



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



LUCIANA LOPES COELHO

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE INDÍGENAS SURDOS GUARANI E KAIOWÁ:
DISCURSOS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO**

Dourados
2019



LUCIANA LOPES COELHO

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE INDÍGENAS SURDOS GUARANI E KAIOWÁ:
DISCURSOS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial para obtenção do título de doutor(a) em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno.

Dourados
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

C672e Coelho, Luciana Lopes

A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE INDÍGENAS SURDOS GUARANI E KAIOWÁ: :
DISCURSOS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO [recurso eletrônico] / Luciana Lopes Coelho. -- 2019.
Arquivo em formato pdf.

Orientador: Marilda Moraes Garcia Bruno.

Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Educação Escolar Indígena. 2. Educação Inclusiva. 3. Surdos. 4. Línguas de sinais. I. Bruno, Marilda Moraes Garcia. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

LUCIANA LOPES COELHO

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE INDÍGENAS SURDOS GUARANI E KAIOWÁ:
DISCURSOS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial para obtenção do título de doutor(a) em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno.

Tese Defendida e Aprovada pela comissão julgadora em 08 de março de 2019.

Membros da comissão Julgadora

Presidente e Orientadora

Prof^a. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno (UFGD)_____

1º Examinador:

Prof^a. Dra. Adir Casaro Nascimento (UCDB)_____

2º Examinador:

Prof^a. Dra. Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado (UFES)_____

3º Examinador:

Prof^a. Thaise da Silva (UFGD)_____

4º Examinador:

Prof. Dr. Reinaldo dos Santos (UFGD)_____

Suplente

Prof^a. Dra. Miroslava Cruz-Aldrete (UAEM/México)_____

Dedico esta tese...

Aos estudantes indígenas surdos e aos professores que estão (re) existindo no cotidiano das escolas indígenas.

AGRADECIMENTOS

Ao André Soares Ferreira, por ser meu parceiro de todos os momentos, companheiro de mestrado, de doutorado, de vida, com quem compartilhei também a angústia de escrever tese. Obrigada pelo apoio, pelas provocações filosóficas, pelas sugestões, correções...

À minha família, meus pais Osnice e Onildo, Fabiana, Ailton Júnior e sobrinhos Lucca e Luana, Onildo e Analice, Marielle, pelo apoio e incentivo durante essa caminhada acadêmica. Foi mais tranquilo e prazeroso escrever essa tese perto de vocês.

À professora Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno, por acreditar nos meus projetos, orientar, ensinar, compartilhar seus saberes durante toda a minha formação acadêmica, da especialização até o doutorado. Espero contribuir com a área da educação inspirando-me nos exemplos que você nos deixou.

Aos gestores e professores dos Núcleos de Educação Especial dos municípios Amambai, Coronel Sapucaia e Paranhos e aos professores das escolas das terras indígenas Amambai, Limão Verde, Taquaperi e Takuaraty/Yvykuarasu (Paraguassu). Obrigada por compartilhar conosco suas experiências cotidianas de (re) invenção da educação diferenciada indígena.

Às professoras Dra. Adir Casaro Nascimento, Dra. Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado, Dra. Thaise da Silva, Dra. Miroslava Cruz-Aldrete e ao professor Dr. Reinaldo dos Santos por serem os intercessores na construção dessa tese. Obrigada pelas preciosas orientações e sugestões no exame de qualificação e na banca de defesa deste trabalho.

Ao professor Dr. Eladio Sebastián Heredero, pela orientação durante o período de estudos e pesquisas na Universidade Alcalá de Henares, em Alcalá de Henares, Espanha.

Aos amigos da Faculdade de Educação da UFGD, professores do Programa de Pós Graduação em Educação, colegas do doutorado, colegas de trabalho, pelos encontros sempre produtivos durante as discussões de corredor, eventos, disciplinas, grupos de estudo que contribuíram não apenas para minha formação acadêmica, mas para a constituição da professora.

Aos demais amigos da UFGD e externos à ela, agradeço pela paciência e afeto durante conversas que proporcionaram momentos de fugas didáticas dos meus problemas de pesquisa.

À todas e todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desse estudo.

Muito Obrigada!

RESUMO

O atendimento escolar de estudantes surdos está em processo de constituição nas escolas localizadas em terras indígenas do Mato Grosso do Sul (MS). Nessas escolas, a valorização da língua e da cultura dos povos Guarani e Kaiowá tem sido central na luta por uma escolarização diferente. O estudo nesse contexto teve como objetivo investigar os discursos que circulam sobre as diferenças. Os objetivos específicos foram: a) Mapear os discursos/enunciados dos profissionais da educação indígena sobre a escola e a constituição de uma educação escolar diferenciada nas comunidades indígenas; b) Analisar os discursos que circulam nas comunidades pesquisadas sobre as diferenças dos sujeitos surdos; c) Problematicar as experiências de ensino de alunos surdos e estratégias linguísticas e didáticas utilizadas a partir das práticas narradas pelos professores; d) Analisar as relações de saber e poder envolvidas na invenção de uma educação inclusiva na escola diferenciada indígena. A fundamentação teórico-metodológica aborda os pressupostos da teoria pós-crítica, com a discussão dos resultados a partir das ferramentas conceituais resistência, educação menor e hospitalidade linguística propostas pelos autores Michel Foucault, Gilles Deleuze, Silvio Gallo e Paul Ricoeur. O estudo foi realizado em seis escolas localizadas nas terras indígenas Amambai, Limão Verde, Taquaperi e Takuaraty/Yvykuarasu (Paraguassu) no sul do MS. Participaram do estudo gestores da educação municipal, diretores escolares, coordenadores pedagógicos das escolas, professores e uma estudante. Foram utilizados procedimentos da etnografia pós-crítica tais como: entrevistas observações das interações e dos recursos pedagógicos, diálogos com sujeitos da escola, análise documental e registros fotográficos, os quais serviram de elementos para a análise dos discursos. Os resultados indicam que, apesar da proposta pedagógica das escolas visitadas ser o ensino do guarani e do kaiowá como língua de instrução e o ensino do português como segunda língua, para os estudantes surdos, o ensino tem priorizado a alfabetização em língua portuguesa, que é a língua majoritária dos materiais didáticos, e da Língua Brasileira de Sinais - Libras, quando existem profissionais habilitados. O estudo problematiza que o modelo educacional proposto para as escolas indígenas brasileiras baseados no ensino da língua materna indígena como primeira língua e da língua hegemônica como segunda língua não se aplica aos estudantes surdos. As estratégias de ensino que estão sendo utilizadas invisibilizam as línguas de sinais e as diferenças culturais dos estudantes indígenas surdos e não contribuem para a manutenção e valorização das línguas maternas nas comunidades indígenas.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Educação Inclusiva. Surdos. Línguas de sinais.

ABSTRACT

The school attendance for deaf students is in process of being constituted in the schools located in the indigenous lands of Mato Grosso do Sul (MS). In these schools the valorization of Guarani and Kaiowá peoples' language and culture has been central in the struggle for a different schooling. In such context the objective of this study is to investigate the discourses about differences that circulate in the schools. The specific objectives were: a) To map the discourses / statements of indigenous education professionals about school and the constitution of a differentiated school education among the indigenous communities; b) To analyze the discourses that circulate in the communities surveyed about the deaf subjects' differences; c) To question the teaching experiences for deaf students and linguistic and didactic strategies employed, starting from the practices described by the teachers; d) To analyze the knowledge and power relations involved in the invention of an inclusive education in the differentiated indigenous school. The theoretical-methodological approach is based on the post-critical theory, and the results are discussed using such tools resistance, minor education, and linguistic hospitality proposed by the authors Michel Foucault, Gilles Deleuze, Silvio Gallo and Paul Ricoeur. The study was carried out in six schools located in the indigenous lands of Amambai, Limão Verde, Taquaperi and Takuaraty / Yvykuarasu (Paraguassu) in the south of the Mato Grosso do Sul state. Participants in the study were municipal education managers, school directors, school pedagogical coordinators, teachers and a student. Procedures of post-critical ethnography were used such as interviews, observations of interactions and pedagogical resources, dialogues with school subjects, documentary analysis and photographic records, which served as stuff for discourse analysis. The results indicate that, although the pedagogical proposal of the schools visited is the teaching of Guarani and Kaiowá language as the language for instruction and teaching of Portuguese as a second language for indigenous people, for deaf students education has prioritized Portuguese language literacy, which is the majority language use in the teaching materials, and the Brazilian Language of Sign (Libras) in case there are qualified professionals. The study proposes that the educational model adopted for Brazilian indigenous schools (based on teaching of the native mother language as first language and the hegemonic language as a second language) does not apply to deaf students. The chosen teaching strategies make the sign languages and the cultural differences of deaf indigenous students invisible and do not contribute to the maintenance and enhancement of the mother languages in indigenous communities.

Keywords: Indigenous School Education. Inclusive education. Deaf people. Sign languages.

ÑE'Ë MBYKYMI

Mbo'erogápe onhepyrũ ramo oipytyvo temimbo'e kuérape ohendu'ỹva umi Tekoha guarani ha kaiowá, mbo'erógape upépe umi mbo'ehára kuérape onhangareko inhe'ẽme rupi ikatu haguã uguata porãve teko guarani ha kaiowápe. Ajeporeka ko arandueka mba'epa umi ambue reko, aheka ko'ã mba'e: a) mba'epa umi tapicha mbo'ehara kuéra oimo'ã ko'ã mba'e; b) ahesa'ỹjo umi rekohápe mba'epa ha'ekuera oimo'ã umi ohendu'ỹvare; c) mba'eicha umi mbo'ehára kuéra omba'apo umi temimbo'endi ohendu'ỹva ne'ẽrupi ha mbo'ekuaangatuetáva; d) ahesa'ỹvo mba'épa umi kuaapy ipuahúva oime mbo'erógape paúme. Kuaa ra'ã onhemongeta umi kuaapy ha umi karaí arandu kóicha: Michel Foucault, Gilles Deleuze, Silvio Gallo ha Paul Ricoeur. Ko kuaapy ojeporeka akue poteĩ tekoha Amambai (Guapo'y), Limão Verde, Taquaperi e Takuaraty/Yvykuarasu (Paraguassu). Amomarandu ko rembiapo umíva omba'apova mbo'erógape ha temimbo'e kuérape. Ajeporeka umi kuaapy aipuru porandu ha ajesareko mbo'ekotýpe mba'ichapa omba'apo ohendu'ỹvare. Opahápe atopa umi mbo'erógape oñepyrũ omohesaka umi mitãme karai ñe'ẽme rupi ndaha'ei tapicha ñe'ẽme rupi upéa omopa'ã ha ndohejai uguata porã pe Línguas Brasileira de Sinais – Libras.

Ñe'ẽ mbotyha: Teko Mbo'e tapicha rehegua - Teko Ñemoĩ pype- Ñe'ẽ popegua.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa das Terras Indígenas Amambai, Limao Verde, Taquapery e Takuaraty/Yvykuarasu(Paraguassu).....	52
Figura 2 – Fotografia da Escola Indígena <i>Ñande Reko Arandu</i> , inaugurada em 2002 na reserva indígena Taquaperi.....	72
Figura 3 – Fotografia do pátio da Escola Estadual <i>Mbo’Eroy</i> Guarani Kaiowá, inaugurada em 2009 na reserva Amambai	73
Figura 4 – Fotografia do pátio da Escola Municipal <i>Pancho Romero</i> , construída em 2013 na reserva indígena Yvykurusu/Takuaraty ou Paraguassu.....	73
Figura 5 – Fotografia do pátio da Escola Municipal Indígena <i>M’bo eroy Arandu</i> , inaugurada em 2014 na reserva <i>Taquaperi</i>	74
Figura 6 – Banner com o alfabeto da língua portuguesa sinalizado.....	128
Figura 7 – Exemplo de material didático em língua portuguesa	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Identificação dos participantes da pesquisa	37
Quadro 2 – Situação das línguas indígenas de Mato Grosso do Sul.....	41
Quadro 3 – Quadro com dados sobre as Terras Indígenas Amambai, Limão Verde, Taquaperi e Paraguassu	53
Quadro 4 – Quadro com dados sobre as escolas indígenas visitadas.....	55
Quadro 5 – Lista de referências bibliográficas de materiais didáticos produzidos a partir de cursos de formação de professores indígenas do estado de MS	68

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAIE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPAN	Câmpus do Pantanal
CRAS	Centro de Referência em Assistência Social
FAED	Faculdade de Educação
FAIND	Faculdade Intercultural Indígena
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
FUNCRAF	Fundação para o Estudo e Tratamento das Deformidades Crânio-Faciais
GEPEI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LSE	Língua de Sinais Espanhola
LSM	Língua de Sinais Mexicana
LSMy	Língua de Sinais Maya
LSPy	Língua de Sinais Paraguaia
LSUK	Língua de Sinais dos Urubu-Kaapor
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
NUESP	Núcleo de Educação Especial
ONU	Organização das Nações Unidas
PROESP	Programa de Apoio à Educação Especial
SED	Secretaria de Estado de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SKA	Sinais Kaingang da Aldeia
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
SPILTN	Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais

SUS	Sistema Único de Saúde
TI	Terras Indígenas
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 O CAMINHAR COM DELEUZE E FOUCAULT: OS SUJEITOS, AS DIFERENÇAS, OS DISCURSOS E OUTRAS FERRAMENTAS CONCEITUAIS	22
1.1 O conceito de diferença em Deleuze	24
1.2 Ferramentas conceituais: verdade, sujeito, discurso, poder	27
1.3 A pesquisa com Foucault e Deleuze	29
1.4 Os Locais e sujeitos da pesquisa	35
2 AS TRAMAS DA CULTURA (RE) EXISTENTE GUARANI E KAIOWÁ NO MATO GROSSO DO SUL	38
2.1. A cultura (re) existente dos povos Guarani e Kaiowá	43
2.1.1 Os Guarani e Kaiowá nos municípios Amambai, Coronel Sapucaia e Paranhos.....	51
2.2. A constituição de uma educação escolar nas Terras Indígenas	56
2.2.1 Características e currículo das Escolas Indígenas nos discursos políticos e dos profissionais da educação.	70
2.3 Produção sobre a escolarização de estudantes com deficiências e surdos em escolas indígenas	84
3 OS DISCURSOS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS INDÍGENAS	95
3.1 Estratégias discursivas na constituição da deficiência entre os indígenas.....	96
3.2 O laudo médico como necessário para a identificação, avaliação e atendimento dos alunos diferentes.	101
3.3 A busca pelo especialista em educação especial nas comunidades indígenas	108
3.4 O (não) acesso ao Atendimento Educacional Especializado (in) existente	115
3.5 A hegemonia cultural da Língua Portuguesa e da Libras na Escola Indígena	119
3.5.1 Saber a língua portuguesa é poder!.....	120

3.5.2 A necessidade de ensino da Língua Portuguesa e da Libras para os surdos – três casos de crianças surdas em salas de alfabetização.....	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS.....	146
APÊNDICE – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO UTILIZADO PARA AS ENTREVISTAS	155

INTRODUÇÃO

*Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se,
e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida.*

(Gilles Deleuze, A Literatura e a Vida. In: *Crítica e clínica*)

Este texto é um ato de pensamento onde optei por traçar um caminho próprio (muitas vezes um pouco heterodoxo), como a escrita da introdução em primeira pessoa e a problematização a partir das minhas próprias experiências, inspirada nas leituras dos filósofos Deleuze e Foucault. Inicialmente, escrevo sobre a minha formação acadêmica e algumas das primeiras experiências como profissional atuando em escolas e na universidade. Em seguida, mostro como essa atuação constituiu a pesquisadora que agora apresenta esta tese de doutorado. Tese escrita a partir dos acontecimentos e agenciamentos vividos por mim nesse percurso, tomando como ponto de partida questões que ocuparam meu pensamento na atividade docente e tornaram-se problemas de pesquisa.

Ingressei no curso de Psicologia ofertado no Câmpus do Pantanal (CPAN) da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) no ano de 2001. No período de graduação, tive contato com muitos textos e autores da psicologia e filosofia, mas, foi o encontro com pessoas surdas e o contato com esse mundo visual e sinalizado que permitiu os rizomas condutores para a educação e para a vida acadêmica. O primeiro contato com esse mundo sinalizado foi em uma instituição religiosa de Dourados, estado de Mato Grosso do Sul (MS). A contemplação dessa comunicação nova e diferente me levou à necessidade de aprender a Libras - Língua Brasileira de Sinais utilizada pelos sujeitos surdos. Parafraçando Platão, foi pela admiração/espanto que comecei a filosofar e aprender sobre os sujeitos surdos. Já em Corumbá (cidade localizada no mesmo estado) durante os anos de graduação, pude aprender mais dessa língua com os sujeitos surdos de lá e ao mesmo tempo desenvolver muitas atividades relacionadas com esses sujeitos, como atendimento psicológico de crianças surdas na clínica da universidade, formação em língua de sinais para professores da rede estadual de educação e projetos de extensão com o objetivo de ensino da Libras, voltado para a comunidade interna e externa à universidade, quando essa língua ainda não constava como disciplina curricular na universidade.

No ano de 2005, ainda cursando Psicologia, ingressei na rede estadual de educação básica para atuar como intérprete de Libras em uma turma de quarto ano do ensino

fundamental. Nesse ano, a Educação Inclusiva estava sendo organizada no município de Corumbá, e o atendimento a essa política veio através da colocação de profissionais intérpretes e de apoio nas escolas. Mesmo sem uma formação específica, naquele momento saber a Libras já era suficiente para ser credenciada a atuar na escola. Encontrei ali pessoas surdas adultas, estudando em uma sala de quarto ano, posicionadas em fila na parede direita da sala (para não atrapalharem a visão dos demais colegas crianças, que tinham entre 9 e 11 anos). Para os estudantes, também era a primeira experiência deles com uma intérprete de Libras na sala de aula. Logo vimos que o atendimento às diferenças, que pretendia garantir o direito de todos à educação, não se efetivava naquele contexto. Havia a tentativa de atender ao discurso legal em voga naquele momento¹, mas as práticas educacionais e as estruturas não se modificavam.

Como explica a autora Lopes (2007), na última década do século XX, ocuparam o cenário educacional com mais expressão acadêmica, social e política as lutas pelo reconhecimento da língua de sinais nas escolas, pelo reconhecimento da comunidade surda e pelo fim de práticas oralistas nos trabalhos com sujeitos surdos. Consequência dessas lutas foi a promulgação da lei 10.436 em 2002, que ficou conhecida como ‘Lei de Libras’ (BRASIL, 2002) e sua regulamentação por meio do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) que recomendavam a inclusão de estudantes surdos nas escolas regulares. No entanto, a autora segue explicando que

a surdez como deficiência que marca um corpo determinando sua aprendizagem é inventada através do referente ouvinte, das pedagogias corretivas, da normalização e dos especialistas que fundaram um campo de saber capaz de “dar conta” de todos aqueles que não se enquadram em um perfil idealizado de normalidade. (LOPES, 2007, p.8)

Os especialistas da área da saúde e reabilitação foram substituídos nas novas políticas educacionais pelos especialistas em educação de surdos, tais como intérpretes de Libras, professores bilíngues, instrutores surdos, mas as práticas nas escolas ainda buscavam a superação da surdez e/ou sua remediação com currículos e práticas paliativas e facilitadas em relação aos demais estudantes da sala. Os profissionais intérpretes eram vistos como os especialistas, responsáveis pelo ensino-aprendizagem dos alunos surdos e como os únicos que sabiam lidar com eles. Tal fato constituiu o que seria o papel desse profissional na escola, no

¹ Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394 (BRASIL, 1996); Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a); Lei Nº. 10.436 - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências (BRASIL, 2002); Decreto Nº 5.626 - Regulamenta a Lei Nº 10.436 (BRASIL, 2005)

entanto, a frustração aparecia para lembrar-nos de que sozinhas não conseguiríamos resolver os problemas que surgiam como consequência de anos de exclusão dentro e fora da escola.

Em posteriores atuações em outros espaços presenciei muitos professores recusarem-se a lecionar em salas de aulas com estudantes surdos incluídos, alegando falta de conhecimentos específicos sobre o assunto (Libras). Ao mesmo tempo também vivenciei experiências de insurreições e de muitas coisas novas sendo criadas por professores, além de movimentos de resistência dos estudantes surdos inventando currículos e práticas que dão visibilidade à sua existência.

Resistir em educação seria criar ou dar visibilidade a outras formas de ensino menores, que subvertam a *educação maior* ou o modelo de educação hegemônico. Essa noção de *educação menor* foi inspirada no texto que Deleuze e Guattari escreveram analisando a obra literária de Franz Kafka, autor que teria revolucionado a literatura alemã produzindo uma *literatura menor* (DELEUZE; GUATTARI, 2003). Menor, explicam os autores, não refere-se ao número reduzido de trabalhos ou de importância do texto, mas ao afastamento, à distância em relação a uma dada característica da axiomática dominante (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p.15). A *literatura menor* seria aquela que subverte uma língua, faz com que ela seja o veículo de desagregação dela própria.

Com essa inspiração, Gallo (2003) deslocou esse conceito para operar com a noção de educação menor, nos levando a refletir sobre a educação no Brasil em um livro organizado para dialogar com os conceitos de Deleuze na educação. A *educação maior* seria aquela instituída pelas políticas públicas de educação, a das diretrizes e parâmetros, a dos grandes mapas e projetos, constituída em desarticulação com as perspectivas não hegemônicas, ou seja, desconsiderando as minorias culturais. Nesse sentido, para o autor, a *educação menor* seria:

Um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas [...].Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. (GALLO, 2003, p. 78)

Gallo (2003) continua explicando que a educação maior é onde estamos inseridos, ou onde querem nos inserir; na escola com estrutura e arquitetura padronizadas, suas regras e conteúdos imutáveis. A educação menor nesse contexto é a desterritorialização da língua

realizada pelo professor, seu trabalho coletivo e político diário dentro da sala de aula, a revolução diária, a insurreição.

Filosofar com Nietzsche, Foucault e Deleuze foi subversivo na minha trajetória pessoal de formação religiosa cristã. As leituras consideradas pós-modernas fizeram-me questionar a vontade de verdade dos discursos e a compreender as relações de saber e poder que os constituem. Foi no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva – GEPEI da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) que conheci a professora Profa. Dra. Marilda M. Garcia Bruno, quem agenciou o encontro com os textos dos filósofos citados acima.

A parceria de estudos e trabalho com a orientadora estendeu-se da especialização em Formação de Profissionais da Educação (concluída em 2010) para o mestrado em Educação (concluído em 2011) até chegar ao doutorado em Educação, todos os trabalhos sob a orientação da Profa. Dra. Marilda e defendidos na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados.

Esse agenciamento permitiu não só o contato com os filósofos, mas também com a educação escolar indígena. Em 2008 a pesquisadora Profa. Dra. Marilda iniciou uma investigação com o tema “Mapeamento de deficiências na população indígena da região da grande Dourados, MS: um estudo sobre os impactos e as possíveis implicações para a inclusão educacional”, projeto este financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através do Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP). Parte dos resultados foi organizada e publicada em Bruno e Suttana (2012).

Minha pesquisa de mestrado foi vinculada e financiada por esse projeto, e foi realizada em terras indígenas localizadas em municípios (Amambai, Coronel Sapucaia e Paranhos) do cone sul do estado, habitadas pelos povos Guarani e Kaiowá. Alunos do curso de licenciatura indígena da UFGD indicavam a existência de crianças surdas nessas comunidades, e isso instigou-nos a verificar. Pudemos identificar, nos três municípios, crianças surdas em idade escolar que estavam, na sua maioria, fora da escola. As crianças que frequentavam as instituições localizadas nas aldeias não estavam alfabetizadas e enfrentavam muitas dificuldades para a compreensão dos conteúdos escolares, tal como muitos alunos surdos das escolas urbanas. Todas as crianças e jovens surdos observados utilizavam sinais manuais, constituídos na convivência familiar, para a comunicação e interação com as outras pessoas

da comunidade. Alguns desses sinais foram identificados e registrados no trabalho de conclusão da pesquisa relatada².

Também apontamos outras questões, como a alegação dos professores de que eles não têm informações e formação específica para lidar com as pessoas surdas e com a comunicação sinalizada dos estudantes – discurso semelhante ao observado por mim junto a professores não indígenas entre os anos de 2005 a 2010. Hoje percebo que os professores indígenas estavam se apropriando de uma lógica discursiva semelhante a dos professores urbanos. Essa lógica é a de pensar os sujeitos como pessoas a serem descritas, analisadas, corrigidas por especialistas por meio de saberes universais instituídos e valorizados (FOUCAULT, 1999). Dentro dessa lógica, a escola deve incluir o outro com a finalidade fazer o outro semelhante ao mesmo, caso contrário, como vimos com Derrida (2003), ele tem que sair, e se torna marginalizado e invisibilizado.

Além disso, verifiquei que o ambiente da sala de aula em uma comunidade indígena que se propõe inclusiva é bastante complexo. São línguas diferentes em contato e, ao mesmo tempo, em uma relação de dependência. Estudiosos das línguas de sinais defendem que, para que ocorra a aprendizagem das línguas orais (Guarani e Portuguesa) na modalidade escrita, seria necessário primeiro o (índio) surdo possuir uma língua de instrução (sinalizada) e, a partir disso, as outras línguas envolvidas no processo seriam assimiladas (QUADROS & KARNOPP, 2004). Verifiquei que isso nem sempre é possível, pois os estudantes surdos não conhecem a forma institucionalizada da Libras e pouco convivem uns com os outros, o que dificulta o desenvolvimento de uma língua baseada nos referenciais semânticos e visuais próprios das comunidades indígenas.

O documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), recomendou que a interface entre a educação indígena e a educação especial fosse construída contemplando as diferenças socioculturais desse grupo. No entanto, o próprio texto não considera as diferenças de todos os sujeitos quando define o público alvo da educação especial e as diretrizes para essa modalidade de ensino na escola; ele tem um caráter normalizador dos estudantes e das práticas no âmbito da educação especial. Isso provoca-nos a pensar como e sob que condições os estudantes indígenas surdos

² Conferir: COELHO, Luciana Lopes. A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

estão vivenciando a escolarização nas comunidades indígenas e como tem acontecido o processo de aquisição de linguagem.

As questões relacionadas com a representação sobre a deficiência e as diferenças presentes na comunidade foram igualmente investigadas no bojo da pesquisa da professora Marilda Moraes Garcia Bruno. Os discursos dos sujeitos indígenas são de respeito à cultura tradicional e a cosmologia própria dos Guarani e Kaiowá. Eles possuem uma maneira singular de compreender a constituição do universo e dos sujeitos (SOUZA, 2011; COELHO, 2011). E esses discursos vêm sendo ressignificados, devido ao contato cada vez maior com outros discursos, outras lógicas e outros saberes.

Reflexões após a conclusão da pesquisa de mestrado, nos levam a entender que não apenas as condições materiais e sociais dos sujeitos surdos influenciam a sua inclusão social e escolar³ nas comunidades pesquisadas, mas sobretudo os discursos que localizam a diferença surda no campo das deficiências e das incapacidades e que não potencializam sua diferença na escola.

No ano de 2015, já exercendo a docência na UFGD ingressei no doutorado em Educação e outros encontros e agenciamentos aconteceram através do curso de disciplinas no Brasil e na Espanha, participação em eventos e encontro com os intercessores⁴ Profa. Marilda M. G. Bruno (orientadora da tese), Profa. Lucyenne M. da Costa Vieira-Machado (professora da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES). Iniciei minha investigação sobre o conceito de diferença nos estudos considerados pós-estruturalistas, e encontrei textos de Deleuze, traduzidos e comentados no Brasil por pesquisadores como Tomaz Tadeu da Silva, Silvio Gallo e Alfredo Veiga-Neto. Nesse momento as leituras de Deleuze foram ficando mais intensas.

Os conceitos complexos desse filósofo não me levaram a pesquisar apenas comentadores da sua obra, mas também outros autores como Kafka, Guattari, Foucault e

³ Pois, no geral, a comunidade indígena do estado de Mato Grosso do Sul vive em uma situação de extrema pobreza. Um grupo muito grande de indivíduos vive confinado em reservas indígenas muito próximas aos centros urbanos e limitadas pela proximidade com as fazendas de agricultura, sem condições de sobreviverem apenas do cultivo da terra e dependendo das políticas assistencialistas dos municípios e do estado. Nesse contexto de pobreza generalizada, ser surdo é uma condição que limita ainda mais os sujeitos, pelo fato de diferenciá-lo do outro ou da maioria ouvinte.

⁴ Intercessores nos termos Deleuzianos são aquelas pessoas (cientistas, artistas, filósofos, etc.), coisas, plantas ou até animais, fictícios ou reais, animados ou inanimados, que me permitem exprimir e serem exprimidos; que permitem o trabalho coletivo, pois “sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê” (Deleuze. Conversações, 2ª ed. 2010. p. 160)

Nietzsche. Os encontros sempre foram muito interessantes, porém nada fáceis. O caminho da investigação do pensamento do filósofo Deleuze foi solitário, sem muitos interlocutores, dado que Deleuze não figura como referência nas pesquisas do Programa de Pós Graduação em Educação da UFGD. A investigação continua em outros ambientes acadêmicos: faculdades, grupos de pesquisa, leitores de Deleuze etc fora da FAED/UFGD, mas sempre sob a supervisão da orientadora.

Podemos questionar se os conceitos de Deleuze podem funcionar para problematizar a educação inclusiva, uma vez que a educação nunca foi um tema de pesquisa para o filósofo. Seu diálogo é sempre intrafilosófico, pois se preocupou em pensar conceitos puros, para além do factível. No entanto, como ele mesmo explica: “os filósofos trazem novos conceitos, eles os expõem, mas não dizem, pelo menos não completamente, a quais problemas esses conceitos respondem” (DELEUZE, 2010, p. 174). Para Deleuze, a filosofia nunca para de criar conceitos que responderão a verdadeiros problemas. Por isso, podemos usar os conceitos para dizer o que está subentendido ou o que não foi dito pelo filósofo, ressignificando sua criação em outros espaços.

Para Deleuze, escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir (DELEUZE, 1995). Escrever essa tese de maneira que seja compreensível é uma experiência bastante complexa, pois, uma trajetória acadêmica e pessoal iniciada na psicologia, área de intensas críticas de Deleuze (como nas obras *Mil platôs*, *O Anti-Édipo*, *Crítica e Clínica*), baseada na filosofia moderna da primeira metade do séc. XX e com a pouca leitura de clássicos da literatura mundial como Kafka, inspiração de Deleuze, constituíram algumas dificuldades em encontrar portas de entrada na escrita de Deleuze e de Foucault. Os agenciamentos (comentadores da obra desses filósofos) e o esforço de dialogar com esses autores na investigação das ferramentas conceituais funcionou.

Não se perguntará nunca o que um livro quer dizer, significado ou significante, não se buscará nada compreender num livro, perguntar-se-á com o que ele funciona, em conexão com o que ele faz ou não passar intensidades, em que multiplicidades ele se introduz e metamorfoseia a sua, com que corpos sem órgãos ele faz convergir o seu. Um livro existe apenas pelo fora e no fora. (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p.32)

Nesse sentido, a leitura dos conceitos de Deleuze levou-me a olhar as diferenças à partir de uma nova perspectiva, instigando-me a analisar como elas são produzidas nos discursos da comunidade indígena. Decidimos retornar para as comunidades indígenas

visitadas durante a pesquisa de mestrado, e olhar de novo para aquele lugar, com olhar diferente, pois não éramos também mais as mesmas.

Algumas pesquisas no Brasil e no México sobre as línguas de sinais indígenas foram fontes importantes de informação que impulsionaram a investigação nesse contexto da escola diferenciada indígena plurilíngue e multicultural. A produção acadêmica já existente sobre o tema será discutida mais demoradamente nos capítulos da tese, mas um levantamento geral nos mostra que a produção sobre línguas indígenas é escassa (KNAPP, 2016; CHAMORRO E COMBÈS, 2015), e mais ainda sobre as línguas Guarani e Kaiowa e seu ensino nas escolas. Pesquisas na área da linguística apontaram diferenças na comunicação sinalizada de índios surdos que habitam em terras indígenas (VILHALVA, 2008; GIROLETTI, 2008; CRUZ-ALDRETE, 2009; SUMAIO, 2014; AZEVEDO, 2015; BARRETOS, 2016;), mas não analisam como a escolarização de crianças consideradas público-alvo da educação especial acontece nas escolas indígenas. De maneira geral, identificamos que ainda faltam pesquisas que apontem como está acontecendo nessas escolas o atendimento à norma da política de inclusão. Por essa razão, voltamos o foco para as escolas indígenas das áreas reservadas nos municípios de Amambai, Paranhos e Coronel Sapucaia, já visitadas por nós em uma pesquisa anterior (COELHO, 2011).

O retorno a uma escola indígena aconteceu em junho de 2017 com o objetivo de levantar informações sobre os estudantes identificados em 2011. Soubemos que alguns alunos surdos que estavam na escola naquele ano, em 2017 não a frequentavam mais. Nesse momento comecei a questionar não mais sobre o que a presença de sujeitos surdos tem provocado de mudanças na escola indígena, mas sobre qual a ordem discursiva engendrada nas concepções dos sujeitos sobre os surdos e sobre as diferenças.

A partir daí a problemática da minha investigação começou a ser elaborada: Quais os discursos sobre a constituição e a diferença circulam na escola indígena? Como os discursos e concepções sobre a diferença dos sujeitos surdos são constituídos e multiplicados nas comunidades indígenas? Como esses discursos funcionam na escola diferenciada indígena? De que modo os professores explicam suas experiências e práticas de ensino de estudantes surdos na educação escolar indígena? Essas questões levaram-me à redefinição dos objetivos iniciais da tese.

Como objeto da pesquisa, elegi os discursos dos profissionais da educação escolar indígena sobre a educação diferenciada indígena, os sujeitos e as práticas de ensino de estudantes surdos nas escolas. O objetivo geral dessa pesquisa foi investigar os discursos sobre as diferenças que circulam no contexto escolar. Os objetivos específicos foram: a) Mapear os discursos/enunciados dos profissionais da educação indígena sobre a escola e a constituição de uma educação escolar diferenciada nas comunidades indígenas; b) Analisar os discursos que circulam nas comunidades pesquisadas sobre as diferenças dos sujeitos e sobre os sujeitos surdos; c) Problematizar as experiências de ensino de alunos surdos e estratégias linguísticas e didáticas utilizadas a partir das práticas narradas pelos professores; d) Analisar as relações de saber e poder envolvidas na invenção de uma educação inclusiva na escola diferenciada indígena.

Inicialmente as hipóteses levantadas relacionavam-se com a hegemonia cultural que a língua portuguesa exerceu historicamente, e ainda exerce nas comunidades falantes de línguas diferentes. Esta tem se somado à hegemonia da Libras para a comunicação dos estudantes surdos nos discursos da educação inclusiva. Colocamos em suspeição se essas estratégias de governamento não estão invisibilizando as línguas e as diferenças culturais dos estudantes surdos que frequentam as escolas indígenas. Suspeitamos também que essas estratégias não contribuem para a manutenção e valorização das línguas maternas nas comunidades indígenas, discurso defendido pelos professores indígenas.

Para construir essa análise, seccionamos este trabalho em quatro momentos compostos pela introdução e três capítulos. Na introdução do texto apresentei meu percurso de formação acadêmica, os acontecimentos que permitiram a aproximação do tema dessa pesquisa, os objetivos e alguns conceitos norteadores da discussão da tese. No primeiro capítulo, apresento de forma mais aprofundada os conceitos que fundamentam as análises dessa tese e a opção pelo caminho metodológico trilhado. Partindo do arcabouço teórico dos estudos considerados pós-modernos, em específico os conceitos criados pelos filósofos Deleuze e Foucault, discuto a diferença e apresento as ferramentas conceituais verdade, discurso, sujeito e poder. Pistas indicadas nos livros organizados pelas autoras Paraíso (2014) e Costa (2007) são seguidas na tentativa de esboçar um percurso metodológico inspirado nos estudos pós-críticos em educação.

No segundo capítulo apresento os discursos de constituição da cultura dos povos indígenas Guarani e Kaiowá levantando dados sobre essa população no estado de MS, sobre a

questão territorial, linguística e cultural (PEREIRA, 2012; CAVALCANTE, 2014; CHAMORRO, 2008, CHAMORRO E COMBÈS, 2015). Ainda discutimos a história da escolarização de povos indígenas no Brasil e no MS e a invenção da educação escolar diferenciada indígena e suas características (COHN, 2014; KNAPP, 2016), dialogando também com pesquisadores indígenas que publicaram trabalhos sobre a educação escolar indígena nos municípios de Amambai, Coronel Sapucaia e Paranhos (LESCANO, 2016, AQUINO, 2012, BENITES, 2014). Ainda no segundo capítulo apresento a produção sobre a educação escolar de surdos indígenas no Brasil e no MS, apontando as análises que existem sobre as línguas de sinais nesses contextos.

No terceiro e último capítulo problematizo os discursos dos profissionais da educação escolar indígena levantados por meio das entrevistas realizadas nos municípios Amambai, Coronel Sapucaia e Paranhos sobre o atendimento escolar de estudantes surdos. Na análise dos discursos foram consideradas as políticas de educação inclusiva e a interface com a educação indígena (BRASIL, 2008; 2015), discutindo os resultados a partir dos conceitos de resistência (FOUCAULT, 2008) educação menor (DELEUZE & GUATTARI, 2003; GALLO, 2003), e hospitalidade linguística (RICOEUR, 2005).

Para finalizar este trabalho, mas não concluir, apresento algumas considerações sobre as análises feitas e indico possíveis caminhos para as próximas investigações sobre o tema. Por se tratar de um tema multidisciplinar, que envolve pesquisas na área da história regional, antropologia, linguística, educação entre outras, consideramos que este trabalho pode ser potencializador de novas discussões sobre a escolarização de estudantes indígenas em escolas diferenciadas. A caminhada pelas trilhas deixadas se intensificará a partir dessa investigação.

1 O CAMINHAR COM DELEUZE E FOUCAULT: OS SUJEITOS, AS DIFERENÇAS, OS DISCURSOS E OUTRAS FERRAMENTAS CONCEITUAIS

O homem é uma invenção cuja recente data a arqueologia de nosso pensamento mostra facilmente. (Michel Foucault, As palavras e as coisas, 2000, p.393)

Neste primeiro capítulo serão discutidos alguns conceitos que fundamentam as análises desta tese. Partiremos da exposição de um resumo da história da filosofia e o pensamento criador de filósofos que se filiaram à filosofia da diferença. Uma parte desses conceitos inventados por eles serão discutidos nessa seção do texto, relacionando também, a partir dessa exposição, com o conceito de sujeito, diferença, educação escolar, entre outros.

Os pensamentos de Giles Deleuze e Michel Foucault redescobriram Nietzsche, e expuseram novamente a ferida causada no ideal iluminista de sujeito autônomo e consciente. Esse pensamento causou um ruído no discurso vigente que tinha em sua base epistemológica a ideia de sujeito capaz de alcançar a verdade. Dentro da história da filosofia, o problema da verdade pertence ao campo da epistemologia, pois trata-se de um problema do conhecimento. Tradicionalmente, conhecer é acessar a verdade, todavia, o conhecimento filosófico está pautado nos princípios lógicos de identidade, não-contradição e terceiro excluído, propostos por Aristóteles, e que marcaram o pensamento ocidental. Nessa tradição, a diferença é um problema, pois pensamos aquilo que é e existe de forma idêntica e sem contradições.

Com Platão, a identidade foi definida como uma imagem dotada de semelhança. Dessa forma, a identidade seria aquilo que possibilita a seleção entre a boa cópia (com semelhança) e má cópia (a sem semelhança). Nietzsche radicalmente duvidou dessa orientação vertical, em busca da identidade do modelo, e colocou em prática o exercício de um pensamento que afirma a diferença. Nesse caminho ele cunhou dois conceitos fundamentais: a vontade de potência e o eterno retorno. A vontade de potência é uma força que impulsiona a diferença, ou seja, uma vontade afirmativa (e não negativa) dotada de sua singularidade. Já o eterno retorno seria, para Nietzsche, um questionamento sobre a ordem das coisas, evidenciando que as contradições (por exemplo, o bem e o mal) são parte de uma múltipla, mas única realidade. Em cada ação, devemos julgar se queremos fazer aquilo novamente, ou seja, fazer aquilo que se deseja fazer infinitamente (DELEUZE, 1976).

Deleuze se une a essa crítica da filosofia da representação e constitui a chamada filosofia da diferença. Para o filósofo Roberto Machado (2014), Deleuze privilegia alguns pensadores e os considera aliados, como Nietzsche, Espinoza, Kafka, mas não cria uma identidade entre eles e muito menos se identifica com algum deles. Ele extrai conceitos para integrar o seu próprio discurso filosófico (como a vontade de potência e diferença de Nietzsche, a desterritorialização de Kafka, entre outros).

Os comentadores da filosofia de Deleuze, ao exemplo de Machado (2014), dizem que ele não constrói seus argumentos privilegiando a história, como muitas vezes Foucault e outros filósofos fizeram; ele privilegia espaços. Espaços de pensamento não somente heterogêneos, mas, sobretudo antagônicos. Por essa razão, ele integra nessa construção alguns pensadores e não outros.

Deleuze contribui com a crítica que Nietzsche iniciou ao colocar sob suspeita as bases epistemológicas que fundamentaram a ideia de sujeito cognoscente. Na obra *Nietzsche e a Filosofia* (DELEUZE, 1976), Deleuze apresenta e discute as três teses do pensamento representacional. A primeira seria o sujeito cognoscente kantiano e cartesiano, que busca o verdadeiro, e através do pensamento ele pode formalmente alcançar a verdade. Esse ideal de sujeito, dotado de uma razão específica e universal, é o que Deleuze tenta desconstruir. A segunda tese é a de que forças estranhas nos desviam do verdadeiro (forças provenientes da dimensão sensível do corpo, como as emoções e sentimentos, o que marca uma disputa entre razão x emoção). Quando somos desviados desse modelo ideal de sujeito, o sujeito da razão, devemos encontrar formas de nos voltarmos para ele. O que só conseguiríamos pela utilização do que seria a terceira tese dessa tradição, que é a utilização de um método que nos leve a pensar verdadeiramente (método cartesiano). Se pensarmos nas bases epistemológicas da educação escolar e suas práticas, podemos perceber a influência dessa teoria representacional, que construiu estratégias de ensino que objetivaram “levar o sujeito a razão” e não se desviar dela.

Para Deleuze, o ato de pensar não nos leva ao conhecimento “da” verdade, mas é um ato de criação de novas ideias. É no encontro com intercessores (que podem ser acidentais ou programados) que somos abalados naquilo que já conhecemos e então produzimos o novo, o diferente. Assim, o filósofo investe numa proposta de pensamento sem imagem, liberto dos pressupostos e fundamentos apriorísticos, que pode pensar de outras formas.

1.1 O conceito de diferença em Deleuze

Como explicitado anteriormente, a forma de pensar da tradição filosófica foi caracterizada por determinados ideais de universalidade, unidade e identidade. Pensar a diferença em uma sociedade onde a base epistemológica esta fundada em ideais de identidade e totalizações se torna um desafio. O pensamento representacional nos leva a tomar como ponto de partida a mesmidade, ou seja, o outro em relação ao mesmo. Quando derivamos a diferença de uma identidade, nós falamos, nomeamos, explicamos o outro, sempre em relação a essa suposta identidade. Como se a diferença não existisse em si mesma, mas sempre em relação a alguma coisa ou alguém.

O filósofo Deleuze, em seu texto *Diferença e Repetição* (2000), faz uma análise da diferença contrapondo sua ideia com as de outros filósofos clássicos que abordaram o tema. Sua maneira de construir os conceitos assemelha-se a uma cartografia, que privilegia pensadores que também expressam um estilo de pensamento que permitem um “espaço de criação da diferença”. Deleuze cria uma filosofia da diferença, e faz isso colando pensamentos de alguns autores em seu texto e extraíndo deles essa diferença, para então criar algo seu a partir do conceito (MACHADO, 2014).

Na introdução do livro, Deleuze (2000) inicia diferenciando a repetição da generalidade. O conceito de repetição em Deleuze em nenhum momento se filia ao da semelhança, mas ele seria um motor da diferença, ou o que permite produzir a singularidade e a diferença. E essa produção das diferenças é interior a cada ser.

O filósofo explica que na natureza há constantes e perseveranças, mas para ele, constância e permanência não têm nada a ver com a repetição. O fato de existirem certos objetos permanentes na natureza não pode ser justificativa para se criar leis universais que limitam os sujeitos que são variáveis, limitando assim a sua potência de se diferenciar. Na sua análise, esse foi o método da filosofia até o séc. XVIII.

O ser humano tem uma potência que se afirma contra a lei, que trabalha sob as leis, talvez superior às leis, ou seja, sob todos os aspectos, a repetição é a transgressão tanto da lei moral como da lei da natureza (DELEUZE, 2000).

Deleuze defende a ideia de que Kierkegaard, Nietzsche e Peguy já falavam de uma repetição desvinculada da generalização, pois fazem da própria repetição algo de novo, como o exemplo ele cita o conceito de eterno retorno de Nietzsche. Para ele, esse conceito não trata do retorno do mesmo, mas do diverso sendo selecionado por uma vontade de potência. Para Deleuze, esses autores também opuseram a repetição às leis da natureza, à lei moral, às generalidades do hábito e também às particularidades da memória.

O filósofo Silva (2001) nos ajuda a entender o conceito da diferença em Deleuze. Ela seria interna a uma coisa ou em alguém (diferencia-se a partir de si mesma) e por essa razão dispensa qualquer mediação - ela acontece diretamente por si mesma. Isso diferencia o pensamento de Deleuze do pensamento de filósofos como Hegel e Derrida, para quem a diferença é sempre relacional. Para exemplificar essa ideia, Silva utiliza o seguinte exemplo:

Consideremos, por exemplo, a regra para produzir um círculo: “pegue uma reta, fixe uma de suas extremidades e faça-a girar sobre essa extremidade: o resultado é um círculo”. Cada círculo assim gerado é único, singular, embora tendo nascido da mesma regra, do mesmo esquema. Contrastar essa regra, esse esquema, com o conceito de círculo. Vemos, aqui, como repetição é criação, produção, geração. Repetir é criar. (SILVA, 2001, p. 71)

Para explicar como essa repetição cria, Deleuze recorre a obra *Tratado da natureza humana* de Hume para trazer a noção de experiência, que permite considerar a repetição não em relação aos objetos que repetem e nos quais ela nada muda, nada descobre, nada produz, mas para considerá-la no espírito ou na mente que a contempla, e na qual produz uma mudança: “A repetição nada muda nos objetos que se repetem, mas muda alguma coisa no espírito/mente que a contempla” (DELEUZE, 2000, p.76). Para Deleuze essa noção é fundamental para compreendermos que o encontro com a repetição nos perturba e é aí que está a diferença.

A mudança não acontece em si, mas é consequência da produção de novas impressões suscitadas no espírito/mente. O espírito/mente do sujeito pode aceitar ou não essas impressões, e é nesse movimento que se cria, para Deleuze, a repetição para si mesmo ou a consciência da mudança.

Deleuze continua em seu livro (2000) tratando basicamente desse plano de contato entre a diferença em si mesmo e a criação do novo. Para o autor a repetição é quem produz o novo, uma vez que implica em um “em si” que se desfaz à medida que ela refaz.

Ele explica o mecanismo acionado quando repetimos ou criamos algo novo, na sua perspectiva. Não é pela reflexão sobre algo apenas, mas por um movimento de contração do corpo (incluindo as milhares de sínteses passivas que nos compõem organicamente) que constitui o presente vivido, e é nesse presente que o tempo se desenrola. Para ele, o passado e o futuro pertencem ao presente, porque os instantes precedentes são retidos na contração, e o futuro porque a expectativa é a antecipação da contração. Nós existimos em meio a transvasamentos da repetição pela diferença (MACHADO, 2014).

Essa noção leva o conceito de repetição para outro lugar, não mais o da semelhança, mas uma repetição a favor da diferença. A humanidade se repete através de sínteses passivas e transvasamentos da diferença e não das semelhanças. Para o filósofo, basta contemplar ou imaginar para que algo novo (a diferença) seja transvazada na repetição, pois, contemplar já é questionar. Quando questionamos a repetição sobre qual diferença ali existe, as contrações transvazam a resposta, que muitas vezes pensamos ser o mesmo, mas é a diferença.

A aliança com Nietzsche é reiterada para afirmar o que Machado (2014) chama de o mais decisivo na paradoxal repetição deleuziana: “O que é reproduzido, o absolutamente novo, é, por sua vez, apenas repetição. A terceira repetição, dessa vez por excesso, a repetição do futuro como eterno retorno.” (DELEUZE, 2000, p. 95). O que eternamente retorna é o devir, o vir a ser, eterno retorno das singularidades que são inovações do universo. Como o filósofo diz em outra passagem do livro “retornar é o ser, mas somente o ser do devir. O eterno retorno não faz "o mesmo" retornar, mas o retornar constitui o único Mesmo do que devem.” (DELEUZE, 2000, p. 50). Isso implica a diferença, pois retornar é o ponto de partida da diferença. O idêntico que se diz da diferença e essa identidade produzida pela diferença é determinada pelo autor como repetição da diferença, é aí que o paradoxo se fecha. Vejamos sua explicação:

Tal identidade, produzida pela diferença, é determinada como "repetição". Do mesmo modo, a repetição do eterno retorno consiste em pensar o mesmo a partir do diferente. Mas este pensamento já não é de modo algum uma representação teórica: ele opera praticamente uma seleção das diferenças segundo sua capacidade de produzir, isto é, de retornar ou de suportar a prova do eterno retorno. (DELEUZE, 2000, p. 50)

O eterno retorno nos impõe uma tarefa de selecionar as diferenças segundo sua capacidade de produzir, isto é, de retornar ou de suportar a prova do eterno retorno, pela sua potência de produzir, de inovar. Cada diferença estará abrindo um novo domínio. Por essa razão, cuidamos ao definir um sujeito ou objeto, ou para enquadrá-lo em uma identidade

essencial, pois cada sujeito tem uma potência de se diferenciar dentro de um campo, de um grupo.

Nesse sentido, Deleuze nos ensina que devemos olhar para a diferença que extravasa em cada sujeito, em cada grupo, em cada caso. Para compreendermos os sujeitos, devemos questionar quais os campos e quais os signos são mobilizados em cada pessoa. Ele nos mostra a necessidade de criar uma cartografia de cada sujeito, que vai se diferenciar da cartografia de outros sujeitos, pois sempre há um mundo conectado a uma singularidade. São mundos nos quais pulsam diferenças e diferentes articulações das diferenças. Nesse sentido, a análise é infinita devido ao eterno retorno das diferenças.

1.2 Ferramentas conceituais: verdade, sujeito, discurso, poder.

O filósofo Foucault nos ajudou a desconstruir a premissa moderna que associa poder a opressão, e saber a verdade e liberdade (COSTA, 2007, p.98). Ele evidenciou em seus trabalhos as relações de identidade entre saber e poder, e, voltou sua luta não mais contra as forças de opressão, mas ao saber que é produto delas e gere mecanismos que consolidam a dominação. Para Foucault, a verdade não é o resultado de uma operação pura do intelecto, ela não é uma, mas são várias; as verdades são deste mundo, produzidas num jogo de correlação de forças (FOUCAULT, 1995). E devem ser situadas historicamente, uma vez que diferentes épocas históricas possuem epistemes próprias e produzem diversificadas formas de verdade que circulam no interior das sociedades.

Como Foucault (1999) nos explica, as sociedades e culturas em que vivemos são dirigidas por uma poderosa ordem discursiva que define o que deve ser dito e o que não deve ser dito. Os sujeitos também se constituem e são constituídos dentro dessas tramas ao longo da sua história. Ao tentar delimitar um objeto de pesquisa, devemos considerar que ele não está no exterior do sujeito, para ser observado, investigado e explicado; o sujeito também se constrói no e como objeto de pesquisa.

No texto *As palavras e as coisas*, Michel Foucault (2000) define redes discursivas como regimes de verdade que já estão presentes e são partilhadas por comunidades linguísticas. Para Costa, “nesta concepção a centralidade da linguagem passa a ser evidente”

(COSTA, 2007, p.99). O filósofo se preocupou com a política do verdadeiro: processo pelo qual determinados discursos vêm a ser considerados verdadeiros pela sociedade, que os aceita, autoriza e os faz circular (FOUCAULT, 2000, p.23). Nesse sentido, Veiga-Neto nos ajuda a compreender que, quando analisamos a escola, os currículos, a pedagogia, a didática, a função da escola, os papéis dos professores e das professoras,

não estamos falando de “coisas” que já estavam simplesmente aí, à espera daquilo que temos a dizer sobre elas. O que estamos fazendo é entrando numa rede discursiva precedente que, antes, já as havia colocado no mundo na medida em que havia atribuído determinados sentidos a ela. (VEIGA-NETO, 2007a, p.43)

Nessa perspectiva, e considerando a noção foucaultiana de regime de verdade, compreendemos que quando o sujeito fala, escreve, sinaliza, nem sempre significa que ele é autor da própria palavra. Não podemos jamais inaugurar qualquer discurso (FOUCAULT, 1999), pois inúmeras vozes antes de nós já o enunciaram. Ou como explica Costa, “discursos poderosos impregnam as vozes e fazem desaparecer o sujeito singular que fala. Poder falar, assim, não significa necessariamente, conscientização e, muito menos, garantia de autonomia e emancipação”. (COSTA, 2007, p.100). Assim, o que nós pesquisadores podemos fazer é questionar os modos como são produzidos os discursos que se apropriam da linguagem dos sujeitos e problematizar aquilo que Foucault chama de economia política da verdade – que faz as vozes e as palavras terem ou não poder, dependendo de quem as produz, onde, quando e como. (COSTA, 2007, p.101).

Foucault (2012, p. 56) diz que os discursos “são práticas que formam sistematicamente os objetos de que fala”. A suposta realidade se constrói dentro de tramas discursivas. Essa realidade ou as muitas realidades não existem a priori, elas se constituem nos discursos. O próprio sujeito é um efeito das linguagens, dos discursos, dos textos, das representações, das enunciações, dos modos de subjetivação, dos modos de endereçamentos, das relações de poder-saber. (PARAÍSO, 2014).

A preocupação de Foucault foi estudar a construção da noção de sujeito e as maneiras pelas quais nos constituímos como sujeitos (FOUCAULT, 1995). Para ele, o sujeito é um artifício da linguagem, uma produção discursiva, um efeito das relações de poder-saber. Paraíso (2014, p.31) nos ajuda a compreender que nesse entendimento, o sujeito passa a ser então aquilo que dele se diz. E para compreender a constituição desse sujeito devemos analisar os modos de subjetivação, ou seja, “as formas pelas quais as práticas vividas constituem e medeiam certas relações da pessoa consigo mesma” (PARAÍSO, 2014, p.31).

Quando indivíduos ou grupos descrevem ou explicam algo em uma narrativa ou discurso, percebemos que a linguagem utilizada produz uma realidade, criando esse objeto e sua forma. Quando narramos pessoas, coisas ou processos, explicando como estão constituídos, como funcionam, que atributos possuem, estamos utilizando de uma posição de poder para representa-los. E em muitos casos essas representações adquirem status de “realidade” ou verdade, dependendo das relações de poder onde são produzidas (COSTA, 2007, p.102).

Isso significa dizer que compreendemos toda teorização que existe sobre a escola, a educação, a inclusão, como um conjunto de discursos, de saberes, que, ao mesmo tempo que explica como estas coisas funcionam e o que são, também fabrica estas identidades. Foucault (2000) explica que estas narrativas formam o conjunto de conhecimentos produzidos pela modernidade com o objetivo de tornar administráveis os objetos sobre os quais falam. Para Costa (2007, p.102), “conhecer o que deve ser governado é parte da estratégia que permite a regulação e o controle dos indivíduos, grupos, processos e práticas”.

Quando nos propomos a conhecer algo, nós descrevemos, nomeamos, relatamos, desde uma posição localizada em um espaço e em um tempo, dentro de relações de poder que tornam os discursos sempre hierárquicos. Por essa razão, não importa aos teóricos pós-estruturalistas os sistemas de codificação da língua. O mais relevante é compreender como esses códigos, palavras, línguas, são utilizadas para constituir a realidade e significá-la.

Nesse entendimento, o poder é uma ferramenta importante presente nas relações entre os sujeitos. Para Foucault (1995, p.242) poder é uma relação estratégica e não uma propriedade. O poder é relacional, e não pode ser apreendido e descrito como algo fundamental; não se capta o poder em si, mas podemos perceber as relações que manifestam o poder, pois todas elas estão numa ordem discursiva que institui uma verdade sobre o sujeito ou sobre as coisas.

1.3 A pesquisa com Foucault e Deleuze

Continuando no caminho que Deleuze e Foucault apontaram, nesse tópico discutiremos sobre as trilhas da pesquisa, incluindo a discussão de outros conceitos-chaves

para as análises dessa tese. A primeira escolha foi a de situar a investigação no campo das pesquisas qualitativas pós-críticas e pós-estruturalistas. Em seguida, consideramos os conceitos criados ou ressignificados por Foucault e Deleuze ferramentas úteis nesse caminho investigativo. Seguimos com a apresentação dos perfis dos participantes da pesquisa, do contexto das escolas indígenas visitadas e os passos percorridos. Como nos explica Alfredo Veiga-Neto, apesar de não termos, na maioria dos campos das Ciências Humanas, um acordo paradigmático unitário, “é sempre necessário explicar onde se está, de onde se fala, quais instrumentos se adotam” (VEIGA-NETO, 2007a, p.45).

Ainda que Foucault e Deleuze não pretendessem criar metodologias para pesquisa, eles nos indicaram alguns caminhos para se chegar às diversas interpretações existentes sobre um objeto. A arqueologia em Foucault seria uma forma de melhor escavar os discursos, ou como explica Dreyfus e Rabinow (1995), como uma técnica, a arqueologia serve para isolar os discursos-objetos e para distanciar e desfamiliarizar os “discursos sérios” das ciências humanas. Essa seria uma primeira etapa de investigação, trazer à superfície os diferentes discursos sobre algo. Em seguida, Foucault explica que a genealogia seria a interpretação desses discursos. Ele adotou o método genealógico de Nietzsche, e o explica da seguinte forma:

Se o intérprete deve ir ele mesmo até o fundo, como um escavador, o movimento da interpretação (genealógica) é, ao contrário, aquele de um sobressalto, cada vez mais elevado, que deixa sempre se instalar sobre si, de uma maneira cada vez mais visível, a profundidade; e a profundidade é agora restituída como segredo absolutamente superficial. (FOUCAULT apud DREYFUS; RABINOW, 1995, p.119).

Foucault continua explicando que o genealogista deve revelar “o segredo que (as coisas) não tem essência, ou que sua essência (foi) construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p.119). Nessa concepção, consideramos que tudo já é interpretado, e a genealogia tem como objetivo contar a história dessas interpretações. Para isso, o filósofo nos ajuda a levantar questões genealógicas, como questionar a maneira como são esses discursos utilizados e o papel que eles representam na sociedade.

Uma inspiração que influenciou também essa investigação é a da etnografia pós-moderna, que, segundo Klein e Damico (2014, p.70) permitem a utilização de movimentos de ver e narrar distintos que colocam em dúvida uma série de estratégias que visam a capturar indivíduos e multiplicidades humanas. Pensamos que a utilização de um método etnográfico

adequado ao nosso diferente tempo e espaço é necessário. Nessa pesquisa, estivemos vigilantes para que ele fosse menos propositivo e ritualístico e mais auto-reflexivo com respeito à subjetividade e mais autoconsciente das estratégias linguísticas e narrativas (KLEIN; DAMICO, 2014).

A narração da cultura e dos discursos, nessa perspectiva, compreende os movimentos de captura da ordem discursiva e os efeitos na constituição de sujeitos e saberes que estão sendo narrados. Como exemplo, Klein e Damico (2014, p.71) problematizam que a escola pode tornar-se alvo de determinadas orientações e normatizações que a responsabiliza pelas ações propostas e ao mesmo tempo a torna agente central da operacionalização das políticas de governo dos sujeitos.

Realizar uma pesquisa qualitativa com a orientação teórica dos estudos pós-críticos é uma maneira de conhecer e explorar modos alternativos de pensar, falar e fazer determinadas práticas sociais. Como nos explica a pesquisadora Gastaldo (2014, p. 12-13), a abordagem teórico-metodológica desse modo de fazer pesquisa é flexível, e na maioria das vezes é realizada em contextos específicos, onde são observadas as micropolíticas do cotidiano que constituem e são constituídas pelos discursos dominantes de nossa sociedade. Nessas investigações, a subjetividade do/a pesquisador/a é uma ferramenta a ser utilizada, em um exercício simultaneamente rigoroso e político permeado pelas relações de poder que pretende estudar.

Apesar de não haver um método recomendado para se realizar pesquisas com referências pós-críticas, a autora Paraíso (2014) ensina que devemos construir nossas metodologias considerando que essas teorias oferecem modos específicos de interrogar e estratégias para descrever e analisar. Ela indica algumas “premissas e pressupostos”⁵ a se considerar quando fazemos investigações com essa abordagem. Em primeiro lugar, devemos considerar que nós vivemos, educamos e pesquisamos em um tempo diferente. E as teorias, conceitos e categorias que podem explicar as mudanças na vida, na escola e nas relações que nela estabelecemos são outros, que deixaram de priorizar apenas a classe social e passaram a operar com questões de gênero, sexualidade, raça/etnia, geração, idade, cultura, regionalidade, nacionalidade, novas comunidades, localidade, multiculturalidade, etc. Nesse contexto, e em segundo lugar, considera-se a verdade uma invenção, uma criação. O discurso que

⁵ Para a autora, as premissas e pressupostos “nos mostram o que é preciso levar em consideração para construirmos os modos de interrogar adequados à perspectiva com a qual estamos trabalhando” (PARAÍSO, 2014, p. 28).

produzimos com nossas pesquisas é um discurso parcial e sabemos que ele tem uma função produtiva naquilo que diz. Outro pressuposto é o de que nas escolas e em diferentes espaços estão presentes relações de poder de diferentes tipos: de classe, gênero, idade etnia, cultura, etc. Por fim, a autora defende que as pesquisas qualitativas pós-críticas devem fazer proliferar a diferença, buscando exaltar a diferença e a multiplicidade em vez da identidade (que para Deleuze reduz o diverso a um ponto comum, busca a reunião, o agrupamento) e da diversidade (estática, que busca reafirmar o idêntico) (PARAÍSO, 2014).

Levando em conta esses modos de ver, interrogar e analisar, nos mobilizamos para buscar novos modos de enunciação dos sujeitos, das metodologias, do currículo e da escola (PARAÍSO, 2014), compreendendo que novo não deve se sobrepor ao velho, mas oferecer outra forma de olhar, que considere as diferenças silenciadas.

A autora segue indicando caminhos e estratégias descritivo-analíticas para a construção de metodologias nessa perspectiva, tais como fazer articulações de saberes e bricolagens metodológicas, leituras demoradas dos referenciais teóricos, montar, desmontar e remontar o que já foi dito sobre o objeto de pesquisa, compor, decompor e recompor, perguntar e interrogar, descrever, analisar as relações de poder, multiplicar os sentidos dos discursos, poetizar, estar à espreita e sermos rigorosos e inventivos sem qualquer rigidez (PARAÍSO, 2014).

Considerando essas ferramentas conceituais, a pesquisa apresentada não tem como finalidade julgar se o que falam os sujeitos é a verdade ou a realidade, ou se está certo ou errado, mas compreender que as pessoas percebem as coisas de outro modo, a partir de diferentes posições. Como esclarece Fischer (2007), com base no pensamento de Foucault, os discursos e todas as normas e regras institucionais são sempre práticos, sendo assim, o trabalho investigativo deve ter como objetivo analisar as práticas em que aquelas normas realmente figuram e que determinam espécies particulares de experiência.

Como prática entendemos as ações das pessoas, e, para apreendê-las, devemos considerar o que está visível e o enunciável. Para isso, essa tese propõe não apenas trazer o depoimento dos sujeitos, mas a vida que pulsa nas práticas que os discursos narram (FISCHER, 2007), ou seja, selecionar e analisar materiais ditos discursivos, textuais e imagéticos na condição de textualidade, para compreendermos os enunciados sobre a escola.

Para a autora Fischer (2007), a linguagem e a representação, os discursos e os enunciados, são parte vital das práticas, eles mesmos são práticas, que são impostas aos sujeitos.

A autora Wortmann (2007, p.83) argumenta que as análises discursivas realizadas sob inspiração foucaultiana não buscam “a simples identificação de frases e expressões linguísticas, ou a decifração léxica de conteúdos explícitos e implícitos nos textos; tampouco se pretende através delas captar tendências, ou a psicologia de autores e, muito menos, alcançar a origem fundadora do fenômeno examinado”. Ela compreende que os discursos são como histórias encadeadas e enredadas entre si que se complementam, se justificam e se impõem a nós como regimes de verdade. A autora dialoga com Veiga-Neto para explicar que os regimes de verdade são constituídos por formações discursivas agrupados em famílias de enunciados que estabelecem o pensável como um campo de possibilidades fora do qual nada pode fazer sentido, até que um outro regime de verdade se estabeleça (WORTMANN, 2007, p.83).

A entrevista com os sujeitos, nessa perspectiva, é um gênero discursivo. Silveira (2007) propõe olhar as entrevistas como eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam ambas as partes no momento e situação de realização das mesmas, e, depois, de sua escuta e análise. Tanto as perguntas dos entrevistadores como as respostas dos entrevistados estão situadas em lógicas culturais de seu tempo, da situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais (SILVEIRA, 2007, p. 128). Nesse aspecto, a entrevista seria

um jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/a “quer saber algo”, propondo ao/à entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas... Para esse preenchimento os/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim como personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessaram e ressoam em suas vozes [...] o pesquisador, o analista, que - fazendo falar de novo tais discursos - os relerá e os reconstruirá, a eles trazendo outros sentidos. (SILVEIRA, 2007, p. 137)

Nas entrevistas realizadas nesta investigação foram propostos tópicos discursivos, e na análise buscamos as regularidades dos temas, dos assuntos, das situações narradas, das formas de dizer, das metáforas recorrentes, das referências sentimentais, as significações compartilhadas. Não nos preocupou a “verdade” ou infidelidade dos relatos. Sabemos que os sujeitos estavam naquele momento trazendo os discursos que os atravessaram e, ao mesmo tempo, constituindo os sujeitos e objetos de quem falavam. A partir de uma massa de

elementos gerados pelas entrevistas, foi necessário isolar alguns, pô-los em confronto, discutir suas possíveis inter-relações, pensar sua pertinência, organizá-los em conjuntos (FOUCAULT, 2012).

Para a análise dos discursos capturados, tentamos seguir as dicas metodológicas de Meyer (2014) e delimitar “*quem* define a diferença, *como* a diferença em foco é definida e apresentada, *em quais situações*; a que desigualdades dá sustentação ou justifica; que diferentes *categorias de sujeitos* são representados dentro das cadeias de significação que definem essa diferença; como a diferença opera” (MEYER, 2014 p. 59-60, grifos da autora).

Olhar para a escola requer lembrar que ela é uma instituição que foi criada e fundamentada nos ideais iluministas de emancipação dos sujeitos através do conhecimento e da autorregulação. As autoras Lopes e Fabris, ao escreverem sobre o tema “Inclusão e Educação” (LOPES; FABRIS, 2016), explicam a utilização das praticas escolares como estratégia de normalização dos sujeitos. Elas analisam que do século XVIII em diante, o crescimento demográfico, associado à expansão do capitalismo, “fez gerar uma engrenagem instável e insegura de produção, consumo e de melhoria das condições de vida daqueles que conseguiam participar e se beneficiar dos jogos econômicos da época” (LOPES; FABRIS, 2016, p. 32). E essas mudanças também produziram necessidades para o Governo, uma vez que “governar uma população cada vez maior, com mais mobilidade, com mais necessidades e com ameaças sociais, econômicas e legais crescentes constituiu-se em uma escala crescente, um dos maiores desafios da modernidade”. (LOPES; FABRIS, 2016, p. 32).

A educação levada para o ambiente da escola foi uma das invenções da modernidade que mais contribuiu para o disciplinamento da população, pois as crianças começaram a ir muito cedo para a instituição escolar e, assim, as políticas de Estado puderam se estabelecer como princípios de organização da vida em sociedade. Arelada a isso está o surgimento de uma nova ordem que acreditava na necessidade de uma sociedade democrática, com direito a igualdade e cujo “direito de todos a educação” fosse uma condição para se atingir o progresso. A escola passou a ser um espaço útil para o Estado, pois exercia a função de disciplinar a população e manter os indivíduos e segmentos sociais sob controle. (LOPES; FABRIS, 2016).

Conformada em uma lógica moderna e kantiana, a escola deveria formar sujeitos racionais, contidos e capazes de investir em si próprios. Nessa lógica, o homem é corresponsável por sua saída da condição de minoridade e deve procurar e desejar se

autoconduzir (LOPES; FABRIS, 2016), para isso precisa possuir duas condições básicas, de acordo com Kant (1996): discriminar ações de obediência das de racionalidade e distinguir entre o uso privado e público da razão. Se o homem não consegue pensar racionalmente, ele precisa de um outro que o auxilie a fazê-lo. Os considerados incapazes de racionalidade e autocondução, como as “crianças, jovens, deficientes e loucos”, devem ser instruídos e conduzidos à racionalidade. Os dois primeiros, se bem conduzidos, teriam condições de atingir a maioridade enquanto os loucos e ‘deficientes’, devido a uma suposta irracionalidade, sempre estariam sob suspeita e constante vigilância. (LOPES; FABRIS, 2016, p.35).

Já para distinguir entre o uso privado e o público da razão, que é a segunda condição para a maioridade, o sujeito necessita pensar o bem comum, e isso se dá a partir da subjugação à lei, à regra e à disciplina. Nessa lógica, as instituições devem ensinar o indivíduo a tomar decisões, conquistando independência, e conseguir se autoconduzir. As crianças e jovens, orientados desde cedo a estar e permanecer na escola, se tornam alvos fáceis das ações de Estado através das práticas de regulação e controle aliadas às práticas de disciplinamento dos indivíduos e de correção do seu corpo. Isso fez da escola um produtivo campo de intervenção sobre os escolares (LOPES; FABRIS, 2016, p. 37).

Consideramos que a análise dos discursos não se limita a argumentar como as coisas funcionam e acontecem nesses espaços. Veiga-Neto (2007b) sugere que ensaiemos alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outra maneira. Nesse sentido, Paraíso (2014, p.42) também acredita que a pesquisa pode inventar novos sentidos, permitir abertura, transgressões e subversões. Ou, como sugere Deleuze (2010), devemos estar dispostos a uma longa história de experimentação, pois não sabemos de antemão os “afectos” de que somos capazes.

1.4 Os Locais e sujeitos da pesquisa

Os locais onde a pesquisa foi realizada foram os mesmos já visitados em uma investigação anterior, durante o mestrado: terras indígenas localizadas nos municípios de Amambai, Coronel Sapucaia e Paranhos, estado de MS. O que nos motivou a retornar às escolas indígenas foi a dúvida sobre a permanência ou não dos estudantes surdos (relacionando com os dados levantados em COELHO, 2011; p.62) e conhecer o modo como

estavam conduzindo a escolarização desses alunos nas escolas diferenciadas indígenas. Para atingir o objetivo de conhecer os discursos dos profissionais da educação escolar indígena sobre a educação de surdos nas escolas, optamos por realizar entrevistas com professores e gestores. Elaboramos, com o apoio do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Inclusão – GEPEI, um roteiro semiestruturado com tópicos a serem abordados e também um termo de consentimento livre e esclarecido para ser lido e assinado pelos entrevistados. Com a anuência dos sujeitos, fizemos o registro de vozes e imagens, além do registro escrito em um diário de campo das informações e observações feitas nas escolas. Esses registros estão disponíveis com a pesquisadora para consulta. Todos os entrevistados autorizaram o uso das informações coletadas através da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

Em um primeiro momento (em junho de 2017) realizamos uma visita à terra indígena Taquaperi, localizada no município de Coronel Sapucaia, para levantar informações sobre os estudantes surdos identificados na pesquisa de mestrado. Essa região foi a que se destacou com o maior número de estudantes surdos frequentando a escola situada naquela comunidade (Cf. COELHO, 2011). Na conversa com o diretor escolar e alguns professores, pudemos detectar que muitos alunos surdos que estavam na escola na época da pesquisa de mestrado, naquele momento não a frequentavam mais. O diretor da escola, ao comentar a ausência dos estudantes, disse: “a escola não é um lugar para essas crianças”. Em um primeiro momento interpretamos como uma fala relacionada às dificuldades com a estrutura e à falta de conhecimento e recursos para lidar com estudantes com essa diferença. Na volta para Dourados questionamos sobre qual a ordem discursiva engendrada nas concepções dos profissionais da escola indígena sobre a diferença, a escola, as pessoas surdas, e como essas concepções estavam constituindo esses sujeitos e sua participação na escola.

Decidimos retornar em setembro de 2017 com os instrumentos necessários para gravação e registro das entrevistas, dessa vez aos três municípios investigados na época do mestrado. Fizemos previamente o contato por e-mail com todos os municípios, apresentando a pesquisa e solicitando que um responsável pela educação indígena ou educação especial nos orientasse e, se possível, nos acompanhasse até as escolas das aldeias que possuíam estudantes surdos matriculados. Todos os municípios responderam colocando-se a disposição para colaborar com a pesquisa de campo. Durante uma semana, dos dias treze a vinte de setembro de 2017, pudemos visitar as Secretarias de Educação Municipal de três municípios, quatro terras indígenas localizadas nesses municípios, seis escolas indígenas, gerando um total de dezesseis entrevistas, sendo 7 (sete) pessoas não indígenas que atuam na gestão municipal

e escolar, e 9 (nove) pessoas indígenas, que são gestores, professores e uma estudante. Todos os participantes da pesquisa foram identificados de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 1 – Identificação dos participantes da pesquisa

Nº	Descrição do cargo	Referência	Indígena
1	Coordenadora da Educação Especial	CEE1	Não
2	Coordenadora da Educação Especial	CEE2	Não
3	Coordenadora da Educação Indígena	CEDI1	Não
4	Técnica de Educação Especial	TEE1	Não
5	Diretora da Escola Indígena	D1	Não
6	Diretora da Escola Indígena	D2	Sim
7	Diretor da Escola Indígena	D3	Sim
8	Diretor da Escola Indígena	D4	Sim
9	Diretor da Escola Indígena	D5	Sim
10	Coordenadora da Escola Indígena	CEI1	Não
11	Coordenadora Escola Indígena	CEI2	Não
12	Professora da sala de recursos multifuncionais	PSR1	Sim
13	Professora de apoio da Escola Indígena	PA1	Sim
14	Professora da Sala - Escola Indígena	PS1	Sim
15	Professor da sala Escola Indígena	PS2	Sim
16	Estudante do ensino médio com deficiência auditiva parcial.	E1	Sim

Fonte: Elaborado por esta pesquisadora (2019).

Uma versão da tabela contendo os nomes, municípios e escolas onde atuam os participantes da pesquisa foi elaborada para facilitar a análise das entrevistas e está arquivada com a autora. Durante a apresentação das falas nessa tese, utilizaremos a referência do cargo do sujeito, conforme a tabela, e, em seguida acrescentaremos o hífen I para indicar que o sujeito é indígena (Ex.: D1-I). Após a apresentação das ferramentas conceituais e dos participantes da pesquisa, seguiremos no próximo capítulo com a apresentação de dados gerais sobre a população indígena no Brasil e no MS e a apresentação de alguns discursos sobre a cultura, língua, território e a constituição da escola nas comunidades pesquisadas.

2 AS TRAMAS DA CULTURA (RE) EXISTENTE GUARANI E KAIOWÁ NO MATO GROSSO DO SUL

Neste capítulo apresentaremos os discursos que foram tecidos sobre a constituição dos povos Guarani e Kaiowá, problematizando suas lutas pela terra e pela escola diferenciada indígena, suas práticas culturais e suas línguas. O termo re-existir nesse contexto é utilizado como forma de indicar que os Guarani e os Kaiowá existem de novo ou existem para além/apesar dos discursos que circulam sobre eles. Discutimos no capítulo que os Kaiowa e os Guarani no nosso estado ressignificam cotidianamente sua existência, cultura e línguas e constituem a escola ao seu modo, apesar da hegemonia dos modelos de educação nacional.

Informações mais gerais sobre esses numerosos grupos estão contidas nos dados apresentados pelo IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em um censo realizado em 2010. De acordo com o censo, em 2010, havia no Brasil cerca de 818 mil pessoas que se declaravam indígenas, dos quais 502.783 viviam na zona rural e 315.180 habitavam as zonas urbanas brasileiras. Também foram identificadas aproximadamente 305 etnias e mais de 274 línguas diferentes (BRASIL/IBGE, 2010). Para a contagem das línguas indígenas faladas no território nacional, o censo não considerou as línguas originárias de outros países, as denominações genéricas de troncos e famílias linguísticas, entre outras. Por essa razão, afirma que pode haver muitas outras variações e línguas que são utilizadas no Brasil além das 274 contabilizadas. Uma novidade foi o reconhecimento e inclusão da Língua de Sinais Urubu-Kaapor no rol das línguas indígenas (BRASIL/IBGE, 2010).

Pesquisas apontam que se considerarmos somente as línguas que ainda possuem falantes esse número diminui para cerca de 180 línguas (MARTINS & CHAMORRO, 2015). Há estudos que sugerem que antes da chegada dos europeus no século XVI havia mais de mil línguas em território brasileiro, e hoje restam quase 180 línguas sobreviventes, considerando o “número que comumente vem sendo apresentado por pesquisadores e missionários que atuam diretamente com as comunidades indígenas brasileiras” (MARTINS & CHAMORRO, 2015, p.729).

O Censo ainda revela que, mesmo com a identificação das línguas indígenas em uso, dentro das terras existem muitos indivíduos que não falam a língua da sua comunidade (cerca de 43% não falam uma língua indígena), enquanto que a língua portuguesa é bastante conhecida por todos (76,9% falam português). Fora das terras indígenas praticamente todos os

indígenas falam português e somente 12% usam alguma língua indígena. O percentual de pessoas indígenas de 5 anos ou mais de idade que conhecem uma língua indígena e não conhecem o português foi de 27,9% dentro das terras. Esse dado pode ser compreendido pelo fato de que as mães, pais e responsáveis pelas crianças indígenas percebem as relações de poder imbricadas na aprendizagem e uso de uma língua indígena no atual contexto brasileiro. Por a língua indígena representar subalternidade em relação à abrangência do poder de comunicação e exclusão dos meios sociais e institucionais, muitos deles preferem que seus filhos aprendam a língua portuguesa para poder ter acesso à educação e ao mercado de trabalho (conforme LESCANO, 2016; AQUINO, 2012, KNAPP, 2016 e relatos ouvidos pela pesquisadora durante a atuação como psicóloga no Centro de Referência em Assistência Social - CRAS indígena da aldeia Bororó).

O Censo revelou que em todos os estados da Federação, inclusive do Distrito Federal, há populações indígenas. Os povos que vivem na zona rural estão em terras consideradas no documento como tradicionalmente indígenas, em muitos casos longe dos centros urbanos. A questão da terra ainda causa muita polêmica no Brasil, pois muitas comunidades indígenas estão em plena luta pela demarcação de suas terras de ocupação tradicional⁶. Nesse censo, existem cadastradas 516 terras indígenas (TI) classificadas, segundo a FUNAI (Fundação Nacional do Índio)⁷, nas seguintes situações fundiárias: delimitadas, declaradas, homologadas, regularizadas e em processo de aquisição como reservas indígenas.

Em relação às etnias, para a análise de dados sobre o número de sujeitos pertencentes a cada uma, o IBGE utilizou como critério a definição de etnia ou povo como “a comunidade definida por afinidades linguísticas, culturais e sociais”. Das 305 etnias identificadas, a que revelou maior número absoluto de indivíduos autodeclarados foi a Tikúna, cujos declarantes residem em 85,5% dos casos em terras indígenas localizadas no Amazonas. A segunda em relação ao número de indivíduos é a dos Guarani e Kaiowá, sendo que o censo divulga existir

⁶ O conceito de Terra Tradicionalmente Ocupada pelos indígenas vem do Art. 231 da CF de 1988 que diz: “Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. §1º - São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. §2º - As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes”. (BRASIL, 1988). Mais informações sobre essa discussão pode ser consultada em Cavalcante (2016).

⁷ Conforme informações contidas no site <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>

7.500 autodeclarados Guarani, 43.401 Garani Kaiowá, 8.026 Guarani Mbya e 8596 Guarani Nhandeva, que somados perfazem um total de 67.523 indivíduos.

O estado de Mato Grosso do Sul é o segundo estado brasileiro em número de indígenas, correspondente a 77.025 indivíduos (BRASIL/IBGE, 2010). Segundo Chamorro e Combès (2015), em um livro organizado pelas autoras com o título *Povos indígenas no Mato Grosso do Sul*, os povos indígenas que vivem no estado são onze, assim descritos:

Terena e Kinikinau, ambos da família linguística arawak; Kaiowa e Guarani, da família linguística tupi-guarani; Kadiwéu, de língua guaikurú; Ofaié (também conhecidos como Ofaié-Xavante) e Guató, do tronco macrojê; Chamacoco e Ayoreo de língua zamuco; Atikum e Camba, cada um com uma língua original isolada, que hoje não falam mais. Porém, nem sempre foi assim: vários desses povos chegaram de regiões vizinhas como o Gran Chaco (Terena, Kinikinau, Kadiwéu, Chamacoco) ou de mais longe, como os Atikum, que vieram do Nordeste. Outros viviam nesse território no passado e atualmente moram em outros estados do Brasil, como os Bororo; e outros, ainda, desapareceram (Xaray, “Orejones”). E todos são, finalmente, produto da mestiçagem, biológica ou cultural, entre diferentes grupos indígenas e com a sociedade envolvente, produtos da história (CHAMORRO E COMBÈS, 2015, p. 20).

Por serem da mesma família linguística tupi-guarani, e geneticamente aparentados (MARTINS E CHAMORRO, 2015, p. 731) os povos Kaiowa e Guarani são muitas vezes considerados um só, no agrupamento genérico Guarani Kaiowá. Muitas vezes os próprios indígenas assim se nomeiam por identificarem que as famílias habitam terras muito próximas e unem-se através de casamentos, e esse contato influenciou os costumes e línguas; tanto a língua guarani como a kaiowá possuem empréstimos linguísticos uma da outra (KNAPP, 2016; CHAMORRO, 2015).

Como pudemos identificar, no estado de Mato Grosso do Sul, a população indígena composta pelos Guarani e Kaiowá é a mais numerosa e está espalhada por diversas áreas, como terras indígenas, reservas indígenas, acampamentos e áreas de retomada de territórios tradicionais, sendo essas últimas consideradas áreas de conflito em diversos municípios do estado. Para Chamorro (2015, p. 293) esses dois povos são os guarani falantes contemporâneos em Mato Grosso do Sul, pois pertencem à família linguística tupi-guarani, junto com muitos outros grupos do Paraguai, do sul e litoral do Brasil, do norte argentino e da Bolívia. A autora explica que as comunidades que em Mato Grosso do Sul se autodenominam Kaiowá “formam, com a população Paĩ-Tavyterã do Paraguai, uma única etnia, considerando-se, como indica este etnônimo, “habitantes do povoado do centro da terra”” (CHAMORRO, 2015, p. 293).

Em uma pesquisa realizada pelos professores Chamorro e Martins (2015) que atuam na área de linguagens da licenciatura indígena *Teko Arandu* da UFGD, foi feito um estudo da diversidade linguística do estado de Mato Grosso do Sul e da situação em que cada uma das línguas dos povos indígenas que as falam se encontra. Eles iniciam seu texto apresentando dados sobre o território brasileiro, apoiando-se em uma pesquisa promovida por linguistas para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO⁸ sobre as línguas existentes em diferentes países do mundo e seu risco de extinção (vulneráveis, em perigo; seriamente em perigo; em situação crítica e extintas). Argumentam que foi criado em 2010 um Atlas em versão online nas línguas inglesa, francesa e espanhola com o objetivo principal de “sensibilizar, tanto os encarregados pela elaboração de políticas, quanto as próprias comunidades de falantes e o público em geral, sobre o problema das línguas em perigo de desaparecimento”, além de “tornar pública a lista de línguas ameaçadas de extinção e de revelar as tendências que podem ser observadas no que diz respeito à diversidade linguística em nível mundial” (MARTINS & CHAMORRO, 2015, p. 734). Entre os resultados consta que mais de 2.500 línguas do mundo estão ameaçadas e estima-se que metade dos 6.000 idiomas falados atualmente pode desaparecer até o final deste século. (Idem). Sobre as línguas utilizadas no Brasil, a UNESCO aponta que todas as línguas indígenas do nosso país correm algum risco de extinção, sendo 97 línguas vulneráveis; 17 em perigo; 19 seriamente em perigo; 45 em situação crítica e 12 extintas desde os anos 1950 (MARTINS & CHAMORRO, 2015). Vemos nos cálculos da UNESCO que reconhecem 190 línguas indígenas no Brasil, mas esse número considera as línguas já extintas.

Especificamente no estado do Mato Grosso do Sul, as línguas que ainda possuem falantes e o número de indivíduos são apresentados no quadro abaixo. Optamos por manter a forma de grafia dos nomes das línguas (hífen e acentos) dos autores do estudo:

Quadro 2 – Situação das línguas indígenas de Mato Grosso do Sul

TRONCO LINGUÍSTICO	FAMÍLIA LINGUÍSTICA	LÍNGUA	NÍVEL DE VITALIDADE	NÚMERO DE FALANTES
Tupí	Tupí-Guaraní	Kaiowá	Vulnerável	20.000
Tupí	Tupí-Guaraní	Guaraní	Vulnerável	10.000
Macro-Jê	Guató	Guató	Situação crítica	5
Macro-Jê	Ofaié	Ofaié	Situação crítica	12
-	Aruák	Teréna	Seriamente em perigo	19.000
-	Aruák	Kinikináu	Situação crítica	11

Continua

⁸ Disponível para consulta em <http://www.unesco.org/languages-atlas/index.php>

Continuação

TRONCO LINGUÍSTICO	FAMÍLIA LINGUÍSTICA	LÍNGUA	NÍVEL DE VITALIDADE	NÚMERO DE FALANTES
-	Guaikurú	Kadiwéu	Em perigo	1.600
-	Zamúco	Chamacóco	Situação crítica	40

Fonte: Elaborado por Martins e Chamorro (2015, p. 735) baseados em UNESCO (2010).

Com esses dados, os autores analisam que a situação das línguas indígenas localizadas em Mato Grosso do Sul é grave. De acordo com os critérios utilizados na pesquisa, as línguas Guató, Ofaié, Kinikináu e Chamacóco estão em situação crítica, pois os falantes restantes são os avós e as pessoas das gerações mais velhas que, por sua vez, só usam a língua parcialmente e com escassa frequência. A língua Terena é descrita como seriamente em perigo, pois somente os avós e as pessoas das gerações mais velhas falam a língua. MARTINS E CHAMORRO (2015) apontam que, embora haja adultos que compreendam a língua Terena na comunidade, eles não a utilizam entre si ou com seus filhos. Sobre a língua Kadiwéu, a UNESCO considera esta língua em perigo de extinção, devido ao fato de as crianças já não a adquirirem como primeira língua no âmbito familiar. Nesse caso, o Português é a primeira língua por elas adquirida. Sobre essa questão os autores afirmam que:

Com raríssimas exceções, a maior parte da população indígena do estado tenta preservar sua língua nativa, mas também já é usuária da língua portuguesa, isto é, constitui comunidades bilíngues. Cabe destacar que, dentro dessa perspectiva, há sérios riscos dessas comunidades, ao longo do tempo, tornarem-se monolíngues em Português (Na situação de monolinguismo em Português, já se encontram os povos Atikúm e Kámba), dado que são raras e pontuais as políticas linguísticas que favorecem, de fato, a manutenção e a ampliação do uso das línguas indígenas no contexto sul-mato-grossense (MARTINS E CHAMORRO, 2015, p. 731-732).

O papel que as escolas exercem para a manutenção e/ou valorização das línguas desde a colonização será discutido mais a frente. Até este estudo de 2015, os pesquisadores afirmaram que havia somente 8 línguas indígenas no estado que possuíam falantes ainda vivos.

As línguas Kaiowá e Guaraní (Guaraní-Nhandéva) possuem um nível de vitalidade considerado vulnerável, ou seja, a pesquisa apontou que a maioria das crianças fala a língua, entretanto seu uso continua restrito a determinados contextos (familiar, rituais religiosos, festas etc.). Martins e Chamorro (2015) analisam que ainda é tímida a ampliação dos contextos de uso dessas línguas nativas e afirmam que:

Ambas estão sob a influência sistemática do Guaraní paraguaio, do espanhol e, sobretudo, do Português. E, conhecendo o Kaiowá e o Guaraní falados pela população indígena mais velha e registrado por escrito, é possível observar que a distinção linguística vem diminuindo rapidamente entre essas línguas, em direção a um *Guaraní standard*, uma espécie de “língua franca” socializada entre as novas gerações. Parece mesmo, nesse caso, estar em curso uma ruptura geracional, pois a

forma antiga de falar Kaiowá e Guaraní não está sendo transmitida às novas gerações (MARTINS E CHAMORRO, 2015, p. 736).

Para exemplificar essa ruptura, os autores apresentam casos de lideranças indígenas que defendem a valorização da língua indígena, mas cotidianamente falam com suas crianças em Português e as enviam para escolas não indígenas, “certamente pelo prestígio que o domínio do Português e dos saberes “do outro” dão às novas gerações indígenas no trato com a sociedade não índia” (MARTINS E CHAMORRO, 2015, p. 736). Por essa razão, para os autores, a língua Kaiowá tradicional está entrando em desuso e muitos empréstimos que antes fora feito do espanhol são substituídos por termos do Português.

Os autores defendem a preservação da diversidade linguística do estado através da criação de condições propícias aos falantes, adotando uma política estatal que “reconheça e proteja as línguas ameaçadas”, além da valorização e uso pela própria comunidade (MARTINS E CHAMORRO, 2015, p. 737). Ainda reconhecem que faltam pesquisas específicas sobre as línguas indígenas utilizadas no estado. Argumentam que deve-se garantir a implementação de políticas linguísticas favoráveis às línguas minoritárias, para que os falantes vejam a “importância da preservação de suas línguas” e não neguem “o legado de conhecimentos linguísticos ancestrais às futuras gerações de seus respectivos povos”(MARTINS E CHAMORRO, 2015, p. 739).

2.1. A cultura (re) existente dos povos Guarani e Kaiowá

Para Foucault (2000), as formas que os objetos históricos adquirem só podem ser explicadas pela própria história que constituiu esse objeto. E a ciência do homem se faz quando dirigimos o foco da nossa investigação à maneira como os indivíduos ou os grupos se representam e representam seus parceiros na produção e na troca, o modo como esclarecem, ou ignoram, ou mascaram esse funcionamento e a posição que aí ocupam. Neste tópico, trazemos os discursos de historiadores, antropólogos e demais pesquisadores das comunidades indígenas sobre a cultura guarani e kaiowá.

No texto “Terra madura, *yvy araguayje*: fundamento da palavra guarani” da historiadora Graciela Chamorro (2008), são descritas algumas características desse povo. Como vimos anteriormente, a autora situa os falantes de guarani atuais entre os descendentes dos grupos relacionados à tradição arqueológica Tupiguarani, cuja língua falada por esses

povos pertence ao tronco linguístico tupi-guarani que teria se formado há 5.000 anos e vem se modificando desde então. Chamorro (2008) analisa que esses grupos preservaram e reproduziram sua cultura material nos espaços geográficos que historicamente ocuparam por um período de mais de três mil anos. As evidências indicam que os grupos dominavam uma mesma tecnologia e se assemelham no que diz respeito à maneira de ocupar e organizar o espaço. Porém, as influências de outras culturas também são perceptíveis:

[...] a presença concomitante de outros grupos com outros padrões culturais e linguísticos nesta vasta região fez com que tanto a difusão das línguas quanto a da cultura material, desde a Amazônia até o rio da prata e desde a costa atlântica até os Andes, ocorresse de modo igualmente descontínuo. (CHAMORRO, 2008, p. 40)

Para essa historiadora e outros pesquisadores indígenas, como Lescano (2016), as semelhanças culturais e linguísticas entre os grupos de descendência Guarani não podem ofuscar as diferenças existentes nos povos que comporiam este grupo de denominação genérica “Guarani”, uma vez que cada povo apresenta especificidades e diferenças culturais em relação aos outros. As diferenças nos costumes, ritos religiosos, línguas são pontuais, mas ainda existem e podem ser identificadas pelos indivíduos que conhecem essas culturas e línguas (MARTINS & CHAMORRO, 2015).

A mescla de culturas e línguas se intensificou com o aumento de projetos que visavam a integração da população indígena à “cultura nacional”. O projeto político e econômico vigente desde a época colonial (iniciando com a coroa Espanhola e depois sob a colonização da coroa Portuguesa) promoveu o confinamento dos indígenas em povoados, o que segundo a autora estava fortemente influenciado pelo interesse econômico de reduzir esses grupos a locais determinados para poder mais facilmente integrá-los ao sistema de trabalho colonial. No entanto, muitos permaneceram escondidos vivendo nas matas e resistiram à essa acomodação forçada, o que permitiu a preservação da cultura Guarani até os dias atuais (CHAMORRO, 2008, p. 47). No século XVIII esses povos viveram em esconderijos situados em matas contíguas ao rio Paraguai e às cordilheiras do Amambaí e do Maracaju, e por isso foram denominados pelos não indígenas de *Kayngué* (procedentes da mata), hoje conhecidos como Tavyterã ou Kaiowá.

No estudo publicado por Brand, Ferreira, Júnior e Batista (2003, p.1), os autores explicam que, com o fim da Guerra do Paraguai, uma comissão foi instituída pelo governo brasileiro para demarcar as fronteiras entre Brasil e Paraguai, trabalho esse finalizado em 1874. Essa comissão teve como aprovisionador Thomas Laranjeira, e percorreu a região

ocupada pelos Kaiowá e Guarani, entre o rio Apa, atual Mato Grosso do Sul e o Salto de Sete Quedas, em Guaíra, Paraná. Nesse trabalho, identificaram a grande quantidade de ervais nativos existentes na região e analisaram que os habitantes dali que sobreviveram ao pós-guerra poderiam ser abundante mão de obra para a exploração da erva mate na região. O provisionador Laranjeira então decide solicitar a concessão de exploração ao Governo Federal e é atendido em 1882, através do Decreto de nº 8799, que concede o arrendamento das terras para a exploração da erva mate nativa, mas indica que ele não poderia impedir a colheita da mesma erva por parte dos moradores locais (BRAND et al, 2003).

Em 1882 é criada a Cia Matte Laranjeira. Nos anos seguintes, Laranjeira perde o controle sobre a empresa, e a área de concessão vai sendo sucessivamente ampliada, sempre com o apoio de políticos influentes, obtendo o monopólio na exploração da erva-mate em toda a região abrangida pelo arrendamento em 1890, ultrapassando os 5.000.000 ha em 1895 (BRAND et al, 2003, p. 1-2). A instalação da Companhia Mate Laranjeira em áreas ocupadas tradicionalmente por povos indígenas fez com que muitos indígenas fossem cooptados para o trabalho na Companhia como ervateiros.

O povoamento crescente da região e os interesses econômicos de exploração da terra e sua vegetação impulsionou o governo brasileiro a promover uma ‘organização’ dos territórios e dos povos indígenas que o habitavam. Este projeto intensificou-se com o fim da guerra contra o Paraguai, quando a ocupação das terras com não indígenas recrudescer na região. Entre 1915 e 1928 foram criadas 8 reservas indígenas destinadas aos Kaiowá e Guarani no sul do Mato Grosso do Sul, sendo que o resto do território foi distribuído para não indígenas (CAVALCANTE, 2019, p. 27).

Os pesquisadores indígenas Aquino (2012) e Lescano (2016) explicam que, antes de serem confinados em áreas de reservas, os indígenas do sul do estado possuíam uma organização social baseada nas divisões por famílias extensas. Essas famílias moravam distantes umas das outras e cuidavam da sua própria subsistência alimentar, cultivando roças coletivas e mantendo suas tradições culturais, como as casas de rezas. As famílias extensas eram constituídas de 30 a 40 pessoas, parentes entre si, que tinham como regra o respeito à sabedoria dos mais velhos, transmitida através da oralidade. Cavalcante (2019, p. 33) comenta que essa unidade social era chamada de *tekoha*, e normalmente tinha um reconhecido líder religioso que também acumulava as funções políticas.

No estudo sobre o modo de vida dos Guarani e dos Kaiowá, Chamorro (2008) também comenta sobre essa base da organização social dos indígenas desses grupos, as famílias extensas, que agrupavam no mesmo território indivíduos que compartilhavam a mesma língua e cultura, e nas relações interpessoais observava-se o respeito à hierarquia e autoridade dos mais velhos e experientes da família (CHAMORRO, 2008, p. 51). Buscavam a perpetuação dessa cultura para não “deixarem de ser indígena” e ignorar suas origens (CHAMORRO, 2008, p. 52). Para antropólogos como Bartomeu Meliá, tradicionalmente este povo se considera morto quando se entrega à civilização (informação verbal⁹).

Segundo Chamorro (2008), a educação das crianças e jovens indígenas em diferentes culturas, tradicionalmente, ficava sob a responsabilidade da família extensa (que inclui avós, pais, tios e irmãos) e era efetuada no contexto familiar. O objetivo desse ensino era a perpetuação da ordem social estabelecida, ou seja, a conformação do sujeito ao grupo, porém, desenvolvendo a capacidade de se realizar como pessoa e servir ao coletivo como um todo (CHAMORRO, 2008). O antropólogo Pereira (2012, p.126) explica que esses coletivos eram as parentelas, que “estabeleciam alianças entre si por meio de redes de parentesco e cooperação festiva e ritual, instituindo a comunidade supralocal – *tekoha* ou *tekoha guasu*”. O autor ainda explica que o termo *guassu* é o adjetivo que significa grande, de modo que “*tekoha guassu* indica que o módulo organizacional é formado por várias parentelas, compondo comunidades específicas inseridas numa rede mais vasta de relações” (PEREIRA, 2012, p. 126). Essa tradição ainda hoje é percebida no modo de organização Guarani e Kaiowá.

Mas, a partir do processo de confinamento ou acomodação das famílias em reservas, autores indígenas e não indígenas observam que houve uma mudança brusca na vida dos povos que ali habitavam (LESCANO, 2016; AQUINO, 2012; PEREIRA, 2012; CAVALCANTE, 2019). A organização do espaço territorial foi se limitando aos espaços previamente determinados pelo governo do país, que também exercia muita influência dentro das reservas. Em 20 de junho de 1910 foi criado o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) - (até 1918, Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais - SPILTN, a partir de 1918 apenas SPI) pelo Decreto nº 8.072, tendo por objetivo prestar assistência a todos os índios do território nacional. O projeto do SPI seria prestar assistência leiga, seguindo a diretriz republicana de separação Igreja-Estado, com a ideia de transitoriedade do

⁹ Informação fornecida por Bartomeu Meliá durante palestra ministrada na Universidade Federal da Grande Dourados, em Abril de 2011, cujo tema foi: *Teko Porã: modo de vida guarani*.

índio, ou seja, a política indigenista adotada iria civilizá-lo, transformaria o índio num trabalhador nacional. A criação desse órgão visava tanto a proteção e integração dos índios, quanto a fundação de colônias agrícolas que se utilizariam da mão-de-obra encontrada pelas expedições oficiais. O destino dos índios seria tornarem-se trabalhadores rurais ou proletários urbanos. Em 1918 o SPI foi separado da Localização de Trabalhadores Nacionais. Entretanto, mesmo com a separação, continuou com a premissa da integração pacífica dos índios (CAVALCANTE, 2019). A FUNAI também foi um órgão indigenista criado por meio da Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967 para ser o representante oficial do Estado brasileiro entre os indígenas. A FUNAI é a coordenadora e principal executora da política indigenista do Governo Federal com a missão de proteger e promover os direitos dos povos indígenas no Brasil.

O SPI fazia o trabalho de interlocutor entre o governo e os indígenas, e, segundo os pesquisadores, usavam os próprios indígenas para convencerem as famílias extensas a se mudarem para a reserva. Foram criadas regras e nomeados chefes (ou capitão) de cada reserva para impartir justiça e punição a quem precisasse. De acordo com Lescano:

essas famílias vieram para a reserva Taquaperi, pensando que o local ofereceria condições e organização para viverem de acordo com o costume tradicional. Ao longo dos anos, as famílias se depararam com um espaço cheio de novas regras e situações, com outra organização social e política, as quais muitas famílias nunca tinham ouvido falar e, muito menos, visto a rigidez de domínio com que se apresentavam, com toda a força da violência perpetrada pelo Capitão da reserva, no Posto do SPI. (LESCANO, 2016, p. 28)

Sobre essa questão, o historiador Cavalcante (2014, p. 3) explica que a criação das reservas indígenas no contexto do pós-guerra da Tríplice Aliança contra o Paraguai, se deu pelo interesse do governo brasileiro em povoar com não indígenas a região da fronteira com o Paraguai. Assim como a figura do capitão escolhido pelos órgãos governamentais para representarem o Estado nesses aldeamentos. Esse interesse se sobrepôs aos interesses de muitas famílias que desejavam permanecer em suas terras ocupadas tradicionalmente, mas foram paulatinamente obrigados a se transferir para os aldeamentos criados pelo governo.

A obrigatoriedade da mudança e a maneira como foi conduzida causaram uma mudança significativa na forma de organização social dos Guarani e Kaiowá da região, e isso pode ter gerado muitas disputas internas e tensões, pois a justiça, a concessão de terras e de alimentos dependia da relação que as famílias tinham com quem estava no comando (CAVALCANTE, 2019). Além disso, com o espaço reduzido, as fontes de alimentação

natural que existiam em abundancia na região (como caça e pesca) foram diminuindo. Assim, a alternativa de sobrevivência foi a busca de trabalho nos ervais através da *chángá* (trabalho em troca de mercadoria), para poderem adquirir roupas e ferramentas (BRAND et all, 2003, p.3). Mais recentemente, os ervais foram substituídos por trabalhos nas usinas, o que exige também longos períodos de ausência dos indígenas das suas parentelas (PEREIRA, 2012).

Cavalcante (2014) aponta que existe relação entre a questão da perda do território com os altos índices de alcoolismo, suicídios, desnutrição e a crescente violência interna presentes até hoje nas reservas. Em um texto mais recente, esse historiador cita que existe insegurança alimentar com casos graves de desnutrição que causam altos índices de mortalidade infantil, em alguns momentos foi mais grave, como em 2005 que a situação repercutiu na imprensa nacional e internacional (CAVALCANTE, 2019). Ele cita a criação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito em 2007 para apurar a situação, que levou o governo federal a agir “por meio de estratégias de saúde básica consorciadas à implantação de um programa emergencial de distribuição de alimentos” (CAVALCANTE, 2019, p. 35). Em entrevistas realizadas para a pesquisa de mestrado (COELHO, 2011), profissionais que atuam nas comunidades indígenas indicaram que teria relação entre a subnutrição e escassez de água enfrentadas por esses povos mais intensamente há uma década atrás com o nascimento de crianças com deficiências diversas. Os índices de desnutrição e violência noticiados corriqueiramente na imprensa local ainda são preocupantes.

Pereira (2012) analisa que as estratégias do governo como a criação de reservas delimitadas para os povos Kaiowá e Guarani tiveram como objetivo a assimilação forçada à sociedade nacional. Cita como argumento o fato de que as áreas para a localização das reservas de Dourados, Caarapó, Amambai, Limão Verde, Sessoró, Taquaperi, Porto Lindo e Pirajuí foram escolhidas por situarem-se em localidades próximas a incipientes núcleos de povoamento não indígena. Afirma ainda que, após 1928, o SPI e depois a FUNAI “atuaram no sentido de promover o deslocamento das comunidades para o interior dessas reservas, com a intenção de liberar os espaços para a implantação das fazendas”, impulsionando o agronegócio e a geração de lucro para o estado (PEREIRA, 2012, p. 126). Como resultado, as oito reservas kaiowá e guarani em Mato Grosso do Sul se constituíram como espaços demográficos e ecológicos artificiais, forjados “na necessidade dos órgãos governamentais de forçar o recolhimento dessa população em pequenas áreas para liberar o restante das terras para as frentes colonizadoras desenvolverem atividades agropastoris” (PEREIRA, 2012, p. 126).

Nessas reservas, muitas famílias de indígenas convivem no mesmo território e em muitas foram construídas casas de alvenaria aos moldes das casas urbanas. A proximidade com as comunidades não indígenas é uma característica predominante, o que as torna semelhante a bairros ligados à área urbana da cidade. Devido à expansão urbana e consequente avanço das cidades sobre o campo, os indígenas estão cada vez mais em contato com as culturas ocidentais urbanas.

Muitos conflitos existentes no interior das terras indígenas são relacionados às questões territoriais, religiosas e culturais. Instituições como escolas e igrejas que reproduzem o discurso colonialista de civilização e fé cristã acabam por promover programas não diferenciados de ensino na língua portuguesa (escola) e disputando a adesão dos indígenas (igreja), (CHAMORRO, 2008, p. 50; LESCANO, 2016, p. 33). Numa relação de poder-saber, os discursos dos não indígenas acabam sendo valorizados e reproduzidos também naquele espaço. Nesse contexto, as sociedades indígenas “vêm mostrando que sua resistência não está centrada na possibilidade de elas absorverem ou não elementos da cultura dominante, mas sim na forma como esses elementos podem ser rearticulados positivamente por elas” (CHAMORRO, 2008, p. 54).

Pereira (2012) explica que, mais recentemente, as lideranças indígenas Guarani e Kaiowá têm reivindicado terras tradicionalmente ocupadas por esses grupos (chamadas de *tekoharã*) defendendo que já viviam nelas o *teko porã* (o modo correto de ser). Para ele, “reaver os territórios de suas comunidades torna-se fundamental para recomporem-se plenamente como comunidade. Nesse sentido, o *tekoharã* aponta para uma intencionalidade, a recomposição de solidariedades danificadas pelo violento processo de expropriação do território”. (PEREIRA, 2012, p. 132-133).

Se a questão territorial tem influenciado no modo de ser guarani e kaiowá, também a cosmologia desse povo baliza suas relações sócio-culturais. Os Guarani e Kaiowá defendem que, tradicionalmente, o diálogo e a oralidade são fundamentais para essa cultura. Chamorro (2008) explica que a gravidez é entendida como resultado de um sonho e, ao nascer, o corpo da criança é possuído pela ‘palavra’ (*oñemboapyka*) que a torna humana. Esta mesma palavra é ‘invocada’ ao se nomear uma criança, e isto determinará a sua personalidade e a identificação com o grupo familiar – ritual de revelação do nome (CHAMORRO, 2015, p. 318). O fato de ‘possuir a palavra’ faz com que o sujeito ‘vivo’ se diferencie dos que estão

doentes, mortos ou que não possuem um “nome divinizador” (CHAMORRO, 2008, p. 56). A morte, neste contexto, acontece quando a palavra não tem mais lugar no corpo.

Ela continua explicando que os Guarani acreditam serem designados pelos deuses a possuírem também a divindade, uma natureza humano-divina, onde a linguagem seria uma capacidade dada pelos deuses para se comunicarem de forma privilegiada com os mesmos. Assim, os Guarani sentem-se no dever de pedirem aos deuses a restituição do saber e da sua verdadeira natureza de seres destinados ao ‘bem viver’ e a possuírem a palavra divina, que os levaria a conquistar a imortalidade. Essa noção contrasta com a noção cristã do pecado original e necessidade de perdão e aceitação da divindade para ingresso no mundo imortal.

O termo ‘bem viver’ (*teko porã*), segundo o antropólogo Bartomeu Meliá, representa o modo de ser dos Guarani, seu sistema de vida, costumes, que são determinados pela capacidade que o sujeito possui para dialogar com o outro, se expressar. A inspiração para a palavra vem do alto, mas é no diálogo entre dois indivíduos que ela se ‘constrói’ dia a dia. Segundo este antropólogo, “o bem viver guarani começa pela fala, se você não consegue falar com o outro você não consegue viver bem” (informação verbal¹⁰). Para ele, as relações entre o grupo são baseadas fortemente no diálogo e na comunicação oral.

Assim, os autores citados concluem que a linguagem para esses povos transcende o mundo material, ela se configura não apenas como instrumento das comunicações interpessoais, mas como o próprio fundamento do ‘ser’. Neste contexto, a reciprocidade ou o ‘intercâmbio de palavras’ entre a parentela é fundamental para que haja troca de saberes e experiências, formadoras da ‘identidade Guarani’. Para fazerem a sua própria história, transmitirem sua cultura às crianças, participarem ativamente das decisões relativas ao grupo e das lutas políticas, viver o *teko porã*, precisariam ter o domínio da ‘palavra’.

Sendo assim, analisar os discursos sobre os sujeitos surdos nessa cultura é desafiador, e a princípio nos faz suspeitar que o “não domínio da palavra” por parte das crianças surdas nessas comunidades os excluiriam da participação social. No entanto, vimos que esses discursos estão sendo ressignificados e outros sendo constituídos para dar conta de explicar o fenômeno da surdez entre os Guarani e os Kaiowá (COELHO, 2011). Assim como a tradição oral começa a ser compreendida como um discurso de resistência frente a uma sociedade

¹⁰ Informação fornecida por Bartomeu Meliá durante palestra ministrada na Universidade Federal da Grande Dourados, em Abril de 2011, cujo tema foi: *Teko Porã: modo de vida guarani*.

grafocêntrica e assimilacionista, que impôs formas “corretas” de se escrever o guarani a partir dos trabalhos missionários nas terras indígenas (KNAPP, 2016). No próximo capítulo abordaremos esse tema a partir dos enunciados dos profissionais da educação escolar indígena. No tópico seguinte apresentamos especificamente dados sobre as terras indígenas visitadas nessa investigação e em seguida a constituição da educação escolar nas comunidades.

2.1.1 Os Guarani e Kaiowá nos municípios Amambai, Coronel Sapucaia e Paranhos

Os municípios de Amambai, Coronel Sapucaia e Paranhos compõem a região cone-sul do estado de Mato Grosso do Sul e se localizam na faixa de fronteira com o país vizinho Paraguai. A seguir, situaremos os municípios e territórios indígenas visitados neste estudo apresentando alguns dados gerais e um mapa da localização dessas reservas no estado do Mato Grosso do Sul e dados gerais sobre as escolas indígenas nestas terras.

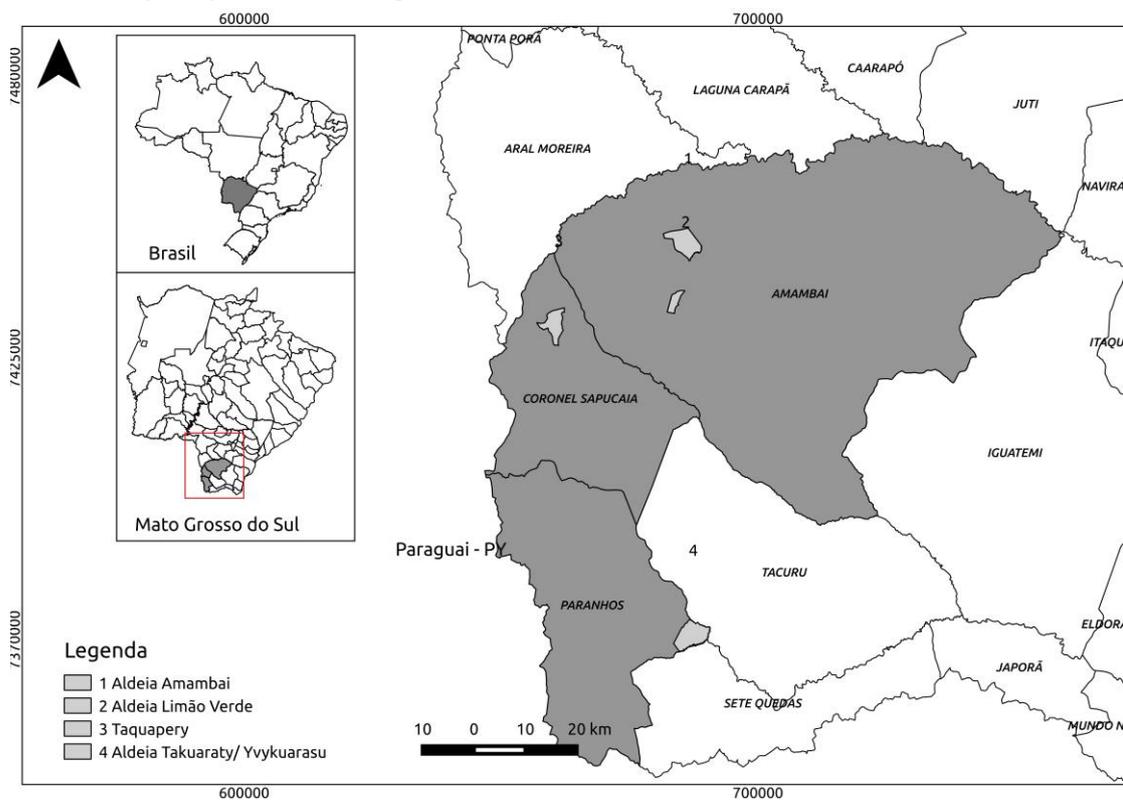
Segundo os dados do IBGE de 2010, os Kaiowa e Guarani de Mato Grosso do Sul são a segunda etnia indígena mais numerosa do país, e cerca de 35.300 viviam em terras indígenas e 8.100 fora delas. A maior parte dessa população, mais de 30 mil, residia nas oito reservas demarcadas de 1915 a 1928, quais sejam: Amambai, Caarapó, Dourados, Limão Verde, Pirajuy, Porto Lindo, Sassoro e Takuapiry — que totalizam aproximadamente 18 mil hectares (CHAMORRO, 2015, p. 307). A pesquisadora Chamorro (2015) analisa ainda que, a partir da década de 1980, outras dezesseis áreas foram demarcadas, mas nem todas estavam ocupadas de fato; nelas vivem mais de dez mil pessoas: Cerrito, Guaimbe, Guasuty, Jaguapire, Jaguari, Jarara, Ñande Ru Marãngatu, Campestre, Panambi, Panambizinho, Pirakua, Potrero Guasu, Rancho Jakare, Sete Cerros, Sucuriy, Takuaraty/Yvykuarusu (Paraguasu). Outras mil pessoas residem em áreas já identificadas (Arroio Cora, Guyra Roka, Jataivary) ou em processo de identificação (Kokue’i, Takuara e Sombreiro). Uma grande parte das 8.100 pessoas Guarani e Kaiowá identificadas pelo censo de 2010 do IBGE vivendo fora das terras indígenas residia em cerca de 40 acampamentos cujas características são

barracos precários feitos de sucata e lona plástica, em vagões de trem abandonados, sem acesso à maior parte dos benefícios previstos para as comunidades indígenas nos programas governamentais. Os acampamentos estão na margem de rodovias, na periferia das cidades e das reservas ou terras indígenas e nas proximidades de terras reivindicadas como indígenas. (CHAMORRO, 2015, p. 308)

A historiadora cita indigenistas e antropólogos, como Pereira (2012) que preferem nomear esses acampamentos como “acampamentos de retomada”, pois esses *tekoharãs* pretendem se tornar futuros *tekohas*. Muitos deles estão em áreas reivindicadas, sejam estas já identificadas, em processo de identificação ou sem ainda nenhum processo administrativo oficial. Os moradores desses acampamentos na maioria das vezes são unidos por laços de parentesco e afinidade, que se unem em prol da recuperação de terras de ocupação tradicional (CHAMORRO, 2015). A ocupação muitas vezes precisa ser desfeita quando encontram dificuldades materiais para permanecerem no local ou para obedecerem aos recursos legais impetrados contra elas. Quando isso acontece, “os indígenas ficam à beira da estrada, nas proximidades da área reivindicada ou nas terras indígenas das proximidades” (CHAMORRO, 2015, p. 313).

Para situarmos as terras indígenas que visitamos durante esse estudo, elaboramos um mapa focando na localização das terras indígenas dentro dos municípios e do estado de MS:

Figura 1– Mapa das Terras Indígenas Amambai, Limão Verde, Taquapery e Takuaraty/Yvykuarasu(Paraguassu)



Fonte: Mapeamento das Unidades Territoriais – IBGE (2017). Geoprocessamento FUNAI. Projeção UTM. DATUM Sirgas 2000. Autoria: Luciana Lopes Coelho e Steffanny Cristina Pereira Santos (2019)

O historiador Cavalcante em sua tese *Colonialismo, território e territorialidade: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowa no Mato Grosso do Sul* (2013) apresenta dados sobre a

história de demarcação das terras, tamanho e característica da população indígena que vive nelas, além de outras discussões. Com base nos dados desse historiador e focando os municípios e terras indígenas visitados nessa pesquisa, elaboramos o seguinte quadro com informações quantitativas:

Quadro 3 – Quadro com dados sobre as Terras Indígenas Amambai, Limão Verde, Taquaperi e Paraguassu

Terra Indígena	Grupo étnico¹¹	Município	População	Área (ha)
Amambai	Kaiowa	Amambai	7.934	2.429
Limão Verde	Kaiowa	Amambai	1.330	668
Taquaperi	Kaiowa	Coronel Sapucaia	3.180	1.777
Takuaraty/Yvykuarusu (Paraguassu)	Kaiowa	Paranhos	720	2.609

Fonte: Adaptado de Cavalcante, 2013, p. 90 e 101.

O município de Amambai localiza-se ao sul do MS, a 332 quilômetros da capital Campo Grande, e possuía uma população total de 34.730 habitantes, segundo dados do Censo de 2010 do IBGE (IBGE, 2010). Esse Censo revelou que o município de Amambai tem a maior população indígena do estado localizada em terras indígenas dentro de um único município¹², composta por quase 10 mil pessoas que vivem em três reservas no município.

A reserva Indígena Amambai está localizada a cinco quilômetros da área urbana do município de Amambai. Ela foi criada pelo Serviço de Proteção ao Índio – SPI através do decreto estadual 404/1915 com uma área de 3.600 ha, mas nos anos seguintes foi reduzida quando, em 1926, o governo concedeu título definitivo de uma parte da área a um particular, limitando sua área a 2.429 ha (CAVALCANTE, 2013, p. 96). De acordo com a pesquisadora indígena Aquino (2012, p.25), essa reserva, que é uma das primeiras e mais antigas da região, possuía o nome de Posto Indígena Benjamim Constant. A motivação do governo para criar as reservas e aglomerar os índios na mesma região seria liberar as terras para os fazendeiros praticarem a agricultura e a criação gado. Mesmo assim, segundo a pesquisadora, muitos índios não aceitaram ir para esse local e insistiam em permanecer trabalhando nas redondezas, respeitando seus territórios tradicionais por entenderem que “os espíritos dos antepassados

¹¹ Apesar de Cavalcante (2013) indicar que o grupo étnico dessas terras é composto por indivíduos Kaiowa, em todas as entrevistas os diretores escolares dizem que as comunidades são compostas por famílias Guarani e Kaiowa.

¹² A Reserva Indígena de Dourados é a mais populosa, mas não é considerada a maior porque formalmente está localizada em dois municípios, parte em Dourados e outra parte em Itaporã.

protegiam o seu *Tekoha* (território)” (AQUINO, 2012, p. 26). Nessa região da aldeia Amambai, a população é composta por cerca de 1.648 famílias indígenas majoritariamente das etnias Guarani e Kaiowá (De acordo com Aquino, 2012).

Outra terra indígena do município visitada neste estudo foi a Limão Verde. A terra indígena Limão Verde teve seu território homologado pelo Decreto estadual 825 de 14 de novembro de 1928 com a dimensão inicial de 900 ha (CAVALCANTE, 2013, p. 96). O historiador Cavalcante (2013, p. 96) analisa que esta terra possui “solo bastante arenoso e infértil, e teria sido destinada aos índios em substituição à área da Reserva de Amambai titulada em favor de particular”. Sua dimensão inicial também foi reduzida para os 668 ha atuais. Nela a população é composta também por indígenas das etnias Guarani e Kaiowa.

A terceira Terra indígena visitada foi a Taquaperi (as vezes referida como Taquapery ou Takuapiry) está localizada no território do município de Coronel Sapucaia próximo a Amambai, distante quatrocentos e vinte quilômetros de Campo Grande. O município possui uma população de cerca de 14.160 habitantes e localiza-se na fronteira do país, próximo à cidade de *Capitán Bado* no Paraguai. Essa reserva foi criada pelo Serviço de Proteção ao Índio com 2.000 ha pelo decreto estadual 825/1928 (CAVALCANTE, 2013, p. 98). Segundo o pesquisador e professor indígena Lescano (2016), os moradores desta terra são maioria *Pa' Tavyterã* ou *Kaiowá*, que viveram em terras tradicionais das regiões de *Ñu Po'i*- Paranhos, Cerro Perõ- Coronel Sapucaia, Guassuty- Aral Moreira, eIta Poty – Amambai. De acordo com dados de Cavalcante (2013), a população que vivia ali era de 3.180 pessoas em 2013. Lescano (2016), com base em informações fornecidas pela Secretaria Especial de Saúde Indígena- SESAÍ relata que em 2016 a população já era de 3.270 pessoas.

A quarta e última terra indígena visitada no estudo é a Takuaraty/Yvykuarusu (mais conhecida como Paraguassu¹³) localizada no município de Paranhos, que possui cerca de 12.500 habitantes e está localizado a aproximadamente 469 km da capital estadual. Este município também faz fronteira com o Paraguai, através da cidade de Ypehu. De acordo com dados de Cavalcante (2013), em 2013 possuía cerca de 720 pessoas vivendo em 2609 ha. A população dessa reserva se identifica como pertencente aos povos Guarani, Guarani Nhandeva e Kaiowá.

¹³ O nome deve-se ao fato de que anteriormente a região pertencia a uma fazenda que tinha como nome Paraguassu. Quando a terra indígena foi criada, o nome registrado foi Takuaraty/Yvykuarusu, porém as pessoas continuam se referindo aquela terra como “Aldeia Paraguassu”.

Nessas terras visitamos seis escolas indígenas e com base nas entrevistas realizadas nas secretarias de educação e nas escolas pudemos levantar informações sobre a oferta de ensino nas escolas, número de estudantes matriculados e número de estudantes surdos ou com dificuldades de ouvir identificados no ano de 2017. Cabe ressaltar que alguns dados não conferem exatamente com os dados oficiais divulgados pelo site da Secretaria Estadual do MS¹⁴. Os números de matrículas relatadas pelos diretores escolares foram em todos os casos superiores aos divulgados pelo órgão estadual, além de que na divulgação oficial não consta nenhuma matrícula na modalidade da educação especial nessas escolas, fato que contradiz o que este estudo levantou. Podemos explicar essa discrepância com a análise dos enunciados dos diretores, que relataram haver na escola um número de ingressos e desistências sempre cambiantes devido a diversos fatores como movimento das famílias entre as terras indígenas, dificuldades de acesso à escola, entre outros. Em relação as matrículas na educação especial, as gestoras entrevistadas alegaram que a inclusão de alunos nessa modalidade depende da identificação da deficiência através de laudos clínicos e pedagógicos. Essa questão será discutida no próximo capítulo.

Quadro 4 – Quadro com dados sobre as escolas indígenas visitadas

Município	Nome da escola	Localização da escola-polo	Oferta de ensino	Nº Matrículas em 2017/ Estudantes surdos
Amambai	Escola Estadual Indígena <i>Mbo Eroy</i> Guaraní Kaiowá	Posto Indígena Benjamim Constant	Ensino Médio e Ensino de Jovens e Adultos – EJA	362/ 1
	Escola Municipal <i>Mita Rory</i>	Missão Evangélica Caiua situada próxima Terra Indígena Amambai	Ensino Fundamental - 1º ao 9º ano	900/ 1
	Escola Municipal Pólo Indígena <i>Mbo Erenda Tupa ã Ñandeva</i>	Terra Indígena Aldeia Limão Verde	Ensino Fundamental - 1º ao 9º ano	450/ 1

Continua

¹⁴ Tabela contendo número de matrículas na educação escolar indígena em 2017, disponível em www.sed.ms.gov.br/wp.../Relação-das-escolas-Indigenas-da-rede-Municipal.xlsx

				Continuação
Município	Nome da escola	Localização da escola-polo	Oferta de ensino	Nº Matrículas em 2017/ Estudantes surdos
Coronel Sapucaia	Escola Municipal <i>Nande Reko Arandu</i>	Terra Indígena Taquaperi	Ensino Fundamental - 1º ao 6º ano	460/ 2
	Escola Municipal <i>Mbo'eroy Arandu</i>	Terra Indígena Taquaperi	Ensino infantil ao 6º ano do Ensino Fundamental. Está em processo de ampliação gradativa dos anos finais do EF	482/ 0
Paranhos	Escola Municipal Pancho Romero	Terra Indígena Paraguassu (ou Yvykurusu/Takuaraty)	Ensino infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental.	712/ 0

Fonte: Produzido por esta pesquisadora a partir das entrevistas (2019).

As duas últimas escolas do quadro foram visitadas mesmo sem a identificação por parte das Secretarias Municipais de Educação da existência de alunos surdos matriculados. Isso se deve ao fato de que os diretores escolares são lideranças conhecidas nas comunidades e possuíam experiência anterior no ensino de estudantes surdos e acúmulo na discussão interna entre os Guarani e Kaiowá sobre o atendimento de crianças com deficiências. Antes de discutirmos outras características das escolas e do ensino ministrado nessas instituições, apresentaremos no tópico a seguir o que dizem as pesquisas e os profissionais entrevistados sobre a constituição da educação escolar para/entre os indígenas no Brasil e especificamente nessas terras apresentadas.

2.2. A constituição de uma educação escolar nas Terras Indígenas

Desde os primeiros contatos dos europeus com indígenas durante o período de colonização já existiram tentativas de comunicação que impulsionaram a alfabetização e escolarização desses povos. Na perspectiva do colonizador não indígena, os povos desse lado

do oceano eram incivilizados e condenados ao castigo eterno, precisavam das luzes do conhecimento que os conduziriam à salvação.

A pesquisadora Cohn (2014) explica que os jesuítas se dedicavam à catequese dos índios, e por isso se esforçavam para aprender o idioma nativo e elaborar gramáticas na língua deles, algumas vezes fazendo isso em tempo integral, encerrando crianças em seminários. Após os jesuítas, outras ordens religiosas católicas, como os salesianos e os capuchinhos, também organizaram suas escolas para alunos indígenas. Durante o Império e após ele, o Estado também atuou na educação dos índios, em alguns momentos em parceria com missões evangélicas especializadas na grafia e alfabetização das línguas indígenas. Todos esses projetos sempre tiveram em comum a necessidade de promover um bilinguismo de transição, ou seja, o ensino da língua materna e a partir dela a aprendizagem da língua nacional (KNAPP, 2016).

Ainda hoje, em grande parte do território nacional, missionários evangélicos atuam em projetos de alfabetização e educação escolar entre índios. Segundo Cohn (2014, p.1) todos esses projetos têm em comum, “uma intenção de salvação do gentio – salvação de si mesmo, seja em sua alma (e daí a catequese ou a evangelização), seja em seus modos (e daí projetos de civilização)”. A autora defende que a história da escolarização de índios revela que sempre foram ofertados serviços educacionais com o objetivo de mudar o que esses sujeitos são e integrá-los à sociedade que os envolvem.

A invenção de uma escrita da língua indígena foi fundamental durante esse processo. Na tese defendida pelo historiador Knapp (2016), a utilização da escrita pelos Guarani não é recente, mas a história e função dela “fundamenta a noção de que existe uma relação de resistência e resignificação com relação a essa escrita” (KNAPP, 2016, p. 52). O autor argumenta que as iniciativas dos missionários de criar um modelo padrão de escrita considerado “correto” para as impressões de materiais religiosos inicia um processo de debate sobre a formulação da ortografia desconsiderando o que já estava sendo utilizado pelos indígenas (Idem, p.63).

Knapp (2016) analisa que a tradição da escrita missionária católica tinha como objetivo a circulação limitada, muitas vezes restrita aos missionários, com “uma função erudita de documentar a cultura e a língua dos grupos nos quais atuavam” (KNAPP, 2016, p. 61). Já nas missões evangélicas imprimia-se a marca da Reforma Protestante, que era a

alfabetização massiva das comunidades a serem convertidas para elas acessarem a “palavra de Deus”, criando assim uma cultura letrada individual em contraposição com a leitura pública dos textos religiosos feita pelos católicos (KNAPP, 2016, p. 61).

Após uma primeira experiência com outras instituições religiosas indigenistas no México, os pesquisadores-missionários norte-americanos do *Summer Institute of Linguistics* (SIL) chegaram ao Brasil no final da década de 1950 e colocaram em prática o que seria “o primeiro programa de estudo bilíngue efetivamente realizado no país” (KNAPP, 2016, p. 61). A partir daí foram muitas atividades em diferentes países e comunidades indígenas, levando o instituto a publicar que a missão manteve “programas em 744 línguas, o equivalente a uma população de 70 milhões de pessoas, em 44% desses programas, a missão foi responsável pela formulação e difusão de uma primeira escrita alfabética” (SIL, 1990, apud KNAPP, 2016, p. 61). Eles intencionavam muitas vezes dar um novo enfoque científico ao estudo das línguas indígenas.

Essa atuação das missões evangélicas foi exclusiva até a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), que, como já anunciamos anteriormente, objetivava promover a assistência leiga, seguindo a diretriz republicana de separação Igreja-Estado, com a premissa da integração pacífica dos índios. O SPI e a FUNAI, dois órgãos federais, promoveram iniciativas de escolarização dos indígenas empregando métodos e técnicas educacionais com o objetivo de nacionalização dos povos indígenas. A FUNAI passou a defender um ensino bilíngue e uma escolarização que respeitasse as línguas indígenas das comunidades, mas a intenção era o ensino do “português correto”, e a consequência disso seria a exclusão da Língua Materna da escola (COHN, 2014).

Neste estudo, levantamos as narrativas dos professores indígenas sobre as origens da escola nas aldeias onde atuam, e pudemos detectar semelhanças nos discursos deles com a tese defendida por Cohn (2014), como vemos a seguir:

Não tinha professores indígenas, a maioria dos professores vinham das fazendas para dar aulas em uma sala aqui. Na escola da missão (Missão Evangélica Caiuá) os professores vinham de longe, [...] essa missão tinha autonomia para pensar como seria a saúde e a escola para os indígenas, estava no poder deles. Naquela época, a missão era o lugar mais bem preparado e mais bonito. Então as crianças preferiam ir para a escola da missão. [...] não tínhamos a escola e a estrutura que a gente tem hoje, nem professores. O ensino da missão era só em língua portuguesa. (D4 - I)

O diretor explicou que na comunidade indígena a qual ele pertence, havia algumas salas que funcionavam como extensão das escolas do município, e os professores eram

moradores de fazendas locais. A outra opção era a escola organizada pela missão Caiuá, cujos professores eram missionários que vinham de outras regiões do país e do mundo. A escola dos missionários pretendia levar à população não apenas o ensino de conteúdos curriculares, mas também uma ideia de saúde, organização, limpeza, costumes dos povos não indígenas. Em razão da estrutura, organização e oferta de serviços na escola da Missão Caiuá, o diretor continuou explicando que os indígenas acabaram associando a escola ao acesso à alimentação, saúde e à sociedade envolvente, e priorizavam a escola da Missão para a oferta do ensino aos seus filhos. Mas esse trabalho inicial de escolarização de indígenas tinha como língua exclusiva de instrução a língua portuguesa. A exclusão da língua materna indígena do ambiente escolar, para os sujeitos entrevistados, implicou em prejuízos para as comunidades indígenas.

A ideia de ‘salvação das almas dos indígenas’ por meio da escola também foi muito potente. Lescano (2016) argumenta que, na época de instalação da Missão nas aldeias, havia muitos rezadores de famílias extensas que mantinham a tradição de realizar grandes festas religiosas, mas isso logo “foi sendo abafado e eles foram diminuindo, com o trabalho de evangelização que a Missão Caiuá fazia nas reservas, assim como aconteceu na aldeia Taquaperi, depois da demarcação que ocorreu em 1929” (LESCANO, 2016, p.29).

Verificamos um pouco das impressões causadas por essa escolarização no relato dos pesquisadores e professores indígenas Benites, Lescano e Aquino em seus trabalhos acadêmicos:

Quanto mais me envolvia com a sociedade não indígena, através da escola e da igreja, nascia, no meu interior, a necessidade de me adaptar a ela, a partir da negação da minha identidade, da língua materna e, principalmente, negar o lugar onde moro. Via que todos os elementos da minha cultura eram como coisas negativas, ruins, uma deformação. (BENITES, 2014, p.19).

Minha trajetória escolar começou no ano de 1992, estudando na escola da aldeia Taquaperi, na sala Alberto Luciano, extensão da escola rural do município de Coronel Sapucaia. Fui alfabetizado em língua portuguesa, por uma professora não indígena. Na sala de aula, a língua guarani era falada por todos os alunos indígenas, para pedir, avisar, combinar algo, mais ficávamos em silêncio quando a professora falava e nos orientava a não falar em Língua Guarani. [...] cursei as séries finais do Ensino Fundamental na Missão Evangélica Caiuá de Dourados, de 1994 a 1998. [...] Foi então que começou o silêncio dos valores guarani e Kaiowá que estavam em mim, sendo, muitas vezes, obrigado a conviver e me comunicar somente em língua portuguesa. Isso produziu uma visão negativa sobre minha identidade de ser Guarani e Kaiowá, ao longo dos cinco anos em que convivi naquele lugar. (LESCANO, 2016, p. 15)

Fiz o primário na Escola da Missão Caiuá de Caarapó e terminei na Escola da Aldeia de Amambai. Naquele tempo era uma extensão da escola rural, chamada

João Rodrigues. A minha aprendizagem sempre se deu pela memorização, sem entender direito o que lia, porque as leituras eram em Português. Lembro que a primeira palavra que consegui ler foi MA-CA-CO, sem saber o que era isso. Muito tempo depois fui entender que era um animal que vivia no mato e que conhecia desde pequena como KA'I. Se fosse ler na minha língua, o guarani, com certeza entenderia com mais facilidade. Continuei minha vida escolar na via de memorização: “não compreendia quase nada”, só achava lindas as palavras pronunciadas por mim e o meu professor se orgulhava disso, por eu estar lendo. Até os números tão fáceis de contar eu não entendia: só memorizava [...] Nesse sentido tenho dó das crianças que vão da aldeia para a cidade estudar. [...] Atuei como professora desde 1999: primeiro como alfabetizadora, que deveria ser na língua materna, mas acabei alfabetizando em Português. Foi o início de um sofrimento sem fim para as crianças que tinha outra realidade e processos próprios de aprender dentro dos contextos Guarani/Kaiowá. Alguns alunos conseguiam se alfabetizar e outros não. Outros desistiram porque a escola estava se tornando espaço de desaprendizagem, adequada ao modelo não indígena e não para atender a necessidade dos Guarani/Kaiowá. (AQUINO, 2012, p.12-13)

Os autores nos mostram que a política de integração, atuando por meio das instituições a que os indígenas tiveram acesso e entre elas a escola, foram instrumentos que ajudaram a subalternizar e silenciar a cultura indígena em uma relação de poder onde a cultura nacional estava acima de todas as diferenças existentes no território brasileiro. As línguas e outras manifestações culturais, tais como relações com o sagrado, relações sociais, modos diferentes de ser e pensar no mundo, foram invisibilizadas por uma política higienista e nacionalista. Como vemos no relato da última professora, essa pedagogia repercutiu na sua atuação. Após concluído o processo de escolarização, ela diz ter reproduzido o método de alfabetização em língua portuguesa na escola indígena onde atuou.

Segundo Aquino (2012), esse modelo de educação escolar era baseado em uma pedagogia repressiva e autoritária, desconectada da cultura da comunidade Guarani/Kaiowá. No entanto, a inserção cada vez maior de profissionais indígenas nessas instituições, propiciou um movimento de luta e reivindicações por uma educação escolar indígena que tenha por objetivo ter um espaço onde se possa “preparar a criança para transitar entre os dois mundos e entender o universo em constante transformação” (AQUINO, 2012, p.43).

Essa mudança de objetivos da escola indígena começou com as reivindicações dos movimentos indígenas a partir da década de 1970, organizados e articulados por meio de grandes Assembleias Indígenas, que uniu grupos antes isolados na luta pela garantia dos direitos (CONH, 2014; KNAPP, 2016, p.70). Constata-se a partir daí uma mudança no discurso sobre a Educação Escolar Indígena. Os resultados expressam-se nos enunciados que começaram a ser recorrentes nas produções acadêmicas, tais como protagonismo indígena, a escola como instrumento de autodeterminação e autonomia, a escola e a contribuição para

valorização das práticas culturais e das identidades diferenciadas, o papel no equilíbrio das relações com os demais segmentos da sociedade brasileira, desempenho melhorado com a inserção de professores indígenas da própria etnia, autonomia da comunidade indígena na definição dos objetivos e na gestão da escola, necessidade de materiais didáticos específicos, alfabetização na língua materna, calendário escolar integrado às práticas cotidianas e rituais do grupo, professor indígena qualificado para o magistério ao mesmo tempo em que se escolariza, educação escolar para o diálogo intercultural (GRUPIONI, 2008, p. 49; KNAPP, 2016, p. 74).

Para Cohn (2014), o modelo contemporâneo de educação escolar indígena (chamado de escola diferenciada indígena) se apresenta como uma opção contra os projetos integracionistas do passado. Em seu início, foi posto em prática através de projetos alternativos à política oficial, e, com os movimentos indígenas na década de 1970, passa a ser reconhecido legal e juridicamente assegurado na Constituição de 1988. Com a legislação específica que a seguiu, passa a configurar-se como uma política de estado. Desse modo,

cria-se, assim, o que se convencionou chamar de educação diferenciada. Esse termo tenta dar conta da particularidade da condição indígena: tendo conquistado sua parte no direito universal à educação escolar – os índios, como todo cidadão brasileiro, passam a ter direito à educação escolar, enquanto, por outro lado, o Estado passa a ter a obrigação de provê-lo, conquistam também o direito de que a escola respeite sua cultura, língua e processos próprios de ensino e aprendizado. (COHN, 2014, p. 2)

A pesquisadora refere-se ao artigo 210, parágrafo 2º da *Constituição Federal* de 1988, que garante que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988). A gestão e execução dessa educação diferenciada para os povos indígenas, em todos os níveis e modalidades, é atribuída também ao Ministério da Educação - MEC (BRASIL, 1991). Vemos no relato de uma diretora de escola que o reconhecimento dessa modalidade de educação pelo ordenamento jurídico nacional foi fundamental; significaria o resultado das lutas do movimento indígena:

As lideranças, a partir de 1988, tiveram essa questão de querer uma escola diferenciada. Porque antes, quem dava aula eram os não indígenas, e as crianças, as nossas crianças Guarani Kaiowa, sofreram muito. Por que eles não entendiam a língua não indígena, e Isso dificultava muito os alunos passarem de série. [...] Ficavam três ou quatro anos em uma mesma série. Então veio a preocupação das lideranças indígenas em lutarem pela educação escolar indígena, voltada para a comunidade. Foram muitas lutas e muito movimento dos indígenas para conseguirmos a escola diferenciada e para que os alunos fossem ensinados na língua materna, e que na escola atuassem somente os professores indígenas. Para que a nossa cultura e a nossa língua nunca fossem extintas. (D2 - I)

Essa narrativa nos indica que a comunidade indígena identificou problemas advindos das tentativas de imposição de uma língua e saberes, desvinculados das experiências indígenas. Nesse contexto, a escola diferenciada indígena foi criada para ser uma forma de resistência às políticas e pedagogias normalizadoras, que priorizavam currículos e línguas de comunidades externas. As práticas que intencionaram subverter a educação institucionalizada lutavam para incluir na escola a língua materna das comunidades indígenas, formas de diferenciar o currículo, o espaço e as metodologias. Alguns relatos semelhantes a esse nos levam a identificar o discurso da comunidade indígena de que a língua é instrumento de significação e manutenção das identidades. Como exemplo, vimos o insucesso escolar das crianças que já se comunicavam em língua materna ser associado à imposição da língua portuguesa na escola como língua de instrução.

Os documentos que seguiram a Constituição Federal trataram de organizar e instrumentalizar essa educação diferenciada. Na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (BRASIL, 1996) é reafirmado o direito linguístico dos povos indígenas, com a recomendação de que se promova a educação escolar bilíngue e intercultural com o desenvolvimento de programas integrados de ensino, pesquisa e capacitação de docentes para as escolas indígenas. Em seguida e com o objetivo de instituir uma “política pública para a educação escolar indígena” foi organizado e publicado o documento *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (BRASIL, 1998, p. 5), que recomendava os conteúdos curriculares para todas as escolas diferenciadas indígenas do país.

Os documentos publicados a seguir, como a Resolução CEB 3/99, incluíram a necessidade de participação da comunidade na “definição do modelo de organização e gestão, bem como suas formas de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 1999, Art. 3). No artigo 5, recomenda que cada escola de cada povo indígena formule seu projeto pedagógico próprio, considerando “os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena”. Esse respeito aos modos próprios de ensino e aprendizagem foi reafirmado em uma diretriz do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01), que defende que se deve:

Assegurar a autonomia das escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola. (BRASIL, 2001b)

Para Cohn (2014), os textos regulamentadores citados acima conduzem para a organização administrativa da categoria escola indígena no sistema de ensino, e também enfatizam a importância da formação de professores indígenas e produção de materiais didáticos específicos, o reconhecimento de programas e currículos específicos, a adaptação do projeto escolar à realidade indígena e a criação de condições de autonomia e auto-gestão desses projetos escolares. Assim, com esses documentos, foram criadas as condições legais, jurídicas e administrativas da escola indígena, atribuindo competências e a reconhecendo como uma categoria especial no sistema de ensino. A escola indígena passa a ser definida como diferenciada, específica, bilíngue e intercultural.

No estado do Mato Grosso do Sul, o documento “Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul” (MS/SED, 2004) estabeleceu as seguintes diretrizes e metas para a Educação Escolar Indígena nos municípios do estado: elaboração de material didático-pedagógico específico; formação e qualificação continuadas para professores indígenas e técnico-administrativos que atuam em escolas indígenas, provimento de todas as escolas, com rede de informação, laboratório de informática, acervo bibliográfico e estrutura física adequada. Observa-se também no documento uma preocupação em erradicar o preconceito, o analfabetismo e as drogas.

Apesar de os documentos norteadores endossarem as conquistas legais do movimento indígena, tais como a diferenciação de metodologias, linguagens e materiais, na visão de alguns professores indígenas entrevistados a prática escolar ainda não era considerada satisfatória. Vemos no relato a seguir uma preocupação com a priorização do ensino em língua portuguesa e as consequências disso, como a mudança da forma de comunicação da comunidade:

A gente foi percebendo que estava perdendo a língua. Em 2006, detectamos que as crianças já não estavam aprendendo Guarani na comunidade como um todo. E o deslocamento de linguagem para o português era muito forte [...] A partir de 97 até 2006 começaram a substituir as palavras em Guarani para palavras em português. Começaram a falar ‘feijão’ e alguns objetos que antes tinha o nome guarani, passaram a usar a palavra em português. (D3 - I)

A preocupação dos professores indígenas parece ser com a substituição da língua Guarani e da Kaiowá também no ambiente familiar e social, e consequente extinção dessa língua nas práticas comunicativas da comunidade. Isso seria um problema muito grande, uma vez que o discurso da diferença indígena se fundamenta, para além da questão étnica, na diferença cultural e linguística. O discurso da valorização da língua materna é muito presente

na escola diferenciada indígena hoje, e é muitas vezes vinculado a própria sobrevivência dos indígenas, como se enunciassem: “sem língua não existiremos”.

Martins & Chamorro (2015) afirmam que o Brasil tem avançado na valorização de culturas e línguas indígenas por meio da educação desde a promulgação da Constituição de 1988, mas ainda há resquícios de uma política assimilacionista no ensino oferecido em muitas escolas indígenas (incluindo escolas indígenas do estado de Mato Grosso do Sul). Para os autores, o que acontece desde a época da colonização é que escolas consideradas bilíngues adotam uma política de “bilinguismo subtrativo”, que diminui gradativamente o uso da língua indígena no espaço escolar e fortalece o uso da língua dominante. As consequências são: atrofiamento da língua indígena, mudanças funcionais nos diferentes domínios sociais, alteração dos padrões linguísticos da língua (fonologia, morfologia, vocabulário, padrões discursivos, estilo) e simplificação da complexidade do idioma nativo (MARTINS & CHAMORRO, 2015, p. 737).

A questão da identidade constituída pela língua Guarani e/ou Kaiowá é constantemente confrontada pelas diferenças devido a influência de outras línguas que convivem no mesmo território. O termo Guarani é utilizado nesta pesquisa e em muitos enunciados para se referir, genericamente, à língua materna dos Guarani e dos Kaiowá. Knapp (2016) reconhece a existência de três línguas irmãs muito próximas genética e geograficamente: Guarani Nhandéva, Kaiowá e Guarani Paraguaio, que tiveram suas características fonético-fonológicas, morfossintáticas e semântico-lexicais modificadas devido à intensidade do contato entre Guarani e Kaiowá e entre os falantes de Guarani Paraguaio.

Os diretores escolares entrevistados explicaram que, na nossa região de fronteira com o Paraguai (país que possui o Guarani como língua oficial), os falantes da língua estão próximos aos falantes do guarani falado no território do país vizinho. Como consequência desse contato entre os fronteiriços, muitos indígenas já incorporaram as características e diferenças dos vizinhos paraguaios, mas, segundo eles, nas universidades e nas escolas, o que eles aprendem e ensinam é o Kaiowá, uma língua que se originou a partir do tronco linguístico guarani. O guarani e suas variações são muito faladas na região, que inclui o país vizinho Paraguai. Em muitos momentos das entrevistas vimos que os professores utilizam o Guarani como sinônimo do Kaiowá, ou seja, um “guarani daqui”. Às vezes utilizam os dois termos para referirem-se à língua falada naquela comunidade: o Guarani-Kaiowá. Os professores enunciam que as diferenças contidas nas línguas portuguesa, espanhol e variações

do guarani e sua incorporação à comunicação dos indígenas que habitam as regiões pesquisadas ameaçam a manutenção e própria sobrevivência da língua Guarani e do Kaiowá.

Por isso a questão linguística tem se tornado central na defesa de uma escola indígena. Na organização atual, os movimentos indigenistas, com o apoio de pesquisadores e professores da área, tem se apropriado da ideia da educação escolar e lutam para que o ensino institucionalizado priorize a língua materna indígena, valorize a diferença cultural, legitime as práticas educacionais alternativas próprias da comunidade indígena, bem como permita o acesso a outros saberes e conhecimentos produzidos pela humanidade. Nesse sentido, as professoras Nascimento e Vinha (2012) defendem a construção de uma escola específica e diferenciada que não promova o apagamento de sentidos dos conhecimentos e das práticas socioculturais dos indígenas, através da autogestão indígena e do diálogo intercultural.

Pesquisadores indígenas como Aquino (2012), Benites (2014) e Lescano (2016) também defendem que a escola diferenciada indígena hoje pode ser um instrumento de valorização da cultura indígena e de luta por visibilidade nas disputas travadas contra a hegemonização da cultura brasileira. Eles entendem que para melhor viver no Brasil, devem dominar alguns dos conhecimentos que embasam grande parte de nossas relações, como a leitura da língua portuguesa para acesso a documentos e informações, geografia para compreenderem os mapas e contabilidades para melhor se situar e se defender na sociedade nacional. Assim, segundo Cohn, os indígenas “munem-se para o embate com a sociedade mais ampla, na busca de conquista de um lugar e de um papel justo no mundo contemporâneo. É, portanto, uma briga pela autonomia, e pela conquista da cidadania plena” (COHN, 2014, p.3).

Considerando a cosmologia do povo Guarani e Kaiowá, a “educação indígena” seria algo mais abrangente e considera todos os aspectos culturais da família e da comunidade, enquanto uma “educação escolar indígena” ainda está sendo estudada e construída pela comunidade. O desafio para eles é transformar a escola em um espaço que também forme sujeitos Guarani. Ocorre que a escola do modelo ocidental urbano, focado nas crianças, com materiais específicos, profissionais especializados, em um espaço e um tempo, é dotada de uma ideia de infância, cultura, conhecimento, aprendizado e disciplina que está sendo transposta para um contexto com uma outra ideia de infância, cultura, conhecimento, etc (COHN, 2014, p. 2).

Essa pesquisadora nos alerta para o indício de que, na história da escolarização de indígenas, a imposição do ensino bilíngue esteve a serviço de uma política integradora (normalizadora?). E, apesar de o ensino bilíngue objetivar o respeito ao preceito constitucional de manutenção das línguas indígenas, a alfabetização em língua indígena deixa a impressão de que a ruptura com os modelos anteriores de educação escolar não é completa (COHN, 2014, p.7). Assim como os missionários evangélicos praticavam o “bilinguismo de transição”, ou a introdução à forma escrita pelo uso da língua materna como uma fase preparatória para a alfabetização em português e a salvação dos indígenas pela leitura da palavra de Deus, a autora questiona se não estaríamos agora dando continuidade a uma educação para integração ou evangelização.

Cohn (2014) alerta para o fato de que muitas línguas indígenas brasileiras são ágrafas. Ou, como aponta Knapp (2016) em sua tese, possuíam e ainda possuem uma forma de registro diferente do que é considerado “correto”. Vemos no depoimento abaixo que a questão da escrita do Guarani nas escolas indígenas foi e continua sendo uma questão complexa. Fora excluída do processo de alfabetização dos estudantes indígenas, mas, agora, os professores indígenas tentam incluí-la para garantir a manutenção da língua.

[...] 2012 e 2013 mais ou menos temos professores que entraram na escola indígena que não sabiam planejar na língua (guarani), não sabiam escrever na língua. Essa é a diferença. E (agora) a escola indígena tem a própria prática cultural que consta no regimento da escola. (PA1 - I)

A professora refere-se ao fato de que o ensino bilíngue que inclui a escrita das duas línguas se tornou obrigatório nas escolas indígenas. Porém, o pesquisador Knapp (2016) afirma que existe “dois sistemas de escrita vigentes e funcionais nas escolas indígenas. Um deles foi criado pela Missão Caiuá e o outro é o sistema de escrita já adotado no lado paraguaio, servindo, principalmente, às comunidades indígenas que vivem na zona de fronteira com esse país” (KNAPP, 2016, P. 116).

Na Resolução 05/2012, que definiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica” (BRASIL, 2012), o primeiro objetivo elencado para os estudantes da educação escolar indígena é “a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”. (BRASIL, 2012, p. 3). No artigo 7º dessa norma consta que, em todos os níveis e modalidades da Educação Escolar Indígena, devem ser garantidos os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, contando

preferencialmente com professores e gestores das escolas indígenas, membros da respectiva comunidade indígena. (BRASIL, 2012, p.4).

Para Canclini (2008, p.25), nas interculturalidades não existe apenas fusão, coesão e osmose, mas existe a confrontação e o diálogo: “A hibridação como processo de intersecção e transações é o que torna possível que a multiculturalidade evite o que tem de segregação e se converta em interculturalidade” (CANCLINI, 2008, p.26-27). O trabalho fronteiriço, nesse lugar onde culturas diferentes estão em contato, cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural, que renova o passado, reconfigurando-o como um “entre lugar” (BHABHA, 2001). E, na negociação, articulam-se elementos antagônicos e contraditórios que “abrem lugares e objetivos híbridos de luta e destroem as polaridades negativas entre o saber e seus objetos e entre a teoria e a razão pratico-política” (BHABHA, 2001, p. 51).

A educação escolar intercultural requerida pelos indígenas é essa que visibiliza suas lutas e línguas e ressignifica sua cultura. No entanto, pesquisadores chamam a atenção para o fato de que uma educação bilíngue e intercultural entre os povos indígenas deve não só se fundamentar na cultura do estudante e utilizar sua língua materna como ponte para a aquisição de uma segunda língua, mas também buscar valorizar e preservar essas culturas e línguas (MARTINS & CHAMORRO, 2015; KNAPP, 2016).

Os autores criticam a escola que possui uma proposta intercultural que não promove a manutenção das línguas das comunidades indígenas (MARTINS & CHAMORRO, 2015; KNAPP, 2016). Assim como os discursos políticos que regulamentam a inserção de professores indígenas nas escolas, mas não promovem capacitação para o ensino bilíngue e intercultural. Para eles, somente a presença indígena na escola não basta para legitimar o caráter diferenciado dessa educação. Como afirma Knapp, nesses discursos políticos sobre a inserção dos profissionais indígenas parece que “não é o ato ou a função desempenhada pelo ator indígena que, de fato, causará transformações e fará a diferença nessas escolas e/ou programas de formações indígenas, mas simplesmente o fato de algum ou alguns sujeitos do quadro de professores serem indígenas” (KNAPP, 2016, p.80).

Em 2015 o Conselho Estadual de Educação do MS elaborou o documento Deliberação Nº 10.647 de 28 de abril de 2015 (MATO GROSSO DO SUL, 2015) que fixou normas para oferta da educação escolar indígena no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Os princípios que pautam o documento são os: “da igualdade social, da diferença étnico-

cultural, da especificidade, do bilinguismo/multilinguismo e da interculturalidade” (MATO GROSSO DO SUL, 2015, p.1). Os objetivos da educação escolar indígena trazidos no texto são: proporcionar conhecimentos e práticas indígenas em interlocução com os conhecimentos não indígenas; construir a proposta pedagógica de forma orgânica e articulada; *assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo/multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os processos educativos dos povos e comunidades indígenas*, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais; assegurar que a organização e a gestão das escolas indígenas considerem as práticas socioculturais e econômicas dos respectivos povos e comunidades indígenas; incluir, na organização da escola indígena, a colaboração e a atuação de especialistas em conhecimentos tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, artesãos, pajés ou xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, “os mais velhos”, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas e assegurar aos povos e comunidades indígenas uma educação escolar diferenciada com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial.

Vemos nesses documentos que a valorização da língua e cultura indígena na escola é cobrada assim como o conhecimento da língua portuguesa. E as avaliações, materiais bibliográficos e pedagógicos estão constituindo uma cultura escrita na escola diferenciada indígena. A professora mencionada anteriormente, ao ser questionada sobre a existência de materiais impressos na língua guarani, responde que “agora que nós estamos fazendo com os professores da rede de saberes do Teko Arandu (licenciatura indígena da UFGD). Estamos produzindo materiais pedagógicos [...]”; (PA-I).

Sobre esse aspecto, os autores Martins e Chamorro (2015, p. 742) elaboraram um levantamento de pesquisas de linguistas sobre a língua Guarani e Kaiowa assim como os materiais didáticos produzidos em Guarani e Kaiowá a partir dos cursos de formação de professores indígenas do estado de Mato Grosso do Sul e concluem que ainda são escassos. Reproduzimos abaixo a lista elaborada pelos autores dos materiais didáticos produzidos:

Quadro 5 – Lista de referências bibliográficas de materiais didáticos produzidos a partir de cursos de formação de professores indígenas do estado de MS

LÍNGUA	OBRAS
GUARANÍ E KAIOWÁ	MBO’EHÁRA KUÉRA KAIOWA HA GUARANÍ [Professores kaiowá e guaraní]. Te’ýi rembiapo [Artesanato]. Campo Grande: SEDMS/MEC. 2002, 40p. [Coleção: Ñane Mba’eteéva Atykue – Nossos verdadeiros costumes].

Continua

Continuação

LÍNGUA	OBRAS
GUARANÍ E KAIOWÁ	<p>MBO'EHÁRA KUÉRA KAIOWA HA GUARANÍ [Professores kaiowá e guaraní]. Te'yi rembiapo [Artesanato]. Campo Grande: SEDMS/MEC. 2002, 40p. [Coleção: Ñane Mba'eteéva Atykue – Nossos verdadeiros costumes].</p> <p>MBO'EHÁRA KUÉRA KAIOWA HA GUARANÍ [Professores kaiowá e guaraní]. Ñembohoky Ñe'ê Tesãi reheguápe [Saúde]. Campo Grande: SEDMS/MEC. 2002, 39p. [Coleção: Ñane Mba'eteéva Atykue – Nossos verdadeiros costumes].</p> <p>MBO'EHÁRA KUÉRA KAIOWA HA GUARANÍ [Professores kaiowá e guaraní]. Ñemombe'u Je'upy rehegua [Alimento]. Campo Grande: SEDMS/MEC. 2002, 23p. [Coleção: Ñane Mba'eteéva Atykue – Nossos verdadeiros costumes].</p> <p>MBO'EHÁRA KUÉRA KAIOWA HA GUARANÍ [Professores kaiowá e guaraní]. Ñe'ê Poty Kuemi [Florilégio]. Campo Grande: SEDMS/MEC. 2002. 118p.</p> <p>MBO'EHÁRA KUÉRA KAIOWA HA GUARANÍ [Professores kaiowá e guaraní]. Tekopotyryakuã [Textos alusivos à cultura kaiowá e guaraní] Campo Grande: SEDMS/MEC, s/d. 64p.</p> <p>MBO'EHÁRA KUÉRA KAIOWA HA GUARANÍ [Professores kaiowá e guaraní]. Tekoha ra'anga kuatione ñe'emẽ [Mapas das Terras Indígenas do Sul do MS]. Campo Grande: SEDMS/MEC, 2011. 90p.</p> <p>MBO'EHÁRA KUÉRA KAIOWA HA GUARANÍ [Professores kaiowá e guaraní]. Ñemborari [Destreza física]. Campo Grande: ÁRA VERÁ/SEDMS/CAPEMA/MEC, 2009-2010. 45p.</p> <p>MBO'EHÁRA KUÉRA KAIOWA HA GUARANÍ [Professores kaiowá e guaraní]. Tynynyi ñe'ê ñemoasãi [Explicações sobre a rede elétrica e uso da eletricidade]. Brasília/DF: Ministério de Minas e Energia, Programa Luz para todos. 2008. 40p.</p> <p>VERÓN, Valdelice; VILHARVA, Natanael; JORGE, Misael Conciança (Org.). Kunumi Pepy. São Leopoldo: OIKOS. 2011, 48p.</p> <p>MARTINS, Andérbio; CHAMORRO, Graciela (Orgs.). Língua, Arte e Lazer: uma contribuição à formação de professores e professoras indígenas guaraní e kaiowá de Mato Grosso do Sul. São Leopoldo: OIKOS, 2012, 198p.</p>

Fonte: Martins & Chamorro (2015, p. 743)

Para Knapp (2016, p. 207) a “recusa romântica” da escrita por muitos indigenistas revela o desconhecimento dos espaços de poder que a língua escrita ocupa. Para ele, a escrita fortalece uma língua, desde que ela se torne funcional, ou seja, ter escrita não é o suficiente, mas torna-la funcional para um conjunto significativo de falantes e expandir seu uso na comunidade indígena pode fortalecê-la (KNAPP, 2016, p. 208). Apesar desses autores (MARTINS & CHAMORRO, 2015; KNAPP, 2016) defenderem que é fundamental o ensino da língua indígena escrita nas escolas, Cohn (2014, p. 8) pondera que a grafia das línguas indígenas é uma construção social e histórica e sua inclusão na escola vai ser utilizada para

um registro escrito de conhecimentos que, originalmente, são recriados continuamente na produção oral. E quando esses registros de produções orais forem realizados, podem “legitimar versões de um mesmo relato em detrimento das outras diversas e possíveis, e gerar uma autoria onde originalmente não há” (COHN, 2014, p. 8). Portanto, a autora recomenda que se deva respeitar o registro oral das produções narrativas que são, por definição, orais, e evitar trazer à escola o registro escrito dessas formas orais como proposta de ensino, quando não partir explicitamente de uma iniciativa indígena.

Vimos nos relatos dos professores indígenas que atuam nas comunidades visitadas que eles acreditam ser importante esse conhecimento e registro para as futuras gerações, e estão protagonizando movimentos de captura de muitos discursos não indígenas e (re) significando-os no contexto em que vivem. A educação escolar indígena não deve ser uma transposição de um modelo baseado em uma ideia de espaço, tempo e metodologias “mais” adequadas construídos em um espaço diferente. A construção da escola diferenciada está acontecendo no cotidiano dessa escola, nas práticas dos professores que, mesmo influenciados pelo modelo educacional vigente, tentam romper com esse padrão e transformar o espaço da escola também em um espaço de criação de coisas novas. Discutiremos a seguir as diferenças dessa escola indígena que está se constituindo atualmente, apresentando as características e os currículos a partir dos documentos e discursos dos professores indígenas.

2.2.1 Características e currículo das Escolas Indígenas nos discursos políticos e dos profissionais da educação.

No tópico anterior, vimos que a educação escolar nas aldeias indígenas se constituiu primeiramente em espaços planejados e geridos por pessoas não indígenas. Com o passar do tempo, os discursos de “valorização e preservação das diferenças” começaram se manifestar nas políticas de educação no Brasil. As comunidades indígenas passaram a defender a educação diferenciada como possibilidade de garantir a sobrevivência das suas línguas, culturas e crenças.

No ano de 2007, em uma Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), foi aprovada a “Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas”, recepcionada em 2008 no Brasil (ONU, 2008). Neste documento, afirma-se a educação escolar como um direito dos povos indígenas que não deve conflitar com o direito fundamental de não serem forçosamente assimilados ou destituídos de suas culturas. O texto

defende que deve haver uma educação diferenciada que garanta a liberdade e autonomia dos povos indígenas na concepção, organização e execução de práticas culturais que lhes dizem respeito.

No texto das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica” também é recomendado que a “Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações Interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos”. (BRASIL, 2012, p. 3). Orienta ainda que os sistemas de ensino assegurem às escolas indígenas estrutura adequada às necessidades dos estudantes e das “especificidades pedagógicas da educação diferenciada, garantindo laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades esportivas e artístico-culturais, assim como equipamentos que garantam a oferta de uma educação escolar de qualidade sociocultural” (BRASIL, 2012, p.3).

A estrutura das escolas localizadas nas comunidades indígenas na maioria das vezes segue um padrão definido nos projetos de engenheiros e arquitetos a serviço do estado ou das missões evangelísticas que ainda estão presentes nas terras indígenas ou que atendem a comunidade indígena. Em um estudo sobre a arquitetura escolar indígena realizado pelas arquitetas Zanin, Araújo e Modler (2015), as autoras afirmam que:

A partir do estudo de referenciais teóricos (ZANIN, 2006; CARRINHO, 2010; CARVALHO & CHAVES, 2011; CARVALHO, 2013) é possível verificar que a maioria das intervenções em comunidades indígenas brasileiras não consegue contemplar as especificidades culturais, por diversos motivos, como a escassez de tempo e abordagem adequada para o diálogo com os usuários e efetivo desenvolvimento das propostas arquitetônicas, o que não permite o necessário conhecimento da realidade cultural que deve ser respeitada em sua complexidade no momento de uma intervenção. (ZANIN, ARAÚJO & MODLER, 2015, p.2)

As arquitetas analisam que, além da necessidade de conhecimento da cultura e de diálogo com os indígenas, também o despreparo dos profissionais de arquitetura para tratar de temas que envolvam comunidades indígenas ou tradicionais é um fator determinante na descontextualização das instituições educacionais em relação às expectativas das comunidades. Por essa razão, elas defendem a inserção desse tema nos cursos de formação de profissionais da arquitetura e urbanismo.

Podemos observar semelhanças nas estruturas físicas das escolas localizadas nas terras indígenas visitadas. Os governos estaduais imprimiram uma marca nas escolas que foi

reproduzida em diferentes comunidades. O padrão arquitetônico agrega pátios em forma circular no centro das escolas, mas as salas de aula continuam quadradas e em pavilhões retangulares. Vejamos exemplos dessa arquitetura em algumas fotos das escolas visitadas nos municípios de Amambai (terra indígena Amambai), Coronel Sapucaia (terra indígena Taquaperi) e Paranhos (terra indígena Yvykurusu/Takuaraty ou Paraguassu). Organizamos a sequência pela data de inauguração de cada instituição:

Figura 2 – Fotografia da Escola Indígena *Ñande Reko Arandu*, inaugurada em 2002 na reserva indígena Taquaperi.



Fonte: Acervo de Luciana Lopes Coelho (18/09/2017).

Figura 3 – Fotografia do pátio da Escola Estadual *Mbo'Eroy Guarani Kaiowá*, inaugurada em 2009 na reserva Amambai



Fonte: Acervo Luciana Lopes Coelho (13/09/2017)

Figura 4 – Fotografia do pátio da Escola Municipal *Pancho Romero*, construída em 2013 na reserva indígena Yvykurusu/Takuaraty ou Paraguassu



Fonte: Acervo Luciana Lopes Coelho (15/09/2017)

Figura 5 – Fotografia do pátio da Escola Municipal Indígena *M'bo eroy Arandu*, inaugurada em 2014 na reserva *Taquaperi*



Fonte: Acervo Luciana Lopes Coelho (18/09/2017)

Em todos esses exemplos acima vemos arquitetura semelhante no que diz respeito à estrutura física. Duas outras escolas visitadas (Escola Municipal *Mita Rory*, localizada na Missão Caiuá/Amambai e Escola Municipal Pólo Indígena *Mbo Erenda Tupa'ĩ Nãndeva*, localizada na terra indígena Limão Verde) possuem arquitetura diferente desse modelo, mas ainda semelhante ao padrão urbano com pavilhões e salas retangulares. Com formatos mesmos e sem marcas físicas que as diferenciam umas das outras, elas funcionam cotidianamente com tentativas de subversão das práticas educacionais das escolas urbanas.

Para além da estrutura padronizada de escola, a deliberação da Secretaria Estadual de Educação do MS (SED/MS) Nº 10.647 (MATO GROSSO DO SUL, 2015) elenca algumas características que devem ser garantidas na escola, como a atuação de especialistas em conhecimentos tradicionais (tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, artesãos, pajés ou xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, os mais velhos, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias que seriam “necessárias” ao bem viver dos povos indígenas). Sobre a definição da proposta pedagógica da escola indígena, o documento afirma que a escola possui “autonomia para organizar suas práticas pedagógicas em ciclos, seriação, módulos, etapas, em regimes de alternância, de tempo integral ou outra forma de organização que melhor atenda às especificidades de cada contexto escolar e

comunitário indígenas” (MATO GROSSO DO SUL, 2015, p.6). Nesse contexto, a formação inicial de professores indígenas também deverá se adequar ao contexto da comunidade e “deverá ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais e, quando for o caso, em programas especiais de formação pedagógica ou, ainda e excepcionalmente, em outros cursos destinados ao magistério indígena de nível médio na modalidade normal” (MATO GROSSO DO SUL, 2015, p.8).

Nos últimos anos, os projetos e cursos de formação específicos em nível superior para professores indígenas foram incentivados pelo Governo Federal através do PROLIND - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas, realizado pelo MEC – Ministério da Educação. Esse programa apoia a realização de cursos de licenciaturas interculturais organizados por área de conhecimento com o objetivo de habilitar professores para atuar nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. O apoio financeiro não é uma política permanente, mas condicionado à participação de editais¹⁵ que selecionam os projetos das universidades públicas interessadas. Atualmente são dezessete instituições de ensino superior que oferecem esse curso (Universidade Federal do Amazonas, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal do Acre, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Universidade Federal da Grande Dourados, Universidade Federal de Rondônia, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal do Amapá, Universidade Federal de Campina Grande, Instituto Federal do Amazonas, Instituto Federal da Bahia, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Estadual da Bahia).

Em Mato Grosso do Sul são duas universidades federais que possuem esse curso no rol das graduações, a UFMS e a UFGD. Nessa última, que se situa na cidade de Dourados, foi criada em 2012 a Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) que agregou dois cursos, a Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* (Viver com Sabedoria) e a Licenciatura em Educação do Campo. O curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* é um curso voltado para a formação de professores indígenas das etnias Guarani e Kaiowá que foi implantado no ano de 2006 (antes da criação da FAIND ele funcionava na Faculdade de Educação da mesma universidade). Essa graduação envolve além dos professores e técnicos da UFGD, a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), o Movimento de Professores

¹⁵Conferir editais em: <http://portal.mec.gov.br/prolind>

Indígenas, o governo do Estado, Ministério da Educação (MEC) FUNAI, cerca de 20 prefeituras municipais e outras entidades. Adota a metodologia da alternância, com atividades de ensino na Universidade e também nas escolas indígenas das reservas. Atualmente oferece aos professores indígenas habilitações em quatro áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza. Em Dourados o ingresso da primeira turma se deu em 2006, depois nos anos 2008, 2010, 2012, 2013, 2015, 2017 ingressaram novas turmas, e uma está iniciando em 2019, totalizando até agora 8 turmas e mais de 500 vagas preenchidas.

A formação específica em nível médio também acontece por meio do Curso Normal Médio - Formação de Professores Guarani/Kaiowá - *Ára Vera* (Tempo Iluminado), que é oferecido pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. O curso também funciona com etapas de encontros presenciais nos polos e centros de formação, chamados de Tempo Escolar, e atividades práticas realizadas nas comunidades e escolas indígenas dos cursistas, chamadas de Tempo Escolar na Comunidade. Até 2016 o curso já havia formado 239 professores (KNAPP, 2016, p. 217). Para professores de outras etnias do estado (Guató, Teréna, Kinikináu, Kadiwéu, Atikúm e Ofaié) a Secretaria de Estado de Educação oferece em parceria com municípios e com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, um Curso Normal em nível médio – Povos do Pantanal (MARTINS E CHAMORRO, 2015, p. 737).

Além desses cursos específicos, os estudantes indígenas ingressam em outros cursos das universidades públicas e privadas do Estado, principalmente após a implantação da política de reserva de vagas para estudantes autodeclarados indígenas nas instituições públicas. Alguns Programas de Pós-Graduação também no estado possuem linhas específicas de pesquisa sobre a educação escolar, língua, história e culturas indígenas.

Ao analisar esses dois cursos específicos para formação de professores indígenas Guarani e Kaiowa ofertados na região (*Ára Vera* e *Teko Arandu*), utilizando como base os documentos dos cursos e entrevistas com professores, o professor da licenciatura indígena Knapp (2016) reconhece a importância dos cursos para a formação política desses profissionais. No entanto questiona se o espaço que a língua guarani ocupa nesses cursos de formação não está sendo um espaço mais “político” do que funcional. Ele conclui que no currículo do *Ára Vera* faltam elementos específicos para formação de professores indígenas que serão responsáveis pela alfabetização e letramento nas comunidades indígenas, tais como noções de linguística, noções de linguística aplicada e noções pedagógicas. Analisa que a

reestruturação e melhoria do curso está ficando cada vez mais difícil, pois, “com o passar do tempo, o aporte de recursos financeiros por parte do estado vem diminuindo, assim, o curso vem sobrevivendo a partir do apoio de organizações parceiras de indígenas e indigenistas” (KNAPP, 2016, p. 227).

O pesquisador também indica as fragilidades da formação em nível superior, que estão relacionadas à falta de profissionais capacitados e pesquisadores da língua Guarani e Kaiowá. Além disso, a língua portuguesa como segunda língua deveria ser também um componente curricular importante, porém “atualmente ainda não identificamos no quadro de professores dessa Licenciatura Intercultural um número suficiente de profissionais capazes de trabalhar com o ensino de português como L2 para os Guarani e Kaiowá” (KNAPP, 2016, p. 273). A dificuldade de se trabalhar com as línguas envolvidas é sentida e observada nas práticas cotidianas dos professores indígenas nas escolas das comunidades¹⁶.

Outra especificidade da formação dos professores indígenas é a articulação dos saberes das comunidades dentro da escola. Mesmo com o aumento do número de professores com formação acadêmica específica para atuação nas escolas das comunidades, o exercício da docência nesses contextos ainda depende do diálogo com os mais velhos, como defende Lescano (2016). Para esse professor, os colegas devem cotidianamente buscar entender o que a comunidade quer da escola e os conteúdos importantes para serem trabalhados na educação escolar. Além da formação específica e contínua, esse profissional deve “entender e saber conviver no contexto atual, valorizando e respeitando os mais velhos e, também, para poder visualizar um novo caminho de educação para as novas gerações por meio da escola” (LESCANO, 2016, p. 94). Ainda segundo esse professor, a escola é um instrumento potencializador da sabedoria indígena e uma ferramenta para ajudar a entender a outra sociedade e também ser entendido por ela.

Evidenciar essa sabedoria indígena parece ser um dos objetivos dos professores da comunidade. As gestoras não indígenas, quando questionadas sobre a diferença da escola, responderam que é devido a presença da língua materna e de aspectos da cultura tradicional da comunidade no currículo e nas práticas escolares. Já os professores indígenas, além de relatarem modos diferentes de ver, experienciar e interagir com os saberes e com o mundo,

¹⁶ Para uma análise mais aprofundada sobre a formação dos professores indígenas do MS e a relação com o ensino bilíngue das escolas indígenas consultar a tese de Knapp, 2016.

também enunciam que a escola nas comunidades é resultado de uma luta política com atitudes subversivas e de resistência cotidiana aos sistemas instituídos.

Diferença para nós é mais simbólica e informal mesmo, não é aquela coisa registrada [...] para nós é aquilo que a gente faz espontaneamente e vai acontecendo, a reza, os cantos, de vez em quando a gente faz uma manobra pro sistema entender. E aí tem que registrar em forma de projeto, pois o sistema enquanto secretaria pede para a gente registrar e a gente registra no sistema, mas muitas coisas a gente não consegue registrar da educação escolar indígena. Porque é do nosso jeito de ser do povo Guarani. Existe conselho do próprio professor para o aluno [...] um momento de silêncio também, é assim que a gente faz, a gente não registra isso, mas isso acontece toda aula. (D3 - I)

O profissional narra atitudes de modificação dos conteúdos e práticas no cotidiano escolar e ao mesmo tempo as dificuldades que isso acarreta para o “sistema escolar”. Por ser uma instituição criada para fins de normalização e governo dos sujeitos, a escola tem uma estrutura fixa, com calendários pré-determinados e conteúdos exigidos. Nesse espaço, ao mesmo tempo que a diferença emerge como própria dos sujeitos que ali convivem, também é silenciada por uma ordem que a tudo governa, a ordem disciplinar (FOUCAULT, 1987). Os participantes da pesquisa enunciam que estas práticas não são próprias da educação escolar, e sim uma educação cultural, dos modos de ser indígena Guarani Kaiowá, que está sendo feita no espaço escolar. Essa seria também uma diferença fundamental da escola indígena: a prática do ensino através da oralidade, com contação de histórias, piadas, cantos e rezas, que, segundo os professores, são próprias da cultura indígena. Essa seria uma formação para além dos muros da escola, ou seja, para a vida.

Essa educação teria maior relação com a cultura e os modos de ser Guarani-Kaiowá. No enunciado do diretor indígena já citado acima, a “educação mesmo, que não tem nada a ver com a escola (seria) para não roubar, para tratar bem, para falar bem, para cuidar dos outros; Uma educação mais geral, nós trabalhamos nesse sentido” (D3-I). Esses profissionais afirmam constantemente a necessidade que a comunidade tem de conduzir a escola de uma maneira diferente:

E a gente aproveita para falar sobre os valores, as drogas, alcoolismo, falar sobre respeito, solidariedade, tudo isso. [...] Então a gente tenta fazer o que pode ser feito na educação escolar indígena, sempre a gente faz uma coisa diferente, ou pelo menos tenta fazer uma coisa diferente com eles. Apesar de que a gente tem dificuldade. Mas a gente sempre tentando levar do jeito nosso. (D4 - I)

Para os profissionais, a escola indígena foi resignificada para incorporar práticas culturais e saberes próprios da comunidade. A escola com o “jeito nosso” se afirma como

instituição que teve sua origem nos ideias iluministas do colonizador, mas que agora foi capturada pelos próprios indígenas para ser utilizada como ferramenta de transmissão cultural.

Os professores indígenas têm demonstrado interesse em se apropriar da escola e das suas práticas, interesse em ressignificá-las em prol da valorização da cultura, da língua e do modo de ser Guarani e Kaiowá. Lescano (2016) nos ajuda a compreender que, mesmo com as iniciativas de subversão do sistema escolar e adequação à diferença indígena, os professores indígenas não conseguem romper com o modelo padronizado que dita a quantidade de dias letivos, os conteúdos da escola e até as metodologias. As avaliações criadas para atestar a qualidade da educação e que cobram da escola indígena as mesmas respostas das outras escolas são criadas e realizadas por profissionais que não possuem o conhecimento da diferença linguística e cultural dos indígenas. Sobre essa questão o professor afirma:

Infelizmente, pela falta de conhecimento destes profissionais, que não se esforçam em buscar mecanismos para inseri-la no sistema, ou criar a flexibilidade para executar a educação escolar indígena da maneira como está garantida na legislação, a escola indígena é obrigada a participar de inúmeras avaliações que não dizem respeito à sua realidade pedagógica. Isso se torna um obstáculo para a efetivação da educação escolar indígena e para sua continuidade. É necessária uma atenção constante para garantir a diferença, conforme a legislação. (LESCANO, 2016, p. 94)

Por essa e outras razões, diferenciar a educação nas escolas indígenas permanece um desafio para os que estão construindo o discurso e as práticas de resistência e contra conduta. No Brasil existem diversas etnias e culturas, que falam mais de duzentas línguas diferentes, e que estão discutindo e planejando as práticas da educação diferenciada. Pesquisadores da educação escolar indígena defendem que ela não deve se adequar a um modelo, mas ser constituída em cada contexto, pelos sujeitos que a experienciam (KNAPP, 2016).

Os profissionais da educação indígena afirmam que a inclusão da língua materna e de saberes considerados tradicionais no currículo da escola indígena produziu o efeito de diferenciá-la da escola urbana. Histórias e saberes indígenas que, para eles, antes foram silenciados, hoje estão presentes no currículo e constituem a diferença indígena. A valorização da língua materna da comunidade na escola permitiu aos jovens aprenderem a língua da família. Segundo um diretor escolar, “hoje os alunos já conseguem falar bem o guarani, nisso a escola conseguiu avançar, e ainda escrever, porque antes não escrevia” (D3 - I).

A deliberação do Conselho Estadual de Educação que fixou normas para oferta da educação escolar indígena no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (MATO

GROSSO DO SUL, 2015, p. 7) orienta no Art. 45. que, na organização curricular das escolas indígenas, deve ser observado o critério de “flexibilidade na organização dos tempos e espaços curriculares, tanto no que se refere à base nacional comum quanto à parte diversificada, de modo a garantir a inclusão dos conhecimentos e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas”. Nos discursos, os sujeitos enunciam que, além da aprendizagem da modalidade oral e escrita da língua materna, a escola indígena tem proporcionado a inclusão de outros saberes indígenas no currículo e nas práticas cotidianas:

A gente conseguiu incluir no projeto do currículo a valorização da cultura, onde a gente fala do canto, da reza, do mito. Aí tem também a participação dos mais velhos na coletividade, eles vão para sala e contam as histórias, a gente chama de momento cultural. Os alunos contam as histórias deles e os mais velhos também contam, os professores também contam. Os alunos contam piadas engraçadas em guarani e vai criando uma coisa diferente, um conhecimento diferente, mas sem escrever... na oralidade... aprender e criar na coletividade. Porque a nossa cultura Guarani prioriza o coletivo. Nós trabalhamos isso muito nas escolas. (D3-I)

Segundo o diretor, a aprendizagem da forma oral da língua materna é valorizada na comunidade, assim como as práticas culturais de cantar, rezar e transmitir histórias. O discurso da importância da transmissão oral dos conhecimentos é adotado pela escola e transmitido aos estudantes indígenas. Vemos essa prática diferenciadora do currículo escolar ser narrada por outros diretores escolares:

O que tentamos fazer na escola é, uma vez por semana, levá-los para o ginásio e conversar com eles sobre vários assuntos: ética, identidade guarani kaiowá, a gente fala sobre o nosso jeito de ser, como guaxiré. A gente faz uma aula intercultural e trazemos o rezador, o cacique, alguém da comunidade que ainda sabe fazer o nosso jeito de ser para fazer as danças com eles. As crianças e até os professores gostam, todos participam, e a gente fica nesse dia das 7 até as 11 horas com eles conversando. (D4- I)

Os diretores enunciam as experiências na escola indígena que permitem diferenciá-la das escolas urbanas. A subversão do modelo não indígena de escola aparece no cotidiano da escola indígena com a inserção dessas práticas culturais que, segundo os diretores, são próprias da cultura Guarani e Kaiowá. Percebemos que nessa invenção da escola indígena, alguns saberes são elegidos, pois a institucionalização da educação requer a seleção de conteúdos curriculares, da forma escrita e falada da língua materna e da escolha das maneiras de ensinar.

Também, a inserção de profissionais indígenas na escola é central na luta pela visibilidade da diferença. Os diretores lembram que já conquistaram concursos específicos para professores indígenas alfabetizadores. Para os diretores escolares, a presença de

professores indígenas na escola permite a identificação dos estudantes da comunidade com a escola e a possibilidade de modificação dos currículos com a inserção de saberes que seriam “próprios” da comunidade.

Nos enunciados dos diretores, consta a observação de que a modificação do currículo não implica no abandono dos saberes universais já instituídos e nem a fixação em uma “cultura tradicional” do passado. Eles apontam que os jovens hoje precisam conhecer as diferentes culturas e saberes que os cercam:

Os alunos pedem para fazer, eles começam a dançar, cantar, tocam os instrumentos. Essa é a diferença que a gente traz sem deixar o currículo das escolas, o inglês, a língua portuguesa, matemática, física, essas coisas... sala de leitura, de informática, assim que a gente faz educação escolar indígena. (D3 - I)

Pudemos ver que, a partir dos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, o currículo é muito parecido com o currículo das escolas urbanas, e as disciplinas diferentes, tais como a de língua materna e de cultura indígena, são somadas às outras, como também identificado por Knapp (2016). Os profissionais enunciam que atendem às diretrizes postas para a educação escolar indígena e diferenciam o currículo em algumas disciplinas e práticas. Uma jovem indígena com dificuldades para ouvir e que está matriculada no ensino médio de uma escola diferenciada nos relatou que ela tem quatro disciplinas de línguas diferentes: Português, Guarani, Inglês e Espanhol. Nesse contexto, percebemos que as tentativas de contraconduta estão limitadas pela existência de uma estrutura fechada de disciplinas e conteúdos exigidos para a escola. Isso corrobora com a crítica apresentada pelo pesquisador Lescano (2016), quando indica que a estrutura do sistema escolar engessa as práticas dos docentes. A coordenadora da escola (que não é indígena) explica o currículo:

(O currículo) é o mesmo. Só a questão dessas disciplinas específicas, né, como a língua materna, que na (escola) urbana não tem, e as questões indígenas brasileiras (QIB). É o que é diferente. [...] Mas o conteúdo é a mesma coisa. Puxado do mesmo jeito. Eu sou professora de língua portuguesa no período matutino e eu puxo do mesmo jeito, e eles estão se destacando. Porque eles têm aquela dificuldade no uso dos artigos, por exemplo, que não tem na língua deles, ou dos próprios pronomes, nisso tem muita diferença. Por isso a troca do feminino e do masculino, eles trocam muito no uso do artigo, né? (CEI1)

A coordenadora explica que no ensino médio da escola indígena as disciplinas que tratam da língua materna e das diferenças culturais são acrescentadas ao currículo, mas as outras disciplinas são todas ministradas em língua portuguesa. E a exigência da competência no uso e escrita da língua portuguesa é semelhante à exigência da escola urbana, onde os estudantes são usuários da língua portuguesa como primeira língua. Essa é uma prática

valorizada na escola, pois, no enunciado da coordenadora “puxado do mesmo jeito”, vemos que a escola indígena deve cumprir satisfatoriamente com o currículo nacional posto para as escolas brasileiras e exigir desempenho semelhante dos estudantes.

Retomando a discussão sobre o diálogo, e com inspiração em Deleuze, analisamos que o diálogo que busca o consenso anula a diferença. E anulando a diferença, anula-se junto qualquer possibilidade de mudança ou criação do novo. A transposição do currículo consensualmente estabelecido no âmbito nacional para a escola indígena e o ensino da língua portuguesa tal como é ensinada nas comunidades urbanas, sem considerar aspectos linguísticos, culturais e as relações de poder implicadas nesse currículo, devido às exigências das avaliações externas da educação, pode estar dificultando a mudança de práticas e ensino de outros saberes nas escolas diferenciadas indígenas.

Costa (2007, p. 104) nos ajuda a compreender que “toda teorização corrente sobre a escola, a educação, o ensino, a pedagogia, a aprendizagem, o currículo, constitui um conjunto de discursos, de saberes, que, ao explicar como estas coisas funcionam e o que são, fabrica estas identidades”. Ela nos explica que, no pensamento foucaultiano, essas narrativas formam o aparato de conhecimentos produzidos pela modernidade com o objetivo de tornar administráveis os objetos sobre os quais falam. Assim, conhecer o que deve ser governado é parte da estratégia que permite a regulação e o controle dos indivíduos, grupos, processos e práticas.

No entanto, outras práticas coletivas de significação tornaram visíveis atributos diferenciais que possibilitaram novas alianças que contestam certas narrativas de identidades que possuem tendência homogeneizante e essencialista. Essas outras práticas coletivas contam histórias e experiências compartilhadas de silenciamento e exclusão. A autora ainda explica que, mesmo sem garantias “emancipatórias”, conhecimentos produzidos coletivamente podem constituir relatos que dão “visibilidade” e “existência” a identidades ainda não descritas pelas narrativas:

Para ter direito a existir, sem ser idêntico [ao colonizador], é preciso encontrar as brechas, praticando a política cultural da representação. É preciso encher o mundo de histórias que falem sobre as diferenças, que descrevam infinitas posições espaço-temporais de seres no mundo. É preciso colocar estas histórias no currículo e fazer com que elas produzam seus efeitos. (COSTA, 2007, p. 105)

Retomando a discussão de Deleuze sobre a identidade, o filósofo diz que a diferença tradicionalmente é objeto de representação sempre em relação a uma identidade concebida, a

uma oposição imaginada (DELEUZE, 2000). Para ele, a produção das diferenças é interior a cada ser, e não em relação ao outro. E a criação de leis universais limitam os sujeitos que são variáveis, limitando assim a sua potência de se diferenciar. No entanto, como nos explica Foucault (2005), a resistência é como um jogo de forças dentro de uma forma de vida que tenciona e obriga a mudança e a ressignificação das relações de poder. A construção de uma narrativa de unidade/identidade de grupo torna visível sua diferença cultural e linguística.

No texto “Quem precisa de Identidade?”, Stuart Hall (2014) problematiza o conceito de identidade e responde que quem precisa dela são os movimentos sociais e culturais para suas ações e lutas políticas. Mesmo questionando a carga de essencialismo e homogeneização que carrega o conceito de identidade, concordamos com o autor e com Foucault quando defendem que todas as nossas práticas são políticas. Nesse sentido, o currículo da escola indígena pretende se constituir em uma prática política de resistência ao currículo estabelecido nas diretrizes e normas da educação nacional.

Para os diretores escolares, a escola indígena tem um papel muito abrangente e importante na vida da comunidade indígena. Eles argumentam que a cultura “tradicional” das comunidades está se “transformando” e sendo ressignificada pelos jovens indígenas. Isso tem reflexos na escola e amplia os deveres dos professores.

Como muitos jovens urbanos, os jovens indígenas estão suscetíveis a todo tipo de comportamento que, segundo os profissionais das escolas indígenas, pode trazer consequências para o seu futuro, tais como: casamentos precoces, envolvimento com drogas, alcoolismo, violência e abandono. Os diretores escolares enunciam que hoje eles já estão percebendo mudanças no comportamento dos alunos; eles já não estariam se casando “tão cedo” e discutem de forma aberta os perigos das drogas, do álcool e da violência dentro da comunidade indígena. Para os profissionais, isso foi resultado do trabalho que a escola indígena e o currículo diferenciado ao modo deles tem realizado nas comunidades:

A responsabilidade da gente é muito maior, e a gente não consegue lidar com isso, porque tem muitas famílias diferentes, hoje a gente sabe que a comunidade indígena se envolve muito com a cultura diferente, muita cultura, muita coisa diferente, e as crianças não sabem para onde estão indo. E aí o papel da escola, para mostrar que ele tem que pensar, ele tem que projetar a vida, saber que rumo ele está indo. Porque senão ele não sabe nem qual é a identidade deles. As crianças não sabem se são guarani-kaiowá, se tem religião, não sabem praticar a religião dos brancos e nem dos indígenas, quer dizer que a própria identidade indígena está sendo esquecida. O indígena não sabe o papel da escola e a gente sempre fala isso para as crianças, que o nosso papel não é voltar como era antes, mas refletir sobre o passado e projetar o futuro, o que nós queremos para nossa família e para nossa comunidade. Educá-los

para eles respeitarem outras pessoas, isso era papel da família e hoje ele tem que aprender na escola. (D4- I)

Os profissionais da educação escolar indígena tem colocado sobre si uma enorme responsabilidade: a de ensinar os estudantes para a vida de modo geral, e não apenas conteúdos acadêmicos. A afirmação de uma identidade Guarani e Kaiowá é constante no discurso dos profissionais entrevistados, e contrasta com o discurso da identidade nacional única que os não indígenas tentaram imprimir desde a colonização nesses povos. Em seu discurso, esse participante defende que a escola deve ser um instrumento que auxilie na aprendizagem de uma identidade indígena e de valores morais e éticos.

Nesses discursos, vemos que o papel da escola diferenciada indígena seria se constituir em um instrumento de ensino de outra identidade, diferente da identidade ocidental urbana, com outros saberes e práticas que são próprios das comunidades. Para os profissionais da educação indígena, a valorização dessa cultura e o sentimento de pertencimento ao grupo dos Guarani e Kaiowá faria com que as crianças e jovens se tornassem indígenas dotados de valores morais e humanos, cientes da sua diferença linguística e cultural e preparados para os enfrentamentos da vida adulta.

2. 3 Produção sobre a escolarização de estudantes com deficiências e surdos em escolas indígenas

Apesar de ainda serem escassas as pesquisas sobre a escola, línguas, histórias e culturas indígenas, verificamos a recente ampliação da oferta de cursos específicos na área de educação com linhas de pesquisa voltadas para a questão indígena nos programas de pós-graduação no país, principalmente na região centro-oeste do Brasil. Consequência disso é o ingresso de muitos indígenas em cursos de licenciatura (incluindo as licenciaturas específicas) nas universidades e a continuidade da formação em níveis mais elevados, como especializações, mestrados e doutorados.

Se antes nossas leituras estavam concentradas apenas em antropólogos e sociólogos não indígenas, agora temos a oportunidade de conhecer a comunidade, suas lutas pela terra, pela escola diferenciada e pela valorização da cultura através de textos acadêmicos dos próprios indígenas que vivem e trabalham na comunidade. Alguns dos trabalhos que abordam especificamente a educação escolar indígena na região pesquisada foram trazidos para essa

tese nesse capítulo 2, são as dissertações de Aquino (2012), Benites (2014), Lescano (2016) e Ramires (2016), defendidas no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Todos são professores indígenas e pesquisam a região e escola onde atuam.

Diferente da área da educação, a da análise e descrição linguística das línguas indígenas está em uma situação grave, como aponta Martins & Chamorro (2015). Os autores afirmam que é necessária a ampliação das linhas de pesquisa e disciplinas específicas nos programas de graduação e de pós-graduação das universidades públicas para a formação de profissionais e pesquisadores das línguas indígenas. Eles alegam que em Mato Grosso do Sul,

dentre as universidades públicas (UFMS, UEMS e UFGD), apenas a UFMS, campus de Três Lagoas, tem, no programa de mestrado em letras, a linha de pesquisa Análise e Descrição, que contempla, a partir de 2007, pesquisa de descrição das línguas indígenas. Isso revela a extrema carência do estado de profissionais especializados nessa área de conhecimento, que acarreta a transferência das responsabilidades de se estudar as línguas da região sul-mato-grossense para linguistas de outras unidades da federação. Estes, por sua vez, passam por grandes dificuldades para realizarem pesquisas mais substanciais sobre as línguas estudadas, devido a vários fatores, tais como distância, dificuldades de deslocamento, falta de apoio financeiro, deficiente intensidade de contato com o povo que fala a língua a ser descrita, entre outros. (MARTINS & CHAMORRO, 2015, P.738)

Exemplo disso está nas pesquisas com línguas de sinais indígenas do nosso estado que foram publicadas nas dissertações de Vilhalva (2008, Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC) e Sumaio (2014, Universidade Estadual Paulista - UNESP/Araraquara) – nenhuma delas foi defendida em programa de pós-graduação em Letras do estado. Já as pesquisas sobre a educação escolar nas comunidades indígenas têm sido bastante protagonizadas por professores indígenas atuantes nas comunidades que investigam, como vimos acima.

Na área da educação e inclusão de crianças com diferenças físicas, sensoriais, de comportamento ou de comunicação nas escolas das comunidades indígenas da região, encontramos trabalhos defendidos na linha de pesquisa Educação e Diversidade, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, ao qual essa pesquisa está vinculada. A proximidade com o curso de licenciatura indígena provocou nos professores a motivação para investigar e contribuir com o atendimento escolar de crianças Guarani Kaiowá com deficiência.

Em um depoimento escrito para esse trabalho (BRUNO, 2019), a professora Marilda Bruno (aposentada/UFGD) conta que foi a primeira professora de educação especial a lecionar a disciplina no curso de licenciatura indígena *Teko Arandu* no ano de 2007. Relata

que no primeiro dia de aula, antes de entrarem na sala de aula, uma rezadora convidada pediu a palavra e disse que precisava realizar o *Guachire*. Todos os acadêmicos postaram-se em roda, deram-se as mãos e rezavam em guarani com movimentos do corpo como se estivessem mandando algo embora. Segundo a professora, “este era o ritual para espantar os “espíritos maus”, limpar o local e abençoar com os espíritos bons, me explicaram os alunos. Este evento acontecia no início e no final das aulas. Já começávamos a perceber os sentidos cosmológicos sobre a produção da deficiência”. Continuando a aula, a professora relata que apresentou-se e apresentou a pauta dos temas que ela pretendia discutir durante a disciplina; agradeceu a presença da anciã rezadora e deixou aberto o programa para que os estudantes trouxessem outros assuntos que gostariam de discutir durante a disciplina.

Para os recém-ingressantes no curso, falar de crianças com deficiência “era uma temática muito complexa, um assunto considerado “tabu” entre eles, pois eles não haviam conversado sobre esse assunto entre eles mesmos. Argumentaram para a professora que temas considerados “tabu ou mito” não se discutiam entre etnias diferentes. Foi quando sugeriram a ela uma metodologia para discussão, com agrupamentos de alunos Guarani, Kaiowá e Terena em salas separadas. A professora relata que concedeu o tempo necessário e então, ao final das discussões em grupo, voltaram para a sala e relataram o que sabiam sobre o tema:

Por meio das narrativas os grupos puderam construir e reconstruir significações que seus antepassados atribuíam e as que hoje eles atribuem ao fenômeno deficiência e suas causas entre as comunidades indígenas. Num primeiro momento, na grande roda, já com todas as etnias presentes, o assunto girou em torno das causas das deficiências, como seus avós e pais explicavam o fenômeno. Entre todos, o consenso maior foi o castigo, pecado e desobediência ao modo tradicional de ser indígena; doenças em virtude do consumo de certos animais (caça de tatu, porco do mato entre outros); e mais recentemente, o uso excessivo de bebidas e drogas. Nessa aula, solicitamos a participação da rezadeira para nos contar sobre os saberes tradicionais para prevenção das deficiências. Ela explicou os cuidados que a mulher grávida deve ter para que a criança não nasça com diferenças, o que ela pode comer e os chás que podem ser consumidos. Na aula seguinte, trouxemos o conhecimento sobre as causas mais frequentes das deficiências registradas na literatura e as formas possíveis de preveni-las. Num segundo momento, solicitamos a síntese das narrativas sobre o modo de conceber, sentimentos e atitude diante das deficiências, experiências e fatos vivenciados com essas pessoas. Os mais jovens se habilitaram para falar: não podiam rir ou zombar de pessoas com defeitos porque você poderia ter um filho assim; a líder religiosa explicou que há vários deuses, uns do bem outros do mal, que acreditava-se que os deuses dos inimigos daquele povo é que mandavam uma pessoa com defeito para aquela aldeia. E que hoje já não se pensa assim. Questionamos sobre o infanticídio, ela disse que muito antigamente, quando eles tinham que caminhar muito e mudarem de lugar na floresta poderia acontecer, mas que hoje não mais. Um xamã Kaiowá disse que nascem crianças surdas e cegas na sua aldeia, mas que estas não se pode curar. (BRUNO, 2019, p.2-3)

Seguindo a aula e a disciplina, a professora ainda explica que apresentou vídeo sobre a construção histórica da deficiência, explicando que em outras culturas também houve

extermínio de pessoas com deficiência, mas foi a partir do desenvolvimento científico que se pôde compreender melhor o fenômeno da deficiência. Expressão disso foi que na Declaração dos Direitos Humanos, “a sociedade não indígena reviu os seus conceitos, procurou assegurar atenção, direitos, até chegar à defesa do processo de inclusão social”. Então ela relata como os acadêmicos interessaram-se em identificar as deficiências nas suas comunidades:

Identifiquei-me como mãe de uma pessoa com múltipla deficiência, que é professor e mestre em educação. Eles não imaginavam que uma pessoa com deficiência poderia chegar à universidade. Perguntei então, quantos tinham pessoas com deficiência na família? Um professor levantou e disse que estava ficando surdo e que estava tendo muita dificuldade nas aulas de português e que ele tinha 03 filhos com deficiência física em casa e que não iam para escola, pois não andavam. A seguir indicaram aproximadamente 10 pessoas que conheciam. Solicitaram que eu os ensinasse a identificar uma pessoa com deficiência. Perguntamos aos professores se eles tinham nas escolas alunos com deficiência. Relataram que conheciam poucos e que alguns já estavam vindo para escola por conta da bolsa família e da cesta básica, e eles estavam muito preocupados, pois não sabiam como lidar e o que fazer. E agora que seriam professores com nível superior, a responsabilidade seria maior, os pais iriam cobrar deles se os filhos não aprendessem. Realizamos então um Proex Nacional “Identificação das Deficiências nas aldeias indígenas da região da Grande Dourados” apoiado pela PROEPS-CAPES e um Projeto de Pesquisa denominado “Mapeamento das deficiências na população indígena da região, da Grande Dourados/MS: um estudo sobre os impactos e as possíveis implicações para a inclusão escolar”. Projeto apoiado pela CAPES, desenvolvido no PPGEDu UFGD, no período de 2008- 20017, tendo produzido oito dissertações sobre a temática. (BRUNO, 2019, p.4)

As dissertações e teses realizadas sob orientação da professora Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno do programa tem realizado mapeamento das deficiências, levantamento das concepções sobre as deficiências/ diferenças, discussão de serviços e estratégias escolares e da formação de professores para esse contexto. Exemplos desses trabalhos são os realizados nas comunidades indígenas de Dourados por Michele Aparecida de Sá (2011), Vania Pereira da Silva Souza (2011), Juliana Maria da Silva Lima (2013), Maria do Carmo da Encarnação Costa de Sousa (2013), Ilma Regina de Castro Saramago de Souza (2014), João Henrique da Silva (2014) e Maria Goretti da Silva Mattoso (2016). Dessa linha de pesquisa, a única investigação realizada nas aldeias indígenas dos municípios do sul do estado (Amambai, Paranhos e Coronel Sapucaia) foi a que apresentamos em Coelho (2011). Além desses trabalhos de pesquisa foram promovidos projetos de extensão que financiaram a identificação de deficiências nas comunidades e a entrega de impressoras de braille em algumas escolas. Para o encerramento do Projeto de Extensão foi elaborada, em conjunto com os professores indígenas do curso *Teko Arandu*, uma Cartilha Bilíngue Guarani-Português sobre o direito de pessoas indígenas com deficiência à educação e inclusão social e a prevenção das deficiências

- *Jaikuaa Haguãm Rekopava Direito ha Ñañangareko Haguã Ojo'ehe Anive Haguã Hetaiterei Hekopa'yva Onace Nande Rehohápe* (BRUNO & RESENDE, 2009).

As pesquisas nas terras indígenas resultaram na identificação por Sá (2011), junto com estudantes bolsistas de iniciação científica e de extensão, de 37 escolares com alterações visuais, além de 03 professores do curso *Teko Arandu*, sendo “21 alunos com dificuldade visual por erro de fração e necessidade de óculos; 09 crianças cegas as quais nunca tinham ido à escola e 07 com baixa visão não identificada. O índice de cegueira foi compatível aos indicadores de países em situação de guerra ou catástrofe” (BRUNO, 2019); Souza (2011) identificou 14 crianças das etnias Guarani e Kaiowá com paralisia cerebral e 02 casos de Síndrome de Down, somente dois frequentavam escola; Coelho (2011) e Lima (2013) identificaram a presença de 13 surdos nas reservas indígenas de Dourados (05), Amambai (03), Coronel Sapucaia (04) e Paranhos (1), dos quais apenas 06 estavam matriculados e frequentavam a escola. Mattoso (2017) realizou um mapeamento de crianças indígenas Kaiowá e Guarani nascidas com deficiência, no período de 2009 a 2014, no Hospital e Maternidade Indígena Porta da Esperança (localizado na reserva indígena de Dourados) e identificou 11 crianças nascidas com má formação congênita, com a prevalência de lábio leporino, e 05 crianças com deficiência visual e múltipla, na faixa etária de 0 a 5 anos. A autora preocupa-se com a alta incidência de má formação congênita, e analisa que dos 912 nascimentos registrados no período investigado, 28 foram em domicílios e 33 nascimentos em trânsito, ocorridos durante o transporte até o hospital. Bruno (2019, p. 7) comenta que “os partos em trânsito e as condições de alto risco das parturientes, podem ser fatores responsáveis pela anóxia neonatal, causa de deficiência visual e paralisia cerebral, entre neonatos. Estamos ainda diante de um quadro de produção da deficiência”.

No contexto das escolas indígenas, a pesquisa de Saramago de Souza (2015), detectou na narrativa de professores 21 alunos em situação de fracasso escolar, com grande defasagem idade série e história de até 04 anos de repetência, e observou que a maioria dos alunos que apresentavam dificuldade de leitura e escrita não estavam sendo alfabetizados na língua materna (BRUNO, 2019). Silva (2014) e Souza (2013) desenvolveram estudos sobre o Atendimento Educacional Especializado em escolas indígenas de Dourados, MS. Nesse município existia 04 escolas que atendiam na maioria das vezes alunos surdos e com deficiência visual. Para a orientadora dos trabalhos, “os estudos revelam que a política de formação de professores indígenas tem incorporado o modelo urbanocêntrico da educação especial, há desafios para a articulação da educação especial com o ensino em sala de aula” (BRUNO, 2019, p. 6).

A pesquisadora Sá (2015) continuou suas investigações no doutorado e defendeu na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) a tese “Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em terra indígena Araribá”. Nesse trabalho, ela aponta que na política educacional brasileira, a interface da educação especial com a educação escolar indígena está em construção, que há uma escassez de estudos que abordam a educação da criança indígena com deficiência e que, segundo o Censo Escolar, percebe-se um aumento significativo do número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas indígenas de todo país. Entretanto, a pesquisadora analisa que apenas uma pequena parcela desses alunos recebe algum tipo de atendimento oferecido pela educação especial, o que, para ela, revelaria que “as escolas indígenas não têm recebido real atenção do poder público”. Esse “descaso” resulta em “falta de material didático e adaptado às especificidades culturais de cada povo; formação inicial e continuada precária dos professores; baixo investimento financeiro; ausência de incentivo financeiro para ampliação da estrutura física e do número de escolas; falta de transporte escolar; descaso na efetivação e aprimoramento das políticas educativas existentes” (SÁ, 2015, p. 141). Isso significa, para a autora, que no contexto concreto das comunidades indígenas estudadas, a interface da educação especial com a educação escolar indígena ainda não se efetiva. Fundamentado no materialismo histórico, o estudo defende “uma prática educativa para os alunos indígenas com e sem deficiência que seja questionadora, crítica e emancipadora, assegurada pela proposta da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual defende o acesso de todos ao patrimônio cultural humano historicamente desenvolvido” (SÁ, 2015, p.142).

Nos últimos anos o discurso da inclusão se tornou norma no nosso país a partir de 2008 e provocou uma preocupação com o atendimento dos alunos público-alvo da educação especial também nas escolas indígenas. A formação dos professores e outros profissionais da escola assim como a adequação das instituições para o acolhimento de estudantes com deficiência estão acontecendo de forma apressada em virtude da demanda. Em escolas indígenas que estão atendendo estudantes surdos podemos identificar as dificuldades que surgem.

Em uma busca por pesquisas acadêmicas sobre esse tema não encontramos até 2018 nenhuma tese, apenas dissertações. A educação de alunos surdos com foco nas diferenças das línguas de sinais especificamente utilizadas por eles em diferentes comunidades indígenas foram objetos de pesquisa de linguistas como Lucinda Ferreira (2010), Marisa Giroletti (2008), Shirley Vilhalva (2008) e Priscila Sumaio (2014).

A pesquisa de Ferreira (2010) foi realizada em 1982 na comunidade indígena Urubu-Kaapor e detectou a existência de uma língua de sinais - a Língua de Sinais dos Urubu-Kaapor (LSUK) - que era utilizada como um veículo de comunicação intratribal. Essa língua foi criada pelos surdos da comunidade, porém não ficou restrita apenas à comunicação entre eles; os ouvintes da comunidade Urubu-Kaapor também se comunicavam através da língua de sinais em diferentes situações, mesmo existindo uma língua oral dominante no grupo. O desenvolvimento e utilização de uma língua de sinais própria da comunidade foi possível, segundo a linguista, devido ao grande número de pessoas surdas que existiam ali. As duas línguas, a Libras e a LSUK são diferentes entre si e, de acordo com Ferreira (2010), elas se desenvolveram totalmente separadas uma da outra, sendo que suas estruturas semânticas se apóiam nos sistemas conceituais e culturais próprios dos seus usuários.

Outras pesquisas identificaram diferenças na forma de comunicação dos surdos de comunidades indígenas que vivem em áreas rurais, como é o caso de Giroletti (2008) e Vilhalva (2008), que defenderam suas dissertações na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A pesquisadora Giroletti (2008) percebeu que, entre os surdos da comunidade indígena Kaingang que estudavam na Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre (município de Ipuçu, a 511 quilômetros de Florianópolis), havia sinais que eram compartilhados; estes foram identificados e registrados, convencionando-se chamá-los de 'sinais kaingang da aldeia' (SKA). Os surdos dessa comunidade aprendem a LIBRAS e a utilizam principalmente na escola, enquanto os SKA são mais utilizados na comunicação familiar e social dos surdos. Já Vilhalva (2008) relata no texto da sua dissertação que a comunicação dos índios surdos terenas das aldeias Jaguapiru e Bororó, (situadas no município de Dourados, Mato Grosso do Sul) continha sinais diferentes dos que já pertencem ao léxico da Libras. O resultado desta pesquisa foi a identificação de uma língua de sinais utilizada no contexto familiar da comunidade pesquisada. Ela identificou que, apesar da atuação de tradutores-intérpretes de LIBRAS nas escolas das comunidades, os surdos utilizam entre si alguns sinais diferentes para expressarem-se e interagir com amigos e familiares. Ou seja, a forma de comunicação sinalizada utilizada pelos sujeitos indígenas (no contexto familiar, social, etc) nas duas pesquisas ficava em último plano na escola.

Outra língua de sinais que está se desenvolvendo em uma comunidade indígena, devido à interação de surdos com outros surdos, é a que a linguista Sumaio (2014) relata no texto da sua dissertação. A pesquisadora observou a comunicação dos índios surdos da etnia Terena residentes na aldeia Cachoeirinha, (situada no município de Miranda, Mato Grosso do Sul) e mapeou os sinais que eram utilizados, registrando-os. O resultado desta pesquisa foi a

identificação de uma língua de sinais também familiar, utilizada no contexto multilíngue da comunidade pesquisada. Ela observou que os estudantes conhecem a LIBRAS e a utilizam nas escolas das comunidades, porém, utilizam sinais diferentes para comunicar-se com amigos e familiares. Tal como apontado também por Giroletti (2008) e Vilhalva (2008), Sumaio (2014) identifica em outra comunidade indígena o ensino da Libras nas escolas e uma rede de comunicação sinalizada diferente fora dela.

Outras duas dissertações defendidas em Programas de Pós-graduação em Letras identificaram as diferenças de comunicação de índios surdos em diferentes comunidades. A primeira, do pesquisador Azevedo (2015) foi defendida na Universidade do Estado do Amazonas e relata os resultados de um mapeamento de índios surdos nas comunidades indígenas Sateré-Mawé, na microrregião de Parintins e sua comunicação através de sinais próprios (constituindo talvez uma língua indígena do povo Sateré-Mawé). O pesquisador elaborou um minidicionário trilíngue nas línguas Sateré-Mawé/língua de sinais/ português escrito, segundo ele para “facilitar a comunicação, principalmente no contexto da comunidade educacional escolar, entre os professores e os alunos índios surdos” (AZEVEDO, 2015).

Outra dissertação disponibilizada para consulta é a de Euder Barretos (2016), defendida na Universidade Federal de Goiás. A pesquisa também registrou a presença de treze surdos residindo em 10 aldeias desse povo e evidenciou as formas próprias de ver e estar no mundo dos Akwê-Xerente, as formas de comunicação entre os surdos e esses com os ouvintes, além do acesso dos surdos às práticas culturais de seu povo. O autor indaga-se sobre a existência de uma Língua de Sinais Akwê-Xerente a partir da identificação de sinais próprios da comunicação dos surdos daquela região, e recomenda que, para a inclusão desses sujeitos nas escolas Akwê, deve-se levar em consideração “todos esses registros de mundo e toda essa forma de comunicação” (BARRETOS, 2016).

Esses trabalhos evidenciam que, no território brasileiro, tem-se identificado muitas formas diferentes de comunicação utilizadas pelos surdos indígenas. E, apesar de a educação escolar dos estudantes surdos não ser o foco desses trabalhos, todos eles defendem que a ela deve considerar as diferenças de cultura, modos de viver e de se comunicar, mesmo quando a Libras seja a língua inserida no processo de ensino dos estudantes.

Em uma busca por trabalhos que relatassem experiências internacionais de comunicação e escolarização de índios surdos, encontramos o trabalho da linguista mexicana Miroslava Cruz-Aldrete. Ela observou que nas comunidades indígenas do México os surdos são participantes da vida comunitária, e não são excluídos pela sua diferença na comunicação; eles trabalham e participam ativamente de todas as atividades que se desenvolvem. Na

interação cotidiana com as outras pessoas da comunidade, os surdos utilizam “sinais caseiros” para se expressarem. Na comunidade de Chicán em Yucatán (CRUZ-ALDRETE, 2009) existem duas línguas utilizadas frequentemente: uma oral (a língua Maya) e outra de sinais (a Língua de Sinais Maya -LSMy). O interessante é notar que a língua de sinais nesta comunidade é utilizada em todos os contextos, até entre ouvintes para comunicarem-se entre si, o que, de acordo com a pesquisadora, evidencia que a LSMy não está subordinada à língua oral da comunidade. No entanto, no que se refere à educação escolar dessas pessoas, um dos problemas apontados como impeditivos é a condição de marginalização e pobreza em que se encontra a maioria das comunidades das quais os surdos fazem parte.

A pesquisadora critica o fato de que a Secretaria de Educação Pública (SEP) não reconhece o status de língua da Língua de Sinais Mexicana (LSM), e também não reconhece a língua específica dos indígenas surdos, e por essa razão, os surdos são prejudicados pelo sistema que não prioriza o ensino da língua de sinais como primeira língua, e o ensino da língua espanhola, na modalidade escrita, como segunda língua. Os surdos indígenas seriam ainda mais prejudicados por serem obrigados a aprender a língua indígena oral e ainda terem o dever de aprender a língua oficial do país, o espanhol; isso relega para um terceiro plano a língua de sinais da sua comunidade e a do país. Dessa forma, a autora afirma que o reconhecimento das línguas de sinais está intimamente ligado ao reconhecimento da cultura e da diferença surda.

Outras experiências internacionais foram observadas em visitas a instituições de ensino de estudantes surdos no Paraguai e na Espanha. Visitamos escolas consideradas modelos de educação inclusiva e centros de atendimento específico aos surdos em Madrid e Guadalajara na Espanha, de dezembro de 2017 a fevereiro de 2018, e verificamos que a Língua de Sinais Espanhola (LSE) é utilizada como estratégia para o ensino da língua espanhola. Nas escolas são utilizadas diversas estratégias de comunicação com os estudantes surdos, porém, há a predominância da aquisição da linguagem oral, e a utilização dos sinais da LSE e outros sinais manuais como ferramentas para a aquisição da língua oral, sendo estas consideradas alternativas complementares.

Os profissionais que atuam com os estudantes surdos (tutores, professores de Audição e Linguagem, professores de Pedagogia Terapêutica, intérpretes de LSE) afirmam que consideram as características de cada criança e seu desenvolvimento comunicativo, cognitivo, linguístico e acadêmico antes de definirem a modalidade de comunicação que será priorizada no ensino. Observamos que existem posições divergentes defendidas por associações de surdos, familiares e profissionais especialistas em educação especial sobre a educação de

surdos e as modalidades linguísticas utilizadas em sua escolarização. No entanto, o que tem predominado no país é o ensino da língua espanhola com foco na reabilitação de estudantes surdos¹⁷.

Estratégias semelhantes foram observadas em uma visita que fizemos à Primera Escuela Paraguaya de Sordos¹⁸, instituição privada localizada em Assunción, Paraguai, em novembro de 2018. Nessa instituição, a Língua de Sinais Paraguaia (LSPy) também atua como ponte de acesso à língua oral espanhola e à língua guarani. No Paraguai, a língua guarani é considerada língua oficial do país, junto com a língua espanhola. Nas escolas da capital do país, a língua guarani é ensinada como segunda língua para os estudantes ouvintes e surdos, com a inclusão de disciplinas dessa língua no currículo escolar.

Ainda nessa escola, o ensino é pago pelos familiares ou por meio de doações (adotam o sistema de adoção voluntária) feitas por pessoas que desejam contribuir com a instituição que não possui fins lucrativos. Os estudantes surdos tem acesso, para além da formação escolar, a atendimentos especializados com professores de Pedagogia Terapêutica, logoterapeutas, psicólogos e professores de LSPy. Os professores relatam que o governo não tem investido em recursos materiais e humanos para a inclusão de estudantes surdos na rede pública de ensino, o que faz com que muito estudantes almejem o ingresso na escola de surdos. No entanto, ela não está acessível para todos os estudantes surdos, principalmente os que não possuem condições financeiras favoráveis, uma vez que até o transporte público para chegar até a escola deve ser pago pelo estudante e sua família (a diretora da escola diz que os alunos não conseguem abono ou passagem gratuita para o transporte público).

Na *escuela de sordos*, o ensino da língua de sinais também tem objetivos estratégicos na aprendizagem da língua espanhola e da língua guarani, também porque não existe uma política linguística que reconheça o uso e incentive o ensino e difusão da LSPy no país. Sobre o ensino da escrita da língua guarani, as professoras da escola indicaram a necessidade de investigarmos comunidades que possuem a língua guarani como língua materna e possuem estratégias de ensino dessa língua na modalidade escrita como primeira língua para estudantes surdos. Naquele momento não souberam indicar em quais comunidades haveria essa situação.

Finalmente, podemos analisar que as pesquisas mostram a escassez de trabalhos produzidos sobre o tema da escolarização de pessoas com deficiência nas escolas indígenas, por se tratar de um tema que envolve questões complexas, tais como a cosmovisão dos povos

¹⁷ Para maiores informações sobre a escolarização de estudantes surdos na Espanha, consultar a tese de SCHIAVON, 2017, orientada pelo Prof. Dr. Eladio Sebastián Heredero.

¹⁸ Página da instituição nas redes sociais: <https://www.facebook.com/escuela.paraguayadesordos/>

indígenas sobre a deficiência e as línguas maternas faladas por eles. No entanto, as investigações sobre a comunicação de índios surdos nas comunidades indígenas apontam que existem formas diferentes de comunicação que são utilizadas por eles nas suas comunidades. Nesses casos, as escolas tem incluído o ensino da Libras para contemplar a diferença de estudantes surdos, fazendo com que a comunicação sinalizada desenvolvida por eles fique fora da escola, restringida a outros espaços sociais como o familiar. Em países como o Paraguai e a Espanha, o ensino das línguas de sinais tem sido complementar à escolarização e visa a alfabetização nas línguas espanholas e guarani.

Compreendendo essa trama de discursos entrelaçados, olharemos no próximo capítulo para os enunciados dos profissionais da educação indígena sobre a educação especial e o atendimento de estudantes surdos nas escolas das comunidades visitadas.

3 OS DISCURSOS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS INDÍGENAS

“São os acontecimentos que tornam a linguagem possível”
(DELEUZE,2007,p.187)

Apresentamos anteriormente que, para os filósofos pós-críticos, as práticas discursivas não são um ato de fala, uma ação concreta e individual de pronunciar discursos, mas é todo o conjunto de enunciados que formam o substrato inteligível para ação. Em a Arqueologia do Saber, Foucault (1987, p.18) coloca que o enunciado não se constitui apenas por verbalizações, proposições ou um ato de fala, pode ser expresso por uma fotografia, um mapa de forma que funcione como manifestação de saberes que sejam aceitos, repetidos e transmitidos. Assim, as práticas discursivas moldam nossa maneira de constituir as coisas, as pessoas, o mundo, de compreendê-las e de falar sobre elas.

Nesta seção, apresentaremos os discursos dos participantes através da análise dos enunciados que circulam, que se constituem em um campo mais ou menos autônomo e raro de sentidos que “são aceitos e sancionados numa rede discursiva, segundo uma ordem –seja em função do seu conteúdo de verdade, seja em função daquele que praticou a enunciação, seja em função de uma instituição que o acolhe (VEIGA NETO, 2007, p.94).

Na repetição dos enunciados, vimos uma possibilidade de análise dos discursos que circulam entre professores, gestores, pessoas surdas, pais e líderes comunitários. Os enunciados são acontecimentos, e o trabalho do pesquisador é o de constituir unidades a partir da dispersão deles, mostrando como determinados enunciados aparecem e como se distribuem no interior de um certo conjunto (FISCHER, 2001, p. 200).

Como já exposto anteriormente, entendemos pelo viés foucaultiano que os discursos são práticas que identificam os sujeitos, narram as coisas e ao mesmo tempo as constituem, constituindo assim uma certa “realidade” que se constrói dentro de tramas discursivas. Quando o sujeito fala, ele não fala sozinho, ele enuncia outros discursos já pertencentes a uma ordem discursiva. Muitos outros discursos o atravessaram e continuam o atravessando nos diferentes contextos e situações, onde as relações de poder exercem um papel fundamental desde a escolha do que enunciar, como enunciar e para quem enunciar. Acreditamos que os

enunciados não se desvinculam da história desse sujeito, da sua posição social e dos atravessamentos vivenciados cotidianamente.

Os enunciados evidenciados com frequência nas entrevistas e narrativas foram os relacionados aos temas: a identificação dos alunos com deficiência e a contratação de profissionais para o atendimento da educação especial; diferenças culturais da comunidade indígena e da escola diferenciada indígena e as estratégias dos profissionais da escola para o ensino de estudantes surdos.

3.1 Estratégias discursivas na constituição da deficiência entre os indígenas

Um tema que se tornou preocupação recente nas discussões sobre a escola diferenciada é a inclusão de pessoas com deficiências¹⁹ no espaço escolar. Esse conceito inclusão nos remete à ideia de que existem pessoas fora da escola que precisam ser inseridas no espaço. A defesa do uso desse termo é a de que, por algum tempo, o ensino de pessoas com diferenças acontecia de maneira paralela à escolarização comum, em salas de aula separadas ou mesmo instituições especializadas (MENDES, 2010). No fim do século passado e início desse século, o movimento em prol da educação para todos e inclusão de todas as pessoas no ambiente comum da sala de aula tomou força. Hoje no Brasil, a política educacional incorporou o discurso defendido internacionalmente, mas a efetivação dessa política tem deixado muito a desejar no que diz respeito ao acesso e permanência de todos os estudantes na escola. Na prática, os profissionais que atuam na educação apontam problemas como a falta de estrutura adequada para atender às necessidades dos estudantes, falta de formação específica para os professores no que diz respeito às diferenças de comportamento, aprendizagem e comunicação, entre outros. Além do que, a escola, com sua lógica normalizadora, não foi (e continua não sendo) uma instituição pensada para pessoas diferentes ou para potencializar as diferenças que surgem cotidianamente.

No documento “Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas” (ONU, 2008), foi recomendado que os Estados adotem medidas eficazes no sentido de

¹⁹ Esse conceito será utilizado por ser a maneira como os documentos nacionais, diversos autores que pesquisam o assunto e a população em geral se refere a pessoas que muitas vezes possuem diferenças físicas, sensoriais, genéticas, comportamentais e são agrupadas em um conceito generalizante – pessoas com deficiência. Esse termo nos ajuda a diferenciar o público alvo da educação especial em relação a todas as diferenças humanas.

assegurar a melhora contínua das condições econômicas e sociais dos povos indígenas, com especial atenção aos direitos e às necessidades específicas de idosos, mulheres, jovens, crianças e pessoas indígenas com deficiência. Nele, a educação para a população com deficiência nas escolas indígenas é colocada como um direito, assim como a saúde, a liberdade e a língua materna.

Assim também no Brasil a escolarização é considerada um direito de todas as pessoas, e a questão da escolarização da pessoa indígena com deficiência surge na política educacional brasileira recentemente, sobretudo nas discussões da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008). Esse documento recomenda que todas as crianças sejam incluídas nas escolas regulares, com garantia de acesso, participação e aprendizagem, garantindo atendimento da educação especial em todos os níveis de ensino, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e formação de professores e demais profissionais da educação para a inclusão escolar, além de outras recomendações. Para o ensino de pessoas surdas na escola regular, a política recomenda a educação bilíngue (Língua Portuguesa/LIBRAS) que considera a Libras como primeira língua da pessoa surda, sem prejuízo do ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. Prescreve os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino de LIBRAS para os alunos da escola. O atendimento educacional especializado para estudantes surdos deveria contemplar o ensino das duas línguas. O texto recomenda ainda que, em razão das diferenças linguísticas, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular (BRASIL, 2008).

Especificamente sobre a diferença existente no contexto das escolas regulares em terras indígenas o texto apenas cita:

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos. (BRASIL, 2008, p. 17)

Os participantes da pesquisa enunciam que essa interface não se efetiva de forma tão simples, justamente pelas diferenças socioculturais mencionadas. Em pesquisas anteriores, os autores apontam que, até bem pouco tempo atrás, as crianças com deficiência não sobreviviam nas aldeias, devido a fatores diversos como concepções mítico-religiosas e condições precárias de alimentação, higiene e atendimento de saúde nas comunidades. Souza (2011), em sua pesquisa sobre a criança indígena com deficiência, relata que:

Em diferentes momentos de interação, observação e conversas com membros das duas etnias (Kaiowá e Guarani), constata-se opiniões diferentes: o fato de haver deficiência nas aldeias seria algo novo e no passado, raramente ocorria esse fenômeno; já os professores da licenciatura indígena da UFGD – *Teko Arandu*, relatam, por exemplo, que foi a partir do momento que as mães passaram a realizar os partos em hospitais, que a sobrevivência dessas crianças tem sido maior. (SOUZA, 2011, p. 46)

No relato da pesquisadora, vimos que alguns indígenas percebem a existência de pessoas com deficiência nas reservas como algo novo, que aconteceu após “ocorrerem mudanças nos modos de ser Guarani e Kaiowá”. Em alguns relatos, os jovens são culpados de abandonar a cultura e a consequência disso seria o nascimento de crianças fisicamente diferentes. Outros, apontam que as crianças com deficiência sempre existiram no meio do povo, mas não sobreviviam por uma série de razões. Os dados apresentados pelo pesquisador indígena da etnia Kaiowá, Claudemiro Lescano, evidenciam as concepções de muitos idosos da comunidade sobre a origem das pessoas com deficiência, quando analisa em sua dissertação de mestrado os “Pilares da educação Guarani Kaiowá nos processos próprios de ensino e aprendizagem” (LESCANO, 2016). No seu texto, e com base nas entrevistas realizadas com pessoas mais velhas da comunidade, ele explica a diferença de crenças entre os Kaiowá e os Ava Guarani, e aponta que:

Os Ava Guarani fazem o canto e a reza para o mesmo *Ñaneramõi* para o nosso Deus, mas, pela intervenção do *Jy'y* guardião do Arco- Iris – que também tem seu próprio poder divino para fazer inúmeras imitações e criação de seres – estes sempre saem imperfeitos. Segundo os Kaiowá, os deficientes foram enviados por *Jy'y*. (LESCANO, 2016, p. 37)

Ainda no estudo do pesquisador consta que, segundo a crença transmitida pela tradição oral dos indígenas, para evitar que as crianças nasçam com essas “imperfeições” e se tornem “bons Guarani ou Kaiowá”, deve-se obedecer algumas regras durante as distintas fases de desenvolvimento que ocorrem ao longo da vida, como essa apresentada a seguir:

O casal precisa compreender inúmeros requisitos que deverá seguir para ter o filho normal, como não comer carne de alguns animais e peixes e algumas frutas, que causam anormalidades na criança. Essa preparação para ser um bom pai é uma fase que se perdeu, por não mais seguirem os ensinamentos necessários nas diferentes fases, para ser bom jovem, adulto e pai. (LESCANO, 2016, p.43)

Vemos no enunciado uma preocupação com os costumes que os jovens “perderam”, e isso, na visão dos idosos da comunidade, traria consequências para as crianças geradas por esses jovens. No entanto, os próprios sujeitos da pesquisa apontam que essa concepção não é unânime, e hoje percebem uma mudança na forma de ver e acolher crianças diferentes:

Tradicionalmente, os rezadores já sabem quando nasce criança deficiente, e deve ser abandonada ou jogada fora. Por orientação dos rezadores, ela não pode crescer porque traria maldade na comunidade. Assim também, crianças gêmeas não são bem-vindas, porque isso seria imitação do nascimento do Sol e da Lua e seria um insulto deixar crescer gêmeos. A que nasce primeiro é deixada para a mãe, mas a segunda é abandonada. Isso, hoje, **já foi superado na comunidade, não acontece mais.** (LESCANO, 2016, p. 46 – grifo nosso)

Vemos em outros trechos da dissertação a defesa de que a ética Guarani e Kaiowá não permite constrangimentos às pessoas diferentes: “Também não pode demonstrar sentimentos de pena, zombaria ou preconceito com uma pessoa diferente; simplesmente devemos entender como algo natural” (LESCANO, 2016, p.76); O autor continua alertando:

É preciso tomar muito cuidado com seu comportamento, como, por exemplo, as crianças com deficiência é resultado da mãe que zombou de alguma criança deficiente e, por isso, recebe o filho daquele jeito para que possa entender e aprender a viver com essa situação. (LESCANO, 2016, p.88)

Isso nos mostra a multiplicidade de discursos que circulam dentro das comunidades – os discursos de uma cultura tradicional, os discursos médicos, pedagógicos, cristãos etc. Todos eles encontram apoiadores e reprodutores dos enunciados, sendo ora valorizados ora rejeitados. O conflito dos discursos pode ser um dos fatores que levam a comunidade indígena a não se sentir “preparada” para lidar com as pessoas diferentes que começam a frequentar mais assiduamente os espaços sociais:

Já existem crianças com diversas deficiências nas comunidades, mas **ainda não tem espaço para elas.** A comunidade ainda não sabe como seguir adiante com isso e estabelecer espaços sociais para as crianças deficientes, como a escola. (LESCANO, 2016, p.46, grifo nosso)

Sabemos que é necessário um maior tempo para que as comunidades discutam esse tema e construam estratégias de atendimento, mas já podemos perceber as dificuldades que surgem na comunidade indígena, nos espaços escolares e o de outras instituições para atenderem todas as pessoas. São lugares que determinam alguns perfis ideais para participação, enquanto as pessoas que não se encaixam nesse perfil não conseguem acesso e participação.

Nesse aspecto, há indícios de que, para a pessoa surda, as dificuldades são ainda maiores, por se tratar de comunidades que utilizam e valorizam a oralidade nas relações interpessoais. Ainda segundo o pesquisador indígena, a escola tem forçado a implantação da cultura letrada, desvalorizando assim o ensino por meio da oralidade, o que os mais velhos da comunidade condenam, pois “falam que a educação de verdade é ensinada na prática e na oralidade e não escrevendo sobre ela” (LESCANO, 2016, p. 22).

Como observado no estudo de Chamorro (2008), o domínio da língua utilizada pela comunidade indígena é fundamental para a criança que nasce e se desenvolve nesse local, pois as interações, a transmissão de conhecimentos, da cultura tradicional, dos cantos e rituais se processa por meio da fala, pela maioria da população. O fato de existirem pessoas surdas vivendo na comunidade indígena poderia implicar, algumas vezes, em isolamento e exclusão das práticas culturais e sociais de sua comunidade. No entanto, a impossibilidade de aprender satisfatoriamente a língua oral falada pelo grupo impulsiona os surdos a desenvolverem estratégias de comunicação, como a leitura labial de algumas palavras e a criação de um sistema de comunicação sinalizado no ambiente familiar, observados por nós em outro momento (COELHO, 2011).

Na pesquisa desenvolvida durante o mestrado pudemos observar escolas indígenas de municípios do estado de Mato Grosso do Sul (COELHO, 2011) e detectar que, apesar da identificação de diferenças na comunicação dos índios surdos, as práticas escolares consideram como línguas de instrução a língua oral indígena da comunidade e a língua portuguesa. As formações específicas ofertadas por gestores dos municípios e das escolas do estado, quando acontecem, tem sido para ensino da língua de sinais dos surdos urbanos – a Libras, além de que essa língua se tornou disciplina obrigatória em todos os cursos de formação de professores (o que inclui os cursos de formação de professores indígenas) através do Decreto 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005).

Também verificamos o complexo ambiente de aprendizagem da escola diferenciada indígena. Os conteúdos das disciplinas são ministrados na língua oral (língua guarani e língua portuguesa) e maioria das crianças e jovens surdos não estavam alfabetizados em uma língua de sinais e muito menos nas línguas orais. Também não contavam com o serviço do tradutor/intérprete de Língua Portuguesa/Libras na sala de aula. A justificativa para a não contratação de profissionais intérpretes é o fato de que os que são capacitados em Libras não dominam a língua Guarani. E os profissionais que dominam a língua Guarani e a língua Portuguesa não dominam a língua de sinais. Nesse contexto plurilíngue, as barreiras linguísticas enfrentadas cotidianamente pelos estudantes surdos incidem no processo de ensino aprendizagem e na comunicação com colegas e professores na sala de aula. Em muitas situações, para a comunicação com professores e colegas de sala de aula, os estudantes utilizam estratégias como sinais manuais e leitura labial de palavras mais simples da língua indígena (COELHO, 2011).

Nesse contexto, percebemos que os dispositivos legais que reconhecem a diferença linguística das pessoas indígenas e das pessoas surdas, bem como tentam organizar a educação para esses sujeitos, não contemplam todas as diferenças e complexidades que surgem no espaço da escola diferenciada indígena. Veremos no tópico a seguir um dos primeiros entraves que surgem na prática da educação inclusiva em escolas diferenciadas: a avaliação das diferenças e provimento de recursos para o atendimento específico.

3.2 O laudo médico como necessário para a identificação, avaliação e atendimento dos alunos diferentes.

A partir do princípio foucaultiano, aquele que enuncia um discurso traz em si uma instituição e manifesta uma ordem que lhe é anterior e na qual ele está imerso. Para Foucault (1991) os sujeitos que discursam fazem parte de um campo discursivo, o discurso não é um lugar no qual a subjetividade irrompe, é um espaço de posições de sujeito e de funções de sujeito diferenciadas. Neste tópico, apresentamos a preocupação da escola e de seus participantes com a identificação dos alunos com deficiência, que está relacionada, nos enunciados dos sujeitos gestores principalmente, com a contratação de profissionais para o atendimento da educação especial nas escolas das comunidades indígenas.

Esse tema começou a ser abordado logo nas primeiras entrevistas com as gestoras que nos receberam nos municípios visitados. Como já exposto no capítulo anterior, as três representantes das secretarias de educação não são indígenas. Duas são coordenadoras de Núcleos de Educação Especial e uma coordenadora do Núcleo de Educação Indígena. Mesmo com o esclarecimento de que a pesquisa estava sendo realizada com fins de saber o que estava sendo feito nas escolas indígenas diferenciadas em relação ao atendimento de alunos surdos, elas sentiram a necessidade de justificar o que não está sendo feito. Compreendemos que, naquela situação, nós éramos vistos como os pesquisadores que são os “especialistas”, que sabiam o que “deveria” ser feito na área da inclusão de alunos com deficiências. Isso pode ser um fator que tenha influenciado o conteúdo do que foi dito pelas gestoras.

Nos enunciados das gestoras, e também de alguns diretores e professores das escolas, a falta de um laudo clínico atestando a deficiência do aluno dificultaria a captação de recursos materiais e humanos para o trabalho com esses alunos nas escolas.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que ratifica o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) reafirma no artigo 2º parágrafo 1º que a “avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar”. Essa lei apresenta uma série de fatores a serem considerados quando avaliamos se um sujeito tem ou não uma deficiência, tais como: impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; limitação no desempenho de atividades; e a restrição de participação. Percebe-se que o sujeito está nessa lei sendo circunscrito a um grupo de características que o define e o rotula como pessoa com deficiência. Apesar disso, o texto da lei não restringe a avaliação do sujeito que possui uma deficiência apenas a um laudo fornecido pelo profissional médico ou outro profissional que tenha o poder de emitir um parecer clínico.

Outros saberes de outros profissionais podem ser levados em conta, além de outras características que devem ser observadas no sujeito. No entanto, vimos nos discursos das gestoras o valor atribuído pela educação ao saber clínico/médico, quando elas dizem ser esse laudo necessário para a organização de atendimento específico aos alunos:

A prefeitura tem que justificar a contratação desse profissional. Porque estamos pagando um instrutor mediador? Porque ele está atendendo uma criança surda. Aí devemos mostrar o laudo. (CEE1)

No município que atua essa gestora, vimos esse discurso ecoar em outras vozes, de outros profissionais que atuam nas escolas:

Se ela tivesse o laudo garantia um professor de apoio. (CEI2).

Aqui mesmo não tem crianças assim com outras deficiências [...]. Alguns estão com característica, mas sem laudo. (D2-I)

A preocupação que eu tenho é que a gente possa conseguir o laudo. (PA-I).

Assim, não apenas nas escolas desse município, mas em outras da região, os sujeitos vão se apropriando e difundindo o discurso de valorização dos saberes clínicos, que definem os sujeitos e sua participação até mesmo no espaço educacional. Nos enunciados, percebemos indícios de que a reprodução desse discurso de valorização do saber clínico é realizada mais pelos profissionais não indígenas que valorizam os saberes científicos, e muitos integrantes da comunidade indígena duvidam e resistem a esse saber, como vemos no relato de outra gestora:

Na aldeia tem várias pessoas que com certeza tem essa deficiência, mas eles não mandam para escola. E até a gente tem uma dificuldade enorme quando um

professor detecta qualquer tipo de deficiência na sala de aula, por exemplo, visão ou surdez mesmo, ou falta de aprendizagem da criança, aí a gente passa na psicóloga da SESAI e ela não tem muito acesso a essas famílias também. Aí fica complicado porque eles acham que o filho é normal, que ele não precisa de ajuda. [...] A psicóloga foi fazer uma visita na casa e, quando ela chegou lá, o pai não aceitou, falou: “não, minha filha é normal, ela não precisa de ajuda, ela ouve bem e ela fala bem, então não precisa.” A psicóloga teve que sair de lá sem fazer o atendimento, porque a família não aceitou. [...] o pai não queria que entrasse na casa e fizesse avaliação. Então eu não sei o porque acontece isso na comunidade indígena. [...] Eles não procuram muito o médico para conseguir o laudo (GEI).

Vemos acima a preocupação da gestora em realizar a identificação e atendimento da criança seguindo o protocolo das escolas urbanas, no entanto, ela se depara com uma cultura e saber diferentes do que já está normalizado em sociedades urbanas não indígenas. Nessa narrativa, podemos identificar que a presença de profissionais que não são da comunidade indígena, se propondo avaliar uma criança com especificidades, por si só já define uma relação onde já está inscrita historicamente as relações de poder. Temos o conflito entre o sujeito que se acha detentor de saber, que tem o poder de avaliar e diagnosticar e o sujeito que nega esse saber. Com certeza, outros saberes são mobilizados pelos indígenas para explicar e narrar as pessoas diferentes na sua cultura, no entanto, nessa relação de poder/saber, os discursos tentam requerer para si o status de verdade sobre o sujeito de quem falam. Como disse Foucault (1988, p.55), o discurso científico no Ocidente foi instituído e sustentado por uma imensa vontade de saber sobre o indivíduo e suas características. Nesse texto, o filósofo afirma ainda que “não querer reconhecer ainda é uma peripécia da vontade de verdade”. Não se aceita o saber do outro porque se entende que apenas um contém a verdade sobre o sujeito.

A subordinação do atendimento escolar a uma avaliação e laudo clínico faz surgir outros problemas quando da condução dessa avaliação. Os gestores entrevistados enunciam que surgem muitas dificuldades quando tentam avaliar crianças indígenas sem conhecer a língua e os aspectos culturais e sociais da comunidade. Em nenhum núcleo de educação especial dos municípios pesquisados existe professor/a indígena na equipe. Os gestores afirmam que pretendem incluir um profissional em breve, devido às dificuldades que as técnicas encontram quando visitam as escolas indígenas:

Quando a gente chega lá e por mais que nós chamamos alguém para interpretar (a língua indígena), não fica efetivo o atendimento porque muitas coisas que eles falam eles não nos traduzem. Eles falam, falam, falam com o aluno, aí olha pra gente e diz três palavras...[...] A gente tem que avaliar através do que a criança fala ou faz, a pergunta tem um objetivo na avaliação. Então isso dificulta. Então uma pessoa fazendo parte da equipe de educação especial, conhecendo esse contexto, e indo lá, vai ser diferente. (CEE1)

A complexidade do trabalho de avaliação de crianças indígenas falantes de outra língua é discutida pelas gestoras, com a apresentação de exemplos de situações vividas durante o trabalho de avaliação. Um dos exemplos refere-se a diferença cultural na concepção de família, que elas dizem ter aprendido com uma professora indígena que ministrou palestra na SEMED sobre essas diferenças culturais:

Quando nós fomos avalia-los alguns anos atrás, a gente pede: “desenhe a sua família”, e algumas crianças não desenhavam nada. Aí nós pensamos: “será que tem algum problema com a família?”. Daí ela nos explicou o que significa família pra eles. A família só existe a partir deles, ou seja, eles são crianças, não tem sua própria família ainda. A minha família só existirá quando eu tiver filhos. E para a gente, alguma coisa estava acontecendo que eles não desenhavam a família. (CEE1)

O desconhecimento da cultura e da língua indígena levou as técnicas da educação especial muitas vezes a interpretarem de diferentes formas as expressões e experiências das crianças. Em muitas ocasiões, não identificaram as potencialidades ou as dificuldades dos alunos avaliados. Em um outro exemplo citado, a gestora diz que avaliar crianças em fase de alfabetização implica “identificar em qual nível silábico, pré-silábico, alfabético, etc” a criança se encontra. E como elas não conhecem a língua indígena, a identificação desses níveis ficaria impossível.

Em mais um caso narrado, a gestora enuncia que, ao avaliar uma criança com suspeita de possuir baixa visão, ela emitiu um comando e a criança não respondeu: “eu pedi para ela pintar, fiz o movimento e pedi para ela fazer o mesmo, e ela ficou parada. O diretor, que estava junto comigo, falou em guarani com ela, mas foi a mesma coisa que ligar um botão, ela fez e rápido.” Ela lamenta que, por não possuírem na equipe pessoas que saibam a língua, a avaliação fica comprometida e elas acabam experimentando essas situações, de falarem e não serem compreendidas. E conclui analisando os resultados das avaliações e levantando uma dúvida: “eles não sabem ou não entendem?” Por essa razão, argumenta a gestora, “a gente procura saber algumas coisas da língua, pelo menos para não prejudicar a criança quando vamos avaliar. Já solicitamos para o ano que vem que no nosso grupo tenha uma professora indígena, para facilitar isso.”

Outra técnica de um núcleo de educação especial, defendendo que a avaliação é necessária, reafirma a importância da identificação dos sujeitos da comunidade com as pessoas que vão até eles com o objetivo de avaliar as crianças:

Quando você vai entrevistar uma família, sobre os filhos, eles vêem o não indígena, e já pensam: “o que será que ele quer comigo? Por que me chamou aqui?”. E sendo

indígena eles aliviam um pouco. A escola chamou, mas é indígena. Se a escola chamou, mas não é indígena, aí eles já olham com outro olhar. (TEE)

Nesses enunciados, as professoras reconhecem que a comunidade indígena, e consequentemente as escolas nessas regiões, possuem maneiras diferentes de narrar e constituir o mundo e de se comunicar. E, para os indígenas, também é importante que os profissionais que atuam nas aldeias e intencionam avaliar as crianças saibam se comunicar na língua materna deles, isso facilitaria a compreensão das intenções dos profissionais e nas tentativas de diálogo. Ao mencionarem exemplos de situações encontradas durante a avaliação de crianças indígenas, reafirmam a importância de se conhecer a língua Guarani para melhor atender a comunidade.

A desconfiança de algumas pessoas da comunidade indígena em relação aos profissionais não indígenas se explica por muitos fatores, entre eles a diferença de concepção em relação à constituição desses sujeitos. Sobre isso um diretor escolar indígena explica para nós, na presença da gestora:

O indígena tem uma visão diferente, ele (a criança diferente) é um membro da família. Essa criança com necessidades especiais é tratada como uma peça rara, ali no cantinho da sua casa, é uma eterna criança. Ele não é a preocupação dos pais, não é colocado na escola, por exemplo. [...] Nós, que somos indígenas, somos muito apegados à família. Mas nesses casos tem uma mentalidade diferente, de que é uma coisa especial, mas que deve ficar lá, no cantinho. (D5-I)

O diretor argumenta que a diferença de concepção acerca das deficiências existe, e deve ser considerada pelas pessoas que possuem outra maneira de compreender os sujeitos. Esse profissional continua explicando que a maneira de ver as pessoas diferentes na cultura da sua comunidade indígena influencia na inclusão delas na escola:

Nunca se pensou nessas crianças na escola. O indígena nunca pensou nisso [...] Tem coisas que a gente deve discutir com mais profundidade agora, na formação acadêmica dos professores indígenas [...] é o momento de discutir coisas mais centralizadas na escola, na comunidade, principalmente, no preparo acadêmico dos profissionais. Por que eu vi de perto que um aluno especial requer uma atenção como qualquer outro aluno e o retorno é igual, como qualquer outro, eu fiquei de boca aberta. É muito interessante! (D5-I)

O diretor de escola argumenta que na comunidade indígena existe uma outra lógica, outros saberes mobilizados para referirem-se aos indivíduos diferentes. E que, na perspectiva do diálogo, isso pode ser negociado com a sociedade envolvente, uma vez que é algo que tem demandado atenção dos profissionais da educação indígena. Esse diretor estava cursando pós-graduação em educação especial e iria concluí-la no ano de 2017. Disse ter tido contato com pessoas com deficiência e visto relatos dos professores que expuseram casos de pessoas com

deficiências que obtiveram muito sucesso acadêmico e profissional. Para esse professor, a escola indígena precisa se abrir para esses conhecimentos mais gerais e incluir os saberes não indígenas na formação dos professores. Isso permitiria aos professores das comunidades conhecerem a visão mais universal, sem deixar de lado os conhecimentos locais. Para ele, essa é a função da universidade hoje na formação dos professores indígenas: articular os conhecimentos gerais da humanidade com os saberes regionais. Ele cita a Constituição de 1988: “o indígena tem direito de ser diferente em tudo aquilo que o registra como cidadão indígena, mas também não pode ser negado a ele o direito de adquirir os conhecimentos da sociedade envolvente”.

A circulação desses diferentes discursos na comunidade indígena está sendo percebida pelos sujeitos. Alguns entrevistados entendem que a discussão sobre valores morais e humanos, e entre eles estaria o respeito às crianças com diferenças físicas, intelectuais e sensoriais, deve ser incluída na escola diferenciada indígena. Justificam pelo fato de que essas crianças estão nas escolas e não devem ser ignoradas:

No passado a gente não tinha muito esse problema. Hoje não, hoje já tem. Não sei por que isso tá acontecendo, é uma outra realidade até nas próprias famílias indígenas, eles estão nascendo. Um tempo atrás não acontecia isso, hoje esse pai tem medo de trazer (para a escola) porque ele acha que não pode estar no meio das pessoas, a criança é zombada. Muitos acham que é uma maldição de Deus e muitas vezes ele não quer trazer. Hoje, a gente, com uma reunião com os pais e com os alunos, a gente já conversa, já fala da importância e o valor que essas crianças têm. (D4-I)

Para o diretor acima, esse é um dos aspectos que precisa ser dialogado ainda com a comunidade. Apesar da diferença de concepções (discursos) existente na comunidade, a escola está adotando a perspectiva da visibilidade das diferenças. No entanto, ainda muitos profissionais reproduzem os discursos de que as crianças que possuem diferentes formas de ser e se comunicar precisam prioritariamente de tratamentos clínicos. A historiadora Chamorro (2015) analisa a influência dos discursos clínicos a partir do confinamento dos indígenas em reservas e o desmatamento da região que

desarraigaram muitas famílias de seus lugares de referência e resultaram na escassez e no desaparecimento de matérias primas para o desenvolvimento da cultura material, assim como na alteração da cosmologia e sociologia indígenas, a ponto de muitas práticas – como as das parteiras e dos curadores indígenas – se tornarem obsoletas, no contexto do atendimento médico convencional introduzido nas aldeias (CHAMORRO, 2015, p. 321-322).

Essa valorização do saber clínico nas escolas faz com que os profissionais da educação nunca se sintam preparados ou capazes de ensinar algo para as crianças diferentes.

Além de surdo e mudo, a gente tem muitos alunos aqui (nas escolas da comunidade), mais ou menos uns 40 alunos [...] Aí uma professora que trabalha aqui com a gente explicou que certas crianças infelizmente a escola não vai conseguir alcançar que eles aprendam rápido, porque eles precisam de coisas clínicas, médico, e aí já foge da nossa, do nosso jeito de enxergar as coisas. (D3 - I)

O diretor citado acima ainda enuncia que é recente o aparecimento de crianças com deficiência nos espaços públicos, e que existe resistência em muitas famílias para expor a criança diferente e levá-la para a escola. Eles apontam também que as concepções sobre as diferenças estão mudando. Porém, a vinculação do atendimento escolar à avaliação e tratamentos médicos parece engessar a atuação dos profissionais que poderiam estar constituindo uma outra forma de ensinar essas crianças. Em nossa análise, o diretor afirma que essa abordagem médica foge do jeito deles de atuar, ou evoca saberes que eles não possuem, o saber clínico.

Nas falas dos profissionais vimos, além da indicação da necessidade de avaliação e tratamento clínico para as crianças com algumas características, também a preocupação em adquirir saberes específicos sobre os sujeitos para conduzirem o atendimento escolar. Percebe-se nessas narrativas o discurso da valorização do saber clínico na escola, quando os profissionais defendem que as crianças diferentes precisam de médico, medicamentos e estrutura de reabilitação para aprenderem. Sabe-se que, em muitos casos, especialistas da educação defendem que o trabalho em parceria com os serviços de saúde é fundamental. Porém acreditamos que, em todos eles, a aceitação das diferenças no ambiente escolar, sejam elas físicas, ou das formas de aprender, de ser, de se comunicar etc, seja suficiente para tornar o ambiente propício às experiências educacionais. A abertura da escola e dos profissionais para atenderem crianças com diferentes formas de ser e aprender pode levar a escola a se tornar um lócus privilegiado de aprendizagem, constituição das subjetividades e participação social. Acreditamos que escola que pretende ser um espaço para todas as pessoas não pode depender das práticas de reabilitação e medicalização das diferenças.

Podemos inferir que o diálogo, se pensarmos a partir da perspectiva de Deleuze (2000), não deve buscar o consenso, a reafirmação do mesmo, mas deve ser uma potência geradora de algo novo. Costa (2007, p. 113) argumenta que, nas tentativas de diálogo, podem surgir caminhos “para a produção de saberes que subvertam os discursos hegemônicos e inscrevam no currículo, na escola e na sociedade narrativas que contem histórias de novos sujeitos e novas histórias que desinstalem as velhas identidades de suas privilegiadas posições de referência e normalidade”. O caminho apontado pelos profissionais indígenas pode ser

produtor de novas histórias, desde que os saberes das suas comunidades também sejam visibilizados, e não apenas encobertos por “verdades” do campo científico e clínico.

Em seguida, discutiremos a necessidade desse diálogo que produz o novo também na formação para a prática docente.

3.3 A busca pelo especialista em educação especial nas comunidades indígenas

No livro *As palavras e as coisas*, Foucault analisa que, “a partir do século XIX, o campo epistemológico se fragmenta ou, antes, explode em direções diferentes. Dificilmente se escapa ao prestígio das classificações e das hierarquias lineares à maneira de Comte” (Foucault, 2000; p. 251). A fragmentação do conhecimento em diferentes áreas do saber e a especialização dos profissionais de cada uma dessas áreas conduziu à divisão dos conhecimentos escolares em disciplinas, que somadas compõem o currículo escolar. Essa lógica discursiva dos conhecimentos específicos separados por disciplinas atribui a responsabilidade por “trabalhar” certos conteúdos e resolver certos problemas para os profissionais considerados *experts* na área. A formação desses profissionais é toda pensada em responder às demandas específicas da área.

Nos discursos dos profissionais da educação indígena está presente a cobrança por profissionais específicos para atenderem aos estudantes surdos. As gestoras representantes da educação especial e da educação indígena dos municípios falam que, após a identificação de crianças com deficiência nas escolas indígenas, não conseguem contratar profissionais para o atendimento desses alunos. A falta de um diagnóstico clínico aliada às diferenças culturais e linguísticas dos estudantes já são motivos que dificultam a contratação. Além desses, as gestoras enunciam que faltam nos municípios profissionais capacitados especificamente para o atendimento de alunos surdos. No caminho que fizemos da prefeitura até a escola indígena, uma gestora explica que a maior dificuldade no acolhimento dos estudantes surdos provém da falta de profissionais capacitados em língua de sinais para a interpretação nas escolas do município em geral, incluindo as escolas da aldeia. Ela julga fundamental a presença desse profissional nas salas de alfabetização em que os estudantes estão inseridos:

Esse é o ponto negativo que eu vejo, eles (os alunos surdos) estão lá na sala e o professor falando e eles não estão sabendo o que está acontecendo. Então tem uma

necessidade muito grande de ter esse intérprete, e nós estamos batalhando para isso, para que o ano que vem tenha intérprete para os dois alunos lá na aldeia. (CEE2)

O decreto 5626 (BRASIL, 2005) recomenda que na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental as instituições de ensino organizem escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues nas duas línguas (a oral e a visual). A partir dessa etapa, é orientada a inclusão de profissionais intérpretes de Libras para atenderem as demandas por compreensão da comunicação dos professores das diferentes disciplinas. Compreendendo as dificuldades relatadas pelas gestoras para encontrar esse pedagogo bilíngue para atuar nas escolas indígenas, a presença dele está sendo substituída pelo profissional intérprete ou profissional de apoio que trabalharia em parceria com o professor indígena. Nesse contexto, a gestão escolar tem depositado a esperança de promover uma melhoria no atendimento de alunos surdos com a inserção do profissional intérprete de língua de sinais nas salas de alfabetização.

Segundo Vieira-Machado e Lopes (2016), a formação de professores para o atendimento de estudantes surdos está sendo uma demanda posta pelas políticas atuais. E nesse cenário “há uma tensão na construção de decretos e leis que procurem garantir uma educação bilíngue em que a língua de sinais ganhe *status* de primeira língua e a língua portuguesa escrita, de segunda língua.” A formação de professores bilíngues como “intelectuais específicos” para atender essa demanda na educação de surdos tem uma localização política na luta dos movimentos surdos por uma educação bilíngue (VIEIRA-MACHADO & LOPES, 2016, p. 645). Muito embora a presença desse profissional com os conhecimentos e saberes específicos seja importante na conjuntura educacional contemporânea, as autoras alertam para o risco de esse saber tornar-se uma “verdade oracular e não experiencial, quando as condições sociais no momento histórico que se instituem o legitimam (como as leis e os decretos de Libras, por exemplo)”. Esse risco está presente também quando planejamos formações que considerem esse saber como “único e exclusivo, como a verdade do momento, da atualidade” (VIEIRA-MACHADO & LOPES, 2016, p. 650).

A demanda atual por formação de professores para atuarem com estudantes surdos aumenta consideravelmente a cada dia. Desde 2006, algumas importantes iniciativas têm sido implementadas no Brasil para dar conta desta demanda, dentre as quais destacam-se os projetos especiais de Letras-Libras e o Curso Bilíngue de Pedagogia na modalidade presencial oferecido pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. Com o aumento de matrículas de estudantes surdos nas redes regulares de ensino e ainda a lacuna que existe no

preenchimento das vagas que surgem na educação especial, essas ações de formação específica começaram a ser ampliadas após 2006 através da institucionalização dos cursos Letras Libras (nas modalidades presencial e a distância) e o Curso de Pedagogia Bilíngue (nas modalidades presencial e a distância) .

Os profissionais intérpretes de Libras-Língua Portuguesa estão sendo formados para lidar com as habilidades de tradução e interpretação das línguas; na maioria das vezes o curso está localizado nas faculdades de Letras das instituições. Em algumas universidades, como no caso da UFGD, esse curso habilita licenciados para o ensino das línguas, porém ainda discute-se se esses professores poderão desempenhar satisfatoriamente o papel de alfabetizadores, pois na prática, o ensino bilíngue exige muitas outras habilidades do que apenas o domínio das línguas.

Além de conhecimentos pedagógicos e linguísticos, as gestoras ainda enunciam que o profissional deve compreender as diferenças culturais que existem naquela comunidade. Quando questionamos sobre a formação continuada de professores indígenas para o atendimento de crianças com deficiência, as gestoras dizem ser algo muito complexo de se planejar. Além dos conhecimentos específicos da área, o profissional para atuar na educação indígena também deveria conhecer a língua materna indígena e os aspectos socioculturais da comunidade. Por essa razão, uma das gestoras defende a importância do envolvimento e diálogo com muitos sujeitos da comunidade:

Aqui, se uma professora vem dar uma formação aqui, mas não conhece a realidade dessa criança, dessa comunidade, não pode, não vai dar certo. (Ela precisa saber) como é a convivência com os pais. Quando a gente vai pensar em uma formação para professores da aldeia, nós conversamos com o cacique, com os mais velhos, com professores, com a liderança... e em cada comunidade a realidade é diferente. Então a gente se comunica e pensa em discutir em cada uma como é que vai ser. (CEDI)

As gestoras relatam que tentam promover cursos de língua Guarani nas SEMEDs para os profissionais da educação, no entanto, alegam que a língua Guarani é muito difícil, e que, mesmo após a participação em alguns cursos, não conseguem aprender satisfatoriamente. Elas julgam importante incluir no grupo da gestão e dos técnicos que atuam nos núcleos municipais profissionais da própria comunidade, falantes das línguas Guarani e Kaiowá.

O discurso da necessidade de um especialista na área da educação especial para atender as crianças diferentes ou da necessidade de aquisição de um corpus de saberes específicos é recorrente nos enunciados dos profissionais indígenas. Os diretores enunciam

muitas vezes que os professores da escola indígena “não estão preparados” para esse desafio de ensinar pessoas que não ouvem: “A gente tem que receber essas crianças também, mas fica difícil quando a gente não tem preparação específica para receber essas crianças” (D4 - I).

O desafio posto à escola indígena de ensinar pessoas com diferenças de comunicação, entre outras diferenças, leva-os a questionarem sua formação, seus saberes, seus discursos, mas sempre com a ideia de que esse conhecimento específico ainda falta:

O meu sonho é que tenha bastante professores que se interessem, que busquem essa informação. Porque antigamente para nós indígenas não tinha essa necessidade de buscar conhecimento, se aperfeiçoar para poder ensinar, não tinha. Os alunos que estão vindo na escola assim, surdez, deficiente físico, é recente... antigamente não tinha mesmo. Então por isso que eu tenho percebido nos professores que [...] tem tantos, e a maioria não está fazendo essa capacitação. (PA – I)

Graças ao pessoal da secretaria, nesse ponto avançamos muito. Agora tem muitas crianças indígenas nas aldeias que estão vindo pra escola. Agora que eles estão vindo. [...] Mas tem muita criança bem pequena assim, talvez daqui uns anos eles chegam na escola. E a gente tem que estar preparado né pra receber eles. (D2– I)

Vemos que a primeira professora, que é a professora de apoio de um estudante surdo, lamenta que muitos colegas não buscassem adquirir capacitação específica para atuarem com estudantes com diferenças enquanto o diretor escolar citado em seguida cobra a necessidade de formação para atuação nesse novo contexto. Para eles, estudantes diferentes exigem conhecimentos diferentes, que ainda não fariam parte do corpus de conhecimentos dos professores indígenas.

A história da escolarização de crianças com deficiência em salas separadas e/ou instituições especializadas inventou um atendimento individualizado focado no sujeito e um perfil de professor especializado para fazê-lo. Esse perfil não parece ser de um professor generalista, que deva dar conta de todos os alunos, mas um especialista em métodos e técnicas específicas para o trabalho individual com esses estudantes que eram considerados “anormais” e necessitavam de reabilitação. E muitas vezes os cursos de formação de professores para a educação especial têm capturado esse discurso e elegido saberes específicos e necessários para a tarefa. No entanto, a vontade de verdade dos experts que possuem os saberes específicos leva-os a imporem normas, regras, espaços, metodologias que seriam mais adequadas para a escola e pode provocar uma desqualificação das novas e outras metodologias e estratégias que estão sendo criadas cotidianamente na sala de aula da escola indígena. Consequência disso é o que vimos nos enunciados dos professores, que acreditam

que nunca estarão preparados para atender tal demanda, pois não dominam o que consideram como as técnicas corretas:

Pode até vir matricular, mas a gente não encontra o caminho de como trabalhar com esse aluno. Não que a gente discrimine; a escola pode até acolher, mas o que fazer com a criança? A gente não visualiza isso, a gente não é preparado para isso. [...] de fora sabe fazer isso e a gente não sabe fazer [...] Eu acho que se tivesse alguém mesmo que fosse de fora porque a língua de sinais não é nem guarani e nem português nem espanhol é uma língua de sinais, mas que viesse uma pessoa de fora, né, seja ela indígena ou não, pessoas preparadas para trabalhar [...] Então eu acho que tem que ser pessoas preparadas para isso, pessoas que estudam isso, que pesquisa e se forma. [...] Hoje a gente sente assim, as escolas indígenas de forma geral não estão preparadas para isso. Precisa de capacitação, formação ou uma capacitação complementar para os professores poderem se preparar quanto a isso. Nós professores não temos nenhuma capacitação para isso. Já houve uma discussão na universidade, mas não foi suficiente. (D3 – I)

O diretor expõe sua preocupação com o desconhecimento da língua de sinais (Libras) e de metodologias para ensinar os conteúdos aos estudantes surdos, mas defende a importância desse diálogo com outros saberes, que estariam fora da comunidade. Eles reproduzem o discurso da necessidade da Libras e dos conhecimentos metodológicos específicos, no entanto, essa escola como espaço heterotópico onde circulam múltiplos discursos, pode vir a produzir novas e outras pedagogias.

A educação especial na escola indígena está sendo constituída. E juntamente com ela a educação de crianças surdas. A abertura da escola para o diálogo com outros saberes e outras formas de comunicação pode ser revolucionária quando tentam criar novas formas de se relacionar com as pessoas e com as línguas. Revolucionária não no sentido de mudança radical, mas de visibilidade das práticas cotidianas que diferenciam a educação dos manuais. Porém, se essa abertura se resumir em uma busca por respostas externas à comunidade para a inclusão de alunos surdos na escola indígena, a possibilidade de inventar uma outra e nova educação especial nessas escolas pode perder-se no caminho.

A associação de saberes específicos com uma estrutura adequada para o atendimento escolar de crianças com deficiência é defendida por outro diretor:

Por que esse é um outro problema que a gente tem na escola, a maioria dos professores que trabalham não estão preparados para receber essa pessoa, esse tipo de criança surda, não tem ninguém que se forma nessa área então fica complicado ensinar. [...] Quem estudou isso eu sei que são os professores que tiveram a disciplina na universidade [...] O professor disse que não consegue se comunicar com ele, dialogar, o problema é de comunicação, fica muito difícil. [...] Se a família quiser trazer não podemos impedir, estamos aqui para receber e para ajudar essas crianças, mas, assim, precisamos ter mais formação para os professores para que eles estejam preparados para receber essas crianças. [...] E não só os professores, mas a estrutura também tem que estar preparada para receber. É uma questão que a gente

tem que pensar, será que estamos preparados para receber esse tipo de aluno? A sala, o banheiro, tudo são coisas que a gente sabe que precisa. [...] Aí entra o papel do professor, ele tem que se adaptar, estudar, ele vai continuar estudando. Como vai se adaptar com esses alunos que virão daqui uns dias? (D4- I)

As narrativas indicam que os gestores não estão satisfeitos com o trabalho que vem sendo feito nas escolas indígenas em relação ao atendimento de crianças com diferenças. Apontam uma série de fatores que dificultam esse trabalho, principalmente a “falta” de estrutura material e humana “adequadas”. E nas visitas pudemos observar que na prática, as recomendações das políticas que regulamentam a inclusão de alunos com deficiência não são atendidas na maioria das escolas indígenas no que diz respeito a estruturas físicas, profissionais, materiais pedagógicos, etc. O diretor acima proferiu essas palavras diante da gestora do município, e, possivelmente seja uma forma de demonstrar para a gestora as necessidades da escola, a fim de efetivarem o atendimento recomendado nos documentos e garantir o direito das crianças com deficiência à educação. A necessidade de uma formação específica para todos os professores é reafirmada por esse diretor escolar.

Uma outra questão que surge é que a lógica visual defendida pelos professores e usuários de línguas de sinais contrasta com o discurso da tradição oral das comunidades indígenas. Como vimos anteriormente, os professores indígenas estão em contato com outros discursos e saberes sobre os sujeitos e suas diferentes formas de se comunicar. Muitos deles tiveram contato com as discussões sobre a educação de surdos e as línguas de sinais na universidade e outros através das formações oferecidas pelas SEMEDs. Nessas formações, a recomendação é a de incluir a língua de sinais no ensino de crianças surdas além de priorizar experiências visuais. A falta de conhecimento de uma língua de sinais já constituída (a Libras) e dos sinais utilizados pelos surdos da comunidade além de metodologias visuais pode levá-los a afirmarem que ainda não sabem como colocar em prática isso na escola diferenciada indígena: “Com toda sinceridade, hoje a nossa escola não tem condições, porque não tem profissional que possa atender a demanda agora” (D5-I).

Esses diretores defendem a importância da formação continuada dos professores para atuar em um contexto tão complexo, onde muitas línguas estão em contato e a escola está sendo desafiada cotidianamente a dar respostas para os problemas sociais que crescem dentro da aldeia. Para um diretor escolar, os jovens indígenas têm dificuldade em permanecer estudando, seja por falta de interesse ou de incentivo dos pais ou de condições econômicas, e reafirma a todo momento a necessidade que o professor tem de sempre se atualizar e estudar para dar conta do contexto atual:

O encorajamento que a gente faz aos futuros profissionais é de se preparar para dar atenção, porque na medida em que a sociedade vai crescendo, a demanda também vai crescer. Então ele precisa se qualificar mesmo que eles terminem a faculdade, eles precisam se especializar conforme a demanda da sua escola, da sua comunidade, da sua Aldeia. [...] Hoje a maior parte dos jovens querem o certificado para dar aula em tal lugar, e não retorna para a comunidade. Mas futuramente ele quebra a cara, porque ele sai e vai se deparar com a sociedade envolvente que é altamente competitiva. [...] Os que querem ser profissionais da educação e vão para Universidade precisam começar a ver a coisa não apenas como uma questão de remuneração. Ele tem que abrir os olhos mesmo, porque a comunidade indígena está crescendo, a demanda cresce, os jovens estão mudando [...] O profissional que pretende trabalhar com a educação escolar não pode ficar parado ali na sua área e não se envolver com outras. (D5 - I)

Os discursos de valorização do profissional que adquire sempre mais conhecimentos específicos estão presentes nesses enunciados, assim como o discurso de que a motivação deve ser individual na busca desses conhecimentos. Para ele, isso traria possibilidades maiores de atuação na comunidade, uma vez que as demandas por especialistas vêm aumentando. Interessante observar que, para o diretor, os saberes e habilidades exigidos do professor atual são muitos e bastante distintos:

Não depende de uma coisa só, depende muito de como é feito. O professor tem que ter um jogo de cintura, em primeiro lugar. Ele tem que entender que sozinho ele não faz nada. Ele tem que aprender a trabalhar com uma equipe de pessoas: a secretária, o psicólogo, a liderança da aldeia, a pessoa mais velha da aldeia. Ouvir e manter o diálogo, aí ele vai juntando recursos. Então precisa de mecanismos e do diálogo constante. O professor tem que ter vontade de dialogar, não só aqui com aluno, mas também com o pai, com a liderança, com a secretária, com os colegas. (D5 - I)

A crença na perspectiva do diálogo aparece em muitos enunciados dos profissionais da educação indígena. Essa seria uma formação discursiva, como explica Foucault (2012), que prescreve práticas, conceitos e estratégias, e é composta de enunciados que possuem uma regularidade nos discursos. Os profissionais enunciam o conceito de diálogo numa perspectiva democrática, onde todos são participantes e contribuem com a construção de algo comum. No entanto, deve-se considerar que, nessas relações de poder, existem discursos que requerem para si mais autoridade que outros para afirmarem-se como verdade também naqueles contextos diferentes.

Um fator relevante para a análise desses enunciados é a indicação de que os profissionais da educação indígena acreditam na construção coletiva desses conhecimentos. Em muitos momentos eles repetem que não sabem como fazer, e, de certa forma, podemos também inferir que eles negam e resistem a todo o saber já constituído sobre a educação

especial e sobre os sujeitos diferentes. Eles apontam que a invenção desse novo saber se dará na escola, em uma perspectiva de diálogo com a comunidade indígena, considerando os discursos de identidade e diferença e ao mesmo tempo acolhendo o da educação para todos. Como já problematizamos anteriormente, retomando Deleuze (2000) e Costa (2007), o diálogo nesse contexto pode ser uma potência geradora de coisas novas na educação escolar indígena.

3.4 O (não) acesso ao Atendimento Educacional Especializado (in) existente

O discurso da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) recomenda que o atendimento complementar ou suplementar dos estudantes público-alvo da educação especial deve ser realizado em turno diferenciado do regular. E para esse atendimento, devem ser organizadas salas de recursos multifuncionais nas escolas regulares, incluindo as indígenas, e a contratação de professores e professoras habilitados especificamente para essa função.

Na deliberação do Conselho Estadual de Educação do MS Nº 10.647 de 28 de abril de 2015 que fixou normas para oferta da educação escolar indígena no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, fica instituído que “o atendimento educacional especializado deverá compor a proposta pedagógica das escolas indígenas nos termos desta Deliberação” (MATO GROSSO DO SUL, 2015, p.4). O documento recomenda em seu Cap. III (Da Educação Escolar Indígena: Educação Básica) na Seção IV (Da Educação Especial) que:

Art. 27. O sistema de ensino, em articulação com o Ministério da Educação (MEC), outros órgãos federais e instituições de apoio às comunidades indígenas, deve realizar o levantamento da demanda para a educação especial nas comunidades, com vistas a prever e prover as condições para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos indígenas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Art. 28. O sistema de ensino deve assegurar a acessibilidade aos alunos indígenas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo:

I - prédios escolares, equipamentos, mobiliário e outros materiais que atendam às necessidades educacionais desses alunos;

II - transporte escolar acessível;

III - recursos de tecnologia assistiva e comunicação alternativa;

IV - recursos humanos especializados.

Parágrafo único. Aos alunos que apresentem necessidades diferenciadas de informação e de comunicação, será garantido, ainda, o acesso ao conhecimento, ao currículo, favorecendo a participação e a interação, por meio da utilização do

sistema Braille, da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dos sinais indígenas emergentes. (MATO GROSSO DO SUL, 2015, p. 4-5)

As recomendações do documento vão desde a garantia de acessibilidade à escola para os estudantes com deficiência até a organização dos espaços com recursos humanos e materiais, além do incentivo ao uso dos sinais emergentes pelos índios surdos. O que não é dito nos documentos, no entanto, são as características físicas das reservas, das escolas e seus recursos disponíveis para realizar o atendimento recomendado. As observações *in loco* nas comunidades indígenas e nas escolas diferenciadas permitiram vislumbrarmos as condições materiais em que se encontram as comunidades e as escolas.

Verificamos que as terras indígenas muitas vezes são extensas e as casas localizadas em diferentes pontos delas, umas mais próximas e outras mais distantes. Os caminhos são sempre de terra sem asfalto, e, dependendo das condições climáticas, dificultam a passagem de meios de transporte como bicicletas, motos, carros e ônibus. Os problemas de locomoção das crianças nas aldeias dos municípios também dificultam a frequência na escola indígena, principalmente quando são crianças com deficiências:

A professora me falou que tinha uma criança que estava faltando na escola, aí eu disse: “então vamos lá fazer uma visita e ver o que está acontecendo”. Eu fui na casa do pai e a criança é um menino de 10 anos e tem o pezinho virado, é uma deficiência física. É difícil para ele ir para a escola, porque ele tem que sair e andar 2km para pegar o ônibus, e a gente não tinha esse conhecimento da rota. [...] esse ônibus é uma linha interna que tem na aldeia, mas ele não entra na casa desse menino, passa perto, mas não é tão perto. Quando o pai vai trabalhar, o pai leva até o ponto de ônibus, mas quando o pai não vai, ele não leva. Disse que o menino chora porque dói o pé e ele tem que caminhar. Quando eu descobri eu fiquei assustada; pensei que a gente precisa fazer uma linha de ônibus urgente que atenda esses casos. (CEDI)

Na reserva indígena desse município ainda existe uma linha interna de ônibus que atende aos estudantes indígenas, diferente de outras reservas pesquisadas. Mesmo assim, ele não consegue atender satisfatoriamente muitos moradores, como vimos no relato acima. A gestora também enunciou que algumas crianças indígenas com deficiência são atendidas na instituição especializada do município - APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), por ela possuir melhor estrutura de apoio às famílias e às crianças.

Uma relação pode ser estabelecida entre a dificuldade de acesso às escolas indígenas e a participação de crianças com deficiências nas salas de aula regulares. No município da gestora citada acima, apesar de eles já terem tido a experiência de inclusão de uma estudante indígena surda na escola da reserva no ano de 2011 (relatada em COELHO, 2011), em 2017 não havia nenhuma criança surda frequentando a escola. E os problemas citados naquele

momento (2011) foram semelhantes aos relatados agora (2017), ou seja, a não resolução das dificuldades que impedem as crianças de estudarem continua os excluindo da escola.

Em outro município, dois estudantes surdos que estão matriculados na escola indígena a frequentam com dificuldade, e a gestora cita as mesmas dificuldades de locomoção observadas nas outras reservas. Na terra onde moram, não existe linha interna de ônibus, e a linha que existe passa na rodovia e leva até a cidade. A esses estudantes foi ofertado o atendimento educacional especializado em uma escola da cidade, mas, apesar da importância, a gestora da educação especial diz que não exigem a frequência dos estudantes, pois, de acordo com ela, os alunos surdos precisariam pegar um ônibus muito cedo e percorrerem uma longa distância até a cidade para receberem o atendimento individualizado no período matutino. Após isso, deveriam retornar para a aldeia e frequentar o turno regular da escola no período vespertino. Esse seria o motivo para a dispensa do atendimento especializado. A gestora enuncia ainda que um dos estudantes vai esporadicamente aprender a Libras e o outro nunca foi à uma sala de recurso multifuncional da escola urbana. Eles frequentam a sala de aula regular do terceiro ano do ensino fundamental, participam das refeições e atividades comuns, mas segundo os professores, não estão alfabetizados em alguma das línguas envolvidas.

Quando questionamos o diretor escolar sobre a oferta e acesso desses estudantes surdos ao atendimento educacional especializado, ele diz não saber da existência desse serviço, e afirma que os estudantes não frequentam a sala de recursos da cidade, e que participam com muita dificuldade das atividades regulares da escola. No cotidiano escolar, os estudantes também não são atendidos por nenhum profissional específico, além dos professores que atuam na sala de aula.

No terceiro município também não existe transporte público interno à reserva indígena. Em algumas escolas localizadas nas terras indígenas existem salas de recursos multifuncionais organizadas, mas a participação dos estudantes não é exigida no turno diferenciado. A explicação para a não exigência é que as crianças precisariam se locomover a pé, e muitas vezes moram muito distantes da escola. A falta de transporte escolar e as dificuldades de locomoção foram apontadas pelas gestoras dos municípios como impeditivas da participação das crianças no atendimento do contra turno escolar e, muitas vezes, no turno regular.

Na escola indígena que possui a sala de recursos multifuncionais que visitamos, existem duas professoras (uma indígena e outra não indígena) que atendem aos alunos no horário das aulas regulares. Elas retiram os alunos da sala de aula em horários previamente estabelecidos, duas vezes por semana, com a duração de duas horas-aula cada encontro. A coordenadora da educação especial do município explica como se dá o atendimento dos alunos com características diferentes:

O aluno autista que é comprometido é atendido sozinho, no horário dele. E a criança surda também né, ela precisa ser atendida sozinha, a menos que tenha outra criança surda. Mas no caso lá da escola só tem uma. Temos duas crianças autistas, mas elas também são atendidas individualmente, elas exigem um atendimento individualizado. Já na escola G., nós temos apenas dificuldades de aprendizagem mesmo, então fazemos grupos de quatro ou até de cinco crianças. (CEE1)

A gestora citada explica que possui sala de recurso multifuncional em outra escola indígena do município, mas nessa escola não existem crianças com deficiência, e o atendimento é voltado para as dificuldades de aprendizagem. Nota-se que as professoras da primeira escola citada que atuam na sala de recursos devem dar conta de ensinar diferentes conteúdos, definidos em parceria com o/a professor/a regente da sala de aula, para crianças com diferentes características e diferentes modos de aprender.

No mesmo município, mas em outra terra indígena, outra criança surda é atendida por uma professora de apoio. Ela também retira o aluno da sala duas vezes na semana para realizar atividades individuais com ele em uma sala separada. A mesma professora atua como apoio na sala de aula regular e como professora do atendimento educacional especializado, para poder garantir a aprendizagem de características básicas das três línguas diferentes envolvidas (Libras, Língua Guarani e Língua Portuguesa). A prática das professoras com os alunos surdos na sala de recursos multifuncionais será discutida nos próximos tópicos desse capítulo.

Nesse mesmo município, a estudante com dificuldades para ouvir e que já estava concluindo o ensino médio optou por não frequentar a sala de recursos e nem aprender uma língua de sinais; ela diz que não possui dificuldades. Apenas enuncia que as dificuldades são relacionadas com as línguas envolvidas. Ela utiliza aparelho amplificador de som e relata se comunicar bem em Guarani e Língua Portuguesa com os professores e com os/as colegas, mas diz possuir dificuldades nas disciplinas de línguas estrangeiras, como o Espanhol e o Inglês, que são obrigatórias no ensino médio.

Essa falta generalizada de recursos para a efetivação do atendimento educacional especializado torna evidente que os discursos são práticas – práticas discursivas (Foucault, 2012) – que se articulam com práticas econômicas, políticas e sociais em uma rede complexa de forças em conflito. O discurso político que regulamenta a educação especial não é apenas um conjunto de fatos linguísticos. Ele possui relações com os acontecimentos de ordem técnica, política, econômica e social. Em todos os casos citados, vimos que existe uma tecnologia política negando o acesso dos sujeitos com deficiências às escolas através da não oferta de transportes, da não contratação de mais profissionais, da não oferta de formação continuada aos professores indígenas para atuarem nesse contexto, entre outros.

Em seguida analisaremos os discursos dos professores sobre o atendimento dos estudantes surdos na escola indígena.

3.5 A hegemonia cultural da Língua Portuguesa e da Libras na Escola Indígena

Retomando alguns resultados da pesquisa já apresentados anteriormente, em três municípios pesquisados visitamos quatro terras indígenas e sete escolas; encontramos cinco estudantes com dificuldades para ouvir ou surdos matriculados e frequentando as escolas das comunidades. Em 2011, identificamos 8 surdos e apenas três frequentavam a escola. Nos dados de 2017, o número de estudantes surdos matriculados aumentou, sendo que apenas uma estudante estava concluindo o ensino médio, os outros 4 estudantes estavam em anos iniciais do ensino fundamental. Em apenas um município existiam salas de recursos multifuncionais organizadas em duas escolas indígenas. Apenas um aluno que cursava o primeiro ano de alfabetização estava sendo atendido por uma profissional de apoio, contratada para acompanhamento cotidiano do estudante, essa mesma professora atendia o estudante na sala de recursos semanalmente. No mesmo município, outra criança em fase de alfabetização contava com atendimento individualizado esporádico na sala de recurso multifuncional. Os outros três estudantes não estavam sendo atendidos por nenhum profissional específico, além dos professores da sala de aula regular onde estavam matriculados.

Discutimos que os discursos e todas as normas e regras institucionais são sempre práticos, e, por essa razão, o pesquisador deve ter como objetivo analisar as práticas em que aquelas normas realmente figuram e que determinam espécies particulares de experiência

(FISCHER, 2007, p.50). As práticas são as ações das pessoas que podemos apreender no que está visível e no que foi enunciado. Assim, apresentar as práticas e as experiências dos sujeitos também é expor os discursos que constituem essas práticas.

Nos enunciados dos sujeitos estão narradas situações cotidianas, práticas de ensino e concepções acerca dos sujeitos que nos levaram a identificar um discurso que hegemoniza a língua portuguesa também no espaço da escola diferenciada indígena. Os sujeitos que ouvem parcialmente e compreendem a língua falada são considerados “inteligentes” e “espertos” e o ensino de crianças indígenas surdas começa pela aquisição da língua portuguesa.

3.5.1 Saber a língua portuguesa é poder!

No capítulo anterior vimos que a constituição de uma educação diferenciada indígena se fundamenta no discurso de valorização da língua materna e dos aspectos culturais das comunidades. Um dos diretores escolares enunciou que as comunidades estavam substituindo a língua guarani pela língua portuguesa e muitos pais e mães optavam pelo ensino exclusivo da língua portuguesa para seus filhos. A escola indígena entra nesse contexto para ser um instrumento de visibilidade e valorização linguística e cultural.

No entanto, o poderoso discurso da hegemonia da língua portuguesa reverbera em muitas vozes na escola indígena. Nas narrativas sobre as estudantes que ouviam parcialmente, os gestores e professores diziam que não seriam necessárias mudanças significativas nas práticas educativas, uma vez que elas sempre acompanharam e compreendiam tudo o que era falado. O seu sucesso escolar é explicado por características individuais, tais como serem, “atentas, espertas e dedicadas”:

Ela não tinha tanto... ela fazia leitura labial. Então, se você fosse contar uma história, se você fosse falar com ela, ela te olhava assim, fixamente. Naquela época eu contava muita história, e ela era assim... ficava olhando para mim assim.. (arregala os olhos) e no final ela sabia tudo que eu tinha falado. (D1)

A gestora não indígena enuncia também que a estudante compreendia a fala em língua portuguesa e não sinalizada nada com as mãos. Ela utilizava aparelho amplificador de som, mas às vezes, as professoras notavam que “ela não se sentia bem com o aparelho. O melhor para ela era olhar para pessoa e fazer a leitura labial” (CEI2). A coordenadora da escola onde

ela estudava em 2017, que já foi sua professora de língua portuguesa, confirma essa característica da aluna e reafirma seu interesse nos conteúdos escolares. A profissional enuncia que “se o professor não prestar atenção, ele nem nota, porque ela é bem interessada e tenta suprir essas dificuldades” (CEI1). Para a gestora da educação especial do município, a estudante é uma sobrevivente, considerando o contexto e as condições disponíveis: “(Ela) não é totalmente surda, ela tem deficiência auditiva. E ela sobreviveu né, ela conseguiu se adaptar ao meio, fazendo leitura labial, enfim, ela nunca demonstrou interesse em aprender Libras. (CEE1)”. Nota-se nos discursos que o fato de a estudante não ser totalmente surda, e conseguir se comunicar utilizando as línguas orais e principalmente a língua portuguesa, permitiu a essa estudante avançar nos anos escolares.

Quando questionada, a jovem com dificuldades para ouvir disse que sabe se comunicar e escrever bem em língua portuguesa e em guarani. No entanto, a coordenadora da escola diz que ela sempre teve dificuldades nas avaliações dessas disciplinas e de outras:

A dificuldade dela foi na questão da aprendizagem. [...] Aí demorou um tempo para descobrir o porquê. Foi feito um laudo. E a gente procura acompanhar mais de perto e ajudar. [...] Os professores sempre observam que ela tem um certo grau de dificuldade de aprendizagem, isso é sempre observado. Mas ela tem bastante interesse, então...(CEI1)

Apesar de a dificuldade de ouvir da estudante já ter sido identificada através de um laudo médico e de avaliações feitas pelo núcleo de educação especial do município, as professoras continuam relacionando em seus enunciados as dificuldades da estudante com questões de aprendizagem. Na entrevista realizada em língua portuguesa com a jovem, ela afirma que prefere as disciplinas exatas, tais como a física e a matemática. Ela se mostrou bastante tímida para falar frases maiores e mais elaboradas, mas a comunicação básica em língua portuguesa ela realizou muito bem. Sobre as avaliações orais e trabalhos em grupo, as professoras explicam que ela faz “com um pouquinho de timidez também, a participação já não é tanta, mas ela faz porque tem que fazer” (CEI1).

No caso dessa estudante, os discursos dos professores indicam que o fato dela ouvir parcialmente e conseguir fazer a leitura labial permite o sucesso escolar nas disciplinas (a estudante estava concluindo o ensino médio). No entanto, as dificuldades de compreensão dos conteúdos são percebidas pelos profissionais da escola, o que nos leva a levantar que, mesmo com uma “audição parcial”, ela não garante por si só excelente desempenho na apreensão dos conteúdos escolares.

Em outro caso que havíamos identificado em uma pesquisa anterior (COELHO, 2011), verificamos no ano de 2017 que a estudante não frequenta mais a escola naquela comunidade indígena. A gestora representante da educação escolar indígena e o diretor escolar explicam que a jovem mudou de reserva junto com os pais. Quando questionamos sobre o atendimento à aluna na época em que ela frequentava a escola, o diretor escolar nos explica que a aluna frequentou a escola por um ano e meio, e não teve apoio de nenhum profissional específico da área da educação de surdos (professor intérprete de Libras ou professor de apoio). Mesmo assim, enunciam que ela estava “bem integrada” na sala de aula com professores e com os colegas. Sobre esse assunto eles narram suas experiências:

O interessante é que ela não falava, não ouvia, mas ela sabia o que o professor pediu nas atividades. Então ela entendia tudo dentro da sala de aula. Ela sabia ler, ela fazia como as outras crianças faziam. [...] (Escrevia em) língua portuguesa e Guarani também. Em português na época ela já sabia o alfabeto, ela sabia juntar as letras, ela sabia, e eu achava isso interessante. (CEDI)

Ela era tão inteligente... Ela escrevia muito bem em Guarani, estava no comecinho, né. [...] (Comunicava) com sinais, ela se esforçava para expressar algum tipo de som e todo mundo dava atenção para ela, é incrível! [...] A professora colocava a atividade no quadro ela copiava e fazia muito bem, com perfeição. (D5-I)

Nessas narrativas, percebemos que a escola e os professores observavam a atenção da aluna e a capacidade dela aprender os conteúdos, e utilizavam cotidianamente estratégias de ensino para promoverem a aprendizagem. Para eles, a estudante obtinha sucesso escolar, e a saída dela da escola foi apenas por motivos pessoais, pois ela estava bem na escola. Após muitos elogios à aluna, muitos deles relacionando o sucesso dela com a compreensão da língua falada dos professores e as tentativas de comunicação com os sujeitos da escola, enunciam que, se hoje ingressasse um/uma estudante surdo/a na escola, eles ainda não saberiam como proceder, pois a escola ainda não está preparada. Como já discutimos em um tópico anterior, eles afirmam que a escola não possui estrutura e falta uma formação mais específica para os professores.

O fato das duas estudantes compreenderem a língua falada na escola e mais especificamente a língua portuguesa levou os profissionais da educação analisarem que suas experiências de aprendizagem em sala de aula foram positivas. Enquanto que, se o estudante não consegue se comunicar minimamente em uma língua oral, as dificuldades seriam aumentadas e o ensino desses sujeitos seria quase impossível de ser realizado. A maioria dos profissionais citados acima não são indígenas, o que pode explicar a valorização da língua portuguesa falada pelas estudantes.

Nas escolas indígenas, o projeto de educação assumiu, desde os seus primórdios, contornos de uma nítida pretensão ao estabelecimento de uma hegemonia cultural. E a questão da língua é fundamental para esse projeto. Em momentos anteriores, citamos Cohn (2014), para quem o objetivo das primeiras práticas educativas entre os indígenas era o ensino do “português correto” e a consequência foi a exclusão da Língua Materna da escola.

Vimos em relatos de professores indígenas que eles foram obrigados a conviver e a se comunicar somente em língua portuguesa (LESCANO, 2016, p. 15) e que a escola se tornou “espaço de desaprendizagem, adequado ao modelo não indígena” (AQUINO, 2012, p.12-13). Consequências foram narradas pelos diretores entrevistados, como a observação de que “as crianças já não estavam aprendendo Guarani na comunidade como um todo. E o deslocamento de linguagem para o português era muito forte” (D3 - I). Esse poderoso discurso ainda está constituindo as práticas e os sujeitos na escola diferenciada indígena.

Os diretores enunciam ter sido necessário um trabalho de “conscientização” e de informação com os indígenas da comunidade para a valorização da língua e da cultura e utilizaram a escola como instrumento para isso:

No passado eles (os indígenas da comunidade) não aceitavam, inclusive os pais não aceitavam, para eles era feio ensinar a língua indígena na escola. E essa é a diferença, a gente foi conscientizando, trabalhando, e hoje eles já compreendem o porquê. A ideia dos pais é que a escola deve ensinar para as crianças a língua portuguesa (D4 - I)

O diretor indica que a comunidade indígena não acreditava que a língua materna poderia proporcionar acesso e participação social. Aprender a língua da sociedade envolvente, ao contrário, poderia sim representar inclusão nessa sociedade homogeneizadora, que silencia as diferenças para manter uma ordem discursiva onde apenas uma forma de se comunicar é valorizada. Ainda de acordo com o gestor indígena, esse trabalho para que as crianças e jovens conhecessem e utilizassem a língua materna surtiu efeitos, e hoje os alunos e as comunidades compreendem a língua materna e a utilizam nos diferentes espaços sociais.

Na maioria das escolas indígenas atuais, a pré-escola e os primeiros dois anos de alfabetização são ministrados em língua materna e, após o terceiro ano, inclui-se a língua portuguesa como segunda língua. E o estudante surdo deve aprender essas duas línguas e ainda a língua de sinais oficial da comunidade surda brasileira, a Libras.

No entanto, Knapp (2016) em sua tese avalia o ensino bilíngue dessas escolas e apresenta resultados de um diagnóstico sociolinguístico realizado pelos estudantes da licenciatura *Teko Arandu* em 2013 nas comunidades indígenas das quais fazem parte. Os questionários foram elaborados considerando questões cujas respostas pudessem levar à compreensão da aquisição e uso das línguas maternas. Participaram da pesquisa, predominantemente, indígenas das etnias Guarani e Kaiowa, com alguns casos de índios Terena, de 11 terras indígenas do MS. Os resultados foram os seguintes:

- A língua mais funcional do ponto de vista da oralidade (falar e entender) é a língua indígena, nos mais diversos domínios sociais.
- A língua mais funcional do ponto de vista da escrita (escrita e leitura) é a língua portuguesa.
- A língua utilizada na maior parte do tempo e na maioria das situações de comunicação oral é a língua indígena.
- A maioria dos pesquisados adquiriu como primeira língua a língua indígena. Mas há casos pontuais de aquisição de primeira língua a língua portuguesa.
- A língua mais bonita, do ponto de vista do falante, é normalmente a que o pesquisado mais utiliza.
- As justificativas dadas para a língua se manter viva é de que os mais velhos ainda a utilizam e de que a escola trabalha a língua indígena.
- Dentro da pesquisa ficou claro que os entrevistados entendem e falam a sua língua materna, embora com variações e sob influência da língua portuguesa, no caso dos falantes mais jovens.
- Nem todos os pesquisados entendem e falam português. A variável idade é relevante nesse contexto, pois boa parte das crianças são monolíngues antes do contato com a escola. Já os falantes com mais de 40 anos, em sua maioria, são bilíngues receptivos, isto é, entendem, mas não falam português, uns são monolíngues e outros bilíngues ativos, falam as duas línguas. Dessa forma:
 - há monolinguísmo na língua indígena
 - bilinguismo receptivo - falam Guarani e entendem português
 - bilinguismo ativo - falam as duas línguas
 - Já há alguns casos de monolinguísmo em português
- O aprendizado da língua portuguesa se estende para além da escola, pois a mesma é aprendida informal e assistematicamente, através de contato diretos ocasionais, frequentes ou mais permanentes com falantes da língua, na aldeia ou fora dela.
- Um outro meio de aprendizado da língua portuguesa tem se dado pela exposição a essa língua por meio de programas de rádio e televisão.
- O contato com a língua portuguesa é feito também por meio da presença de diversas agências nas aldeias, como a FUNAI e a Missão, e a proximidade de cidades, embora a língua portuguesa não seja uma experiência generalizada entre os membros do grupo, considerando, portanto, um contato mais individual.
- O uso da língua portuguesa em cultos evangélicos e em oração é bastante recorrente, embora haja casos em que a língua Guarani é utilizada. Existem casos ainda de Igrejas que proíbem o uso da língua Guarani, como o caso da Igreja Deus é Amor. (KNAPP, 2016, p. 174-175)

Podemos identificar nesse diagnóstico que as crianças e jovens que ainda aprendem a língua materna com os familiares e no convívio social e, quando vão para a escola, se deparam com a modalidade escrita dessa língua que não é “funcional”, como defende o autor. Para escrever, os indígenas utilizam a língua portuguesa, uma vez que ela é a língua dos

materiais didáticos e impressos em geral, das mídias, de instituições como a FUNAI, igrejas, supermercados, rodoviária, hospital, banco entre outros.

O pesquisador analisa que a língua portuguesa extrapola o domínio da escola, e tem ocupado espaços que antes eram exclusivos das línguas Guarani e Kaiowá, principalmente entre os jovens escolarizados. Enquanto, para ele, o uso da língua indígena escrita tem sido desmotivado: “quase não existem leitores em língua minoritária, pois os poucos materiais publicados servem mais às escolas e à alfabetização do que para criar uma substancial literatura em língua Guarani ou Kaiowá” (KNAPP, 2016, p. 360). O autor problematiza que, em muitos casos, o uso de recursos didáticos e métodos que servem ao ensino de português como língua materna e a carga horária semanal de língua portuguesa duas ou três vezes maior que a de língua materna fazem com que a LP seja ensinada como se fosse a primeira língua das crianças indígenas. Ele conclui seu trabalho relatando ter percebido o poder que a língua portuguesa exerce nas comunidades indígenas, reforçado pela escola, que valoriza a língua portuguesa e não adota políticas linguísticas para ampliação do uso e difusão das línguas minoritárias (KNAPP, 2016, p. 356)

Sabemos que a aprendizagem de uma língua passa não só pelo domínio da técnica de decodificar as letras e reproduzi-las, mas também pelo uso social dessa língua (SOARES, 1998). E no que diz respeito aos usos que se faz da língua portuguesa e da língua indígena, parece-nos que a comunidade tem optado (seja por influencia dos discursos constituidores da própria educação nas comunidades, seja pelo poder que agrega) pelo uso da língua portuguesa.

Deleuze e Guattari (2003) chamam a atenção para a importância do estudo das funções da linguagem, que podem ser exercidas por um mesmo grupo através de línguas diferentes, como nos casos de bilinguismo e até multilinguismo (exemplo de Kafka na Alemanha). Essas funções são exercidas sempre dentro de relações sociais e relações de força, que possuem centros de poder muito diversos. Para os autores, devemos “avaliar o sistema hierárquico e imperativo da linguagem como transmissão de ordens, exercício do poder ou resistência a este exercício”. (DELEUZE; GUATTARI, 2003 p.50)

As relações entre as línguas também são influenciadas pelas relações de poder dentro de um dado grupo social. Infelizmente, muitos discursos tentam “preencher uma função maior da linguagem, fazer ofertas de serviço enquanto língua de Estado, língua oficial” (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 56). Enquanto que o revolucionário se afirma como um sonho contrário: saber criar um devir-menor.

Nessa discussão, nos importa instigar esses devir-menores. Paul Ricoeur (2005), quando analisa a tarefa do tradutor, alerta para o fato de que este precisa trabalhar o luto de uma língua autossuficiente e sacra, para não cair no etnocentrismo linguístico e pretensão de hegemonia cultural. A língua portuguesa como língua de instrução em uma escola indígena localizada em comunidade falante da língua guarani demonstra sua hegemonia na área da educação. Também, tornar a língua Guarani e Kaiowá exclusiva no ensino dos estudantes indígenas pode limitar as possibilidades da hospitalidade linguística, “onde o prazer de habitar a língua do outro é compensado pelo prazer de receber na própria casa a palavra do estrangeiro” (Ricoeur, 2005, p. 28 – tradução nossa).

3.5.2 A necessidade de ensino da Língua Portuguesa e da Libras para os surdos – três casos de crianças surdas em salas de alfabetização.

Neste último tópico, descreveremos os discursos dos professores que atuavam com as crianças surdas nas salas de aula comum do ensino regular e nas salas de recursos ou sala multifuncionais. Apresentaremos três casos de atendimentos de crianças surdas narradas pelos professores, em três escolas diferentes.

Em um primeiro caso, uma aluna estava matriculada na sala do pré-escolar de uma escola municipal localizada na missão Caiuá, que possui mais 23 alunos e uma única professora alfabetizadora bilíngue, que sabe a língua Guarani e a língua Portuguesa, mas não conhece a língua de sinais. A escola tem como proposta o ensino bilíngue (Língua Portuguesa e Língua Guarani) desde a fase de alfabetização. A diretora e a coordenadora da escola lamentam o fato deles não possuírem um/uma profissional que domine a língua Guarani e a língua de sinais para trabalhar cotidianamente com a aluna: “Ela está só com a professora... Então isso dificulta muito porque na sala tem 24 crianças e dificulta para professora regente dar uma atenção só para ela, para trabalhar essa parte de língua de sinais né?! Fica difícil” (CEI2).

A professora da sala de aula regular explica que a criança é atenta e esperta, observa tudo ao seu redor e copia os comportamentos dos colegas e da professora. Copia atividades no caderno quando orientada de forma visual, com a utilização de sinais manuais e gestos. As professoras observam que somente naquele ano a criança começou a aprender o alfabeto

manual da Língua Portuguesa e alguns sinais da Libras na sala de recursos. Observamos a aluna em sala de aula e pudemos ver as tentativas de comunicação dos colegas e das professoras com ela, sempre utilizando gestos e sinais mais icônicos.

Na sala de recursos ela é atendida por uma professora indígena que é falante da língua portuguesa e da língua guarani e conhece pouco a Libras. O atendimento é realizado no horário de aula, por conta das dificuldades de acesso à escola, mencionadas anteriormente. Sobre esse trabalho desenvolvido com a aluna e as formas de comunicação utilizadas, a professora da sala de recursos explica:

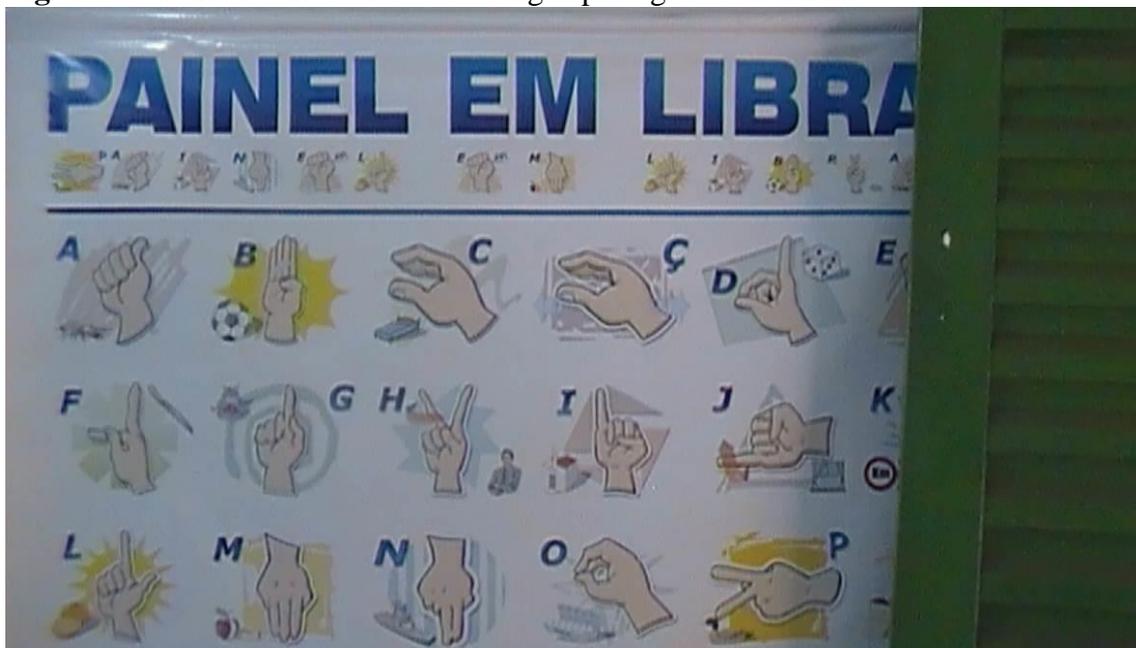
Eu trabalho com ela o alfabeto, e minha comunicação com ela é mais por gestos, porque ela usa os gestos assim, né. Na verdade as outras crianças fazem gestos com ela. Ela mesma quase nem faz os gestos...[...] ela corre, brinca, faz tudo, mas ela quase não faz os gestos. As outras crianças fazem com ela. Porque na casa dela não tem essa língua de sinais. Agora que nós estamos começando a aprender a língua de sinais. [...] parece que na casa dela, ela consegue falar “papa”, assim, com a boca. [...] quando ela quer beber água ela mostra, ela aponta a torneira, o copo [...] (PSR1-I)

As características da aluna, apresentadas nos enunciados da professora, são de uma criança que tem uma perda auditiva profunda e que tenta imitar os movimentos da boca e os sons feitos pelas pessoas ao redor. A professora explica que os colegas da escola criam estratégias visuais para a comunicação com a estudante surda, e a aluna também utiliza o recurso de apontar objetos e pessoas. Não conhecemos a família da menina, mas a professora diz que eles também utilizam sinais constituídos no ambiente familiar para se comunicarem e encorajam a leitura labial da língua guarani. Nós pudemos conhecer a estudante, e ela mostrou-se muito atenta à comunicação visual. Interessou-se pelos sinais e imitou alguns que realizamos na tentativa de comunicação com ela. No entanto, ela ainda não está alfabetizada em alguma das línguas; e segundo a professora, sabe apenas alguns sinais e palavras isoladas. Vimos anteriormente resultados de pesquisas que também indicam que sinais diferentes do léxico da Libras são utilizados por índios surdos nos contextos familiar e escolar (VILHALVA, 2008; GIROLETTI, 2008; COELHO, 2011; SUMAIO, 2014; AZEVEDO, 2015; BARRETOS, 2016)

Quando questionamos sobre o ensino das línguas na sala de recursos multifuncionais, a professora respondeu: “eu estou ensinando a língua portuguesa mesmo”. A sala possui um banner com o alfabeto sinalizado da língua portuguesa pendurado na parede, e a professora explica que é mais fácil ensinar aquele que já possui uma tradução para a língua de sinais. Ela

utiliza o banner para ensino do alfabeto manual, assim, diz que ensina língua portuguesa e Libras ao mesmo tempo.

Figura 6 – Banner com o alfabeto da língua portuguesa sinalizado



Fonte: Acervo Luciana Lopes Coelho (15/09/2017)

Também vimos os materiais utilizados na sala de recursos e eram, em sua maioria, para o ensino da língua portuguesa:

Figura 7 – Exemplo de material didático em língua portuguesa



Fonte: Acervo Luciana Lopes Coelho (15/09/2017)

O ensino não se restringe ao alfabeto sinalizado e à escrita da língua portuguesa. A professora relata também que compõe o atendimento realizado individualmente o ensino dos sons das letras utilizando uma técnica de estimulação oral:

Tem som que ela consegue fazer, porque eu coloco a mão dela aqui em mim [encosta na garganta] aí ela consegue fazer.. como o L, eu faço primeiro e ela vê como eu faço e imita. Alguns sons das letras ela faz... agora, por exemplo, é muito difícil o P e o B, o D e o T, esses são difíceis... os sinais são diferentes, os sons. Sai o som, e depois que ela sente ela faz. (PSR1 – I)

A professora mostrou como faz com a aluna para que pudéssemos observar a técnica. Ela se assemelha à utilizada por fonoaudiólogos, dos exercícios articulatórios, para treino da fala através da imitação dos movimentos da boca. A professora se coloca na frente da aluna, aponta para a letra do alfabeto no banner, realiza o som da letra com a mão da aluna na garganta e depois leva a mão da menina na própria garganta para ela imitar o som e perceber o movimento das cordas vocais. Observamos que a aluna conseguiu realizar alguns sons e outros não. Outras atividades propostas como a escrita do próprio nome e das letras do alfabeto são realizadas também através da imitação. A professora escreveu em um papel e a criança copiou.

As estratégias utilizadas com essa aluna são estratégias bastante conhecidas nas escolas urbanas: ensino das letras do alfabeto da língua portuguesa e de sinais isolados da Libras, muitas vezes sinais que se relacionam a objetos conhecidos. A professora diz conhecer pouco a Libras, pois fez um curso básico apenas, e que está aprendendo junto com a aluna. Verifica-se que, talvez por necessidade de segurança, diante de algo desconhecido, a professora tenta encontrar estratégias no rol das que ela já conhece, como o ensino da língua oral portuguesa associado ao alfabeto sinalizado. Essa metodologia foi muito utilizada nos primeiros cursos básicos de língua de sinais, e por apresentar traduções fechadas (rígidas) de uma língua para a outra, não ampliam a discussão das possibilidades da comunicação visual e das diversas línguas de sinais.

Nesse contexto, a língua materna da comunidade indígena tem ficado em um terceiro plano. No entanto, a partir da aquisição da língua portuguesa e da língua de sinais pela estudante surda, a professora acredita que será possível o ensino da língua guarani. São experiências que mostram que, dentro das possibilidades disponíveis para que esse ensino se efetive, as professoras recorrem ao ensino da língua oral hegemônica no contexto escolar: a língua portuguesa. A língua portuguesa é a língua dos materiais escolares, dos banners, das

histórias infantis etc, que estão presentes também nos espaços de salas de aula da escola indígena.

Prática semelhante encontramos em outra escola no mesmo município. O estudante está na sala de alfabetização e conta com uma professora de apoio que o acompanha cotidianamente na sala, e que planeja também atividades individuais esporadicamente na sala de recursos multifuncionais. Essa escola, como as outras escolas indígenas, tem como objetivo alfabetizar as crianças indígenas primeiro na língua materna, a língua Guarani, e, em seguida, ensinar a língua portuguesa como segunda língua. A língua portuguesa se torna língua de instrução na escola a partir do terceiro ano do ensino fundamental.

Na sala de aula onde o aluno surdo está incluído, a professora alfabetizadora é indígena e falante da língua Guarani, assim como a professora de apoio, também indígena que conhece a Libras. A diretora da escola explica as dificuldades dos professores antes da contratação de uma professora específica para o atendimento do aluno:

Antes não tinha esse professor de apoio, e eles (os professores) tinham muita dificuldade para explicar para ele, como ele não ouvia nenhum som ele ficava assim com dificuldade de se comunicar durante a aula, ele ficava perdido. Agora com a professora de apoio ele está aprendendo através dos sinais. [...] Antes ele sabia só os sinais que ele aprendia em casa. Agora que ele tem a professora mediadora, ele está se comunicando bem em Libras. E eu, assim, eu não conheço os sinais de Libras. (D2-I)

As gestoras do município e da escola comemoram a contratação da professora de apoio, pois, dessa maneira, o aluno pôde aprender alguma coisa. No entanto, na contramão das outras crianças da sala, ele está aprendendo a Libras e a língua portuguesa com a professora de apoio. A diretora enuncia que a família tem um sistema próprio de comunicação com essa criança, mas agora ele está “aprendendo de fato uma língua (a Libras)” (D2-I). Ela atribui importância à inclusão dessa língua na escola, apesar de não conhecê-la.

De acordo com os relatos das professoras, na sala de aula o menino está bem animado, e parece gostar de se relacionar com os outros colegas:

Só que antes ele ficava sozinho, assim, separado na sala de aula. Agora ele já juntou com os outros meninos. [...] Agora ele está mais solto. Antes no intervalo ele ficava só na sala dele, agora não, ele está se enturmando, está se socializando, né? E qualquer coisa ele já mostra para os amiguinhos. Tem algumas vezes que os amiguinhos ainda tem dificuldade para entender ele. Mas eles estão indo. (D2-I)

Ele gosta muito de se comunicar com os amigos dele na aula de educação física. Pega assim no ombro do amigo e faz o sinal {ela mostra o sinal de hora e jogar bola}.[...] E, depois que ele passou para sala de aula, ele mudou de comportamento,

porque antes só comigo, ele ia para o quadro ele gostava de dar aula para mim, ele gostava disso. E ali dentro da sala não, dentro da sala ele só quer brincar, ele não quer fazer as atividades e eu digo (sinalizando) “você tem que escrever”. (PA-I)

Aqui na sala ele se entende com todos, eles respeitam muito ele e ele também respeita a turma. Nunca teve briga. (PS1-I)

As professoras e gestoras acreditam que a presença do estudante surdo na escola é benéfica para todos os estudantes. E relatam as vantagens para ele e para os outros colegas de turma, que se mostram dispostos a tentar se comunicar com o aluno. Está tão bem entrosado que a professora de apoio enuncia que as atividades de aprendizagem se tornaram menos interessantes que as brincadeiras com os outros alunos. No entanto, algumas dificuldades são apontadas, e relacionam-se à complexidade do ensino das línguas envolvidas no contexto da escola indígena. A convivência do aluno surdo com os demais colegas, nesse contexto, pode ser uma motivação para que ele desenvolva sinais para sua comunicação. As relações sociais estariam contribuindo para que o estudante se comunique no ambiente da escola. No entanto, se ele não tiver contato com pessoas que tenham a mesma experiência de comunicação visual, pode não desenvolver o sistema próprio de comunicação que ele já utiliza com a família e também não praticar a Libras, língua de sinais que está aprendendo com a professora de apoio.

No atendimento realizado pela professora de apoio, são observadas as dificuldades de diferenciar as estratégias para incluir o ensino da língua materna:

Na prática mesmo com ele comecei há 5 meses. [...] Eu fui trabalhando com ele, aí ela (a professora regente) falou para eu alfabetizar ele só em português, aí eu alfabetizei só em português. Aí depois de três, quatro meses veio na sala e me falou tem que aprender as duas línguas. Eu falei que no português ele está mais avançado, já no Guarani não. (PA-I)

Na sala de aula regular de primeiro ano do ensino fundamental, onde o menino estava incluído, observamos que no quadro continha atividades apenas em língua guarani. Mesmo sendo o guarani a língua de instrução da sala, inicialmente, na sala de recursos, as professoras não encontraram possibilidades de promover o ensino da língua guarani e optaram pelo ensino da língua portuguesa. Depois elas decidiram incluir o guarani no processo de alfabetização do aluno, para ele poder acompanhar as aulas na sala regular. A professora de apoio explica que começou com o atendimento individualizado frequente, depois foi diminuindo para manter o aluno mais tempo na sala de aula regular:

Faz duas semanas que ele está na sala de aula, que eu não tiro ele da sala de aula. [...] Na verdade, tem um horário que fica só eu e ele para trabalhar [...] na segunda-feira, às vezes na terça, mas normalmente é um dia sim e um dia não. Mas ele fica

mais na sala de aula. Ele gosta de assistir, gosta de brincar, gosta dos exercícios.
(PA-I)

A professora relata que os horários e os dias do atendimento individual na sala de recursos não são fixos, e são decididos pelas professoras conforme os conteúdos e atividades propostos para a sala no dia. Quando estivemos na escola, pudemos observar o atendimento individual do aluno pela professora de apoio na sala de recursos. Ele fazia um desenho para participar de um concurso de desenhos realizados por estudantes, em comemoração ao aniversário do município. Parecia bastante alegre e comunicativo. Nós perguntamos como era a comunicação da professora com o aluno e ela respondeu: “Nos comunicamos com sinais caseiros e também uso a Libras”. Essa professora havia cursado especialização em Educação Especial e cursos de formação em Libras, e, no município, para a gestora de educação especial, era considerada a professora indígena melhor capacitada para esse atendimento.

Nos enunciados da professora de apoio podemos verificar a responsabilidade que ela teria de ensinar a língua Guarani, a língua portuguesa e ainda a língua de sinais, além de aprender com o estudante uma maneira de sinalizar a língua guarani. Muitas línguas diferentes e complexas. E por enquanto, a língua que tem sido a língua de instrução do estudante é a língua portuguesa. E a professora ensina essa língua em momentos de atendimento individualizado e também nos momentos de aprendizagem coletiva na sala de aula regular. Nas observações que realizamos na sala de aula e na sala de recursos, verificamos que o estudante sinaliza alguns objetos, animais e o nome dele, bem como escreve algumas palavras em português e guarani, a partir do comando sinalizado pela professora.

Segundo as professoras, o ensino concomitante da língua guarani e da língua portuguesa já é um processo muito complexo, e elas precisam buscar estratégias para realizar isso utilizando o alfabeto sinalizado da língua portuguesa. Por enquanto, a professora regente só fala em guarani na sala de aula e a professora de apoio precisa interpretar utilizando o alfabeto manual da língua portuguesa. Sobre essa questão linguística, incluo aqui os enunciados das professoras:

Nossos alfabetos são diferentes, tem um M junto com B, esses sinais precisam ser estudados junto com professor de apoio. O {aluno} estava aprendendo sinais do alfabeto da língua portuguesa. Temos que ter professor capacitado para trabalhar com eles na língua de sinais indígena, pra ensinar essas diferenças como o MB junto. Porque na Libras, só tem o alfabeto da língua portuguesa. E eles são alfabetizados em língua Guarani, precisam conhecer esses sinais (do alfabeto da língua Guarani). (D2-I)

Na verdade é que o guarani é diferente do português, no alfabeto tem 33 letras, e o alfabeto do português é menor. Ele já tá sabendo o alfabeto Guarani quase até o final. Agora, do português, ele sabe tudo, até a letra Z. Eu escrevo uma letra para ele e ele também faz em sinal. [...] No guarani tem o A e o Ä.. o N e o Ñ. O que o guarani não tem é o Z, X, F e o C, de casa. Usamos só o K. Mas uso o alfabeto manual pra ensinar o guarani, por exemplo: se for ensinar o *Ka'i* (macaco), aí ele escreve o K, o A, a virgulazinha em cima (apóstrofe) e o I.[...] Na língua portuguesa não tem o vocábulo NT e o G com til, também o som de ü. [...] Agora nós já temos todas as letras do alfabeto Guarani, ele já deu sinal para todas. (PA-I)

Interessante observar que a professora desenvolveu junto com o aluno uma forma sinalizada do alfabeto da língua guarani. Nós pedimos para registrar e fotografar esse alfabeto manual da língua guarani, e a professora pediu um tempo para realizar os desenhos junto com o estudante e, após isso, divulgar. Essa questão linguística é complexa não apenas no contexto de ensino do estudante surdo. Segundo a fala da professora de apoio, muitos professores que ingressaram no magistério até o ano de 2013 como leigos (sem formação em nível superior) “não sabiam planejar na língua, não sabiam escrever na língua”. A escrita da língua guarani está sendo construída e recentemente divulgada e estudada por professores indígenas que já possuem formação em nível superior e estão se dedicando ao ensino e pesquisa da língua. Por essa razão, também os materiais didáticos são escassos na língua guarani, e estão em processo de criação. Quando questionamos sobre esses materiais e livros bilíngues e/ou em guarani, a professora de apoio respondeu:

Tem em guarani e português. Em Guarani tem aquele do magistério indígena, foi enviado em 2007, mas a gente tá recebendo muito pouco. Não tá tendo mais, só tem aquele de poema. Agora que nós estamos fazendo com os professores da rede de saberes do Teko Arandu (licenciatura indígena da UFGD). Estamos produzindo materiais pedagógicos, capa de livro, Tudo que não depende da tecnologia que nós estamos fazendo. Mas agora tá tendo, só que falta também publicação para poder fazer essa divulgação do projeto. (PA-I)

Os livros e materiais didáticos disponíveis na escola são a maioria em língua portuguesa. Observamos que também as placas, recados fixados nos corredores e secretaria, bem como outros materiais são produzidos na língua portuguesa. Como explicado na fala da professora, os indígenas estão em processo de construção de um material em língua guarani para disponibilizar nas escolas indígenas da região. O projeto Rede de Saberes²⁰ é apontado

²⁰ O Programa “Rede de Saberes” é uma ação afirmativa realizada em coletivo por quatro universidades do estado Mato Grosso do Sul, no caso a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), com o apoio das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, que tem como objetivo apoiar em especial a permanência na educação superior de estudantes indígenas da região e as pesquisas e produções de matérias próprios para a educação escolar indígena. Maiores informações disponível em: <https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/nao-humanos/rede-de-saberes/>

como um local onde são reunidos professores e pesquisadores do assunto em prol do fortalecimento da educação diferenciada indígena.

Em um terceiro caso analisado, dois alunos surdos estão matriculados na sala de aula do terceiro ano do ensino fundamental em uma escola indígena. A dificuldade de comunicação com os estudantes tem sido um motivo apontado para o fracasso das tentativas de alfabetização e letramento. Os estudantes frequentam a sala de aula comum, com um professor indígena que ministra os conteúdos em língua guarani, e não possuem atendimento especializado em sala de recursos ou professor (a) de apoio e/ou intérprete de Libras. O professor regente da sala relata que os meninos não frequentam assiduamente a escola. Sobre sua prática cotidiana com um dos alunos surdos, ele explica:

Às vezes ele vem na aula, mas ele falta bastante. Às vezes ele vem e fica só por aí, andando. Outras vezes entra na aula.[...] Eu já sou formado, mas não para dar aula para eles assim, aí é difícil pra mim. Mas eu mesmo faço assim com ele: escrevo no caderno, passo pra ele, mas me comunicar mesmo é difícil, por que eu não entendo ele, o jeito que ele fala. Às vezes ele tenta falar com sinal, aí é difícil [...] os alunos entendem ele, eu é que não entendo. [...] Eu escrevo pra ele, aponto o caderno, ele escreve bem (copia do quadro), ele sozinho não escreve no caderno. Todos os alunos recebem bem ele na sala... recebem, conversam, brincam com ele, mas é assim. [...] Ele vem pouco na escola, uma vez na semana. Hoje ele veio, e quando ele vem a gente faz o que pode com ele. (PS2-I)

No dia que estávamos visitando a escola, o aluno estava presente. No horário que fomos vê-lo, os estudantes da sala estavam na quadra para a aula de educação física, mas ele não participava da aula, estava caminhando pela escola e vendo o que acontecia ao redor. Tentamos nos comunicar com ele, mas ele ficou olhando atento aos sinais e não respondeu, apenas imitou alguns sinais. Não conseguimos detectar se ele sabe algum sinal ou utiliza formas sinalizadas para a comunicação, pois ele apenas nos observava. O outro estudante estava na escola também e parecia mais integrado ao grupo da sala. Ele também nos imitou em alguns sinais e apenas repetia o que fazíamos. Os dois pareciam estar contentes com a atenção que tivemos com eles e com a forma que utilizamos para tentar nos comunicar, pois nos acompanharam até o portão da escola quando nos despedimos. Nota-se que eles não possuem uma língua de instrução e comunicação, mas desenvolvem estratégias de comunicação com os colegas da escola.

A fala do professor: “a gente faz o que pode com ele”, nos sugere que, mesmo sem a formação específica em língua de sinais ou em educação de surdos, ele tenta encontrar estratégias para que esse ensino aconteça no cotidiano escolar. As atividades realizadas são

apontar os conteúdos, pessoas e objetos e pedir para copiar do quadro. Essas já são práticas diferentes para o professor que nunca antes havia dado aulas para estudantes que não ouvem.

Nesses três casos, verificamos que a diferença dos estudantes provoca nos professores a vontade de recorrer aos especialistas da área. Quando estes não estão presentes para responder à tarefa de ensinar os estudantes, os professores recorrem a estratégias conhecidas: o ensino de uma língua hegemônica na escola - a língua portuguesa (ou a Libras, que podemos considerar uma língua com pretensões hegemônicas quando se torna a língua das normas escolares mesmo em um contexto de comunicação diferente).

Diante desse contexto linguístico complexo, trazemos as autoras Teixeira e Cerqueira (2014) que defendem que o ensino das línguas para os estudantes indígenas surdos deve considerar os sistemas próprios de comunicação já utilizados pelas crianças, cujos referências semânticos são próprios da comunidade indígena. A introdução da Libras, como demonstrado nesses discursos, pode ser uma estratégia facilitadora para as professoras que já conhecem essa língua, mas pode significar mais uma língua hegemônica que, junto com a língua portuguesa, é descontextualizada do contexto social dos estudante, mas obrigatória na escola. Como indicam as autoras, os “sinais caseiros” podem ser um ponto de partida para a alfabetização de crianças surdas e consequente aquisição de outras línguas (no caso do índio surdo a Língua indígena, a Libras e o Português).

Novamente finalizando com as palavras de Ricoeur (2005), cobrar e impor uma língua universal, seja ela oral ou de sinais, é suprimir a memória do estrangeiro, e talvez até o amor pela própria língua. Para que essas formas de comunicação sinalizada sobrevivam e continuem transvazando no plano de imanência da escola diferenciada indígena, cabe-nos o cuidado com elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na construção desse trabalho, iniciamos com a apresentação da minha trajetória de formação acadêmica e os agenciamentos que me conduziram ao mundo sinalizado dos surdos e à leitura dos filósofos Deleuze e Foucault. Entre as muitas questões que surgiram, quando do início do doutorado, algumas se tornaram mais coerentes com a perspectiva teórica adotada: Quais os discursos sobre a constituição da diferença dos sujeitos surdos circulam na escola indígena? Como esses discursos são constituídos e multiplicados nas comunidades indígenas? Como funcionam na escola diferenciada indígena? De que modo e com quais enunciados os professores explicam suas experiências e práticas de ensino de estudantes surdos na educação escolar indígena?

O objeto da pesquisa foram os discursos dos profissionais da educação escolar indígena sobre a educação diferenciada indígena, os sujeitos e as práticas de ensino de estudantes surdos nas escolas. O objetivo geral dessa pesquisa foi assim definido: investigar os discursos sobre as diferenças que circulam no contexto escolar. Os objetivos específicos foram: a) Mapear os discursos/enunciados dos profissionais da educação indígena sobre a escola e a constituição de uma educação escolar diferenciada nas comunidades indígenas; b) Analisar os discursos que circulam nas comunidades pesquisadas sobre as diferenças dos sujeitos surdos; c) Problematizar as experiências de ensino de alunos surdos e estratégias linguísticas e didáticas utilizadas a partir das práticas narradas pelos professores; d) Analisar as relações de saber e poder envolvidas na invenção de uma educação inclusiva na escola diferenciada indígena.

Os temas envolvidos nessa investigação são complexos e dialogam no mesmo plano de imanência da escola diferenciada indígena, mas, para fins didáticos, dividimos o conteúdo do trabalho em três partes ou capítulos que se complementam. No primeiro capítulo apresentamos os conceitos ressignificados pelos filósofos Deleuze e Foucault que provocam as análises dessa tese. A diferença entendida por Deleuze (2000) é uma força indomável que extravasa por todos os lados, criando rizomas e contrastando com os discursos de identidade que buscam a produção do mesmo. Com Foucault (2012), discutimos a constituição dos sujeitos e das verdades que circulam nos diferentes contextos, e como os discursos operam nessas produções através de estratégias que articulam saber e poder. Seguimos o capítulo primeiro levantando ferramentas conceituais que nos serviram de pistas para conduzir as

análises desse estudo, fundamentado nos estudos pós-críticos em educação. Trabalhos contidos nos livros organizados por Paraíso (2014) e Costa (2007) indicaram caminhos possíveis de serem trilhados. No final desse capítulo apresentamos o cronograma da pesquisa e os participantes.

No segundo capítulo apresentamos dados gerais sobre a população indígena do país e especificamente dos povos Guarani e Kaiowá que habitam no estado de Mato Grosso do Sul. A constituição da cultura e da língua, assim como a história dos povos indígenas Guarani e Kaiowá são problematizados a partir de textos de historiadores e antropólogos que se debruçaram sobre esses temas (PEREIRA, 2012; CAVALCANTE, 2014; CHAMORRO, 2008, CHAMORRO & COMBÈS, 2015; MARTINS & CHAMORRO, 20015). Analisamos também os discursos sobre a constituição da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil e no MS (COHN, 2014; KNAPP, 2016), assim como as suas características, e apresentamos as concepções dos pesquisadores indígenas que publicaram trabalhos sobre a educação escolar indígena nos municípios de Amambai, Coronel Sapucaia e Paranhos (LESCANO, 2016, AQUINO, 2012, BENITES, 2014).

As formações discursivas sobre as diferenças culturais das comunidades indígenas e as lutas para a constituição de uma escola diferenciada, com um currículo e práticas diferenciadas das escolas urbanas, que valorize a língua materna nas escolas nos fazem refletir sobre o potencial desse espaço em produzir muitas coisas novas, de subverter a educação das normas e diretrizes. Mesmo com as tentativas de diferenciação e contra conduta, a escola indígena ainda está engessada por sistemas de avaliação do desempenho de estudantes que não consideram a língua materna e as diferenças culturais da comunidade, e por políticas normalizadoras, tais como as diretrizes curriculares para as escolas brasileiras. Os profissionais apontam que subvertem a educação normalizadora incluindo no cotidiano escolar práticas culturais diferenciadas e valorizando as línguas utilizadas na comunidade.

Na escola, a atitude do professor e da professora podem ser práticas políticas de resistência à norma instituída, pois “nada é político, tudo é politizável, tudo pode se tornar político. A política não é nada mais nada menos do que o que nasce com a resistência à governamentalidade, a primeira sublevação, o primeiro enfrentamento” (FOUCAULT, 2008, p.535). Temos como desafio encontrarmos formas de potencializar essas pequenas ações (micropolíticas), pois elas provocam abalos, fissuras, elas abrem brechas para novas ações que questionam a educação instituída.

As escolas são também espaços heterotópicos, ou contraespaços, interpenetrados por todos os outros espaços que elas contestam, reverberando outros espaços, mas também marcadas por descontinuidades e rupturas (FOUCAULT, 2013, p. 37). Nesses planos de imanência, os discursos circulam, discursos mesmos, discursos outros. Cabe-nos identificá-los e questionar os usos que fazemos deles. A escola e a sala de aula, apesar de utilizarem estratégias de controle e normalização, também são espaços onde, dentro delas, acontecem outros espaços de resistências, de fugas, de criação de outras coisas. São espaços que devem ser potencializados assim como as práticas de resistências, pois elas produzem outras formas de vida, de pensar e de fazer a educação.

Ainda no segundo capítulo apresentamos a produção sobre a educação escolar de surdos indígenas no Brasil e no MS. Apontamos que a produção sobre línguas indígenas é escassa (KNAPP, 2016; CHAMORRO E COMBÈS, 2015), e mais ainda sobre as línguas Guarani e Kaiowa e seu ensino nas escolas. Apresentamos as primeiras iniciativas no estado de pesquisas realizadas em comunidades indígenas com o objetivo de mapear as deficiências (BRUNO, 2019). Especificamente sobre os sujeitos surdos, apresentamos os resultados da pesquisa realizada anteriormente nas escolas da região (COELHO, 2011). Outras investigações na área da linguística apontaram diferenças na comunicação sinalizada de índios surdos que habitam em terras indígenas, mas que não são visibilizadas nas escolas que esses alunos frequentam. (VILHALVA, 2008; GIROLETTI, 2008; CRUZ-ALDRETE, 2009; SUMAIO, 2014; AZEVEDO, 2015; BARRETOS, 2016),

Analisamos que o espaço educacional, por mais que seja um espaço de controle, ele também é um espaço privilegiado para desconstruir a relação maléfica “nós x eles”, e é por essa razão que precisam ser potencializados. Nesses espaços, a diferença deve ser considerada uma vantagem pedagógica que permite a desconstrução da lógica binária e do pensamento identitário, isto é, único, homogêneo. Derrida propõe a ‘desconstrução’ desses conceitos e dessa forma de pensamento, enquanto que, para Deleuze, devemos mapear os discursos, o que eles privilegiaram, o que foi subalternizado ou invisibilizado ao longo da história.

Em algumas escolas indígenas, a não permanência dos alunos com deficiência na escola deve nos indicar que a instituição não foi pensada para todos os alunos. Uma parte dessa ausência é explicada pelas concepções da comunidade sobre deficiência e diferença. Porém, percebemos nos discursos que eles estão abertos ao diálogo, à discussão e à aprendizagem de coisas novas, que viriam para colaborar com a comunidade como um todo.

Nesse aspecto, as comunidades estão vivendo um momento de reflexão sobre os conhecimentos que pretendem integrar ao seu cotidiano e ao cotidiano da escola diferenciada indígena. A tradução cultural acontece cotidianamente.

No terceiro e último capítulo apresentamos os discursos dos profissionais da educação escolar indígena sobre o atendimento escolar de estudantes surdos. Os dados levantados pela pesquisa mostram que em três municípios pesquisados visitamos quatro terras indígenas e encontramos cinco estudantes com dificuldades para ouvir ou surdos matriculados em escolas dessas comunidades. Em apenas um município existiam salas de recursos multifuncionais organizadas em duas escolas das comunidades indígenas. Apenas um aluno em fase de alfabetização estava sendo atendido por uma profissional de apoio, contratada para acompanhamento cotidiano do estudante. No mesmo município, outra criança em fase de alfabetização contava com atendimento individualizado esporádico na sala de recurso multifuncional, no horário do turno regular. Os outros três estudantes não estavam sendo atendidos por nenhum profissional específico, além dos professores da sala de aula regular onde estavam matriculados. A prática escolar nas escolas diferenciadas indígenas se propõe bilíngue desde os primeiros anos do ensino fundamental, onde a língua materna é considerada primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua.

Na análise dos discursos foram consideradas as políticas de educação inclusiva e a interface com a educação indígena (BRASIL, 2008; 2015), discutindo os resultados a partir de conceitos como o de resistência (FOUCAULT, 2008) diferença (DELEUZE, 2000), educação menor (DELEUZE & GUATTARI, 2003; GALLO, 2003), e hospitalidade linguística (RICOEUR, 2005). Identificamos que os discursos sobre a constituição dos sujeitos surdos na cultura Guarani e Kaiowá estão postos em evidência nos enunciados dos professores. Discursos que estão sendo traduzidos e ressignificados pela comunidade, a partir da influência dos saberes científicos ocidentais.

As questões relacionadas às dificuldades que os estudantes enfrentam para acesso às escolas das terras indígenas e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) foram evidenciadas por gestores e professores da educação escolar indígena. Nesse tópico, verificamos que na maioria das escolas não existe salas de Atendimento Educacional Especializado, e nas que possuem, o atendimento está assumindo características de uma pedagogia corretiva, focada na audição e ensino de línguas diferentes das línguas utilizadas pelas crianças surdas da comunidade.

Na análise dos discursos sobre a avaliação e atendimento dos estudantes surdos identificamos três formações discursivas: a valorização do saber clínico no espaço educacional; a necessidade de especialistas detentores dos saberes sobre os surdos e sobre a Libras e a hegemonia cultural exercida pela língua portuguesa e pela Libras nos discursos dos professores das escolas indígenas. Os profissionais apontaram que as avaliações clínicas são necessárias para que a escola providencie atendimento específico aos alunos, e que as avaliações feitas pelas equipes dos núcleos de educação especial dos municípios são difíceis de serem realizadas, devido às diferenças de língua e cultura das crianças.

Nas narrativas, os problemas da inclusão de alunos surdos na escola indígena são relacionados à falta de apoio de outros profissionais, à falta de materiais adequados e de formação específica em Libras. Os especialistas da Libras (intérpretes) são considerados fundamentais nessa escola para que o ensino de crianças surdas aconteça. Os profissionais relatam também que, apesar dessas dificuldades, os estudantes estão frequentando a escola, interagem com colegas e participam das atividades de sala de aula.

As crianças em fase de alfabetização já utilizam uma comunicação sinalizada com a família e com os colegas da escola, mas aprendem a língua portuguesa por se tratar de uma língua “mais fácil” de ser ensinada e que está acessível nos materiais didáticos disponíveis na escola. Em alguns casos, a escola tem promovido o ensino da Libras através da atuação de profissionais que conhecem a comunicação básica na língua. Pelas dificuldades com a modalidade escrita da língua materna guarani e kaiowá, seu alfabeto diferenciado e sons que não ainda não possuem uma grafia, as professoras tem deixado o ensino dessa língua em um terceiro lugar na alfabetização de estudantes surdos.

Argumentamos que pesquisadores linguistas como Teixeira e Cerqueira (2014) defendem que, para o ensino de estudantes surdos que já sinalizam utilizando outras formas diferentes da Libras, essas formas devem ser consideradas como ponto de partida para o letramento de crianças surdas e consequente aquisição de outras línguas (no caso do índio surdo a língua indígena, a Libras e o português). No entanto, identificamos três casos de crianças em fase de alfabetização que estão frequentando a escola indígena, mas não aprendem a língua guarani ou kaiowá. A hospitalidade linguística dentro da escola indígena pode ser praticada com a recepção dos sinais já utilizados pelos surdos em seu ambiente familiar e, a partir desses, o ensino das diferentes línguas envolvidas na escolarização desses estudantes.

Para as autoras Lopes e Fabris (2016), na contemporaneidade, a necessidade cada vez maior de autogoverno baliza as ações na escola. Para elas, a noção de inclusão se potencializa como uma estratégia educacional por aproximar sujeitos diferentes sob o discurso de fazer investimento em capital humano, mas que ao final não passa de estratégia de normalização de indivíduos em um outro formato:

O borramento das fronteiras que na modernidade mantinha o normal sempre contrastado binariamente com o anormal que estava próximo, mas ainda mantido total ou parcialmente do tempo, em reclusão – em espaços especiais –, possibilitou que ao conviverem e ao observarem uns aos outros, operassem sobre si práticas compensatórias e de autossuperação. (LOPES; FABRIS, 2016, p.39)

Também, nesse tempo de inclusão, as práticas de empoderamento do indivíduo, o incentivo à competição e ao alcance do sucesso como mérito individual contrastam com o discurso da solidariedade e reconhecimento das diferenças. Nesse sentido, a escola pode ser o espaço onde ao mesmo tempo que o sujeito é acolhido, também é marcado como o outro, o diferente, que pode ser hospedado desde que se adeque as normas, as regras, ao sistema político do hospedeiro (DERRIDA, 2003).

No texto em que Derrida fala de hospitalidade (2003), ele argumenta que o outro seria o que desconhece as leis, a língua, alguém que percorre, enfim, uma ótica diferente, e, por isso, não se encontra alienado por uma ordem previamente estabelecida e aceita. Por essa razão, ele é indesejável: “Começo por considerar estrangeiro indesejável, e virtualmente como inimigo, quem quer que pisoteie meu chez-moi [...] minha soberania de hospedeiro. O hóspede torna-se um sujeito hostil a quem me arrisco a ser refém” (DERRIDA, 2003, p. 49).

O estrangeiro é aquele que é forçado a dizer numa língua que não é a sua, em que não domina suas regras, e que forçadamente precisa aprender para ser aceito naquele espaço. A língua é entendida por Derrida não apenas como conjunto de símbolos e signos, mas como “o conjunto de cultura, são os valores, as normas, as significações que habitam a língua” (DERRIDA, 2003, p. 115).

Essas regras e leis são sempre estabelecidas pelo “senhor da casa”, segundo seus princípios. Dessa forma, a hospitalidade está emaranhada num tecido de poder de que não pode escapar nem um dos lados, no intuito de se manter uma ordem pré-estabelecida. Caso o hóspede não se adeque a elas, ele se torna um hospede hostil e atrapalha a ‘normalidade’ da instituição.

Deleuze nos faz suspeitar das certezas e verdades que fundamentam as práticas da escola. Podemos entender que a pedagogia prospera como discurso incluindo o outro com a finalidade produzir esse outro, corrigir, fazer o outro semelhante ao mesmo. E muitas vezes é uma pedagogia que tem como finalidade alcançar, capturar, domesticar, ‘dar voz ao outro’ mas para que ele diga sempre o mesmo do mesmo (como a busca da semelhança ideal de Platão). O outro tem que se assemelhar cada vez mais ao mesmo, caso contrário, como vimos com Derrida, ele tem que sair, e se torna marginalizado, invisibilizado por essa pedagogia.

Nessa perspectiva, o discurso da inclusão nas escolas pode ser mais uma estratégia que permite a aproximação do outro para que a partir disso se produza um saber-poder sobre ele e conseqüentemente seu controle e normalização. Deleuze diz que é sempre em relação a uma identidade concebida, a uma analogia julgada ou a uma oposição imaginada que a diferença é objeto de representação (Deleuze, 2000). Torna-se difícil pensar uma educação diferente em uma instituição que tem como base epistemológica essa lógica identitária, que sempre pensa a diferença em relação ao mesmo.

Vemos que o pensamento binário está em ação nas nossas escolas e na nossa sociedade. E ele se estabeleceu por essa vontade ocidental, baseada na filosofia de Descartes e Kant, de conhecer a verdade, de querer as luzes e sentidos sólidos. Conseqüência disso é que o pensamento passa a operar com essencialismos e suas oposições, tais como os conceitos de normal x anormal, teoria x prática, razão x corpo, incluir x excluir, etc. Nota-se que o primeiro termo dessa oposição é sempre superior ao segundo termo, ou seja, o segundo termo é analisado em função do primeiro. Há uma hierarquia entre esses pares binários. O outro que se opõe ao mesmo está sempre atrelado ao primeiro termo da oposição. Ele não existe por ele mesmo, ele é a outra face diminuída, degradada, excluída, que necessita ser corrigido e normalizado. Assim são os sujeitos considerados anormais, eles “se desviam” do ideal de sujeito normal.

Percebe-se que em muitas instituições a diferença perturba, porque coloca em cheque a tão desejada identidade, ou o que a gente chama de normalidade. Skliar (1997) argumenta que muitos discursos, práticas e políticas de inclusão ainda trazem o mito do outro como sinônimo/fonte de todos os males; é sempre o outro o culpado, o problema da sala de aula e da escola, o que perturba a normalidade da escola. E essa oposição binária, em que o outro é sempre o outro permanente, se torna uma ameaça interna que deve ser contida e corrigida com base no seu estereótipo. Quando fazemos isso, fixamos uma identidade estereotipada ao outro,

e ao atribuir uma essência maléfica a ele/ela, confirmamos cada vez mais a identidade como coerente, como sinônimo do bem e do bom, etc. O outro como maléfico é uma estratégia do pensamento identitário diante da perturbação que a diferença causa. Quando se atribui ao outro a identidade de desviante/anormal, asseguramos que a nossa identidade está preservada e que o que existe são anomalias e desvios considerados monstruosidades.

No sec. XIX se estabeleceu inúmeras práticas para corrigir e disciplinar esse monstro, e a pedagogia tentou com suas práticas instituir mecanismos de controle para normalizar esses desviantes ou então para invisibilizá-los. Mas, por mais que tentamos normalizar a diferença, controlá-la, tornar o diferente semelhante, Deleuze defende que a diferença é uma força indomável, ela extravasa por todos os lados (DELEUZE, 2000). Esse filósofo compara a diferença com as raízes de plantas, e utiliza o conceito de rizoma para explicar que, como as raízes, a diferença surge onde não conseguimos ver, e não conseguimos contê-la ou controlá-la. Por mais que a escola indígena não tenha sido pensada para os sujeitos surdos, a diferença é um acontecimento naquele plano de imanência.

Desconstruir essa lógica binária seria forçar o pensamento a pensar de outras maneiras, com o novo, com o diferente. Os educadores são constantemente impelidos a representar o outro a partir desses universalismos e unitarismos da tradição filosófica universal, mas podem buscar outras formas de pensar sobre os sujeitos e as práticas cotidianas.

Analisamos com Ricoeur (2005) o perigo de uma língua exercer uma hegemonia cultural sobre as outras. A língua portuguesa já está sendo a língua de instrução em escolas indígenas cujas comunidades falam outras línguas. O autor nos ajuda a confrontar a hegemonia com a ideia de hospitalidade linguística, “onde o prazer de habitar a língua do outro é compensado pelo prazer de receber na própria casa a palavra do estrangeiro” (Ricoeur, 2005, p. 28 – tradução nossa).

Nos discursos das professoras que estão cotidianamente com estudantes surdos podemos identificar a criação de estratégias para o ensino da língua guarani, apesar de todas as dificuldades com a modalidade escrita da língua e com a falta de materiais. Assim, atitude política de resistência dos professores, naquele contexto, pode se constituir em subversão revolucionária da educação inclusiva, que podemos chamar de *educação menor*. Uma

educação que inventa novas práticas e experiências de valorização das diferenças no interior de uma educação maior, a nacional.

Para Deleuze e Guattari (2003), as características da *literatura menor* são: primeiro, ela é escrita em uma língua que uma minoria constrói no interior de uma língua maior; segundo, nelas tudo é político, e as questões individuais (familiar, conjugal, etc) comuns nas literaturas maiores, se conectam com outras questões, tais como as comerciais, económicas, burocráticas, jurídicas, que lhes determinam os valores; e a terceira característica é que tudo toma um valor coletivo. Por esses fatores, podemos dizer que as três categorias da *literatura menor* são “a desterritorialização da língua, a ligação do individual com o imediato político, o agenciamento colectivo de enunciação” (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 41). Esses autores explicam que *menor* refere-se às condições revolucionárias de qualquer literatura no seio daquela a que se chama de grande (ou estabelecida).

Para Gallo (2003), e com essa inspiração, a *educação menor* seria um ato de revolta e de resistência “contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas [...].Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional” (GALLO, 2003, p. 78). A *educação menor* é a desterritorialização da língua realizada pelo professor, seu trabalho coletivo e político diário dentro da sala de aula, a revolução diária, a insurreição.

Nesse sentido, nossas atitudes e experiências podem se tornar ferramentas de insurreições ante a um sistema educacional tradicionalmente excludente. O que os professores e a escola indígena fazem cotidianamente pode se configurar em uma educação menor, ou seja, uma matriz de experiência que reúne saberes específicos, relações de poder com a pedagogia maior dentro desse espaço, e uma educação que subjetiva esses sujeitos (governo de si e dos outros). Ela é ‘menor’ quando assume uma postura de insurreição, de reversão, de enfrentamento nas pequenas revoluções diárias.

Com inspiração na filosofia de Deleuze, entendemos que a diferença está sendo extravasada cotidianamente nas pequenas coisas, ou nos microespaços como a sala de aula. A essas práticas cotidianas e subversivas que evidenciam as diferenças, Foucault e Deleuze vão chamar de práticas de resistência.

Foucault (2010, p.198) conceitua que a resistência individual do filósofo (e podemos dizer também do professor e da professora, do pesquisador e da pesquisadora) é uma atitude diante do poder. Em outro texto, ele explica que, diante do poder que tem por objetivo controlar a “conduta dos homens”, surgem os movimentos específicos, que são “resistências, insubmissões, algo que poderíamos chamar de revoltas específicas de conduta” (FOUCAULT, 2008, p. 256-257).

Nesse entendimento, o "sujeito" já não é somente aquele indivíduo sujeitado, mas um singular que se afirma na resistência ao poder. E as relações de poder podem ser investigadas a partir também da observação das formas de resistência aos diferentes tipos de poder (FOUCAULT, 2008, p. 535). Ou seja, quando vemos o que é considerada uma contraconduta do sujeito, também compreendemos quais são os saberes e os regimes de verdade instituídos sobre esse sujeito e sua conduta.

Assim, na relação de poder estabelecida entre os sujeitos indígenas e não indígenas vemos que a língua portuguesa exerceu historicamente, e ainda exerce hegemonia cultural nas comunidades falantes de línguas maternas indígenas no território brasileiro. Esta tem se somado à hegemonia da Libras para a comunicação dos estudantes surdos nos discursos da educação inclusiva.

Esse estudo aponta que o modelo educacional proposto para as escolas indígenas brasileiras baseado no ensino da língua materna indígena como primeira língua e da língua hegemônica como segunda língua não se aplica aos estudantes surdos. Problematizamos que as estratégias de ensino têm invisibilizado as línguas de sinais e as diferenças culturais dos estudantes indígenas surdos e não contribuem para a manutenção e valorização das línguas maternas nas comunidades indígenas.

Acredita-se que, a atitude política de resistência dos professores, contestando a hegemonia dos discursos sobre a educação e sobre os sujeitos surdos, naquele contexto, pode se constituir em uma subversão revolucionária também da educação inclusiva, inventando uma *educação menor* dentro do sistema de educação nacional.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Elda Vasques. **Educação escolar indígena e os processos próprios de aprendizagens**: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na comunidade indígena de Amambai. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.
- AZEVEDO, Marlon Jorge Silva de. **Mapeamento e contribuições linguísticas do professor surdo aos índios surdos da etnia Sateré-Mawé na microrregião de Parintins**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes) – Escola Superior de Artes e Turismo, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2015.
- BARRETOS, Euder Arrais. **A Situação de comunicação dos Akwê-Xerente surdos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.
- BENITES, Eliel. **Oguata pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da aldeia Te'yikue**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- BRAND, Antônio. *et al.* Os Kaiowá e Guarani em tempos da Cia. Matte Laranjeira. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH, 22., 2003, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: ANPUH, 2003. p. 1-8. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.22/ANPUH.S22.077.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2017.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 30 jan. 2017.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 15 abr. 2016.
- BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em: 15 abr. 2016.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de junho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 30 ago. 2018

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 15 abr. 2016.

BRASIL. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 15 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 13/2012.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 15 jun. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3 de 10 de novembro de 1999.** Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 15 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC; SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, DF: MEC; SEESP, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2016.

BRASIL. Portaria Interministerial n. 559, de 16 de abril de 1991. Sobre a educação escolar para as populações indígenas. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, n. 73, p. 7084-7085, 17 abr. 1991. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/material-de-estudo-para-concurso-magisterio-indigena-2017/5663-portaria-interministerial-mj-e-mec-n-559-1991/file>. Acesso em: 15 abr. 2016.

BRUNO, Marilda. M. G. **Narrativas dos professores indígenas Guarani e Kaiowá sobre a produção da deficiência:** depoimento escrito para a pesquisa de doutorado de Luciana Lopes Coelho. Dourados: [s. n.], 2019. *Pen drive*.

BRUNO, Marilda. M. G.; SUTTANA, Renato (org.) **Educação, Diversidade e fronteiras da In/exclusão.** Dourados: Ed. UFGD, 2012.

BRUNO, Marilda. M. G; RESENDE, Maria A. **Jaikuaa haguãm rekopava direito ha ñañangareko haguã ojo'ehe anive haguã hetaiterei hekopa'ÿva onace nande rehohápe.** Dourados: Ed. UFGD, 2009.

CANCLINI, Néstor. G. **Culturas Híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 2008.

CAVALCANTE, Thiago L. V. Colonialidade e colonialismo interno: a política de criação de reservas indígenas no sul de Mato Grosso do Sul e algumas de suas consequências contemporâneas. *In*: MOTA, Juliana G. B.; CAVALCANTE, Thiago L. V. (org.). **Reserva Indígena de Dourados: histórias e desafios contemporâneos**. São Leopoldo: Karywa, 2019. E-book.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. **Colonialismo, território e territorialidade: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul**. Tese (Doutorado em História) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2013.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Demarcação de terras indígenas Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul: histórico, desafios e perspectivas. *In*: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 29., 2014, Natal. **Anais** [...]. Natal: ABANT, 2014. p. 1-21. Disponível em: http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1401848531_ARQUIVO_29RBA-Demarcacaodeterrasindigenas.T.L.V.Cavalcante.pdf. Acesso em: 30 jun. 2016.

CHAMORRO, Graciela. Povos indígenas guarani falantes no atual estado de Mato Grosso do Sul (séculos XVI-XXI). *In*: CHAMORRO, Graciela; COMBÈS, Isabelle. (org.). **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais**. Dourados: Ed. UFGD, 2015. p. 293-322.

CHAMORRO, Graciela. **Terra madura, yvy araguyje: fundamento da palavra guarani**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2008.

CHAMORRO, Graciela; COMBÈS, Isabelle. (org.). *Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais*. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.

COELHO, Luciana Lopes. **A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

COHN, Clarice. **Notas sobre a escolarização indígena no Brasil**. São Carlos: [s.n.], c2014. Disponível em: <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/notas-sobre-a-escolarizacao-indigena-no-brasil-texto-de-clarice-cohn>. Acesso em: 08 abr. 2018.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 91-115.

CRUZ-ALDRETE, Miroslava. Reflexiones sobre la Educación Bilingüe Intercultural para el sordo en México. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 3, n. 1, p. 133-145, 2009. Disponível em: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art9.html> . Acesso em: 12 mai. 2016.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 2. Ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

DELLEUZE, Gilles. **A lógica dos sentidos**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Lisboa: Relógio d'Água, 2000.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a Filosofia**. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: para uma literatura menor**. Lisboa: Assírio & Alvin, 2003.

DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da Hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FERREIRA, L. **Por uma gramática de línguas de sinais**. 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

FISCHER, Rosa Maria B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 mai. 2018.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009>.

FISCHER, Rosa Maria B. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 49-70.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: N-1 Edições, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros: curso no Collège de France**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. O que são as luzes?. *In*: FOUCAULT, M. **Ditos & Escritos II: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 335-351

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOULCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOULCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GASTALDO, Denise. Prefácio: Pesquisador/a desconstruído/a e influente?: Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. *In*: PARAÍSO, Marilucy A.; MEYER, Dagmar E. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 9-14

GIROLETTI, Marisa. F. P. **Cultura surda e educação escolar Kaingang**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

GRUPIONI, Luís Donisete. **Olhar Longe, Porque o Futuro é Longe: cultura escola e professores indígenas no Brasil**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 103-133.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. Ed. DP&A Editora: Rio de Janeiro, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010: características gerais dos indígenas**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf> Acesso em: 29 de abr. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico**. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf. Acesso em: 14 abr. 2016.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. *In*: PARAÍSO, Marilucy A.; MEYER, Dagmar E. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 65-88.

KNAPP, Cassio. **O ensino bilíngue e educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowá de MS**. 2016. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

LESCANO, Claudemiro Pereira. **Tavyterã Reko Rokyta: os pilares da educação Guarani Kaiowá nos processos próprios de ensino e aprendizagem**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

LIMA, Juliana Maria da Silva. **A 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, Maura Corcini. **Surdez & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MACHADO, Roberto. Deleuze e a Filosofia. *In: SEMINÁRIO TEMÁTICO FILOSOFIA E LINGUAGEM DA UFAC.* 2014. Rio Branco: **Seminário** [...]. Rio Branco: PosletrasUFAC, 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_ttmrtLORBA. Acesso em: 15 jun. 2017.

MARTINS, Andérbio Márcio Silva; CHAMORRO, Graciela. Diversidade linguística em Mato Grosso do Sul. *In: CHAMORRO, Graciela & COMBÈS, Isabelle (org.) Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais.* Ed. UFGD, Dourados, 2015. p. 729-744.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/MS Nº 10.647, de 28 de abril de 2015.** Fixa normas para oferta da educação escolar indígena no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Campo Grande: SED; CEE, 2015. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/84/2015/08/del.10.647-2015.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

MATTOSO, Maria Goretti da Silva. **Identificação e avaliação funcional de crianças Kaiowá e Guarani com deficiência visual e paralisia cerebral de 0 a 5 anos.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-110, mai./ago., 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=7304>. Acesso em: 11 jul. 2018.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. *In: PARAÍSO, Marilucy A.; MEYER, Dagmar E. (org.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.* 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 49-64.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VINHA, Marina. A Educação Intercultural e a Construção da Escola Diferenciada Indígena na Cultura Guarani-Kaiowá. *In: BRUNO, Marilda Moraes Garcia; SUTTANA, Renato. (org.). Educação, Diversidade e Fronteiras da In/exclusão.* Dourados: Ed. UFGD, 2012. p. 63-84

ONU. **Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas.** Rio de Janeiro: Nações Unidas, 2008. Disponível em: http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf. Acesso em: 15 mai. 2017.

PARAÍSO, Marilucy A.; MEYER, Dagmar E. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PARAÍSO, Marlucy Alvez. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In. PARAÍSO, Marilucy A.; MEYER, Dagmar E. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 25-48.

PEREIRA, Levi Marques. Expropriação dos territórios Kaiowá e Guarani: implicações nos processos de reprodução social e sentidos atribuídos às ações para reaver territórios – tekohará. **Revista de Antropologia da UFSCar**, v. 4, n. 2, p.124-133, jul.-dez., 2012.

QUADROS, Ronice. M. de; KARNOPP, Lodenir. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

RAMIRES, Lidio Cavanha. **Processo próprio de ensino-aprendizagem Kaiowá e Guarani na escola municipal indígena Ñandejara pólo da reserva indígena Te'yíkue: saberes Kaiowá e Guarani, territorialidade e sustentabilidade**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

RICOUER, Paul. **Sobre la traducción**. Buenos Aires: Paidós, 2005.

ROCHA, Rogério Batalha. **Direitos indígenas e educação escolar: parâmetros da escola para a efetividade de direitos dos Kaiowá e Guarani e a concepção dos professores indígenas sobre sustentabilidade e territorialidade**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

SÁ, Michele Aparecida. **Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em terra indígena Araribá**. 2015. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

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

SCHIAVON, Daiane Natalia. **Inclusão de Alunos Surdos em Castilla-La Mancha (Espanha): reflexões para o contexto brasileiro**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2017.

SILVA, João Henrique da. **Formação de Professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígenas**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Guia de leitura “introdução” Gilles Deleuze, diferença e repetição**: guia elaborado para o seminário avançado pensamento da diferença e educação II do PPGedu da Faculdade de Educação da UFRGS. [S. l.: s. n.], 2002. Disponível em: http://www.casadosino.com.br/CASA_DO_SINO_2010/divulgacao/biblioteca_mai02009/diferenca_repeticao_guia_leitura.pdf. Acesso em: 20 fev. 2017

SILVEIRA, Rosa. Maria. Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 117-138.

SKLIAR, Carlos. (org.). **Educação e Exclusão**: abordagens sócio antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

SOUSA, Maria do Carmo da Encarnação Costa de. **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 da Grande Dourados, Dourados, 2013.

SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de. **“Ainda não sei ler e escrever”**: um estudo sobre o processo de leitura e escrita nas escolas indígenas de Dourados. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Grande de Dourados, Dourados, 2014.

SOUZA, Vania Pereira da Silva. **Crianças Kaiowá e Guarani**: um estudo das representações sociais sobre deficiência e sobre o acesso às políticas de saúde e educação em aldeias da região da Grande Dourados. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

SUMAIO, Priscila A. **Sinalizando com os Terena**: um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativos por indígenas surdos. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014.

TEDESCHI, Sirley Lizott. **Concepções epistemológicas e a produção das identidades e diferenças dos sujeitos no espaço escolar**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018.

TEIXEIRA, Elizabeth Reis; CERQUEIRA, Ivanete de Freitas. **Sinais caseiros**: ponto de partida para o letramento de crianças surdas e consequente aquisição de Libras e português escrito como L2. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA, 3., 2014, Uberlândia. **Anais** [...] Uberlândia: UFU, 2014. p. 1-11. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/535.pdf>. Acesso em 10 dez., 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Paradigmas? Cuidado com eles! In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007a. p. 35-48

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. A Constituição de uma Educação Bilíngue e a Formação dos Professores de Surdos. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 639-659, set. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000300639&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661083>

VILHALVA, Shirley. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes**: um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Análises culturais - um modo de lidar com histórias que interessa à educação. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II**. Rio de Janeiro: D.P&A, 2007. p. 73-92.

ZANIN, Nauíra Z.; ARAUJO, Ana Maria S.; MODLER, Néborá L. Arquitetura escolar indígena: relato de experiência de ensino. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO, 18., 2015, Natal. **Anais** [...]. Natal: UFRGN, 2015. p. 347-360. Disponível em: http://www.abea.org.br/?page_id=156. Acesso em: 14 nov. 2018.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume Dumara 2004.

**APÊNDICE – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE
ESCLARECIDO UTILIZADO PARA AS ENTREVISTAS**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO - DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, _____ RG _____ li (ou foi lido) e recebi esclarecimentos sobre a pesquisa realizada por Luciana Lopes Coelho, intitulada “*A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE SURDOS INDÍGENAS*”, cujo objetivo é compreender as concepções dos profissionais da educação sobre a surdez e as práticas sociais e culturais envolvidas no atendimento a estudantes surdos nas escolas diferenciadas indígenas, pesquisa esta desenvolvida sob orientação da Professora Dr^a Marilda Moraes Garcia Bruno, no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, em Dourados/MS. Declaro que não receberei benefícios financeiros e que concordo em participar, podendo desistir em qualquer etapa e retirar meu consentimento, sem penalidades, prejuízo ou perda. Estou ciente que terei acesso aos dados registrados e reforço que não fui submetido (a) à pressão ou intimidação para participar da pesquisa.

Também AUTORIZO, por meio deste termo, a realização da gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte. Esta AUTORIZAÇÃO foi concedida mediante o compromisso de garantia dos seguintes direitos: 1. Poderei ler a transcrição de minha gravação; 2. Os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais; 3. Minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas; 4. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização; 5. Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Local e data: _____, ____/____/____.

Assinatura

Luciana Lopes Coelho – pesquisadora responsável