

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E O CURRÍCULO INTERCULTURAL: AÇÃO DOCENTE NA ESCOLA INDÍGENA EM RORAIMA

Catarina Janira Padilha ¹

RESUMO

Descreve-se a atuação do docente indígena na promoção do Currículo Intercultural em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) implantada na Escola Estadual Indígena Tuxaua Antonio Horácio – Comunidade Boca da Mata, Pacaraima - Roraima. O objetivo geral tem como foco: Analisar as práticas de inclusão no currículo intercultural desenvolvidas nas SRM em escolas indígenas. Um dos objetivos específicos está direcionado em: Identificar a percepção dos docentes referente ao currículo intercultural e sua inserção social para as práticas de inclusão. Apoiar-se nos pressupostos na Psicologia Histórico – Cultural integrado aos Estudos Culturais. Os resultados descrevem como o docente da escola indígena compreende as práticas inclusivas e de como estas estão integradas no currículo intercultural para metodologia do AEE. Analisa-se também o conhecimento que o docente possui referente aos processos de intervenção pedagógica durante o AEE ao integrar temas do currículo intercultural escolar no junto ao aluno NEE. Opta-se também para a Pesquisa Etnográfica por estarem propondo a análise de integração, socialização e desenvolvimento escolar de alunos NEE em áreas indígenas, considerando seus aspectos culturais, valores e práticas sociais e educacionais. Os resultados apontam que há compromisso para atuação do AEE, e as atividades são desenvolvidas conforme as aprendizagens adquiridas ao longo da formação acadêmica e principalmente na formação autodidata, no qual se faz imprescindível a formação para o AEE.

Palavras-chave: Formação, Docente, Currículo, Metodologia, AEE.

INTRODUÇÃO

Os indígenas que habitam o Estado de Roraima têm sua história marcada por lutas e resistências. Se no passado lutaram contra a expropriação de suas terras, e outras imposições garantidas em leis que mudaram radicalmente os seus modos de vida, hoje buscam alternativas de auto-sustentação, melhores condições de saúde e educação de qualidade considerando seus costumes, crenças, tradições e manutenção da Língua e dos Saberes Tradicionais.

O Brasil é um país multiétnico, em que praticamente em todos os estados da federação há territórios indígenas, mas especificamente em Roraima a população indígena está distribuída em 09 povos, tendo aproximadamente 55.922 indígenas que habitam 32 terras demarcadas. (NASCIMENTO, 2017, p. 121).

Esses povos reconhecem a escola como *locus* de promoção, uma vez que, o processo de colonização dessas populações no Estado de Roraima ocorreu no final do século XIX, mais

¹ Doutoranda do Programa em Ciências da Educação da Universidad Evangélica del Paraguay – UEP/PY, catarinajanira@gmail.com;

especificamente no ambiente escolar. A educação escolar indígena de Roraima vem superando desafios e entre eles está o atendimento de discentes com NEE, entretanto, não superou o descompasso e as lacunas existentes entre a legislação e as políticas implementadas, principalmente no que se refere à promoção de práticas educacionais inclusivas, específicas e diferenciadas para as comunidades indígenas.

Se a escola é reconhecida como espaço de manutenção e resistência das populações indígenas, para os discentes em desenvolvimento é um dos principais espaços de convivência social do ser humano, durante as primeiras fases de seu desenvolvimento. Ela tem o papel primordial na formação da criança, pois é neste espaço que as relações de convivência no coletivo diversificado passam a existir.

Nesse contexto, descrevemos como tem sido desenvolvimento o AEE em uma das escolas indígenas localizadas nas regiões centro norte do Estado de Roraima, participantes da pesquisa, no qual analisamos a percepção docente, dos coordenadores pedagógicos e de Lideranças Educacionais da etnia Taurepang, entretanto, neste artigo estaremos apresentando o olhar docente, contextualizando o desenvolvimento do currículo intercultural nas práticas inclusivas como estratégias metodológicas desenvolvidas na SRM.

Pontua-se o quanto necessitamos debater e promover uma política educativa de reconhecimento e valorização dos saberes tradicional, por meio da formação de docentes para o AEE, uma vez que para as práticas inclusivas serem internalizadas pela comunidade escolar requer do docente a ruptura de paradigmas culturais e pedagógicos, pois necessita refletir sobre o seu papel, e dos demais atores do processo, assim como a visão da escola.

Logo, não é apenas a formação docente voltada para as técnicas metodológicas que necessita ser aplicado junto ao discente, tornando-se este o único objeto de promoção do desenvolvimento do Atendimento, mas o conhecimento que o docente necessita ter para que as técnicas ao ser aplicadas e integralizadas ao cotidiano do sujeito seja a peça fundamental para a evolução da aprendizagem.

Reconhecemos o AEE como um dos pressupostos metodológicos que se pode utilizar como meio de aprimoramento e evolução do currículo intercultural voltado para a promoção de práticas inclusivas junto às comunidades indígenas, entretanto, requer à sensibilidade que de este processo seja discutido, refletido e pensado em conjunto, para que não venhamos a promover práticas de imposição cultural.

Partindo desses pressupostos, este ensaio visa aproximar a compreensão e das relações entre Escola, o Docente, o Discente, com enfoque a prática social no AEE pautado aos

elementos culturais e saberes tradicionais da comunidade para a promoção desenvolvimento das práticas inclusivas.

Materiais e Métodos:

A análise realizada teve como base a pesquisa qualitativa de natureza exploratória, descritiva e etnográfica, com aporte ao método dialético no processo de desenvolvimento da formação de professores voltados para o desenvolvimento de práticas inclusivas no AEE com aporte aos saberes tradicionais do currículo intercultural.

Conforme Oliveira (2002, p. 67) "[...] a dialética se desenvolve como sendo um método de pesquisa que busca a verdade, por meio da formação adequada de perguntas e respostas até atingir o ponto crítico do que falso e do que é verdadeiro."

No entanto, Lakatos (2007 p. 101) corrobora no sentido de definir que "[...] o objetivo da dialética é encontrar sempre vias de se transformar, desenvolver o fim de um processo é sempre o começo de outro." Quanto aos fundamentos da pesquisa exploratória, Sampieri *et al* (2013, p. 101) corrobora ao definir que estudos exploratórios são realizados quando "[...] o objetivo é examinar um tema pouco estudado".

Opta-se também para a Pesquisa Etnográfica por propor a análise de integração, socialização e desenvolvimento da prática metodológica por docentes indígenas do povo Taurepang, considerando que está sendo pesquisados os aspectos culturais, valores e práticas sociais e educacionais dos grupos. Como instrumentos para coleta e registro dos dados foi utilizado roteiro de entrevista, haja vista a análise a percepção docente e as práticas metodológicas empregadas na elaboração de atividades para o AEE, integradas ao desenvolvimento do currículo intercultural.

O Atendimento Educacional Especializado: ruptura de paradigmas para pessoas com deficiência:

O AEE é ser considerado como parte integrante do processo educacional, tendo como objetivo "[...] identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar recursos de acessibilidade e realizar atividades pedagógicas específicas que promovam seu acesso ao currículo" (ROPOLI, 2010, p. 17).

Torna-se um marco histórico e inovador o AEE na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), regulamentado pelo Decreto nº 6.571/2008. (BRASIL, 2013, p. 42)

O AEE não atua como prática escolar substitutiva da escolarização comum atua como prática transversal em todas as etapas, níveis e modalidades, preferencialmente no atendimento à rede pública de ensino, visando superar as práticas segregacionistas praticadas no passado em que era permitida a escolarização de espaços educacionais separados de pessoas com deficiência em escolas de Educação Especial em um passado recente. Esta concepção essa que sofre ruptura com a promulgação da CF/88, referendados nos art. 205, art. 206, inciso I e art. 208, inciso III, portanto, ofertada o AEE na SRM na própria escola, em outra escola ou em centros especializados no contra turno das atividades do Ensino Regular.

O Art. 5º do referido decreto, disponibilizando os serviços com docentes e técnico especializados no qual desenvolvem os planos de atendimento conforme as informações elencadas pelo Estudo de Caso, traçando assim estratégias de intervenção para dirimir suas limitações e estimular suas potencialidades com recursos específicos elencados que complementam a formação dos discentes público alvo da Educação Especial.

Ao reconhecer o AEE como prática inclusiva exige que os sistemas de ensino e instituições escolares oportunizar recursos para que o docente do AEE possa identificar potencialidades, habilidades e necessidades dos discentes atendidos na escola, assim como auxiliar o docente da sala comum no planejamento de atividades com a utilização de recursos didáticos acessíveis e adaptados que promovam a participação e aprendizagem através da mediação intercultural, dialética, interdisciplinar e inclusiva.

Figueiredo (2011, p. 142) reflete sobre o paradigma de escola inclusiva, no qual:

“É importante assinalar - embora pareça a óbvio- que a diversidade as diferenças são manifestações eminentemente humanas elas resultam das diferenças raciais e culturais e também das respostas dos indivíduos relativamente a educação na sala de aula. A diversidade é tão *natural* contra quanto à própria vida. Essa diversidade é formada pelo conjunto de singularidades, mas também pelas semelhanças que unem o tecido das relações sociais. Entretanto, parece que, na tentativa de garantir a promoção da igualdade, escola está confundido as diferenças com desigualdades. (grifo do autor) (FIGUEIREDO, 2011, p. 142)

As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, conferido pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009, balizado Parecer CNE/CEB nº 13/2009. Para que o currículo seja desenvolvido junto aos discentes indígenas com deficiência ou mobilidade reduzida, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação só é possível ser desenvolvido com os recursos de acessibilidade oportunizando a integração no contexto escolar e estimulando suas potencialidades,

independência e autonomia nas atividades da vida diária (AVDs) e no contexto escolar. Carvalho (2015, p. 114) diz que:

“[...] em escolas inclusivas o ensinar e o aprender constituir-se em um processos dinâmicos dos quais aprendizagem não fica restrita aos espaços físicos das escolas e nem nos alunos, como se fossem atores passivos receptáculos do que lhes transmite quem ensina”. (CARVALHO, 2015, p. 114)

Em 2005 o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) foi instituído pela Portaria Ministerial nº 13/2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, através das solicitações dos sistemas de ensino por meio do “[...] Plano de Ações Articuladas – PAR, tendo como critério atender escolas públicas com matrícula de estudantes público alvo da educação especial em classe comum do ensino regular, registradas no Censo Escolar INEP/MEC. (SECADI/MEC, 2015, p. 16)

As salas devem ser estruturadas com equipamentos, recursos de acessibilidade, material didático/pedagógico tendo classificação I e II, conforme a disponibilidade de material para acessibilidade disponível para o atendimento. Em Roraima, os dados apontam que na última década houve um crescimento significativo de SRM implantadas, haja vista que em 2007 apenas havia 22 SRM em funcionamento, no entanto, até o final de 2018 havia ativas 85 SRM.

Com a implantação das SRM, detecta-se o aumento significativo de matrículas do público alvo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em escolas em indígenas em 2007 havia 13 discentes matriculados, entretanto, em 2018, houveram 154 discentes assistidos nas escolas perfazendo um percentual de 0,2% de um total de mais de 77 mil discentes matriculados na rede estadual. O fator gerador da procura de matrículas se dá pela divulgação do direito ao acesso a escola, assim como pela promoção de políticas públicas como o Benefício de Prestação Continuada (BPC) e orientações das instituições tanto escolares, como de saúde.

O Atendimento educacional Especializado na Escola Indígena:

A pesquisa tem sido realizada na Escola Estadual Indígena Tuxaua Antônio Horácio localizada na Comunidade Indígena da Boca da Mata, Município de Pacaraima, composta por 112 pais de famílias totalizando 584 pessoas, no qual, convivem atualmente membros dos povos Taurepang, Macuxi, Wapichana, Saporá, Tucano e algumas pessoas não indígenas.

As línguas faladas nesta comunidade são: as de tronco linguístico karibe: Taurepang, Macuxi e do tronco linguístico Tucano, além da Língua Espanhola e a Língua Portuguesa. A língua de origem desta comunidade é o Taurepang. O fato de a comunidade situar-se as margens da BR-174 facilita o deslocamento e a fixação de outros povos na comunidade.

Em 2018 havia um total de 207 alunos matriculados das modalidades Ensino Fundamental, Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos, com um quadro de 27 docentes atendendo alunos de comunidades indígenas e localidades adjacentes. Atualmente a escola atende alunos não indígenas da cidade de Pacaraima, incluindo alguns alunos de nacionalidade venezuelana.

Quanto a discentes indígenas com deficiência a escola possui 02 discentes da etnia Taurepang diagnosticados com: Atraso Neuromotor e Deficiência Intelectual matriculados na SRM e há outros 4 discentes encaminhados com dificuldade de aprendizagem em leitura, escrita e matemática. Esses alunos são atendidos por uma professora com habilitação em Licenciatura Intercultural que desenvolve o AEE. As observações pontuam que o processo de implantação da SRM ocorreu no ano de 2016.

A pesquisa identificou quatro pontos que direcionaram o foco para a elaboração do programa de formação continuada para o AEE com ênfase aos elementos interculturais para atender a educação específica, diferenciada e bilíngue. As informações direcionam que os docentes titulares do Ensino Regular referem-se a não compreensão do que seja a SRM, para eles a SRM é o espaço para realização de procedimentos de estímulo motor similar a fisioterapia, um espaço de atender as crianças “doentes”.

O diálogo com os pais e/ou responsáveis sobre a importância das crianças participarem das atividades escolares e do AEE, a realização do estudo de caso das crianças atendidas e elaboração do plano de ação para realização na comunidade escolar, como na intervenção da criança, a adaptação atividades, integrando as ações metodológicas no processo de intervenção didática com foco aos elementos culturais da comunidade e registro da evolução da aprendizagem conforme estabelecido no plano de atendimento.

Para Mantoan & Batista (2007, p. 24) a SRM é o espaço da escola onde se realiza o AEE para os discentes com deficiência, com estratégias de aprendizagem centradas ao fazer pedagógico que favoreçam a construção de conhecimentos pelos discentes, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.

Conforme Carleto *et al*, (2013, p. 37) elas têm, entre outras finalidades: apoiar o/a professor/a da escola de origem do/a aluno/a; atender alunos/as de várias escolas da região

(bairros); permitir a utilização de equipamentos e recursos pedagógicos que facilitem o processo educacional.

Os procedimentos desenvolvidos nas SRM pautados no AEE são compreendidos como um serviço de desenvolvimento de ações pedagógicas pautadas nos princípios da Educação Especial considerando suas necessidades específicas. Suas ações metodológicas necessitam estar articulados com o currículo escolar, neste caso nas escolas indígenas, no currículo intercultural.

Para que o currículo atenda as reais necessidades dos discentes atendidos no AEE é necessário, conforme Batista (2006, p. 17) que a intervenção docente “ultrapasse as barreiras impostas pela deficiência”, buscando atender as necessidades educacionais dos estudantes, por meio de recursos adaptados os quais contribuam no desenvolvimento da aprendizagem destes educandos, fazendo com que estes desenvolvam a autonomia durante a realização de suas atividades tanto na sala comum quanto na especializada.

O segundo ponto analisado refere-se a quebra de paradigma da família dos discentes, pois no âmbito cultural as crianças são consideradas como “doentes” e que essas manifestações ocorrem porque os pais não seguiu os conselhos dos anciãos, dos “mais velhos”, fazendo com que aumente o aparecimento de crianças “doentes” (deficiência), o que antes não era visto.

Compreendo que de modo cultural as crianças sempre foram “invisíveis” perante a cultura a sua comunidade ou etnia. 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 que para Silva & Bruno (2016, p. 243) é uma “[...] força ordenadora das questões humanas”. Assim, a cultura são representações sistematizadas e representadas por signos e símbolos.

Logo, as práticas inclusivas podem desempenhar importante papel de transformação cultural em relação ao indígena com necessidades especiais, principalmente à reflexão sobre os mitos e estereótipos atribuídos durante a evolução histórica dos grupos étnicos.

Silva & Bruno (2016, p. 240) definem que as transformações culturais nos processos de escolarização das crianças indígenas promove o repensar de como a escola deverá conduzir suas intervenções para assegurar o direito dessas crianças inseri-los nas ações do cotidiano em comunidade, conforme os seus valores, crenças e significados. Além de ajudá-los na construção da sua identidade.

O terceiro aspecto está relacionado à realização do estudo de caso das crianças a serem atendidas e elaboração do plano de ação a ser realizado tanto na comunidade escolar, como

nos procedimentos metodológicas no processo de intervenção didática e de adaptação curricular durante a promoção de estratégias e na integração temática do currículo intercultural. Para tanto, é imprescindível que o docente desenvolva atividades que integram ações que promovam as funções mentais superiores durante o ato da execução, da reflexão individual ou de forma coletiva na troca de informações.

Vygotsky (1998, p. 68) enfatiza o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo, a centralidade do processo consiste na aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio, uma vez que, o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, através da mediação.

Compreende-se que a prática docente necessita promover em suas intervenções metodológicas de construção social dos indígenas com deficiência, uma vez que as barreiras atitudinais e culturais influenciam as relações sociais, as formas de interação e a formação do outro conceito dessas pessoas. As formas de interação, comunicação e significados socialmente construídos são fatores determinantes para o processo de desenvolvimento, aprendizagem e adaptação social em suas comunidades.

Nesse contexto, o docente necessita compreender como ocorre o processo inclusivo no contexto escolar, assim como o de planejar estratégias metodológicas e procedimento adaptados para ação educacional, considerando a identidade cultural, desencadeando e garantindo assim a igualdade de oportunidades na aquisição das competências básicas, necessárias para a sua integração efetiva, o respeito à identidade e a igualdade de oportunidades.

É imprescindível também que à formação continuada esteja direcionada para práticas interventoras que fomentem metodologias que estimulem o desenvolvimento cognitivo dos alunos indígenas atendidos nas SRM respeitando sua identidade e cultura no espaço escolar.

Por fim, o quarto aspecto refere-se ao registro da evolução da aprendizagem conforme estabelecido no plano de atendimento, sobre o que elencar como indicador avaliativo no processo de desenvolvimento do discente, conforme as orientações do coordenador pedagógico para dirimir os desafios da prática, associados à falta de formação continuada. Para Libâneo (2001), o coordenador pedagógico é aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado com os professores, alunos e pais.

Junto ao corpo docente o coordenador tem como principal atribuição à assistência didática pedagógica, refletindo sobre as práticas de ensino, auxiliando e construindo novas situações de aprendizagem, capazes de auxiliar os alunos ao longo da sua formação.

Compreender como os docentes visualizam e interpretam a linguagem do discente com deficiência na escola, assim como é compreendido a aplicabilidade dos elementos curriculares no processo educacional, faz com que dialeticamente possamos compreender como se dá essa luta interna de constituição dos conceitos e de como esses movimentos se tornam reais, de negação ou afirmação desse processo, principalmente o de transformação da *práxis* pedagógica.

As mudanças e interações da *práxis* pedagógica necessitam ser qualitativas para que o conhecimento seja produzido qualitativamente, para tanto é imprescindível que nesse processo haja reflexão sobre a aprendizagem, e principalmente como se compreender os fundamentos do currículo intercultural e de como a metodologia AEE, estão sendo integrados na escola indígena.

Compreensão das Relações e Práticas no AEE: A Percepção Docente no Contexto da Interculturalidade e Práticas Inclusivas

Compreender como o docente visualiza as relações entre a comunidade e escola faz com que tenhamos uma clareza maior de como essas relações são estabelecidas, principalmente no contexto da prática para uma escola inclusiva. Para tanto, delimitamos o campo perceptivo docente em três objetos de análise, sendo o primeiro voltado para a compreensão cultural e de participação da comunidade, o segundo ponto voltado para Compreensão do AEE na SRM para à pratica junto ao discente com NEE e o terceiro objeto voltado para o desenvolvimento do currículo intercultural no AEE.

Os dados foram coletados em novembro de 2018 por meio de entrevista junto a docente que atua à um ano no AEE da Escola Estadual Indígena Tuxaua Antônio Horácio, conforme seu relato a docente descreve sua dificuldade em atuar na SRM por vários fatores entre eles estão, a ausência de condições laborais para realização das atividades, a não oferta por cursos de formação continuada para andamento das atividades, uma vez que:

“[...] tive muitas dificuldades no início e até hoje ainda tenho, pois precisamos de apoio para trabalhar na sala multifuncional tanto da secretaria de educação quantos do grupo escolar a escola não tinha sala para se trabalhar com alunos especiais e não tem até hoje os recursos necessários específicos para se fazer um bom trabalho para melhor trabalhar a secretaria de educação fez um curso na área de educação especial foi no curso que

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

abriu mais a visão de como funciona a sala multifuncional de como atender esses alunos portadores de necessidades especiais mas falta muito para se alcançar os objetivos de uma inclusão significativa em que aconteça uma educação inclusiva de fato e de direito. (ILMA R. NEVES, 2018)

Para se desenvolver o AEE é preciso ter o ambiente inclusivo e que possa promover o estímulo cognitivos para as aprendizagens, para a docente a SRM é um espaço dotado “[...] de equipamentos mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a participação e aprendizagem do aluno no ensino regular”, nos remetendo a Carletto *et al* (2013, p. 138) ao enfatizar que a escola precisa se adaptar ao discente para que este possa ter “[...] acesso ao conhecimento, [...] e adaptar seus materiais e métodos para que o aluno deficiente tenha acesso ao conhecimento”.

Assim os materiais e mobiliários se tornam ricos de significados que durante a práxis, pois, são ferramentas instrucionais que “[...] introduz profundas mudanças no comportamento humano, posto que entre a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente se interpõe o novo elemento designado signo”. (VYGOTSKI, 2001).

A práxis docente ao fazer uso de ferramentas didáticas promove a transformação da experiência sócio-histórica, sedimentando conceitos transmitindo, realizando assim a apropriação de saberes e conhecimentos através das interações, promovendo, portanto, a humanização. Quanto à função do AEE a docente compreende que é o *locus* onde o “[...] professor organiza e elabora os recursos pedagógicos para utilização com os alunos”. Nessa perspectiva, as atividades da SRM são desenvolvidas

“[...] acordo com as deficiências específicas de cada aluno realizando os jogos materiais concretos elaborado pelos alunos para que acompanha o ensino regular pergunta aceite como você entende o processo metodológico da sala de recursos é orientar as famílias preparar materiais específicos para os alunos informar a comunidade escolar acerca da legislação da Educação especial entre outros” (ILMA R. NEVES, 2018)

Logo, o AEE é a pratica especializada (MATONAM & BATISTA, 2007) que visa à promoção da aprendizagem, em que os recursos utilizados como suporte mediador (VYGOTSKY, 2001) oportuniza a inclusão do discente que no qual requer do docente um olhar mais sistematizado de como o aprendiz interage com o meio, necessitando identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos acessíveis para que sua participação possa ser concretizada. (BRASIL, 2013).

O AEE é uma oportunidade, um novo fazer pedagógico em que a realidade pedagógica e social, faz com que o docente tenha uma visão ampliada e critica dessa realidade, pois neste

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

espaço é possível conhecer a fundo o histórico de vida, suas limitações, suas potencialidades e de como este é reconhecido na sociedade. Gasparin (2015, p. 02) corrobora que nessa perspectiva, faz com que o docente tenha novos pontos de partida para sua condução docente, para um novo pensar a

“[...] realidade social mais ampla. A leitura crítica dessa realidade torna possível apontar um novo pensar e agir pedagógicos. [...] defende-se um caminhar da realidade social, como um todo, para a especificidade teórica da sala de aula e desta para a totalidade social novamente tornando-se possível um rico processo dialético do trabalho pedagógico. [...] este fazer pedagógico é uma forma que permite compreender o conhecimento em suas múltiplas faces dentro do todo social. [...] busca-se, cada vez mais, a unidade, a interdisciplinaridade, não como forma de pensamento unidimensional, mas como apreensão crítica das diversas dimensões da mesma realidade.” (GASPARIN, 2015, p. 02)

A relação entre os conteúdos e o suporte do professor da sala de recursos nas atividades da sala de aula regular ocorre por meio de projetos na escola envolvendo os docentes e discentes, para tanto a docente enfatiza que se faz necessário “[...] ter a sala multifuncional com todos os equipamentos ter um bom trabalho colaborativo para inclusão”. Entretanto, pela ausência de material didático especializado para o desenvolvimento das atividades busca-se elaborar materiais de apoio para o discente atendido no AEE quer seja na SRM ou sala comum do Ensino Regular utilizando atividades xerocadas, cartazes, apostila dos conteúdos, atividades em grupos, jogos realizados entre outros etc.

Diante desse contexto, o fazer docente fica comprometido pela ausência das condições laborais, no entanto, sempre está em busca de realizar algo em sua práxis, tendo assim compreensão que o sua atuação é o “trabalho educativo, é o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade.” (SAVIANI 1991 b, p. 21 *apud* DUARTE, 2008).

Outro fator que gera a exclusão pela ausência de condições funcionais na escola está relacionado à seletividade da oferta de um sistema de ensino de qualidade, o que no Brasil se tornou algo utópico em virtude do mau gerenciamento dos sistemas, promovendo assim “[...] uma oferta limitada de educação, de desempenho desigual, que esforce ou não sistema para oferecer oportunidades iguais”. (CONNEL, 2018, p. 23)

Para Gentili (2008, p.37), a problemática está em que:

“[...] as oportunidades educacionais continuam sendo distribuídas de forma profundamente desigual o que questiona o próprio sentido do direito à

educação ao transformar um bem de consumo acessível somente na proporção da capacidade aquisitiva daqueles que almejam se beneficiar dele”. (GENTILII, 2008, p.37),

Os projetos desenvolvidos pela escola integram os temas do cotidiano da comunidade nas ações desenvolvidas pelo AEE através por meio da orientação e estímulo a participação da comunidade e família, integra a proposta pedagógica da escola, do trabalho colaborativo, palestra sobre meio ambiente entre outros. Outro aspecto considerado ao ser desenvolvido os projetos é a busca de adaptar o currículo escolar nas atividades para os discentes com deficiência.

Entretanto, a adaptação por mais simples que seja, não tem conseguido ser materializada em virtude da ausência de condições estruturais para produção do material pedagógico, assim como o acesso a informações e tecnologia de comunicação para captar sugestões, orientações de atividades. Carleto *et al* (2013, p. 148), enfatiza que:

“[...] na educação inclusiva é importante identificar o tipo de necessidade que os/as alunos/as de uma determinada sala apresentam para, então, utilizar meios que auxiliem no seu aprendizado, visando alcançar a cada um/a em sua individualidade, bem como, a cada um/a em seu conjunto. Após começar a compreender o tipo de necessidade educativa que o/a aluno/a possui ficará mais fácil para o/a professor/a interagir com o grupo e ajudá-lo/a no seu desempenho e melhor aproveitamento educacional em sala.” (CARLETO *et al* 2013, p. 148),

No AEE é imprescindível a produção de recursos didáticos acessíveis, específicos e diferenciados uma vez que são considerados “[...] as necessidades educacionais especiais dos/as alunos/as público da Educação Especial; além de que deverão registrar os desafios apresentados no ensino regular, estando em evidência os objetivos propostos para o desenvolvimento das atividades“. (SECADI/MEC, 2015, p. 25)

Para ter clareza de como é realizado a adaptação de atividades para o discente atendido no AEE, requer do docente a realização do Estudo de Caso ferramenta essa fundamental para que o plano de intervenção se elaborado e materializado através da intervenção. Para a docente entrevistada o Estudo de Caso é realizado por meio de informações meio de relatório referente ao aluno idade-série e escolaridade, em que são considerados como indicadores de análise a falta aprendizagem do aluno, o percurso do seu desenvolvimento e tempo de realização das atividades propostas.

Através das informações do Estudo de caso que o plano de AEE é elaborado, no qual deve ser considerado os elementos, entretanto a docente pontua que o plano de AEE é

elaborado “[...] de acordo com as necessidades dos alunos juntamente com a professora da sala de regular plano individual e em grupo”.

Outro elemento essencial no AEE refere-se ao processo avaliativo, no qual os indicadores necessitam estar pautados no plano de avaliação que se desenvolve em: “[...] a parceria com professor regular participação das reuniões pedagógicas planejamento em grupo. elaborar jogos específicos”. Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas a docente considera que a SRM conseguiu avanços, por menores que sejam, mas que contribuem para o desenvolvimento dos discentes atendidos pelo AEE, assim como a comunidade, uma vez que a SRM “[...] foi a de contribuir na conclusão dos educandos com deficiência a formação dos professores para trabalhar na sala”.

Fica explícito qual a sua maior dificuldade da docente em trabalhar na SRM a falta de orientação de docentes especializados e de capacitação na área de AEE da Secretaria Estado da Educação- SEED/RR, uma vez que até o presente momento a docente não havia recebido nenhuma formação continuada específica por parte da coordenação da Educação Especial, assim como da Divisão Indígena voltado para a temática.

Outro aspecto considerado nesse primeiro bloco de análise trata da não oferta dos materiais e suporte recursos pedagógicos, sendo inclusive essa sua expectativa para o ano letivo subsequente em ter condições materiais para que se possa aplicar e desenvolver o plano de atendimento em uma sala com todos os equipamentos necessários ao aluno para desenvolver melhor o trabalho.

O desenvolvimento das práticas inclusivas na escola requereu durante a pesquisa que fosse analisada os aspectos culturais e de envolvimento da comunidade no contexto escolar e sua visão quanto à visibilidade e inclusão do discente indígena com deficiência na escola.

Quanto a visão de comunidade sobre a pessoa com deficiência a docente pontua que “[...] a comunidade não tem muito conhecimento sobre a inclusão ainda se tem pouco entendimento sobre a criança com deficiência e a inclusão dessas crianças na escola precisa se esclarecer sobre o assunto para a comunidade”.

A comunidade tem o entendimento que o principal fator que tem promovido o aparecimento de crianças com deficiência tem ocorrido devido às alterações genéticas, desnutrição na gravidez, ou seja, a problemática voltada pela má alimentação no período gestacional.

Esse novo contexto, tem provocado mudanças referente à visão de comunidade referente à deficiência entre os “parentes”, em que muitas vezes a comunidade não sabe como lidar com a deficiência buscam ajuda e apoio dos órgãos como CRAS entre outros, pois, nos

dias atuais a inclusão da pessoa com deficiência no espaço escolar é muito discutido devido às diversas barreiras existentes no contexto social e educativo, fazendo com que a comunidade tenha hoje a clareza de que é preciso apoiar e os poucos tem aprendendo em conjunto como ajudar a incluir essas crianças na escola.

Verifica-se que a comunidade considera a escola como espaço de realização de todas as atividades que integra o contexto social, cultural, pedagógico e político, onde são tratadas as questões debatidas pelas famílias e realização de eventos como: limpeza, datas comemorativas, projetos entre outros, mas que precisam acompanhar de modo mais próximo a prática pedagógica e aprendizagem de seus filhos para se ter consolidada essa parceria entre comunidade e escola.

Entretanto, a comunidade ainda tem limitação de compreensão sobre a função da SRM, pois “[...] precisa conhecer mais sobre a sala de recursos multifuncionais para fazer de fato acontecer à participação da comunidade no processo de inclusão”, para tanto, os pais precisam estar mais integrados nas atividades escolares dos discentes, pois os mesmos somente comparecem a escola quando solicitado e nas reuniões da comunidade escolar, é preciso também que tenham a clareza sobre o papel docente e a equipe escolar procura passar mais informações nas reuniões como funciona a SRM.

Observa-se que a maior dificuldade em tratar a aprendizagem dos discentes na SRM como a pais e responsáveis está em esclarecer aos mesmos a função SRM, local de suporte pedagógico vai fomenta o estímulo e a complementação da aprendizagem dos discentes. Junto aos docentes auxiliares e cuidadores é imprescindível ampliar a comunicação entre os mesmos a fim de dirimir o distanciamento do diálogo por meio de reuniões para compartilhar as possíveis dificuldades discentes.

Assim, como aos demais servidores da escola, no qual o ideal é a promoção de formação para todos os funcionários da escola, inclusive entre docentes e funcionários para ajudá-los nesse processo. Um dos elementos principais das práticas inclusivas se refere à interação dos discentes com NEE, docentes e comunidade escolar, no qual se observa que a integração é boa, mas precisa de uma articulação maior da equipe escolar, buscar estratégias para conscientização e aprofundamento sobre as práticas de inclusão, pois incluir não é só efetivar a matrícula, mas valorizar a diversidade e estimular o potencial cognitivo para melhor desempenho em todos os aspectos do desenvolvimento humano: cognitivo, afetivo, motor, psíquico.

Os dados apontam também que o currículo é compreendido como a interação planejada dos discentes da organização escolar e faz parte do projeto político pedagógico,

entretanto, o currículo intercultural tem como premissa trabalhar e aprender as diferenças culturais de cada povo, tendo como elemento a identidade, a contextualização do conteúdo local das comunidades com outras culturas, trabalhar a diversidade cultural.

Deste modo, o currículo é desenvolvido no AEE buscando trabalhar a realidade de cada um, atividades voltadas de acordo com a cultura professores indígenas trabalham a língua como Macuxi e Taurepang junto ao discente com deficiência na sala comum, assim como no AEE. Arroyo (2017, p.13) enfatiza que o currículo escolar se dá “[...] na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado e ressignificado.”

Ressignificar o currículo escolar por meio da problematização é potencializar os conhecimentos culturais, fazendo com que seja legitimado o direito da “[...]diferença como diferença”, promovendo a identidade escolar e não imposição de um sistema curricular que não atenda as reais necessidades da comunidade como um todo. (BACKER, 2015, p. 143)

Assim, o currículo fomenta a reflexão do que ensinar? Como ensinar? Para que ensinar? A quem ensinar?. Perguntas essas fundamentais a práxis pedagógica como elemento para a promoção da humanização e da sociedade que se quer ter, gerando além de conhecimento, e sim como produtora de identidade (MOREIRA & SILVA, 2011, p. 7)

Considera-se que o currículo é ação, pois é partindo dele que a escola promove a formação os indivíduos na sociedade, é construção de conhecimento e de saberes que são vivenciados e experienciados no cotidiano, estabelecendo relações entre pessoas, culturas, o currículo é identidade. Sácristan (2013) corrobora ao definir que o currículo “[...] representa e apresenta aspirações, interesses, ideais e formas de entender sua missão em um contexto histórico e as influências sofridas por ele, o que evidencia a não neutralidade, as desigualdades entre os indivíduos e os grupos.”

Entretanto, o currículo para ser aplicado, desenvolvido, vivido, requer estratégias para execução, nesse sentido o plano é a ferramenta que faz com que os elementos curriculares possam ser materializados no contexto escolar, haja vista que o planejamento é organização em que as estratégias metodológicas são aplicadas para que os temas/conteúdos sejam explorados pelo docente e que a aprendizagem possa ser alcançada.

Para Marsiglia (2011), “a aprendizagem precede o desenvolvimento, o planejamento de ensino deve, então, ser elaborado de maneira a fazer progredir o indivíduo.” Enfim, o currículo e o planejamento caminham lado a lado e no AEE são elementos fundamentais para que a prática docente possa ser significativa no processo de mediação da aprendizagem.

Busca-se trabalhar atividades juntamente com outros alunos na língua materna, música e danças tradicionais, pinturas corporais, percepção estimulada pelos alimentos típicos e confecções de colares indígenas que permite analisar seu desenvolvimento nos aspectos sociais psicomotores e cognitivos, com vista à estimulação para que a aprendizagem aconteça.

As atividades são planejadas em conjunto com os demais docentes da sala comum, levando em conta a diversidade do aluno e da comunidade escolar, com vistas a dar suporte ao docente da sala comum regular para melhor desenvolvimento dos procedimentos metodológicos, no planejamento é contemplado a utilização de “[...] jogos educativos, pois ele é indispensável na aprendizagem de forma concreta”.

Logo, o planejamento se torna flexível, auxiliando ao docente a reflexão sobre a sua práxis, assim como, rever concepções buscando alternativas para que suas metas sejam alcançadas. Essa prática se torna essencial no AEE, pois exige do docente a reflexão sobre o que planejar? Como planejar? E a quem ensinar? No qual as especificidades de cada discente requer ser considerada e atendida.

Para tanto, é imprescindível a realização do Estudo de Caso fazendo que o docente conheça o histórico da criança, suas preferências, seus desejos, suas individualidades, assim como a realização da observação *in loco* no contexto escolar e nos momentos de interações com seus pares, e aplicação de atividades de verificação para identificar as potencialidades do discente. Carleto (2013, p. 143) postula o ato de planejar e ensinar no AEE como atos de:

“[...] Reorganizar as práticas escolares quer seja nos planejamentos, currículos, avaliação, dentre outros, implica numa mudança de paradigma educacional. Precisamos ter sempre em mente que aprendemos de uma maneira individualizada, heterogênea (aprendo com o/a outro/a) e regulada pelo sujeito da aprendizagem. Ensinar, por sua vez, é uma conduta coletiva e homogênea, no qual o/a professor/a realiza oferecendo a todos/as um mesmo conhecimento, ele/a é um/a facilitador/a da aprendizagem.” (CARLETO *et al* 2013, p. 143)

Os indicadores avaliativos do processo ensino-aprendizagem no AEE tem foco no desempenho dos discentes se dá por meio dos relatórios de acordo com seu desenvolvimento processo ensino-aprendizagem na escola regular. É considerado como avanços explorar práticas inclusivas que contribuem para a dinamização das atividades planejadas ao currículo intercultural em que este possa ser aplicado, acolhendo todo indivíduo independente das “diferenças e culturas”, entretanto, trabalhar as línguas indígenas com os discentes se apresenta como maior dificuldade em trabalhar o currículo intercultural no AEE.

A docente tem como expectativas para trabalhar atividades voltadas para as práticas inclusivas o currículo intercultural explorando com maior ênfase as “[...] identidades e culturas de cada povo” que se encontra integrado na comunidade, buscando promover a integração e interação e a troca de experiência entre os mesmos para se desenvolver o espírito de cooperação respeito entre os discentes, docentes e toda comunidade escolar.

Consideramos que os dados verificados pontuam a necessidade do aprimoramento do processo de mediação, entretanto, com condições básicas para que essas ações mediadas possam ser concretizadas, nos remetendo a Vygotski (1996) *apud* Martins (2016, p. 111) quando enfatiza que a superação das bases estruturais cognitivas se dá pelo “[...] desenvolvimento cultural, histórico e socialmente condicionado, [...] evolução reside, por sua vez, na formação de conceitos, que sintetiza em suas diferentes formas o movimento evolutivo do pensamento. É preciso também, compreender o que é currículo Intercultural, e de como as praticas metodológicas (CANDAU, 2014; SILVA, 2017) são constituídas no fazer na educação Intercultural (DÍAZ-AGUADO, 2003), redimensionando toda a perspectiva das praticas inclusivas no AEE.

CONSIDERAÇÕES:

O currículo Intercultural e as práticas inclusivas no AEE na Escola Estadual Indígena Antonio Horacio fomenta o debate referente às ações desenvolvidas no contexto escolar, no aprimoramento de prática pedagógica, refletindo sobre os saberes, favorecendo a análise e a reelaboração do processo de reconstrução do conhecimento durante a atuação da SRM com a comunidade escolar.

Esses pontos ofereceram subsídios para repensar sobre o papel pedagógico, principalmente em como designar as ações, articulando novos horizontes emancipadores na perspectiva crítica, com a busca da construção da identidade. Ao longo da pesquisa podemos constatar que a escola por mais que queiram desenvolver um bom trabalho junto com os discentes com NEE, tem enormes desafios que vem desde a precariedade da estrutura física e ausência de materiais, como a ausência dos materiais adequados.

Entretanto, verificamos que há muita vontade no fazer e que têm sido desenvolvidas as atividades conforme as aprendizagens adquiridas ao longo da formação acadêmica e principalmente na formação solitária, individual, autodidata, no qual é unanime que se faz imprescindível a formação para o AEE, integrada aos preceitos culturais, conforme a designação do currículo intercultural. Aliás, o currículo intercultural só pode ser considerado quando integra na real vida da escola e não apenas com o desenvolvimento de projetos

desenvolvidos com datas comemorativas ou atividades integradas, ou até mesmo por ser ofertado o componente de Língua Materna.

Percebe-se que as ações seguem conforme os ensinamentos oriundos da pedagogia ocidental, em que se deve cumprir o que o Karaiwá (homem branco) propõe para que se possa ter assegurado à aprendizagem. Outro fator se refere à própria negação da identidade das gerações atuais, dificultando assim a continuidade dos conhecimentos tradicionais.

Considera-se que as políticas públicas para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Escolar Inclusiva, pautada nas diretrizes curriculares da Educação Indígena não foi em nenhum momento na última década respeitada e muito menos pensada em ser implementada conforme as exigências dos marcos legais, demonstrando assim o total descaso do sistema de ensino desde 2008, ano de implantação das SRM no estado e principalmente nas comunidades indígenas a 2018, período inicial dos dados coletados.

Apesar de todas as diversidades, considera-se que as comunidades e escolas da pesquisa em questão são inclusivas em sua essência, não havendo separatismo, ou ato discriminatório devido às condições dos discentes inclusos, buscando ambas as instituições oferecer o que tem melhor que eles possuem. O espaço escolar deve atender aos espaços pluriculturais, ao tempo e a linguagem do indivíduo como um todo.

A temática discursiva oportunizou para o processo de reflexão, estruturação e aplicabilidade de Políticas Públicas para o desenvolvimento da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusivas voltadas a população indígena. Há necessidade também dos docentes terem maior acompanhamento das equipes especializadas para que possam compartilhar suas angústias, tirar dúvidas e trocar experiências, pois ações como estas se transformam em práticas de formação em serviço, além de dar uma maior segurança ao docente.

Compreende-se que o acompanhamento pedagógico seja de fato efetivado para o docente possa ter maior segurança e suporte ao promover as práticas inclusivas, corroborando no atendimento as expectativas de melhoria no quadro da aprendizagem dos docentes, assim como, na proporcionando a reflexão da prática e oportunizando a integração entre o Currículo Intercultural as Práticas Inclusivas.

Enfim a temática fomenta o debate sobre a necessidade da promoção de programa de formação continuada referente às ações desenvolvidas no contexto escolar, no aprimoramento de prática pedagógica, refletindo sobre os saberes, favorecendo a análise e a reelaboração do processo de reconstrução do conhecimento durante a atuação da SRM com a comunidade escolar. Esses pontos ofereceram subsídios para repensar sobre o papel pedagógico,

principalmente em como designar as ações, articulando novos horizontes emancipadores na perspectiva crítica, com a busca da construção da identidade.

O espaço escolar deve atender aos espaços pluriculturais, ao tempo e a linguagem do indivíduo como um todo. A temática discursiva oportunizou para o processo de reflexão, estruturação e aplicabilidade de Políticas Públicas para o desenvolvimento da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusivas voltadas a população indígena.

O respeito aos aspectos interculturais e curriculares é preciso, assim como para construção de práticas inclusivas no processo de escolarização, de socialização e integração do aluno com NEE atendido nas escolas indígenas, no qual tenho a oportunidade de contribuir para a evolução social e educacional não apenas para os povos indígenas do Estado de Roraima, mas para toda sociedade brasileira.

AGRADECIMENTOS:

Agradecemos a comunidade da Boca da Mata pela autorização da pesquisa em questão, a Tuxaua Leoneide Pinho Torres e ao Prof. Francisco Cunha pelo acesso e compreensão da relevância do tema para o desenvolvimento da comunidade escolar.

A minha família pelo apoio e paciência pelos momentos de ausência. E a minha orientadora, Profa. Dra. Leila Soares de Souza Perussolo pelo compartilhamento e troca nessa caminhada.

REFERÊNCIAS:

- ARROYO, M. G. *Currículo: território em disputa*. 5. Ed. 6a reimpressão. Petrópolis, RJ vozes, 2017.
- BACKES, J. L.; OLIVEIRA, R.T. C; PAVAN, R. (org). *Políticas educacionais currículo e diversidade cultural na educação básica*. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2015
- BATISTA, C. A. M. *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. 2. ed. – Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- BRASIL. *Orientação 01/05 do Programa de Apoio a Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais*. SEESP/ MEC, 2005
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. SEESP/MEC. 2013
- BRASIL. CNE/CEB 04/09. *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. MEC, 2009.
- BRASIL. *Decreto n. 7611/11. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Brasília/MEC, 2011.
- BRASIL. *Constituição da Republica Federativa do Brasil*. Texto constitucional promulgado em 05/10/1988. Senado Federal biênio 2015/2016, Brasília – DF, 2015.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* Secretaria de Educação Básica. *Diretoria de Currículos e Educação Integral*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- CARLETO, E. A; SOUSA, I. C; SILVA, R. L. F. C; FERREIRA, S. A. *Sala de recursos multifuncionais: inclusão ou exclusão escolar?* Revista História e Diversidade. Vol. 2, nº. 1 (2013). Disponível em:

file:///C:/Users/pc/Desktop/MATERIALISMO%20DIALÉTICO/literatura%20tese%20doutorado%202017/eliana_aparecida_carleto_sala_de_recursos_multifuncionais%2029.06.18.pdf. Acessado em: 10 de Abril de 2018

CARVALHO, R. *Educação inclusiva com os pingos nos "is"*. Porto Alegre, 10ª edição, Mediação, 2015.

CANDAUI, V. M.; MOREIRA, A.F. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

CONNELLY, R.W. *Pobreza e educação*, in GENTILI Pablo; W APPLE. Michel *Pedagogia da exclusão crítica ao neoliberalismo em educação* 19 Ed. 3ª reimpressão Petrópolis vozes 2018 coleção estudos culturais em educação

DÍAZ- AGUADO, M. J. *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto Editora, Portugal, 2003.

DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* quatro ensaios críticos dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP, Autores Associados, 2008.

FIGUEIREDO, R. V. *A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade*. In MANTOAN, M. T. E. (Org). *O desafio das diferenças na escola*. 4ª edição, Petrópolis, RJ, Vozes, 2011.

GASPARIN, J.L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 5ª edição revisada, 2ª reimpressão, Campinas, Autores Associados, 2015. Coleção Educação Contemporânea

GENTILI, P. *Desencanto e utopia a educação no labirinto dos novos tempos*. Petrópolis, RJ. Vozes 2008.

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

GIMENO SACRISTÁN, J. *Educar e Conviver na Cultura Global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre, Artmed, 2013

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LAKATOS, E. M. *Metodologia de pesquisa* – 5ª ed. – São Paulo: Atlas, 2007;

LIBÂNEO, J. C. *Organização e de gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

MANTOAN, T. E & BAPTISTA, C. R. In BRASIL, Ministério da Educação. *Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Mental*. – São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

MARTINS, L. M. *A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica*. In MILLER, S; MELLO, S.A. *Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar*. – Marília: Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2016.

MARSIGLIA, A. C. G. *A prática pedagógica histórico-crítica na Educação Infantil e Ensino fundamental*. Campinas –SP, Autores Associados, 2011.

MOREIRA, A. F., e SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011.

NASCIMENTO, R. N. F. *Antropologia, Interculturalidade e Educação Indígena em Roraima*, 1ª edição, Curitiba, Appris, 2017.

OLIVEIRA, S.L. *Tratando de metodologia científica*. São Paulo SP. Pioneira Thomason Learning.2002.

ROPOLI, E. A. (Org). *A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar a escola comum inclusiva*. Brasília - Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, Fortaleza. Universidade Federal do Ceará, 2010.

SAMPIERI, R.; COLLADO, C.; LUCIO, M. P. *Metodologia de pesquisa*. 3. Ed., São Paulo: McGraw-Hill, 2013.

SAVIANI, D; DUARTE, N. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar* Campinas SP. Autores Associados, 2008.

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo*.- 3.ed.; 10. Reimp. – Belo Horizonte: Autentica, 2017

SILVA, J. H & BRUNO, M.M.G. *A Escolarização de Indígenas com Deficiência nas Aldeias de Dourados-MS*. Revista Comunicações Piracicaba v. 23 n. 3.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

_____. *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

_____. *Obras Escogidas*. 2.ed. Madrid: Visor, 2001. V. III