

## **Educação indígena e formação docente: estudo sobre a inclusão na aldeia de Umariáçu I e II, no município de Tabatinga – Amazonas<sup>1</sup>**

Indigenous education and teacher training: a study on inclusion in the umariáçu I and II villages, in the municipality of Tabatinga, Amazonas, Brazil

Francisca Francielis Azevedo Mafra de Oliveira<sup>2</sup>

### **Resumo**

Tendo em vista que a educação escolar é o principal instrumento para o desenvolvimento de uma sociedade democrática e justa visando promover a equidade e a inclusão social das populações mais vulneráveis e discriminadas, incluindo os povos indígenas, neste estudo investigou-se a formação inicial e continuada dos docentes que atuam nas escolas localizadas na aldeia de Umariáçu I e II, no município de Tabatinga – Amazonas. Esta investigação também, se preocupou saber como está ocorrendo o processo de inclusão dos alunos que necessitam de AEE na referida aldeia. A hipótese que sustentou esta pesquisa é que as políticas públicas não têm sido adotadas de maneira adequada para garantir o acesso a formação continuada aos docentes que lecionam na aldeia comprometendo o acesso e a permanência de indígenas com deficiência na escola, pois, as ações desenvolvidas na aldeia de índios Ticunas, em Umariáçu I e II, demonstram uma lacuna entre as especificidades desses indivíduos e o que está garantido na legislação, que não é efetivamente posta em prática nas aldeias indígenas. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, de cunho investigativo, e, por tratar-se de um estudo de caso, esta foi desenvolvida no pensamento de Gil (2002). Como resultado desta pesquisa, espera-se fornecer dados importantes e significativos para que a inclusão se torne uma prática mais frequente nas escolas indígenas da cidade.

**Palavras-chave:** Formação Inicial e Continuada, Educação Indígena, Inclusão Escolar

### **Abstract**

Given that school education is the main instrument for the development of a democratic and just society, aiming to promote equity and social inclusion of the most vulnerable and discriminated populations, including indigenous peoples, this study investigated the initial and

---

<sup>1</sup> Artigo extraído, da Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Metodista de São Paulo, da Faculdade de Humanidades e Direito – FAHUD, no ano de 2020.

<sup>2</sup> Professora GRADUADA em Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas, ano 2006, GRADUADA em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas, ano 2016, GRADUADA em Ciências Sociais pela Faculdade UNICA de Ipatinga - MG em 2021, MESTRA em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo- UMESP ano 2020

continuing education of teachers working in schools located in the villages of Umariçu I and II, in the municipality of Tabatinga – Amazonas. This investigation also sought to understand how the inclusion process is occurring for students who need Special Educational Needs (AEE) in the aforementioned village. The hypothesis supporting this research is that public policies have not been adequately adopted to guarantee access to continuing education for teachers working in the village, compromising the access and retention of indigenous people with disabilities in school. The actions developed in the Ticuna indigenous villages of Umariçu I and II demonstrate a gap between the specific needs of these individuals and what is guaranteed in legislation, which is not effectively implemented in indigenous villages. This research adopted a qualitative, investigative approach, and, being a case study, was developed within the framework of Gil's (2002) thinking. As a result of this research, it is expected to provide important and significant data to make inclusion a more frequent practice in indigenous schools in the city.

**Keywords:** Initial and Continuing Training, Indigenous Education, School Inclusion

## INTRODUÇÃO

Amparando-se teoricamente em Mantoan, que defende o termo inclusão como sendo nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. Dessa forma, a educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. Como aborda a autora: “É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo”. (Mantoan, 2015, 52p).

A definição de pessoa com deficiência nesta pesquisa está pautada no Art. 2º da Lei Brasileira de Inclusão, a saber: Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

O problema de pesquisa consiste em saber se os professores que atuam nas escolas investigadas estão recebendo formação inicial e continuada para atuarem com o AEE nas aldeias. A inquietação que motivou esta investigação surgiu a partir da observação da incidência de pessoas com deficiências nas aldeias das comunidades indígenas pesquisadas. O objetivo desta investigação consiste em discutir os desafios para formação inicial e continuada de professores indígenas bem como está ocorrendo o atendimento aos estudantes indígenas que necessitam do AEE. Esta investigação teve como abordagem qualitativa, de cunho investigativo, e, por tratar-se de um estudo de caso, amparado nos pensamentos de Gil (2002).

A justificativa desse trabalho parte das experiências vivenciadas no dia a dia da sala de

recursos, nos atendimentos a alunos com deficiências e por nos depararmos com as dificuldades enfrentadas pelo sistema de ensino, que evidenciam o dever de confrontar as práticas discriminatórias de exclusão e criar alternativas para superá-las. O arcabouço teórico que sustentou esta pesquisa foram os trabalhos realizados na área de educação inclusiva fundamentados em: Mantoan, Magalhães, Santos e Paulino e por autores de educação indígena como: João Pacheco de Oliveira, Soares, Feitosa, Canclini; Bruno ; Cremoneze ; Bueno e Grupioni.

Durante o desenvolvimento deste estudo, identificou-se a dificuldade em localizar autores que tratem da inclusão no contexto educacional indígena, especialmente no estado do Amazonas. Isso faz com que esta pesquisa seja, de certa forma, inédita nesse contexto. Entretanto, buscou-se, por meio do estado da arte, a seleção de estudos previamente realizados nesse campo, utilizando as plataformas Google Acadêmico, Caps, além das bibliotecas digitais da Universidade Estadual do Amazonas e Universidade Federal do Amazonas.

## **HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL**

De acordo com Cremonezze (2016) com a chegada dos europeus e dos colonizadores há mais de quinhentos anos a educação escolar dos indígenas passa por uma grande desestruturação. Essa desestruturação bem como as transformações ocorridas se dá pela tomada de terras e extermínio de várias culturas ocasionando com isso a transformação política, social, cultural e econômica dessa vez tendo o modelo europeu como enfoque.

Uma vez instaurada essa transformação com nova visão educacional, imposta pelos europeus, onde as diferenças sociais, políticas e culturais existentes entre as sociedades indígenas e as europeias não eram levadas em consideração, causando um conflito de identidades. A educação escolar era de responsabilidade de toda a comunidade e acontecia através da oralidade. Bem diferente do sistema educacional como conhecemos hoje.

Neste sentido, Cremonezze (2016, p. 41) destaca que:

A maneira de passagem de saberes mais valorizada entre os guaranis (tronco linguístico Tupis, família Tupi-Guarani): a oralidade, articulando experiências cotidianas, xamânicas e rituais, as crianças e jovens Guarani aprendem principalmente com as pessoas mais velhas. É com anciãos e anciãs, que narrativas de eventos místicos, histórias dos ancestrais e experiências de vida perpetuam-se junto às novas gerações.

A educação escolar imposta pelos europeus caracterizou-se com a imposição da cultura ocidental/europeia. E eles tinham a visão de que os saberes indígenas eram atrasados e

ignorantes e que deveriam ser superados, para atingir essa finalidade foi usado à escola como principal difusora dessa ideologia. Ainda para a autora “a diversidade sociocultural ameríndia foi compreendida pelos colonizadores como destituída de valor, algo que poderia ser superado para o sucesso da conquista de território e de povos” (CREMONEZZE, 2016, p. 42).

Foi a partir de 1954 que a “escola para índios”, isto é, uma escola projetada a partir de uma visão eurocêntrica, começa a estruturarem-se onde os responsáveis pela educação eram os missionários religiosos da Companhia de Jesus - os Jesuítas cujos principais objetivos estava à conversão dos índios à fé cristã e a educação fundava-se na tríade: intelectualidade, religião e civilidade. Segundo Castro (1992), era bem conhecida a estratégia catequética que tal imagem dos ameríndios motivou: para converter, primeiro civiliza. Os mecanismos mais utilizados nesse sentido foi a criação de internatos de crianças indígenas, as quais eram submetidas a um programa educacional que se fundamentava na desvalorização e abandono de suas referências culturais e práticas sociais, visando a incorporação de valores e significados de matriz europeia.

Foi com a criação do diretório dos índios em 1755 pelo estado português que acabou com a pedagogia jesuítica. A partir de então houve a proibição do uso de línguas indígenas pretendendo com isso implantar o idioma da nação dominadora como forma de conquistar e dominar os povos indígenas. No entanto, em 1845 com a definição do regulamento das missões através do decreto nº426, de 24 de julho, pois fim às atividades desenvolvidas pelo diretório. Neste mesmo período várias ordens religiosas católicas, com menos autonomia que os jesuítas, como os salesianos e os capuchinhos, montaram suas escolas nas aldeias.

Seguindo adiante na história destaca-se que em 1910, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios, doravante (SPI). Onde sua função primordial era a de pacificar os povos em luta contra segmentos da sociedade nacional, através de uma política integracionista laica, ou seja, desvinculada de qualquer instituição ou ordem religiosa, que acreditava que a humanidade passaria por um processo evolutivo. “Desse modo o processo educacional pretendia incorporar os indígenas à sociedade nacional, que se baseava na assimilação e integração dos povos indígenas à sociedade nacional” (CREMONEZZE, 2016, p. 45).

Com a extinção do SPI, em 1967 foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que tinha como objetivo instituir uma política indigenista aceita internacionalmente. Nesse período, a educação proposta pelo estado deu continuidade à política praticada nos períodos colonial e imperial.

Por volta de 1970, a partir de encontros, assembleias e reuniões, muitas

lideranças, representantes de diferentes povos reuniram-se e, discutindo coletivamente seus interesses, pressionaram o estado e o governo brasileiro para que as relações mantidas até então fossem discutidas e modificadas, buscando a renovação da política indigenista. (CREMONEZZE, 2016, p. 45).

Como resultado da pressão que esse movimento passou a exercer junto ao poder legislativo, efetivaram-se mudanças significativas da história dos povos indígenas no Brasil. Tiveram, pela primeira vez, uma grande conquista legal: a Promulgação da Constituição Federal, de 1988. Nesta carta, vários direitos das sociedades indígenas foram fundamentados como, por exemplo, o direito de terem sua língua, costumes e princípios educacionais respeitados no processo de escolarização formal. Mais importante ainda, foi a mudança de postura integracionista, que tinha como objetivo integrar o indígena à sociedade não indígena e homogeneizadora, vigente desde o período colonial. Esta deu lugar a um novo modelo emancipatório, no qual esses povos passaram a ser considerados sujeitos de direitos. “É garantido aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” (Brasil, 1988).

Esse reconhecimento de que os povos indígenas têm direitos de suas especificidades políticas e culturais e que têm o direito de viver conforme seus costumes, crenças e tradições, trouxeram consequências diretas nas políticas educacionais. Um exemplo disso foi a criação da categoria “escola indígena”, dentro do sistema de ensino. Fato que ainda não contempla, em sua totalidade, aos anseios dos indígenas.

Com a Constituição de 1988, assegurou-se aos índios, no Brasil, o direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem eles mesmos com suas línguas, culturas e tradições. Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar as suas línguas maternas e os seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos e ser um dos principais veículos de assimilação e integração (GRUPIONI, 2006, 6).

As leis subsequentes à Constituição que tratam da educação, como a LDB e o PNE, têm abordado o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos e pela formação dos próprios índios para atuarem como docentes em suas comunidades.

Através do decreto nº 26/1991 onde a educação escolar indígena foi transferida da FUNAI para o MEC, neste a participação das comunidades indígenas foi possível na formulação dos programas que foram efetivados nas comunidades. Este decreto está embasado no respeito ao conhecimento das comunidades, levando em consideração o valor e o

fortalecimento das identidades étnicas. Com a Constituição de 1988, como qualquer outro brasileiro os povos indígenas têm, na forma da lei, seus direitos e deveres assegurados. Para tanto o Estado Brasileiro fixa, através da Resolução 003/99, as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas diferenciadas.

Art. 1º Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. (CEB Nº 3, art. 1º DE 10 DE NOVEMBRO DE 1999).

Neste sentido, pode-se dizer que educação indígena é uma categoria recente, tanto sob o aspecto jurídico-administrativo quanto sob o aspecto político-pedagógico, na medida em que, a Carta Magna assegura, às sociedades indígenas, uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe. A grande preocupação das lideranças e professores indígenas é que a educação escolar não entre em conflito com a educação indígena e que realmente reconheça e respeite suas estruturas culturais e sociais. Dessa forma, a LDB 9493/96 garante para as comunidades indígenas a oferta de uma educação escolar bilíngüe e intercultural e o respeito aos processos próprios de aprendizagem de cada comunidade indígena no processo escolar.

Para reforçar o direito do uso da língua materna temos a (LDBEN - 9394/96) que, assegura o respeito aos processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas, contrapondo-se ao sistema educacional que, por muito tempo, serviu aos interesses dos governos, ordens religiosas e grupos dominantes.

## **EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA UNIÃO NECESSÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA EDUCACIONAL**

A educação escolar para povos indígenas tem sido nos últimos anos, um tema bastante explorado, devido à diversidade pedagógica e cultural desses povos, em contrapartida, a educação indígena ainda continua sendo um espaço pouco explorado. São raros os artigos encontrados sobre o assunto. Diante desse contexto, pretende-se, neste tópico, fazer uma abordagem acerca da educação indígena e a educação escolar indígena, na perspectiva da educação inclusiva, partindo-se do princípio de que tanto a educação indígena quanto a educação escolar indígena constituem-se em dois modos de educar diferentes. Apesar de distintos, esses modos de ensinar não precisam estar em lados opostos, mas

complementando-se, para que a educação escolar venha a constituir-se, de fato, em uma educação específica e diferenciada, de modo que saberes científicos, valorizados pelas sociedades em geral, e saberes tradicionais, valorizados pela comunidade indígena, sejam objetos de estudo em escolas indígenas, favorecendo-se, dessa forma, a inclusão de todos os saberes necessários para o desenvolvimento crítico dos indivíduos indígenas. De acordo com o parecer 14/99, do Conselho Nacional de Educação, a educação indígena “diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social introjetados na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades” (BRASIL, 1999 apud BRASIL, 2007, p.94).

Neste sentido os povos indígenas viam o mundo e os fatos da vida de uma maneira particular, por isso sua filosofia de educação sobre os processos e as condições de transmissão da cultura, sobre a natureza dos saberes ensinados e sobre as funções sociais da educação se constituíam de modo muito diferente da filosofia educacional adotada pelos não índios. Dessa forma, para o indígena, a figura do professor era desnecessária, uma vez que, qualquer indivíduo adulto da comunidade poderia ser um agente de educação. Por isso, historicamente, a educação indígena era vista como um processo em que os membros da comunidade socializavam as novas gerações, no intuito de dar continuidade aos valores e instituições, considerados fundamentais para o grupo.

Para Santos (1999), “os mais velhos sempre tiveram um papel muito importante na transmissão dos conhecimentos aos mais jovens. São eles os responsáveis pelo relato das histórias antigas, das restrições de comportamento, das nossas concepções de mundo, etc.”. Nesse sentido, os mais velhos são a memória viva da comunidade, a voz da experiência; sua missão dentro das sociedades indígenas consiste em explicar às crianças os conhecimentos do seu povo, a fim de que sua cultura continue a ser propagada de uma geração à outra, por isso, os anciãos são bastante respeitados por todos dentro da comunidade.

Segundo Munduruku (2000), o conhecimento na sociedade indígena é dominado pelos mais velhos. Mesmo que uma pessoa saiba todas as coisas sobre o seu povo, sobre a sua tradição, se houver alguém mais velho presente naquele espaço, é de direito que o mais velho responda o que lhe foi perguntado.

Diante desse cenário, para Mandulão (2003) a educação indígena também não se limitava ao espaço escolar, isto é, à sala de aula, nem ocorria em situações artificiais, pois era possível aprender algo em qualquer tipo de relação social. Dessa forma a educação indígena era construída diariamente, em coletividade, com a participação de todos os integrantes da

comunidade, ou seja, os povos indígenas partiam do princípio de que todos educam a todos, em qualquer situação do cotidiano. Assim, a criança era socializada tanto pela família quanto pelas relações diárias da aldeia. Toda e qualquer situação cotidiana servia de cenário para se aprender; até mesmo quando a criança se utilizava de um brinquedo, ela estava em situação de aprendizagem, visto que os seus brinquedos são miniaturas dos instrumentos que posteriormente ela irá utilizar em sua vida de adulto.

Outro cenário importante na educação indígena ocorre nos ritos quando um indígena passa de uma faixa etária para outra, por exemplo, tornando-se adulto: “Os ritos de iniciação à vida adulta comprovam que a criança indígena aprendeu tudo o que precisava para viver na sua sociedade e ser um bom membro da mesma” (SIMAS; PEREIRA, 2010, p. 6).

Para Melià (1979), a natureza dos conhecimentos transmitidos na educação indígena organiza e orienta seu processo pedagógico a fim de que o indivíduo seja capaz de obter o conhecimento para controlar a natureza, conhecimento para se relacionar consigo mesmo e com os outros e conhecimentos necessários para o homem se relacionar com o sagrado. Dessa forma, esses conhecimentos são necessários, pois se refletem na vida em grupo, na vida familiar, na manutenção de suas atividades econômicas, religiosas, políticas, na preservação de seus costumes e de sua identidade.

Com o surgimento da educação formal, pode-se dizer que a educação indígena divide o espaço dentro das sociedades nativas com a educação escolar indígena que, como o próprio nome sugere, trata-se de processos educativos desenvolvidos dentro da instituição escolar. No entanto, o que se tem observado é que, na maioria das vezes, essa educação escolar não tem levado em consideração todos os aspectos culturais e sociais desse povo, o que vem acarretando significativas mudanças a esses povos, com o decorrer dos tempos.

Segundo Grupioni (2006, p.43), a escola chegou para os indígenas impondo-se por meio de diferentes modelos e formas, cumprindo objetivos e funções diversas. Ela sempre esteve presente ao longo de toda história de relacionamento de povos indígenas com representantes do poder colonial e, posteriormente, com representantes do Estado-nação.

Essa educação escolar implantada no seio das comunidades indígenas, a princípio, não era propriamente indígena, mas para indígena, por isso Melià (1979 apud SIMAS; PEREIRA, 2010, p. 8) a denominou de educação não-indígena, visto que ela não atendia em nenhum sentido aos interesses dos povos indígenas, em território brasileiro. Contudo, mesmo indo contra os interesses desses povos, tal educação foi a primeira experiência escolar dos povos

indígenas, introduzindo a instituição escolar no espaço indígena.

Após quase cinco séculos, a educação não indígena não recebeu mudanças significativas, mesmo depois da formação do Brasil enquanto nação. Foi apenas em meados dos anos de 1970, com a reorganização de entidades da sociedade civil, que o movimento indígena começou a tomar forma, buscando mecanismos de superação para a política integracionista do Estado brasileiro (ZOIA, 2010, p. 74). Essas entidades apoiaram as comunidades indígenas em diversas lutas, dentre as quais destaca-se a luta pela educação escolar indígena específica e diferenciada. A educação escolar indígena diz respeito à escola projetada para os índios, de acordo com as características próprias de cada povo. Esse novo modelo de escola surgiu pautado no paradigma do respeito ao pluralismo cultural e de valorização das identidades étnicas. De acordo com o RCNEI (1998, p.24), ela deve ser comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada. Comunitária, porque deve ser conduzida pela comunidade indígena. Essa tem autonomia para decidir quanto ao currículo, à administração, ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos disponíveis para a educação.

As características apresentadas no RCNEI (1998) para as escolas indígenas são garantidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996). Esse documento além de assegurar tais peculiaridades, também explicita as responsabilidades sobre a educação escolar indígena e diferencia a escola indígena das demais escolas dos sistemas, destacando as particularidades que essa deve ter. Ao longo dos tempos, a escola assumiu outro papel face aos indígenas: de instituição historicamente imposta, a escola passou a ser reivindicada por comunidades indígenas. Os povos indígenas começaram a ver na escola a possibilidade de construção de novos caminhos, para se relacionarem e se posicionarem frente aos representantes da sociedade não índia.

Dessa forma, a educação escolar indígena tornou-se um dos meios de acesso a conhecimentos universais e de valorização e sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais, provando que, apesar da educação indígena e da educação escolar indígena constituírem-se em modos diferentes de educação, não devem ser vistas como antagônicas, mas complementares, para atenderem aos anseios, interesses e necessidades dos povos indígenas.

Desse contexto, surge a ideia de se discutir a inclusão escolar indígena, pois, ao mesmo tempo em que a escola se preocupa com o ensino formal, deveria preocupar-se com a preservação da cultura e dos saberes tradicionais desses povos, garantindo o ensino inclusivo

para todos. Embora a educação escolar indígena já tenha avançado muito, na execução das normatizações no cotidiano, ainda há muitos impasses que dificultam a implementação das novas práticas escolares inclusivas. Nesse sentido, para Grupioni (2006), a falta de vontade política de setores governamentais continua sendo o principal impedimento para que os direitos conquistados na legislação se efetivem, transformando as escolas indígenas em escolas verdadeiramente inclusivas em todos os aspectos.

## **LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA OU ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA Nº 13. 146/15.**

O senador Paulo Paim, no ano de 2000, preocupado com as pessoas com deficiências, apresentou um projeto de lei, visando modificar um cenário de exclusão e inacessibilidade no que se referia a essa parcela da população. Após uma década e meia, a ex-presidente Dilma Rousseff sancionou, em 06 de julho de 2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei Brasileira de Inclusão nº 13. 146/15.

A mencionada lei entrou em vigor em 02 de janeiro de 2016 e pretende beneficiar cerca de 46 milhões de brasileiros, nas mais diversas áreas como: saúde, educação, trabalho, habilitação e reabilitação, transporte, turismo, lazer e acessibilidade. Dessa maneira, vislumbra-se que essa lei é um dos mais importantes instrumentos de emancipação civil e social para essa parcela da sociedade, pois consolida leis existentes e avança nos princípios da cidadania.

Um dos grandes trunfos da Lei Brasileira de Inclusão é a mudança de perspectiva sobre a palavra deficiência. Antigamente, a visão que existia era de que a deficiência era uma condição das pessoas. Hoje ela é entendida como uma situação dos espaços (físicos ou sociais), que não estão prontos para recebê-las. Na educação foi a mesma coisa. A tendência hoje é enxergar cada vez mais a educação como inclusiva e cada vez menos especial, isso significa que as metodologias, espaços e materiais devem ser capazes de atender a todos, e não serem elaborados separadamente para as pessoas com deficiência. Dessa forma, o capítulo da LBI (2015, p.7) sobre educação fala muito sobre o que deve ser feito para que esse objetivo seja atingido, como se pode observar nos artigos destacados abaixo.

Art. 28 – IV - Nas escolas inclusivas é indispensável que o conteúdo e as aulas sejam oferecidos em Libras, como primeira língua, e em português, na modalidade escrita, para os alunos surdos. O mesmo vale para as escolas e classes bilíngues e para os materiais de aula.

Art. 28 – V - A adoção de medidas individuais e coletivas que proporcionem o desenvolvimento acadêmico e a socialização dos alunos com deficiência. Isso facilita a integração e, conseqüentemente, o aprendizado.

Assim, além da oferta de aulas e materiais inclusivos (em Libras e Braile), as práticas pedagógicas também precisam ser incorporadas e preferidas pela instituição que possuir alunos com deficiência (Art. 28 - XII). Também devem ser oferecidas tecnologias assistivas, que ampliem as habilidades dos estudantes nas escolas (Art. 18 - XII) ou auxiliem nos processos seletivos e permanência nos cursos *da rede pública e privada* (Art. 30 - IV).

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Art. 27 LBI, 2015).

Nesse sentido, fica evidente que a educação inclusiva requer um sistema educacional inclusivo, compreendendo um conjunto de ações que precisam ser efetivadas, tais como: fornecimento de transporte adaptado, escolas sem barreiras arquitetônicas, qualificação dos funcionários da escola, capacitação do corpo docente para facilitar a comunicação, entre outros. Observa-se que muito ainda precisa ser feito para que se consiga usufruir do mínimo possível que a lei garante. É grande a importância de se colocar uma pessoa com deficiência no âmbito escolar, no entanto, não se pode garantir a educação simplesmente colocando o aluno com deficiência dentro da escola.

No ano de 2019, no atual governo de Jair Bolsonaro, com o Decreto nº9.465, cria-se a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). A pasta é composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

A inserção de suas demandas na Constituição Federal de 1988, a elaboração de leis específicas e suas peculiaridades atendidas na legislação geral são provas da atuação direta e efetiva. Soma-se a isso o crescimento da presença das pessoas com deficiência na escola, no trabalho, em conselhos de direitos e em cargos de gestão da política de inclusão.

No entanto, o quantitativo de pessoas com deficiência incluídas é ainda reduzido. A participação do segmento na elaboração e na ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, como marco constitucional, reflete a capacidade de mobilização e atuação política. Dessa forma, acredita-se que o desafio atual é o cumprimento da lei, com políticas de Estado, ações concretas e permanentes, provisão de acessibilidade em todas as áreas, fiscalização, responsabilização dos agentes públicos e da sociedade pelos atos de

discriminação no cotidiano. A falta de intérpretes de Libras, a inexistência de calçadas e transportes acessíveis, a recusa de matrícula nas escolas e a resistência à contratação para o trabalho exemplificam problemas em pauta.

Existem outras questões de violação dos direitos até agora não enfrentadas. A violência contra as pessoas com deficiência é a mais cruel, em face da desvalorização da vida humana e não pode ser ignorada nem tolerada. Com o conhecimento sobre a situação das pessoas com deficiência, espera-se um maior engajamento das instâncias públicas, mudanças em todo o sistema e a capacitação para o enfrentamento das diversas formas de violência, que acometem as pessoas com deficiência, que tais mudanças possam representar um novo marco para a inclusão e a justiça social no nosso país. Para Mantoan (2005), as mudanças na educação especial e na escola comum ainda demonstram o assombro do outro, “do diferente”. Reconhecer o outro como “o diferente” não basta, porque esse outro é sempre “um” outro e não “o” mesmo – ele difere infinitamente. O entendimento do outro está comprometido pela imagem do aluno rotulado, contido em uma cartela de categorias educacionais.

Acredita-se que tais dificuldades se dão por vários fatores, podendo-se mencionar a falta de conhecimento da legislação que garante, aos alunos com deficiência, o direito de igualdade a um ensino de qualidade e a socialização da pessoa humana, de acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Especial. É necessário que os profissionais da Educação tenham o pleno conhecimento da legislação para que seu trabalho se torne efetivo e possa cobrar do poder público condições adequadas para desenvolver seu papel de educador, em prol de uma educação de qualidade que contemple o atendimento às necessidades especiais de alunos que careçam deste atendimento e que, dessa forma, promovam verdadeiramente a inclusão escolar, que tantos alunos merecem e têm direito.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

Esta pesquisa foi realizada nas comunidades indígenas de Umariçu I e II, no município de Tabatinga, no estado do Amazonas, em duas escolas municipais. A cidade de Tabatinga é uma cidade de tríplice fronteira, fazendo divisa com o país da Colômbia e o Peru e está localizada a 1.100km da sua capital Manaus, com uma população aproximada em 72 mil pessoas, segundo Censo de 2010.

As escolas pesquisadas foram: Escola Municipal Indígena Oi Tchurune, na comunidade de Umariçu I e Escola Municipal Indígena João Ayres Cruz, na comunidade de Umariçu II.

O *corpus* desta pesquisa são os professores e gestores que atuam com os alunos indígenas com deficiências, que estão inseridos no ensino fundamental das escolas municipais das aldeias.

O problema de pesquisa consiste em saber se os professores que atuam nas escolas investigadas estão recebendo formação inicial e continuada para atuarem com o AEE nas aldeias. A inquietação que motivou esta investigação surgiu a partir da observação da incidência de pessoas com deficiências nas aldeias das comunidades indígenas pesquisadas. O objetivo desta investigação consiste em discutir os desafios para formação inicial e continuada de professores indígenas bem como está ocorrendo o atendimento aos estudantes indígenas que necessitam do AEE.

Utilizou-se como procedimento de coleta de dados a observação direta, realizada *in loco*, o que possibilitou fazer um diagnóstico situacional da realidade local, bem como de todo o espaço físico das escolas. No ambiente escolar, foi realizada a aplicação de questionários com os gestores. A princípio, solicitou-se dos mesmos uma entrevista, mas pela dificuldade em expressar-se, principalmente em português, preferiram apenas responder ao questionário escrito.

O contato com a coordenação da educação indígena deu-se, primeiramente, por telefone, momento em que os objetivos da pesquisa foram explicados e um encontro foi marcado e realizado, posteriormente, em data agendada, na sede da Secretaria Municipal de Educação, do município. Como também não foi possível a realização de entrevista, pois as coordenadoras estavam em um período de muito trabalho, envolvidas com a lotação de professores, optaram em apenas responder aos questionários, recolhidos após três dias.

O contato com a coordenadora da educação especial e inclusiva foi feito por meio de telefone, via *whatsapp*, pois a mesma encontrava-se de férias no período em que a pesquisadora esteve na cidade. Ainda assim, a coordenadora aceitou participar da pesquisa e, posteriormente, o questionário e o termo de livre esclarecido foram encaminhados e devolvidos, via *e-mail*.

Em relação aos docentes, também não foi viável realizar entrevistas, uma vez que estavam de férias. Por meio do gestor, obteve-se o contato de alguns docentes que trabalharam com estudantes com deficiência, após serem abordados em suas casas, alguns, após muita insistência, concordaram em participar do estudo respondendo ao questionário. Outros, porém, afirmaram que estavam sendo orientados pelo cacique da aldeia a não compartilhar nenhuma informação relacionada ao seu povo com pesquisadores não índios. Eles justificaram essa recusa dizendo que muitos pesquisadores já haviam utilizado os dados fornecidos

anteriormente, mas não trouxeram melhorias para a comunidade local. Como os professores estavam em recesso escolar, não foi possível observar sua prática pedagógica.

Os questionários realizados com os gestores e coordenadores foram transcritos na íntegra, garantindo que nenhum dado relevante de suas falas se perdesse, e serão apresentados no decorrer das discussões aqui apresentadas. Também analisou-se dados quantitativos adquiridos nas secretarias das escolas pesquisadas, como: quantidade de alunos com deficiência, quantidade de professores em cada escola, formação inicial dos professores. Esses dados serão apresentados por meio de gráficos e tabelas.

## **ANÁLISE DOS RESULTADO E DISCUSSÕES**

De acordo com Fernandes (2020), o momento da análise é um dos momentos mais delicados da pesquisa. É o momento decisivo da obra, pois ao criticar internamente a obra, visa o conteúdo e o sentido da obra. Ou seja, a análise cai em duas categorias: críticas de interpretação ou hermenêutica e críticas do valor intrínseco do conteúdo. Segundo Bardin, a análise de conteúdo é: *Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores, quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção. (BARDIN, 1997, p.42).*

Por sua característica científica, deve ser eficaz, rigorosa e precisa; deve ser baseado em teorias relacionadas como uma estrutura para explicar as descobertas dos pesquisadores.

### **Formação inicial dos professores das escolas das aldeias**

Estudos bibliográficos demonstram que a Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues (OGPTB), criada em dezembro de 1986 e constituída juridicamente em 1994, atua numa extensa área, formada pelos municípios de Benjamin Constant, Tabatinga, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Içá e Tonantins, na região do alto rio Solimões/AM. Ao longo de quase 20 anos, a OGPTB tem sido uma importante referência para os professores Ticunas e, mais recentemente, também para os professores de outras etnias que habitam a região, como os Cocamas e os Caixanas.

Sua importância está relacionada ao desenvolvimento de projetos e programas de educação bilíngue (português e ticuna), com destaque para a titulação de professores em nível médio e a oferta de cursos de especialização em educação indígena, iniciativas que vêm

suprindo a falta de ações públicas de formação específica, por parte dos órgãos governamentais em todos os níveis. Os cursos são desenvolvidos no Centro de Formação de Professores Ticuna - *Torü Nguépataü*, na aldeia de Filadélfia (Benjamin Constant), com 481 professores indígenas matriculados, em diferentes modalidades.

Essa capacitação tem contribuído para a criação de novos níveis de ensino nas escolas indígenas, localizadas na área de atuação da OGPTB e, com um substancial crescimento do número de alunos indígenas, revertendo o quadro de exclusão escolar, já observado em décadas passadas, reduzindo a necessidade de deslocamento de jovens para as escolas da cidade ou mesmo a interrupção dos estudos.

Outro aspecto importante foi a substituição gradativa dos docentes não índios por professores Ticuna, os quais assumiram todas as classes de 1ª a 4ª séries, atuando também nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. As escolas municipais são dirigidas por professores Ticuna e também desempenham, em alguns municípios, atividades de supervisão e coordenação de polos. A partir de 2002, as iniciativas da OGPTB começaram a ter a participação dos demais grupos étnicos do alto Solimões, principalmente pela inserção dos professores Cocama, Caixana e Cambeba nos cursos de formação e nos encontros que objetivam discutir as políticas educacionais na região.

Tendo como referência a mobilização dos Ticunas por uma educação escolar adequada a seus interesses e realidades, esses professores, com apoio de suas respectivas organizações, vêm lutando para implementar uma nova escola em suas comunidades e, ao mesmo tempo, obter o reconhecimento das prefeituras municipais. Sabe-se que para os Ticunas, assim como para outras etnias, há uma expressiva demanda pelo ensino superior. Existe, com isso, a necessidade de se atender às exigências legais para a formação dos professores. Dessa maneira, a formação específica de nível médio já não era suficiente, o que levou a OGPTB a criar o projeto do curso de licenciatura, a partir de um longo processo de discussões, com professores e lideranças indígenas.

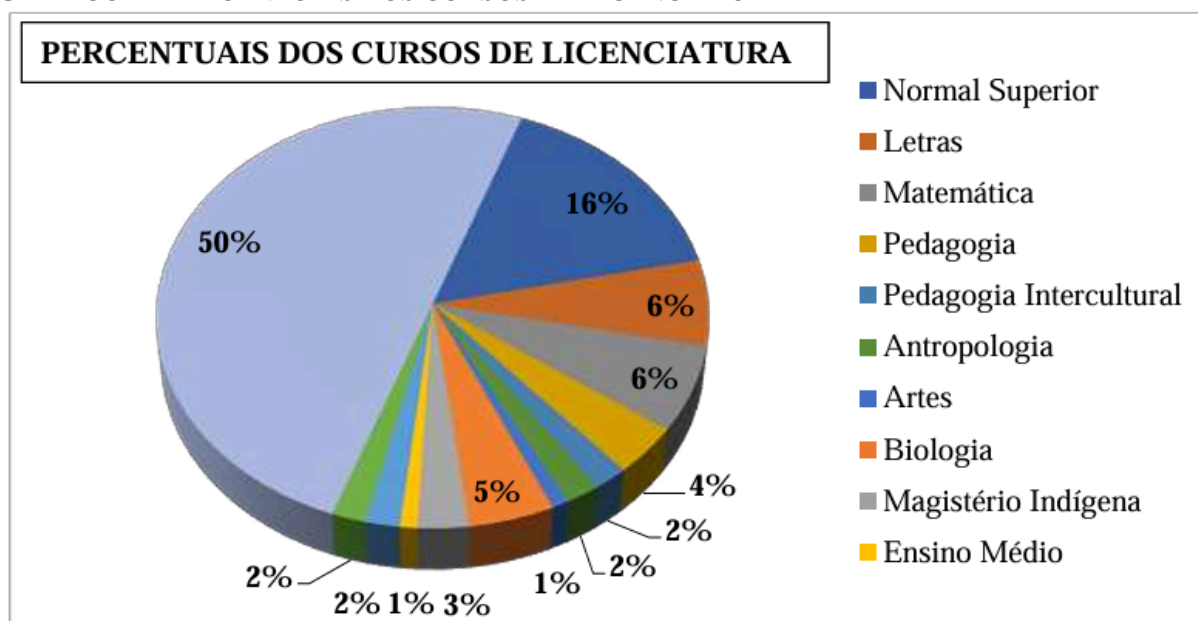
Para realização do curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões, a OGPTB buscou a parceria com a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e apresentou a primeira versão do projeto em abril de 2004. O projeto foi aprovado no âmbito da UEA em 2005 e, em julho de 2006, foi iniciada a primeira etapa. O curso destina-se a 230 professores Ticunas, dispondo de 20 vagas para professores Cocamas, Caixanas e Cambebas.

A atuação da OGPTB tem contribuído para uma maior autonomia dos professores e

comunidades na condução do processo educacional em suas escolas e no entendimento da escola como espaço de produção de saberes, de reflexão e ação política, de proteção do território e defesa dos direitos sociais, de promoção da saúde, de valorização da língua materna e do patrimônio cultural. Assim como outras organizações indígenas do país, a OGPTB luta pelo reconhecimento e cumprimento da legislação de educação escolar indígena na região do alto Solimões. Embora enfrente dificuldades de toda ordem - reiterada falta de reconhecimento, descaso, discriminação - a persistência e a incansável mobilização dos membros dessa organização têm permitido superar inúmeros obstáculos e desafios para fazer valer os direitos dos povos indígenas, de atuarem com autonomia na condução de seus projetos, de suas escolas e de seus propósitos por melhores condições de vida.

Apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas pelos indígenas para conseguir fazer um curso de nível superior, nota-se, pelos dados coletados nesta pesquisa, que a maioria dos professores que estão atuando nas escolas das aldeias possuem graduação e especialização. Diante do exposto, analisa-se os gráficos a seguir, com os demonstrativos de formação inicial dos professores, bem como suas especializações.

**GRÁFICO 1 - PERCENTUAIS DOS CURSOS DE LICENCIATURA**



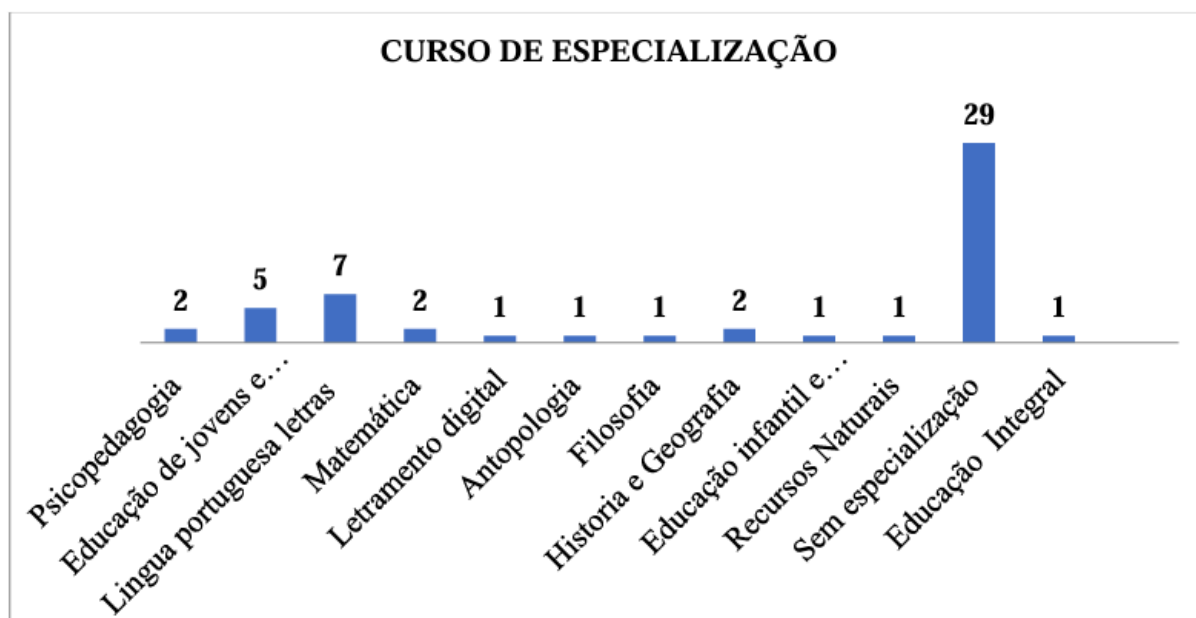
Fonte: Elaborado pela autora

A partir dos dados acima, nota-se que muitos docentes na aldeia ainda possuem apenas formação no magistério e apenas um caso de professor que tem apenas o ensino médio. Algo que fica bem evidente nesta amostra é que o curso normal superior, é a formação que mais se sobressaiu, seguido dos demais cursos de licenciaturas plenas. Embora na fala dos professores tenha se destacado a ausência de cursos de especialização ou formação continuada, oferecidos

pela secretaria ou pela escola, uma grande parte, de maneira individual, por meio de seu próprio esforço, desenvolveu cursos de aperfeiçoamento.

No gráfico, a seguir, destaca-se o tipo de especialização que os docentes realizaram.

**GRÁFICO - 02 CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO**



Fonte: Elaborado pela autora

Neste gráfico, é possível verificar que muitos professores possuem especialização nas diversas áreas do conhecimento, mas 54% dos professores das escolas pesquisadas ainda não têm especialização.

A partir das informações apuradas, constata-se que os professores, incluindo-se os gestores, tem uma formação inicial. Isso se torna um ponto positivo, uma vez que é de suma importância que o professor esteja qualificado para o exercício do magistério. Neste sentido, acredita-se que a educação de qualidade é o caminho certo para o futuro do país. Sendo assim, a formação pedagógica do corpo docente é fundamental para a preparação e desenvolvimento social. O modo de aprender também está em constante evolução e, mais do que nunca, a tecnologia está fazendo parte do aprendizado.

Desta maneira, os profissionais educadores também precisam se atualizar cada vez mais. As necessidades e demandas das escolas exigem um processo de melhoria contínua, conhecimentos avançados e metodologias específicas para entregar um trabalho de qualidade.

### **Formação continuada dos professores das escolas nas aldeias**

Segundo Furtado (2015), para que a formação continuada atinja seu objetivo, precisa

ser significativa para o professor. As atividades de capacitação docente têm apresentado baixa eficácia porque são desvinculadas da prática; dão excessiva ênfase a aspectos normativos e não traduzem projetos coletivos e institucionais. Tais deficiências nos programas de formação continuada, muitas vezes, têm levado ao desinteresse e a reações de indiferença por parte dos professores, por perceberem que certas atividades que prometem ser de formação, quase sempre, em nada contribuem para seu desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, para o autor, o segredo do sucesso de um bom programa de formação continuada resume-se a três fatores: partir das necessidades reais do cotidiano escolar do professor; valorizar o seu saber e a sua experiência e integrar, de forma eficaz, teoria e prática. Com relação a esse último fator, é preciso ficar atento para que o processo de formação não se constitua num receituário pedagógico. Os processos de formação continuada podem ser valiosíssimos, se conseguirem aproximar os pressupostos teóricos e a prática pedagógica. A formação continuada deve ser capaz de conscientizar o professor de que teoria e prática são “dois lados da mesma moeda”, de que a teoria o ajuda a compreender melhor a sua prática e a lhe dar sentido e, conseqüentemente, que a prática proporciona melhor entendimento da teoria ou, ainda, revela a necessidade de nela fundamentar-se.

Furtado (2015) aborda ainda que uma característica crucial do processo de formação continuada efetiva é contemplar as três dimensões da formação docente: a dimensão científica, a dimensão pedagógica e a dimensão pessoal. A dimensão científica ocupa-se do desenvolvimento e atualização dos conteúdos a serem ensinados e da forma pela qual o ser humano aprende. Os professores precisam estar atualizados com relação ao que ensinam e com relação às descobertas das ciências cognitivas, hoje, bem representadas pelas neurociências. A dimensão pedagógica ocupa-se dos métodos, técnicas e recursos de ensino.

Um sem fim de possibilidades metodológicas apresentam-se aos professores, em função do avanço da tecnologia em todas as áreas. A atividade de troca de experiências por meio de oficinas e *workshops* mostra-se bastante eficaz na concretização dessa dimensão. Por fim, a formação continuada de professores não pode prescindir da dimensão pessoal, por meio de atividades que permitam profundas reflexões sobre crenças, valores e atitudes, que permeiam a ação docente.

No entanto, quando questionados acerca da oferta de cursos de formação continuada, pela secretaria da educação, os professores responderam o seguinte:

Professor 1: “*Não disponibilizam nada, fiz minha especialização por conta própria, apesar de que na secretaria de educação vem recursos pra isso, mas o secretário não*

*disponibiliza para todos, apenas para alguns”.*

Professor 2: *“Apenas algumas orientações pedagógicas são passadas pela coordenação de educação indígena, às vezes uma vez por ano, nem todo ano acontece. Quando queremos fazer alguma capacitação, temos que procurar por conta própria e pagar do nosso bolso, nem sempre dá, né? Eu consegui através do órgão federal, estou fazendo mestrado no Rio de Janeiro, mas foi difícil eles me liberarem!”.*

Professor 3: *“Acho que uma vez por ano a coordenação de educação especial vem na nossa escola e oferece uma formação, apenas de um dia, pra todos os professores da aldeia juntos. Fica muita gente, não é suficiente, a gente não consegue nem tirar as dívidas. Nem todo ano tem e nós estamos com os alunos todos os dias, trabalhando com várias dificuldades”.*

Professor 4: *“Sabe, se queremos nos capacitar temos que ir atrás por nosso interesse, eles não têm preocupação com os professores da aldeia, quando chega alguma coisa, primeiro é para os professores da cidade, como sempre”.*

Diante desses relatos, fica evidente a insatisfação dos professores por não serem oferecidas capacitações e aperfeiçoamentos, ou seja, uma formação continuada. Os docentes citam que têm que investir do próprio bolso e nem sempre isso é possível, com o salário que ganham. Também dizem que os professores não índios possuem privilégios que eles não possuem e ainda quando conseguem oportunidades de estudar em um curso de especialização ou mestrado, nem sempre são liberados pela secretaria de educação. Relatam ainda que quando é oferecida alguma formação, o tempo não é suficiente e não se respeita o nível de ensino que lecionam, além de serem formações superficiais, que não suprem as reais necessidades da realidade escolar.

A esse respeito, a fala da coordenadora da educação indígena, quando questionada sobre como a coordenação contribui para a formação continuada dos professores da aldeia, foi a seguinte:

*“A coordenação realiza a jornada pedagógica, as orientações nos polos, onde é reunida as demais comunidades pertencentes ao referido polo. Realizamos ainda a oficina pedagógica, promovida pela coordenação da educação especial e inclusiva que, junto com os professores, produzem materiais pedagógicos que venham auxiliá-los a desenvolverem suas práticas pedagógicas” (Coord. Ed. Indígena, 2020).*

O interessante nesta fala é que, quando confrontada com a dos professores, demonstra um grande impasse, pois para eles essa formação, descrita pela coordenadora, só ocorre uma vez ao ano (e nem todo ano acontece) e não traz os benefícios que esperam.

Questionou-se também a coordenadora de educação indígena acerca da inclusão na escola das aldeias, sobre o que respondeu:

“Infelizmente para a zona rural indígena, temos dificuldades para tal, uma vez que em nossa equipe não há um técnico que venha realizar tal acompanhamento e, por sua vez, os professores indígenas apresentam dificuldades também, por falta desse tipo de orientação. Na zona urbana indígena, a equipe da coordenação de educação inclusiva faz o acompanhamento e presta orientações aos mesmos. (Coord. Ed. Indígena, 2020).

Também perguntamos à coordenadora o que ela pensa sobre a inclusão nas escolas da aldeia, que respondeu que: *“a inclusão é necessária, uma vez que temos em nosso meio crianças que apresentam deficiências e essas crianças têm seus direitos garantidos em lei, como afirma a Resolução 05/2012 em seu artigo 11”*.

Nota-se que a servidora é conhecedora das leis e da garantia dos direitos dos alunos com deficiências, mas deixa claro que é necessário um maior investimento público para a aplicabilidade das leis que garantem a inclusão escolar. Isso fica bem evidente ao responder o questionamento sobre o que pensava a respeito da implementação das leis da inclusão: *“É importante que a administração pública amplie as políticas públicas voltadas para a inclusão nas escolas, não somente isso, é necessário que haja mais adequações nos espaços escolares...”*.

Com isso, percebe-se que a necessidade de formação continuada, destacada tanto pelos professores como pela coordenadora, é evidente, ainda que esta procure se eximir de suas atribuições, atribuindo única e exclusivamente à administração pública o encargo de oferecer aos professores essa oportunidade. Sabe-se que essa responsabilidade não é apenas da coordenadora, mas que a mesma pode articular, junto aos órgãos competentes, para que isso aconteça. Afinal, é isso que se espera de qualquer coordenação, que lute pelos interesses e melhoria do grupo ao qual coordena.

### **O atendimento educacional especializado para os alunos com deficiências, nas escolas das aldeias indígenas**

Segundo Buratto (2010, p.49), grande parte da população, até mesmo os responsáveis pela educação, “[...] desconhece que o Brasil tem inúmeras etnias indígenas, seus territórios estão localizados por todo o país, e são muito diferentes na maneira de pensar, de viver e de organizar-se social, econômica e politicamente”. Por isso, é necessário que a educação especial deva ser articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2010).

O sistema de ensino deve atender às determinações legais, organizando as salas

denominadas salas de recursos multifuncionais, nas escolas urbanas, rurais, indígenas e de quilombolas, nas modalidades presencial e semipresencial, dar meios para ofertar o AEE, assim como viabilizar maneiras de se eliminar as barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação, que inviabilizam a participação nas atividades escolares (RIBEIRO et al, 2010).

Assim, “(...) a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas” (BRASIL, 2010, p.13). Como determina a Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009, “(...) o AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização (...)” (BRASIL, 2009, Art. 5º).

Neste sentido, Burato (2010) destaca que, no que se refere à educação da população indígena com deficiência, tema muito pouco discutido no Brasil, a escola pode ser a principal precursora para que esta parcela da população possa ser atendida nessa especificidade. A deficiência é uma característica inerente aos seres humanos que, para se desenvolverem, dependem das experiências, possibilidades e oportunidades educacionais que lhes são disponibilizadas.

Dessa forma para Buratto,

[...] o fato de ser indígena, somando àquelas dificuldades próprias da população brasileira, que se caracterizam pelas precárias condições de acesso a bens e serviços, pelo baixo desempenho e pelo insucesso escolar, agrava-se quando focado o ponto de vista do atendimento educacional especial. Os indígenas são duplamente discriminados, por pertencerem a um grupo minoritário e possuir deficiência (BURATTO, 2008, p. 60).

Para o autor, a educação para todos, conclamada nas legislações, caracteriza-se como um desafio, pois “(...) não consegue diminuir a distância entre o que está garantido na legislação e as ações efetivamente postas em prática. Políticas públicas devem ser efetivadas, no sentido de não excluir os deficientes pertencentes a essas sociedades que, há mais de 5 séculos, vêm sofrendo toda forma de exclusão” (BURATTO, 2010, p.53).

Constatou-se que as deficiências entre os indígenas, nas aldeias de Umariçu I e II, são uma realidade. No entanto, em nenhuma das escolas pesquisadas é oferecido o Atendimento Educacional Especializado. Dessa forma, percebe-se que a educação para todos, presente na legislação, caracteriza-se como um grande desafio às comunidades indígenas: transpor para a realidade educacional desses povos aquilo que a lei garante. Uma vez que o plano de educação do município de Tabatinga prevê o oferecimento deste atendimento nas escolas conforme.

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (PNE – Tabatinga- Am).

Esta constatação, do não oferecimento do atendimento educacional especializado nas escolas das aldeias, fica evidente na fala dos professores:

Professor 1: *“Na escola não tem sala para o atendimento educacional especializado, e às vezes os pais dos alunos reclamam, mas a lei quer que a gente receba eles na sala comum, mesmo sem termos o preparo necessário”*.

Professor 2: *“No município tem um centro de educação especial, mas eles não atendem os alunos da comunidade indígena, nós não temos preparo para lidar com esses alunos e mesmo assim temos que dar aula pra eles, pois a lei nos obriga e sabemos que eles têm direito mesmo”*.

Professor 3: *“Aqui não tem isso, os alunos deficientes fica só na sala com os demais alunos. Não tem um lugar pra eles próprios, iguais a eles interagirem, também não tem sala de recursos, nem centro especial na aldeia. Tem um centro na cidade, mas só atende os alunos civilizados, nunca tem vaga pros alunos da aldeia. Também não tem professor especializado para dar aula na aldeia”*.

Professor 4: *“Eles não têm atendimento especial, aqui na aldeia não tem sala de recursos, nem professor capacitado pra esse atendimento. Só na cidade que tem, mas eles não vêm aqui, nenhum especialista vem ver nossos alunos. Uma vez só a psicóloga e a assistente social veio só pegar a quantidade, nunca mais voltou, terminou o ano e ninguém veio mais”*.

Levado em consideração que uma das estratégias presentes no plano municipal de educação para a efetivação do AEE é ...

Implantar em colaboração com a união e o estado, ao longo deste PME, salas de recursos multifuncionais e assegurar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo e indígena de acordo com a demanda manifesta. PME TBT.

Ao observarmos as falas dos professores percebemos que nada tem sido feito até o presente momento, para que essa meta seja cumprida nas escolas da aldeia indígena. Conforme Buratto (2010, p. 109), *“(...) boa escola e bom ensino devem ser para todos, para pessoas com e sem deficiência, já que por meio deles, podem avançar em seus processos de humanização”*.

A deficiência não é um impedimento para a educação, implica apenas um modo diferenciado de desenvolvimento. A educação pode levar as pessoas com deficiência ao pleno desenvolvimento das faculdades humanas.

Nesse sentido, além de se implantar o AEE nas escolas indígenas, ele também precisa ser ressignificado, de maneira a considerar as especificidades culturais do povo Ticuna, contemplando as expectativas das famílias e da comunidade em relação à escola. É preciso garantir a autonomia da gestão educacional e do professor do AEE, tendo em vista a demanda da sala de recursos quanto à organização, sistematização e avaliação processual do desenvolvimento do estudante.

É imprescindível, portanto, a criação de políticas públicas que visem promover a formação continuada aos docentes que atuam no AEE nas aldeias, bem como um espaço físico dentro das escolas das aldeias, adequado às crianças indígenas com deficiência, de acordo as necessidades educacionais e físicas, para que seja trabalhado sua autonomia e para que o professor possa escolher recursos acessíveis, capazes de potencializar o aprendizado dos seus alunos atendidos, considerando-se as suas necessidades específicas. Dessa forma, acredita-se que seja possível construir uma educação indígena articulada com a educação escolar indígena: diferenciada, específica, multilíngue, comunitária, intercultural e, de fato, inclusiva.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base nos dados coletados durante esta pesquisa, é possível afirmar que a inclusão de pessoas com deficiência e a garantia de todos os seus direitos estão asseguradas pela Constituição Brasileira. No entanto, além de incluir as pessoas com deficiência em todos os setores da sociedade, é preciso refletir e mudar atitudes. Nesse contexto, o objetivo da LBI (2015) na área educacional é garantir que nenhum aluno com deficiência fique fora da escola, de preferência no ensino regular, desde o começo de sua escolarização.

Além disso, constatou-se que, apesar da ampla legislação que estabelece os direitos das pessoas com deficiência e orienta a formação dos professores para atuar em ambientes escolares, ainda persistem barreiras atitudinais. Essas barreiras variam desde a falta de familiaridade com os documentos oficiais até a não observância das diretrizes que eles impõem, bem como a inexistência de políticas públicas que visem capacitar os docentes através de formação inicial e continuada, não apenas para se trabalhar com a população

indígena, como também promover o Atendimento Educacional Especializado.

Os educadores devem ter em mente a formação de uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo, resultado de um esforço diário de compreensão, reconhecimento e valorização das diferenças, sem deixar de interagir com as diversas áreas do conhecimento. Para isso, é preciso ter consciência de que todos são diferentes e, portanto, devem ser atendidos de acordo com suas particularidades. A maioria dos docentes aprende a ensinar segundo a hegemonia e a primazia dos conteúdos acadêmicos e por isso apresentam, naturalmente, muita dificuldade em desprender-se desse aprendizado, que os refreia nos processos de ressignificação de seus papéis enquanto educadores (MANTOAN, 2005). Para garantir o direito à educação de crianças, jovens e adultos com deficiência, assegurado na política educacional brasileira, muitos aspectos precisam ser considerados para que possa ser efetivado o paradigma da diversidade.

A escola inclusiva provoca a participação dos diferentes setores da sociedade em seu cotidiano. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico deve, na lógica inclusiva, ser mais bem aproveitado. É esse o espaço que efetivamente criará uma cultura inclusiva, pois possibilitará que a escola construa coletivamente sua própria identidade, conceda espaço ao diálogo, à reflexão e à crítica; incorpore e problematize a diferença; promova a liberdade e a autonomia; garanta a implantação do Atendimento Educacional Especializado; efetive os princípios da gestão democrática; e reorganize o trabalho pedagógico em sala de aula.

Ao término deste estudo, espera-se ter fornecido informações importantes sobre a importância em promover uma boa formação inicial aos docentes, bem como implementar políticas públicas que visem proporcionar formação continuada aos docentes para que desta forma possa ser garantido o processo de inclusão e educação de pessoas indígenas com deficiências. Além disso, espera-se que esses dados possam ter um impacto significativo para que a inclusão se torne uma prática mais frequente nas escolas das comunidades indígenas e não indígenas em Tabatinga - Amazonas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Congresso Nacional. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 1988.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília DF: Senado, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Acessado em 16 de abril de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Referenciais para a Formação de Professores Indígenas**. Brasília: MEC; SEF, 2002.

BRASIL. Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. **Dispõe sobre Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Decreto 6949, de 25 de agosto de 2009**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm). Acesso em: 05/05/2019.

BURATTO, L. G.; BARROCO, S. M. S.; FAUSTINO, R. C. **Educação Especial na escola indígena: Reflexões necessárias**. In: Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: Contribuição da teoria Histórico Cultural. (Orgs) FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. Maringá: Eduem, 2010

COSTA, Arlindo. FERNANDES, Catarina Costa. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Mafra (SC): Editora Nosde, 2020

CREMONEZZE, c. história indígena no Brasil. In: AFONSO, G. B. (Org) **Ensino de História e Cultura Indígena**. Curitiba, Intersaberes, 2016. p. 69-120.

FACÓ, Soares, Marília. **Linguista do Museu Nacional/UFRJ** (professora do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social e do Programa de Pós-Graduação em Linguística) e pesquisadora do CNPq. 2011.

FIGUEIRA, Emilio, **Caminhando em Silêncio: Uma introdução à trajetória da pessoa com deficiência na história do Brasil**. São Paulo, Giz Editorial, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Os índios e a cidadania**. In: Cadernos da TV Escola – Índios no Brasil, Brasília, v. 3, p. 25-46, 1999. MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena e alfabetização. São Paulo: Loyola, 1979.

\_\_\_\_\_. **O governo brasileiro e a Educação Escolar Indígena** 1995/1998. Brasília: SEF/MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **A Educação Escolar Indígena no Brasil: a passos lentos**. In: RICARDO, Carlos Alberto (Org.). Povos indígenas no Brasil – 1996/2000. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

\_\_\_\_\_. **Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil**. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.) Formação de professores indígenas: repensando a trajetória. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 39-68. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001463/146327por.pdf>. Acesso em 10 nov. 2019.

MANTOAN, Maria Tereza. E. **Inclusão escolar de deficiências mentais: formação de professores.**In:A integração de pessoas com deficiência. Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo, Memnon, 199

\_\_\_\_\_. **Ser ou estar: eis a questão. Explicando o déficit intelectual.**  
Rio de Janeiro, WVA, 1997.

\_\_\_\_\_. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

\_\_\_\_\_. **Ensinado a turma toda.** Cadernos: edição: 2005 - Nº 26  
Disponível no site: <http://www.bancodeescola.com/turma.htm>. Pesquisado em 15 de julho de 2019.