

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CAMPUS SANTA INÊS
DEPARTAMENTO DE LETRAS E PEDAGOGIA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

CAETANO JOSÉ ALMEIDA DA COSTA
ELKIVÃNEA COSTA GUAJAJARA
MARTA CRISTINA AMORIM

EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PROCESSO DE INCLUSÃO NA ESCOLA INDÍGENA:
uma experiência no Centro de Educação Escolar Indígena Januária

Santa Inês - MA
2024

CAETANO JOSÉ ALMEIDA DA COSTA
ELKIVÃNEA COSTA GUAJAJARA
MARTA CRISTINA AMORIM

EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PROCESSO DE INCLUSÃO NA ESCOLA INDÍGENA:
uma experiência no Centro de Educação Escolar Indígena Januária

Proposta metodológica de pesquisa apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, Campus Santa Inês, como requisito para Conclusão de Curso.

Orientadora: Profa. Dra. Daniela de Fátima Ferraro Nunes

Santa Inês-MA

2024

Costa, Caetano José Almeida da.

Educação especial e o processo de inclusão na escola indígena: uma experiência no Centro de Educação Escolar Indígena Januária / Caetano José Almeida da Costa, Elkivânea Costa Guajajara e Marta Cristina Amorim – Santa Inês - MA, 2024.

42 f.

Monografia (Graduação) – Curso de Pedagogia Licenciatura, Campus de Santa Inês, Universidade Estadual do Maranhão, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Daniela de Fátima Ferraro Nunes.

1. Inclusão. 2. Educação Especial. 3. Pais. 4. Tenetehar Guajajara. I. Título.

CDU 37:572.95(812.1)

**CAETANO JOSÉ ALMEIDA DA COSTA
ELKIVÃNEA COSTA GUAJAJARA
MARTA CRISTINA AMORIM**

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PROCESSO DE INCLUSÃO NA ESCOLA INDÍGENA:
uma experiência no Centro de Educação Escolar Indígena Januária**

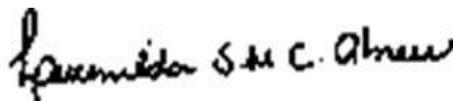
Projeto de TCC apresentado junto ao curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Aprovado em 30/09/2024

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Daniela de Fátima Ferraro Nunes (Orientadora)
Doutora em Educação – Universidade Estadual do Maranhão



Lucenilda Sueli Mendes Cavalcante Abreu
Doutora em Educação – Universidade Estadual do Maranhão



Wilma Cristina Bernardo Fahd
Doutora em Educação – Universidade Estadual do Maranhão

A todos os nossos familiares, que nos ajudaram nos momentos difíceis, em especial, Maria Raimunda Amorim França, que nos deixou para morar junto ao Pai. Que deus a tenha ao seu lado.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Luciana Rodrigues Brandão pelo seu apoio na realização desse projeto. Seremos sempre gratos pelo tempo que nos disponibilizou com suas análises e dicas, sem o qual esse trabalho não seria o que é.

À nossa orientadora, Daniela Ferraro, por sua paciência e por compartilhar conosco toda sua sabedoria e importantes materiais para a construção desse trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os profissionais da educação do Centro de Educação Escolar Indígena Januária. Sem o apoio dos professores e a equipe gestora, esse trabalho não seria possível. A forma como receberam a nossa equipe, com receptividade e atenção ficará sempre parte marcada na memória.

Elkivânea Costa Guajajara

RESUMO

O presente trabalho trata-se de um projeto de intervenção pedagógica, desenvolvido com pais de alunos com deficiência da aldeia Januária, Terra Indígena Rio Pindaré, município de Bom Jardim – MA. Esse projeto teve como princípio orientador o pressuposto da inclusão, onde propomos contribuir para a sensibilização dos pais sobre o direito a educação que seus filhos com deficiência possuem, enfatizando a importância da participação da família no processo de desenvolvimento de seus filhos. O referencial teórico teve como base a história da educação indígena brasileira, o histórico processo da educação especial e as leis que a regem, bem como uma breve análise da visão cultural dos indígenas, em especial os Tenetehar Guajajaras da Terra Indígena Rio Pindaré, sobre a deficiência. O projeto teve como metodologia a pesquisa de campo e uma pesquisa ação, com ida a escola indígena, aplicação de questionários com os pais e uma culminância, onde um seminário e oficinas foram ofertadas para os pais e/ou responsáveis das crianças com deficiência, bem como para toda a comunidade escolar afim de cumprir nosso principal objetivo, que foi o de sensibilizar os pais das crianças com deficiência sobre a importância da participação deles no processo de ensino-aprendizagem dos seus filhos.

Palavras-chaves: Inclusão; Educação Especial; Pais; Tenetehar Guajajara.

ABSTRACT

The present work is an intervention project, developed with parents of students with disabilities from the Januária village, Rio Pindaré Indigenous Land, municipality of Bom Jardim – MA. This project had as its guiding principle the idea of inclusion, where we propose to contribute to raising awareness among parents about the right to education that their disabled children have, and the importance of family participation in their development process. The theoretical framework was based on the history of Brazilian indigenous education, the historical process of special education and the laws that govern it, as well as a brief analysis of the cultural vision of indigenous people, especially the Guajajaras, on disability. The project's methodology was field research, with a trip to an indigenous school, application of questionnaires with the apis and a culmination, where a seminar and workshops were offered to these parents and/or guardians of children with disabilities, as well as to the entire school community.

Keywords: Inclusion. Special education. Parents. Tenetehar Guajajara.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA INDÍGENA: PRINCÍPIOS E DESAFIOS	10
2.1	Breve história da educação escolar indígena no Brasil	10
2.2	Educação especial no Brasil	17
2.3	A Deficiência no Contexto Cultural dos Povos Indígenas	19
3	EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PROCESSO DE INCLUSÃO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA JANUÁRIA	24
3.1	Localização e distribuição espacial	24
3.2	Procedimentos metodológicos de coleta de dados, análise e aplicação da proposta	26
3.3	Análise de dados: questionários aplicados com os pais dos alunos com alguma deficiência	27
3.4	Coletânea de atividades propostas	27
3.4.1	Apresentação de seminário: “A Educação Especial e a inclusão da criança com deficiência”	27
3.4.2	Oficina 1: Caixa dos sensorial	29
3.4.3	Oficina 2: Números Pontilhados	30
3.5	Resultados e discussões	32
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
	REFERÊNCIAS	35
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	38
	APÊNDICE B - CARACTERIZAÇÃO DAS OFICINAS	39

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetivou o desenvolvimento de uma pesquisa-ação que culminou na estruturação de uma proposta de intervenção pedagógica com os pais de alunos com deficiência do Centro de Educação Escolar Indígena Aldeia Januária, na T.I. Rio Pindaré, localizada no município de Bom Jardim/MA.

O trabalho justifica-se tendo em vista a pouca atenção dada ao processo de inclusão das crianças com deficiência nas escolas e a baixa participação dos pais na vida escolar dessas crianças. Essa situação tende a ser agravada quando analisamos a realidade da educação indígena, uma vez que se trata de duas áreas da educação historicamente negligenciadas – a educação especial e a educação indígena. A isso se soma a questão cultural, onde os povos indígenas têm uma visão particular sobre o tratamento dado às pessoas com deficiência, o que influencia no comportamento dos pais para com seus filhos com deficiência.

Em nossa pesquisa, buscamos fazer um apanhado geral da história da educação indígena e da educação das pessoas com deficiência, para termos noção das dificuldades que esses dois grupos passaram, e ainda passam, ao longo do tempo. Para tanto, lançamos mão de uma variada bibliografia sobre cada temática, tendo em vista que a articulação entre a educação especial e a educação indígena ainda carece de literatura.

Além da abordagem mais histórica, nosso referencial buscou se aprofundar nos marcos legais e nas leis que dizem respeito aos povos indígenas e às pessoas com deficiência. Dessa forma, as normas estatais foram privilegiadas, tendo em vista que, em um Estado Democrático de Direito, as leis têm ponto central para regular a vida dos indivíduos.

Na parte da aplicação da proposta, inicialmente buscou-se um levantamento de dados sobre como a educação especial é ofertada no Centro de Educação Escolar Indígena Januária, quantas crianças com deficiência estão matriculadas, bem como informações sobre suas famílias. Na segunda parte, optamos pela aplicação de um questionário com esses pais e/ou responsáveis por essas crianças matriculadas, a fim de elaborarmos uma ação que visava a sensibilização da importância da participação desses pais e/ou responsáveis na vida escolar dos seus filhos para que seja efetivada, de fato, a educação inclusiva e que seus filhos possam desenvolver todas as suas potencialidades.

Dessa forma, a proposta aqui apresentada está estruturada da seguinte forma: O capítulo 1, *Educação Especial na Escola Indígena: Princípios e Desafios*, trata sobre a história da educação indígena no Brasil, desde os tempos coloniais, passando pelo período do Império até a ascensão e consolidação da República. No mesmo capítulo, discorreremos sobre a

educação especial no Brasil, com sua historicidade e as normas legais que dão respaldo aos direitos das crianças com deficiência à educação. Ainda, trataremos da deficiência no contexto cultural dos povos indígenas, para entendermos um pouco de como se dá a relação das diferentes culturas indígenas com o fenômeno da deficiência. No capítulo 2, *Educação Especial e o Processo de Inclusão no Centro de Educação Escolar Indígena Januária*, discorreremos sobre toda a parte prática da proposta, passando pela localização e descrição do nosso campo de atuação, a Aldeia Januária; a caracterização da escola indígena e do povo Guajajara; a nossa metodologia; e, por fim, uma descrição das atividades realizadas.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA INDÍGENA: PRINCÍPIOS E DESAFIOS

Nas últimas três décadas, a educação especial no Brasil passou por profundas transformações que impactaram diretamente a maneira como o Estado e suas instituições tratam as pessoas com deficiência. A criação de novos direitos e a reformulação de políticas públicas, com foco na inclusão, ampliaram as exigências para que a sociedade se adaptasse, adequando espaços e instituições — tanto públicas quanto privadas — às necessidades das pessoas com deficiência. Essas mudanças refletem um movimento crescente em direção à equidade e à acessibilidade, no qual a educação inclusiva se consolidou como um direito fundamental.

No contexto das escolas indígenas, a implementação da educação especial inclusiva apresenta desafios ainda mais complexos, uma vez que é preciso considerar as especificidades culturais e linguísticas das comunidades. O respeito às tradições e à identidade dos povos indígenas deve ser central em qualquer proposta educacional, garantindo que as adaptações voltadas às pessoas com deficiência não apenas respeitem, mas também fortaleçam os valores e saberes tradicionais.

Dessa forma, é imprescindível que compreendamos e discutamos que o processo de inclusão de pessoas com deficiência se dá a partir do diálogo entre a educação especial e a educação indígena, construído de forma a atender as especificidades dos povos indígenas, promovendo a inclusão a partir do viés da interculturalidade, respeitando e valorizando a diversidade cultural e linguística das comunidades.

Nesse sentido, entender como a educação escolar indígena está configurada, especialmente após as transformações discursivas e institucionais ocorridas com a Constituição de 1988, é fundamental para compreendermos como a educação especial inclusiva dialoga com as necessidades específicas dos processos de escolarização entre os povos indígenas. A Constituição de 1988 reconheceu os direitos dos povos indígenas, incluindo o direito à educação diferenciada, o que exige um olhar atento para as particularidades de cada contexto, promovendo um sistema de educação especial inclusiva que se adapte às necessidades locais.

Neste capítulo, apresentamos um breve histórico de como a educação escolar indígena e a educação especial inclusiva foram se organizando até chegar ao modelo que encontramos na atualidade.

2.1 Breve história da educação escolar indígena no Brasil

No início do século XV, diversas transformações na velha Europa modificaram para sempre o mundo até então conhecido. A busca por novas rotas comerciais, por metais preciosos, por terras e povos para explorar lançaria diferentes nações europeias no movimento conhecido como Grandes Navegações. Nesse novo cenário da história, diferentes povos serão postos em contato, resultando em um choque de culturas que até então não haviam tido contato.

Nessa nova fase da história, o colonialismo europeu é implementado com todas as suas consequências devastadoras para os povos das terras conquistadas. Nesse sentido, haverá uma brutal modificação nos modos de vida das populações americanas e africanas submetidas ao controle das metrópoles.

O Brasil, então, nasce dentro dessa concepção de colonialismo, na qual sua existência serve para a exploração e concomitante enriquecimento da metrópole, no nosso caso, a portuguesa. Com essa nova realidade posta, os povos indígenas serão vítimas de um processo de genocídio físico e cultural. Além da eliminação de povos inteiros, o colonizador buscará modificar os costumes indígenas, uma vez que era necessário colocar essas populações a serviço da empreitada colonial. Para isso, os portugueses lançarão mão de um instrumento poderoso: a educação.

Em sentido vocabular, "educação" nos remete ao ato ou efeito de educar, um processo que busca o desenvolvimento harmônico da pessoa nos seus aspectos intelectual, moral e físico, e na sua inserção na sociedade (Antunes, 2014, p.11). Dessa forma, percebemos que a educação está ligada à sociedade que existe ou que se quer inventar, sendo o processo de socialização fundamental no qual o sujeito é ensinado/educado a ser aquilo que a sociedade em que está inserido espera dele. Assim, é correto afirmar que os diferentes povos indígenas que já habitavam esse território tinham suas próprias formas de sociedade e, conseqüentemente, suas formas de educação.

Há pelo menos 15 mil anos, já existiam aqui diversas sociedades que se organizavam de formas variadas e que possuíam suas próprias maneiras de educar as novas gerações com base naquilo que era necessário para a reprodução da vida: a pesca, a caça, as construções, as roças, a produção de ferramentas, bem como os ensinamentos relacionados à cultura, como os ritos religiosos, códigos de convivência dentro da comunidade e com outros povos, a arte de guerrear, etc.

Nessa realidade, podemos classificar a educação que as crianças indígenas recebiam (e ainda recebem) como uma educação informal, onde elas aprendiam pela repetição do que os adultos faziam: caçar, cozinhar, fabricar artefatos, etc. Não existia a educação formal marcada pela instituição escola.

A "formalização" da educação indígena começa atrelada a um plano do governo colonial português, que foi posta a cargo da Companhia de Jesus.

O principal objetivo da Companhia de Jesus era recrutar fieis e servidores. A catequese assegurou a conversão da população indígena à fé católica e a sua passividade aos senhores brancos. A educação elementar foi inicialmente formada para os curumins, mais tarde estendeu-se aos filhos dos colonos. Havia os núcleos missionários no interior das nações indígenas. (Ribeiro, 1993, p.15)

Observa-se que essa educação ofertada não considerava os indígenas como sujeitos de suas próprias vidas, mas como indivíduos que deveriam servir a interesses alheios. Esse processo de apassivamento era necessário para o melhor controle dos nativos, a fim de evitar conflitos e garantir a governança da colônia. Para isso, como pode ser visto, recorreu-se à catequese, em que a cultura indígena seria negada (sua religiosidade, seus costumes e sua forma de se relacionar com o mundo).

Do período colonial à Proclamação da Independência e posterior período imperial, pouca coisa mudou em relação à educação ofertada aos povos originários. Na primeira Carta Magna do país, a Constituição de 1824, outorgada por D. Pedro I (1798-1834), nada foi mencionado em relação aos indígenas e/ou à sua educação. Isso se deve ao fato de que as antigas concepções sobre os nativos ainda prevaleciam. Ou seja, os indígenas deveriam abandonar suas culturas se quisessem fazer parte da construção da nação e tornarem-se cidadãos.

Apesar dos esforços da Companhia de Jesus para "civilizá-los", os indígenas continuaram a se opor à dominação. Dessa forma, para que fossem considerados legítimos cidadãos brasileiros, com direitos e deveres, eles deveriam, na visão da elite brasileira, aculturar-se à civilização (europeia). Nessa empreitada, até o retorno à antiga prática da escravização foi proposto.

As justificativas de ordem filosófica para a manutenção do estado de guerra aos grupos resistentes ao contato partiam dos pressupostos de que só seria possível tratar com esse segmento populacional através da imposição da escola severa para que pudessem esquecer "sua natural rudeza" e, assim, tornarem-se civilizados. Caso contrário, não compensaria conservá-los vivos. Para que esse objetivo fosse alcançado, era essencial transformá-los em prisioneiros de guerra, destiná-los ao serviço que conviesse aos moradores por um período considerado como necessário para torná-los súditos adequados aos projetos dos seus proprietários e, por consequência, do Estado. (Paraíso, s/d, p.7)

Percebe-se, pelo exposto, que a ideia sobre o indígena continua marcada pela tentativa de sua descaracterização e posterior integração à sociedade moderna, não importando que, para isso, a liberdade dos indivíduos fosse suprimida. Também se pode notar o caráter

eminentemente econômico de tal ato, uma vez que o objetivo principal era adequar os nativos ao trabalho. E, se isso por si só já é, na visão contemporânea, algo considerado atroz, a outra possibilidade posta à mesa era a eliminação física desses sujeitos que se recusavam a ser civilizados.

Ao fim do período imperial, uma nova fase é inaugurada. O Brasil, assim como a maioria dos países americanos, torna-se uma República, proclamada em 15 de novembro de 1889. No entanto, mesmo com essa mudança de regime, não se observam transformações profundas em relação à temática indígena e à educação voltada para os povos indígenas nos primeiros anos da República.

Com o novo regime, uma nova constituição foi elaborada. Mas, assim como em 1824, a Constituição de 1891 não trata da temática indígena. Como salienta Tommasi (2021), houve total ausência da questão indígena, tanto na Carta Magna quanto nos decretos e leis aprovados nos primeiros anos da era republicana. Mais à frente, o autor diz que

A percepção estatal sobre a questão indígena permanecia profundamente marcada pelos discursos sobre os interiores enquanto ‘espaços vazios, em branco, habitados por populações ainda ‘arredias à civilização’ e que representavam limites ao avanço das próprias bases da jovem República. (Tommasi, 2021, n.p).

Percebemos, então, que mudanças estruturais em relação aos povos indígenas ainda não haviam encontrado espaço dentro da política nacional, mantendo-se o estigma de que os indígenas atrapalhavam o processo civilizatório e a construção do Estado-nação. Mesmo com a criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI), em 1910, liderado por Rondon, não houve atualização das políticas públicas para esses povos. Durante todo o período da assim chamada República Velha, nota-se mais continuidades do que rupturas com a velha ordem imperial. Apenas em 1930 novos acontecimentos abalam as estruturas da nação, com a Revolução de 1930 comandada por Getúlio Vargas.

Derrubado o antigo regime, mais uma vez, uma nova Carta Magna foi criada. Na nossa terceira Constituição, os povos originários foram contemplados. Como consta na carta de 1934: “Art. 5º - Compete privativamente à União: XIX, legislar sobre: m) incorporação dos silvícolas à comunhão nacional.” (Brasil, 1934). O referido documento também trata da questão das terras por eles habitadas.

No artigo citado, observamos duas coisas distintas. Primeiro, um avanço institucional ao contemplar os povos indígenas no documento base da nação. No entanto, apesar desse inegável avanço, percebe-se que a ideia de incorporação ainda está presente. O indígena

continua a ser visto como alguém que deve se descaracterizar culturalmente para alcançar o status de indivíduo civilizado. Nesse processo, a educação ofertada a ele não o vê como sujeito singular, servindo não a seus interesses, mas aos de outros, como os fazendeiros interessados em suas terras e mão de obra.

A segunda metade dos anos 1930, marcada pela ascensão de regimes fascistas pelo mundo, trouxe mudanças ao cenário nacional. Em 1937, foi promulgado o Estado Novo, consolidando Getúlio Vargas no poder do Estado Brasileiro. Com uma política de industrialização, poder centralizado e consolidação do Estado-nação, esse período será um marco da história nacional.

Apesar de a nova Constituição não conter artigos sobre a educação escolar indígena, essa questão recebeu importante atenção do governo do Estado Novo. Baseada na ideia do Estado-nação, a consolidação das fronteiras nacionais era de extrema importância. Nesse sentido, garantir a “fidelidade” dos indígenas ao Estado brasileiro era uma forma de assegurar a posse das terras ao Brasil.

De acordo com Santos e Brighenti (s/d, p. 7), “delineando-se de acordo com a conjuntura política do período, a nacionalização e defesa das fronteiras passa a ser uma das preocupações do governo, de acordo com o decreto, em grande medida influenciado pelas tensões do pós-Primeira Guerra Mundial”. Nesse contexto, a educação escolar seria utilizada, mais uma vez, para atender a interesses alheios aos povos indígenas.

Por meio do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), o Estado ofertaria a educação dos povos nativos por meio dos postos (versão atualizada das antigas missões jesuíticas).

Nesses postos, toda a vida dos nativos seria controlada.

As populações indígenas foram segregadas de acordo com seu nível de contato com a sociedade nacional, ficando a cargo do SPI prestar assistência aos indígenas pertencentes a centros agrícolas ou que vivam promiscuamente com civilizados, garantindo-lhes mecanismos para plena incorporação à sociedade nacional, de acordo com a Lei 5.484 de 1928 (ROCHA, 2003, p. 79). Os demais povos indígenas, classificados como nômades, arranchados e os que viviam em povoações, mesmo estando sob a tutela do SPI, estavam sujeitos a uma ação diferenciada, sendo responsabilidade do Serviço mediar suas relações com a sociedade nacional, não estando eles aptos a uma emancipação jurídica como ocorreria com os primeiros, de acordo com o Decreto 5.484/1928. (Santos, Brighenti, p. 6-7)

Sobre o currículo das escolas indígenas, ele era o mesmo das demais escolas. Como o objetivo era, mais uma vez, a integração dos povos indígenas à sociedade nacional, não havia razão para uma educação diferenciada. No que tange às disciplinas, destacam-se a educação

moral e cívica, bem como o canto orfeônico¹, que serviam para “despertar” as ideias de patriotismo que o Estado necessitava, referenciadas nos ideais positivistas da República.

Ao fim do Estado Novo getulista, tem início um efêmero período democrático, marcado pelo maior alinhamento com os Estados Unidos e pelos anos de governo de Juscelino Kubitschek. Essa nova fase do período republicano tem, mais uma vez, o tema do desenvolvimento como norte, marcada pelo slogan “50 anos em 5”.

Apesar desse ideal, o que se verificou foi que esse desenvolvimento não beneficiaria a todos, como aponta Maccari: “[...] a questão surgida com o nacional desenvolvimentismo foi controvertida e marcada por dicotomias, mormente pelo fato de privilegiar aspectos econômicos e deixar em segundo plano, questões de cunho social.” (2018, p. 34). Ainda na mesma linha, Moreira aponta “o desenvolvimento nacional como um plano de industrialização orquestrado pelo ISEB e por Kubitschek, mas que privilegiava o viés burguês, capitalista e liberal.” (Maccari, 2018, p. 34 apud Moreira, 2003, p. 165).

Assim, podemos aferir que o econômico estava dissociado do social, fazendo da educação (um elemento social) um aspecto deixado em segundo plano. Também podemos destacar na citação de Moreira (2003) que a única classe privilegiada por esse desenvolvimento foi a classe burguesa, excluindo, assim, a maior parte da população brasileira, especialmente as populações indígenas.

Ao fim do período democrático, o Brasil se vê novamente mergulhado nas trevas de um regime de exceção. Com o golpe de 1964, inicia-se o período da Ditadura Militar, que será lembrado pelo terrorismo de Estado e sucessivas violações aos direitos humanos. No plano da educação indígena, houve a continuidade da perspectiva assimilacionista e tutelar para com os povos nativos.

Apesar de se utilizar de antigas práticas ao se relacionar com os indígenas, duas novidades foram criadas pelo regime. A primeira foi a extinção do SPI e a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), e a segunda foi a criação do Estatuto do Índio (1973). Ambas continuaram a ter o princípio da assimilação e tutela como normas, apesar das mudanças, impedindo, assim, o protagonismo e a autonomia dos povos indígenas.

O Estatuto do Índio, de 1973, apresenta um conjunto de medidas que expressam uma tendência a uma liberalização do regime tutelar, vez que é aberta a participação indígena na gestão da política indigenista, contrariando em certa medida as representações ideológicas acerca da incapacidade do índio. Devemos observar, no entanto, que essa liberalização não muda os poderes básicos que caracterizam o regime tutelar. O poder de gestão dos bens e a propriedade das terras indígenas continuam sob controle estatal. As bases simbólicas do regime tutelar permanecem as mesmas do SPI (Serviço de Proteção aos Índios), apesar da substituição de categorias,

¹ Tinha como objetivo obter-se a disciplina, despertar o espírito cívico e o amor pelas artes em geral.

conceitos e metáforas. E ainda permanece a equivalência entre emancipação e integração, o que reconduz a uma dinâmica cíclica: os índios só são índios sob o regime tutelar, e se são emancipados deixam de ser índios. Assim, o poder de investidura é ainda resguardado ao Estado. No campo geral, o Estatuto do Índio mantém as bases fundamentais no regime tutelar, mas as mudanças ocorridas teriam efeitos importantes. (Freire, 2013, pg. 26)

Assim, apesar de uma nova institucionalidade, nada de concreto e substancial se altera no que diz respeito aos indígenas. Seriam necessários 21 anos de lutas para que, com o fim da Ditadura, uma nova era de possibilidades fosse posta em marcha. Em 1988, inicia-se essa nova etapa de nossa República, coroada com nossa última Constituição. Nela, ao contrário das anteriores, a temática indígena ganha um espaço significativo.

Bergamasch e Silva (2007, p. 128) apontam essa nova realidade ao defenderem que:

A fundamentação jurídica deste novo momento da educação escolar indígena no Brasil está registrada na Constituição de 1988, que reconhece o direito dos povos indígenas a uma educação escolar diferenciada, que respeite os processos educacionais próprios de cada povo (artigo 210), direito este confirmado em outras leis da educação, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (artigos 78 e 79) e do Plano Nacional de Educação, de 2001, na qual a temática da educação escolar indígena figura em capítulo específico (n 9), com 21 metas.

Tanto na Constituição de 1988 quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/1996), já notamos uma mudança estrutural em relação às legislações antigas, não havendo mais a noção de que os indígenas precisem abandonar sua cultura para se tornarem cidadãos. Agora, os indígenas têm direito às suas especificidades culturais e ao direito a uma educação diferenciada, que não mais se constitui como uma imposição e que realmente atende aos seus interesses.

Dessa forma, o ideal assimilacionista, presente em diversos momentos da história de contato entre povos indígenas e colonizadores, continuou pós-independência do Brasil, quando o recém-criado Estado brasileiro passou a adotar políticas assimilacionistas e integracionistas. Essas políticas visavam “incorporar” os povos indígenas à sociedade nacional, apagando suas identidades culturais, linguísticas e sociais distintas. A meta era "civilizá-los" segundo os padrões da sociedade dominante, por meio de processos de escolarização que priorizavam a imposição da língua portuguesa, da religião cristã e de modos de vida ocidentais, eliminando as diferenças culturais e, com o tempo, fazendo desaparecer as identidades indígenas.

A educação escolar foi um dos instrumentos mais efetivos utilizados para esse fim, sendo reconfigurada apenas com as políticas indigenistas de educação pós-Constituição de 1988. Essas políticas implementaram uma concepção de educação democrática e multicultural,

onde os povos indígenas têm acesso a toda a produção cultural da humanidade, ao mesmo tempo que suas particularidades são respeitadas. Assim, a escola passou a ser um espaço para a manutenção e disseminação de suas culturas.

2.2 Educação especial no Brasil

A história da Educação Especial se confunde com a história da luta das pessoas com deficiência pelo reconhecimento de seus direitos. Assim, é necessário fazermos uma breve análise histórica.

No início do que se convencionou chamar de civilização, as pessoas com deficiência ainda não tinham seus direitos assegurados, nem mesmo o direito à vida.

Segundo Floriani:

Isto pode ser comprovado pela afirmação de Gugel (2007, s.p.) ao citar que Platão e Aristóteles, em seus livros *A República* e *A Política*, respectivamente, “trataram do planejamento das cidades gregas indicando as pessoas nascidas “disformes” para a eliminação. A eliminação era por exposição, ou abandono ou, ainda, atiradas do aprisco de uma cadeia de montanhas chamada Taygetos, na Grécia”. (2017, p. 6, apud Gugel 2007, n.p)

Vemos que, na Antiguidade, as crianças com deficiência não eram bem-quisitas, preferindo-se tratá-las pela simples eliminação física, uma vez que, nessa época, os indivíduos com alguma “deformidade” não eram considerados aptos para viver em sociedade.

Muito tempo se passou até que a existência das pessoas com deficiência fosse tolerada, mas isso não significa que elas fossem tratadas com dignidade.

A população ignorante encarava o nascimento de pessoas com deficiência como castigo de Deus. Os supersticiosos viam nelas poderes especiais de feiticeiros ou bruxos. As crianças que sobreviviam eram separadas de suas famílias e quase sempre ridicularizadas. A literatura da época coloca os anões e os corcundas como focos de diversão dos mais abastados (Floriani, 2017, p. 10, apud Gugel, 2007, n.p).

Podemos observar que ainda não se via preocupação com a dignidade e muito menos com a inserção das pessoas com deficiência na sociedade, levando em consideração suas vontades. No entanto, um ponto que merece atenção é que, durante a Idade Média, surgirá um pensamento que vê a criança com deficiência de forma positiva.

“[...] nesse contexto, ganha força o conteúdo da doutrina cristã, voltado para a caridade, humildade, amor ao próximo, para o perdão das ofensas, para a valorização e compreensão da pobreza e da simplicidade da vida”, conseqüentemente, uma maior

aceitação destes presentes de Deus, afirma Garcia (s.d., s.p.). As pessoas com deficiência ganharam alma, eliminá-las ou abandoná-las significava “atentar contra os desígnios da divindade”, completa o autor. (Floriani, 2017, p. 10, apud Garcia s/d,n.p)

Uma vez entendido que a vida da criança com deficiência é tão valiosa quanto a de uma criança "normal", inicia-se uma longa caminhada para a conquista efetiva dos direitos das pessoas com deficiência. Nessa nova fase, uma das pautas que receberá maior atenção é o acesso dessa população à escolaridade pública, uma vez que se defende que possuir uma deficiência não é empecilho para a educação, ainda que certos ajustes devam ser feitos para o ingresso e permanência desses indivíduos no ambiente escolar.

Um dos marcos da Educação Inclusiva é a Declaração de Salamanca, que é uma resolução das Organizações das Nações Unidas (ONU), no contexto da Conferência Mundial Sobre Educação Especial, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A conferência contou com a participação do Brasil e de mais de 80 países, além de diversas outras entidades. A Declaração de Salamanca estabeleceu princípios, políticas e práticas para a educação inclusiva, preceitos que foram elaborados pela primeira vez.

Uma das principais contribuições da Declaração de Salamanca foi estabelecer que a educação inclusiva deve ocorrer dentro do ambiente escolar comum, e não segregando as crianças com deficiência em instituições próprias, como era feito até então.

A Declaração de Salamanca (Espanha, 1994) trouxe transformações significativas referentes aos objetivos da Educação Especial, uma vez que recomenda a inclusão no ensino regular de todas as crianças com deficiência. Preconiza que as escolas inclusivas devam reconhecer e responder às necessidades específicas de seus alunos e aponta para a necessidade de existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional às necessidades especiais encontradas dentro da escola regular. (Sá; Cia, 2015, p. 41)

Com essa declaração, temos o reconhecimento do direito à educação das crianças com deficiência e ao convívio social com as demais pessoas. No entanto, apesar de já existir ampla aceitação de tal preceito, sendo o Brasil um dos signatários da declaração, percebe-se que esse direito não está sendo assegurado como deveria. A situação torna-se ainda mais complexa ao se tratar de crianças indígenas com deficiência, onde o descaso com a educação especial se soma ao descaso com a escolarização indígena e com o acesso a políticas efetivas de saúde.

A escolarização dos povos indígenas sofreu alterações com a chegada da Nova República. Se antes as leis educacionais não davam espaço para o desenvolvimento autônomo

dos indígenas, desconsiderando suas especificidades, agora um conjunto de normas garante o direito desses povos a uma educação que leve em conta suas diferentes culturas. No entanto, assim como na sociedade não indígena, a educação especial ainda é um tabu para muitos desses povos e encontra resistência até mesmo das autoridades estatais, seja no âmbito municipal, estadual ou federal, que não garantem esse direito às crianças indígenas com deficiência.

Ao lado dessas problemáticas, soma-se o fato da alta incidência de pessoas com deficiência dentro da parcela indígena da população brasileira, fato que exige uma atenção especial por parte das autoridades.

A população autodeclarada indígena no Brasil teve um crescimento populacional significativo nas últimas duas décadas, passando de 294 mil (IBGE, 1991) para 817,9 mil (IBGE, 2010). Estima-se que, atualmente, o número passe de um milhão de pessoas. De acordo com a Cartilha do Censo 2010 sobre Pessoas com Deficiência, os indígenas são 20,1% das pessoas com deficiência no país (Brasil, 2012). (Brasil, 2012, apud Yamada; Albuquerque; Holanda, 2019, p. 5)

Essa alta incidência está relacionada a muitos fatores que não cabe aqui detalhar, mas que, de uma maneira geral, estão ligados à falta de saúde de qualidade ofertada aos povos tradicionais, principalmente às mulheres em fase de gestação. Também pode-se acrescentar o fato de que as comunidades indígenas se localizam em municípios pequenos com baixa infraestrutura hospitalar, o avanço da mineração ilegal (contaminação da água por mercúrio) e a falta de atendimento dado a essas comunidades devido ao racismo que esses povos enfrentam.

No que tange à legislação educacional, temos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Segundo Sá e Cia, essa lei

trouxe avanços nesse sentido, pois foi o primeiro documento oficial que tratou especificamente do direito à Educação Especial para a população indígena com deficiência. Este documento assegura que os recursos, serviços e o Atendimento Educacional Especializado estejam nos projetos políticos pedagógicos das escolas indígenas, os quais devem ser construídos com base nas diferenças socioculturais dessa população. (Sá; Cia, 2015, p. 42)

Mas, mesmo que já existam leis que assegurem o direito a uma educação diferenciada e inclusiva para as crianças indígenas, de nada adianta se elas não forem aplicadas. Assim, a reivindicação dos pais e das comunidades se faz necessária para que tais direitos sejam garantidos.

2.3 A Deficiência no Contexto Cultural dos Povos Indígenas

Ao se falar dos povos indígenas, a primeira coisa que se deve ter em mente é que estamos nos referindo a diferentes povos, com culturas distintas. Assim, uma análise dos aspectos culturais indígenas passa por uma abordagem mais geral, levando em consideração as semelhanças entre os povos originários, haja vista que compartilham uma história comum marcada pelo colonialismo ao qual foram submetidos. No entanto, deve-se considerar também suas particularidades. Cada povo indígena possui uma língua, práticas religiosas, ritos etc., que os diferenciam dos demais.

Outro aspecto que deve ser tratado é o fato de que cada povo teve, e tem, uma forma de se relacionar com a sociedade não indígena. O contato com o colonizador e as relações com a sociedade brasileira contemporânea variam, resultando em diferentes graus de contato, o que gera situações de conflitos que variam em cada realidade indígena. Prova disso é a existência de povos que decidem não manter contato com os não indígenas, situação essa conhecida como isolamento voluntário², enquanto outros estão inseridos no coração de nossas metrópoles, formando verdadeiras aldeias em contexto urbano³.

Além disso, cada povo indígena está inserido em um território diferente da nação brasileira, sofrendo influências das desigualdades regionais que marcam a realidade do Brasil (falta de infraestrutura, acesso precário aos serviços públicos, entre outras), o que faz com que muitos direitos dos povos indígenas não sejam efetivados (saúde, educação, assistência social etc.).

Historicamente, a relação dos povos indígenas com o Estado brasileiro foi política e institucionalmente alterada quando a Constituição de 1988 foi promulgada, possibilitando a efetivação de uma série de mudanças nas políticas indigenistas de educação, saúde e território. Rodrigues e Santos (2016) apontam que, na área da saúde indígena, em 1999, foi criada a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas (PNASPI), dentro da área de atuação do Sistema Único de Saúde – SUS (criado em 1990), sendo, portanto, a saúde indígena de total responsabilidade do Estado brasileiro.

Rodrigues e Santos (2016) ressaltam que essa política estabeleceu a criação de Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEIs), responsáveis por organizar e oferecer serviços de saúde que respeitem as especificidades culturais, sociais e territoriais dos povos indígenas. Além disso, a PNASPI reconhece a importância da participação indígena na gestão das políticas

² Para mais informações sobre povos isolados, conferir em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/povos-indigenas-isolados-e-de-recente-contato-2/povos-isolados-1>

³ Para mais informações sobre aldeias urbanas, conferir em: <http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/Folheto55/FO-CX-55-3502-2006.PDF>

de saúde, promovendo a criação de instâncias de controle social, como os Conselhos Distritais de Saúde Indígena (CONDISIs). Tendo esse quadro geral em mente, a forma como os povos indígenas se relacionam com a deficiência varia de acordo com o povo e com o contexto em que estão inseridos.

Ao analisar essa questão, tendo como base os povos Kaiowá e Guarani do Mato Grosso do Sul, Bruno e Souza (2014) realizaram uma pesquisa em que coletaram relatos de idosos dessas etnias sobre como eram tratadas as crianças indígenas com deficiência:

Esses daí os Kaiowá não deixam que sobreviva. Por exemplo, aqui mesmo eu já vi muito, em Dourados... Todo lugar. Aquela criança que não anda, que fica assim [fez gesto indicando paralisia]... Destes eles tinham medo antigamente. Ao acabar de nascer da mulher, eles pegavam e diziam: Esse não pode [não deve] ficar aqui. Levava de novo, fazia para ele um buraco no chão, embrulhava bem, enterrava. Acabou de nascer, já levava e enterrava. [Com quais deficiências eles agiam dessa maneira?] Com esses... loucos [bobos]. Pode ser com os que ogwenohê vae inhapekũ, o que não veem. Quando a mão era torta, ou o pé... Sobre esses diziam: Esses não é bom que deixemos crescer. (Relato nº 8, Sr. D). (Bruno e Souza, 2014, p. 431)

Nesse relato, observamos uma prática que já foi muito comum nos primórdios da humanidade, mas que ainda se verifica em algumas culturas: o infanticídio. Infanticídio é a prática de eliminar fisicamente crianças que nascem ou que parecem ter alguma deficiência. Tal ato é motivo de muita polêmica, que não será aqui aprofundada, mas, de modo geral, se dáem razão de duas visões sobre como lidar com essa problemática: uma visão do relativismo cultural, onde a prática do infanticídio é justificada, tendo em vista que o contexto em que é praticada ocorre principalmente entre povos isolados; e uma visão sobre o direito absoluto à vida, que enxerga que deve haver algum tipo de intervenção para coibir tal prática, mesmo que, para isso, algumas prerrogativas devam ser violadas, como o direito dos indígenas ao autoisolamento e aos dispositivos do Estatuto do Índio (Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973), que garante, no seu artigo 6º, que os indígenas “serão respeitados os usos, costumes e tradições das comunidades indígenas e seus efeitos, nas relações de família, na ordem de sucessão, no regime de propriedade e nos atos ou negócios realizados entre índios, salvo se optarem pela aplicação do direito comum.” (Brasil, 1973).

Durante a pesquisa para este trabalho, ao realizarmos um levantamento bibliográfico utilizando como base de dados a plataforma SCIELO e os seguintes descritores: "escolas indígenas" e "educação inclusiva", não encontramos trabalhos científicos que analisassem a visão dos indígenas Tentehar Guajajara sobre a deficiência, ou mesmo trabalhos que buscassem analisar como as escolas indígenas desse povo têm atuado com a educação especial inclusiva no cotidiano de sua escola. Mesmo ao pesquisarmos artigos científicos que

discutissem como a educação especial inclusiva tem sido trabalhada e implementada no contexto das escolas indígenas, sem especificar o povo indígena, não obtivemos resultados.

Dada a necessidade de entender minimamente a concepção que os Tentehar Guajajara têm sobre pessoas com deficiência, decidimos realizar um processo de sondagem de campo. Por meio de conversas informais com os anciãos da comunidade, buscamos coletar dados que nos fornecessem elementos para compreender como os Tentehar Guajajara lidam com a deficiência.

Ressaltamos que essa sondagem não oferece conclusões definitivas nem permite estabelecer padrões de generalização ou afirmações categóricas sobre a forma como os Tentehar Guajajara percebem e tratam pessoas com algum tipo de deficiência. No entanto, ela nos proporciona uma visão preliminar de como essas pessoas são vistas e tratadas dentro da comunidade, especificamente no contexto dos Tentehar Guajajara que vivem na Terra Indígena Rio Pindaré, foco deste estudo.

Em conversas informais com os idosos e lideranças da comunidade, foi relatado que, no passado, era comum a eliminação física de crianças que nasciam com alguma deficiência. Essa informação foi compartilhada por uma das pesquisadoras deste trabalho, que é uma indígena Tentehar Guajajara e vive na comunidade. No entanto, foi enfatizado que essa prática não ocorre há muito tempo e, segundo relatos dos próprios idosos com os quais conversamos, pode ser decorrente do contato com a sociedade não indígena.

Os Tentehar Guajajara são um dos povos indígenas com maior tempo de contato, cujo primeiro registro data de 1616. Nunes (2023, p. 145) afirma que:

Para os povos indígenas que estavam sendo constantemente pressionados pelo Estado e pelo entorno, tanto na perspectiva territorial, quanto sociocultural e econômica, se tornou inevitável que acabassem incorporando elementos exógenos às suas culturas, especificamente elementos de ordem econômica. Os Tentehar, em contato constante desde 1616, tiveram que lidar com os diferentes momentos históricos de colonização e dominação e ainda protagonizar eventos que foram marcadamente importantes para a sobrevivência de seu povo.

Esse tempo de contato causou diversos impactos e consequências na vida dos Tentehar Guajajara, modificando seus territórios, forçando processos migratórios de forma involuntária e incorporando elementos e características culturais às suas formas de organização sociocultural, influenciando suas crenças, costumes e língua materna. Esse contato intenso e contínuo ao longo da história também os fez lutar pela efetivação de seus direitos sociais básicos, como acesso à educação e à saúde. Outro fator interessante a ser apontado está

relacionado a um crescente número de relacionamentos conjugais entre indígenas e não indígenas, resultando em casamentos interétnicos.

Em relação à forma como os Tentehar Guajajara da Terra Indígena Rio Pindaré lidam com pessoas com deficiência, observa-se que, embora tenham ocorrido avanços significativos no respeito à vida das crianças com deficiência, ainda há desafios a serem superados. Muitas vezes, os pais dessas crianças parecem não compreender plenamente o potencial de desenvolvimento que elas possuem, o que pode ser influenciado tanto pelo preconceito presente na sociedade em geral quanto por crenças antigas do próprio povo Tentehar Guajajara que ainda persistem sobre as causas da deficiência.

Essas crenças podem estar associadas a interpretações culturais e espirituais que precisam ser compreendidas e abordadas com respeito e sensibilidade. No entanto, por outro lado, a falta de políticas públicas específicas que considerem as particularidades dos povos indígenas em relação à deficiência contribui para desafios adicionais no acesso a recursos e apoios essenciais ao desenvolvimento dessas crianças.

Além disso, o desconhecimento sobre os direitos garantidos na educação, na seguridade social e na saúde pode limitar ainda mais as oportunidades de inclusão e suporte para essas famílias. Assim, torna-se fundamental promover ações que valorizem o conhecimento tradicional e, ao mesmo tempo, ampliem o acesso a informações e direitos que assegurem o bem-estar de todas as crianças na comunidade.

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PROCESSO DE INCLUSÃO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA JANUÁRIA

O Centro de Educação Escolar Indígena Januária é uma instituição educacional que atende os alunos da T.I. Rio Pindaré. Ela oferece educação desde os anos iniciais do ensino fundamental até o ensino médio, abrangendo todas as modalidades da educação básica. No que diz respeito à sua infraestrutura física, a escola se destaca pela qualidade das suas instalações, possuindo uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e pessoal qualificado, com formações continuadas, para atender o público das crianças com deficiência.

A escola possui a especificidade de ser uma escola indígena que atende um determinado povo, o Tentehar Guajajara. Sendo assim, a escola já possui, em sua organização, uma preocupação a mais em relação às demais escolas, tendo que oferecer não só uma educação de qualidade aos seus alunos, onde se deve trabalhar para a formação de um cidadão brasileiro, com um currículo padrão que inclua as habilidades e conteúdos comuns e obrigatórios, mas também trabalhar para a preservação da cultura Tentehar Guajajara, oferecendo o ensino da língua indígena e das práticas culturais desse povo.

Toda essa particularidade da educação indígena é obrigatória, tendo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei 9.394/96) um marco.

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I – proporcionar a os índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias. (BRASIL, 2019, p. 49-50)

Dessa forma, percebemos que um novo pensamento surge no que diz respeito à educação, abandonando a ideia de educação padronizada e de inspiração eurocêntrica, para uma educação pensada nas diferentes culturas que formam o Brasil. Dentro desse novo pensamento educacional, também ganham espaço as pessoas com deficiência, que exigem que a escolarização seja feita com base em suas particularidades.

3.1 Localização e distribuição espacial

A escola Centro de Educação Escolar Indígena Januária está localizada na Aldeia Januária, pertencente à Terra Indígena Rio Pindaré, no município de Bom Jardim, no estado do

Maranhão. A Terra Indígena Rio Pindaré foi homologada pelo Decreto nº 87.846, de 24/11/1982, e possui 15.002,9142 hectares, sendo habitada majoritariamente pelo povo Tenetehar Guajajara, dividida em 10 (dez) aldeias: Januária, Tabocal, Areão, Areinha, Aldeia Nova, Novo Planeta, Centro Novo, Alto do Angelim, Piçarra Preta e Guarimã. A Terra Indígena Rio Pindaré é cortada pela BR-316 e está na área de impacto direto da Estrada de Ferro Carajás, operada pela empresa Vale.

O Centro de Educação Escolar Indígena Januária foi fundado na década de 1970 pela FUNAI. Oferecia educação escolar somente a crianças, cujas séries eram da 1ª à 4ª. A clientela atendida pela escola não estava limitada apenas às que moravam na Januária. As aldeias vizinhas, que integram a Terra Indígena Rio Pindaré, também eram atendidas pela escola mantida pela FUNAI. Atualmente, a escola atende ao ensino fundamental, ensino médio e EJA, além de já ter um projeto pedagógico curricular aprovado e em operação.

O Centro de Educação Escolar Indígena Januária possui um corpo docente e de funcionários de limpeza e administração formado por indígenas e não indígenas, que atendem toda a população da T.I. Rio Pindaré. O alunado é composto apenas por indígenas (cerca de 400 alunos), sendo ofertada a educação indígena, com foco na preservação da cultura dos Tenetehar Guajajaras.

Nos últimos anos, no bojo do movimento pelo reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência e na luta dos pais dessas crianças pela inserção de seus filhos na sociedade, a escola vem se adaptando à nova realidade da obrigatoriedade da oferta da Educação Especial, fazendo as modificações necessárias para tornar o ambiente mais inclusivo, tendo em vista que as crianças indígenas com deficiência têm os mesmos direitos à educação que as demais crianças sem deficiência.

Quadro 1 – Relação de alunos com deficiência

Relação de alunos com deficiência		
Ensino Fundamental	DEFICIÊNCIA	NÚMERO
1º Ano	TEA	2
	Surdo/TEA	1
3º Ano	Deficiências múltiplas	1
4º ano	TDAH	1
	Deficiências múltiplas	1
5º Ano	TDAH	1

7 ^o Ano	Visual	2
	Intelectual	1
	TDAH	1
9 ^o Ano	Intelectual	1
Total		12

Fonte: Elaborado pelos autores com dados fornecidos pela escola (dados coletados no período da pesquisa – (2024.1))

3.2 Procedimentos metodológicos de coleta de dados, análise e aplicação da proposta

Esse trabalho é uma proposta de intervenção, realizada com os pais de alunos com deficiência matriculados no Centro de Educação Escolar Indígena Januária. A execução da proposta se deu em dois momentos. Primeiramente, foi realizada uma visita ao nosso campo de atuação, a escola Centro de Educação Escolar Indígena Januária, para a coleta de dados referentes à quantidade de alunos com deficiência matriculados na referida unidade escolar, a fim de que tivéssemos acesso às informações sobre os pais e responsáveis desses alunos.

De posse das informações, foram realizadas visitas às casas de todos os pais e/ou responsáveis para a aplicação de um questionário. Após a coleta das respostas, partimos para o segundo momento da proposta, que consistiu na apresentação de um seminário sobre "Educação Especial e a Inclusão da Criança com Deficiência" e na realização de duas oficinas. Esse segundo momento foi aberto a toda a comunidade escolar.

Figura 01 – Ida à escola Centro de Educação Escolar Indígena Januária para coleta de dados



Fonte: Arquivo pessoal (2024)

3.3 Análise de dados: questionários aplicados com os pais dos alunos com alguma deficiência

Realizamos, ao longo do mês de maio, uma busca pelos pais dos alunos com deficiência matriculados no Centro de Educação Escolar Indígena, com base em uma documentação disponibilizada pela direção da escola. Ao todo, são 14 crianças com deficiência identificadas pela escola, o que nos dá uma base de, no mínimo, 14 responsáveis. Durante a busca pelos pais, entramos em contato com 11 deles, aos quais foi aplicado um questionário com 10 perguntas. É importante salientar que a aplicação foi realizada pela aluna Ekivânea Costa Guajajara, moradora da T.I. Pindaré e uma das autoras deste projeto.

3.4 Coletânea de atividades propostas

3.4.1 Apresentação de seminário: “A Educação Especial e a inclusão da criança com deficiência”

Objetivo: Promover, por meio de uma coletânea de leis referentes aos direitos e deveres dos pais e da escola em relação às crianças com deficiência, uma conscientização sobre a importância e a obrigatoriedade da educação dessas crianças. As leis utilizadas foram:

- I. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394/1996;
- II. Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/1990
- III. Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015

Procedimentos: Exposição oral

Materiais utilizados ou recursos utilizados: Datashow

Resultados Esperados: Sensibilização dos pais e a da comunidade escolar sobre a importância da educação especial.

No dia 18 de junho, foi iniciada a segunda parte da proposta de intervenção. Para abrir as atividades, foi realizada a apresentação de um seminário cujo título foi "A Educação Especial e a Inclusão da Criança com Deficiência". O seminário ocorreu em uma sala do Centro de Educação Escolar Indígena Januária e foi aberto a toda a comunidade escolar: pais, professores e gestores.

O seminário foi dividido em três tópicos: O que é Educação Especial; Direitos das Crianças com Deficiência; e A Importância da Família no Processo de Inclusão. Durante a apresentação, foram expostas informações sobre o que caracteriza uma pessoa com deficiência,

quais são as principais deficiências e os principais documentos legais que garantem os direitos das crianças com deficiência, principalmente no que diz respeito ao direito à educação e ao papel imprescindível dos pais para que as crianças deficientes tenham um bom desenvolvimento.

A comunidade escolar se fez presente, com pais (nem todos compareceram), professores e gestores. Ao longo da apresentação do seminário, o público presente fez importantes intervenções. Sobre a Educação Especial, tanto pais quanto gestores e professores da escola informaram que já têm noção da obrigatoriedade da oferta dessa modalidade de educação. Os pais presentes falaram sobre como a escola oferta a educação especial e como veem o empenho da escola em oferecê-la da melhor forma possível.

Os professores e gestores apontaram que a escola faz todo o possível para se adequar à legislação da educação especial, oferecendo educação continuada, cursos de capacitação e demandando da Secretaria de Educação os recursos necessários. No que se refere à infraestrutura predial, mencionaram as obras que serão realizadas (a escola estava em obras durante a realização deste trabalho), informando que isso tornará o espaço mais acessível.

Quanto à questão dos direitos das crianças com deficiência, foi muito destacado, tanto por parte dos pais quanto dos professores e gestores, o preconceito que as crianças com deficiência sofrem e a incompreensão que muitas pessoas, seja da comunidade ou fora dela, ainda têm. Isso fez com que eles precisassem ser incisivos na defesa dos direitos dos filhos/alunos com deficiência.

O último ponto da apresentação, "Importância da Família no Processo de Inclusão", foi o que mais gerou participação. Os pais falaram sobre a dificuldade que enfrentam ao criar seus filhos com deficiência, uma vez que eles exigem cuidados especiais. Também relataram como, muitas vezes, sofrem com o preconceito ao qual seus filhos estão submetidos, até mesmo no ambiente familiar.

Sobre a necessidade de terem um papel mais ativo na educação dos seus filhos para que possam ter um desenvolvimento melhor, os pais presentes ficaram surpresos com essa informação, afirmando que acreditavam que esse papel seria cumprido inteiramente pela escola. Ao longo das falas, percebemos que os pais confiam muito na escola, aprovando o trabalho que ela realiza.

Por parte dos professores, as falas centraram-se na dificuldade geral que a escola enfrenta para aumentar a participação dos pais na vida escolar de seus filhos, mas afirmaram que a escola faz todo o possível para orientar e ajudar os pais na tarefa de escolarização das crianças com deficiência. Um ponto que nos chamou muita atenção foi a informação de que

ainda existem alguns pais que são contrários a matricular seus filhos com deficiência, fazendo-os ficar em casa, isolados da comunidade, e que tal situação ultrapassa as prerrogativas da escola, sendo necessária a intervenção de outros órgãos governamentais.

Resultados atingidos: Para fins de análise, consideramos os resultados alcançados, uma vez que tivemos o comparecimento de alguns pais das crianças com deficiência, bem como da comunidade escolar. Ao longo do seminário, foram muitas as falas nas quais percebemos que a educação especial é vista como necessária e já é praticada na escola. Quanto à conscientização dos pais sobre a importância de sua participação no processo de inclusão de seus filhos e para que tenham um bom desenvolvimento no ensino-aprendizagem, houve um avanço nessa percepção.

Figura 02 – Apresentação do seminário



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

3.4.2 Oficina 1: Caixa dos sensorial.

Objetivo: estimular o sentido das crianças com deficiência para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, social e emocional.

Procedimentos: exposição oral.

Materiais utilizados: caixa de sapato de papelão, brinquedos, tnt, E.V.A.

Resultados esperados: Que os pais consigam reproduzir essa atividade com seu filho em casa para um melhor desenvolvimento.

No dia 18 de junho, demos continuidade ao nosso projeto de intervenção na comunidade escolar Indígena Januária, juntamente com a aplicação de propostas de oficinas pedagógicas direcionadas aos pais das crianças com deficiência. Foi apresentada a eles a

primeira ideia de atividade: "Caixa Sensorial", cuja finalidade é auxiliá-los no acompanhamento, desenvolvimento e interação com seus filhos.

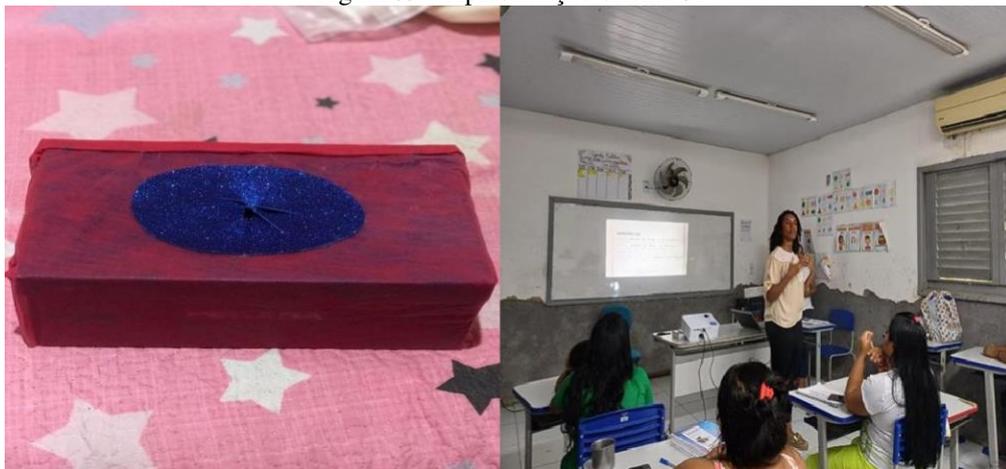
Durante a apresentação, foi primeiramente explicado por que esse recurso se torna importante e eficaz durante o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que, assim como as crianças "ditas normais", as crianças com deficiência também têm melhor compreensão quando o aprendizado é lúdico.

O lúdico envolve e prende a atenção, tornando-se atrativo e educativo para elas. Durante a exposição, foi demonstrado e explicado aos pais presentes a forma como se produzia o material. Nesse caso, era necessário fazer um corte redondo na parte central da caixa de sapato, envolvê-la com TNT para torná-la mais atrativa e colocar EVA sobre o corte do círculo para criar um efeito de mistério quando a criança fosse retirar o objeto.

Destacamos, nesse sentido, o quão importante é a escolha das atividades lúdicas para o processo de ensino das crianças com deficiência. Esta, em especial, foi escolhida por se tratar de uma atividade que promove uma interação social mútua entre pais e filhos, além de ajudar na descoberta dos objetos que os rodeiam.

Resultados atingidos: Os pais consideraram a oficina de suma importância, achando-a prática e interessante, pois acreditam que ajudará suas crianças a descobrirem vários objetos ao seu redor, fazendo com que a percepção aconteça de forma contínua.

Figura 03 – Apresentação oficina 01



Fonte: Arquivo pessoal (2024)

3.4.3 Oficina 2: Números Pontilhados.

Objetivos: Auxiliar e desenvolver a concentração e a coordenação motora fina

Procedimentos: Exposição Oral

Materiais utilizados: Pedaco de papelão, fita durex e pincel.

Resultados esperados: Que os pais possam auxiliá-los para que bons resultados sejam obtidos.

Para esta segunda oficina, foi apresentada aos pais a atividade “Números Pontilhados”, deixando clara a efetividade que a concentração tem para atingir bons resultados, principalmente quando se trata de atividades que exigem a concentração máxima da criança com deficiência.

Foi explicado a eles como iriam produzir o material. Primeiro, deveriam pegar um pedaco de papelão e escrever os números pontilhados de 1 a 10, envolvendo todo o papelão com fita adesiva, fazendo com que a criança pudesse cobrir esses números e apagá-los com facilidade sempre que quisesse, para praticar e desenvolver a coordenação motora fina⁴. Considerando toda a explicação, os pais foram bastante participativos em relação à proposta oferecida e ao bom direcionamento da oficina.

Na turma, havia vários professores e pais presentes, o que tornou nossa manhã muito proveitosa, pois houve muita troca de experiências, fazendo com que os pais percebessem o quão importante é a presença deles no acompanhamento dessas atividades com seus filhos.

A escolha dessa oficina se torna fundamental, pois é necessário que a criança com deficiência consiga ter um bom desempenho motor, o que, conseqüentemente, ajudará a trabalhar a percepção visual.

Resultados atingidos: Com boas opiniões, os pais acreditam que esta atividade é necessária para que a criança consiga treinar de forma prática a coordenação, fazendo com que essa criança tenha eficácia ao desenvolver o que lhe foi proposto, podendo até mesmo tornar o momento prazeroso.

⁴ A coordenação motora fina é a capacidade de fazer movimentos intencionais com os músculos menores do corpo. Um exemplo é o movimento de pinça. A partir dele, a criança move intencionalmente os dedos para agarrar um objeto pequeno. Mas não é só isso: os músculos oculomotores também fazem parte da coordenação motora fina. Afinal, é a partir deles que a criança consegue fixar o olhar em um objeto e, a partir daí, realizar algum movimento com ele. Para mais informações, acessar <https://www.ninhosdobrasil.com.br/coordenacao-motorafina#:~:text=O%20que%20C3%A9%20coordena%C3%A7%C3%A3o%20motora,para%20agarrar%20um%20objeto%20pequeno.>

Figura 04 – Apresentação oficina 02



Fonte: Arquivo pessoal (2024)

3.5 Resultados e discussões

Após a aplicação da proposta, destacamos o desafio que foi trabalhar a temática da educação especial e da inclusão dentro do território indígena. Apesar das dificuldades, sendo a principal conseguir que todos os pais de alunos com deficiência participassem da palestra e da oficina, consideramos satisfatória a aplicação da proposta.

Assim, durante o seminário "A Educação Especial e a Inclusão da Criança com Deficiência", a comunidade escolar se mostrou atenta no que se refere às leis que garantem o direito e a obrigatoriedade da educação das crianças com deficiência. No decorrer da apresentação, os professores salientaram que tais leis eram conhecidas por eles e destacaram que a escola faz de tudo para garantir a oferta de educação especial e a inclusão dos alunos, seja com a qualificação dos professores, espaços adequados e atenção dada às famílias no momento da chamada escolar, onde eles visitam os pais das crianças com deficiência para informar sobre a necessidade de matricularem seus filhos. Mesmo assim, destacaram que muitos professores ainda têm dificuldades em assimilar a importância da educação especial e da inclusão, bem como a pouca participação dos pais dos alunos com deficiência.

Os pais presentes no seminário falaram sobre como é difícil cuidar de seus filhos com deficiência, destacando que muitas vezes o próprio companheiro(a) não vê com bons olhos deixar o filho ir para a escola porque acredita que isso não tem importância e teme pelo preconceito que os filhos podem sofrer. Apesar disso, após o seminário, os pais presentes se mostraram muito satisfeitos com as informações passadas, informando que iriam ser ainda mais presentes na vida escolar dos filhos, já que não tinham ideia da importância que a presença deles tem para o bom desenvolvimento dos seus filhos.

No que se refere às oficinas "Caixa dos Sentidos" e "Números Pontilhados", tanto professores quanto pais mostraram-se admirados pelas duas propostas, destacando a praticidade das atividades, com o uso de materiais simples, e como isso poderia facilitar o processo de desenvolvimento dos alunos/filhos com deficiência.

Contudo, ficou notório que, apesar da importância das ações realizadas neste trabalho e das atividades diárias que a escola faz para garantir a oferta da educação especial e da inclusão, ainda se faz necessária uma abordagem mais abrangente, com a participação de múltiplos órgãos governamentais (Ministério da Educação, Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania, Ministério dos Povos Indígenas, FUNAI, Defensoria Pública do Maranhão, Ministério Público, Conselho Tutelar, secretarias municipais e estadual da educação e dos direitos humanos, universidades, comunidade escolar, comunidades indígenas, etc.) para que a educação inclusiva seja efetivada, e que os pais dessas crianças com deficiência entendam que sua presença na vida escolar dos filhos é necessária e indispensável.

Ao longo do trabalho, foram comuns relatos sobre pais que mantêm crianças com deficiência trancadas em casa, ou que negligenciam a educação de seus filhos. Tais situações exigem uma resposta das autoridades competentes, com a participação da sociedade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os objetivos que nortearam esse trabalho, foi evidenciado que para que se alcance um futuro onde a Educação Inclusiva seja de fato efetivada, se faz necessário um trabalho de sensibilização com os pais e/ou responsáveis das crianças com deficiência. A participação das famílias das crianças com deficiência, por ser imprescindível para que elas tenham um desenvolvimento pleno, deve ser um dos objetivos centrais a ser alcançado.

Ao longo da aplicação da proposta, ficou evidente a acerto ao escolher os pais como nosso público-alvo, uma vez que, mesmo que a escola possua uma boa infraestrutura física e humana, ela sozinha não pode garantir que o direito à educação das crianças com deficiência seja efetivado, nem que haja de fato a inclusão.

Assim, diante de tudo que foi exposto, concluímos com êxito o trabalho, uma vez que os pais e a comunidade escolar puderam se aprofundar na temática da educação especial e da inclusão, compreendendo o papel da família para a inclusão das crianças com deficiência na vida escolar.

Por fim, agradecemos todo o apoio que nos foi dado pelos professores e gestores do Centro de Educação Escolar Indígena Januária, escola que muito nos impressionou pela qualidade da educação ofertada, sendo, sem dúvidas, um modelo para toda a região, tanto na educação indígena quanto em seu compromisso pela oferta de uma educação especial de qualidade e pela inclusão da criança com deficiência.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Introdução à Educação**. São Paulo – Paulus. 2014.

BRASIL. LDB : **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 7. ed. – Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019BRASI. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Planalto, Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm

BERGAMASCH, Maria Aparecida; SILVA, Rosa Helena Dias da. **Educação Escolar Indígena no Brasil: da escola para índios às escolas indígenas**. Santa Cruz do Sul – Agora. v. 13, n. 1, jan./jun. 2007, pg. 124-150. Disponível em: <file:///C:/Users/13/Downloads/113-Texto%20do%20Artigo-294-1-10-20071130.pdf>. Acesso em: 03 de out. de 2022

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; SOUZA, Vânia Pereira da Silva. Crianças indígenas Kaiowá e Guarani: um estudo sobre as representações sociais da deficiência. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 23, n. 53/1, p. 425-440, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1626/1253>

CIA, Fabiana; SÁ, Michele Aparecida de. **Educação Especial nas Escolas Indígenas: Análise do Censo Escolar de 2007-2010**. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28 n.51, p. 39-50. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X4672>. Acesso em: 26 de ago. de 2022

FLORIANI; Marlei Adriana Beyer. **Educação inclusiva**. UNIASSELVI, 2017

FREIRE, João Victor de Farias Furtado e. **Da assimilação à conquista do direito à diferença: Educação Escolar Indígena no Brasil**. Orientador: Professor Dr. José Pimenta 2013. 64 f. TCC (Graduação) –Curso de Antropologia da Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2013. Disponível em <https://bdm.unb.br/handle/10483/6695> Acesso em: 16 de fev. de 2022

LUCAS MACCARI. **O índio visto de cima: o tratamento conferido aos indígenas nas constituições de 1946 e 1988**. Orientador: Prof. Msc. Paulo Sérgio Osório. 2018. 53 f. TCC (Graduação) - Curso de História da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, Criciúma, 2018. Disponível em <http://repositorio.unesc.net/handle/1/7896> Acesso em: 07 de fev. de 2022

NUNES, Daniela de Fátima Ferraro Nunes. O trabalho para o capital: atuação do(a) professor(a) indígena na Terra Indígena Rio Pindaré e sua experiência como Trabalhador(a) da educação. TESE. Belém, PA: UFPA, 2023.

PARAÍSO, Maria Hilda B. **Construindo o estado de exclusão: os índios brasileiros e a Constituição de 1824**. Bahia - Revista CLIO – Revista de Pesquisa Histórica. Volume 28.2. S/D, p.1-17

POLETTI, Ronaldo. **Constituições Brasileiras (1934)**. Brasília –Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, vol. 3, 2018.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da educação escolar no Brasil: Notas para uma reflexão.** Ribeirão Preto –Paidéia, FFCLRP-USP. 4, fev/jun, 1993, p.15-30.

SANTOS, Elle Vieira; BRIGHENTI, Clovis Antonio. **Educação Escolar Indígena no Estado Novo.** Foz do Iguaçu, s/d, p. 1-20

RODRIGUES, Douglas; SANTOS, Ricardo Ventura. **A política nacional de atenção à saúde dos povos indígenas no Brasil: Uma análise histórica e perspectivas futuras.** Cadernos de Saúde Pública, 2016.

TOMMASI, Breno. **Da cruz à espada: a política indigenista nos primeiros anos da República no Brasil.** História da Ditadura – 2021. Disponível em: <https://www.historiadaditadura.com.br/post/da-cruz-%C3%A0-espada-apol%C3%ADtica-indigenista-nos-primeiros-anos-da-rep%C3%BAblica-no-brasil> Acesso em: 22 de dez. de 2021

YAMADA, Érica Magami; ALBUQUERQUE, Fernando Pessoa de; HOLANDA, Marianna Assunção Figueiredo. Crianças indígenas com deficiência e a violação dos direitos à saúde, territoriais e humanos no Brasil. **Revista Brasileira de Bioética.** Brasília, v. 15. P. 1-24, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbb/article/view/27580/26345>. Acesso em: 16 de nov. de 2024

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Questionário
Objetivo: Este questionário pretende analisar a preocupação dos pais de alunos com deficiência em relação ao processo de ensino - aprendizagem. Para que você possa observar em suas respostas a visão desses pais sobre a inserção dessa criança na escola e identificar se eles conhecem os direitos de seus filhos.
Questão 01 - Como você descreveria o nível de interesse e satisfação de seu filho(a) em relação à escola e às atividades de aprendizagem?
Questão 02 - Você acredita que as necessidades específicas de aprendizagem de seu filho(a) estão sendo consideradas convenientes e atendidas pela escola?
Questão 03 - Como os professores comunicam o progresso escolar e comportamental de seu filho(a)? Você se sente bem-informado(a) sobre desenvolvimento dele(a)?
Questão 04 - Na sua opinião, a escola oferece um ambiente inclusivo que promove a participação ativa de seu filho(a) nas atividades educacionais?
Questão 05 - Você percebe algum desafio ou barreira que possa afetar diretamente o envolvimento e a participação de seu filho(a) na vida escolar?
Questão 06 - A escola demonstra flexibilidade em relação às adaptações permitidas para atender às características individuais de seu filho(a)?
Questão 07 - Como você avalia a interação social de seu filho(a) com os colegas? Ele(a) se sente integrado(a) e apoiado(a) pelos outros estudantes?
Questão 08 - Você já teve a oportunidade de discutir e contribuir para as decisões educacionais relacionadas ao seu filho(a)? Sente que sua opinião é valorizada pela escola?
Questão 09 - Na sua percepção, a escola está promovendo atividades extracurriculares que são acessíveis e inclusivas para seu filho(a)?
Questão 10 - Você acredita de que os direitos e necessidades específicos de seu filho(a) estão sendo respeitados e atendidos no ambiente escolar?

APÊNDICE B - CARACTERIZAÇÃO DAS OFICINAS

OFICINAS	ATIVIDADE 01	ATIVIDADE 02
	<p>Caixa dos sentidos - Com uma caixa de papelão fazer dois buracos na lateral. Guarde um ou mais objetos e feche. O jogador precisa tatear, ouvir e até cheirar para adivinhar o que tem dentro. Ganha quem descobrir tudo.</p>	<p>Números Pontilhados - Em uma folha de papelão fazer pequenos buracos, em seguida colar fita durex em todos os furos, após escreva de forma pontilhada números de 1 a 5 por exemplo. Assim, com um pincel pode ser coberto os pontilhados, apagado e refeito sempre que quiser.</p>
OBJETIVOS	<p>Fazer com que seja desenvolvido o tato e a percepção, levando em consideração e fortalecendo a ideia da participação dos pais em uma atividade dinâmica e educativa.</p>	<p>Desenvolver a coordenação motora e o raciocínio lógico, fazendo com que seja criado um laço de interação entre os pais e a criança na elaboração da atividade.</p>

