

GEOGRAFIA: Ambiente, Educação e Sociedades – GeoAmbES



ARTIGO

OLHAR O INDÍGENA COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Mirando el indígena con discapacidad en el contexto de la educación especial bajo la perspectiva de la educación inclusiva

Mirando el indígena con discapacidad en el contexto de la educación especial bajo la perspectiva de la educación inclusiva

Fernanda Furini

Especialista em Políticas Públicas pela Universidade de Ribeirão Preto (SP) – UNAERP. Especialista em Gestão em Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação do Mestrado em Educação da URI. Docente do Curso de Psicologia da Sociedade Educacional Três de Maio - SETREM; Servidora Pública do Município de Derrubadas (RS).

Email:pscifurini@yahoo.com.br

Cláudia Battestin

Doutora em Educação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação na Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ.

E-mail: battestin@unochapeco.edu.br.

Mario Mejia Huaman

Doctor en Educación por la Universidad Nacional del Cusco y Magister en Filosofía por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Quechua-hablante. Miembro Correspondiente de la Academia Mayor de Quechua. Presidente de la Sociedad de Pensamiento Andino. Miembro de la Sociedad Peruana de Filosofía. Miembro de la Asociación Católica Peruana de Filosofía. Profesor de la Universidad Ricardo Palma.

E-mail: mejiahuaman@gmail.com

Como citar este artigo:

FURINI, Fernanda; BATTESTIN, Cláudia; HUAMAN, Mario Mejia. Olhar o indígena com deficiência no contexto da educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva. **GEOGRAFIA: Ambiente, Educação e Sociedades – GeoAmbES**, jul./dez. vol. 2, n. 1, p. 169-184, 2019. ISSN 25959026.

Disponível em:

<https://periodicos.unemat.br/index.php/geoambes/index>

Volume 2, número 1 (2019)

ISSN 25959026

OLHAR O INDÍGENA COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Mirando el indígena con discapacidad en el contexto de la educación especial bajo la perspectiva de la educación inclusiva

Mirando el indígena con discapacidad en el contexto de la educación especial bajo la perspectiva de la educación inclusiva

Resumo

A pesquisa aqui apresentada, é resultante de uma investigação bibliográfica que busca ampliar o olhar sob a inclusão de indígenas com deficiência a partir da sua condição de ser indígena e deficiente. Observamos a necessidade do respeito às diferenças: cultural, valores étnicos, territoriais, sociais, educacionais e como a inclusão foi acontecendo em nível de educação e educação especial aos indígenas com deficiência. Por ora, salientamos a necessidade da ampliação e efetivação de políticas públicas que correspondam com o olhar à coletividade e as necessidades da população. Concluímos que a educação especial pode ser um espaço de possibilidades, pois, através do acolhimento, há a mediação para que possa haver a inclusão ao indígena com deficiência e o mesmo se sinta incluído.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Deficiente.

Abstract

The research presented here is the result of a bibliographical research that seeks to broaden the perspective of the inclusion of indigenous people with disability based on their status as indigenous and disability. We observed the need to respect differences: cultural, ethnic, territorial, social, educational values and how inclusion was happening at the level of education and special education for the natives with disability. For now, we emphasize the need for the expansion and implementation of public policies that correspond with the view of the community and the needs of the population. We conclude that special education can be a space of possibilities, because through the reception, there is mediation so that there can be inclusion to the indigenous with disability and the same feel included.

Keywords: Education. Inclusion. Disability.

Resumen

La investigación es el resultado de una pesquisa bibliográfica que intenta ensanchar la perspectiva de la inclusión de indígenas con discapacidad basadas en su condición de ser indígena y deficiente. Observamos la necesidad del respeto a las diferencias: cultural, valores étnicos, territoriales, sociales, educativos y cómo la inclusión se ha ido sucediendo a nivel de educación y educación especial a los indígenas con discapacidad. Por ahora, subrayamos la necesidad de la ampliación y efectividad de políticas públicas que correspondan con la mirada a la colectividad y las necesidades de la población. Concluimos que la educación especial puede ser un espacio de posibilidades, pues, a través de la acogida, hay la mediación para que pueda haber la inclusión al indígena con discapacidad y el mismo se sienta incluido.

Palabras Clave: Educación. Inclusión. Deficiente.

Fernanda Furini. Cláudia Battestin. Mario Mejia Huaman

170

Primeiras palavras

O que se espera como um questionamento quando se faz uma reflexão sobre a questão da inclusão às pessoas com deficiência? No tempo presente, pode estar associado a uma condição, a um conceito que está deflagrado, em que todas as pessoas com deficiência precisam, têm o direito e podem estar incluídas. Porém, para chegarmos a esta inclusão, precisamos compreender outro conceito que a antecede, que é o da integração das pessoas com deficiência. Desta forma, presentificar a normalização e o formato de integração educacional enquanto movimento histórico que faz parte da política de educação especial no país, se faz necessário.

Segundo Mendes (2006), o que havia como princípio em relação à normalização, teve sua origem em países escandinavos, que mantinham a sua essência em defesa aos direitos das pessoas com deficiência em participarem e conseguirem usufruir de um padrão de vida igualitário a todos nesta cultura, além da participação das mesmas em grupos de indivíduos com idade de acordo com as suas. A ideia vinha ao encontro do princípio de que as oportunidades e as vivências pudessem ser iguais a todos: deficiente e não deficientes.

Assim, como este princípio de normalização ganhou o mundo, o Brasil, começou a fazer os seus movimentos a partir de 1970, efetuando matrículas de alunos deficientes em classes comuns de ensino e em classes especiais em escolas regulares. Na ótica de Silva (2012), este movimento apresentou as suas resistências e críticas, ao passo que se vive em uma sociedade competitiva e cheia de buscas por resultados e a proposição integrativa tinha como valor principal a cooperação, a solidariedade e o respeito, contrapondo a ideia do sistema educacional. Assim, era visível que a integração escolar não iria se propor a diminuir o abandono escolar e nem tampouco a desenvolver formas de conduzir a presença dos alunos com deficiência em sala de aula, com uma proposta aprimorada e que viesse no sentido das necessidades e da realidade de cada aluno com sua deficiência. Havia a carência de uma política diferenciada, includente em última análise, com outra terminologia, conceituação e propósitos: a então, chamada, inclusão das pessoas com deficiência.

Outrora, ao considerar esta inclusão, como primeiramente, uma inclusão social a partir do movimento dos grupos minoritários, estes que apresentam diferenças étnicas, raciais, de gênero, excluídos por suas aparências físicas, desempenho acadêmico, condições socioeconômicas, entre outros, na busca pelos seus espaços, direitos e reconhecimentos em

todos os ambientes da sociedade, nos remete a compreensão de que, esta inclusão social está associada à ideia de inclusão escolar ao fazer uma análise de que o espaço educacional, pode ser a porta de entrada para a possibilidade de oportunidades, de vivências, experiências, aprendizagens, trocas, com realidades concretas que preparam para as relações comunitárias e sociais. Assim, se pode pensar a inclusão social como a amplitude conceitual, e a inclusão escolar, como uma das vias de acesso imprescindíveis para que haja efetivamente a inclusão social das diferenças.

Desta maneira, se analisarmos o contexto panorâmico, até os anos de 1990, observaremos através de Mendes (2006) que, a literatura apresenta a inclusão nos países de origem inglesa, em especial, os Estados Unidos, e os europeus, com a terminologia da integração enquanto proposta e oferta de serviços às pessoas com deficiência. No Brasil, Silva (2012) referencia o percurso político para pensar o movimento da integração escolar para o processo de inclusão escolar sob a perspectiva da educação inclusiva, estabelecendo através de documentos oficiais este percurso, os quais, vão demonstrando as mudanças que foram acontecendo em nível de legalidade para a garantia de direitos igualitários as pessoas com deficiência. Estes documentos são referências, pois, cada um deles, contempla objetivos que possibilitam desde o esclarecimento das políticas de educação especial, as diretrizes básicas para a sua execução até o processo de inclusão propriamente dito.

Um dos grandes marcos da educação especial e do processo de inclusão escolar ocorreu através da aprovação no ano de 2008 da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, que contribuiu para que os direitos e a constitucionalidade das pessoas com deficiência fossem salvaguardados. No entanto, com a implantação desta política educacional, a orientação aos sistemas educacionais se focou na organização dos serviços e recursos da educação especial de forma complementar ao ensino regular, como oferta obrigatória e de responsabilidade dos sistemas educacionais de ensino (BRASIL, 2013).

O objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é,

(...) o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo: a) Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; b) Atendimento educacional especializado; c) Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; d) Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais

profissionais da educação para a inclusão escolar; e) Participação da família e da comunidade; f) Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e g) Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2016, p. 37).

Verifica-se que esta política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, propõe um regresso e uma reflexão quanto ao real sentido da Constituição Federal de 1988, a qual faz referência, em seu Artigo N°. 208 no parágrafo III, que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “(...) atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988) não abordando, em momento algum, que esse atendimento deveria ser substitutivo a rede regular. Ainda, interpreta esta modalidade atual como da escolarização comum, definindo a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em todas as etapas, níveis e modalidades, preferencialmente, no atendimento a rede pública de ensino (BRASIL, 2013).

Conforme o documento referente à consolidação da inclusão escolar no Brasil – 2003 a 2016, quanto ao AEE, verificam-se:

O caráter não substitutivo e transversal da educação especial é ratificado pela Resolução CNE/CEB n° 04/2010, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e preconiza em seu artigo 29, que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado – AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2016, p. 32-33).

A proposição é bem fundamentada com os AEEs, porém, nem tudo o que a lei preconiza é mantido pela escola como uma possibilidade que se viabilize rapidamente. Pois, antes é indispensável buscar profissionais especializados, capacitados, com formação específica em AEE para então, dar sequência a demanda legal. Desta forma, o profissional responsável pelo AEE deverá ter licenciatura e formação específica para atuar na sala de recursos multifuncional, que são também, espaços públicos que se associam à estrutura existente anteriormente nas redes estaduais e municipais e ainda, o projeto político pedagógico (PPP) da escola deve contemplar esse atendimento. Lembrando que, é de competência da escola, do professor da rede regular, “(...) acompanhar e avaliar o desenvolvimento da criança com a participação da família; verificar e sugerir ações em

relação à eliminação de barreiras culturais, arquitetônicas, atitudinais e principalmente, curriculares” (BRASIL, 2001, p. 33).

No Brasil, de acordo com o Artigo 13 da LDB N° 9.394/96, em seus incisos I e II, há necessidade de adequação dos professores no processo de construção coletiva do PPP, compreendendo que não é o aluno aquele que deverá adaptar-se à escola e sim a escola que, conscientemente, deverá saber da sua função, colocando-se à disposição do aluno. Desta forma, evidencia-se como um espaço inclusivo, a fim de atingir os objetivos da educação geral, a saber que, é fundamental o cumprimento da lei, a saber que, o Estado tem o dever de assumir o atendimento escolar direto, por meio das redes de ensino, cumprindo a lei (LDB N° 9.394/96), no que diz em seu artigo 59 – Parágrafo III: “Professores com especialização adequada em nível médio e superior, para atendimento especializado, bem como, professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos” (BRASIL, 1996).

Assim, para que aconteça a inclusão das pessoas com deficiência, é esperado que em âmbito escolar, os professores possam em sua formação, ter a capacidade de criar ou utilizar outros meios de ensino, adotando um planejamento flexível, explicitando um novo contrato didático. Neste contrato é esperado que se reinventem os saberes pedagógicos com base na prática social da educação, porém, para encontrar instrumentos que viabilizem o processo de aprendizagem, é necessário também, o aumento quantitativo e qualitativo na formação de educadores. Além da formação continuada aos professores e propostas de formação inclusiva, é necessária a garantia de recursos financeiros e serviços de apoio pedagógico público e privado especializado, compreendendo que, a partir do cumprimento legal e fatorial destas necessidades, poderá ser efetivado o real acolhimento/inclusão das pessoas com deficiência na escola.

É possível visualizar nesta trajetória histórica da educação especial no Brasil sob a perspectiva da educação inclusiva, ganhos consideráveis, pois, há um olhar em nível de legalidade as pessoas com deficiência. Contudo, da mesma forma que ocorreram avanços, ainda há contradições, controvérsias, fragilidades, demandas e necessidades que precisam ser supridas e minimizadas nesta trajetória. E, a condição de sujeito/cidadão é o que motiva a reflexão, os questionamentos, proporcionando o diálogo entre todos, para o protagonismo da inclusão das diferenças.

E, é pela via da inclusão das diferenças que se busca abordar à inclusão do indígena com deficiência, considerando que para esta população também aconteceram mudanças

significativas que sequencialmente serão abordadas, elucidando um panorama constitucional. Enfatizando que o espaço inclusivo, é também o espaço que o sujeito se sente incluído. Daí a ideia da abordagem da inclusão do indígena com deficiência, sob os dois aspectos que se diferenciam, mas, ao mesmo tempo, podem ser agregados: o que se preconiza e vem de um lugar de ganho pelo viés constitucional, de legalidade, das políticas públicas, do pensar a inclusão sob a perspectiva da educação inclusiva, bem como, um olhar ao desejo dos sujeitos, do sujeito com e no seu coletivo, compreendendo que a inclusão de indígenas com deficiência acontece e pode se configurar em espaços educacionais da rede regular de ensino, como em espaços de educação especial. A lógica de incluir o indígena com deficiência reflete a relação do duplo de sua inclusão: na sua condição de ser indígena e na sua condição de deficiente.

Desta maneira, segue a ideia de olhar o indígena com deficiência a partir do viés constitucional e da legalidade, a fim de sustentar a sua existência na condição de pessoa com deficiência, visualizando a necessidade das políticas públicas educacionais nesta área e na área de formação profissional, respeitando sempre a sua cultura, seus valores, sua forma de ser e viver, seu desejo, que muitas vezes, passa pelo viés comunitário, pelo desejo coletivo, e não pelo desejo do indígena.

Olhar o indígena com deficiência no contexto da educação e educação especial

Este olhar pode aguçar, instigar o leitor, ao passo que, para algumas pessoas e não poucas, pensar o indígena com deficiência remete a alguns questionamentos: eles existem?, onde estão?, participam do processo educacional?, são incluídos? Muitos desdobramentos e respostas podem advir destes questionamentos, dependendo do contexto populacional, do território, da cultura, da etnia, da existência de leis e do fomento das mesmas, além de, como o processo de inclusão possa estar sendo pensado ou acontecendo em nível sócio educacional diante da realidade desta população.

Um exemplo, para iniciar com a ideia da possibilidade de desdobramentos e respostas aos questionamentos que possam surgir quanto aos indígenas com deficiência, está na realidade focal a esta pesquisa, num território e numa população específica, onde e na qual se afirma: Sim, os indígenas com deficiência existem! E, no território do Rio Grande do Sul, na região noroeste do Estado do RS, na maior Terra Indígena do Estado, com

aproximadamente vinte e três mil hectares, a Terra Indígena Guarita, que conta com uma população abeirada há sete mil indígenas, em sua maioria da etnia *Kaingang*, eles sobrevivem, vivem e muitos conseguem passar pela educação, pela educação especial e serem incluídos na rede regular de ensino. Mas, para se chegar a este nível educacional, se compreende que existem desdobramentos anteriores, que dizem respeito à relação histórica e constitucional que vieram marcando o contexto da educação dos povos indígenas, contemplando (ou não) os indígenas com deficiência.

Assim, muitas vezes, a estranheza que se possa ter quanto à existência de indígenas com deficiência no meio social e comunitário, vem marcada pelo processo histórico, que está relacionado à relação do indígena com a terra, o seu formato de conduzir a sua produção e com isto, lidar com os seus problemas sócio econômicos, se verifica então, a sua dificuldade de acolher a deficiência, conforme é apontado por Correia & Correia (2011, p. 424),

Para os índios, a terra era a sua maior riqueza, e sua mobilidade no espaço era relativamente grande. Praticavam atividades como a horticultura, a coleta, a caça e a pesca, possuindo equipamento material que permitia a realização de atividades econômicas. Essas atividades eram realizadas sem nenhuma tentativa de preservação ou de restabelecimento de equilíbrio da natureza. Por isso, a exaustão relativa das áreas ocupadas exigia tanto o deslocamento periódico dentro de uma mesma região, quanto o abandono dela e a invasão de outras áreas consideradas mais férteis e ricas de recursos naturais. Como os índios aprendiam a lidar com os problemas sociais a partir da repetição, eles não sabiam como enfrentar as tensões sociais resultantes das alterações bruscas, senão através dos modelos aplicáveis aos ajustamentos que transcorreram nas situações sociais recorrentes. A presença da deficiência na tribo, por exemplo, resultava em alterações que fugiam do padrão.

Desta maneira, as situações que abalavam a realidade social da comunidade, que saísse daquilo que rotineiramente eram acostumados a seguir, de forma ritualística e tradicional, provocava um grande desacordo comunitário. Compreendemos com isto, a impossibilidade da presença de indígenas com deficiência neste entorno, lembrando que os autores compreendem que:

(...) era necessário passar de geração em geração a herança cultural, com a apropriação de técnicas, conhecimentos e tradições, levando em conta que essa herança é reprodutivista, universal e invariável. Para eles, tornava-se invariável a existência de índios com deficiências, que não pudessem desenvolver as suas possibilidades biopsicossociais (CORREIA & CORREIA, 2011, p. 425-426).

Compreende-se que para o indígena a relação com o território, a sustentabilidade e a revitalização étnica dizem respeito a fatores identitários e de pertencimento, que requerem o

reconhecimento de todos, inclusive, do não-indígena para então, haver a possibilidade de se trabalhar com a ideia das diferenças, das condições legais e constitucionais de acordo com esta diversidade que faz parte do Brasil. Segundo Correia & Correia (2011), há uma diversidade étnica e cultural de comunidades indígenas no país e a relação com a deficiência não poderá estar alocada a leis universais, por conta das peculiaridades, das características regionais, da relação com a ancestralidade, com a forma de relação das comunidades étnicas com o mundo, há a necessidade da escuta e do respeito a todos estes fatores. Assim, é possível constatar que a abordagem a deficiência de um modo geral, ainda é tenra e pouco discutida, difundida nacionalmente, considerando a condição de minoria populacional e se aferida em uma minoria étnica que é a população indígena, as discussões e reflexões são ainda mais recentes e por vezes, inexistentes.

Para melhor compreensão, é importante ter como base a educação escolar das comunidades indígenas no Brasil e ir avançando a ideia da educação especial e inclusão aos indígenas com deficiência. Assim, segundo Buratto (2007), a educação escolar às comunidades indígenas no país entre os séculos XVI até meados do século XX, estavam associadas à catequização dos indígenas. No ano de 1549, com a chegada dos jesuítas no país, foram construídos os primeiros espaços escolares com o objetivo de transmitir o modelo catequético enquanto conversão dos indígenas ao cristianismo e a preparação para o trabalho. Aos indígenas cabia se integrarem de maneira impositiva, assimilar valores e uma cultura diferente que não a sua de origem, conseqüentemente, negar a sua identidade em detrimento da sociedade dominante. Ficando claro que, “(...) essa educação sempre esteve ancorada na legislação que, durante séculos, não levou em consideração toda a diversidade cultural, a cosmologia e as práticas tradicionais” (BURATTO, 2007, p. 03).

É somente após oito anos de proclamada a independência do Brasil (1822), que uma Resolução do Senado (1834) “(...) permite o acesso dos índios à educação escolar e ao serviço militar. Com a Proclamação da República em 1889, a Constituição delega aos governos estaduais a instituição dos índios” (BURATTO, 2007, p. 04). E ainda, segundo Buratto (2007), em 1910 é criado o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e Localização dos Trabalhadores, pelo Decreto nº. 8.072 de 20 de julho de 1910, a função deste órgão era a tutela dos então chamados, nativos. Compreendendo que o objetivo do SPI era o confinamento dos índios em espaços territoriais, para facilitar o controle e com a liberação destes espaços, destas terras, haver a colonização. E, entre os anos de 1910 a 1966 o foco das

atividades aos indígenas era a sua profissionalização, integrando-os a projetos voltados à agricultura e a educação formal, que acontecia em espaços demarcados a eles e quem ministravam estes projetos eram pessoas leigas.

No ano de 1967, é criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que substituiu o SPI, e teve como uma de suas funções assumir a educação, o modelo bilíngue proposto pelo *Summer Institute of Linguistics* – SIL, instalado no Brasil em 1956. Com a parceria estabelecida entre FUNAI e SIL, buscaram codificar as línguas e ensiná-las nas escolas. Considerando que o SIL, segundo Buratto (2007) focava essencialmente na formação de linguistas missionários evangélicos que possuíam aliança com instituições científicas, e com isto, era marcada a entrada das missões evangélicas em território indígena, com o objetivo da conversão e salvação das almas dos índios.

Outro fator de importância, neste contexto da questão da língua materna, ocorreu no ano de 1970, momento em que no Posto do Guarita em Tenente Portela (RS), foi fundada a Escola Clara Camarão e “(...) alguns professores e monitores bilíngues que atuam nas escolas indígenas da região sul, estudaram nesta escola” (BURATTO, 2007, p. 05). E, por mais negativo que fosse a existência deste monitor, em virtude do fato dele ter sido inventado para contribuir com os missionários/professores não-indígenas com a alfabetização da língua indígena, permanecendo numa condição subalterna e serviente, o seu aparecimento teve o lado positivo, pois, contribuiu com a manutenção da língua materna.

Segundo Piovezana (2007), em 1973 a FUNAI tornou obrigatório o ensino bilíngue mediante o Estatuto do Índio, respeitando os valores tribais. Houve rupturas e reativação de convênio entre a FUNAI e o SIL durante o período de 1977 a 1990, em virtude do objetivo do SIL ser de conversão dos indígenas à religião protestante. Este período foi marcado por uma realidade considerável em relação às missões religiosas que atuavam junto aos indígenas. Segundo Piovezana, “mais de cinquenta missões religiosas entre protestantes e católicos atuavam neste período, acelerando convênios como o governo brasileiro, caracterizando assim a famosa “educação missionária”, que não teve êxito, pois marcava uma ruptura com a tradição indígena. (PIOVEZANA, 2007, p. 104).

E, foi através do protagonismo indígena dentro do contexto histórico, que refletiu o que se traduz na Constituição Federal de 1988, havendo um capítulo específico aos índios (Capítulo VIII), constando em seu artigo 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 (BRASIL, 1988, p. 130).

O que se pode verificar, em poucas palavras, é tamanha amplitude de sentidos: os indígenas conseguiram ganhar um espaço, que foi sempre deles, pelo simples fato de existirem, mas, que nunca havia sido efetivado, redigido, apontado, legalizado, como foi na Constituição Federal de 1988.

Percebe-se que alguns movimentos foram realizados para que se chegasse à obtenção destes direitos a população indígena, o que não garante necessariamente, que sejam cumpridos, efetivados como é o desejado. Contudo, estão regulamentados e este com certeza é um importante passo para a busca de oportunidades igualitárias e sem discriminações a população indígena brasileira. Desta forma, compreendendo a Constituição Federal de 1988 como marco a educação escolar indígena é fundamental salientar que além dela, houve outros instrumentos legais que contribuíram para se chegar a este ponto e para a continuidade de algumas mudanças.

Compreende-se que houveram alguns avanços significativos quanto à realidade indígena no Brasil a partir destas leis, decretos, portaria, parecer, resolução e projeto que foram fundamentais para o fomento da educação escolar indígena. E, agregando a sequência visualizada no quadro 4 e que vem ao encontro de movimentos legais quanto a educação escolar indígena, pode-se ainda citar:

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; o Decreto nº 6.094/2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; e o Decreto nº 6.861/2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, definem sua organização em Territórios Etno educacionais e dá outras providências, sendo pontual em seu artigo 1º, ao afirmar que a educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades (BRASIL, 2009).

Além da Resolução CNE/CEB nº 5/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, e especialmente, no seu artigo 11, & 5º é apontado que na identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes indígenas, além da experiência dos professores indígenas, da opinião da família, das questões culturais, a escola indígena deve contar com assessoramento técnico

especializado e o apoio da equipe responsável pela Educação Especial em parceria com as instâncias administrativas da Educação Escolar Indígena nos sistemas de ensino. Os sistemas de ensino devem assegurar a acessibilidade aos estudantes indígenas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, por meio de prédios escolares, equipamentos, mobiliários, transporte escolar, recursos humanos e outros materiais adaptados às necessidades desses estudantes (BRASIL, 2012).

A Resolução CNE/CEB nº 06/2012, que Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e que, em especial, no seu capítulo II, artigo 6º quanto aos princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio é apontado: X - reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade; XI - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo; e XII - reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas (BRASIL, 2012).

O Parecer CNE/CEB nº 13/2012, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena; a Portaria do Ministério da Educação MG/MEC nº 1.062/2013, que institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE que consiste em um conjunto articulado de ações de apoios técnico e financeiro do MEC aos sistemas de ensino para a organização e o fortalecimento da Educação Indígena, conforme disposto no Decreto nº 6.861/2009. Além, do Parecer CNE/CEB nº 9/2015, que diz respeito a Orientações para a Promoção do Acesso de Povos Indígenas de recente contato a processos educacionais.

Inclui-se também, em relação à formação de professores, o Parecer CNE/CP nº 06/2014, aprovado em 02 de abril de 2014 que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores Indígenas, lembrando que os povos indígenas têm o direito a uma educação escolar pautada no respeito aos seus processos próprios de ensino e aprendizagem e ao uso de suas línguas está ancorado em ampla base legal; e, com esta mesma temática, a Resolução CNE/CP nº 01/2015, de 07 de janeiro de 2015, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências, tendo por objetivo regulamentar os

programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos.

É notória e contemplativa a legislação, contudo, há ainda necessidades de ações políticas prementes que contemplem as proposições dos povos indígenas a partir de suas realidades e verdadeiras demandas locais, envolvendo questões econômicas, sociais, territoriais e educacionais, a partir de suas condições culturais e étnicas.

Também é importante apontar que há instrumentos internacionais quanto aos direitos dos indígenas que foram e são contributivos, em nível de legislação que corroboram para a garantia a estes direitos, como a Convenção 107 ou Convenção sobre a Proteção e Integração das Populações Aborígenes e outras Populações Tribais e Semi-Tribais nos Países Independentes (1957), adotada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), sendo conforme apontado por Buratto, “(...) o primeiro instrumento internacional a reconhecer os direitos dos povos indígenas” (BURATTO, 2007, p. 16), tendo sido acatado pelo Brasil em 1966, sugerindo “uma educação escolar indígena semelhante à educação nacional” (BURATTO, 2007, p. 16).

Esta Convenção foi revisada nos anos 1980, originando a Convenção nº 169/1989, cujo nome: Convenção sobre os Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes marca o reconhecimento aos povos indígenas quanto o seu direito de participação em planos de governo e programas que corroborem com o que lhes diga respeito. Quanto à educação:

Prevê a participação das comunidades indígenas na formulação e na execução de programas educacionais, bem como a criação de suas próprias instituições e meios de educação e o direito de alfabetizar suas crianças na língua materna oficial do país a que pertencem (BURATTO, 2007, p. 16).

Em 19 de abril de 2004, o então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, através do Decreto nº 5.051/2004, decidiu que a Convenção nº 169 da OIT, fosse cumprida e executada em sua íntegra no Brasil. (BURATTO, 2007). Desta forma, compreende-se que as políticas públicas, as suas implementações e construções teriam que ser construídas juntamente com as comunidades indígenas e não com a ideia de que alguém criasse as condições legais para a população, como se esta fosse à verdade e realidade da população indígena.

No ano de 2007, houve a aprovação pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos, do projeto de Declaração Interamericana sobre os Direitos dos Povos Indígenas.

Fernanda Furini. Cláudia Battestin. Mario Mejia Huaman

181

enfatizando uma autonomia maior quanto aos direitos da população indígena em definir e aplicar seus próprios programas, seus currículos, a formação docente, capacitações e a língua materna, cabendo ao Estado prover a qualidade, a acessibilidade e o financiamento para que os povos indígenas possam ter instrumentos que venham ao encontro de suas necessidades e demandas educacionais (BURATTO, 2007).

Porém, entre o que está preconizado legalmente e o que realmente acaba acontecendo quanto à educação aos povos indígenas, há um distanciamento considerável – ao se perceber políticas públicas contrárias ao que a população indígena carece e ou almeja como sua necessidade. Evidenciando com isto que, por mais avançada que sejam as políticas públicas educacionais, ainda assim a população indígena, em especial, os indígenas com deficiência, permanecem desassistidos e pouco mencionados junto à sociedade, como se não existissem. Por isto, a necessidade da continuidade de avanços, inclusive, através de apontamentos, de pesquisas, para o fomento de mais elementos e com isto, a efetivação de políticas públicas que promovam um olhar que transcenda a dificuldade com o duplo que é a inclusão de indígenas com deficiência: por ser uma minoria étnica e “(...) pelas precárias condições de acesso a bens e serviços, pelo baixo desempenho e pelo insucesso escolar”. (BURATTO, 2007, p. 08), agravando ainda mais, por se tratar de indígenas com deficiência, o processo de educação inclusiva.

Palavras Finais

Pensar a inclusão das deficiências requer pensar a inclusão das diferenças, pois é esta que torna o homem humanizado. Valorizar as incapacidades diz respeito à exclusão, marcar a homogeneização como única possibilidade é enquadrar as pessoas em um ciclo repetitivo que não contempla aquilo que vem pela via do subjetivo, da sua história, de seus valores, sua cultura, suas crenças, suas tradições, suas vivências no contexto social e educacional. E, neste contexto, da arena educacional, se pode compreender que, o grande desafio seja o espaço para todos, sem discriminação Correia & Correia afirmam que “independentemente de diferenças socioeconômicas, culturais, familiares, de gênero, étnicas, de religião, de capacidades, buscando movimentos que possam ressignificar as concepções da sociedade em relação às diferenças”. (CORREIA & CORREIA, 2011, p. 430).

Compreendendo que, por mais complexo que possa ser o processo de inclusão, a conscientização da sociedade quanto à diversidade é um processo deflagrado, legalizado e que não tem volta, requerendo com isto, um movimento efetivo de todos. Considerando que todos têm a contribuir no espaço vital, e, “(...) é necessário reconhecer o índio com deficiência como um feixe de possibilidades dotado de capacidades e contribuindo para a disseminação e desenvolvimento da sua cultura”. (CORREIA & CORREIA, 2011, p. 434).

E, estas capacidades do indígena com deficiência podem ser visualizadas conforme o processo de inclusão acontece, não somente no espaço formal da escola, mas, no coletivo de uma comunidade indígena, pois, a educação está constantemente acontecendo enquanto transmissão, relação com o outro. Piovezana menciona que os princípios da educação não formal em Terras Indígenas no contexto da etnia *Kaingang*, demarcam que as “(...) ações de reciprocidade, integração social, respeito mútuo, que envolvem tanto crianças quanto homens e mulheres adultos, que participam desde o nascimento e estão inseridos num mundo de aprendizado coletivo”. (PIOVEZANA, 2007, p. 102).

Estas efetivam o aprendizado de todos, pois, todos aprendem com todos, todos têm condições de ensinar a todos. Nestes termos, pensar a educação escolar aos povos indígenas, o processo de inclusão, requer o olhar à coletividade e nesta mesma perspectiva, ao pensar o indígena com deficiência, requer o olhar ao duplo da inclusão que precisa ser considerado e abordado para então, ser desmistificado e aceito pela sociedade como um todo.

Desta forma, como se evidencia questões como a subjetividade, o desejo, a coletividade, as relações de espaço formal e espaço não formal, para se pensar a educação escolar dos povos indígenas e neste contexto, aos indígenas com deficiência, se compreende que é importante presentificar o espaço da educação especial, também, como um espaço de possibilidades, a estada, a inclusão do indígena com deficiência, sendo este um espaço possível de acolhimento e da inclusão de indígenas com deficiência.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial, 2016.

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

BRASIL. **Portaria nº 1.062/2013**. Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE, 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5/2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 6/2012**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 6.861/2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 6.861/2009**. Dispõe sobre a educação escolar indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências, 2009.

BRASIL. **Referencial Curricular para educação infantil: estratégias e orientações para educação de crianças com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988.

CORREIA, Daniela Fernanda da Hora & Correia, Patricia. Carla da Hora (2011). **Novos olhares da educação especial: o índio com deficiência nas comunidades indígenas. Educação Especial em contexto inclusivo – reflexão e ação**. Salvador: Edufba, 2011.

BURATTO, Lucia Golvêa. **O Indígena em Situação de Deficiência: o duplo desafio da inclusão**, 2007. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_lucia_gouvea_buratto.pdf>

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, 2006.

PIOVEZANA, Leonel. A educação no contexto indígena *Kaingang*. Nacke, A, Renk, Arlene, Piovezana, Leonel. & Bloemer, N. M. S. (Orgs.). **Os Kaingang no oeste catarinense – tradição e atualidade**. Chapecó: Argos, 2007.

SILVA, Aline Maira. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

Data de Recebido: 09/10/2018

Aprovação: 02/02/2019

Data de Publicação: 30/06/2019 **Fernanda Furini. Cláudia Battestin. Mario Mejia Huaman**

184