria Simone; BETTIOL, Célia Aparecida. A educação Escolar Indígena no Brasil: uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 anos de LDB. **Poiésis**, Tubarão, v. 11, n. 19, p. 58-75, jan./jun. 2017.

SOUZA, Flávia Faissal. Indagações e contradições sobre a ocupação do lugar de aluno com deficiência intelectual no cotidiano de uma escola de ensino fundamental pública de periferia. **Horizontes**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 74-85, set./dez. 2018. Doi: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.703>.