

**A AVALIAÇÃO DAS NECESSIDADES ESPECÍFICAS E EDUCACIONAIS DE CRIANÇAS INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA DA TERRA INDÍGENA DOURADOS-MS**

THE EVALUATION OF SPECIFIC AND EDUCATIONAL NEEDS OF INDIGENOUS CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE INDIGENOUS LAND OF DOURADOS-MS, BRAZIL

João Henrique da Silva<sup>1</sup>  
Marilda Moraes Garcia Bruno<sup>2</sup>

**Resumo:** A avaliação é um dos componentes essenciais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e para o processo de inclusão de crianças em escolas indígenas. O texto discute alguns caminhos para a avaliação das necessidades específicas e educacionais de alunos indígenas com deficiência. Essa proposta foi desenvolvida em trabalho conjunto com dois professores indígenas e dois não-indígenas as quais atuam no AEE no município de Dourados-MS. O estudo foi desenvolvido por meio da pesquisa colaborativa, fundamentadas nos aportes teórico-metodológicos da sócio-anthropologia, com ênfase nos Estudos Culturais. Os resultados evidenciaram escassez de pesquisas da interface entre Educação Especial e Educação Escolar Indígena; as orientações técnicas são genéricas e indicam a avaliação diagnóstica no AEE, que se mostra insuficiente. O conjunto de professores, após reflexões sobre a temática, apontam a possibilidade de uma avaliação pedagógica sistemática e formativa para garantir o direito à escolarização das crianças indígenas com deficiência.

**Palavras-chave:** Avaliação pedagógica. Educação Escolar Indígena. Educação Especial. Necessidades específicas e educacionais.

**Abstract:** Evaluation is one of the essential components for the Specialized Educational Service (SES) and for the process of inclusion of children in indigenous schools. The text addresses a few directions for the evaluation of specific and educational needs of indigenous students with disabilities. This proposal was developed in joint work by two indigenous teachers and two non-indigenous ones, who work for SES in the municipality of Dourados-MS. Such study was developed by means of a collaborative research, based on theoretical-methodological contributions of social anthropology, with an emphasis on Cultural Studies. Results evidenced shortage of researches on the interface between Special Education and Indigenous Scholar Education; technical guidelines are generic and indicate the diagnostic evaluation in SES, which proves to be insufficient. The team of teachers, after thoughts over such theme, points out the possibility of a pedagogical evaluation both systematic and educational in order for indigenous children with disabilities to have their right to schooling ensured.

**Keywords:** Pedagogical evaluation. Indigenous Scholar Education. Special Education. Specific and educational needs.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados. [jhsilvamg@icloud.com](mailto:jhsilvamg@icloud.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista, campus de Marília. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. [marildabruno@ufgd.edu.br](mailto:marildabruno@ufgd.edu.br)

## INTRODUÇÃO

A avaliação é um processo compartilhado, contínuo e permanente. Tem o objetivo de identificar, analisar e intervir nos conhecimentos, capacidades e habilidades dos sujeitos. Ela também colabora para remover as barreiras que dificultam o amadurecimento intelectual, físico, social e afetivo do sujeito. É preciso ter presente que a avaliação ocorre com a participação do aprendiz, do professor, da família e da comunidade (BRASIL, 2006).

Mas de que maneira ela aconteceria na interface entre as modalidades da Educação Especial e da Educação Escolar Indígena? Como intervir, de modo preventivo? Quais variáveis são identificadas como barreiras para a aprendizagem e para a participação do processo educacional de crianças indígenas com deficiência pertencentes à cultura Guarani-Kaiowá? Como seria possível contribuir para a formação desses alunos, articulando os saberes da cultura indígena e os conhecimentos artísticos e científicos dos não-indígenas? De que forma identifica-se as potencialidades e necessidades específicas e educacionais dos alunos?

Numa busca prospectiva de artigos no Portal de Periódico da CAPES e na biblioteca eletrônica SciELO foi localizado apenas um trabalho que versasse sobre a avaliação educacional ou pedagógica para indígenas com deficiência. Trata-se da pesquisa de Sá e Bruno (2012) que objetivou mapear a deficiência visual entre escolares indígenas Guarani e Kaiowá da Região da Grande Dourados-MS, procurando identificar e descrever as necessidades específicas e educacionais dos escolares indígenas com baixa visão e cegueira nas escolas das aldeias Jaguapiru e Bororó, bem como caracterizar as causas da deficiência visual nessa população.

Em levantamento realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação para Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT)<sup>3</sup> constatou-se a escassez de estudos acerca da avaliação pedagógica direcionados as pessoas indígenas

<sup>3</sup> Decidiu-se pelo IBICT porque o Banco de Teses da CAPES estava passando por reformulação e atualmente só apresenta registros a partir de 2010, enquanto que a BDTD/IBICT possui registros de anos anteriores. Em uma busca prospectiva, foram encontrados 25 registros no Banco de Teses da CAPES e 72 registros na BDTD.

com deficiência. Foram encontrados 14 trabalhos relacionados à temática em geral de avaliação das pessoas com deficiência, porém, somente uma pesquisa enfatizou o contexto étnico-racial e gênero. Trata-se do estudo de Gonzalez (2013) que buscou averiguar e analisar os motivos que embasam o encaminhamento dos alunos para salas de recursos da rede municipal de São Paulo, com recorte de gênero e cor/raça, cotejando-os com orientações e/ou critérios oficiais para o seu encaminhamento. Outras pesquisas da área Educação Especial não fazem interface com a Educação Escolar Indígena e Educação do Campo, mas estudam a aplicação de avaliação pedagógica ou de coordenação motora, como os trabalhos de Salomão (2013), Teixeira (2009) e Gorla (2001). Há estudos também que analisam as avaliações pedagógicas desenvolvidas no atendimento especializado, nas escolas de Educação Básica e nas escolas especiais, procurando compreender os instrumentos e os tipos de avaliação desenvolvidos em diferentes cenários institucionais escolares. Refere-se aos trabalhos de Heradão (2014), Batista Jr (2013), Gonzalez (2013), Silva (2012), Valentim (2011), Veltrone (2011), Lopes (2010), Vital (2009), Marques (2007), Petrechen (2006), Zanata (2004). Dentre esses autores, três fizeram uma avaliação crítica às orientações legais e normativas da modalidade Educação Especial: Heradão (2014), Batista Jr (2013) e Veltrone (2011).

A produção acadêmica incipiente sobre a avaliação pedagógica para as pessoas indígenas com deficiência indica que a interface entre a Educação Especial e a Educação Escolar Indígena está em processo de construção. A menção da interface foi feita, pela primeira vez, na Política Nacional da Educação Especial (PNEE) de 2008. A interface tem o objetivo de “[...] assegurar que os recursos, serviços e atendimentos educacionais especializados estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos” (BRASIL, 2008a, p. 22-23). Contudo, apenas este parágrafo da política não proporciona orientações pedagógicas para contextos socioculturais diferenciados e diretrizes que promovam um diálogo intercultural entre os conhecimentos das distintas áreas.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Res. nº 5/2012) garantem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para as escolas indígenas, mas na forma de reprodução do modelo

não-indígena. Ao mesmo tempo, afirmam que o MEC irá elaborar uma política nacional de atendimento aos estudantes indígenas que necessitem de AEE.

Por isso, o presente artigo objetiva discutir a avaliação pedagógica realizada pelos professores do AEE que atuam em escolas da Terra Indígena de Dourados (TID) em Mato Grosso do Sul.

Inicialmente, o texto apresenta o delineamento teórico-metodológico da pesquisa. Em seguida, apresenta como realizam a avaliação pedagógica no AEE nas escolas indígenas e esboça alguns caminhos para promover uma avaliação que contemple as necessidades específicas e educacionais dos alunos indígenas com deficiência.

### **O PERCURSO TEÓRICO E INVESTIGATIVO DA PESQUISA**

A TID abrange 2 aldeias, Jaguapiru e Bororó. À maioria dos habitantes pertence a etnia Guarani-Kaiowá. Segundo Giroto, “[...] desde a década de 1920, a conformação populacional da Reserva é composta por 3 etnias: Guarani-Kaiowá, Guarani-Ñandeva, Terena, e ‘mestiços’ (entre índios e não-índios)” (2006, p. 82, grifo do autor).

Essa terra possui 7 escolas. O AEE está presente em 4 escolas, nas quais cada professor da sala de recursos multifuncional (SRMs) integrou a pesquisa que analisou os impasses, os obstáculos e os desafios no AEE e na inclusão escolar em contexto indígena. Eles foram identificados como P1, P2, P3 e P4. Respectivamente, eles trabalham nas escolas E1, E2, E3, E4. Existem 3 salas de recursos do Tipo I (E1; E3; E4) e apenas 1 sala de Tipo II (E2). Segundo os participantes da pesquisa, há apenas essas salas no estado de Mato Grosso do Sul (MS) para a população indígena. Fatos confirmados pela pesquisa de Costa de Sousa (2013) e Lima (2013).

O presente estudo fundamenta-se na área da sócio-antropologia, com ênfase nos Estudos Culturais. A Educação Especial no contexto da educação diferenciada indígena constitui-se num novo campo de estudos assentado em políticas culturais, como defendem os autores: Bhabha (1998), Hall (2006), García Canclini (2008), Geertz (2001, 2008) e Walsh (2009).

Utilizou-se alguns conceitos essenciais para subsidiar as discussões como: cultura, ‘entre-

lugar’, hibridação intercultural, identidades e tradução cultural. Esses conceitos ajudam a compreender que o ser humano é tecido por relações sociais, através das quais constitui suas identidades. Ele transita entre diferentes fronteiras sociais e culturais, o que instiga a traduzir-se culturalmente para operar nos interstícios sociais.

Para Geertz (2001, p. 215), as culturas são “[...] estruturas de sentido em que as pessoas vivem e formam suas convicções, suas individualidades e seus estilos de solidariedade” e uma “[...] força ordenadora das questões humanas”. Neste conceito essencialmente semiótico, Geertz (2008) pensa que o ser humano é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu. Assim, a cultura são sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (símbolos). A cultura refere-se a um contexto em que os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos podem ser descritos de forma inteligível, ou seja, descritos com densidade (GEERTZ, 2008).

Entretanto, Bhabha (1998, p. 19, grifo do autor), coloca a cultura na esfera do ‘além’ e na existência humana atual, “[...] marcada por uma tenebrosa sensação de sobrevivência, de viver nas fronteiras do ‘presente’”. Hoje, não se fala mais de ‘classe’ ou de ‘gênero’ como categoriais fundantes para compreender o ser humano. Parte-se de uma consciência das posições do sujeito. A reflexão de Bhabha (1998, p. 20) busca compreender os “[...] processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais”. O termo central é ‘entre-lugares’ que apresenta “[...] novos signos de identidades e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade” (BHABHA, 1998, p. 20).

De acordo com García Canclini (2008), a cultura articula-se com o termo ‘hibridação intercultural’. Para o estudo da educação especial no contexto da educação indígena, torna-se fundamental a posição do pesquisador para analisar as manifestações que emergem dos cruzamentos ou em suas margens, ou seja, perceber a hibridação intercultural. Esta pode ser compreendida entre as duas disciplinas pela “[...] quebra e a mescla das coleções organizadas pelos sistemas culturais, a desterritorialização dos processos simbólicos e a expansão dos gêneros impuros” (GARCÍA CANCLINI, 2008, p. 286).

Já na perspectiva de Hall (2006), falar de cultura incita a pensar na interdisciplinaridade na

formação do sujeito, uma vez que existem culturas (no plural) e múltiplas identidades do sujeito. Ele ressalta que as identidades são descentradas, deslocadas e fragmentadas. Mas, os diferentes elementos da identidade podem ser conjuntamente articulados, mas parcialmente, porque a “[...] estrutura das identidades permanece aberta” (HALL, 2006, p. 17).

Os Estudos Culturais nos propiciam falar, então, de identidades no plural para o sujeito contemporâneo, ao mesmo tempo em que exige falar de um ser humano que vivencia a hibridação cultural. Existe assim um aspecto fronteiro da cultura que leva em consideração a tradução cultural e o entre-lugar como contingente, que inova e interrompe a atuação do presente.

Desse modo, o ser humano e suas culturas sobrevivem se “[...] operar nos interstícios de uma gama de práticas” (BHABHA, 1998, p. 28). Conseguir transitar entre as diferenças sociais e culturais. O que está em jogo é o desejo de reconhecimento e o espaço da intervenção que emerge nos interstícios culturais (BHABHA, 1998).

Assim, os conceitos apresentados anunciam que a situação das crianças com deficiência nas escolas indígenas e a formação professores do AEE encontram-se em espaços intersticiais, nos ‘entre-lugares’. As atuações desses professores requerem traduzir culturalmente as diferentes experiências de vida. A hibridação cultural entre esses profissionais incentiva a negociação dos saberes e novas identidades.

Quanto ao delineamento metodológico, trata-se de pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008) realizada por meio da observação participante (registrado no Diário de Campo) e das técnicas de coletas de dados denominadas de entrevista semiestruturada e entrevista coletiva. Para a análise dos dados foi utilizado o recurso da triangulação. O seu objetivo foi analisar, comparar e contradizer as informações obtidas pelas diferentes técnicas de entrevistas coletivas. Esse recurso também contempla o exame da revisão da literatura e o estudo documental e os múltiplos pontos de vista dos professores.

A proposta do estudo foi, então, de repensar o modelo do AEE para as escolas indígenas, à luz dos teóricos e estudiosos da temática da Educação Especial e da Educação Escolar Indígena. A pesquisa permitiu dialogar com as especificidades da cultura indígena, buscando propiciar a travessia entre as fronteiras dos conhecimentos na

realização da avaliação das necessidades específicas e educacionais. Essa avaliação oportunizará a efetivação do direito à educação escolar que, por sua vez, colaborará no fortalecimento da luta pela autodeterminação dos povos indígenas, que é preconizado pela Resolução nº 5/2012.

### **A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ATENDIMENTO ESPECIALIZADO EM ESCOLAS INDÍGENAS**

Veltrone (2011, p. 67) considera que

A avaliação da aprendizagem para o público-alvo da educação especial foi fortemente pautada numa perspectiva de classificação e seletividade. Hoje a perspectiva que encontramos é de agregar também uma avaliação da aprendizagem deste aluno, que mais do que indicar a deficiência busca identificar as necessidades educacionais do mesmo e os caminhos necessários para que tenha sucesso em percursos escolares.

A avaliação deveria ser vista, então, como um processo que se propõe a tomada de posição para remover as barreiras identificadas na aprendizagem e na participação dos educandos, entre outras variáveis extrínsecas a eles que possam estar interferindo em seu desenvolvimento global. O processo avaliativo é intencional e é composto pela tríade: avaliador, avaliado e o(s) aspecto(s) que, nele, se quer conhecer (BRASIL, 2006).

A Política Nacional de Educação Especial atual reconhece e orienta para uma avaliação pedagógica e formativa, como pode ser notado no trecho abaixo:

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor [...] (BRASIL, 2008a, p. 23).

Um dos elementos da avaliação envolve o encaminhamento do aluno para o AEE. O P1

contou que quem faz a identificação é o professor regente, quando a deficiência é visível. Essa identificação também acontece quando o professor toma conhecimento de que as crianças frequentaram a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) ou então que elas recebem o Benefício de Prestação Continuada (BPC). A suspeita da deficiência também pode ocorrer quando as crianças, cursando o 3º ano do Ensino Fundamental, têm dificuldades na alfabetização e na realização das operações básicas.

Para o P3, a identificação dos alunos com deficiência acontece de diferentes formas. Alguns alunos possuem laudos médicos<sup>4</sup> ou diante da situação de reprovação do educando por mais de 3 anos no ensino fundamental que motiva a indicação do professor e do diretor. Geralmente, observa-se essa suspeita nos anos iniciais. Em razão disso, a escola encaminha a criança para o diagnóstico médico. Geralmente, os laudos são obtidos no Hospital próximo da escola que é mantido por uma missão religiosa. O P3 informou também que os laudos médicos são importantes para registrar as crianças no censo escolar, conforme o pedido da Secretaria Municipal de Educação (SEMED)<sup>5</sup>. No caso do P2, a identificação dos alunos é, na sua maioria, quando a deficiência é visível. Também ocorre por meio: a) dos alunos que conseguiram laudos; b) da suspeita levantada pelo professor diante das dificuldades do aluno; c) da reprovação escolar. Os laudos são obtidos na unidade de saúde

indígena, quando o P2, por intermédio dos pais, entra com o pedido de consulta nesse local. Às vezes, o próprio P2 tem que levar o aluno para ser consultado. A SEMED consegue, às vezes, antecipar as consultas que foram marcadas no SUS.

Os professores relataram que, a partir da suspeita do aluno com deficiência, eles avaliam durante certo tempo na sala de recursos. Para fazer essa avaliação, o P2 necessita da mediação da diretora, devido ao fato de que as crianças falam a língua Guarani e o professor não é falante da língua. Os professores informaram que a decisão de o aluno ir para o AEE ocorre numa conversa entre coordenação, professores e família.

Sobre a avaliação das necessidades específicas dos alunos atendidos pelo AEE, o P3 disse que não recebeu a diretriz específica da SEMED para fazer esse tipo de avaliação. Ele o faz através da anamnese e de uma ficha elaborada pela SEMED. O P2 utiliza também essa ficha. Segundo os professores, essa ficha analisa a compreensão da criança, mas não os aspectos de raciocínio lógico e linguagem. Os professores também relataram que fazem entrevistas com a mãe e com o professor regente, bem como procuram conhecer as crianças durante o atendimento na sala de recursos. Eles compreendem que para avaliar as crianças no AEE é necessário ter o laudo médico, o acompanhamento no processo de ensino-aprendizagem na sala comum, e conhecimento sobre histórico escolar e familiar.

Os interlocutores desta pesquisa ressaltaram que procuram atender todas as crianças, mesmo quando o laudo não foi realizado, porque entendem que há “[...] questões que o laudo ajuda, mas nem por isso ficamos aguardando, vamos atendendo” (P1). O documento do governo federal intitulado de ‘Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais’ (BRASIL, 2006) elucida que

[...] a maioria dos testes utilizados, de base clínica, pouco contribuem para a tomada de decisões nos aspectos curriculares ou de prática pedagógica, principalmente se não forem ressignificados – particularmente na interpretação dos dados que oferecem-, com vistas à educação escolar (BRASIL, 2006, p. 25).

<sup>4</sup> Segundo o P3, alguns desses alunos eram também do Centrinho. Este corresponde ao Centro de Recuperação Nutricional Infantil, a ala do Hospital da Esperança, que tem por objetivo atender crianças em risco nutricional e social, muitas delas com deficiência.

<sup>5</sup> Em 2013 havia controvérsias quanto à necessidade do laudo médico, como declaração da deficiência, para cadastrar o estudante no Censo Escolar. O MEC redigiu na Nota técnica nº 4/2014 que o Plano de AEE constitui um “[...] documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais” (BRASIL, 2014). A Nota deixa explícito que o cadastro do aluno no Censo Escolar não prescinde de laudo médico (diagnóstico clínico), uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico. O laudo não é documento obrigatório para declarar o aluno público alvo da Educação Especial no Censo, mas um documento complementar quando a escola julgar necessário (BRASIL, 2014).

Os professores informam que encontram limitações no sistema público de saúde e na atuação dos pais, que às vezes não assumem a responsabilidade de fazer os exames necessários. Geralmente, um enfermeiro indígena que trabalha no hospital público colabora na realização dos exames e laudos médicos. Eles se esforçam para identificar as necessidades específicas dos alunos, bem como avaliar a evolução da aprendizagem escolar. Estão comprometidos com o desenvolvimento global dos alunos, porém, faltam apoio técnico fundamentado por parte do corpo docente e do setor responsável pela educação especial da SEMED. Os professores revelam o quanto é difícil consolidar uma parceria com a família e com os serviços públicos intersetoriais.

Esses obstáculos devem-se, na sua maioria, a falta de diretrizes pedagógicas apropriadas e consistentes que esclarecem como devem proceder na identificação das necessidades educacionais e a avaliação processual e formativa que contemplem essas necessidades. Inclusive, esse contexto demonstra que os municípios carecem de uma política de intersetorialidade eficaz que assegure o atendimento ágil e eficiente nas parcerias entre os setores da Saúde, Assistência Social, bem como o acompanhamento do desenvolvimento dessas parcerias.

Veltrone e Mendes (2011, p. 420) criticam que a identificação e o diagnóstico da deficiência intelectual em escolares presentes nas diretrizes oficiais do Ministério da Educação (MEC) é considerado desnecessário, o que possibilita dar margem para que a indicação de suportes seja

[...] subjetiva e arbitrária, e que o atendimento especializado deve ser qualquer coisa menos alguma atividade voltada para a escolarização. Tal contexto pode favorecer o apagamento da diferença decorrente da deficiência intelectual e, conseqüentemente, a falta de provisão de suportes para estes alunos.

De que forma, então, pode-se notar essa lacuna da avaliação nas diretrizes normativas na Educação Especial?

A Resolução nº 4/2009 menciona a avaliação para a funcionalidade e aplicabilidade de recursos como uma das atribuições do professor do AEE (BRASIL, 2009, art. 13, II), mas será que a avaliação não deveria visar o

ensino-aprendizagem? Heradão (2014) notou que falta clareza quanto a finalidade da avaliação em textos legais e publicações norteadoras que implicam na inadequação da realização de avaliação pelos professores. A avaliação é pensada como recolhimento de informações. Batista Jr (2013) observou, na maioria das vezes, um discurso burocrático na avaliação que implica num AEE que carece de projeto pedagógico consistente.

A Nota Técnica nº 11/2010 alude que a avaliação deve estar contemplada no Projeto Político Pedagógico da escola quando for descrito a organização da prática pedagógica, porém, apresenta uma orientação genérica do que precisa estar presente na avaliação (BRASIL, 2010). Cada unidade escolar pode propor certas ações estratégicas de avaliação, o que possibilita contextualizar as necessidades dos sujeitos, contudo, são necessárias orientações pedagógicas que ampliem as possibilidades de avaliação para o desenvolvimento dos educandos, independente do contexto regional em que se encontram.

Por exemplo, os Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs) da E3 e da E4 não fazem menção sobre a avaliação das necessidades específicas ou especiais dos alunos com deficiência. A Nota Técnica nº 11/2010 possibilita nortear que os PPPs precisam contemplar na avaliação do ensino e da aprendizagem uma “[...] descrição da concepção, dos instrumentos e do registro dos processos avaliativos do desenvolvimento dos alunos nas atividades educacionais e das estratégias de acompanhamento do processo de escolarização dos alunos” (BRASIL, 2010, p. 6). Entretanto, como pode ser desenvolvido essa avaliação no trabalho pedagógico? Quais as metodologias podem ser aplicadas?

A diretriz para educação escolar indígena dispõe que a avaliação é um dos elementos chaves no processo de ensino-aprendizagem, a qual deve:

[...] ter como base os aspectos qualitativos, quantitativos, diagnósticos, processuais, formativos, dialógicos e participativos, considerando-se o direito de aprender, as experiências de vida dos diferentes atores sociais e suas características culturais, os valores, as dimensões cognitiva, afetiva, emocional, lúdica, de desenvolvimento físico e motor, dentre outros (BRASIL, 2012, art. 17, § 2º).

Isto é, diz respeito a avaliação fundada nos aportes culturais do grupo que demanda a formulação de diferentes instrumentos de trabalho e acompanhamento. Porém, como já foi retratado, a interface da Educação Especial com a Educação Escolar Indígena está por fazer, pois a orientação para esse tipo de avaliação consiste num atual desafio das modalidades.

Retomando a análise dos documentos, a Nota Técnica nº 6/2011, pautada no Decreto nº 6.571/2008 e entre outros documentos da política educacional, disserta sobre as características e caminhos para a avaliação, principalmente, para os alunos com deficiência intelectual. Essa nota aconselha que o “[...] processo de avaliação deve ser, assim, diversificado, objetivando o aprendizado e não a classificação, retenção ou promoção dos estudantes [...]”, ou seja, cabe à escola propor estratégias que favoreçam a construção coletiva do conhecimento por todas as pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2011a). Ela lembra que no documento ‘Pró-letramento’ (BRASIL, 2008b), os três anos iniciais do ensino fundamental é uma etapa que é essencial desenvolver avaliação para a formulação e revisão das práticas pedagógicas, com base nos desempenhos e aprendizagens dos estudantes, seus progressos e necessidades de intervenção (BRASIL, 2011a).

Inclusive, a Nota Técnica nº 6/2011 indica que é fundamental a família “[...] compartilhar do processo de escolarização da estudante, tendo em vista o acesso, participação e sucesso em todas as atividades escolares para seu pleno desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional, com autonomia e independência” (BRASIL, 2011a). Essa recomendação faz parte de uma preocupação constante dos interlocutores desta pesquisa.

A Nota Técnica nº 11/2010 ainda recomenda guiar pelas orientações da Coleção ‘A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar’ do MEC (ROPOLI et al., 2010). A Coleção possui dez volumes que contribuem com diretrizes para a avaliação educacional dos alunos público alvo da Educação Especial. Essa coleção orienta o professor do AEE que têm a atribuição de identificar as especificidades educacionais de cada estudante de forma articulada com a sala de aula comum, inclusive, com a família. O documento propõe que a consolidação de avaliação pedagógica processual ocorre mediante

a definição, avaliação e organização das estratégias pedagógicas pela interlocução entre os professores do AEE e da sala de aula comum. Outros volumes da coleção procuram conduzir a avaliação através do estudo de caso<sup>6</sup>, por meio do qual se pode construir um perfil do aluno que possibilite elaborar o plano de intervenção do AEE. O estudo de caso é construído com base uma metodologia de resolução de problema, que identifica a sua natureza e busca uma solução para esse público mencionados acima. (ROPOLI et al., 2010).

Na revogação do Decreto nº 6.571/2008, o Decreto nº 7.611/2011 deixa uma lacuna quanto à avaliação. Ele também vincula a avaliação aos recursos didáticos e pedagógicos no atendimento especializado (BRASIL, 2011b). E a Nota Técnica nº 62/2011 não aponta nenhuma diretriz para a avaliação do AEE, em virtude da própria orientação insuficiente do decreto (BRASIL, 2011c).

Diante desse quadro de orientações, Bruno (2010) ponderava que a caracterização e o papel do AEE na política educacional tornavam-se restritos mediante a desconstrução de outras formas alternativas de AEE, tais como: o apoio e suporte ao professor e ao aluno na classe comum; o apoio e suporte às famílias; as salas de recursos para a intervenção educacional precoce; a educação para o trabalho; o espaço para as Atividades de Vida Autônoma e de Orientação e Mobilidade. Assim, “[...] essas atividades essenciais para o desenvolvimento humano e aprendizagem desaparecem nessa forma redutora de organização do AEE como sala de recurso multifuncional” (BRUNO, 2010, p. 7). Mas, então, onde essas atividades serão desenvolvidas? Nos Centros Educacionais Especializados? No reduzido espaço das salas de recursos? Qual espaço seria destinado para essas atividades no contexto escolar indígena?

Consequentemente, o trabalho pedagógico e a avaliação direcionam-se mais aos recursos do que ao desenvolvimento educacional. De acordo com Veltrone (2011) faltam diretrizes em termos de adoção de uma única deficiência, de

<sup>6</sup> Acrescenta-se que essa metodologia é apresentada para as deficiências do tipo intelectual (v. 2), visual (baixa visão e cegueira – v. 3), surdez (v. 4), múltiplas e surdocegueira (v. 5), inclusive, para estudantes com transtornos globais do desenvolvimento (v. 9) e altas habilidades/superdotação (v. 10).

procedimento e instrumento de avaliação. Os documentos oficiais são inconsistentes e incoerentes, pois não há consenso sobre como desenvolver a avaliação (VELTRONE, 2011). É preciso definir padrões mínimos de avaliação que não consistem em reduzir ou simplificar, mas sistematizar uma forma de avaliação que seja flexível as demandas dos alunos.

Dessa forma, é compreensível que os professores entrevistados tenham dificuldade em desenvolver uma avaliação processual e formativa. Eles conseguem identificar quais alunos possuem alguma deficiência por meio de uma avaliação diagnóstica, a qual se atém às deficiências visíveis e à trajetória de reprovação escolar.

As diretrizes presentes nos documentos da política educacional, no que diz respeito à avaliação das necessidades específicas e educacionais, não fornecem subsídios que direcionam as práticas pedagógicas no AEE, de forma clara, diversificada, sistemática e formativa. É necessário elaborar uma avaliação que leve em conta a heterogeneidade humana e social, atenda as especificidades do sujeito, as diferenças individuais e coletivas, valorize as possibilidades, potencialidades e talentos das pessoas com necessidades educacionais especiais, e que acolha as necessidades e oferece apoio às dificuldades (BRUNO, 2009).

A proposta da Política Nacional da Educação Especial de que a avaliação deve ser um processo dinâmico, uma ação pedagógica processual e formativa, encontra-se comprometida por não fornecer elementos que promovem à qualidade da educação oferecidas nas escolas. Na interface com a educação escolar indígena, a proposta torna-se desafiadora, porque não se aponta os caminhos para transitar nas fronteiras dos conhecimentos e propiciar a tradução cultural.

Tendo presente essas considerações, foi discutido com os interlocutores da pesquisa como realizar uma avaliação da identificação das necessidades específicas e educacionais dos escolares com base nos conhecimentos da Educação Especial a serem traduzidos para a Educação Escolar Indígena.

Veltrone e Mendes (2011) prelecionam que a avaliação é importante para providenciar apoio e remover possíveis barreiras no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, “[...] a avaliação para a identificação é negligenciada e em muitos momentos desprezada, ao passo que a avaliação

para fins de ensino é priorizada” (VELTRONE; MENDES, 2011, p. 418). Assim, é importante questionar se está ocorrendo as práticas de identificação arbitrárias e subjetivas, além de estar dificultando a prescrição dos apoios necessários as pessoas com deficiência (VELTRONE; MENDES, 2011).

O documento ‘Pró-letramento: alfabetização e linguagem’ nos amplia as possibilidades de usar os instrumentos das práticas avaliativas, quais sejam: a observação e registro (fotos, gravações em áudio e em vídeos, fichas descritivas, relatórios individuais, caderno ou diário de campo); as provas operatórias (individuais e em grupos); a auto-avaliação; o portfólio, dentre outros. Esses instrumentos<sup>7</sup> contribuem para que o professor exercita sua reflexão sobre processos vivenciados pelos alunos e sobre suas próprias práticas e mediações. Inclusive, permitem que os próprios alunos acompanhem o seu desenvolvimento.

Quanto ao item de avaliação da linguagem, os professores foram instigados a debaterem sobre qual a melhor forma de ensinar as crianças surdas e com outras deficiências para desenvolver suas capacidades e habilidades. A proposta foi desenvolver um ensino multilíngue para os surdos, tendo em vista que não existe uma língua de sinais Guarani para a comunidade Kaiowá. Há a utilização de diferentes sinais icônicos, gestos e ‘senhas’ pelos surdos indígenas que aprendem a Língua Brasileira de Sinais (Libras), porém, consiste numa língua portuguesa em sinais. Apoiando-se na Res. nº 5/2012, foi proposto um ensino multilíngue: uma futura língua de sinais Guarani, a escrita Guarani, a língua portuguesa escrita e a Libras.

Acrescenta-se que a temática linguística para os indígenas é muito complexa, pois há relatos dos professores sobre o ‘fracasso escolar’ no contexto indígena das escolas na região da Grande Dourados. Quanto a essa temática, Saramago de Souza (2014, p. 7) objetivou “[...] compreender as práticas sociais e culturais envolvidas no campo da leitura e da escrita, dos alunos indígenas considerados com fracasso escolar”. A pesquisadora verificou que

<sup>7</sup> A caracterização dos instrumentos e procedimentos citados podem ser consultados no documento ‘Pró-letramento: alfabetização e linguagem’ (BRASIL, 2008b).

[...] a alfabetização está centrada no reconhecimento dos códigos da escrita, na pedagogização da *literacy*, não valorizando os saberes dos alunos, sobre a sua cultura, o seu cotidiano. Observou-se, nas atividades propostas para os alunos, a riqueza de histórias, de criatividade, de saberes culturais, não somente da sua cultura, mas da cultura do outro, nesse caso pela proximidade da sociedade não indígena (SARAMAGO DE SOUZA, 2014, p. 121, grifo do autor).

Bruno (2009) propõe para o AEE uma avaliação educacional, formativa, processual e contínua, tendo em vista os seguintes objetivos:

- a) conhecer, por meio de método dialógico, interativo e lúdico, o processo de desenvolvimento, o nível no qual a criança se encontra e as possibilidades de aprendizagem para elaboração do plano pedagógico;
- b) garantir a participação da família como mediadora do processo de desenvolvimento e aprendizagem, o que permite compreender as preferências, possibilidades, dificuldades e necessidades; garantir os tipos de apoio e ajudas para elaboração do plano de intervenção pedagógica;
- c) criar e adaptar recursos especiais para avaliação, levando em consideração as necessidades específicas das crianças com baixa visão e múltipla deficiência;
- d) elaborar cenas lúdicas significativas do cotidiano, que permitam mostrar as possibilidades e dificuldades de cada criança em ação funcional e contextualizada;
- e) propor a adequação do ambiente: mobiliários adaptados e recursos especiais (BRUNO, 2009, p. 18).

Tendo presentes esses caminhos, os professores do AEE das escolas indígenas precisam constantemente rever a sua forma de avaliar os alunos, pensando em diferentes instrumentos e procedimentos para conhecer as necessidades específicas dos mesmos, os níveis de mediação, as necessidades de modificação do ambiente, de estratégias pedagógicas e de adaptações de recursos e materiais. Essas novas metodologias estão em processo de construção, por isso devem contar com a participação de novas pesquisas na universidade e de parcerias do professor do AEE e da sala comum com a família.

É salutar levar em conta uma avaliação educacional que descolonize as práticas pedagógicas para atender as necessidades específicas e educacionais das crianças e jovens indígenas com deficiência.

Considerar uma avaliação de orientação 'de-colonial' significa "[...] visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial" (WALSH, 2009, p. 24). A de-colonialidade corresponde a uma tarefa dirigida a romper as correntes que ainda estão nas mentes, a descravizar as mentes e a desaprender o aprendido para voltar a aprender. Trata-se de um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade impostas ao ser humano. (WALSH, 2009).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas neste artigo permitiram observar diferentes caminhos para avaliação das necessidades específicas e educacionais de crianças com deficiência. As propostas tendem à avaliação educacional formativa. Pois, tem o sentido de sondar a força, isto é, "[...] compreender o processo de interação, comunicação, as habilidades, as competências, conhecer os pontos fortes, as dificuldades para aprendizagem e considerar as necessidades educacionais especiais das crianças com deficiência [...]" (BRUNO, 2009, p. 22)

Esses caminhos, construídos para crianças com deficiência não indígenas podem ser relevantes, em alguns aspectos, para a interface entre a Educação Especial e Educação Escolar Indígena, porque a avaliação formativa valoriza as possibilidades, capacidades e desafios a serem superados para a escolarização de alunos indígenas com deficiência. Os dados desta pesquisa instigam aprofundar a análise do processo avaliativo no contexto indígena, por meio da elaboração de instrumentos e planos adequados aos modos próprios de ensinar e aprender dos professores indígenas, com estudos de casos, a partir da realidade por eles vivida.

Portanto, observa-se que todos os responsáveis pela escolarização das crianças indígenas com deficiência encontram-se nos 'entre-lugares', espaços intersticiais que requerem

diálogo, negociações e traduções culturais (BHABHA, 1998). Os responsáveis pelos programas governamentais “[...] devem estabelecer e manter diálogos constantes com os povos indígenas e seus representantes, assumindo o compromisso sobre a formulação, implantação, desenvolvimento e avaliação de políticas públicas junto às comunidades indígenas” (FAUSTINO; COSTA; BURATTO, 2012, p. 191). *In casu*, tal observação se dirige também as escolas indígenas para repensarem a avaliação das necessidades específicas e educacionais das crianças e jovens Guarani-Kaiowá, tendo por objetivo a aquisição dos conhecimentos e saberes da cultura indígena e dos não-indígenas.

## REFERÊNCIAS

- BATISTA JR., J. R. L. **Discurso, identidade e letramento no atendimento educacional à pessoa com deficiência**. 2013. 310 f. Tese (Doutorado em Linguística)- Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Nota técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category\\_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 nov. 2015.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Nota técnica nº 62, de 8 de dezembro de 2011. Orientações aos sistemas de ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011. Disponível em: <[http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/download/nota\\_tecnica\\_62.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/download/nota_tecnica_62.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2015.
- \_\_\_\_\_. Nota técnica MEC/SEESP/GAB nº 06, de 11 de março de 2011. Avaliação de estudante com deficiência intelectual. Brasília, DF, 2011a.
- \_\_\_\_\_. Nota Técnica SEESP/GAB nº. 11, de 07 de maio 2010. Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares Brasília, DF: MEC/SEESP/GAB, 2010.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2012. Seção 1, p. 7.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial. Brasília, DF, 2009.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008a.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento - Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. Brasília, DF, 2008b.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Brasília, DF, 2006.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011b.
- BRUNO, M. M. G. A política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: algumas reflexões sobre as práticas discursivas e não discursivas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 33., 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPEd, 2010. Comunicação oral. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6071--Int.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2012.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação educacional de alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil**. Dourados, MS: UFGD, 2009.
- COSTA DE SOUSA, M. do C. da E. **A organização do atendimento educacional especializado nas Aldeias indígenas de Dourados/MS: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para área da surdez**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal Grande de Dourados, Dourados, 2013.
- FAUSTINO, R. C.; COSTA, M. da P. R.; BURATTO, L.G. A Legislação e o atendimento às pessoas com deficiência: o caso dos indígenas no Paraná. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões**. Marília: ABPEE, 2012. p. 175-196.
- GARCÍA CANCLINI, N. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: USP, 2008.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

\_\_\_\_\_. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GIROTTI, R. L. Balanço da educação escolar indígena no município de Dourados. **Tellus**, Campo Grande, v. 6, n. 11, p. 77-103, 2006.

GONZALEZ, R. K. **Educação especial e processos de encaminhamento para salas de recursos: relações de gênero e cor/raça**. 2013. Tese (Doutorado em educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

GORLA, J. I. **Coordenação motora de portadores de deficiência mental: avaliação e intervenção**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERADÃO, J. G. **Avaliação pedagógica para definição de atendimento em sala de recursos de deficiência intelectual na percepção de professores especialistas**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)-Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília, DF: Liber, 2008. (Série pesquisa).

LIMA, J. M. da S. **Criança indígena surda na cultura Guarani-Kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

LOPES, E. **Adequação curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

MARQUES, S. M. **Pensar e agir na inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais decorrentes de uma deficiência, a partir de referenciais freirianos: rupturas e mutações culturais na escola brasileira**. 2007. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PETRECHEN, E. de H. **Inclusão escolar e a atuação de professores de deficientes mentais do Estado de São Paulo**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)-Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

ROPOLI, E. A. et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010.

SÁ, M. A.; BRUNO, M. M. G. Deficiência visual nas crianças indígenas em idade escolar das etnias Guarani e Kaiowá na região da Grande Dourados/MS: um estudo sobre a incidência e as necessidades específicas e educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, p. 629-646, 2012.

SALOMÃO, B. R. de L. **O atendimento educacional especializado em uma sala de recursos de Brasília: a sistematização do atendimento e o uso do computador como apoio pedagógico - um estudo de caso**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

SARAMAGO DE SOUZA, I. R. C. **“Ainda não sei ler e escrever”**: um estudo sobre o processo de leitura e escrita nas escolas indígenas de Dourados, MS. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal Grande de Dourados, Dourados, 2014.

SILVA, L. T. da. **Estudo sobre os processos avaliativos e a promoção escolar dos estudantes com deficiência**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

TEIXEIRA, E. **Identificação de barreiras para a escolarização inclusiva de alunos com deficiências físicas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)-Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

VALENTIM, F. O. D. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, Marília, 2011.

VELTRONE, A. A. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no Estado de São Paulo: identificação e caracterização**. 2011. Tese (Mestrado em Educação Especial)-Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

\_\_\_\_\_; MENDES, E. G. Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 50, p. 413-421. 2011.

VITAL, A. A. F. **Educação especial na perspectiva de educação inclusiva: um estudo sobre alunos com síndrome de Down matriculado no Ensino Fundamental I**. 2009. Dissertação (Mestrado em Distúrbio e Desenvolvimento)-Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.

ZANATA, E. M. **Planejamento de práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial)-Centro de Educação e Ciências Humanas,

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

WALSH, C. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p. 12-42.