

Indígenas com deficiência na escola: um estudo sobre a inclusão na aldeia de Umariáçu I e II, no município de Tabatinga – Amazonas¹

Indigenous people with disabilities in school: a study on inclusion in the Umariáçu I and II villages, in the municipality of Tabatinga, Amazonas, Brazil

Francisca Francielis Azevedo Mafra de Oliveira²

Resumo

Considerando que a educação escolar é o principal mecanismo para o desenvolvimento de uma ordem social democrática e igualitária com vistas a promover a equidade e a inclusão social das populações mais desfavorecidas e discriminadas, incluindo a população indígena, nesta pesquisa, investigou-se os Indígenas com deficiência na escola: um estudo sobre a Inclusão na aldeia de Umariáçu I e II, no município de Tabatinga – Amazonas. A hipótese que sustentou esta pesquisa é que as políticas públicas não têm sido adotadas de maneira adequada para garantir 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. Diante desse contexto, o problema de pesquisa consiste em saber: Como ocorre o Processo de Inclusão e escolarização de Indígenas com Deficiência na escola? Inquietação surgida a partir da observação da incidência de pessoas com deficiências na aldeia da comunidade indígena pesquisada, neste sentido, a investigação teve como objetivo Descrever como ocorre a inclusão e a escolarização da pessoa indígena com deficiência na escola, 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 a inevitabilidade 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: Oliveira João Pacheco, Soares, Feitosa Canclini; Bruno; Cremonese; Bueno e Grupioni. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, de cunho investigativo, e, por tratar-se de um estudo de caso, esta foi desenvolvida no pensamento de Gil (2002). Em alguns momentos, recorreu-se à abordagem quantitativa, mas sempre assumindo a prevalência à qualitativa. Como resultado desta investigação, espera-se contribuir com dados relevantes e de forma significativa para que o ato de incluir se transforme em prática mais constante nas escolas indígenas do município.

¹ 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.

² 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

Palavras-chave: Educação Indígena, Inclusão Escolar, Escola, Formação Inicial e Aprendizagem.

Abstract

Considering that school education is the main mechanism for the development of a democratic and egalitarian social order aimed at promoting equity and social inclusion of the most disadvantaged and discriminated populations, including the indigenous population, this research investigated Indigenous people with disabilities in school: a study on inclusion in the villages of Umariáçu I and II, in the municipality of Tabatinga – Amazonas. The hypothesis that underpinned this research is that public policies have not been adequately adopted to guarantee access and permanence of Indigenous people with disabilities in school, since the actions developed in the Ticuna Indian village, in Umariáçu I and II, demonstrate a gap between the specificities of these individuals and what is guaranteed in the legislation, which is not effectively put into practice in the Indigenous villages. Given this context, the research problem is: How does the inclusion and schooling process of Indigenous people with disabilities occur in school? Concern arose from observing the incidence of people with disabilities in the indigenous community village studied. In this sense, the investigation aimed to describe how the inclusion and schooling of indigenous people with disabilities occurs in schools. The justification for this work stems from experiences lived daily in the resource room, in the care of students with disabilities, and from encountering the difficulties faced by the education system, which highlight the inevitability of confronting discriminatory practices of exclusion and creating alternatives to overcome them. The theoretical framework that supported this research was based on works carried out in the area of inclusive education, grounded in: Mantoan, Magalhães, Santos and Paulino, and by authors of indigenous education such as: Oliveira João Pacheco, Soares, Feitosa Canclini; Bruno; Cremoneze; Bueno and Grupioni. This is a qualitative, investigative research, and, being a case study, it was developed within the framework of Gil's (2002) thought. At times, a quantitative approach was used, but always prioritizing qualitative research. As a result of this investigation, it is hoped to contribute relevant and meaningful data so that the act of inclusion becomes a more consistent practice in the indigenous schools of the municipality.

Keywords: Indigenous Education, School Inclusion, School, Initial Training and Learning.

INTRODUÇÃO

Os povos indígenas sempre tiveram suas articulações pela luta de direitos (CREMONEZZE, 2016). Estudos como o de Oliveira, Cremonezze, Meliá entre outros apontam que desde a década de 1970, os indígenas procuravam através de articulações políticas lutarem por seus direitos e projetos de futuro, eles tinham o apoio de várias entidades da sociedade civil, como organizações não governamentais, entre elas a Comissão Pró-Índio de São Paulo. Como consequência da influência que esses movimentos passaram a ter junto

ao poder legislativo, obtiveram mudanças significativas na história dos povos indígenas no Brasil.

Levando-se em consideração esse contexto de mudanças e transformações em relação à educação indígena, investigou-se os indígenas com deficiência na escola: um estudo sobre a Inclusão na aldeia de Umariáçu I e II no município de Tabatinga – Amazonas. Partindo-se do princípio de inclusão elaborado pela Lei Brasileira de Inclusão – LBI 13.146, Junho/2015, art. 1º, é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania.

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.

Diante desse contexto, o problema de pesquisa consiste em saber: Como ocorre o Processo de Inclusão e escolarização de Indígenas com Deficiência na escola? Inquietação surgida a partir da observação da incidência de pessoas com deficiências na aldeia da comunidade indígena pesquisada, neste sentido, a investigação teve como objetivo descrever como ocorre a inclusão e a escolarização da pessoa indígena com deficiência na escola. Esta pesquisa teve como abordagem qualitativa, de cunho investigativo, e, por tratar-se de um estudo de caso, amparamo-nos no pensamento de Gil (2002). Em alguns momentos, recorreremos à abordagem quantitativa, mas sempre assumindo a prevalência à qualitativa.

No processo de desenvolvimento dessa pesquisa, detectou-se a dificuldade em encontrar autores que abordem o tema inclusão no contexto educacional indígena, principalmente no estado do Amazonas, o que torna, de certa forma, esta pesquisa inédita

neste cenário. No entanto, procurou-se, por meio do estado da arte, a seleção de trabalhos já produzidos nessa área, por meio das plataformas: Google Acadêmico, Caps e as bibliotecas digitais da Universidade Estadual do Amazonas e Universidade Federal do Amazonas.

INDÍGENAS DO BRASIL: DADOS DO CENSO DE 2010

Segundo o Censo 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), vivem no Brasil cerca de 896,9 mil indígenas, representando 805 etnias. A maior concentração de indígenas encontra-se na região Norte, com um total de 54% das terras indígenas, especialmente na Amazônia Legal, e na região Centro-Oeste, com cerca de 19% das terras.

A distribuição demográfica, da população indígena, tem sua maior concentração na região Norte do país, com 305.873 pessoas, em segundo lugar está o Nordeste do país com 208.691, seguido pelas regiões Centro-Oeste, com 130.494 indígenas, Sudeste, com 97.960 e Sul, com o menor número, 74.945 indígenas. Mais de 500 mil indígenas encontram-se na zona rural e um pouco mais de 300 mil, na zona urbana.

O censo aponta também que em todos os estados brasileiros há presença de populações indígenas. Segundo a Fundação Nacional do Índio – FUNAI (2016), existem indígenas que ainda não foram contatados, residindo em todo território brasileiro, além de existirem grupos que ainda estão requerendo o reconhecimento de sua identidade indígena junto aos órgãos competentes.

Conforme dados do IBGE (2010), existem 274 línguas diferentes entre as populações indígenas. Com esse dado, é possível observar um aumento no número de línguas faladas pelos povos indígenas, pois, nos apontamentos do IBGE de 2000, computou-se 170 línguas. Vale dizer ainda que 17,5% da população indígena não fala o português (IBGE 2010). Na região Norte, o estado com o maior número de indígenas é o Amazonas, representando 55% do total da região. As regiões com menor número de indígenas são a Sudeste e a Sul, nessa ordem, sendo São Paulo, no Sudeste, e o Rio Grande do Sul, no Sul, os estados com maior número de indígenas em suas regiões.

Segundo o censo de 2010, o povo Ticuna, residente no Amazonas, em números absolutos, foi o que apresentou o maior número de falantes e, conseqüentemente, a maior população. Em segundo lugar, em número de indígenas, ficou o povo Guarani Kaiowá, do

Mato Grosso do Sul, e em terceiro lugar os Kaingang, da região Sul do Brasil.

LEGISLAÇÃO E A LUTA POR DIREITOS

Estudos como o de Oliveira, Cremonezze, Meliá entre outros apontam que desde a década de 1970, os indígenas procuravam através de articulações políticas lutarem por seus direitos e projetos de futuro, eles tinham o apoio de várias entidades da sociedade civil, como organizações não governamentais, entre elas a Comissão Pró-Índio de São Paulo. “Os povos indígenas sempre tiveram suas articulações pela luta de direitos” (CREMONEZZE, 2016). Como consequência da influência que esses movimentos passaram a ter junto ao poder legislativo, obtiveram mudanças significativas na história dos povos indígenas no Brasil como veremos a seguir.

A Carta Magna de 1988 foi a primeira grande conquista legal, nela 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 do que isso, pela primeira vez, reconhece-se aos índios, no Brasil, o direito à diferença, ou seja, de serem índios e de permanecerem como tal indefinidamente. *São reconhecidos aos índios a 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. (CF, 1988 art. 231).*

Nota-se, dessa forma, que o direito à diferença não implica menos direito nem privilégios, mas um novo tempo para as ações relativas à educação escolar indígena. Também vimos uma importante mudança na postura integracionista onde tiveram que integrar o indígena à sociedade não indígena. Com a constituição de 1988 os indígenas passaram a ser considerados sujeitos de direitos.

Nesse sentido Grupionni (2006 p. 131) diz:

O maior saldo da Constituição de 1988, que rompeu com uma tradição da legislação brasileira, diz respeito ao abandono da postura integracionista, que sempre procurou incorporar os índios à ‘comunidade nacional’, vendo-os como uma categoria étnica e social transitória fadada ao desaparecimento. Com a aprovação do novo texto constitucional, os índios não só deixaram de ser considerados uma espécie em via de extinção, como passaram a ter assegurado o direito à diferença cultural, isto é, o direito de serem índios e de permanecerem como tal.

Percebe-se que a nova Constituição trouxe inovações, estabelecendo-se, sobretudo, os direitos dos indígenas sobre as terras que tradicionalmente ocupam e que são, em suma, de

natureza originária, ou seja, anteriores à formação do próprio Estado e que já existiam, independentemente de qualquer reconhecimento oficial. A Constituição, portanto, instaurou um novo marco conceitual, substituindo o modelo político pautado em noções de tutela e assistencialismo pela afirmação da pluralidade étnica como direito e estabeleceu relações protetoras e promotoras de direitos entre o Estado e comunidades indígenas.

Factualmente, a situação dos índios variou entre quadros de completo abandono, perseguição e miséria. Até meados da segunda metade do século XX, alguns especialistas acreditavam que a presença dos índios chegaria a um fim. No entanto seguem lutando até hoje, buscando pelo reconhecimento de seus direitos pelo Estado e sofrendo com os grandes obstáculos que se impõem no exercício de sua autonomia.

A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LEI Nº 9.394/96) E A EDUCAÇÃO INDÍGENA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada pelo Congresso Nacional, no dia 17 de dezembro de 1996, e promulgada no dia 20 de dezembro daquele ano. Ela estabelece normas para todo o sistema educacional brasileiro, fixando diretrizes e bases da educação nacional, desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Também conhecida como LDB, LDBEN ou Lei Darcy Ribeiro, essa lei está abaixo da Constituição e é de fundamental importância porque trata, de modo amplo, de toda a educação do país.

A atual LDB substitui a Lei nº 4.024, de 1961, que tratava da educação nacional. No que se refere à educação escolar indígena, a antiga LDB nada dizia. A nova LDB menciona, de forma explícita, a educação escolar para os povos indígenas em dois momentos. Um deles aparece na parte do ensino fundamental, no artigo 32, estabelecendo que “(...) seu ensino será ministrado em Língua Portuguesa, mas assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (LDB/9394/96).

Reproduz-se aqui o direito inscrito no artigo 210 da Constituição Federal. A outra menção à educação escolar indígena está nos artigos 78 e 79, do Ato das Disposições Gerais e Transitórias da Constituição, de 1988. Ali, preconiza-se como dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar bilíngue e intercultural, que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando-lhes, também, acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional.

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (CF 1988, art. 78)

Para que isso possa ocorrer, a LDB determina a articulação dos sistemas de ensino para a elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa, que contem com a participação das comunidades indígenas em sua formulação e tenham como objetivo desenvolver currículos específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades. A LDB ainda prevê a formação de pessoal especializado para atuar nessa área e a elaboração e publicação de materiais didáticos específicos e diferenciados. Com tais determinações, a LDB deixa claro que a educação escolar indígena deverá ter um tratamento diferenciado, com relação ao das demais escolas dos sistemas de ensino, o que é enfatizado pela prática do bilinguismo e da interculturalidade.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Outros dispositivos da LDB possibilitam colocar em prática esses direitos, dando liberdade para cada escola indígena definir, de acordo com suas particularidades, seu respectivo projeto político-pedagógico. Assim, por exemplo, o artigo 23 da LDB trata da diversidade de possibilidades na organização escolar, permitindo o uso de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não-seriados ou por critério de idade, competência ou outros critérios.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

No artigo 26, fala-se da importância de se considerar as características regionais e locais da sociedade e da cultura, da economia e da clientela de cada escola, para que se consiga atingir os objetivos do ensino fundamental, ou seja, outros dispositivos presentes na LDB evidenciam a abertura de muitas possibilidades para que, de fato, a escola possa responder à demanda da comunidade e oferecer aos educandos o melhor processo de aprendizagem.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Nesse sentido, é de suma importância manter a educação indígena, considerando-se as características próprias de cada etnia e amparando-se o currículo da educação escolar indígena às necessidades desses povos. Sob esse aspecto, a seguir, tece-se uma reflexão em relação à educação indígena e a educação escolar indígena, observando-se como essa interface se faz necessária para o desenvolvimento da prática educacional dos indígenas.

A ESCOLA INCLUSIVA

Para tratar a respeito da educação inclusiva é necessário ter-se a compreensão de que esta difere da educação especial. Sabe-se que a educação especial é uma modalidade de ensino que tem a função de promover o desenvolvimento das habilidades das pessoas com deficiência e que abrange todos os níveis do sistema de ensino, desde a educação infantil até a formação superior. Ela é responsável pelo atendimento especializado ao aluno e seu público-alvo são os alunos com algum tipo de deficiência (auditiva, visual, intelectual, física ou múltipla), com distúrbios de aprendizagem ou com altas habilidades (superdotados). Portanto, na escola especial o enfoque está na atenção à deficiência, com o objetivo de atenuá-la, para que o indivíduo possa ser inserido plenamente na sociedade.

Já a educação inclusiva é uma modalidade de ensino na qual o processo educativo deve ser considerado como um processo social em que todas as pessoas, com deficiência ou não,

têm o direito à escolarização, ou seja, é uma educação voltada para a formação completa e livre de preconceitos, que reconhece as diferenças e dá a elas seu devido valor. É válido ressaltar que uma instituição de ensino considerada inclusiva é também aquela que está preparada no âmbito estrutural e pedagógico para receber os mais diferentes públicos. Como a sua função social é oferecer ensino de qualidade a todos (sem restrições), o suporte para aqueles que necessitam se dá por meio de uma equipe de atendimento especializado.

Isto posto, é possível afirmar que em alguns contextos, ambas as escolas (especial e inclusiva) poderiam atuar de forma conjunta, funcionando como uma rede que viabiliza o desenvolvimento integral do estudante.

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (BRASIL, 1994, p. 11-12).

Neste sentido, entende-se que para que a escola seja realmente inclusiva é necessário que gestores, professores, alunos e familiares tenham consciência de seus desafios e procurem discutir, no Projeto Político Pedagógico da escola, sobre o sentido da inclusão e adequar as suas práticas aos princípios e valores que norteiam esse conceito.

O princípio da inclusão é defendido, pois representa a luta em prol da educação para todos e reconhece a igualdade de valores e direitos humanos, inserindo respostas educativas que a escola pode oferecer. Isto implica escolhas, intenções e decisões, que norteiam o trabalho da escola, exigindo um comprometimento político, ou seja, acolher ou não a diversidade. Quando a escola privilegia um tipo de conhecimento, conteúdo e currículo, adota práticas pedagógicas rígidas, possui uma cultura não aberta à diversidade ou não está fazendo escolhas de forma a perceber o mundo, não pratica a inclusão (SANCHES, 2011).

A escola inclusiva tem o dever de aceitar os alunos com deficiência e realizar as adaptações necessárias para que eles tenham seu direito à educação garantida. A escola deve fornecer capacitação e formação continuada, para que os professores saibam lidar com os alunos deficientes, bem como promover as adaptações e os equipamentos necessários para o desenvolvimento do aprendizado. Uma escola inclusiva pode ser reconhecida por certas características, que a distinguem notadamente de uma escola dita tradicional. São algumas

delas:

- A acessibilidade em todo o ambiente escolar (salas, pátios, banheiros etc.);
- Professores preparados e com formação complementar;
- Abertura e valorização da diversidade;
- Estudantes e responsáveis com orientação adequada sobre a importância da inclusão;
- Recursos disponíveis, em sala de aula, para possibilitar a compreensão do aluno deficiente;
- Fornecimento de materiais de apoio;
- Atuação conjunta com equipe de atendimento especializado (médicos, psicólogos, fisioterapeutas, professores de educação especial, intérpretes etc.);
- Adaptações contínuas para qualificar o processo de ensino-aprendizagem. Cabe ressaltar que esses melhoramentos estruturais, profissionais e metodológicos são feitos, a bem dizer, não somente em prol dos alunos com deficiências, mas também para que os outros alunos tenham acesso a uma formação mais humana e empática, que os ajude a reconhecer e, principalmente, respeitar as diferenças. Entendendo, dessa forma, que a educação inclusiva deva atuar no enfrentamento da segregação, garantindo os direitos dos indivíduos, valorizando o convívio entre os diferentes.

Nesse sentido, A Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146) reforça os princípios constitucionais, no tocante à educação, isto é, ela pretende fortalecer e efetivar a educação como um direito de todos, que garante o desenvolvimento da pessoa humana, a qualificação para o trabalho e o exercício da cidadania. Já estão previstos também na Constituição Federal, de 1988, a igualdade de condições de acesso e permanência no ambiente escolar e o dever do Estado de propiciar atendimento educacional especializado, na rede regular de ensino.

Sanches (2006) descreve que, no contexto da escola inclusiva, todos são reconhecidos como iguais e, portanto, têm os mesmos direitos na escola, independentemente de condições econômicas, físicas e sociais, de raça, linguagem e etnia. A diversidade humana e as diferenças individuais devem ser consideradas recursos valiosos para promover aprendizagem significativa de todos os estudantes. Todos são igualmente acolhidos e valorizados na escola inclusiva, portanto, qualquer forma de discriminação deve ser combatida.

Neste sentido, a legislação brasileira determina o compromisso de uma escola inclusiva. *É compromisso da escola inclusiva: promover mudança de atitudes discriminatórias – a escola deverá trabalhar com quebra de tabus, estigmas, desinformação, ignorância – que levam as*

peessoas a terem atitudes negativas em relação aos seus alunos com deficiência (BRASIL, 2006).

Dessa forma, para que todo o propósito de inclusão escolar aconteça, é necessário situar a gestão escolar no centro das discussões acerca da natureza política e social da inclusão dos alunos, dado que exige refletir sobre as posturas dos atores escolares, suas falas e seus fazeres, diante das novas formas de fazer, ser e conviver, na perspectiva da gestão democrática e participativa, conforme a orientação da Constituição Federal, de 1988, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), bem como das outras formas de normatização, apontadas como necessárias e norteadoras dessa forma de educar. É possível dizer, portanto, que um sistema educativo inclusivo é aquele que, realmente, se esforça para propiciar a todos, sem distinções, um ambiente de aprendizado de excelência, conforme garantem as legislações aqui estudadas.

PERCURSO METODOLÓGICO

Assim como o *corpus* da pesquisa, a opção metodológica constitui um processo tão indispensável para o pesquisador quanto o texto que ele elabora ao final. Neste capítulo, apresenta-se os caminhos percorridos para o desenvolvimento da pesquisa. Antes, contudo, faz-se necessário entendermos o que é uma pesquisa, com base nos apontamentos de Gil (2007).

A pesquisa, segundo o autor, é o procedimento racional e sistemático que proporciona as respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se constituída de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados. Uma pesquisa ordenada é fundamental para o sucesso de qualquer trabalho acadêmico. Isto quer dizer: objetivo, problema de pesquisa e metodologia bem definidos, assim como a abordagem é fundamental.

De forma objetiva, a pesquisa qualitativa busca produzir informações aprofundadas e ilustrativas. Independentemente do tamanho da amostra, seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações. A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Isso quer dizer que ela é capaz de identificar e analisar dados que não podem ser mensurados numericamente.

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 Umariáçu I e Escola Municipal Indígena João Ayres Cruz, na comunidade de Umariáçu II. O *corpus* desta pesquisa são os alunos indígenas com deficiências, que estão inseridos no ensino fundamental das escolas municipais das aldeias, além dos professores e gestores que atuam com essa clientela.

Diante desse contexto o problema de pesquisa consiste em saber: Como a inclusão e escolarização de indígenas com deficiência na escola?

Essa inquietação surgiu com a observação da incidência de deficiências nas aldeias da comunidade indígena, bem como das queixas constantes de colegas professores, que atuam nas escolas indígenas, em relação à falta de qualificação profissional para atenderem a essa clientela de alunos.

A hipótese que sustenta esta pesquisa é que as políticas públicas não têm sido adotadas de maneira adequada para garantir o acesso, a permanência e o ensino de qualidade para os alunos indígenas com deficiência na escola, pois, pelo que se tem observado dos relatos, as medidas adotadas não têm alcançado resultados relevantes no enfrentamento desse problema nas aldeias Ticunas, em Umariáçu I e II.

Quanto ao delineamento metodológico, trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, de cunho investigativo. Enfatizou-se a pesquisa bibliográfica, mas, em alguns momentos, mostrou-se também necessário o uso da pesquisa quantitativa. A pesquisa de cunho qualitativo permite uma aproximação e envolvimento maior do (a) pesquisador (a), para compreender o significado das ações dos agentes da pesquisa, interpretá-las e atribuir significações para aquilo que foi observado. Este estudo também adotou um caráter descritivo, pois descreve, sistematicamente, pontos de vistas presentes nas falas dos agentes envolvidos na pesquisa.

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*.

Com relação aos professores, também não foi possível fazer entrevistas, pois também estavam em período de férias. Conseguiu-se, por intermédio do gestor, o endereço de alguns professores que haviam atuado com alunos com deficiência. Depois de procurados em suas residências, alguns, com muita insistência, aceitaram participar da pesquisa respondendo ao questionário, outros simplesmente disseram que estavam orientados pelo cacique da aldeia a não fornecer nenhum dado relacionado ao seu povo, para pesquisadores não índios, justificando que muitos pesquisadores já haviam usufruído de dados que eles forneciam, faziam suas pesquisas e nada traziam de melhoria para a comunidade local. Devido ao fato dos professores estarem em recesso escolar também não foi possível observar a prática pedagógica dos mesmos.

Os questionários para os professores, gestores e coordenadores foram pensados de forma que atingíssemos os objetivos propostos nesta pesquisa levando-se em consideração o tempo hábil para a realização da pesquisa. É válido destacar que nesta pesquisa não foi possível ouvir os pais e os próprios alunos com deficiências, o que pode ser abordado em estudos posteriores. A análise dos questionários aplicados aos professores foi feita levando-se em consideração a íntegra das respostas de todos os participantes e, ao final, foi feita uma análise dos pontos em comum presentes nas falas dos mesmos, que será apresentada em forma de tabela.

Os questionários realizados com os gestores e coordenadores também 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.

ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA O'I TCHURUNE

De acordo com dados fornecidos pela secretaria da Escola Municipal Indígena *O'i Tchurune*, no ano de 2019, a instituição recebeu seis alunos com deficiências, sendo um aluno com deficiência auditiva, três alunos com deficiência visual, um aluno com deficiência física e um aluno com deficiência intelectual. Os referidos alunos estavam matriculados no 5º, 6º e 7º anos, do ensino fundamental II.

QUADRO 1 - DEMONSTRATIVO DO NÚMERO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA O'I TCHURUNE

Nº	ALUNO	DEFICIÊNCIA
01	Aluno 1	Surdez
02	Aluno 2	Deficiência visual
03	Aluno 3	Deficiência física
04	Aluno 4	Deficiência intelectual
05	Aluno 5	Deficiência visual
06	Aluno 6	Deficiência visual

Fonte: Elaborado pela autora

ESCOLA MUNICIPAL JOÃO AYRES DA CRUZ

A escola João Ayres Cruz, da aldeia de Umariçu II, no ano de 2019, recebeu 12 alunos com deficiência, das quais pode-se citar: deficiência visual, surdez, deficiência intelectual, etc.

QUADRO 2 - DEMONSTRATIVO DO NÚMERO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, NA ESCOLA JOÃO AYRES CRUZ

Nº	ALUNO	DEFICIÊNCIA
01	Aluno 1	Deficiência visual
02	Aluno 2	Surdez
03	Aluno 3	Deficiência intelectual
04	Aluno 4	Deficiência visual
05	Aluno 5	Deficiência intelectual
06	Aluno 6	Deficiência intelectual
07	Aluno 7	Deficiência visual
08	Aluno 8	Deficiência intelectual
09	Aluno 9	Deficiência intelectual
10	Aluno 10	Surdez bilateral não resposta sonora
11	Aluno 11	Deficiência intelectual
12	Aluno 12	Surdez

Fonte: Elaborado pela autora

No total foram detectados 18 casos de alunos com deficiência, matriculados nas duas escolas pesquisadas conforme apresentado no gráfico a seguir.

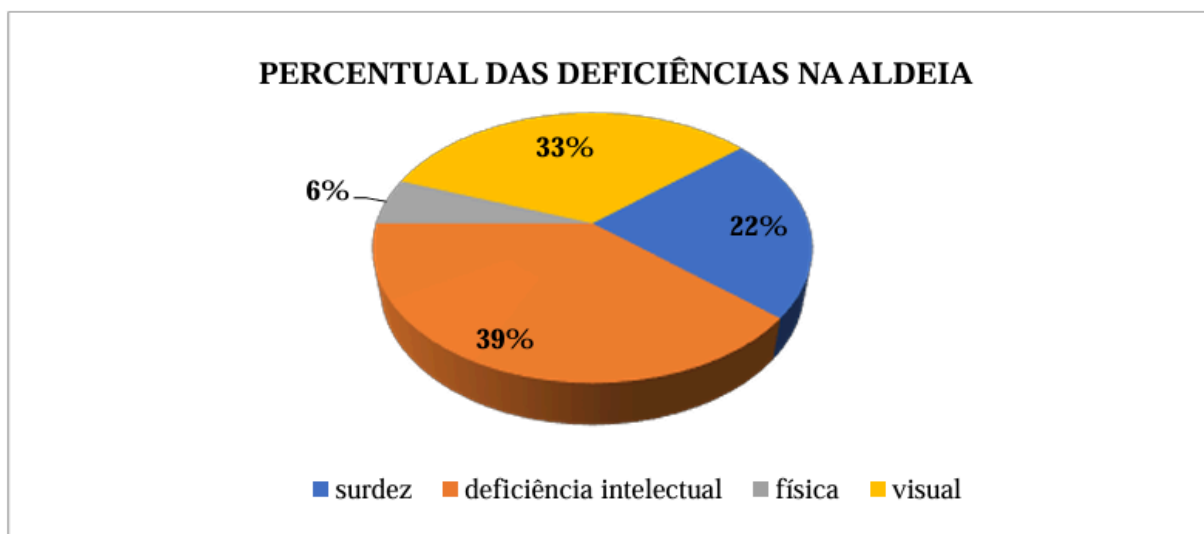
GRÁFICO 01: DEFICIÊNCIAS DETECTADAS NA ALDEIA



Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com os dados apresentados, pode-se analisar as principais deficiências detectadas nas duas escolas pesquisadas.

GRÁFICO 02: PERCENTUAL DAS DEFICIÊNCIAS NA ALDEIA



Fonte: Elaborado pela autora

Diante dos dados apresentados, descreve-se, a seguir, como acontece esse processo de inclusão e escolarização dos alunos com deficiências, nas escolas da aldeia.

Educação escolar na aldeia

Partindo-se do que preconizam as legislações, que o papel da educação indígena é reafirmar as identidades étnicas, valorizando suas línguas e ciências, garantindo aos índios e às suas comunidades o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade

nacional e das demais sociedades, sejam elas indígenas ou não, entende-se que os índios deixam de ser considerados como uma categoria social em processo de extinção e passam a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com seus costumes, crenças e seus direitos preservados. Pode-se perceber uma grande preocupação em preservar a identidade e a cultura dessas comunidades, por parte do Estado, que criou leis resguardando os direitos da criança indígena e valorizando sua cultura.

A Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, garante aos índios o acesso ao conhecimento, proveniente de uma educação especializada, com programas e currículos específicos para a comunidade. De acordo com a LDB (1996), a educação infantil como sendo a primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, até os seis anos de idade. Compete aos municípios oferecê-la em creches, para crianças de até seis anos de idade e em pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

As bases legais que constituem a educação escolar indígena perpassam pela Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Resolução de 1999 e o Decreto Presidencial de 2004. Todo esse processo legislativo teve como objetivo assegurar e garantir o direito da diferença étnico-cultural das comunidades indígenas, em todo país. De acordo com o Conselho Nacional de Educação, de 1999, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas devem reconhecer a condição de escolas com normas e ordenamentos próprios, além de fixar diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue. Dessa forma, a legislação garante os direitos do povo indígena, inclusive a uma educação diferenciada, capaz de fortalecer a afirmação étnica e cultural, com o intuito de preservação da realidade da comunidade. Diante do exposto, descreve-se, a seguir, como isso tudo acontece na prática nas escolas das aldeias indígenas de Umariçu I e II.

O processo de inclusão e escolarização dos alunos indígenas com deficiência, nas escolas municipais *O'i Tchurune* e João Ayres da Cruz

A inclusão é uma realidade que ganhou força nas últimas décadas e está inserida nas mais diversas modalidades educacionais. Isto causa muitas dúvidas ao educador, que não sabe qual posição precisa ter, em sala de aula. Sabe-se que algumas instituições de ensino contam com o apoio de profissionais especializados, que dão suporte para que o professor possa ministrar os conteúdos e transmitir o conhecimento para estes alunos. Mas, qual é a realidade da educação inclusiva, nas comunidades indígenas? Como essa questão tem-se efetivado na prática? Quais os principais desafios que os professores enfrentam para incluir um aluno

indígena com deficiência? Que tipo de apoio eles recebem? Essas são problemáticas que se procurou abordar ao longo desta seção.

Entende-se que para se discutir a escolarização de alunos indígenas com deficiência, matriculadas em escolas que ofertam a educação escolar indígena, faz-se necessário, primeiramente, compreender o que sustentam as legislações e documentos educacionais sobre essa temática. A educação inclusiva indígena é uma educação diferenciada, que visa valorizar a cultura do índio e respeitar as suas diferenças sociais, em relação à sociedade não indígena. Nesse sentido, o Ministério da Educação tem a função de tornar essa teoria uma realidade, promovendo também o desenvolvimento da cultura indígena. Isso tudo é uma tentativa de resgatar o mínimo que sobrou da história do povo nativo do Brasil – aqueles a quem a terra pertencia, antes da chegada dos europeus.

A preocupação com a educação dos povos indígenas é uma questão recente, que começou em meados de 1960, com a criação da FUNAI – Fundação Nacional do Índio. Apesar da FUNAI ser um órgão criado para defender o universo do índio, historicamente, não obteve muito êxito, e apenas nos anos de 1990 é que surgiram os direitos de uma educação bilíngue e intercultural, com um decreto que passou a responsabilidade dessa educação para o MEC.

Procurou-se, de forma sucinta, analisar o processo de inclusão e escolarização dos indígenas com deficiências, que estão inseridos na Escola Municipal Indígena *O'i Tchurune*, na comunidade de Umariçu I, e a Escola Municipal Indígena João Ayres Cruz, na comunidade de Umariçu II.

Diante de tudo o que foi exposto ao longo desta pesquisa, conclui-se que o processo de ensino e aprendizagem nas escolas indígenas, das aldeias de Umariçu I e II, deveria ser pensado a partir dos princípios de um ensino bilíngue, intercultural, específico e diferenciado, preconizados na Constituição Federal e demais legislações específicas sobre os povos indígenas. No entanto, entre o que está proposto nas legislações e o que realmente ocorre na prática existe uma grande lacuna. Fato evidenciado na fala dos professores e gestores das escolas, quando questionados sobre como pensam que a inclusão escolar deveria acontecer nas escolas da aldeia.

Seguem-se os relatos:

Professor 1: *“Na verdade, a gente não entende muito sobre isso, pois é muito novo essa questão para nós, só sabemos que a lei nos obriga a aceitar o aluno com deficiência, e tem vários na escola, mas na hora da prática pedagógica, ninguém vem ensinar como trabalhar*

com eles”.

Professor 2: *“A inclusão acontece no dia a dia da escola. Do jeito que a gente pode, a gente faz”.*

Professor 3: *“Mesmo sem experiência, sem saber como fazer direito, procuramos incluir todos os alunos com deficiência, embora não tenhamos suporte, nem materiais adequados, temos que fazer o que a lei pede, mesmo sem saber”.*

Professor 4: *“A inclusão acontece quando o aluno é colocado na sala regular e é oferecido a ele tudo mesmo que ele precisa para aprender, quando o professor é preparado e quando ele tem os materiais necessários, aí sim, é possível fazer a inclusão”.*

A educação inclusiva é um processo contínuo e dinâmico, que implica a participação de todos os envolvidos, inclusive do próprio educando. Por isso, é importante, antes de qualquer coisa, garantir sua presença na escola. Para que a equipe pedagógica possa conhecê-lo bem e assim buscar identificar meios de garantir sua inclusão efetiva.

Nesse sentido, para Mantoan (1997, p.116)

Para que uma pedagogia da inclusão seja exercida nas escolas, ela deverá acolher a diferença de todos os alunos como próprias da natureza multiplicativa da diferença, que se reproduzem, não se repetem, se ampliam e não se reduzem ao idêntico e existente. Esse acolhimento impede que o ensino e aprendizagem escolares de alguns alunos sejam restritas a currículos adaptados, objetivos educacionais reduzidos, critérios de avaliação abrandados, terminalidades específicas para certificação escolar, facilitação de atividades, sempre levando em conta o que o nosso poder de decidir sobre o que nossos alunos têm ou não capacidade de aprender.

Ainda para se entender melhor como esse processo de inclusão acontece nas escolas da aldeia, os professores foram questionados sobre que tipo de atividade é desenvolvida, para favorecer a inclusão do aluno deficiente com os demais e eles responderam da seguinte forma:

Professor 1: *“Os alunos especiais são incluídos na sala dos normais”.*

Professor 2: *“Eu procuro sempre pedir pra algum aluno que termina primeiro ajudar ele né, pra ele não se sentir muito triste, eu também ajudo quando posso, mas são muitos alunos, a gente não sabe bem o que fazer. Esses alunos deficientes faltam muito também e quando vem, já esqueceram o que aprendeu, é difícil essa situação.”*

Professor 3: *“Olha, eles dizem que basta o aluno estar inserido para fazer inclusão, o importante é ele vim pra escola brincar com outros, lanchar, assim ele se sente bem e se der pra aprender, ele vai aprender, no tempo dele e da deficiência que ele tem”.*

Professor 4: *“Sim, é necessário porque o aluno deficiente não aprende igual ao*

normal, ele é diferente, aprende diferente”.

Segundo Mantoan (2003), a educação inclusiva deve ser entendida como uma tentativa a mais de se atender às dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno, no sistema educacional. É um meio de se assegurar que os alunos que apresentam alguma deficiência, tenham os mesmos direitos que os outros, ou seja, os mesmos direitos dos seus colegas, escolarizados em uma escola regular.

A autora defende ainda que: “(...) a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico (MANTOAN, 1997, p.120).

Para Bernardes (2010), o princípio da inclusão determina uma grande transformação da escola atual. É a escola que deve adaptar-se às condições de seus alunos e não o contrário, pois a proposta de inclusão defende uma escola que dirige seu olhar para o estudante em sua totalidade, que não se preocupa apenas com a aprendizagem dos conteúdos ministrados, mas que saiba respeitar e valorizar o aluno em sua essência, independentemente de ser esse aluno deficiente ou não.

Dessa forma, é preciso esclarecer que a escola inclusiva não pode ser confundida com um simples espaço de convivência entre pessoas deficientes e não deficientes. Deve ser, na verdade, um ambiente de tolerância e de aquisição de conhecimento, já que esse é o principal objetivo da escola. No entanto, a escola oferece o mesmo espaço, os mesmos conteúdos, as mesmas metodologias, como se isso bastasse para garantir igualdade de condições para todos. Diante dos relatos dos professores, fica evidente que a escola que não respeita as características próprias de cada aluno, levará o aluno deficiente, inserido em classe regular, a viver sempre à margem das atividades propostas, não desenvolvendo nenhuma de suas potencialidades.

Os professores também foram questionados quanto aos projetos desenvolvidos na escola e os relatos foram mais impressionantes ainda, conforme é possível acompanhar nas transcrições abaixo.

Professor 3: *“Infelizmente não agora, antes a gente trabalhava, mas foi cancelado o ensino pelos projetos, nós tínhamos vários projetos do meio ambiente, da cultura, das datas comemorativas, agora mesmo eles tiraram tudo, só trabalhamos com o livro didático”.*

Professor 4: *“Não tem mais projeto na escola, a gente tinha antes, mas foi tirado.*

Agora a gente usa o livro didático e o que está no plano escolar mesmo”.

Transformar a escola hoje em uma escola inclusiva demanda mais do que práticas pedagógicas eficientes, projetos bem elaborados ou leis que assegurem a entrada e permanência de todos nas redes de ensino. A escola inclusiva pressupõe o reconhecimento e o respeito pelas individualidades dos sujeitos. Mudar uma estrutura que já está consolidada em uma sociedade requer mais do que leis e metodologias.

Nesse sentido, para Mantoan (2005, p.80) “a pretensão de uma escola inclusiva exige a redefinição dos planos das escolas, pois a educação deve estar voltada para a cidadania plena reconhecendo e valorizando as diferenças”. Assim, pode-se dizer que a conquista de uma escola de qualidade e inclusiva só irá acontecer quando ocorrer, primeiramente, a participação de todos os segmentos da sociedade, em busca de um bem comum, em segundo lugar, deve-se ter o comprometimento de todos os profissionais da educação para a construção de uma escola democrática.

A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que deverá adaptar-se às particularidades de todos os alunos (...) à medida que as práticas educacionais excludentes do passado vão dando espaço e oportunidade à unificação das modalidades de educação, regular e especial, em um sistema único de ensino, caminha-se em direção a uma reforma educacional mais ampla, em que todos os alunos começam a ter suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular.
(MANTOAN, 1997, p.123).

Para que as mudanças no contexto educacional das comunidades indígenas aconteçam, é necessário um apoio conjunto, principalmente, dos pais, alunos, poder público, profissionais da educação, de maneira que todos se mobilizem na construção, não de uma nova escola, mas de uma nova maneira de se ver a escola. A escola deve ser vista como um ambiente, não só de construção do conhecimento, mas também um lugar em que as pessoas se tornem mais solidárias e mais humanas. Evidentemente, a maioria dos professores não estão preparados para lidar com esse público, mas há a necessidade de que todos encararem esse desafio para que aconteçam as transformações que possibilitem a inclusão desses alunos.

Os docentes também falaram sobre os materiais pedagógicos utilizados por eles para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, conforme os relatos abaixo.

Professor 1: *“Eu uso material pedagógico como: pincéis, canetas, régua, cartolina, papel ofício, músicas, historinhas, o livro didático, também costumo orar e rezar com meus alunos em nome de Deus”.*

Professor 2: *“Tudo que eu consigo eu uso, livros, revistas, folha de árvores, cipó, varal*

de palavras com figuras de animais, histórias da cultura que eu conheço, etc.”.

Professora 3: *“Eu uso tudo que posso, o livro didático é principal, mas às vezes não tem pra todos os alunos, quando chega já tá quase no final do ano. Costumo usar coisas naturais, da região mesmo, principalmente para os trabalhos de pintura e artes”.*

Professor 4: *“O livro, o giz, o quadro, revistas, cartolina, folhas de árvores, às vezes, cipó e carvão e urucum pra pintar, mas eles preferem usar lápis de cor, dá menos trabalho e faz menos sujeira na sala”.*

O último ponto do questionário entregue aos docentes foi sobre as principais dificuldades em se trabalhar com os alunos que possuem deficiências, que responderam da seguinte forma.

Professor 1: *“Para mim, eu tenho muita dificuldade de trabalhar com eles, pois a escola não oferece estrutura física adequada e nem temos apoio pedagógico necessário”.*

Professor 2: *“Muitas dificuldades, eles demoram para aprender, às vezes, passa o ano todo e não aprendem nada, os outros alunos brigam com eles, os pais ficam chateados, não querem mais trazer eles pra escola. Mas aí a gente conversa e ele traz de novo, pra não perder o benefício”.*

Professor 3: *“Eu não tenho especialização em educação especial, não sei como aluno com deficiência aprende, eu dou minha aula normal, como aprendi com minha experiência, eles ficam olhando, eu não sei se eles estão aprendendo. A família também não ajuda, eles faltam e não fazem a tarefa de casa, os pais não sabem ajudar, isso é minha dificuldade”.*

Professor 4: *“É difícil, pois a gente tem que passar o aluno de série mesmo sem ele saber de nada, às vezes ele não tem mais idade pra repetir de ano, eles não aprendem muito, às vezes só sabe fazer o nome e copiar da lousa, é difícil eles ler bem. Os outros alunos brigam com eles, é difícil interferir nos conflitos”.*

Analisando-se mais profundamente a fala do “Professor 4”, pode-se dizer que a escola inclusiva não é uma instituição ingênua, que aprova os alunos sem nenhum tipo de critério ou mecanismo de avaliação. Ao contrário, compreendendo-se a necessidade de se respeitar o direito à diferença, caberá à instituição de ensino produzir uma avaliação dinâmica, qualitativa, processual, que identifique as possibilidades de aprendizagem de cada aluno. A escola precisa garantir um espaço para que as experiências de vida dos alunos com deficiência sejam manifestas dentro da instituição. Deste modo, sem incorrer em práticas classificatórias e segregacionistas, as provas e testes de outrora deverão ser substituídos pelos portfólios e pelos

projetos transdisciplinares, instrumentos verdadeiramente formativos e emancipatórios.

Na fala dos demais professores, percebe-se a ideia de que a escola precisa estar preparada para receber alunos com deficiência, eles se baseiam em uma expectativa ilusória de um saber pronto, capaz de se prescrever como trabalhar com cada uma das crianças. É como se eles quisessem uma receita pronta de como fazer o trabalho pedagógico com cada aluno deficiente. No entanto, se o processo de aprendizagem de cada um é singular, o preparo do professor, no contexto da educação inclusiva, é o resultado da vivência e da interação cotidiana com cada um dos estudantes, com e sem deficiência, a partir de uma prática pedagógica dinâmica, que reconhece e valoriza as diferenças. Não é possível, portanto, antever o que somente no dia a dia poderá ser revelado.

A participação das pessoas com deficiência nas atividades escolares é um direito inquestionável, apesar disso, muitos professores e gestores ainda resistem, declarando-se despreparados para concretizá-la. Até mesmo educadores que se dizem favoráveis à inclusão de pessoas com deficiência admitem exceções, alegando não terem o “preparo necessário”.

Em conversas informais com os professores, isso se torna evidente. Os docentes questionam a necessidade de que todos os alunos com deficiência possam estar na escola e, para alguns deles, determinadas deficiências não permitem que o aluno esteja junto com os demais, dentro do ambiente escolar. Essa insegurança de alguns professores, na verdade, demonstra o seu despreparo para enfrentar as dificuldades apresentadas pelos seus alunos e isso, muitas vezes, os leva a uma frustração pessoal e ao mesmo tempo a uma piedade para com o educando deficiente. O professor que não sabe enfrentar esses sentimentos conflitantes, sente-se perdido e incapaz de transmitir os conhecimentos científicos, morais e sociais, para que se cumpra a função da educação, que é a de formar cidadãos conscientes e críticos, independentemente das capacidades mental e motora dos alunos.

Acredita-se que um caminho possível para amenizar essa problemática profissional dos educadores, seria dar a eles o alicerce necessário, proporcionado pela formação continuada, por meio de cursos específicos, em que cada deficiência possa ser apresentada, com suas especificidades. Além do conhecimento teórico, faz-se necessário, também, o contato real e concreto com os alunos com deficiência.

Desse modo, a inclusão escolar seria vista como um fato normal, já familiar ao professor, quando recebesse um aluno com deficiência, que necessitasse de uma aprendizagem diferenciada dos demais educandos. Conclui-se que uma escola inclusiva é uma escola que inclui a todos, sem discriminação, e a cada um com suas diferenças. É aquela que persegue a

aprendizagem de forma ampla e colaborativa, oferecendo oportunidades iguais para todos e estratégias diferentes para cada um, de modo que todos possam desenvolver seu potencial, de acordo com suas capacidades e limitações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados encontrados ao longo desta pesquisa, pode-se dizer que a inclusão das pessoas com deficiência e a garantia de todos os seus direitos estão previstos na Constituição do Brasil. Porém, mais do que incluir as pessoas com deficiência em todos os espaços da sociedade, é necessário reflexão e mudança de comportamento. Neste sentido, a meta da LBI (2015), no campo educacional, é não deixar nenhum aluno deficiente fora da escola, preferencialmente, no ensino regular, desde o início de sua escolarização. O que se verificou também é que, embora haja vasta legislação, que dita os direitos das pessoas com deficiência e determina sobre a formação dos professores para atuarem nos espaços escolares, ainda existem barreiras atitudinais, que vão desde a falta de conhecimento dos documentos oficiais até o não cumprimento do que estes estabelecem.

A prática da negação dos direitos das pessoas com deficiência nos conduz à seguinte interpretação: estamos diante de um grande desafio social, que consiste em fazer valer a igualdade, o respeito às diferenças, a aceitação do outro como partícipe dos diversos contextos sociais e o exercício pleno da democracia. Compreender que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos civis daqueles que não possuem nenhum comprometimento intelectual, físico e sensorial, já é um passo, pois requer a quebra de discursos que engendram as relações e que fazem perpetuar a ideia de que esses não são capazes de conviver entre seus pares. Mas isso ainda é muito pouco.

À sociedade compete fabricar um novo olhar sobre as diferenças, para que estas não sejam sinônimos de desigualdade. Que o homem se reconheça no outro, como sujeito de uma teia social; que aceite a ideia de que temos semelhanças e diferenças e que uma delas consiste no fato de sermos, independentemente de nossas características físicas, cognitivas, psicológicas e outras, convidados a conviver em sociedade.

Entende-se que o estudo, ora apresentado, insere-se na perspectiva da formação do professor, para o trabalho com a diversidade. Nesse sentido, o professor deve ser um sujeito em permanente processo de formação, que se constitui na interação com outros sujeitos, no desenvolvimento de suas práticas educativas. Dessa forma, coloca-se um desafio para as

escolas e para os professores: que se repense a instituição escolar e seus sujeitos, no que diz respeito às suas aprendizagens e suas diferenças. Neste sentido esta investigação abre caminhos para que novas pesquisas possam ser realizadas tendo como viés apontar caminhos para que a educação possa alcançar a todos os cidadãos, principalmente aqueles que são o berço desta nação.

Ao final desta pesquisa, espera-se ter contribuído com dados relevantes em relação ao processo de inclusão e escolarização de pessoas indígenas com deficiências e que esses dados possam contribuir de forma significativa para que o ato de incluir se transforme em prática mais constante nas escolas das comunidades indígenas e não indígenas, do município de 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. Acesso em: 05/05/2019.

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.

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

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, 1997.

_____. **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 - N° 26
Disponível no site: <http://www.bancodeescola.com/turma.htm>. Pesquisado em 15 de julho de 2019.

SANCHES, Isabel; TEODORO, Antônio. **Da integração a inclusão escolar:** cruzando perspectivas e conceitos. Revista Lusófona de Educação, Lisboa: Portugal, 2006.