

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E
DAS MISSÕES – URI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN – RS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A INCLUSÃO DE INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL: POSSIBILIDADES, IMPLICAÇÕES E LIMITAÇÕES**

Frederico Westphalen, junho de 2017.

FERNANDA FURINI

**A INCLUSÃO DE INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL: POSSIBILIDADES, IMPLICAÇÕES E LIMITAÇÕES**

**Dissertação apresentada como requisito
para obtenção do título de mestre, pelo
programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
em Educação da Universidade Regional
Integrada do Alto Uruguai e das Missões -
URI, Campus de Frederico Westphalen.**

Orientadora: Prof^a Dra. Cláudia Battestin

Frederico Westphalen, junho de 2017.

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
URI PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS CÂMPUS DE FREDERICO
WESTPHALEN MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de Mestrado

**A inclusão de indígenas com deficiência no contexto da educação especial:
Possibilidades, implicações e limitações**

**Elaborada por FERNANDA FURINI como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação**

BANCA EXAMINADORA

**Profa. Dra. Cláudia Battestin – URI/FW
(Presidente / Orientadora)**

**Prof. Dr. Leonel Piovezana - UNOCHAPECÓ
(1º arguidor)**

**Prof. Dr. Mario Mejía Huamán – Universidad Ricardo Palma
(2º arguidor)**

**Prof. Dr. Arnaldo Nogaró – URI / FW
(3º arguidor)**

Frederico Westphalen, junho de 2017.

Dedico esta dissertação a todos os indígena com deficiência da Terra Indígena Guarita, que motivaram o meu desejo de pesquisa e sensibilidade quanto às diferenças e as possibilidades, as limitações e as implicações do processo de inclusão.

É HORA DE AGRADECER

É chegado o momento de agradecer...

Agradecer a **Deus** pelo dom da vida, da minha existência.

Aos familiares: meus pais Celito e Rosa Maria por serem os incentivadores dos meus planos, por sonharem e estarem junto comigo, em todas as minhas adversidades e conquistas, eu amo vocês! A minha irmã Ana Carolina pela atenção e apoio sem igual, és um modelo de força e luta, minha admiração e amor. Ao Giandney pelo carinho, dedicação, companheirismo, principalmente, nas horas mais difíceis, meu sentimento amoroso e de gratidão. E, a Noeli e Adão Paulino pela acolhida e carinho ofertados, contribuindo com a minha trajetória, os admiro muito.

Aos mestres e colegas do Mestrado: a minha querida orientadora Prof.^a Dr.^a Cláudia Battestin, as palavras seriam escassas para expressar a minha gratidão, por tudo o que juntas passamos e pela história linda que construímos de vínculo, aprendizados... sou honrada e agradeço a Deus por tê-la colocado em meu caminho, para guiar os meus passos com perspicácia, conhecimentos e muita sabedoria. Também, agradeço a todos os professores do Curso de Mestrado em Educação da URI/FW, que conseguiram compor esta trajetória através de seus ensinamentos e conhecimentos, nas aulas, seminários, congressos, enfim, foram à base para que hoje eu pudesse estar aqui, reconhecendo e agradecendo. A Raqueline, colega, amiga e irmã, que compartilhou comigo não somente as aulas e as disciplinas do Mestrado, mas, também o percurso até a Universidade e a trajetória de toda esta caminhada, sou reconhecida e dedico a minha gratidão pelas trocas estabelecidas e pela relação de vínculo e carinho. A colega Vanessa que também compartilhou o percurso de trajeto e trajetória, agradeço pela preocupação, trocas de ideias e bibliografias. Enfim, a todas as colegas e o colega de caminhada do Mestrado, o meu carinho, respeito e admiração, pois, juntos compartilhamos e enfrentamos, alegrias e tristezas, vitórias e adversidades, vocês fazem parte da minha vida de maneira muito especial.

A Escola de Educação Especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS): agradecer todos os profissionais da equipe da Escola de Educação Especial e a diretoria da mantenedora APAE, que não pouparam esforços para fornecer os documentos necessários para a construção desta dissertação, em especial, a diretora Nelma, a assistente social Gisele, a coordenadora Marina, a professora Juleide e a secretária Adriana, a contribuição de vocês foi imprescindível para esta caminhada, minha gratidão e respeito.

Aos amigos, colegas e pessoas/profissionais especiais que contribuíram para compor esta história, a minha trajetória: a Noilí, minha amiga e eterna colega do Conselho de Missão entre os Povos Indígenas – COMIN, por todo o material bibliográfico disponibilizado e carinhosamente organizado para contribuir com a pesquisa, pelas trocas de conhecimento e diálogos em todos os momentos que eu acreditava ser necessário, minha sincera gratidão e respeito. A Jaqueline pela amizade, apoio, compreensão e apontamentos, por compartilhar ansiedades e por sempre estar presente, muito obrigada, tua presença significou muito para mim. Ao Fabrício, pelo aporte e atenção nos diversos momentos da construção da dissertação, minha gratidão. A Cícera pelo incentivo e a disponibilidade de participar e ajudar na construção de alguns momentos que fazem parte desta dissertação, minha gratidão. A minha equipe de trabalho da SMHAS e CRAS de Derrubadas/RS, que desde 2015 até o momento desta escrita, mesmo havendo mudanças de profissionais, foram todas(os) sensíveis ao meu momento de estudo e crescimento pessoal/profissional e com a ampliação de minha formação. As colegas de docência da Sociedade Educacional Três de Maio – SETREM e aos alunos(as) do Curso de Psicologia da SETREM, pelo apoio e incentivo neste processo de estudo e pesquisa, em especial, a coordenadora Regina e a colega e amiga Fernanda, a presença de vocês foi muito importante em minha caminhada.

A Banca Examinadora: minha gratidão especial aos professores Doutores que compõe a minha Banca Examinadora, Prof. Arnaldo Nogaro que, também, participou da minha trajetória durante o Mestrado e que de maneira carinhosa aceitou nosso convite em fazer parte deste momento ímpar que é avaliativo, mas, ao mesmo tempo potencializador de aprendizagens, trocas e conhecimentos. Ao Prof. Leonel Piovezana que como banca externa contribuiu com o seu olhar enquanto historiador e um grande pesquisador da temática da dissertação, sinto-me honrada e feliz com a sua presença e contribuições. E, ao Prof. Mario Mejía Huamán que estabeleceu comigo, em um curto espaço de tempo, mesmo a distância, um vínculo e boas trocas de conhecimentos que possibilitaram a sua estada e presença fundamental em minha caminhada, minha gratidão.

Aos indígenas com deficiência inclusos na escola de educação especial mantida para APAE de Tenente Portela (RS): A todos vocês que motivaram o meu desejo de pesquisa e ao mesmo tempo, conseguiram mexer com os meus sentimentos e sensibilidade, reiterando a ânsia de um olhar humano e igualitário, o meu respeito, estima e profunda admiração, gratidão, por me permitirem direta e ou indiretamente protagonizar em favor de algo que acredito, fechando este ciclo em minha vida.

O utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico (FREIRE, 1980, p. 27).

RESUMO

Esta dissertação parte do princípio e da importância de discorrer sobre um olhar da inclusão de indígenas com deficiência a partir das possibilidades, implicações e das limitações no âmbito da educação especial. Poucas são as referências à especificidade desta temática em nível acadêmico, considerando principalmente, a dupla condição a serem incluídos: a de serem indígenas e deficientes. A pesquisa é desafiadora, segue um percurso bibliográfico, documental, sob a abordagem qualitativa, exploratória e de análise textual, instigando a busca pelo conhecimento e entendimento de como ocorre o processo de inclusão dos indígenas com deficiência em uma escola de educação especial mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no município de Tenente Portela, localizado no noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (RS). A escrita busca elucidar e contextualizar através da mitologia e da história, a presença da deficiência, bem como, o processo de inclusão educacional na educação especial, essencialmente, ao indígena com deficiência. A pesquisa busca mostrar a presença do indígena com deficiência, através das matrículas de uma escola de educação especial, mantida pela APAE no município de Tenente Portela (RS), o que vai inferir sobre a viabilidade de analisar e refletir sobre as possibilidades, as implicações e as limitações do processo de inclusão de indígenas com deficiência nesta escola de educação especial. A necessidade de presentificar esta realidade da inclusão de indígenas com deficiência em uma escola de educação especial, contribui para um olhar mais sensível e reflexivo diante da inclusão, ampliando as possibilidades de diálogo e ações, não somente no meio acadêmico, mas principalmente na sociedade como um todo, efetivando assim, a função social da pesquisa. Por fim, se observa que é preciso sair das amarras, do esquecimento ou ocultamento da história, é preciso buscar e lutar por um posicionamento mais humanitário e agregador, que permita a existência das reais oportunidades a todos no campo sócio educacional, independente das condições, das diferenças que se encontram. Todos têm as suas capacidades e o olhar a estas capacidades, reflete o quanto aceitar e acolher as diferenças é a própria inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Indígena. Deficiência. Educação Especial. Inclusão.

ABSTRACT

This dissertation is based on the principle and importance of discussing a view of the inclusion of indigenous people with disabilities from the possibilities, implications and limitations of special education. There are few references to the specificity of this subject at the academic level, considering, mainly, the double condition to be included: that of being indigenous and disabled. The research is challenging, it follows a bibliographic, documentary course, under the qualitative, exploratory and textual analysis, instigating the search for knowledge and understanding of how the process of inclusion of the disabled people in a special education school maintained by the Association of Parents and Friends of the Exceptional (APAE) in the municipality of Tenente Portela, located in the northwest of the State of Rio Grande do Sul (RS). Writing seeks to elucidate and contextualize through mythology and history, the presence of disability, as well as, the process of educational inclusion in special education, essentially, to the indigenous with disabilities. The research seeks to show the presence of indigenous people with disabilities, through the enrollment of a special education school, maintained by the APAE in the municipality of Tenente Portela (RS), which will infer about the feasibility of analyzing and reflecting on the possibilities, implications. And the limitations of the inclusion process of indigenous people with disabilities in this special education school. The need to present this reality of the inclusion of indigenous people with disabilities in a special education school contributes to a more sensitive and reflexive approach to inclusion, expanding the possibilities for dialogue and actions, not only in the academic environment, but also in society as a whole. A whole, thus effecting the social function of research. Finally, it is observed that we must get out of the moorings, forgetfulness or concealment of history, we must seek and fight for a more humanitarian and aggregating position that allows the existence of real opportunities for all in the socio-educational field, of the differences that lie. Everyone has their abilities and the look at these capacities, reflects how accepting and accepting the differences is the inclusion itself.

KEYWORDS: Indigenous. Deficiency. Special education. Inclusion.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------|--|
| AACD | Associação de Assistência à Criança Defeituosa |
| ABBR | Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação |
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| AIS | Agentes Indígenas de Saúde |
| AISAN | Agentes Indígenas de Saneamento |
| APAE | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais |
| CAEE | Centro Educacional Especializado |
| CDPD | Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência |
| CEB | Conselho Educação Básica |
| CEE | Conselho Estadual de Educação |
| CENESP | Centro Nacional de Educação Especial |
| CID | Código Internacional de Doenças |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CORDE | Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência |
| CRAS | Centro de Referência da Assistência Social |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| ENABLE | Organização das Nações Unidas para Pessoas com Deficiência |
| FENAPAES | Federação Nacional das APAEs |
| FENASP | Fundação da Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi |
| FPAS | Fundo de Previdência e Assistência Social |
| FUNAI | Fundação Nacional do Índio |
| FUNASA | Fundação Nacional de Saúde |
| IBC | Instituto Benjamin Constant |
| IBICT | Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia |
| INES | Instituto Nacional de Educação de Surdos |
| LBA | Legião Brasileira de Assistência |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| OMS | Organização Mundial da Saúde |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| OIT | Organização Internacional do Trabalho |

| | |
|--------|--|
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNTEE | Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| RS | Rio Grande do Sul |
| SESAI | Secretaria Especial de Saúde Indígena |
| SMHAS | Secretaria Municipal de Habitação e Assistência Social |
| SIL | Summer Institute of Linguistics |
| SINPAS | Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social |
| SPI | Serviço de Proteção aos Índios |
| TI | Terra Indígena |
| UBS | Unidades Básicas de Saúde |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 - Número de alunos indígenas com deficiência matriculados em uma escola de educação especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS) organizados por gênero: masculino e feminino. | 94 |
| Gráfico 2 - Ano em que o(a) aluno(a) indígena com deficiência foi matriculado(a) em uma escola de educação especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS) | 95 |
| Gráfico 3 - Idade que o(a) aluno(a) indígena com deficiência foi matriculado(a) na Escola de Educação Especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS). | 96 |
| Gráfico 4 - Intervalo dos anos de nascimento dos(as) alunos(as) indígenas com deficiência matriculados(as) na escola de educação especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS). | 98 |
| Gráfico 5 - Classificação das localidades de nascimento dos(as) alunos(as) indígenas com deficiência matriculados(as) na escola de educação especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS) | 99 |
| Gráfico 6 - Tipos de deficiências registradas nos documentos pesquisados dos(as) indígenas com deficiência matriculados(as) em escola de educação especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS). | 101 |
| Gráfico 7 - Alunos(as) indígenas com deficiência incluídos em escolas regulares de ensino..... | 104 |
| Gráfico 8 - Classificação das escolas regulares que os(as) alunos(as) indígenas com deficiência estão incluídos..... | 108 |
| Gráfico 9 - Permanência dos alunos(as) indígenas com deficiência na escola de educação especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS)..... | 109 |
| Gráfico 10 - Tipo de matrícula do(a) aluno(a) na escola de educação especial, mantida pela APAE de Tenente Portela (RS). | 110 |
| Gráfico 11 - Tempo atual (2016) em que o(a) aluno(a) permanece na Escola de Educação Especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS)..... | 112 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Personagens, mudanças e movimentos no decorrer da história da deficiência. | 47 |
| Quadro 2 - Percorso político – da integração a inclusão escolar..... | 62 |
| Quadro 3 - As leis, as diretrizes e as portarias referentes à política pública de inclusão. | 66 |
| Quadro 4 - Sobre a educação Escolar Indígena – Contexto da legislação | 73 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Localização do município de Tenente Portela (RS) | 81 |
| Figura 2 - Localização da Terra Indígena Guarita no município de Tenente Portela (RS)..... | 83 |
| Figura 3 - Áreas de abrangências dos Serviços Ofertados pelas APAEs. | 90 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| CICLOS INICIAIS..... | 16 |
| 1 VIVÊNCIAS E PESQUISA: DA TERRA KAINGANG AO CONHECIMENTO CIENTÍFICO | 23 |
| 1.1 Contribuições da experiência pessoal/profissional para a dissertação: um olhar necessário para o início do ciclo | 23 |
| 1.2 Contribuições das produções científicas para a escrita: o Estado do Conhecimento..... | 31 |
| 2 ALGUMAS FORMAS DE OLHAR: A DEFICIÊNCIA, A EDUCAÇÃO ESPECIAL, A INCLUSÃO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO AO INDÍGENA COM DEFICIÊNCIA | 35 |
| 2.1 A deficiência sob o olhar da mitologia: algumas contribuições..... | 35 |
| 2.1.1 O mito sob a perspectiva indígena <i>Kaingang</i> : contribuições quanto às diferenças | 39 |
| 2.2 Contextualizando a educação especial no Brasil: dos primórdios a segunda década do Século XXI..... | 43 |
| 2.2.1 A deficiência nas sociedades primitivas e na antiguidade | 44 |
| 2.2.2 O contexto histórico da deficiência e a educação especial: mudanças em âmbito mundial | 47 |
| 2.2.3 A educação especial no Brasil: um percurso com mudanças..... | 52 |
| 2.3 Olhar a educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva..... | 61 |
| 2.3.1 Olhar o indígena com deficiência no contexto da educação e educação especial..... | 68 |
| 3 POSSIBILIDADE DE OLHAR: A CARACTERIZAÇÃO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MANTIDA PELA ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS (APAE) E DOS INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS | 80 |
| 3.1 A contextualização do Município de Tenente Portela (RS) e da Terra Indígena Guarita..... | 80 |
| 3.2 A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) mantenedora de uma Escola de Educação Especial de Tenente Portela (RS)..... | 88 |
| 3.3 Os indígenas com deficiência matriculados em uma Escola de Educação Especial mantida pela APAE no Município de Tenente Portela (RS) | 93 |
| CICLOS FINAIS | 114 |
| REFERÊNCIAS | 119 |

CICLOS INICIAIS

Escrever uma dissertação que busca presentificar a inclusão de indígenas com deficiência, bem como, elucidar os diversos olhares sob os aspectos das possibilidades, das implicações e das limitações desta realidade no contexto da educação especial, é o que move essa pesquisa. Pensar a inclusão de indígenas com deficiência no âmbito educacional é tarefa importante e desafiadora, pois remete a reflexão sobre qual inclusão se está pensando e, principalmente, na ideia da duplicidade deste processo inclusivo. Considerando que o indígena passa por um primeiro processo in (ex)clusivo no momento que adentra o espaço territorial do não-indígena¹ e, na condição de deficiente, aumenta a complexidade pelo fato da deficiência remeter a limitações e incapacidades, que na maioria das vezes vem carregada de tabus, preconceitos e até mesmo desconhecimento da realidade sobre a presença e inclusão de indígenas com deficiência em nossa sociedade.

A escrita da dissertação consiste na representação de uma realidade que passa por um duplo sentido, primeiro, a de ser indígena, segundo, a de ser deficiente, aumentando ainda mais a responsabilidade e o compromisso diante da possibilidade de poder presentificar através da escrita e investigação, uma temática pouco conhecida. Através das escritas destas páginas, se buscou além de investigar a cientificidade teórica, contribuir com o fazer pensar sobre o que vem a ser a inclusão diante da exclusão, sobre a condição do abandono, do descaso e da ausência de diálogo e desconhecimento sobre uma realidade que interessa a poucos.

Poder olhar e discorrer com respeito e dignidade para os iguais e antagônicos é fundamental, mas, acreditar em ações e na construção de espaços de direitos, de oportunidades a todos, de políticas públicas que possam ser efetivadas e que venham ao encontro das demandas populacionais, é imprescindível. Olhar o sistema educativo, na plena relevância e necessidade de que todos possam e devem receber uma educação de qualidade centrada na atenção das suas necessidades individuais, deve ser realidade e não utopia.

Desta forma, ao pensar os indígenas com deficiência e na inclusão dos mesmos, se buscou investigar como ocorre o processo de inclusão educacional em uma escola de educação especial, tendo em vista, as suas possibilidades, as implicações e as limitações dentro deste processo e contexto específico. E, a partir deste objetivo de cunho extensivo, desdobramentos seguem, no tocante da mitologia, da história da deficiência, da educação

¹ O termo não-indígena é utilizado para identificar outras culturas (etnias) além desta cultura, as quais, se relacionam com a indígena, como, por exemplo, negros, brancos, pardos, entre outras.

especial, do processo de inclusão educacional e da educação especial ao indígena com deficiência, mostrando inclusive, a presença do indígena com deficiência através das matrículas em uma escola de educação especial, mantida pela APAE no município de Tenente Portela (RS), a fim de analisar e refletir sobre as possibilidades, implicações e limitações do processo de inclusão neste contexto.

O caminho metodológico da pesquisa foi importante para delinear e delimitar a trajetória e os caminhos percorridos, uma vez que, no olhar de Fonseca, “a pesquisa é um processo permanentemente inacabado. Processa-se através de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo subsídios para uma intervenção no real” (2002, p.20). É através destes subsídios que se busca analisar, resgatar e contextualizar a problemática anunciada, a metodologia segundo Gerhardt e Silveira “se interessa pela validade do caminho escolhido para se chegar ao fim proposto pela pesquisa” (2009, p.13). Nesta perspectiva, os caminhos construídos na dissertação, seguiram com uma abordagem qualitativa, de característica exploratória e de delineamento bibliográfico, documental e textual, considerando os conceitos trazidos por autores, que contribuem de forma significativa, positivando este posicionamento metodológico.

Na compreensão de Marconi e Lakatos (2011) a pesquisa qualitativa tem a preocupação em interpretar fatores mais intensos, descrevendo a complexidade do comportamento humano, possibilitando a análise minuciosa sobre as atitudes, hábitos e tendências comportamentais. A pesquisa qualitativa segundo Fonseca (2002), apresenta preocupação com aspectos da realidade que não podem ser quantificados e dizem respeito à explicação e a compreensão das dinâmicas das relações sociais. Seguindo por essa via de entendimento, Minayo firma que a pesquisa qualitativa trabalha com um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (2001, p. 21-22).

Por este viés da investigação, através da abordagem qualitativa, é possível aliar a classificação da pesquisa para se chegar aos objetivos, proporcionando uma reflexão, em última análise, sobre os procedimentos técnicos para a sua realização. Seguindo os critérios de classificação, a dissertação é também, exploratória, pois a mesma, segundo Gil:

[...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de

intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (2002, p.41).

Gil (2002) ainda afirma que a pesquisa exploratória por ser, em sua maioria flexível, deve assumir o caráter bibliográfico que, segundo Battestin “é necessária em toda pesquisa científica, pois permite localizar teorias e informações acerca do estágio em que o assunto pesquisado se encontra” (2009, p.15). Sem a pesquisa bibliográfica, seria impossível delimitar e explorar os referencias bibliográficos, uma vez que, para a autora: “Pesquisar no campo bibliográfico é procurar nos livros e documentos escritos, informações necessárias para avançar em uma pesquisa, a fim de caracterizar o assunto e fundamentar de forma reflexiva e crítica” (2009, p.15). Neste sentido, a motivação desta dissertação, parte de um vasto referencial teórico que contribuiu para a construção de uma pesquisa científica. Fonseca observa que:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (2002, p. 32).

Contudo, esta dissertação busca ir além da pesquisa bibliográfica, mostrando através da presença de documentos, as matrículas de indígenas com deficiência em uma escola de educação especial, ou seja, a pesquisa também é de caráter documental. Os autores Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) estabelecem alguns pontos de semelhanças e de diferenças entre a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, marcando que ambas têm o documento como objeto de investigação. Todavia, afirmam que a conceituação de documento “ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos. O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres” (2009, p.05). E, todos estes conteúdos, poderão contribuir com a trajetória do pesquisador, recheando a pesquisa de conteúdos que possam vir ao encontro da demanda e necessidade do pesquisador.

Assim, como já fora mencionado a especificidade desta dissertação, o formato que melhor se adequou para realizar esta investigação foi pela via da abordagem qualitativa, de característica exploratória e do delineamento bibliográfico, documental e textual. Lembrando que a característica exploratória ganhou visibilidade ao passo que a temática apresentada é

pouco abordada no campo das pesquisas científicas, e a utilização do delineamento bibliográfico nesta área do conhecimento é indispensável. Outrora, os documentos do acervo documental de uma escola de educação especial que foram disponibilizados, referente à existência de indígenas com deficiência matriculados nesta escola de educação especial mantida pela APAE no município de Tenente Portela (RS), foram elementares e fundamentais para esta escrita, bem como, para sua análise e reflexão².

Desta forma, através do pensamento de Moraes (2003), é possível compreender que o conceito de análise textual, proporciona um olhar quanto aos sentidos do que a leitura textual pode suscitar, ao passo que, toda e qualquer leitura proporciona interpretações, não existindo uma leitura única e objetiva, por mais que possa, segundo o autor, haver “interpretações semelhantes, um texto sempre possibilita múltiplas significações. Diferentes sentidos podem ser lidos em um mesmo texto” (2003, p.193).

Considerando estes diversos sentidos quanto à leitura de um texto, é possível abordar o ciclo de análise textual³ proposto por Moraes, que é um exercício para elaboração destes sentidos da leitura de um conjunto de textos, que quando analisados permitem, para além de sentido, atribuir significado ao que se lê. A autora afirma que:

Toda leitura é feita a partir de alguma perspectiva teórica, seja esta consciente ou não. Ainda que se possa admitir o esforço em colocar entre parênteses essas teorias, toda leitura implica ou exige algum tipo de teoria para poder concretizar-se. É impossível ver sem teoria; é impossível ler e interpretar sem ela. Diferentes teorias possibilitam os diferentes sentidos de um texto. Como as próprias teorias podem sempre modificar-se, um mesmo texto sempre pode dar origem a novos sentidos (2003, p. 193).

Olhando por este viés, é possível alargar a compreensão de que a leitura amplia as possibilidades e horizontes por via da produção e análise textual, ou seja, o sujeito que lê, na

²Lembrando que não foi necessário submeter à pesquisa ao comitê de ética, pois, não foram apresentados dados ou informações que expusessem os indígenas com deficiência, havendo apenas uma apresentação dos números de indígenas matriculados na escola de educação especial mantida pela APAE do município de Tenente Portela (RS), através de gráficos, a fim de mostrar as suas presenças neste espaço educacional e subsequentemente uma análise e reflexão sobre esta realidade.

³Compreendendo o ciclo de análise textual apontado por Moraes, organizado a partir de três estágios: 1º estágio do ciclo: o de desconstrução de um conjunto de textos e as informações são submetidas à análise, que consistirão “na fragmentação das informações, desestruturando a sua ordem, produzindo um conjunto desordenado e caótico de elementos unitários” (2003, p.207), que subsequentemente, possibilitarão o espaço de criação original, de auto-organização e novas compreensões, compreendendo a passagem para o 2º estágio do ciclo: que compreende a captação do novo e emergente, no registro das impressões, das aspirações criativas que carecem ser registradas de imediato, como um insight. E, fechando a relação cíclica, o 3º estágio do ciclo de análise, se processa através da comunicação das novas compreensões que somente são possíveis pelo percurso dos dois estágios anteriores. Enfatizando aqui, que “o desafio é tornar compreensível o que antes não o era, e isso precisa ser feito com um texto de qualidade e sabor” (MORAES, 2003, p. 208).

condição de pesquisador, faz parte deste processo, na construção de teorias a partir do que vem sendo pesquisado, exercitando, segundo Morais “um esforço de construir novas teorias a partir de elementos teóricos de seus interlocutores empíricos, manifestados por meio dos textos que analisa” (2003, p. 193). Ou seja, um processo de análise crítico e teórico diante de um desafio que foi e é a escrita dissertativa.

Compreendendo este percurso metodológico, se buscou pelas Sessões I, II e III, elucidar como esta trajetória foi desenvolvida, com algumas formas de olhar para: a deficiência, a educação especial e a inclusão escolar, desde as possibilidades de uma escola de educação especial mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e dos indígenas com deficiência matriculados; das implicações e limitações quanto ao acolhimento ao duplo da inclusão de indígenas com deficiência em uma escola de educação especial mantida pela APAE; e por fim, da análise e reflexão sobre o contexto das possibilidades, implicações e limitações da inclusão de indígenas com deficiência em escola de educação especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS).

Assim sendo, a **Sessão I – Caminhos percorridos: o olhar ao início de um ciclo** buscou trazer presente a trajetória e experiência de uma vivência capaz de mostrar de onde e como surgiram as ideias e olhares quanto à questão da inclusão de indígenas com deficiência, e com isto, pensar o quanto esta temática pôde ter uma relevância acadêmica e sócio educacional. Paralelo a esta trajetória vivida, será associado através da construção do estado do conhecimento⁴, um levantamento dos descritores⁵ que convergem com o objetivo da dissertação, sendo: indígena com deficiência, inclusão indígena com deficiência e inclusão e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), dentro de um recorte temporal estabelecido entre os anos de 2005 a 2015, via coleta de dados na biblioteca digital do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia/IBICT⁶. Contudo, as publicações encontradas, mesmo que poucas, serviram de subsídio para a escrita desta dissertação, como referencial teórico/bibliográfico.

⁴ Segundo Morosini e Fernandes (2014, p. 155), “o Estado do Conhecimento é identificação, categorização que levam à reflexão e síntese sobre produções científicas de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

⁵ Que apresenta em sua terminologia o significado de uma palavra ou expressão que identifica geralmente para fins de indexação, determinado conceito ou tema. Que ou aquele que descreve. Conforme encontramos em Dicionário Aurélio (2016).

⁶ Órgão cuja sua atuação é segundo o IBICT (2015), a transferência de tecnologias da informação é uma das ações que o consolidaram como referência na área no Brasil e no exterior. O seu corpo técnico realiza a absorção e personalização de novas tecnologias, repassando-as a outras entidades interessadas na captura, distribuição e preservação da produção intelectual científica e tecnológica. Em relação a esta pesquisa, a consulta e coleta dos dados foram realizadas, então, a partir do site do Instituto.

Na sequência, a **Sessão II – Algumas formas de olhar: a deficiência, a educação especial, a inclusão escolar e a educação ao indígena com deficiência**, busca mostrar as mudanças ocorridas durante os tempos em todas as suas instâncias, contemplando a deficiência desde a mitologia e suas contribuições, até o olhar da mitologia sob a perspectiva *Kaingang*. Neste desafio, foi abordada a deficiência nas sociedades primitivas e na antiguidade, além da contextualização histórica para pensar algumas mudanças em nível mundial e com isto, haver subsídios para a reflexão quanto à educação especial no Brasil, chegando à educação inclusiva como uma perspectiva necessária as pessoas com deficiência. Concomitantemente, é preciso conhecer a trajetória histórica através da legislação, das políticas públicas, do contexto cultural e educacional a fim de conhecer e compreender quais as vias de acesso que se tem hoje no Brasil para a inclusão do indígena com deficiência. Sequencialmente, é possível visualizar através de algumas inferências que a trajetória histórica da educação especial sob a perspectiva inclusiva constitucionalmente no Brasil, apresentou muitos ganhos em nível de legalidade, no entanto, é perceptível que da mesma forma que estes ganhos ganham notoriedade, ainda existem contradições, controvérsias e fragilidades, que carecem do desvelamento, da reflexão, de questionamentos e do diálogo de todos, para o protagonismo da inclusão das diferenças, ganhar espaço e significação.

E, pensando na inclusão das diferenças, é com a **Sessão III – Possibilidades de olhar: a caracterização de uma escola de educação especial mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e dos indígenas com deficiência matriculados**, que será investigado e analisado primeiramente, o processo de humanização e conscientização, para que os indígenas com deficiência consigam minimamente serem acolhidos e escutados em seus desejos. Sucessivamente, será possível visualizar neste contexto, um espaço de escolhas e de protagonismo no sistema educacional, objetivando o seu processo sócio educacional, contemplando a relação de ensino-aprendizagem, para que ocorra de fato, a inclusão. É necessário o respeito a todos, em seus ritmos, na sua cultura e principalmente nas peculiaridades de suas deficiências, pois existem diferentes realidades e mundos, sendo necessário fazer uma leitura, neste caso, da aldeia, da cultura, das histórias e da realidade de vida de cada um, pois, isso contribuirá para a valorização e para reconhecimento dos sujeitos históricos, integrados em um meio social, seja qual for o espaço geográfico escolhido para habitar. Por fim, a possibilidade de ter acesso a um acervo documental de uma APAE mantenedora de uma escola de educação especial de Tenente Portela (RS), contribuiu para trazer presente à existência de indígenas com deficiência matriculados nesta escola. Foi através da coleta de dados documentais desta instituição, que se

visualizou mediante a construção de gráficos, o perfil, as características e as peculiaridades desta população quanto à inclusão neste espaço da educação especial.

Diante desta breve apresentação das três sessões que serão discorridas na dissertação, será proporcionado ao leitor à reflexão de que, para investigar sobre a inclusão de indígenas com deficiência, requer pensá-los primeiramente enquanto sujeitos históricos, bem como, sobre quem é esta população, quem são estes indígenas, onde vivem e como vivem. Poder ir além, pensar no que diz respeito ao cuidado, ao acolhimento, despertando e aumentando a sensibilidade pelo acolhimento, pela escuta do desejo do outro, é imprescindível, lembrando que, o outro pode ser um coletivo, comunitário, que deverá sempre ser respeitado no seu desejo de ser ou não ajudado.

Desta forma, olhar a educação especial e o processo de inclusão educacional de indígenas com deficiência é deveras instigante, pois, sentir e valorizar a escuta e refletir sobre o processo inclusivo, remete a reflexão que, se há hoje, no Brasil, políticas públicas que abordam especificamente a educação especial, o processo precisa ser mais eficaz, mais plausível. Pois, não basta ter uma ampla legislação se não se parte de um olhar sensível sobre as necessidades e demandas que a comunidade indígena apresenta enquanto relevante e essencial, neste processo inclusivo e educativo.

Por fim, a dissertação direciona algumas possibilidades, implicações e limitações quanto ao processo de inclusão de indígenas com deficiência em uma escola de educação especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS), reiterando que o ritmo para que este processo aconteça, diz respeito a várias leituras do seu contexto, em especial, do entendimento, análise e interpretação do que seja o singular, a subjetividade e a relação com o coletivo, com o desejo de cada sujeito em estar sendo e fazendo parte do processo e meio educacional. É a partir dos ciclos percorridos, os quais sistematizam mudanças e transformações quanto ao espaço e o tempo de um novo acontecimento, que a caminhada e a trajetória foram ganhando forma e conteúdo, renovando e ganhando sentido a partir, inclusive, da percepção e do olhar atento do interlocutor.

1 VIVÊNCIAS E PESQUISA: DA TERRA KAINGANG AO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

A Sessão I desta dissertação, parte do princípio de que é fundamental olhar para o início de um caminho percorrido, a fim de elucidar dois momentos distintos e essenciais para a compreensão dos motivos que moveram essa escrita. O primeiro, diz respeito à trajetória de uma vivência, pessoal, profissional, singular e subjetiva. O segundo, ilustra a temática em questão, sob a perspectiva científica/acadêmica através da proposição e construção do estado do conhecimento.

Em uma primeira impressão, o olhar que se lança aponta caminhos deveras difusos e que não teriam ligação se analisados sem a sensibilidade com a relação estabelecida entre a pesquisa e vivências, uma vez que, ao pensar sobre os caminhos que moveram essa escrita, fica impossível não mencionar ao leitor sobre esta trajetória. Considerando que, mudanças de olhares foram acontecendo e o que parecia somente uma experiência pessoal e profissional, passou a ser resignificada, potencializando o interesse e as possibilidades de alguns questionamentos, respostas e dúvidas fazerem parte deste ciclo inicial.

Torna-se evidente então, a percepção de que, para além da condição singular, profissional, esta temática diz respeito à esfera pública, pois apresenta no meio acadêmico, razões suficientes para serem analisadas e investigadas, mesmo que, ainda existam tabus e conseqüentemente, poucos subsídios que fomentem de forma significativa: as possibilidades, as implicações e as limitações da inclusão de indígenas com deficiência em escola de educação especial mantida pela APAE.

1.1 Contribuições da experiência pessoal/profissional para a dissertação: um olhar necessário para o início do ciclo

A existência de uma história, vivência e experiência profissional junto a uma comunidade indígena, localizada no noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, contribuiu para evidenciar que o tema “indígenas com deficiência” ainda é pouco abordado⁷, não eximindo, porém, a evidência da sua importância e emergência enquanto protagonismo humanitário. Uma vez que, a Constituição Federal de 1988, preconiza a educação enquanto

⁷Conforme ficará explícito subsequentemente, a partir da abordagem ao Estado do Conhecimento.

um direito de todos de forma igualitária, sendo um dever do Estado e da família, a sua promoção e incentivo em colaboração com a sociedade, almejando o desenvolvimento integral da pessoa para o exercício da sua cidadania e qualificando-a para o trabalho (BRASIL, 1988). Nesta expectativa, se buscou fundamentar e esclarecer os motivos condutores desta dissertação⁸ a fim de trazer presente esta vivência, situando o leitor sobre a aproximação desta com a pesquisa.

A experiência que será contada aqui iniciou no ano de 2008 com término em meados do ano de 2011, momento, em que tendo passado em uma seletiva pública, fui contratada pela Fundação Nacional de Saúde – FUNASA, através da Associação Rondon Brasil, na condição de psicóloga, sendo a primeira profissional da área da psicologia contratada pela FUNASA via Rondon Brasil, a trabalhar em Terra Indígena em todo o Estado do Rio Grande do Sul.

O desafio era grande, porém, o desejo de poder realizar um trabalho em uma Terra Indígena, situada no noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (RS), alocada junto à atenção básica à saúde indígena, era maior do que qualquer dificuldade que pudesse ser encontrada. O foco do trabalho, naquele momento, era a atenção integral a saúde mental da população indígena, tendo em vista, a especificidade do aumento de casos de alcoolismo junto a esta comunidade, bem como, as consequências que este uso abusivo resultava: em mortes de indígenas por acidentes de trânsito em via pública, prostituição de menores de idade, entre outros.

Como havia uma exigência e especificidade quanto ao trabalho com o foco em saúde mental, se buscou elaborar junto aos profissionais da saúde⁹ que atuavam nesta Terra Indígena, cujas etnias predominantes são *Kaingang* e *Guarani*, um levantamento de dados, através de instrumento de trabalho que foi nomeado de diagnóstico situacional familiar¹⁰. Este diagnóstico contemplava uma série de perguntas estruturadas e semiestruturadas, que tinham como objetivo fazer o levantamento, visualizar as demandas da comunidade, para

⁸ Neste primeiro momento da escrita, será utilizado o verbo na primeira pessoa, a fim de determinar que a vivência e a trajetória partam de uma realidade vivida, ou seja, um relato de experiência da autora desta dissertação, Fernanda Furini, psicóloga, CRP 07/11399.

⁹ Os profissionais que atuavam junto à atenção básica nas Unidades Básicas de Saúde (UBS) em Terra Indígena (T.I.) eram: médicos, enfermeiros, técnicos em enfermagem, odontólogos, auxiliares de saúde bucal, agentes indígenas de saúde (AIS) e agentes indígenas de saneamento (AISAN).

¹⁰ Este diagnóstico contava com dados de identificação dos membros da família, quadro da situação dos membros da família, característica do domicílio, situação educacional dos membros da família, relato de visita domiciliar. Esta ferramenta era bastante útil, pois, possibilitava um panorama de cada família visitada, bem como, do setor que estávamos trabalhando.

então, haver um planejamento de trabalho, a partir das reais necessidades que julgassem efetivamente prioritárias e emergentes naquele momento.

Nesta perspectiva, a realização de visitas domiciliares¹¹ aos moradores da comunidade, foram sendo realizadas, lembrando que, no espaço da Terra Indígena, geralmente há uma organização territorial que os indígenas chamam de setores, o que para os não-indígenas, seriam os bairros e as ruas identificadas. Para essas visitas era necessário caminhar, percorrer diversos setores, diversas residências, realizando a aplicação do diagnóstico situacional familiar. Esta estratégia de trabalho, através do diagnóstico situacional familiar, proporcionou uma aproximação maior junto às famílias indígenas, contribuindo para uma aproximação e visualização da realidade em que os mesmos viviam e, em especial, o que realmente aparecia como problemática a ser tratada, trabalhada cotidianamente junto às famílias. Observando o cenário, surgiram questionamentos e reflexões sobre a importância de relacionar a saúde e a educação, duas áreas do conhecimento que deveriam estar interligadas, para então, poder pensar em saúde e educação no contexto de Terra Indígena.

Quanto ao processo de circulação das andanças junto aos setores, a realidade encontrada referente à acessibilidade, por exemplo, acabava sendo um fator dificultoso, as péssimas condições das estradas era um agravante diário, principalmente em épocas de chuvas. Porém, o difícil acesso era recompensado ao chegar às residências e ao receber um acolhimento com simplicidade e generosidade, e mesmo que, por vezes, num primeiro momento, com desconfiança¹², acabavam acolhendo, não somente nos espaços das residências para que o diálogo acontecesse, mas também, na sombra de uma árvore, sentados em um pedaço de madeira e ainda, agachados em algum lugar, viabilizando o

¹¹ Realizávamos as visitas domiciliares - eu, enquanto profissional psicóloga e um agente indígena de saúde (AIS), o qual era residente no respectivo setor visitado, naquele momento, facilitando a aproximação e ampliando o conhecimento quanto às famílias da comunidade visitadas, para a aplicação do diagnóstico situacional familiar.

¹² No transcorrer da experiência em Terra Indígena, pude perceber que esta população, de modo geral, têm as suas restrições em confiar nas pessoas, desta forma, a desconfiança e o tratamento pessoal com determinada ressalva acaba sendo o 'normal' para um primeiro momento, para os contatos iniciais. Com as leituras realizadas (vivências, inclusive) e certo distanciamento, fui verificando que esta realidade acontecia, em virtude também, de um histórico, uma memória longa de diversas situações de engano que o não-indígena propunha ao indígena, levando com isto, a frequente desconfiança a quem dele se aproximasse. Assim, a relação de confiança é algo que junto aos indígenas da comunidade, precisava ser conquistado, adquirido e por vezes, poderia levar um tempo indeterminado. O fato de eu buscar sempre estar acompanhada por um agente indígena de saúde (AIS), fazia com que a relação de confiança se estabelecesse com melhor facilidade, pois, estava junto de mim, mediando a minha comunicação alguém que também fazia parte da comunidade e que naquele momento, contribuía para a autorização de um diálogo e uma acolhida de possibilidades, independente do espaço, do lugar que nos encontrássemos. E, se o AIS que era indígena, confiava em mim, os outros indígenas também poderiam confiar e me acolher, estabelecendo um vínculo de confiança.

objetivo que se tinha em relação à aplicação do diagnóstico e a adesão das famílias a proposição lançada.

Neste percurso, o contato direto junto às famílias indígenas fez com que o interesse e o anseio aumentasse ainda mais na medida em que os problemas e as necessidades surgiam. Mergulhada nesta sensibilidade, surge à necessidade de ir além, de investigar mais, a fim de contribuir um pouco mais e efetivamente com as problemáticas trazidas pela comunidade. O que também pôde remeter a visão de Freire quanto ao diálogo nas relações e no processo de humanização, sendo que “o diálogo, como o encontro dos homens para a pronúncia do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização” (2001, p. 134), entendendo que, nesta visão, dialógica e humanista, o homem está para além, envolvido com sua práxis, inserido na realidade e com a construção de espaços e ideias dentro desta realidade.

E, nesta condição dialógica, humana e de ser mais em Terra Indígena, ao organizar parte do diagnóstico situacional familiar, pude constatar que, entre tantas outras questões, como a organização da vida em comunidade e das problemáticas que os envolviam, existiam outras situações que mereciam e necessitavam atenção, além do uso abusivo de bebidas alcoólicas. Os diagnósticos apresentavam em suas respostas, questões que os marcavam como sujeitos de desejo e ao mesmo tempo, (a)sujeitados diante de suas condições humanas e porque não, na desumanização destas mesmas condições: o desemprego, a marginalização/exclusão, também o alcoolismo, entre outras realidades e cenários. E, uma destas realidades foi repetida por várias vezes e trazida como algo desconfortante, mencionada como um contexto de um quase lugar/sem-lugar e que se configurava como o diferente, os indígenas com deficiência da comunidade. E, este então, lugar/sem-lugar aparecia como algo importante, que causava estranheza, que paralisava os familiares que tinham e viviam com um dos seus membros na condição de indígena com deficiência. Surgiam alguns questionamentos: O que fazer com estes indígenas com deficiência? Onde, como e a quem recorrer para haver/construir um lugar digno a eles?

Assim, compreendendo o contexto ao visitar as famílias para a realização do diagnóstico situacional familiar, fui constatando que haviam crianças, adolescentes e adultos, com as mais diversas deficiências: física, intelectual, auditiva, paralisia cerebral, entre outras. Nestas famílias, as respostas ao diagnóstico que mais clamava, era a questão das deficiências. Pensava e refletia como estes indígenas com deficiência eram envolvidos junto à comunidade ou fora dela? Como eram acolhidos, tratados, em última instância, incluídos ou não no contexto comunitário e/ou fora dele? Verificava que alguns destes

indígenas com deficiência eram acompanhados na unidade básica de saúde (UBS), na escola regular (em área indígena) e fora dela (junto a comunidade não-indígena) e em pouca escala, em uma escola de educação especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS). Outras, não recebiam acompanhamento algum, apenas, por vezes, na UBS, quando adoeciam.

Diante de todas estas constatações, percebia que algo era necessário ser feito para modificar esta realidade a fim de contribuir de alguma maneira com aquilo que vinha como queixa, desconforto, impossibilidades e limites relacionados aos indígenas com deficiência, pensando inclusive, nas suas famílias, na comunidade e no espaço fora da Terra Indígena. Assim, novos questionamentos passavam a ganhar espaço e preocupação: O que fazer diante desta realidade? Como proceder? O que realmente estas famílias desejavam para os seus filhos, netos, sobrinhos? Como contribuir de forma que não causasse uma exposição desnecessária aos indígenas com deficiência e seus familiares, mas, que ao mesmo tempo, não fosse negligente deixando de realizar um encaminhamento que pudesse ser positivo a cada caso? Vários foram os questionamentos, pensamentos e inquietações sobre a situação vivenciada, requerendo desta forma, um pensar reflexivo e cauteloso a fim de amenizar, contribuir ou transformar aquela realidade. Neste anseio, Veiga-Neto faz pensar que “é preciso ir aos porões”,¹³ ou seja, é preciso ir à base para compreender quando alguns fenômenos sociais e educacionais que estamos imersos, nos mostram que, “para alguns de nós, o ‘ir aos porões’ não significa nos especializarmos acerca do que lá existe; significa apenas conhecer como se formaram historicamente as coisas que lá estão, independente dos nossos juízos de valores sobre elas” (2012, p. 278).

Desta forma, poder escutar e propor algo, que pudesse fazer a diferença na vida destes indígenas com deficiência junto à sua família e comunidade, implicaria em escutá-los, respeitá-los na tentativa de compreender melhor o que de fato poderia e deveria ser feito, respeitando sempre, seu contexto cultural e histórico. Nesta via de percepção, Freire nos faz pensar sobre a escuta sensível e aprimorada:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas

¹³Presentificando neste contexto a metáfora utilizada por Gaston Bachelard, quanto às idas aos porões da casa que habitamos, como a aproximação com a base, às origens dos fenômenos sócios educacionais que somos e estamos imersos.

auto anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar, ou melhor, me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária (1996, p. 45).

Neste contexto, da possibilidade da escuta e refletindo sobre o ir à Terra Indígena, como “ir aos porões”, é também, ir ao encontro da capacidade de se despojar dos preconceitos, estereótipos, a fim de, aproximar à crença na possibilidade mesmo da escuta, e do desejo daquelas famílias e de cada um dos indígenas com deficiência na busca de um lugar possível. Construir então, possibilidades junto às famílias destes indígenas com deficiência, assegurando um lugar, de escuta, de espera e de respostas, deveria ir além de um locus de atendimento voltado a saúde. Contudo, era preciso um espaço de acolhimento das diferenças, um espaço multiprofissional, podendo ser, a rede regular de ensino em Terra Indígena e/ou em espaço não-indígena, ou ainda, a escola de educação especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS). Porém, se fala aqui de possibilidade e de uma inclusão a partir das necessidades e daquilo que a comunidade pudesse compreender e aceitar como inclusão aos seus indígenas com deficiência. É nesta perspectiva que, Veiga-Neto propõe uma reflexão, apontando que:

[...] ainda que se deva escutar a todos, é preciso praticar a escuta com cuidado, com espírito crítico e cotejamento o que dizem com as outras coisas já ditas e que se alojam nos porões dos discursos. Essa será uma maneira de evitarmos as hegemonias e o reino do pensamento único (2012, p. 280).

Sob este aspecto, a preocupação consistiu em saber um pouco da história de vida de cada indígena com deficiência, a fim de compreender se a partir desta história, havia uma relação de permissividade para que então, se pudesse juntos, construir o que poderia ser a inclusão destes, em outro espaço, em outro lugar, não necessariamente na comunidade, ou seja, conforme Veiga-Neto elucidada:

[...] trazer do porão para as partes de cima da casa esse caráter contingente das coisas é que nos permitirá praticar um ativismo consequente e (talvez...) transformador, e não simplesmente praticar apenas uma militância obediente aos cânones já pensados e traçados por outros (2012, p. 280).

Da mesma forma, é preciso ter presente a ideia de que não bastaria apenas pensar e falar de inclusão enquanto “cânones já pensados e traçados por outros”. Era preciso pensar a educação especial e a inclusão das diferenças a partir do desejo e do olhar da família e da comunidade indígena – podendo desta forma, metaforicamente, trazer do porão para parte de cima da casa o que pudesse causar, com aval, a transformação, a busca pelo sentido mais próximo do que seja a inclusão de e para os indígenas com deficiência. E, foi com estas reflexões e anseios que iniciaram entre os anos de 2008 a 2011, alguns encaminhamentos de indígenas a uma escola de educação especial mantida pela APAE, naquele momento, não foram os primeiros, pois, já haviam indígenas matriculados na escola de educação especial, o que favoreceu, pois abria precedente para pensar em outras possibilidades quanto à lógica da inclusão, não somente pela perspectiva da legalidade convencional, mas, que poderia ser definido como um olhar a mais quanto ao processo inclusivo de alguns indígenas com deficiência a um espaço também, educacional.

Decorrente deste cenário, era preciso conhecer mais sobre os deveres e direitos dos indígenas, pensar sobre as possibilidades de inclusão, e sucessivamente, sobre as políticas públicas educacionais de inclusão/exclusão de indígenas com deficiência, a fim de analisar, segundo Buratto (2007), como é a visão social, em geral, em relação aos indígenas com deficiência e o lugar dos mesmos. Para a autora:

Os indígenas ainda são vistos pela sociedade dominante, como figuras estranhas, indefesas, incapazes de comunicar e de ser autônomos. Visões estereotipadas são generalizadas pela população principalmente quando o assunto causa grande impacto como é o caso do infanticídio praticado por algumas etnias, como crianças que nascem deficientes e que tem sido denunciado pela mídia impressa e eletrônica. Tais informações povoam o imaginário de grande parte da população, que acredita que todas as etnias indígenas são iguais e sacrificam as crianças que nascem com alguma deficiência, pois a maioria da população, inclusive muitos dos responsáveis pela educação, desconhece que o Brasil tem mais de duzentas etnias indígenas, falando mais de 180 línguas e seus territórios estão localizados por todo o país, e são muitos diferentes na maneira de pensar de viver e organizar-se social, econômica e politicamente (2007, p. 06).

É inegável que a população indígena luta desde os primórdios da colonização do não-indígena a estas terras e, se avaliarmos no transcorrer dos quinhentos anos ou mais da história no Brasil, será possível verificar que o indígena luta por seu espaço e pelos seus direitos que são constitucionais, e que busca além destes direitos, o reconhecimento de suas potencialidades, a não dissipação de sua cultura, crenças e valores. Assim, pensar a inclusão de indígenas com deficiência, requer pensá-los enquanto sujeitos capazes de viverem e terem sua própria história de vida. Pensar a respeito de quem é esta população,

quem são estes indígenas, onde e como vivem, como é sua cultura, seus costumes, crenças, respeitando o seu desejo de ser ou não ajudado e incluído, é primordial.

Considerando esta vivencia e com ela as diversas questões suscitadas, foi possível compreender que, tanto as questões de cunho pessoal e profissional, deveriam ser merecedoras de uma pesquisa que pudesse contribuir academicamente com a formação e informação do conhecimento sobre como ocorre à inclusão dos indígenas com deficiência.

Lembrando que, o acolhimento e a formação dos profissionais que vão mediar este processo inclusivo, sempre deverá ter como base a escuta e o diálogo, pois segundo Freire,

[...] o diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (1980, p. 42)

Ou seja, este diálogo é capaz de ampliar, aproximar, enriquecer e agregar novos olhares sobre uma temática que possa já ter sido inferida, contudo, não sob a ótica que está sendo proposta nesta dissertação, que pensa nas possibilidades, limitações e implicações do processo de inclusão de indígenas com deficiência em uma escola de educação especial mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no município de Tenente Portela (RS).

Corroborando com esta ideia da vivência pessoal e profissional e, em especial, com as possibilidades, limitações e implicações sobre o pensar a inclusão de indígenas com deficiência em um espaço educacional, específico em educação especial mantida pela APAE, cabe a apropriação de um posicionamento ilustre e ao mesmo tempo clássico, proferido por Rousseau ao afirmar que:

Não é sobre as ideias de outros que escrevo; é sobre as minhas. Não vejo como os outros homens e, de há muito mo censuraram. Mas, dependerá de mim outorgar-me outros olhos e atribuir-me outras ideias? Não. Depende de mim não abundar no meu sentido, não acreditar ser sozinho mais sábio do que todo mundo; depende de mim desconfiar de meu sentimento e não mudar de sentimento. Eis tudo que posso fazer e o que faço. E se por vezes adoto o tom afirmativo, não é para influir no espírito do leitor e sim para lhe falar como penso. Porque proporia em forma dubitativa aquilo que pessoalmente não duvido? Digo exatamente o que se passa no meu espírito (1995, p. 06).

Escrever sobre o que se aposta e acredita é indispensável para o não esvaziamento de sentimento e sensibilidade. E, foi por esta via de percepção que a trajetória e a vivência ganharam espaço através de vários olhares, na tentativa de levar o leitor a um envolvimento com os apontamentos e posicionamentos desta realidade, capaz de inferir na reflexão sobre a mesma. Esta vivência motivou o desejo de investigação no meio acadêmico e científico, sustentando e validando as informações com o conhecimento através das pesquisas já publicadas, que serão vistas na subseção que segue.

1.2 Contribuições das produções científicas para a escrita: o Estado do Conhecimento

A necessidade e pertinência em fazer uma análise mais específica e detalhada nas produções científicas através de teses e dissertações pelo Estado do Conhecimento contribuíram para sinalizar os percursos desta investigação, objetivando evidenciar o quanto estas produções apresentam ou não visibilidade no meio acadêmico, científico e social referente à temática pesquisada, corroborando com a importância desta dissertação.

Para realizar esta investigação, foram pesquisados e analisados cinco descritores que apresentaram uma maior relevância e aproximação com o contexto da temática, sendo: **educação especial, inclusão escolar, indígena com deficiência, inclusão indígena com deficiência, inclusão na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)**. Todos os descritores foram pesquisados, contudo, permaneceram com maior ênfase: **indígena com deficiência, inclusão indígena com deficiência, inclusão na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)**.

Os descritores, **educação especial** e **inclusão escolar** foram imprescindíveis para um olhar panorâmico que serviu como base teórica para uma primeira reflexão conceitual, contribuindo para o desdobramento da pesquisa aos outros descritores que seguem abaixo, possibilitando elaborações que correspondem de maneira mais específica à abordagem desta dissertação. Através da busca na biblioteca digital do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia/IBICT, foi possível encontrar um total de quatro mil novecentos e um trabalhos com o descritor **educação especial**, sendo destes: mil seiscentos e duas teses e três mil trezentos e dezenove dissertações. Com o descritor **inclusão escolar**, foram localizados mil e noventa e três trabalhos, que se subdividiram em duzentos e oitenta e três teses e oitocentos e dez dissertações, durante os anos de 2005 a 2015.

Para a sequência da investigação foram priorizados os descritores: **1) indígena com deficiência, 2) inclusão indígena com deficiência e 3) inclusão na Associação de**

Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) que apresentaram os seguintes dados, factíveis de análise:

1) Indígena com deficiência: o total de produções encontradas foram quinze, e as mesmas estão divididas em seis teses e nove dissertações. Nas seis teses pesquisadas somente duas mantiveram correspondência com a temática da dissertação, as outras quatro não contemplaram a busca. Nesta lógica de compreensão, foram analisadas somente as duas teses que contemplaram o objetivo do tema da dissertação. A primeira tese, intitulada: Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em Terra Indígena Araribá (2015), cuja autora Michele Aparecida de Sá, analisou e buscou compreender a relação entre a educação especial e a educação escolar indígena na Terra Indígena de Araribá, no Estado de São Paulo. Concluindo que, por meio da teoria pedagógica crítica, a escola indígena pode se tornar um espaço onde os alunos, com e sem deficiência, podem se apropriar dos conhecimentos sistematizados e assumir também uma função para além da reprodução das relações sociais dominantes. A segunda tese: Prevenção de deficiência: programa de formação para professores *Kaingang* na terra indígena Ivaí-Paraná (2010), desenvolvida por Lúcia Gouvêa Buratto apontou a formação de professores como foco principal quanto à questão de indígenas deficientes – apresentando um estudo com o objetivo da formação de professores *Kaingang* para atuação na prevenção de deficiências. E, teve como resultados a possibilidade da formulação de mais políticas públicas para os povos indígenas que possam gerar procedimentos e ações mais eficazes e adequadas à organização sociocultural dos *Kaingang*. Estas duas teses apresentam elementos condizentes com o foco da dissertação, quanto a possibilidades, implicações e limitações da inclusão de indígenas com deficiência em escola de educação especial mantida pela APAE. Quanto às dissertações encontradas com o descritor **indígena com deficiência**, foram nove, e destas, uma contemplou a temática da pesquisa, sete não foram contemplativas e somente uma se aproximou da proposta de abordagem da pesquisa, servindo também de referencial e base para estudos subsequentes. A primeira dissertação, que foi contemplativa com a temática estudada, se intitula: A educação inclusiva na escola indígena Ebenezer do povo Tikuna da comunidade de Filadélfia no município de Benjamin Constant – AM (2014), cuja autoria de Darcimar Souza Rodrigues, apresentou a educação inclusiva na educação escolar indígena a partir de uma escola indígena do povo *Tikuna*, no alto Solimões, AM. Estudou a influência da educação inclusiva no contexto educativo indígena, na perspectiva de seu convívio social e práticas pedagógicas escolares alternativas. Ressaltou que para atender à diversidade de alunos, a escola e o município

terão que ampliar a oferta de salas de recursos na zona rural, investir mais em formação continuada de docentes, de tal maneira que a proposta da educação inclusiva chegue efetivamente às escolas indígenas. A segunda dissertação, que se aproxima da abordagem de pesquisa: “Socialização organizacional e dinâmica identitária de pessoas com deficiência: um estudo no Brasil e nos Estados Unidos” (2014), cuja autora, Lilian Barros Moreira, remete à diversidade como um tema bastante complexo e controverso que compõe as minorias: os negros, pessoas com deficiência, mulheres, indígenas e outros. Observou-se através de uma pesquisa qualitativa exploratória (no Brasil e nos Estados Unidos) que a identidade do indivíduo é resultado de um movimento de construção e reconstrução entre as suas (muitas) identidades e que o indivíduo não consegue se identificar apenas por seus olhos, mas ele necessita se ver pelo olhar do outro. Somado a isso, as experiências de exclusão e discriminação que passaram desde a infância até a atualidade, foram essenciais para a (re)construção da identidade desses indivíduos e para que eles sejam quem são hoje.

2) Inclusão indígena com deficiência: Com esse descritor foi encontrado somente uma tese e a mesma não foi contemplativa ao contexto da escrita da dissertação. E, quanto às dissertações disponíveis, ficaram dispostas duas, uma não contemplativa a temática e outra, o conteúdo foi contemplativo, porém, é a mesma dissertação que aparece no descritor **indígena com deficiência**, intitulada: “A educação inclusiva na escola indígena Ebenezer do povo *Tikuna* da comunidade de Filadélfia no município de Benjamin Constant-AM” (2014), cuja autoria Darcimar Souza Rodrigues, versando centralmente sobre a influência da educação inclusiva no contexto educativo indígena, na perspectiva de seu convívio social e práticas pedagógicas escolares alternativas.

3) Inclusão na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), foi possível encontrar um total de nove produções, sendo uma tese e oito dissertações. A tese teve como especificidade a ênfase na saúde, a mesma não contemplou o foco da dissertação. E, relacionado à pesquisa às dissertações, este descritor, apresentou na sua maioria, sete das produções, a APAE como um espaço de transitoriedade as pessoas com deficiências, de acolhimento, propício a coleta de dados sobre diversas temáticas, inclusive laboral, sob uma visão clínico-terapêutica, espaço assistencial ao público atendido. E, em uma das produções dissertativas, com o título: A APAE educadora: na prática de uma unidade da APAE de Porto Alegre (2008) de autoria de Neusa T. Machado Salaberry, apresentou uma forma bastante clara e específica, referente à inclusão de pessoas com deficiência na APAE, refletindo a questão da educação e visualizando a APAE na condição de APAE

Educadora, mesmo com fragilidades em suas ações efetivas. A APAE foi pensada como um espaço para efetivação do processo educacional sob a ótica da inclusão, sendo, portanto, contemplativa ao foco da temática da dissertação.

Desta maneira, é possível afirmar que, a partir das contribuições do estado do conhecimento, o número de teses pesquisadas entre os três descritores: **indígena com deficiência, inclusão indígena com deficiência e inclusão na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)**, tiveram um total de oito produções, e destas, duas foram contemplativas e seis não, sendo que nenhuma se enquadrava no quesito de aproximação à proposta do descritor. Da mesma forma, considerando as dissertações pesquisadas com os mesmos descritores, apresentaram um total de dezenove produções, três foram contemplativas, uma se aproximou da proposta do descritor e quinze não foram contemplativas com os descritores.

Compreende-se que a partir da pesquisa do estado do conhecimento foi possível verificar o quanto a busca pelos descritores contribuíram para enriquecer a produção desta dissertação. Evidenciando que, mesmo com o passar dos anos, ainda se vive um momento de caminhada e construção quanto à realidade da educação especial e principalmente no olhar para o indígena com deficiência. Os poucos registros localizados sobre a inclusão de indígenas com deficiência, mostram e reiteram a necessidade e urgência de mais olhares e pesquisas em relação a esta temática, serem realizados junto à comunidade científica, pois as mesmas podem ampliar a reflexão, o diálogo e o olhar para esta população que carece duplamente ser incluída, por ser indígena e por ser deficiente... que por vezes, vive um cenário de discriminação, pré-conceitos, exclusão e descaso sócio educacional.

Por fim, é possível verificar o quanto uma trajetória de vida e profissional podem mover e motivar o diálogo e a aproximação entre dois mundos e momentos que aparentemente parecem estar distantes e difíceis de se relacionarem, pensando no prático/teórico em nível de conhecimento. Compreendendo que a unificação destas vivências e experiências podem e fazem da universidade um espaço de diálogo, capaz de cumprir com o papel social e educativo, proporcionando a comunidade, um olhar humanitário diante das diferenças, do processo inclusivo e da inclusão de indígenas com deficiência em diferentes espaços da educação. E, é através das bases mitológicas, históricas e de mudanças constitucionais legais, que se buscou dar continuidade a produção desta dissertação.

2 ALGUMAS FORMAS DE OLHAR: A DEFICIÊNCIA, A EDUCAÇÃO ESPECIAL, A INCLUSÃO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO AO INDÍGENA COM DEFICIÊNCIA

A Sessão II busca contemplar algumas formas de olhar a deficiência, a educação especial, a inclusão escolar e a educação ao indígena com deficiência. Para tanto, encontra-se dividido em três momentos que elucidam algumas contribuições da deficiência sob o olhar da mitologia e o mito sob a perspectiva *Kaingang*, procurando evidenciar a relação com as diferenças. Sequencialmente, se buscou contextualizar a educação especial desde os primórdios até a segunda década do século XXI, a partir das mudanças ocorridas no mundo e no Brasil. Por fim, foi abordada a educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva, além do olhar ao indígena com deficiência no contexto da educação e educação especial. Assim, a partir destas perspectivas se pretende compreender como foram construídos, ao longo do tempo, alguns espaços e lugares de mudanças na busca pelos direitos às pessoas com deficiência, em especial, aos indígenas com deficiência. Outrora, será observado o quanto ainda precisamos avançar nas políticas públicas educacionais em todos os âmbitos.

2.1 A deficiência sob o olhar da mitologia: algumas contribuições

A mitologia é uma das maneiras mais antigas e populares de contar por meio de narrativas, mesmo que de caráter simbólico, acontecimentos e histórias através de personagens e significados, o que contribuindo para olhar a questão da deficiência e do lugar da pessoa com deficiência. Desta forma, neste momento, se buscou verificar como os deuses gregos concebiam a deficiência, no seu processo in/exclusivo, além de trazer presente à influência da mitologia quanto à cultura indígena *Kaingang*, através de contribuições e analogia para reflexão das diferenças, das deficiências.

Neste sentido, Campbell (1990) define o mito em uma linha de questionamentos relevantes capazes de introduzir algumas ideias que servirão de base para este momento inicial de reflexão:

[...] o que é um mito? A definição de dicionário seria: História sobre deuses. Isso obriga a fazer a pergunta seguinte: Que é um deus? Um deus é a personificação de um poder motivador ou de um sistema de valores que funciona para a vida humana e para o universo – os poderes do seu próprio corpo e da natureza. Os

mitos são metáforas da potencialidade espiritual do ser humano, e os mesmos poderes que animam nossa vida animam a vida do mundo [...]. (1990, p.37).

Desta maneira, a mitologia pode estar associada ao ser humano e a sua própria natureza, seja ela na sua essência ou enquanto *habitat*, também, pode apresentar em sua dinâmica, a verdade em diferentes aspectos, pois segundo Campbell, “toda mitologia tem a ver com a sabedoria da vida, relacionada a uma cultura específica, numa época específica. Integra o indivíduo na sociedade e a sociedade no campo da natureza” (1990, p.66).

Adentrando nesta arena, o Mito da Caverna elucidada de forma premente, metafórica e atual as distintas formas de ver e compreender o mundo, bem como, as possibilidades de reflexão sobre as realidades que ao longo da história vem sendo estudadas, neste contexto, a deficiência. Também conhecido como Alegoria da Caverna, o mito apresentado pelo filósofo Platão, relata o diálogo entre o filósofo Sócrates e seu amigo Glauco. Sócrates inicia o diálogo da seguinte maneira:

Figura-te agora o estado da natureza humana, em relação à ciência e à ignorância, sob a forma alegórica que passo a fazer. Imagina os homens encerrados em morada subterrânea e cavernosa que dá entrada livre à luz em toda extensão. Aí, desde a infância, têm os homens o pescoço e as pernas presos de modo que permanecem imóveis e só vêem os objetos que lhes estão diante. Presos pelas cadeias, não podem voltar o rosto. Atrás deles, a certa distância e altura, um fogo cuja luz os alumia; entre o fogo e os cativos imagina um caminho escarpado, ao longo do qual um pequeno muro parecido com os tabiques que os pelotiqueiros põem entre si e os espectadores para ocultar-lhes as molas dos bonecos maravilhosos que lhes exibem (PLATÃO, 2007, p. 1).

Glauco, interlocutor de Sócrates, concorda e afirma conseguir imaginar a cena. Contudo, Sócrates fala de outros humanos que passam ao longo do muro, da parede da caverna, trazendo figuras de objetos, homens e animais de todas as espécies, talhados em pedra ou madeira, os quais se apresentam em forma de sombras para àqueles que se encontram imóveis dentro da caverna. Mas, quem são estes seres imóveis, que estão dentro da caverna? Seriam os doentes, patologizados pela realidade linear e constantemente igual que estavam acostumados a viver? Estariam cegos? Surdos? Paralisados? Compreenderiam cognitivamente a realidade vivida em seus cotidianos da relação dentro/fora? Seriam iguais aos outros que passavam ao lado de fora da caverna?

Muitas são as possibilidades e as formas de pensar sobre quem está dentro da caverna, sobre quem são os iguais ou os antagônicos. Considerando que, os que estavam fora da caverna eram livres, e que podiam se locomover, olhar, escutar, falar, compreender,

buscar e realizar as suas escolhas com autonomia, e os que estavam dentro, eram aprisionados, marginalizados, excluídos, pela sua própria condição e pelas amarras, permaneciam ofuscados, acometidos de preconceitos e tabus.

Estas limitações e diferenças proporcionam, contudo, uma série de reflexões que conduzem a um olhar, sobre o que a história vai mostrar: se houve mudanças quanto à deficiência e o deficiente junto à sociedade e mesmo não sendo na condição ideal, se há uma condição real, que versa sobre a diversidade e o significado temporal do que fora acontecendo. Ao encontro desta ideia, Bianchetti e Correia mostram através de uma perspectiva mitológica, como os mortais “lidavam com aqueles que não se enquadravam nos padrões de normalidade estabelecidos” (2011, p.32), apontando que estas construções são factíveis de sair da mitologia e entrarem na história, pois são operacionalizadas e constantemente presentificadas, principalmente no que tange a ideia que com os relatos mitológicos é possível verificar, conforme os autores, “situações divinas/humanas de inclusão, exclusão e busca de meios materiais para compensar carências ou deficiências” (2011, p.49), ou seja:

Muito mais do que deuses direcionando o ser-pensar-agir-sentir de homens e mulheres, como se estes fossem títeres em suas mãos, os relatos das ações dos deuses revelam o “divino” no humano em todas as suas dimensões. Inclusão e exclusão-ostracismo; compensação e castigo; completude e deficiência; proteção e abandono; esquecimento e atualização: eis as polarizações presentes nos *corpora* das doutrinas e nos relatos das ações dos deuses mitológicos, que nos fazem pensar neles e compreendê-los mais como produções espirituais dos homens do que como prévias revelações divinas que visam estabelecer parâmetros para o bem viver em comunidade, independentemente de lugar e tempo (BIANCHETTI e CORREIA, 2011, p. 49).

O que também se verifica a partir da citação acima, é que os mitos aproximam de forma compreensível e instigante o imaginário e a realidade das situações cotidianas daqueles que nem sempre são tocados com tamanha propriedade e leveza, senão estivessem sob a perspectiva mitológica. Nesta ótica, é possível a visualização da história de dois deuses – Filoctetes e Hefesto, a fim de observar a aproximação e a relação com a deficiência, uma vez que, esses deuses apresentavam deficiências específicas e passaram por processos de exclusão, porém, em decorrência de suas potenciais capacidades, passaram a ser incluídos no contexto de suas vivências.

O deus Filoctetes conforme Bianchetti e Correia (2011) esteve em duas condições: na humana, em meio aos mortais e na condição de deus mitológico, sendo depositário do arco e das flechas de Hércules, que também lhe concedeu a sabedoria de utilizá-los.

Filoctetes foi um arqueiro imbatível e confidente do seu segredo, sem jamais anunciar o local de sua imolação, onde ficava a pira que se deitou e solicitou que Ihe atuassem fogo em virtude das dores que sentia por ter vestido uma túnica envenenada. Este segredo, Filoctetes se comprometeu em nunca revelar a ninguém, contudo, seguiram os seus passos, chegando ao local em que Hércules fora queimado. Havendo a descoberta do segredo, restou com isto, à raiva dos deuses que atormentaram Filoctetes com uma ferida em seus pés, sem cura, e que causava um odor horrível, motivo o qual, passou a viver de maneira excluída, numa ilha. Após nove anos, regressou mesmo que magoado, como combatente ao final da guerra de Tróia a convite de Heleno, Ulisses e Diomedes, considerando o seu potencial com o arco e flechas e com a promessa que se regressasse poderia ser curado de sua ferida, como assim, o foi. Após a vitória final dos gregos, Filoctetes foi tido como herói e optou da mesma forma, por viver em uma ilha com seus comandados, permanecendo lá até o final de seus dias.

Em relação ao deus da mitologia Hefesto, Bianchetti e Correia (2011) apresentam um histórico diferente de Filoctetes, mas, ambos vieram marcados pela condição da diferença, da deficiência. Considerando que Hefesto, já nascera com uma deficiência – era coxo das duas pernas, esta sua condição acabou por deixar registros consideráveis em níveis físico e psicológico e, no seu histórico de vida, o que evidencia inicialmente a sua condição de diferente, reflete imediatamente no processo de sua exclusão, podendo não ter sido aceito e nem querido por sua mãe nestas condições. Além do fato de seu nascimento apresentar uma complexidade de compreensão, até mesmo pelos mitógrafos, pois, em uma das versões de seu nascimento, poderia ter sido filho somente de sua mãe, Hera. Hefesto aprendeu o ofício da fundição e era através do seu trabalho com o ferro, bronze e os metais que compensavam a sua deficiência. A forma perspicaz que realizava o seu trabalho de ourives, na arte da criação de joias, gerava nos deuses uma grande admiração e garantia-lhes casamentos com mulheres bonitas e inteligentes, como Afrodite e Atena, representando com isto, o casamento entre a filosofia, a técnica e a arte. Nesta via de compreensão, Bianchetti e Correia afirmam que “Hefesto vivencia a exclusão e, por sua engenhosidade, é reconhecido e incluído como um deus de primeira grandeza, presente nos mais altos escalões do mundo mitológico” (2011, p. 60).

Os deuses Filoctetes e Hefesto conseguiram conquistar os seus espaços de respeito e admiração entre os deuses, pois, mesmo com as adversidades, estabeleceram capacidades

que pudessem ir além das suas deficiências. Demonstrando com isto, que o significante¹⁴ deficiência é marcante, mas, ao mesmo tempo pode ser a mola propulsora para motivá-los a buscar estratégias de inclusão, não permanecendo rogados a um espaço excludente, renegados ao posicionamento de pena e/ou má sorte.

Todavia, é compreensível que a exclusão acaba sendo o caminho mais recorrente em virtude de uma sociedade cheia de estereótipos e modelos que precisam se encaixar nos padrões vigentes e ao passo que os incluídos, precisam mostrar alguma habilidade, distinguindo-se e apresentando vantagens quanto aos demais.

Eis aí um dos componentes da herança que recebemos de tempos imemoráveis e que está presente e operacional nos dias de hoje. Segregamos, estigmatizamos, excluímos, incluímos... com outras armas, com estratégias distintas, muitas vezes mais sutis, mas nem por isso menos eficientes. A metodologia e os resultados são muito semelhantes aos descritos na mitologia (BIACHETTI e CORREIA, 2011, p. 66).

Visualizar a deficiência a partir da contribuição da mitologia permite refletir sobre a condição do diferente, do deficiente, que vem historicamente causando exclusões e relegando lugares. E, a possibilidade, a partir de implicações com este processo é fundamental, para que as restrições em relação à inclusão possam ser referenciadas e porque não, diminuídos em suas proporções. Seguindo a esta temática, é indispensável verificar e conhecer como os mitos contribuem para a leitura indígena da cultura e com isto, das diferenças.

2.1.1 O mito sob a perspectiva indígena *Kaingang*: contribuições quanto às diferenças

As contribuições mitológicas na perspectiva anunciada, possibilitam uma vertente a mais ou ainda, um olhar a mais para a compreensão das diferenças a partir das sociedades indígenas *Kaingang*. Aos indígenas, o mito aparece como:

¹⁴Segundo Chemama (1995, p. 197-198), significante é um elemento do discurso, referível tanto ao nível consciente como inconsciente, que representa e determina o sujeito (...). Este termo foi tirado da linguística. E, em Saussure, o signo linguístico é uma entidade psíquica de duas faces, utilizando como exemplo a palavra árvore o seu significado ou conceito é a ideia de árvore, não o seu referencial, a árvore real. E, o significante, igualmente a realidade psíquica, pois, se trata não do som material que se produz quando se pronuncia a palavra árvore, mas, da imagem acústica desse som, que se pode ter na cabeça quando, por exemplo, declama-se uma poesia sem pronunciá-la em voz alta.

uma das partes mais bonitas e intrigantes da cultura. Os temas abordados pelas narrativas são bastante variados, e muitos deles se repetem com alguma frequência: a criação e o fim do mundo, a origem dos bens sociais, a diferenciação das sociedades, o destino das almas (JUNQUEIRA, 2000, p. 11).

O mito junto às sociedades indígenas geralmente era contado pelos velhos, que são consideradas pessoas sábias e respeitadas dentro do contexto comunitário. A proposição da mitologia indígena é a compreensão do universo e o sentido da vida, com isto, a visualização da humanidade sob a perspectiva da arte, da filosofia e da ciência. Através do mito é possível a (re)contagem da história da sociedade, pois, o mito oferece a partir da realidade que é contada, várias interpretações do contexto da humanidade, ele tem o poder, segundo Junqueira pela sua constante repetição de narrativas, que aparecem enquanto relatos naturais, mostrando “a ordem das coisas estabelecida desde sempre pela tradição. Essa é a face conservadora do mito e o seu maior guardião, o velho” (2000, p. 08).

Silva aponta que o mito tem sua função junto à comunidade indígena, e uma delas é dar sentido “ao desconhecido e não se esgota na sua descrição, transcende o finito no desejo de elucidação verbal, de compreender aquilo que se sabe como incompreensível. Todas as culturas antigas encontram no mito a forma de se estruturar e de se organizar” (2006, p. 14). O autor ainda acrescenta que:

O mito de origem *Kaingang* faz parte do pensamento de seus ancestrais. É do mito de origem que surge o homem *Kaingang* que passa a relacionar-se com a natureza e os animais, fornecendo um significado ao mundo e à sua própria existência, ele nos apresenta a maneira pela qual o povo manifesta a forma de conceber o seu surgimento, seu relacionamento com a natureza, assim como os rituais significativos ao ser *Kaingang*, como nomeação, pinturas corporais designadas pelos membros da comunidade de marcas tribais (2006, p. 15).

Os mitos para os *Kaingang* são de tamanha grandeza que fazem parte de toda a organização social e religiosa destes indígenas, desde as formas ritualísticas, das pinturas corporais, dos artesanatos, originando os instrumentos musicais e os nomes dados aos animais. No mito, chamado de mito de origem pelos *Kaingang*, se compreende a estrutura e o significado do ser *Kaingang*. Através da linguagem mítica, há o acesso à cultura *Kaingang* e é encontrado o mistério que envolve a vida e o “ser” *Kaingang* (SILVA, 2006).

Na visão de Nötzold e Manfroi é possível estabelecer um percurso com relato de vários indígenas *Kaingang* (velhos), de mitos que constituem e dão origem a este povo,

marcando as diferenças e as relações com as mesmas. Os autores ilustram dois relatos sobre o mito da origem do Povo *Kaingang* através do relato de Dona Matilde:

[...] o surgimento do povo *Kaingang*, foi quando o Criador originou todas as coisas, e o povo *Kaingang* surgiu então da terra e do milho cateto. Com o surgimento do povo *Kaingang*, surgem também dois grupos: *Kamé* e *Kairú*. O milho cateto tem duas cores com significados diferentes, o preto significa homem, e a cor branca mulher. Por isto, segundo o ritual indígena, o *Kamé* não poderia casar com *Kamé* assim como os *Kairú* também não podem se casar, porque são considerados irmãos, só pode casar *Kamé* com *Kairú*, ou *Kairú* com *Kamé*. O povo *Kaingang* aprendeu as danças indígenas com os animais, sendo que os *Kamé* aprenderam a dançar com o ouriço, e os *Kairú* como o mico, sendo que os *Kamé* têm a pintura na forma de risco, e a tinta usada é o carvão do pinheiro. Os *Kairú* têm a marca em formato de círculo, e suas pinturas são preparadas com a árvore sete sangrias. E até hoje permanece na memória do povo *Kaingang*. (NÖTZOLD e MANFROI, 2006, p. 21).

O segundo relato segue a mesma ideia, mas, apresenta outros elementos que permitem identificar as metades clânicas, elucidando quem é o indígena *Kaingang*:

Quando Deus fez a terra, Ele fez todas as coisas da natureza, mas não tinha feito o ser humano e houve a necessidade de criar o ser diferente para dar mais vida. Os animais da floresta, seres vivos pediam para o criador. Uma manhã olhando para o alto da montanha, com o nascer do sol, eles viram que era redondo, assim nasceu o *Kanhru* que é o *reror*. O *Kanhru* saiu para o lado do sol nascente, os animais pediram que viesse outro ser. Na parte da tarde vai surgir ou nascer o povo *Kame* (ao anoitecer) por isso tem o símbolo comprido. Assim completou as duas metades do povo *Kanfgang*. Os dois descem da montanha por lados opostos e se encontram embaixo com os animais em festa por o Criador ter atendido ao pedido deles de criar o ser humano. Havia um problema, eles não se entendiam nem se comunicavam. Eram como crianças (não conheciam a palavra). Os animais os acolheram e ensinaram a cantar, a falar, dançar. Nisso surgiu à festa dos animais (o *Kiki*) pelo Criador ter atendido ao pedido deles (NÖTZOLD e MANFROI, 2006, p. 31).¹⁵

¹⁵ Importante destacar aqui, o ritual do *Kiki*, que para os *Kaingang* representa o movimento das pessoas, o crescimento das plantas, a continuidade da vida após a morte, havendo a unidade dual que é expressa pelo ritual (ALMEIDA, 2004). Segundo Ronelson Foráj Luiz, indígena da comunidade de Pinhalzinho, da Terra Indígena Xapécó, o ritual se dá da seguinte maneira: "...um grupo de pessoas da metade *Kairu* se organiza, como mais ou menos um mês de antecedência, e retira um tronco de aproximadamente sete metros de comprimento, de preferência de um pinheiro araucária de um mato ou capão próximo da aldeia. O tronco é levado até o lugar onde será realizado o *Kiki*, e posicionado no sentido leste-oeste. Escava-se até que se forme um cocho. A próxima etapa é abastecer o cocho com a bebida *Kiki*, a cachaça e o mel. Em frente ao cocho são montadas seis fogueiras, também alinhadas no sentido leste-oeste, numa distância de três a quatro metros entre casa uma, cujos fogos são sustentados por nós de pinho. Os "três fogos" a leste são rodeados pela metade *Kairu*, e ou outros pela metade *Kamé*. Os *pěj* circulam entre ambos os fogos. Então, acontece a procissão ao cemitério. Os *Kamé* entram no cemitério e os rezadores caminham até as sepulturas dos mortos *Kairu* e serem lembrados. Ficam em volta das sepulturas, cantam, tocam e todos acompanham com seus instrumentos, ao mesmo tempo em que dançam dentro do ritmo do som e do canto. A dança é feita com um passo à direita e outro à esquerda, e assim sucessivamente, com os dois braços levantados à altura do peito e dirigidos para frente, acompanhando ao movimentos de todo o corpo. Às vezes os rezadores percorrem uma

Há uma vasta mitologia que aborda os animais enquanto protagonistas, a coruja, o gato do mato, o gavião agourento, o boitatá, o urutagua, além da mulher/peixe Iara, e em especial, para este contexto o mito do Curupira, que é um ser diferente e apresenta a ideia implícita da deficiência enquanto algo ou alguém que pode causar medo e horror diante das pessoas ditas normais, as que não possuem nenhuma deficiência aparente:

Existia uma aldeia na floresta muito distante de outras tribos, ela era isolada de todas. Eles viviam sem alegria, sua rotina era só trabalhar a pesca e a caça. Num certo dia um índio saiu para caçar. Foi para muito além da aldeia e não conseguiu mais voltar, pois a mata era muito grande, então ele pensou: - será que volto para a aldeia?! Se eu voltar não terei nada para fazer lá. Encheu seu pensamento de coisas más, e com isso os espíritos maus leram seu pensamento. Mandaram um ser para ajudar o índio. Esse ser era um índio, esse ser baixinho, peludo com os pés para trás. Quando ele se aproximou do índio, começou um forte vento e teve várias visões e assombrações. O índio tentou fugir daquele ser tão horrível, então ele mandou que o índio parasse e que não tivesse medo pois ele veio para ajudar. O índio era muito corajoso, parou e perguntou: - O que você quer comigo? – Meu nome é Curupira, apareço só para índios corajosos e ensino a tocar qualquer tipo de instrumento. – Mas o que é instrumento? Curupira então mandou o índio quebrar um pedaço de taquara e mandou que o índio soprasse. Quando ele soprou, saiu um lindo som daquele pedaço de taquara. O índio ficou muito feliz. O Curupira vendo isso mostrou o caminho de volta para a aldeia e mandou que ele voltasse e ensinasse para toda tribo. E disse para o índio que quando alguém da aldeia estivesse triste, que viesse para a mata e que chamasse por Curupira, mas, que eles não deveriam se assustar do que viesse acontecer, pois ele só queria ensinar e que só os corajosos é que conseguiriam tocar qualquer instrumento. E assim toda a aldeia conseguiu um modo de ter um pouco mais de alegria (NÖTZOLD e MANFROI, 2006, p. 39).

O que se pode constatar com este mito é a revelação através da sua mensagem que mesmo sendo diferente, tendo os pés tortos e uma imagem assustadora, o Curupira demonstrou através de suas capacidades, do conhecimento de si, do conhecimento do

sepultura atrás da outra, cantando e agitando seus maracás. As cruzeiros são “plantadas” sobre as respectivas sepulturas, e é finalizada a sessão de rezas. Em cada túmulo uma pessoa recolhe um pequeno ramo ou um pedaço de madeira sete-sangria, e joga fora do cemitério; se for para o lado oeste, a planta pode ser de outra espécie. Esse ato tem como objetivo fazer com que os espíritos dos mortos fiquem em paz e não voltem a “incomodar” seus parentes vivos. Os *Kamé* se retiram do cemitério, e só então os *Kairu* se dirigem para as sepulturas *Kamé* e serem lembradas, e prosseguem de forma semelhante ao grupo anterior. Entretanto, as vezes são particulares, e a espécie da planta cuja parte é jogada para fora do cemitério, para o lado leste, é o pinheiro” (LUIZ, 1997, p. 76-77-78). Em um relato de Pedro *Kresó*, também pertencente a Terra Indígena Xapecó, onde ocorreu em 1993 o ritual do *Kiki*, junto a comunidade, ele menciona que “na dança, os grupos *Kamé* e *Kairu* se misturam, e é muito divertido. Quando toma-se todo o *Kiki*, o cocho é tombado e surrado com as ramas e com rezas, orações e músicas, e assim acaba a festa do *Kiki*” (KRESÓ, 1997, p. 83). Aponta ainda o quanto a cada encerramento do *Kiki* a comunidade tem a esperança de realizar outros nos próximos anos. E, faz um agradecimento: “por todo este trabalho, agradeço primeiro a Deus, pela capacidade, coragem e pela nossa sobrevivência, por conceder ao homem o dom de existir e de transformar. Depois, aos nossos parentes e amigos. Que o ponto da trilha em que nos separamos tenha sido para eles a continuidade de algo maior em suas vidas. Com sua despreziosa gentileza, nos deixaram a lição que diz que onde existe uma chegada existe uma partida e alguém de quem necessita. O consolo do coração é saber que a vida é um eterno fluir, e que o chegar e o partir são apenas visões breves de um mesmo sonho” (KRESÓ, 1997, p. 84)

instrumento musical, do caminho para o regresso a aldeia, do estímulo da mudança comportamental no outro, de que seria possível deixar o índio feliz através do diálogo otimista e motivador, falando sobre a coragem, mesmo na condição de não-igual fisicamente, parecendo horroroso e com aspecto pouco agradável, com pés tortos, que Curupira sensibiliza e harmoniza a tribo indígena através da música. O fato de não poder aparecer sempre, em todos os momentos e lugares, de estar na condição de excluído do convívio comunitário, de não estar incluso junto aos outros indígenas, poderia ser algo que realmente o aprisionava e ao mesmo tempo o jogava na condição de ter que aprimorar ainda mais as suas outras capacidades e faculdades mentais para ser quisto e aceito nas ocasiões que assim fossem possíveis estar presente.

Compreende-se que independentemente da cultura e do momento social, existe um padrão que se espera e se acredita – a formalização da maneira de conceber o agir, o pensar e o ser de cada pessoa humana – o olhar homogêneo, linear a todos, sem observar as diferenças. Percebe-se também que a inclusão é um caminho viável, mas, a sociedade precisa evoluir para dissipar com a situação de marginalidade que ainda motiva a exclusão à pessoa com deficiência, compreendendo a diversidade, como algo real, natural, que precisa ser aceito e trabalhado no meio sócio educacional. E, é neste intuito que se buscará abordar o contexto da educação especial no país, sob vários olhares, perspectivas e contextualizando uma linha do tempo, os avanços e a necessidade de avançar para que as oportunidades sejam realmente dadas a todos, neste contexto, com ênfase aos indígenas com deficiência.

2.2 Contextualizando a educação especial no Brasil: dos primórdios a segunda década do Século XXI

Para se chegar à contextualização da educação especial no Brasil, é preciso ter clara a ideia da ancestralidade e da historicidade, uma vez que, desde os primórdios e ao longo da história da humanidade, o ser deficiente era marginalizado e excluído pelas sociedades. Neste âmbito, realizar um panorama, perpassando pelas sociedades primitivas, da antiguidade até a idade média, visualizando algumas mudanças quanto à concepção de deficiência com a idade moderna e contemporânea, para seguir com o processo educacional, em especial, no Brasil, é necessário e representa a base para o diálogo, para a reflexão e análise desta pesquisa.

2.2.1 A deficiência nas sociedades primitivas e na antiguidade

As sociedades primitivas, em suas constituições e formações tratavam os seus aleijados¹⁶, aqueles que eram cegos, surdos, coxos, paráliticos, enfim, os que nasciam e/ou adquiriam alguma deficiência ao longo de sua existência, como um empecilho no contexto social, pela indisponibilidade de serem produtivos, como força de trabalho e mão de obra, bem como, na provisão de suas sobrevivências.

Os povos nestas sociedades eram organizados com características nômades e, como os deficientes tinham grande dificuldade de acompanhar o formato de vida e as vivências de modo geral para a garantia da sua subsistência, a qual advinha da caça e da pesca, eram então, abrigados em cavernas. Tornavam-se, segundo Bianchetti e Correia, “um peso morto, o que levava a ser o relegado, abandonado, sem que isso causasse os chamados sentimentos de culpa, característicos da atual fase histórica” (2011, p. 86).

Segundo Gugel (2007) é possível visualizar ao longo da história os vários olhares e concepções em relação às pessoas com deficiência, por exemplo, no Egito Antigo, as pessoas com deficiência conseguiam se integrar nas diferentes e hierarquizadas classes sociais, como: os faraós, os nobres, os altos funcionários, os artesãos, os agricultores e os escravos. Há descrição desta realidade e concepção integrativa em várias passagens da arte egípcia: nos afrescos, nos papiros, nos túmulos e às múmias. Segundo a autora, “os estudos acadêmicos baseados em restos biológicos, de mais ou menos 4.500 A.C., ressaltam que as pessoas com nanismo não tinham qualquer impedimento físico para as suas ocupações e ofícios, principalmente de dançarinos e músicos” (2007, p. 02).

Na Grécia, Gugel (2007) observa que as pessoas com deficiência eram eliminadas. O planejamento das cidades gregas a partir do livro *A República* de Platão e *A Política* de Aristóteles afirmavam que as pessoas disformes não poderiam sobreviver. “A eliminação era por exposição, ou abandono ou, ainda, atiradas do aprisco de uma cadeia de montanhas chamada Taygetos, na Grécia” (2007, p. 04). Em Esparta, havia uma dedicação às guerras e uma preocupação com as fronteiras, desta maneira, a partir dos costumes espartanos Gugel aponta que: “os nascidos com deficiência eram eliminados, só os fortes sobreviviam para servir ao exército de Leônidas” (2007, p. 04).

Em Roma Antiga, Gugel apontava que “as leis romanas da Antiguidade não eram favoráveis às pessoas que nasciam com deficiência. Aos pais era permitido matar as

¹⁶Este termo segundo Sasaki (2003) era utilizado com frequência até a década de 1980.

crianças que nasciam com deformidades físicas, pela prática do afogamento” (2007, p. 06). Algumas sobreviviam, pois, os pais as abandonavam, em cestos em rios ou em outros lugares sagrados. Restava aos sobreviventes à condição de pedintes, esmoladores nas cidades, ou passavam a fazer parte de circos, na condição de entretenimento de outrem. Nesta época, surgem de forma precária os hospitais, em virtude das Guerras e das condições que regressavam os soldados – amputados; além do advento da doutrina do cristianismo, que pregava o amor e a caridade entre as pessoas. “O cristianismo combateu, dentre outras práticas, a eliminação dos filhos nascidos com deficiência. Os cristãos foram perseguidos, porém, alteraram as concepções romanas a partir do Século IV. Nesse período é que surgiram os primeiros hospitais de caridade que abrigavam indigentes e pessoas com deficiências” (GUGEL, 2007, p. 06).

Na Idade Média, segundo Aranha (2001), o sistema de produção e subsistência permaneceu no mesmo ritmo da Antiguidade, basicamente voltado à pecuária, agricultura e a produção artesanal, o que modifica é que com o cristianismo houve a formação de uma nova classe social, constituída pelos membros do clero. Identifica-se neste período, dois importantes processos, que historicamente foram de grande importância: a Inquisição Católica e a consequente Reforma Protestante. Foi um período que colocou em risco a hegemonia da Igreja diante do abuso de poder, além das inconsistências entre credo e ação, passando a vigorar a ideia de extermínio aos hereges e os assim nominados, “endemoniados”, com punições severas aos que praticassem as heresias contra a Igreja: açoites, torturas e até a fogueira. Compreende-se então, através do olhar de Aranha, que:

Na realidade, a partir da Reforma Protestante dois sistemas político-religiosos passaram a coexistir e concorrer, dominando, por muito tempo, o direcionamento da história da humanidade (grandes navegações, descobrimentos, repartições de áreas geográficas, colonizações). Ambos concebiam a deficiência como fenômenos metafísicos, de natureza negativa, ligados à rejeição de Deus, através do pecado, ou à possessão demoníaca (2001 p. 05).

Nesta perspectiva de pensamento, Biachetti e Correia (2011) enfatizam que é preciso recordar que o exterminar, queimar, matar alguém com alguma diferença/deficiência, que não fosse considerada normal e ou ainda tivesse ideias divergentes as da época, em relação à sociedade ou então, com comportamentos não-adequados as regras vigentes, era associado a uma aproximação com o demônio, um suposto consórcio, que num primeiro momento não dizia respeito a uma prática por maldade ou por sadismo. Os autores explicam que:

O raciocínio maniqueísta que presidia tais episódios era que o demônio havia se apossado do corpo da pessoa e que a melhor forma de humilhá-lo, de impingir-lhe uma derrota, era arrancar-lhe a posse. É isso que nos ajuda a compreender por que, nos autos da Inquisição e nas justificativas da Igreja Católica, não se encontram afirmações de que tenham queimado pessoas. A expressão que aparece é a de que a Igreja procedeu a uma “purificação pelas chamas” (2011, p. 90-91).

Contudo, como o período da Reforma Protestante apresentava a influência da doutrina cristã, a caridade e o amor ao próximo permaneceram em evidência por mais tempo, e conforme Silva (2012) observa, quando as crianças com deficiência eram abandonadas, os conventos e igrejas acolhiam para as mesmas serem alimentadas. Elas contribuíam com pequenos serviços, os quais garantiam a sua sobrevivência. Este período é marcado também, pela fundação do primeiro hospital para pessoas cegas, fundado segundo Gugel (2007), pelo o rei Luís IX, que teve o seu reinado entre os anos de 1214 e 1270. O hospital foi chamado de Quinze-Vintes que significava $15 \times 20 = 300$, sendo o número de cavaleiros cruzados que tiveram seus olhos vazados na 7ª Cruzada¹⁷.

Na Idade Moderna, novos acontecimentos marcavam a forma de ver o homem e a sociedade, o sistema de produção com o capitalismo mercantil e com uma nova divisão social do trabalho. Cronologicamente, é um período que data “do ano de 1453 (Século XIV), quando da tomada de Constantinopla pelos Turcos Otomanos, até 1789 (Século XVIII) com a Revolução Francesa” (GUGEL, 2007, p. 10). Nesta época, Aranha aponta que:

(...) à existência da visão abstrata, metafísica, do homem, soma-se uma nova visão, a da concentricidade. No que se refere à deficiência, começaram a surgir novas ideias quanto à organicidade de sua natureza, produto de infortúnio, conforme Paracelso e Sir Anthony Fitz-Hebert. Assim concebida, passou a ser tratada através da alquimia, da magia e da antropologia, métodos da insipiente medicina (2001, p. 05-06).

Durante a Idade Média, toda e qualquer deficiência ou diferença estabelecida na época, era associada ao pecado, porém, com a Idade Moderna, a organização social e funcional muda, conforme os avanços da medicina, filosofia e educação. De acordo com Aranha (2010) a partir da Idade Moderna, a sociedade começa a rever alguns conceitos em relação à pessoa com deficiência, diversificando e estabelecendo algumas iniciativas

¹⁷Considerando que as Cruzadas, foram movimentos militares cristãos em sentido à Terra Santa com a finalidade de ocupá-la e mantê-la sob o domínio cristão e a sétima cruzada ocorreu entre os anos de 1248 a 1254, liderada pelo rei francês Luís IX, que desembarcou para combate no Egito e recebeu a oferta de posse de Jerusalém, a qual recusou (GASPARETTO JUNIOR, 2016).

quanto à institucionalização total, ao tratamento médico e a busca por outras estratégias de ensino.

2.2.2 O contexto histórico da deficiência e a educação especial: mudanças em âmbito mundial

A história da educação especial segundo Mendes (2006) começa a ser traçada no século XVI, partindo do olhar dos profissionais da área médica e pedagógica, responsáveis por apresentar as possíveis evoluções e melhoras da pessoa com deficiência caso fossem acompanhadas e cuidadas dentro das suas condições e desenvolvimento. Entretanto, esta realidade ainda não bastava, não era suficiente, conforme expõe Mendes:

[...] apesar de algumas escassas experiências inovadoras desde o século XVI, o cuidado foi meramente custodial, e a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para tratamento dos considerados desviantes. Foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos “anormais” (2006, p. 01).

A forma com que a pessoa com deficiência era vista pela sociedade, ainda muito marcada por olhares segregatórios, contudo, algumas mudanças significativas estavam acontecendo, conforme é apontado por Gugel (2007), por Bianchetti e Correia (2011) e por Silva (2012) em suas pesquisas. Os autores citam personagens que foram fundamentais para que houvesse movimentos positivos no decorrer da história da deficiência. E, a partir destes personagens se buscou cronologicamente ordená-los, com suas respectivas contribuições, elucidando os benefícios, dando melhores possibilidades às pessoas com deficiência, em nível mundial, conforme ilustrado no Quadro 1.

Quadro 1 - Personagens, mudanças e movimentos no decorrer da história da deficiência.

| Personagens | Mudanças e movimentos no decorrer da história da deficiência |
|---------------------------------|--|
| Gerolamo Cardomo (1501 a 1576) | Médico e matemático que inventou um código para ensinar pessoas surdas a ler e escrever. |
| Ambroise Paré (1510-1590) | Médico, que criou o método cirúrgico para amputação e aperfeiçoou os métodos cirúrgicos para ligar as artérias, substituindo as cauterizações com ferro em brasa e com azeite fervente. Foi grande a sua contribuição na criação de próteses |
| Pedro Ponce de Leon (1520-1584) | Monge beneditino que desenvolveu um método de educação para pessoa com deficiência auditiva, por meio de sinais. |

| | |
|---|---|
| Luís de Camões (1524 a 1580) | Poeta que escreveu Os Lusíadas, perdeu a visão de um dos olhos, em batalha no Marrocos. |
| Galileo Galilei (1564-1642) | Físico, matemático e astrônomo - Ficou cego nos últimos anos de sua vida, mas, ativo em suas pesquisas científicas. |
| Johannes Kepler (1571 a 1630) | Astrônomo, tinha deficiência visual e desenvolveu estudos sobre o movimento dos planetas. |
| Juan Pablo Bonet (1579-1633) | Escreveu sobre as causas das deficiências auditivas e dos problemas da comunicação, condenando os métodos brutais e de gritos para ensinar alunos surdos. |
| John Bulwer (1600 a 1650) | Defendeu um método para ensinar aos surdos à leitura labial, além de ter escrito sobre a língua de sinais. |
| John Milton (1608-1674) | Poeta cego e com o apoio de escriba e leitor, escreveu várias obras, dentre elas Paraíso Perdido. |
| Tomas Willis (1621-1675) | Lançou o livro <i>Cerebri anatome</i> (1664) – no qual, a deficiência mental é explicada cientificamente, como produto de estruturas cerebrais defeituosas ou eventos neurais falhos. |
| John Locke (1632-1704) | Publicou a obra <i>Na essay concerning human understanding</i> (1690), modificando a doutrina vigente quanto à mente humana, abalando com isto, o dogmatismo e a ética cristã. Esta obra contribuiu significativamente para o processo de ensino das pessoas com deficiência, trabalhando com a experiência sensorial. |
| Stephen Farfler (1633 – 1689) | Era paraplégico e em 1655, construiu uma cadeira de rodas para se locomover. Era feita em madeira, com duas rodas atrás e uma na frente, acionada por duas manivelas giratórias. |
| Charles Michel de L'Épée (1712-1789) | Fundou a primeira escola pública para surdos em Paris. Desenvolveu o método de ensinar os sinais correspondentes aos objetivos e aos eventos concretos aos surdos. |
| Valentin Haüy (1745-1822) | Fundou o Instituto Nacional dos Jovens Cegos. Abrigava os cegos e preocupava-se com o ensino aos mesmos. |
| Philippe Pinel (1745-1826) | Esclareceu que pessoas com perturbações mentais devem ser tratadas como doentes, ao contrário do que acontecia na época, quando eram tratados com violência e discriminação. |
| Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) | Dedicou-se a sua vida ao cuidado e a educação de crianças pobres, abandonadas, excluídas da sociedade e do sistema formal de ensino da época. |
| Charles Barbier de La Serre (1764-1841) | Desenvolveu um código para ser usado em mensagens transmitidas à noite durante as batalhas. Em seu sistema uma letra, ou um conjunto de letras, era representado por duas colunas de pontos que por sua vez se referiam às coordenadas de uma tabela. Cada coluna podia ter de um a seis pontos, que deveriam estar em relevo para serem lidos com as mãos. O sistema foi rejeitado pelos militares, que o consideraram muito complicado. |
| Napoleão Bonaparte (1769-1821) | Ordena a reabilitação dos soldados feridos e mutilados para que continuassem a servir o exército em outros ofícios como o trabalho em selaria, manutenção dos equipamentos de guerra, armazenamento dos alimentos e limpeza dos animais. Nasce com ele a ideia de que os ex-soldados eram ainda úteis e poderiam ser reabilitados. |

| | |
|-------------------------------------|---|
| Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) | Médico francês foi incumbido de educar um menino selvagem que chamou de Victor. Foi reconhecido por sua habilidade ao ensinar uma linguagem aos surdos quanto por sua perspicácia na reeducação de Victor de l'Aveyron. Também foi o primeiro a empregar métodos sistematizados para ensinar uma pessoa com deficiência mental. |
| Louis Braille (1809- 1852) | Modificou totalmente o sistema de escrita noturna criado por Barbier e criou o sistema de escrita padrão – o BRAILLE – usado por pessoas cegas até aos dias de hoje |
| Edouard Seguin (1812-1880) | Médico e educador, publicou em 1846 <i>The moral treatment, hygiène, and education of idiots and other backward children</i> – a sua obra foi reconhecida, por ser um tratado na área da educação especial, que teve como foco as necessidades das crianças com deficiência. |
| Otto Von Bismark (1815-1898) | Constituiu a lei (1884) de obrigação à reabilitação e readaptação no trabalho. |
| Maria Montessori (1870-1956) | Médica italiana desenvolveu um programa de treinamento para crianças com deficiência mental nos internatos de Roma, suas contribuições foram muito importantes para a evolução da educação especial. Trabalhava com a aprendizagem por meio de experiências concretas. |

Fonte: Elaborado pela autora (2016) com base nos referenciais de GUGEL, 2007, p.10-20; BIANCHETTI e CORREIA, 2011, p. 101-105; e SILVA, 2012, p. 17-20.

Compreende-se que muitos foram os personagens, mudanças e movimentos que aconteceram no decorrer da história às pessoas com deficiência. Assim, se percebe inclusive, que em âmbito mundial, o Século XX é marcado por avanços significativos em relação às pessoas com deficiência através das tecnologias assistivas¹⁸, de instrumentos como: “cadeira de rodas, bengalas, sistema de ensino para surdos e cegos, dentre outros - foram se aperfeiçoando” (GUGEL, 2007, p. 21).

Na Europa, entre os anos de 1902 a 1912, Gugel (2007) destaca que, instituições foram organizadas e tinham como foco preparar, abrigar e integrar as pessoas com deficiência junto à sociedade. Por exemplo, no ano de 1904, na cidade de Londres, foi realizada a Primeira Conferência sobre Crianças Inválidas e em concomitância nos Estados Unidos, em Saint Louis, aconteceu o primeiro Congresso Mundial dos Surdos, que tinha como objetivo a discussão de métodos de comunicação por sinais e oralidade. Nos anos seguintes, na Alemanha, foi realizado o primeiro censo demográfico de pessoas com deficiência na perspectiva de haver uma melhor organização quanto ao atendimento a estas pessoas. Já em 1907, aconteceu nos Estados Unidos a Primeira Conferência da Casa Branca sobre os Cuidados de Crianças Deficientes e em Boston, no mesmo ano, a

¹⁸Recurso que serve para a pessoa com deficiência desempenhar funções do cotidiano de forma independente. Como por exemplo, a bengala à pessoa cega, o software leitor, que fala o conteúdo de textos digitalizados à pessoa com deficiência visual, entre outros (BERSCH, 2013).

Goodwill Industries tomou a iniciativa de organizar as primeiras turmas de trabalho às pessoas com deficiência nas empresas é primordial.

Em meio a este quadro de mudanças, ainda é possível visualizar a relação de desamparo e abandono que as pessoas com deficiência eram submetidas, por mais que, em determinada situação como foi o caso do período da Primeira Guerra Mundial, de 1914 a 1918, fosse necessário e não tivesse alternativa, conforme aponta Gugel: (...) as mulheres puseram-se a trabalhar para sustentar a família enquanto os maridos estavam na guerra. As crianças com e sem deficiência ficavam em abrigos (2007, p.23).

Ao cessar a Primeira Guerra Mundial, muitos conflitos ainda se evidenciavam, contudo, ficava a necessidade do olhar e cuidado aos ex-combatentes, que precisavam se reabilitar para continuarem suas vidas. Contudo, somente em 1919, com o Tratado de Versailles¹⁹, é criada a Organização Internacional do Trabalho – OIT, organismo internacional para pensar na reabilitação das pessoas para o trabalho, inclusive das pessoas com deficiência. Além desta, foram criadas outras organizações pensando em mecanismos de reabilitação e cuidado às pessoas com deficiência neste período.

Posterior a este período pós guerra, verifica-se que o ano 1929, foi marcado por mais uma de crise econômica mundial, chamada de a Grande Depressão, havendo altas taxas de desemprego e queda do produto interno bruto de diversos países europeus, Estados Unidos e Canadá. O presidente dos Estados Unidos em 1933, Franklin Delano Roosevelt, contribuiu muito para minimizar os efeitos da Grande Depressão e como ele era paraplégico, pode mobilizar a sociedade americana e mundial quanto à visão “de que a pessoa com deficiência, com boas condições de reabilitação, pode ter independência pessoal. Ele foi um exemplo seguido por muitos americanos com deficiência que buscavam vida independente e trabalho remunerado” (GUGEL, 2007, p.26).

Nos anos de 1939 a 1945, acontecia a Segunda Guerra Mundial, havendo a eliminação de judeus, de ciganos e também de pessoas com deficiência. Cabe destacar que foram mortas um grande número de pessoas com deficiência, com uma estimativa de 275 mil entre crianças e adultos “e, outras 400 mil pessoas suspeitas de terem hereditariedade de cegueira, surdez e deficiência mental foram esterilizadas em nome da política da raça aariana pura” (GUGEL, 2007, p. 26).

¹⁹ Segundo Sousa (2016) o Tratado de Versalhes foi visto como a grande motivação para uma Segunda Guerra Mundial. Seu caráter visivelmente punitivo alimentou o sentimento revanchista que abriu espaço para a ascensão dos estados nazi-fascistas na Europa. Alemanha e Itália foram tomadas por tais governos que, entre outros pontos, defendiam que a soberania nacional de seus países teria sido desonrada pelas medidas humilhantes do tratado.

Considerando toda a barbárie da Guerra e subsequentemente do pós-guerra, inúmeras vítimas ficaram com uma série de necessidades e cuidados básicos, carecendo de serviços de saúde, educação e assistência social, contudo, a reabilitação também era evidente e indispensável, em virtude das tantas sequelas deixadas nas pessoas.

Com a Carta das Nações Unidas, criou-se a Organização das Nações Unidas – ONU, no ano de 1945 em Londres, visando encaminhar com todos os países membros as soluções dos problemas que assolavam o mundo. Os temas centrais foram divididos entre as agências: UNICEF – Organização das Nações Unidas para Crianças UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância OMS - Organização Mundial da Saúde (GUGEL, 2007, p. 27).

No ano de 1984, é reforçada na Carta que não haverá mais atrocidades contra as pessoas, como ocorreu nesta última guerra, nascendo assim, a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Quanto às pessoas com deficiência, a Declaração Universal dos Direitos Humanos aponta em seu artigo 25, o seguinte:

1. Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência fora de seu controle. 2. A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social (UNESCO, 1998, p.05).

E, mesmo ocorrendo a Guerra do Vietnã, entre os anos de 1959 a 1975, os países buscaram alternativas com a ideia da integração social das pessoas com deficiência. Evidenciando-se a busca por técnicas educativas às pessoas com deficiência, em especial, física, auditiva e visual (GUGEL, 2007).

De acordo com Mendes (2006), houve uma intensificação dos movimentos sociais pelos direitos humanos na década de 1960, e com isto, um processo de conscientização e sensibilização social, compreendendo que a segregação e a marginalização de qualquer grupo minoritário, seria intolerável. Este contexto serviu de alicerce para o que a autora chamou de base moral para a proposta de integração escolar, argumentando que “todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças” (2006 p. 02). Assim, se compreende que no século XX, segundo Fernandes *et al* (2011) as pessoas com deficiência começaram a ter os seus direitos e deveres de participação na sociedade, mesmo com

restrições, sob um olhar ainda assistencial. Porém, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, iniciam os primeiros movimentos organizados, inclusive pelas famílias das pessoas com deficiências, na busca pela descriminalização.

Nesta perspectiva, se compreende que a deficiência e os direitos das pessoas com deficiência foram ganhando aos poucos um espaço limitado, porém, houve um deslizar dos olhares quanto à existência desta parcela populacional em nível mundial e com isto, mobilizações importantes que fizeram e fazem parte desta história. Sob este prisma da contextualização da deficiência, do contexto que está inserida a pessoa com deficiência, se buscou trazer presente como a educação especial foi concebida em âmbito brasileiro.

2.2.3 A educação especial no Brasil: um percurso com mudanças

Verifica-se que, historicamente, a educação especial no Brasil teve seu início no final do século XVIII e início do século XIX, através de ideias e experiências trazidas por alguns brasileiros a partir de modelos europeus e norte-americanos, a fim de organizarem ações que pudessem avançar no entendimento sobre quem e como eram as pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais (MANTOAN, 2003).

Lanna (2010) faz algumas referências importantes quanto à questão da educação especial, pensada pelo viés do lugar da pessoa com deficiência, fazendo lembrar que durante o período do Brasil colonial, as famílias escondiam ou protegiam os seus membros que tivessem alguma deficiência, em especial, para manter a ordem pública e garantir a “organização social”. Uma vez que, em caso de desordem ou balbúrdia, as pessoas com deficiência eram levadas para o encarceramento ou Santas Casas e hospícios²⁰. Outro ponto de reclusão era o Hospital dos Lázaros, fundado em 1741 na cidade do Rio de Janeiro, onde inicialmente permaneciam somente pessoas com a doença de hanseníase, mais conhecida por lepra. Os doentes deveriam permanecer isolados e sem convívio social, gerando uma verdadeira exclusão e enclausuramento.

Segundo Lanna esta realidade foi sendo modificada a partir do período Imperial e com a chegada da Corte portuguesa no Brasil. Somente após a Independência brasileira, no século XIX, foi possível analisar e verificar alguns movimentos e ações voltadas ao acolhimento e ao atendimento às pessoas com deficiência naquele período. “O contexto do Império (1822-1889), marcado pela sociedade aristocrática, elitista, rural, escravocrata e

²⁰Segundo Rey (2012), eram locais com características e formato asilar destinado a abrigar alienados, na condição de indigentes e pensionistas.

com limitada participação política, era pouco propício à assimilação das diferenças, principalmente as das pessoas com deficiência (LANNA, 2010, p.20). Um fato peculiar a este contexto foi à fundação do “Hospício Dom Pedro II” com funcionamento no ano de 1852, na cidade do Rio de Janeiro, responsável por acolher os chamados ‘alienados’. Para Lanna (2010), o Estado do Rio de Janeiro foi vanguarda na realização ou atendimento às pessoas com deficiência, fortalecendo ainda mais com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant - IBC), cuja inauguração aconteceu no dia 17 de setembro de 1854. Outra iniciativa e criação foi o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES), que teve a sua fundação por meio da Lei nº. 839, de 26 de setembro de 1857, ambos no Rio de Janeiro. É perceptível que durante o século XIX, somente as pessoas cegas e surdas, poderiam receber atenção específica e educativa que visassem a contribuir e melhorar as suas necessidades e sucessivamente, a qualidade de vida. “Essas instituições, funcionavam como internatos, inspiravam-se nos preceitos do ideário Iluminista e tinham como objetivo central inserir seus alunos na sociedade brasileira, ao fornecer-lhes o ensino das letras, das ciências, da religião e de alguns ofícios manuais” (LANNA, 2010, p.21).

Silva (2012) referenciando Jannuzzi (2004) aponta que estas duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Imperial Instituto de Surdos-Mudos eram mantidas financeiramente e administrativamente pelo poder central, havendo o apoio de pessoas ligadas à política neste contexto e embora, se visualizava a precariedade nos atendimentos ofertados, era através destas instituições que se podia presentificar a educação de pessoas com deficiência.

Com o advento da República, no ano de 1904, “foi instalado o primeiro espaço destinado apenas a crianças com deficiência – o Pavilhão-Escola Bourneville” (LANNA, 2010, p. 20) e por mais que houvesse este movimento em prol das pessoas com deficiência, ainda era perceptível visualizar que, na primeira metade do século XX não haviam registros de grandes expansões e modificações exercidas por parte do Estado. Porém, segundo Silva (2012), com o passar do tempo, alguns estados brasileiros se mobilizaram para pensar o ensino primário, mesmo que de forma incipiente, para as pessoas com deficiência. No final de década de 1920, é criado através de associações de profissionais, um campo de reflexão para que houvesse um espaço mais concreto e de ações pedagógicas, mesmo que ainda se visualize de maneira evidente a segregação da população às pessoas com deficiência. Desta maneira, as ações que tiveram visibilidade foram às realizadas pela sociedade civil, na qual, contribuíram para a criação e organização de

movimentos voltados a: (...) assistência nas áreas de educação e saúde, como as Sociedades Pestalozzi (1932) e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (1954). Ainda na década de 50, o surto de poliomielite levou à criação dos centros de reabilitação física (LANNA, 2010, p. 20).

Assim, é possível visualizar, segundo Lanna (2010), que as primeiras organizações e associações voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência que buscaram organizar historicamente ações constituídas no Brasil foi: a Sociedade Pestalozzi, criada no ano de 1926, pelo pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), 1926, na cidade de Canoas, no Estado do Rio Grande do Sul. O campo de atuação desta instituição se focava na assistência, na educação e na institucionalização de pessoas com deficiência intelectual, e no Brasil, recebeu a ajuda e contribuição da educadora e psicóloga russa, Helena Antipoff. No ano de 1970, foi instituída a Fundação da Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi - Fenasp e neste período, o movimento pestalozziano contava com oito organizações, em todo o País.

Outra importante associação destacada por Lanna (2010) é a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) na qual contou com a iniciativa da americana Beatrice Bemis, fundando no ano de 1954, na cidade do Rio de Janeiro, uma APAE, apresentando os serviços de educação, saúde e assistência social. O atendimento era direcionado para as pessoas com deficiência intelectual e múltipla. A Federação Nacional das APAEs (Fenapaes), foi criada no ano de 1962, período em que havia dezesseis APAEs no Brasil. Lembrando que em meados da década de 1950, estudantes de medicina e especialistas trouxeram da Europa e dos Estados Unidos os métodos e paradigmas do modelo de reabilitação do pós-guerra, com a implantação dos Centros de Reabilitação. Atendiam inclusive, as pessoas acometidas pelo grande surto de poliomielite.

Além destas organizações, associações e instituições criadas no Brasil, ainda é possível identificar outras iniciativas de maneira mais isolada quanto ao atendimento de pessoas com deficiência. No período de 1854 a 1956, segundo Mazzotta (2011), veiculavam-se as deficiências a partir de suas especificidades, como:

a) Atendimento a deficientes visuais: além do **Instituto Benjamin Constant**, conforme comentado anteriormente²¹, o **Instituto de Cegos Padre Chico** – fundado em 27 de maio de 1928, em São Paulo, contando com regime de internato, semi-internato e externato, objetivando a educação escolar, além de serviços assistenciais e cursos específicos como:

²¹ Idem p. 53.

artes industriais, música, datilografia, entre outros; **Fundação para o Livro do Cego no Brasil** – fundado em 11 de março de 1946, em São Paulo, com o objetivo de produzir e distribuir livros impressos em sistema *Braille*; subsequentemente suas atividades foram ampliadas no campo da educação, reabilitação e bem-estar social das pessoas cegas e portadoras de visão subnormal. No ano de 1990, a fundação passou a chamar-se **Fundação Dorina Nowill para Cegos**, nome de sua idealizadora

b) Atendimento a deficientes auditivos: **Instituto Santa Terezinha** - fundado em 15 de abril de 1929, em Campinas (SP), se mudou para São Paulo em 1933, ofereceu ensino médio e atendimentos específicos fonoaudiólogos; **Escola Municipal de Educação de Deficientes Auditivos Helen Keller** – instituída em São Paulo, em 1951; objetivando a educação de deficientes auditivos e formação de professores; **Instituto Educacional São Paulo** – fundado em 18 de outubro de 1954, teve como especialidade o ensino a crianças deficientes da audição, em 1969, passou a atender também, em regime de clínica especializada aos distúrbios de comunicação e um importante centro de referência em pesquisa na área com o apoio da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

c) Atendimento a deficientes físicos: além da **Associação de Assistência a Criança Defeituosa (AACD)**, há também a **Santa Casa de Misericórdia de São Paulo**, os registros apontam que o primeiro movimento escolar dentro da instituição data de 01 de agosto de 1931 a 10 de dezembro de 1932. Nos anos de 1950 a 1969, respectivamente foram criadas mais duas classes especiais para deficientes físicos na modalidade de ensino hospitalar, já em 1982, funcionavam dez classes especiais estaduais dentro da instituição; **Lar-Escola São Francisco** – fundado em 01 de junho de 1943, em São Paulo, objetivava a reabilitação de deficientes físicos, mantendo convênio desde 1964, com a Escola Paulista de Medicina.

d) Ao atendimento a deficientes mentais: as **Associações Pestalozzi** e as **Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs)**, conforme comentado anteriormente, marcam importantes períodos.²². Tendo como iniciativas: **Instituto Pestalozzi de Canoas** – criado em 1926, em Porto Alegre – RS e posteriormente, transferido a Canoas – RS; **Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais** - criado em Belo Horizonte, pelo decreto de 05 de abril de 1953; **Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro** – fundada em 1948; **Sociedade Pestalozzi de São Paulo** – fundada em 15 de setembro de 1952; **Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do Rio de Janeiro** – fundada em 11 de dezembro de

²²Idem p. 54 e 55.

1954; **Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de São Paulo** – fundada em 04 de abril de 1961.

Após este período, nos anos de 1957 a 1993 Mazzotta (2011) observa que continuaram acontecendo iniciativas oficiais quanto à educação especial no Brasil, que vieram marcadas pela abrangência de sua natureza e ações no que tange a educação das pessoas com deficiência, em âmbito nacional. Mendes (2010) estabelece uma relação de temporalidade, fazendo apanhado histórico dos principais acontecimentos em relação à educação especial no Brasil, enfatizando os anos de:

(...) **1976**, a criação do Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social (Sinpas), e seu instrumento financeiro, o Fundo de Previdência e Assistência Social (FPAS), reuniu e centralizou as várias instituições responsáveis pelos programas de assistência social, incluindo entre elas a Legião Brasileira de Assistência (LBA), que era responsável pelo financiamento das instituições filantrópicas privadas. **1977**, foi criado o Ministério da Previdência e Assistência Social, e posteriormente iriam surgir portarias interministeriais (educação, previdência e ação social), formalizando diretrizes para a ação no campo do atendimento a “excepcionais”, dispondo sobre atendimento integrado com ações complementares de assistência medico-psico-social e de educação especial, definindo e delimitando sua clientela, dispondo sobre diagnóstico, encaminhamento, supervisão e controle, reforçando enfim o caráter assistencial mais do que educacional do atendimento. **1980**, ocorre o I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, a partir do qual se consolidam várias entidades representativas das categorias de pessoas com deficiências. **1985**, o Cenesp é elevado a condição de Secretaria de Educação Especial e é instituído um comitê nacional para traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas com deficiências, problemas de conduta e superdotados. **1986**, é lançado o “Plano Nacional de Ação Conjunta” e instituída, a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), dispondo sobre a atuação da Administração Federal, no que concerne às pessoas com deficiência (2010, p. 09).

Assim, nesta relação de temporalidade, é possível evidenciar uma série de avanços no decorrer dos anos, que agregaram elementos importantes no fomento junto à política de educação especial no Brasil. Mantendo esta relação ilustrativa e sequencial, importante destacar que foi no ano de 1988, com a Constituição Federal do Brasil, que um grande marco se efetivou em relação aos direitos de todos, sem distinção a educação, evidenciado no Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, no Artigo 205, que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

E, ainda estabelece em seu Artigo 208: III –“atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Compreendendo que, a lei é suprema em sua condição, contudo, na prática há a oferta de outra realidade, cheia de questionamentos, desde questões arquitetônicas, até a qualificação e formação de professores para que se possa ir além da integração das pessoas com deficiência a uma verdadeira e total inclusão.

Um grande marco que pode ser considerado um divisor de águas em relação às pessoas com deficiência, ocorre uma cidade de Salamanca, na Espanha, nos dias 07 a 10 de junho de 1994, momento em que representantes de 88 países e 25 organizações internacionais, atenderam a uma reconvocação das Nações Unidas para debater sobre o documento Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências. Este novo encontro, chamado, Conferência Mundial de Educação Especial, resultou no documento nominado Declaração de Salamanca. As delegações de cada país assumiram através da Declaração, o compromisso de uma educação igualitária para todos. Ficando acordado entre os Estados a garantia de que a educação de pessoas com deficiências passaria a fazer parte integrante do sistema educacional. O texto em fragmento reconhece a necessidade e a urgência em estender a educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro no sistema regular de ensino. O documento, portanto, reconhece como evidência para envolvimento com a Educação Especial, a participação de vários governos, agências especializadas e organizações intergovernamentais. Entre as determinações proclamadas e intenções reafirmadas, a Declaração de Salamanca aponta que:

(...) cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem, • cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, • os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades, • as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades, • as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1998, p. 02).

No contexto desta estrutura, o termo “necessidades educacionais especiais” segundo a Declaração de Salamanca (1998), refere-se àquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências, outrora, que a estrutura de ação da educação especial, esteja voltada ao novo pensar as orientações para a ação em nível nacional e as orientações para ações em níveis regionais e internacionais. Pensar a educação especial neste viés se tornou essencial para a estruturação de políticas educacionais que acolham os deficientes.

Importante visualizar e ter a compreensão de que, somente na década de 1990 as políticas de educação tanto em nível municipal, estadual e federal, passaram a ampliar e contemplar alguns aspectos que pudessem melhorar a acessibilidade e a dignidade do acesso à educação das pessoas com deficiência, ou seja, estas mudanças sinalizam um progresso significativo, ao passo que a educação precisa ser, na prática, um direito de todos, independente das diferenças. E, para que as pessoas com deficiência possam realmente se sentir melhor acolhidas e numa condição humanitária, equitativa quanto às pessoas ditas normais, o aporte legal, através das leis é fundamental, porém, não único, considerando a possibilidade da escuta, do olhar e do desejo diante das suas demandas e necessidades.

Corroborando com a relação do aporte legal, das leis como base para sustentar o espaço, e do lugar da pessoa com deficiência em nível educacional, é nítido que o ano de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº. 9.394/96, que no seu Capítulo V – Da Educação Especial, dos Artigos 58º a 60º, trouxe um olhar específico à pessoa com deficiência e sua forma de conduta e organização do sistema de ensino, considerando: o primado pela modalidade de educação escolar preferencialmente na rede regular; em haver serviço de apoio especializado na escola regular quando necessário. Não sendo possível o atendimento educacional ao aluno, a sua integração na classe comum de ensino será ofertada em classes, escolas ou serviços especializados; e o Estado deve prover a oferta da educação especial, desde zero aos seis anos, durante a educação infantil; sendo assegurado:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a

sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

E, ainda no Artigo 60º consta o apoio técnico e financeiro para as instituições privadas sem fins lucrativos, mencionando que haverá a adoção feita pelo Poder público de maneira alternativa “preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo” (BRASIL, 1996). Considerando que, segundo Mantoan, a LDB estabeleceu o espaço da educação especial na educação escolar, mas, ainda deixou arestas quanto à questão avaliativa, podendo “tanto proteger esses alunos com parâmetros específicos para esse fim, como equipará-los ao que a lei propõe para todos” (2003, p. 06).

Este é mais um dos pontos que causa lacunas dispostos em lei que, na prática, com regularidade acabam por desconfortar e apresentar uma relação confusa de não lugar a pessoa com deficiência quanto ao seu processo educacional. Lembrando que, toda esta caminhada de idas e vindas, demonstra que há uma dificuldade em visualizar a educação especial ou ainda, a pessoa com deficiência nestas condições e contexto. Considerando que para haver esta percepção, de quem é realmente a pessoa com deficiência, precisa seguir a ideia que a mesma não poderá apenas ser ‘ajudada’ terapeuticamente, mas, que precisa também de educação, de participação da vida escolar, o que ainda parece realmente frágil, do ponto de vista legal e da prática cotidiana.

No ano 2000, a promulgação pelo Conselho Nacional de Educação – CNE da resolução, estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Este documento apresenta o seu caráter legal e como tal, regulamenta os artigos em que a LDB 9.394/96, qualificava a educação especial como modalidade educacional, conforme nos propõe Garcia e Michels:

Se a LDB 9.394/96 propôs um atendimento especializado preferencialmente na rede regular, a Resolução CNE/CEB 2/2001, em seu artigo 7º indicou a educação de sujeitos com necessidades especiais na escola regular. Suprimiu-se o “preferencialmente” e foi acrescentada a noção segundo a qual os alunos da Educação Especial poderão, extraordinariamente, ser atendidos em classes ou escolas especiais. A mudança do texto legal – retirou-se o “preferencialmente” e acrescentou-se o “extraordinariamente” - manteve a histórica lógica dual integrado/segregado, modificando, contudo, sua intensidade. A Resolução CNE/CEB 2/2001 (BRASIL, 2001) ganhou importância por normatizar no Brasil

as premissas inclusivas que estavam no debate internacional e, ao mesmo tempo, expressou o modo pelo qual a política nacional incorporou um conjunto de ideias que se firmaram como hegemônicas no campo da Educação Especial (2011, p.108).

Mas, que da mesma forma, ainda deixava arestas, pois, acabou por definir como público-alvo das políticas públicas de Educação Especial, os alunos com necessidades especiais, comportando em seu termo, todos aqueles que tivessem alguma dificuldade de aprendizagem, havendo ou não complicações/correções orgânicas. Abrindo com isto um leque de diversidades de sujeitos para além do que seria a atuação da Educação Especial no país.

Ainda é possível visualizar outros acontecimentos quanto a Educação Especial, como a Convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil através do Decreto nº 3.956/2001, que propunha a prevenção e eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiências e a sua integração plena na sociedade. Também, a Convenção de Nova Iorque (2006), a qual, segundo Ferreira e Oliveira (2007), foi elaborada ao longo de quatro anos, ampliando os direitos das pessoas com deficiência, aprovada em seu texto final no ano de 2007 por 85 nações, incluindo o Brasil. Ferreira e Oliveira (2007) apontam que esta convenção promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), teve por objetivo tornar efetivos os direitos às pessoas com deficiência, muito embora, estas pessoas sejam cidadãs como as demais, dotadas de direitos, conforme a legislação e os demais documentos internacionais. Assim, elucidar o percurso histórico que contextualizou a educação especial em um âmbito geral até chegar aos movimentos e ações ocorridas no Brasil, consiste em considerar a ideia de como a pessoa com deficiência poderia estar sendo mais bem aceita na sociedade e em especial, como poderia estar recebendo a educação adequada diante das suas necessidades e demandas. Dando continuidade a estes movimentos, se vislumbra a possibilidade de abordar a inclusão educacional como um ideal a ser buscado, mas antes, é preciso refletir como chegamos a este conceito, que é permeado também por uma história que nasce na normalização, compreendendo a integração para então, abordar e investigar o potencial da perspectiva da educação inclusiva às pessoas com deficiência, principalmente neste contexto, ao indígena com deficiência.

2.3 Olhar a educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva

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

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

Tal proposta trouxe o desenvolvimento de vários tipos de ações que visavam a integrar essa população na comunidade, com a finalidade de usar meios normativos para promover e/ou manter características, experiências e comportamentos pessoais tão normais quanto possíveis. A definição focalizava a atenção sobre dois aspectos: o que o serviço almejava para seus usuários (comportamentos, experiências e características) e com quais meios isso seria atingido. A partir de então, houve o uso generalizado do princípio para planejar serviços ao longo das décadas de 1960 e 1970, ocasionando grande movimento de desinstitucionalização, com a retirada das pessoas com deficiências das grandes instituições para reinseri-las na comunidade (2006 p.03).

Assim, como este princípio de normalização ganhou o mundo, o Brasil, começou a fazer os seus movimentos a partir de 1970, efetuando matrículas de alunos deficientes em classes comuns de ensino e em classes especiais em escolas regulares. Compreende-se, porém, que este movimento apresentou as suas resistências e críticas, ao passo que se vive em uma sociedade competitiva e cheia de buscas por resultados e a proposição integrativa tinha como valor principal a cooperação, a solidariedade e o respeito, contrapondo a ideia do sistema educacional (SILVA, 2012). Assim, era visível que a integração escolar não iria se propor a diminuir o abandono escolar e nem tampouco a desenvolver formas de conduzir a presença dos alunos com deficiência em sala de aula, com uma proposta

aprimorada e que viesse no sentido das necessidades e da realidade de cada aluno com sua deficiência. Havia a carência de uma política diferenciada, incluída em última análise, com outra terminologia, conceituação e propósitos: a então, chamada, inclusão das pessoas com deficiência.

Outrora, ao considerar esta inclusão, como primeiramente, uma inclusão social a partir do movimento dos grupos minoritários, estes que apresentam diferenças étnicas, raciais, de gênero, excluídos por suas aparências físicas, desempenho acadêmico, condições socioeconômicas, entre outros, na busca pelos seus espaços, direitos e reconhecimentos em todos os ambientes da sociedade, nos remete a compreensão de que, esta inclusão social está associada à ideia de inclusão escolar ao fazer uma análise de que o espaço educacional, pode ser a porta de entrada para a possibilidade de oportunidades, de vivências, experiências, aprendizagens, trocas, com realidades concretas que preparam para as relações comunitárias e sociais. Assim, se pode pensar a inclusão social como a amplitude conceitual, e a inclusão escolar, como uma das vias de acesso imprescindíveis para que haja efetivamente a inclusão social das diferenças.

Desta maneira, se analisarmos o contexto panorâmico, até os anos de 1990, observaremos através de Mendes (2006) que, a literatura apresenta a inclusão nos países de origem inglesa, em especial, os Estados Unidos, e os europeus, com a terminologia da integração enquanto proposta e oferta de serviços às pessoas com deficiência. No Brasil, Silva (2012) referencia o percurso político para pensar o movimento da integração escolar para o processo de inclusão escolar sob a perspectiva da educação inclusiva, estabelecendo através de documentos oficiais este percurso, os quais vão demonstrando as mudanças que foram acontecendo em nível de legalidade para a garantia de direitos igualitários as pessoas com deficiência. Estes documentos são referências, pois, cada um deles, contempla objetivos que possibilitam desde o esclarecimento das políticas de educação especial, as diretrizes básicas para a sua execução até o processo de inclusão propriamente dito. E, de maneira ilustrativa, são citados e enfatizados os seus objetivos, conforme contemplativamente é abordado no Quadro 2.

Quadro 2 - Percurso político – da integração a inclusão escolar

| Documentos de referência e ano de aprovação | Ênfase ao seu objetivo específico |
|--|---|
| Declaração de Salamanca – 1994 | Estabelecer princípios, políticas e práticas referentes às necessidades educacionais especiais. |

| | |
|---|--|
| Plano Nacional de Educação – 2001 | Estabelecer metas educacionais a serem cumpridas pelos governos federais, estaduais e municipais. |
| Resolução CNE/CEB nº 2 – 2001 | Instituir as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, em todas as etapas e modalidades. |
| Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência – 2001 | Estabelecer ações visando eliminar a discriminação contra as pessoas com deficiência. |
| Lei nº 10.436 – 2002 | Reconhecer a Libras como meio legal de comunicação e expressão. |
| Decreto nº 5.296 – 2004 | Estabelecer normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. |
| Decreto nº 5.626 – 2004 | Incluir a Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério e nos cursos de Fonoaudiologia. |
| Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – 2006 | Promover, proteger e assegurar às pessoas com deficiência o direito pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, além de promover o respeito pela sua integridade. |
| Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – 2007 | Garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. |

Fonte: Elaborado pela autora (2016) com base nos referenciais de SILVA, 2012, p. 125-126.

Ao observar o Quadro 2, é notório perceber que as mudanças em relação à educação especial e a inclusão escolar às pessoas com deficiência ocorreram através dos tempos, e neste sentido, segundo o que estabelece o documento referente à consolidação da inclusão escolar no Brasil – 2003 a 2016, os direitos humanos, são legitimamente preconizados quando se pensa na educação inclusiva, ao passo que, ela constitui um paradigma educacional que agrega e passa a conjugar a “igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2016).

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

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

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo: a) Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; b) Atendimento educacional especializado; c) Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; d) Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; e) Participação da família e da comunidade; f) Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e g) Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2016, p. 37).

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

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

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

A proposição é bem fundamentada com os AEEs, porém, nem tudo o que a lei preconiza é mantido pela escola como uma possibilidade que se viabilize rapidamente. Pois, antes é indispensável buscar profissionais especializados, capacitados, com formação

específica em AEE para então, dar sequência a demanda legal. Desta forma, o profissional responsável pelo AEE deverá ter licenciatura e formação específica para atuar na sala de recursos multifuncional, que são também, espaços públicos que se associam à estrutura existente anteriormente nas redes estaduais e municipais e ainda, o projeto político pedagógico (PPP) da escola deve contemplar esse atendimento. Lembrando que, é de competência da escola, do professor da rede regular, “acompanhar e avaliar o desenvolvimento da criança com a participação da família; verificar e sugerir ações em relação à eliminação de barreiras culturais, arquitetônicas, atitudinais e principalmente, curriculares” (BRASIL, 2001, p.33).

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

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

Desta maneira, após as abordagens da constituição Federal de 1988, da importância do AEE, juntamente com a formação continuada de professores, para facilitar a compreensão dos movimentos que seguem em nível de legalidade quanto à promoção de

políticas públicas inclusivas em nível educacional. Para melhor esclarecer e identificar as leis, as diretrizes, os decretos e as portarias que pudessem servir de sustentação a esta política, foi construído o Quadro 3.

Quadro 3 - As leis, as diretrizes e as portarias referentes à política pública de inclusão.

| Nível de legalidade | Finalidade | Previsão |
|---|--|--|
| Resolução CNE/CEB, 04/2009, publicada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE | Finalidade de orientar a organizar os sistemas educacionais inclusivos, instituindo as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica. | Este documento determina o público-alvo da educação especial, define o caráter complementar ou suplementar do AEE, prevendo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola. |
| Resolução CNE/CEB nº 05/2009, estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil | No inciso VII, do § 1º, do artigo 8º, especifica propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil. | Prevê condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. |
| Resolução CNE/CEB nº 7/2010 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental | No artigo 4, fixa para 9 (nove) anos, o projeto político-pedagógico da escola e o regimento escolar, amparados na legislação vigente, devem contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular. | Intensifica o processo de inclusão nas escolas públicas e privadas, buscando, portanto, a universalização do atendimento às necessidades específicas apresentadas. |
| Decreto nº 7.084/2010 | Dispõe sobre os programas nacionais de materiais didáticos, estabelece no artigo 28, que o Ministério da Educação adotará mecanismos para promoção da acessibilidade nos programas de material didático. | Destinação dos materiais didáticos aos estudantes público-alvo da educação especial e professores das escolas de educação básica públicas. |
| Resolução CNE/CEB nº 2/2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio | Preconiza, no inciso XV, do artigo 16, que o projeto político-pedagógico das escolas que ofertem o Ensino Médio deve considerar, entre outros pontos, a valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas que dizem respeito, que sejam relativos também, as pessoas com deficiência. | Contemplar as pessoas com deficiência. |

| | | |
|--|---|--|
| Resolução CNE/CEB nº 6/2012 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio | Em seu artigo 6º, inciso X, reconhece as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, como um sujeito de direitos e garantias. | Reafirma que os estudantes público-alvo da educação especial têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que os demais estudantes |
| Lei nº 12.764/2012 – cria a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista | Consolida um conjunto de direitos, esta lei em seu artigo 7º, veda a recusa de matrícula às pessoas com qualquer tipo de deficiência. | Estabelece punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique ato discriminatório às pessoas com deficiência recusando a sua matrícula. |
| Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação – PNE | No seu inciso III, parágrafo 1º, do artigo 8º, determina que os estados, o Distrito Federal e os municípios garantam o atendimento as necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. A partir destes pressupostos, a meta 4 e respectivas estratégias objetivam universalizar, para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na faixa etária de 04 a 17 anos, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado. | Prevê que o AEE será ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, podendo ser realizado por meio de convênios com instituições especializadas, sem prejuízo do sistema educacional inclusivo. |
| Lei nº 13.416/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência | Sistematizou dispositivo relativo ao direito das pessoas com deficiência à educação, constantes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD, do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e da Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação – PNE, assim como, especificou medidas contidas em Decretos Federais, Notas Técnicas emitidas pelo Ministério da Educação e em Resoluções publicadas pelo Conselho Nacional de Educação. | Todas fazem parte do processo de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada à luz do artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU/2006. |

Fonte: Elaborado pela autora (2016) com base nos referenciais de BRASIL, 2016, p. 31-35 e BRASIL, 2012, p.06.

Elencar estas resoluções, decretos e leis para elucidar o olhar a inclusão escolar sob a perspectiva da educação inclusiva, considerando as mudanças, as adaptações e os movimentos que vieram acontecendo em nível nacional, demonstram que o sistema educacional atual, busca dar conta das demandas de que todos os alunos possam receber uma educação de qualidade centrada na atenção das suas necessidades individuais. Este é o

objetivo da educação inclusiva, reconhecer a diversidade existente entre os alunos de uma classe, determinar que eles recebam uma educação de acordo com suas características, condizente com a possibilidade de aprendizagem para todos.

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

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

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

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

Este olhar pode aguçar, instigar o leitor, ao passo que, para algumas pessoas e não poucas, pensar o indígena com deficiência remete a alguns questionamentos: eles existem?,

onde estão?, participam do processo educacional?, são incluídos? Muitos desdobramentos e respostas podem advir destes questionamentos, dependendo do contexto populacional, do território, da cultura, da etnia, da existência de leis e do fomento das mesmas, além de, como o processo de inclusão possa estar sendo pensado ou acontecendo em nível sócio educacional diante da realidade desta população.

Um exemplo, para iniciar com a ideia da possibilidade de desdobramentos e respostas aos questionamentos que possam surgir quanto aos indígenas com deficiência, está na realidade focal a esta pesquisa, num território e numa população específica, onde e na qual se afirma: Sim, os indígenas com deficiência existem! E, no território do Rio Grande do Sul, na região noroeste do Estado do RS, na maior Terra Indígena do Estado, com aproximadamente vinte e três mil hectares, a Terra Indígena Guarita, que conta com uma população abeirada há sete mil indígenas, em sua maioria da etnia *Kaingang*, eles sobrevivem, vivem e muitos conseguem passar pela educação, pela educação especial e serem incluídos na rede regular de ensino. Mas, para se chegar a este nível educacional, se compreende que existem desdobramentos anteriores, que dizem respeito à relação histórica e constitucional que vieram marcando o contexto da educação dos povos indígenas, contemplando (ou não) os indígenas com deficiência.

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

Para os índios, a terra era a sua maior riqueza, e sua mobilidade no espaço era relativamente grande. Praticavam atividades como a horticultura, a coleta, a caça e a pesca, possuindo equipamento material que permitia a realização de atividades econômicas. Essas atividades eram realizadas sem nenhuma tentativa de preservação ou de restabelecimento de equilíbrio da natureza. Por isso, a exaustão relativa das áreas ocupadas exigia tanto o deslocamento periódico dentro de uma mesma região, quanto o abandono dela e a invasão de outras áreas consideradas mais férteis e ricas de recursos naturais. Como os índios aprendiam a lidar com os problemas sociais a partir da repetição, eles não sabiam como enfrentar as tensões sociais resultantes das alterações bruscas, senão através dos modelos aplicáveis aos ajustamentos que transcorreram nas situações sociais recorrentes. A presença da deficiência na tribo, por exemplo, resultava em alterações que fugiam do padrão (2011, p. 424).

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

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

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

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

ancorada na legislação que, durante séculos, não levou em consideração toda a diversidade cultural, a cosmologia e as práticas tradicionais” (BURATTO, 2007, p. 03).

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

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

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

Segundo Piovezana (2007), em 1973 a FUNAI tornou obrigatório o ensino bilíngue mediante o Estatuto do Índio, respeitando os valores tribais. Houve rupturas e reativação de convênio entre a FUNAI e o SIL durante o período de 1977 a 1990, em

virtude do objetivo do SIL ser de conversão dos indígenas à religião protestante. Este período foi marcado por uma realidade considerável em relação às missões religiosas que atuavam junto aos indígenas. Segundo Piovezana:

Mais de cinquenta missões religiosas entre protestantes e católicos atuavam neste período, acelerando convênios como o governo brasileiro, caracterizando assim a famosa “educação missionária”, que não teve êxito, pois marcava uma ruptura com a tradição indígena (2007, p. 104).

Seguindo a perspectiva do contexto histórico da educação indígena, o que chama a atenção é a possibilidade dos indígenas contarem com o apoio de instituições não governamentais, que também atuavam em consonância com a política indigenista oficial da época e que contribuíram para que os indígenas criassem as suas próprias organizações. Através do I Encontro de Educação Indígena Escolar, em 1979, ocorreram muitas discussões que ficaram pontuadas através de documentos e propostas, que segundo Piovezana (2007), geraram novas reflexões, culminando nas inovações da Constituição de 1988.

E, foi através do protagonismo indígena dentro do contexto histórico, que refletiu o que se traduz na Constituição Federal de 1988, havendo um capítulo específico aos índios (Capítulo VIII), constando em seu artigo 231:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988, p. 130).

O que se pode verificar, em poucas palavras, é tamanha amplitude de sentidos: os indígenas conseguiram ganhar um espaço, que foi sempre deles, pelo simples fato de existirem, mas, que nunca havia sido efetivado, redigido, apontado, legalizado, como foi na Constituição Federal de 1988. Também evocou no artigo 210 a utilização da língua materna e o respeito à cultura:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (...) § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988, p. 122).

Percebe-se que alguns movimentos foram realizados para que se chegasse à obtenção destes direitos a população indígena, o que não garante necessariamente, que sejam cumpridos, efetivados como é o desejado. Contudo, estão regulamentados e este com certeza é um importante passo para a busca de oportunidades igualitárias e sem discriminações a população indígena brasileira. Desta forma, compreendendo a Constituição Federal de 1988 como marco a educação escolar indígena é fundamental salientar que além dela, houve outros instrumentos legais que contribuíram para se chegar a este ponto e para a continuidade de algumas mudanças. Como se pode visualizar no Quadro 4 a partir da proposição de Buratto (2007):

Quadro 4 - Sobre a educação Escolar Indígena – Contexto da legislação

| Leis, Decretos, Portaria, Parecer, Resolução e Projeto | Período/ano | Objetivo | Responsabilidade |
|---|--------------------|---|---|
| Lei nº 6.001 - Estatuto do Índio | 1973 | Apresenta dispositivo em relação à educação escolar indígena, traz a pretensão de integrar os nativos à comunidade nacional. | Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos |
| Decreto Presidencial nº 26 | 1991 | Incumbir o MEC de integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular, além de coordenar as ações que dizem respeito a estas escolas em todos os níveis de ensino. | MEC |
| Portaria Interministerial nº 559 | 1991 | Como o MEC poderia ter subsídios e apoio técnico quanto à educação escolar indígena, havendo a previsão da criação de um comitê de Educação Escolar Indígena nos estados. | MEC |
| Projeto nº 2.057 – Estatuto das Sociedades Indígenas | 1991 | Considerando as críticas que o indigenismo integracionista recebeu das reivindicações e das novas pesquisas acadêmicas, quanto ao Estatuto do Índio, em 1994, foi lançado através do Projeto de Lei nº 2.057/91 um substituto ao Estatuto do Índio, havendo 12 artigos referentes à Educação escolar indígena, mas, que pela sua demora quanto à aprovação, carece de adequações à nova realidade de avanços que se encontram os povos indígenas. | Ficou arquivado mais uma década no Congresso Nacional aguardando a aprovação. |

| | | | |
|---|------|---|---|
| Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – nº 9394 | 1996 | Faz menção em dois momentos à educação escolar para os povos indígenas, no artigo 201 referente ao que preconiza a CF/1988, assegurando à utilização da língua materna e processos próprios de aprendizagem a população indígena; e no Artigo 79 da LDB, estabelece que os demais sistemas de ensino devam compartilhar as responsabilidades com a união e determina o apoio técnico e financeiro para o provimento da Educação Escolar Indígena, afirmando que os programas serão planejados com a participação das comunidades indígenas. | Sistema Educacional do Brasil (público e privado) |
| Decreto nº 1.904 | 1996 | Reafirmação dos direitos educacionais específicos dos povos indígenas, assegurando-lhes educação específica e diferenciada e respeito ao universo sociocultural. | Programa Nacional de Direitos Humanos |
| Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI | 1998 | Oferece subsídio para a elaboração de programa de educação escolar indígena, além de orientações para construção do currículo, dos materiais didáticos e para formação dos professores. | MEC |
| Parecer nº 14 – Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Indígena | 1999 | Organiza-se em dois capítulos, sendo um as diretrizes da categoria escola indígena e outro, ao currículo da escola e sua flexibilização. | CEB/CNE |
| Resolução nº 3 - Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas | 1999 | Regulamenta direitos como a criação da categoria escola indígena, formação para professores indígenas, além de oferta da educação escolar indígena em regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios. | CEB/CNE |
| Plano Nacional de Educação | 2001 | Ênfase no reconhecimento da diversidade cultural dos povos indígenas e a reafirmação dos direitos já contidos nas legislações anteriores. | MEC |
| Parecer nº 10 – Responde sobre a consulta sobre formação do professor indígena em nível universitário | 2002 | Solicita pronunciamento do Conselho Nacional de Educação quanto à formação do professor indígena em nível universitário. Expressa a necessidade de formação dos professores indígenas em nível universitário de modo a atender as exigências e garantias da legislação nacional de educação (Constituição Federal de 1988, LDB, Resolução 03 do CNE, Plano Nacional de Educação, dentre outras). | CNE/CP |

Fonte: Elaborado pela autora (2016) com base nos referenciais de BURATTO, 2007, p. 08-15.

Compreende-se que como exposto no quadro acima, houve alguns avanços significativos quanto à realidade indígena no Brasil a partir destas leis, decretos, portaria, parecer, resolução e projeto que foram fundamentais para o fomento da educação escolar

indígena. E, agregando a sequência visualizada no quadro 4 e que vem ao encontro de movimentos legais quanto a educação escolar indígena, pode-se ainda citar:

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

Além da Resolução CNE/CEB nº 5/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, e especialmente, no seu artigo 11, & 5º é apontado que na identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes indígenas, além da experiência dos professores indígenas, da opinião da família, das questões culturais, a escola indígena deve contar com assessoramento técnico especializado e o apoio da equipe responsável pela Educação Especial em parceria com as instâncias administrativas da Educação Escolar Indígena nos sistemas de ensino. Os sistemas de ensino devem assegurar a acessibilidade aos estudantes indígenas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, por meio de prédios escolares, equipamentos, mobiliários, transporte escolar, recursos humanos e outros materiais adaptados às necessidades desses estudantes (BRASIL, 2012).

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

O Parecer CNE/CEB nº 13/2012, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena; a Portaria do Ministério da Educação

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

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

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

Também é importante apontar que há instrumentos internacionais quanto aos direitos dos indígenas que foram e são contributivos, em nível de legislação que corroboram para a garantia a estes direitos, como a Convenção 107 ou Convenção sobre a Proteção e Integração das Populações Aborígenes e outras Populações Tribais e Semi-Tribais nos Países Independentes (1957), adotada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), sendo conforme apontado por Buratto, “o primeiro instrumento internacional a reconhecer os direitos dos povos indígenas” (2007, p. 16), tendo sido acatado pelo Brasil em 1966, sugerindo “uma educação escolar indígena semelhante à educação nacional” (2007, p. 16). Esta Convenção foi revisada nos anos 1980, originando a Convenção nº 169/1989, cujo nome: Convenção sobre os Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes marca o reconhecimento aos povos indígenas quanto o seu direito de participação em planos de governo e programas que corroborem com o que lhes diga respeito. Quanto à educação:

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

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

No ano de 2007, houve a aprovação pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos, do projeto de Declaração Interamericana sobre os Direitos dos Povos Indígenas, enfatizando uma autonomia maior quanto aos direitos da população indígena em definir e aplicar seus próprios programas, seus currículos, a formação docente, capacitações e a língua materna, cabendo ao Estado prover a qualidade, a acessibilidade e o financiamento para que os povos indígenas possam ter instrumentos que venham ao encontro de suas necessidades e demandas educacionais (BURATTO, 2007).

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

Desta maneira, como aponta Correia e Correia:

A inclusão deve considerar não só os deficientes, porém as minorias, buscando uma qualidade de vida para todos, sem discriminações ou injustiças. Entretanto,

o atual modelo econômico gera desigualdades de oportunidades e, conseqüentemente, a exclusão social (2011, p.431).

Pensar a inclusão das deficiências requer pensar a inclusão das diferenças, pois é esta que torna o homem humanizado. Valorizar as incapacidades diz respeito à exclusão, marcar a homogeneização como única possibilidade é enquadrar as pessoas em um ciclo repetitivo que não contempla aquilo que vem pela via do subjetivo, da sua história, de seus valores, sua cultura, suas crenças, suas tradições, suas vivências no contexto social e educacional. E, neste contexto, da arena educacional, se pode compreender que, o grande desafio seja o espaço para todos, sem discriminação:

[...] independentemente de diferenças socioeconômicas, culturais, familiares, de gênero, étnicas, de religião, de capacidades, buscando movimentos que possam ressignificar as concepções da sociedade em relação às diferenças (CORREIA e CORREIA, 2011, p.430).

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

E, estas capacidades do indígena com deficiência podem ser visualizadas conforme o processo de inclusão acontece, não somente no espaço formal da escola, mas, no coletivo de uma comunidade indígena, pois, a educação está constantemente acontecendo enquanto transmissão, relação com o outro. Piovezana menciona que os princípios da educação não formal em Terras Indígenas no contexto da etnia *Kaingang*, demarcam que as “ações de reciprocidade, integração social, respeito mútuo, que envolvem tanto crianças quanto homens e mulheres adultos, que participam desde o nascimento e estão inseridos num mundo de aprendizado coletivo” (2007, p. 102), efetivam o aprendizado de todos, pois, todos aprendem com todos, todos tem condições de ensinar a todos. Nestes termos, pensar a educação escolar aos povos indígenas, o processo de inclusão, requer o olhar à coletividade e nesta mesma perspectiva, ao pensar o indígena com deficiência, requer o olhar ao duplo da inclusão que precisa ser considerado e abordado para então, ser desmistificado e aceito pela sociedade como um todo.

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

3 POSSIBILIDADE DE OLHAR: A CARACTERIZAÇÃO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MANTIDA PELA ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXECEPCIONAIS (APAE) E DOS INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS

Esta terceira sessão surge da demanda e da necessidade de anunciar a existência de indígenas com deficiência, matriculados em uma escola de educação especial, mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE de Tenente Portela (RS), via registros documentais da escola.

Em consulta aos registros desta escola de educação especial, se observou que, as primeiras matrículas de indígenas com deficiência aconteceram no ano de 1991, possibilitando com isto, a análise de como ocorreu e ocorre este processo de inclusão, nesta realidade da educação especial. Com este intuito, as subseções que seguem, contextualizam a história desta região territorial, bem como, a escola de educação especial, a população indígena, e principalmente os indígenas com deficiência que nela estão matriculados²³.

3.1 A contextualização do Município de Tenente Portela (RS) e da Terra Indígena Guarita

Compreende-se que é de extrema importância situar o leitor sobre o lugar da onde se fala, pois a territorialidade mostra além do espaço físico, características culturais e históricas, capazes de ampliar a compreensão e a relação sobre as origens e os significados. Sobre o município de Tenente Portela, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), mostra um município que possui uma população de 13.719 habitantes, numa área de 337,956 km², que faz limite geográfico ao norte com os municípios de Derrubadas e Barra do Guarita, ao Sul com o município de Miraguaí, ao oeste com o município de Três Passos, e ao leste, com os municípios de Erval Seco, Palmitinho e Vista Gaúcha. A Figura 1 contribui para uma visão ampliada de Tenente Portela (RS).

²³ Durante a realização da escrita da dissertação houve diversos questionamentos, dúvidas e curiosidades sobre a existência de indígenas com deficiência. O que deixou mais evidente o pouco conhecimento e desinteresse referente a esta temática.

Figura 1 - Localização do município de Tenente Portela (RS)



Fonte: IBGE, 2016.

Segundo Fornari (2006), a cidade de Tenente Portela²⁴ foi nomeada em homenagem ao Tenente Mario Portela Fagundes²⁵, uma das lideranças da coluna Prestes, cuja morte foi em uma emboscada na Barra do Rio Pardo. O município está localizado na região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, no extremo norte da micro região denominada Colonial Santa Rosa. Na divisão fisiográfica do Estado, Tenente Portela se situa no Alto Uruguai²⁶, tendo em

²⁴ Cujá emancipação político-administrativa ocorreu em 18 de agosto de 1955, pela aprovação da Lei nº 2.673/55, “sancionada e assinada pelo então governador do Estado, Ildo Meneghetti” (ARANTES, 2006, p.153)

²⁵ Nasceu em 15 de julho de 1898, na cidade de Pelotas/RS, morreu em 24 de janeiro de 1925, as margens do Rio Pardo, em combate. Segundo Lopes (2006), “Mário Portela chegou com seus homens às margens do Rio Pardo e montou acampamento esperando que todos atravessassem o “Passo”. Ele tinha informações que os provisórios vinham no encalço e por esta razão pretendia dar segurança a Coluna que já estava além de Porto Feliz a aos homens do seu destacamento. Com ele ficaram uns 20 homens de sua confiança, alguns dos mais destacados soldados do 1º Batalhão Ferroviário que o acompanhavam passo a passo desde o dia do levante em Santo Ângelo. Do outro lado do Rio Pardo já se encontrava o grosso de seu destacamento, quando surgiram os homens do 6º Corpo Auxiliar da Brigada Militar, os provisórios, liderados pelo Tenente-Coronel Edmundo de Oliveira. Surpreendidos os homens que ainda estavam na margem esquerda do Rio Pardo tentaram reagir, mas foi em vão. Do outro lado do Rio, os soldados do 1º Batalhão Ferroviário que já tinham atravessado assistiram tudo” (LOPES, 2006, p. 141).

²⁶ Entre o Rio Uruguai e o Rio Ijuí, até Marcelino Ramos, na parte Meridional do Estado. Os principais municípios formadores são: Erechim, Tenente Portela, Palmeira das Missões, Sarandi, Santa Rosa, Frederico Westphalen, Getúlio Vargas, Três Passos, Giruá e Três de Maio (FORNARI, 2006).

sua área, “parte dos 231 quilômetros quadrados do Toldo Indígena do Guarita (Reserva Indígena do Guarita) que está sob jurisdição da Fundação Nacional do Índio (FUNAI)” (FORNARI, 2006, p. 90). Esta Terra Indígena está aproximadamente a 30 Km do Estado de Santa Catarina, no município de Itapiranga e 60 Km de Porto Soberbo, no País vizinho, Argentina, caracterizando uma região fronteiriça, cercada de rios e de diversidades culturais.

Antes do município se chamar Tenente Portela, recebeu outros nomes, condizente aos indígenas que nestas terras habitavam e ainda habitam. O primeiro registro de denominação do município, segundo Fornari (2006), foi Pary, significando uma pequena rede feita com taquaras usadas pelos índios em suas pescas, o nome permaneceu até o ano de 1940. A partir desta época, cerca de 90 famílias não-indígenas, passaram a povoar este território, passando a ser chamado de Miraguay, pois lembrava o nome de um chefe indígena *Kaingang*. Contudo, pouco depois, no ano de 1942, o interventor estadual Osvaldo Cordeiro de Farias determinou que esta terra se chamasse de Tenente Portela, em homenagem ao Tenente Mario Portela Fagundes, descaracterizando assim, o passado que representava o indígena até aquele momento. Porém, é perceptível que o município de Tenente Portela tem uma forte ligação à população indígena, pois foram eles, os indígenas, que estão neste território desde os primórdios. No entanto, conhecer e valorizar esta história é imprescindível para que haja o respeito e o reconhecimento à permanência da população indígena nesta região.

Observando a Figura 2, é possível verificar a localização e a extensão da Terra Indígena Guarita, em especial, no território do município de Tenente Portela (RS).

2006). No município de Tenente Portela, a etnia *Kaingang* é a predominante e a maior, caracterizando assim, a sua prevalência cultural.

Para situar os indígenas *Kaingang* em um contexto maior, dentro do processo histórico, se verifica que no Estado do Rio Grande do Sul, a partir do ano de 1600, eram os jesuítas espanhóis que começaram a colonização destas terras, pois, a princípio, não havia riquezas comerciais que chamassem a atenção dos colonizadores europeus, porém, foram os jesuítas, que através das reduções catequéticas e das lutas com os colonizadores portugueses, que buscaram a posse deste território. Neste mesmo período, os bandeirantes paulistas, se posicionavam com grande interesse nos índios que aqui habitavam, para utilizá-los como escravos nas lavouras de cana-de-açúcar nas regiões noroeste e sudeste do Brasil. Conforme apontado por Gasparetto:

Os *Kaingang* ocupavam desde o início da conquista até fins de 1600 e início de 1700 determinadas áreas dos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul e parte da província de Misiones na Argentina (...). O índio vivia em seu sistema cultural próprio, onde andava livre pelas florestas e rios, onde seu espaço era amplo e supria suas necessidades de subsistência. Após a chegada do colonizador, os indígenas são impelidos a lutar pelo território para garantir a sobrevivência. O contato com o colonizador trazia, muitas consequências negativas para os indígenas (2006, p. 21).

Recorrente desta realidade, diversos fatores acabavam por exterminar os indígenas *Kaingang*, como as epidemias, a indisponibilidade de seguirem os moldes da ação missionária catequética, a redução de seu espaço vital através da ação coercitiva dos colonizadores, e as mortes em guerras entre portugueses e espanhóis na luta por território. Na afirmação de Gasparetto, “o contato efetivo dos *Kaingang* com a sociedade envolvente teve início no final do século XVIII e consagrou-se em meados do século XIX” (2006, p. 23), tendo como ponto nodal a aliança entre os chefes indígenas tradicionais aos não-indígenas, considerando que estes chefes indígenas se transformaram em capitães e contribuíram para pacificação de grupos rebeldes.

Decorrente destes fatos, iniciaram os aldeamentos, pois, alguns caciques indígenas continuaram as alianças junto aos não-indígenas e o governo começou a demarcar os espaços sob pena de extermínio da população. Conforme afirma Gasparetto, “a demarcação do território de Guarita ocorreu em 1917, constando nos relatórios em 1918, com 23.183 hectares e uma população de 200 habitantes” (2006, p. 27). Houve muita pressão e perdas territoriais, a entrada do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e sua extinção, posterior, a criação e a estada da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em territórios indígenas, não alterando muito a relação

de perdas e arrendamento territoriais. Contudo, a Terra Indígena Guarita localizada no sul do país, ainda foi a que menos perdeu espaço territorial, por mais que ainda passe por conflitos em relação a arrendamentos de terras aos não-indígenas, além do desmatamento e exploração florestal ocasionando brigas internas em relação ao poder de liderança e de apropriação das terras. Segundo Gasparetto (2006), no ano de 1987, foi redefinido o espaço territorial da Terra Indígena Guarita, passando a constar 23.408 ha, que ficaram sob a jurisdição dos municípios de Tenente Portela, Redentora e Erval Seco, contando com uma população total de aproximadamente sete mil indígenas, entre as etnias *Kaingang* e *Guarani*. Os *Kaingang* pertencem ao tronco linguístico *Macro-Jê*, da família *Jê*, que segundo Gasparetto (2006, p. 30-31) dividem-se em metades tribais associados aos gêmeos ancestrais *Kamé* e *Kajrú*. Sendo que o *Kamé* está ligado a Lua (marca comprida) e o *Kajrú* ao Sol (marca redonda). Considerando a sua relação de respeito, os filhos herdaram a descendência do pai, conforme a sua metade tribal. Desta forma, a partir das metades tribais há a organização vital, desde a nomenclatura, atitudes e tomada de decisões, até os casamentos. Também, a forte influência dos mitos e lendas, perfazem o imaginário indígena, a exemplo, o mito da criação do mundo e a lenda do milho. Nesta perspectiva Nacke (2007), acrescenta que além das marcas que identificam *Kamé* (risco) e *Kairu* (círculo):

(...) o pertencimento do indivíduo a uma dessas metades ocorre pelo nome atribuído à criança quando nasce. Os nomes indígenas, ou como costumam dizer o “nome do mato”, provém do acervo de nomes disponíveis na metade do pai, que idealmente só será utilizado após a sua liberação, que ocorre no ritual do *Kiki*. O dualismo que classifica os membros pertencentes e este povo em *Kamé* e *Kairu* perpassa enquanto referencial classificador para a cosmologia *Kaingang*. Assim, não apenas os membros do grupo são classificados em metades, considerando-se a regre de descendência patrilinear, mas a natureza igualmente é percebida a partir dessa visão dualista (2007, p. 35).

Quanto aos indígenas *Guarani*, Gasparetto (2006, p.31) afirma que, os mesmos pertencem ao tronco linguístico *Tupi*, da família *Tupi-Guarani*, divide-se em famílias nucleares, conhecidas como clãs. E, da mesma maneira que os *Kaingang* tem o cacique que é o chefe da tribo, as lideranças também tem como características a nomenclatura militar. A população *Guarani* que reside na Terra Indígena Guarita, tem o seu chefe espiritual que é o *Karai*, diferentemente dos *Kaingang* que não possuem, neste momento, seu chefe espiritual que é o *Kuiã* em seu território. Os *Guarani*, acreditam na lenda da Terra sem Males, enquanto um lugar de abundância e fertilidade, porém, para garantir as suas terras e conseguirem

sobreviver, os indígenas passaram a deixar a lenda da terra por sofrerem pressão social e governamental pela permanência em território.

As características populacionais são diferentes entre uma etnia e outra, desde crenças, costumes e valores. É possível observar a presença de muitas tradições preservadas junto à comunidade, bem como, tantas outras que foram se perdendo e se modificando com o tempo e com a intervenção e o convívio com o não-indígena. Podemos citar enquanto exemplo, a intervenção da religião²⁷ através das igrejas católica e evangélicas, o arrendamento de terras indígenas²⁸ aos não-indígenas e com isto, o aumento do desmatamento, que contribuiu para mudanças significativas e negativas na (sobre)vivência da comunidade indígena.

Atualmente, os indígenas sobrevivem por meio da atividade agrícola de cultivo e prestação de serviço, do artesanato, de trabalhos em empresas e de programas assistenciais do governo. Além de contarem com o apoio de organizações não governamentais, que em sua maioria, tem relação com igrejas, ameaçando por vezes, as crenças e os rituais que seguiam e praticavam em sua ancestralidade. Em relação ao cuidado com a saúde, os indígenas possuem sabedoria quanto à medicina alternativa, o que chamam de “remédio do mato”, contudo, com o uso abusivo de agrotóxico nas plantações agrícolas próximas, e o distanciamento das práticas tradicionais com chás e ervas, fizeram com que a troca da medicina alternativa passasse a ser substituída por remédios industrializados. Assim, os mais velhos, que são os detentores deste saber tradicional, de modo geral, já não demonstram o mesmo interesse em transmitir e repassar os seus conhecimentos aos mais jovens da comunidade, ocorrendo uma grande perda da cultura imaterial e material. Em relação à educação há uma busca pelo ensino de qualidade e autonomia dentro das treze escolas situadas na Terra Indígena Guarita, que propõe “a um projeto de escola indígena, bilíngue e diferenciada que busca a língua e os

²⁷ Percebe-se que na Terra Indígena Guarita, as crenças tradicionais começaram a ser ameaçadas desde os primeiros contatos com os jesuítas e em seguida com outras igrejas, as quais condenavam as crenças, curas e rituais realizados pelos indígenas; a figura do *Kuiã* (Pajé), não existe mais nesta Terra Indígena, apenas algumas benzedoras que utilizam de seu conhecimento para a obtenção da cura da população. (GASPARETTO, 2006).

²⁸ Segundo Gasparetto (2006), as terras da reserva de Guarita eram férteis e planas, fortalecendo a cobiça dos moradores da região, que visam além da madeira, o arrendamento das terras para fins agropastoris. Existia um formato de arrendamento regularizado a partir da entrada do SPI na administração da Terra Indígena, estimulando os granjeiros e agricultores sem-terra a plantar nas terras da reserva, em especial aos que tinham equipamentos e maquinários agrícolas. Após o encerramento das atividades do SPI em Terras Indígenas e com a criação da FUNAI, ainda assim, houve muitos conflitos e desacordos em relação aos arrendamentos de terras, gerando instabilidade e desavenças inclusive, entre as lideranças indígenas, chegando ao ponto de uma divisão da Terra Indígena Guarita, no ano de 1982, sendo reunificada somente em 1990. “Essa reunificação pôs fim ao clima de insatisfação e insegurança, pois, essa divisão do território e das lideranças tinha gerado uma grande tensão. Mas, os arrendamentos continuaram a acontecer...” (GASPARETTO, 2006, p. 30).

costumes do seu povo, levando em conta sua complexa realidade e a afirmação de sua identidade” (GAPARETTO, 2006, p. 33).

Compreende-se que foram muitas as mudanças que aconteceram junto a Terra Indígena Guarita, afetando de forma significativa a cultura e as vivências dos indígenas que lá habitam. Algumas mudanças ocorreram de maneira positiva, agregando junto à comunidade, condições de reconhecimento mínimo às suas reivindicações em relação à agricultura, educação, saúde, saneamento básico, bem como, na luta pela autonomia e protagonismo, requerendo avanços diante do preconceito e exclusão. A dificuldade e resistência da população não-indígena diante da cultura indígena, é grande em sua maioria, incapaz de aprender, compreender, aceitar e respeitar a história, a condição e o lugar que ocuparam e que muitas vezes, de forma errônea e discriminada ainda ocupam, estando subjugados, a margem no contexto social.

Parece fácil, normal aldear, cercar, dividir, excluir a população indígena, porém, a dívida moral e humana e histórica que isto representa, quem sabe, jamais seja paga pelos não-indígenas a esta população. Pois, falar de humanidade, de respeito, de igualdade, de direitos e de equidade, diz respeito a atos, atitudes e ações que requerem sim, um olhar horizontal, o qual coloque todos os sujeitos humanos em uma condição de humanidade, independente de etnia, credo, gênero, apenas dotados de suas necessidades e desejos, que precisam ser acolhidos, atendidos a partir de suas realidades, valores e cultura. Gasparetto, ao mencionar os indígenas e em especial, a população indígena da Terra Indígena Guarita, afirma que:

No Brasil, muito ainda precisa ser feito em defesa dos povos indígenas e, principalmente a garantia de suas terras. As condições de vida melhoraram na Guarita, mas, há muito ainda para ser realizado e, principalmente deve acontecer à sustentabilidade aliada ao respeito sobre a cultura e o modo de viver dos indígenas. (...) Os indígenas de Guarita merecem nosso respeito, entendimento e aceitação, além disso, geralmente quem discrimina, é porque explora ou pretende explorar e principalmente, desconhece a cultura, os fatos e processos históricos anteriores que contribuíram e ainda contribuem para o quadro atual (2006, p. 35).

E, é também na busca de dar conta minimamente deste respeito, das relações de discriminação que há a motivação de registrar e com isto, estabelecer um diálogo sobre a existência de indígena com deficiência na Terra Indígena Guarita, bem como, que alguns deles foram ou estão matriculados em uma escola de educação especial, mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no município de Tenente Portela (RS), conforme suas caracterizações especificadas abaixo.

3.2 A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) mantenedora de uma Escola de Educação Especial de Tenente Portela (RS)

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), é uma associação no Brasil, conhecida como entidade mantenedora de escolas especializadas, que buscam promover a atenção integral à pessoa com deficiência, prioritariamente aquelas com deficiência intelectual e múltipla. A Rede APAE está presente em todo o território nacional e atualmente em mais de dois mil municípios (APAE, 2016). A nomenclatura Rede APAE, surge ao passo que há o movimento das famílias, dos profissionais, das pessoas com deficiência e demais pessoas da comunidade em prol da busca de um espaço de reconhecimento a estas pessoas com deficiência, na busca de políticas públicas sociais, de soluções e alternativas para que haja a inclusão e a garantia de direitos a todos.

No Brasil, essa mobilização social começou a prestar serviços de educação, saúde e assistência social a quem deles necessitassem, em locais que foram denominados como Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), constituindo uma rede de promoção e defesa de direitos das pessoas com deficiência intelectual e múltipla, que hoje conta com cerca de 250 mil pessoas com estes tipos de deficiência, organizadas em mais de duas mil unidades presentes em todo o território nacional. Toda essa mobilização em torno da pessoa com deficiência, impulsionada pela Declaração dos Direitos Humanos, que culminou na criação das Apaes e, com a expansão desta iniciativa Brasil afora, convencionou-se a tratá-la como o "Movimento Apaeano"²⁹(APAE, 2016).

É possível verificar inclusive, que o Movimento Apaeano, atualmente, congrega a Fenapaes - Federação Nacional das Apaes³⁰, com vinte e três Federações das Apaes nos Estados e mais de duas mil Apaes distribuídas em todo o País, propiciando atenção integral acerca de duzentos e cinquenta mil pessoas com deficiência. É o maior movimento social do Brasil e do mundo, na sua área de atuação (APAE, 2016).

²⁹O Movimento Apaeano é uma grande rede, constituída por pais, amigos, pessoas com deficiência, voluntários, profissionais e instituições parceiras - públicas e privadas - para a promoção e defesa dos direitos de cidadania da pessoa com deficiência e a sua inclusão social. (Disponível em <https://www.apaebrasil.org.br>, acesso em 07.09.2016).

³⁰ A Fenapaes - Federação Nacional das Apaes é uma organização social sem fins lucrativos, reconhecida como de utilidade pública federal e certificada como beneficente de assistência social; de caráter cultural, assistencial e educacional, que congrega como filiadas, atualmente, mais de duas mil Apaes e outras entidades congêneres, que compõem a Rede Apae, tendo como missão institucional promover e articular ações de defesa dos direitos das pessoas com deficiência e representar o Movimento perante os organismos nacionais e internacionais, para a melhoria da qualidade dos serviços prestados pelas Apaes, na perspectiva da inclusão social de seus usuários. (Disponível em <https://www.apaebrasil.org.br>, acesso em 07 de nov, 2016).

No Estado do Rio Grande do Sul, a Federação das APAEs³¹, busca no cumprimento do seu estatuto: ser uma associação civil, filantrópica, de caráter educacional, cultural, assistencial, de saúde, de estudo e pesquisa, desportivo, e outros, sem fins lucrativos, com duração indeterminada, congregando, como filiadas, as APAEs e outras entidades análogas, tendo sede e foro na capital do Estado do Rio Grande do Sul, apresentando um trabalho que tem como base os princípios normativos vigentes na educação nacional e a prática do Movimento Apaeano (APAE, 2016). Considerando que atualmente, através do Movimento Apaeano, foi implantada a proposta da “APAE Educadora: A Escola que Buscamos”, compreendida por Tibola enquanto,

(...) definição e construção de um projeto pedagógico em âmbito nacional, ou seja, em cada uma das instituições escolares do Movimento Apaeano, podendo ser operacionalizado em duas frentes de ações. A primeira desenvolvida no interior do próprio Movimento, introduzindo a educação escolar, utilizando-se das normas comuns às instituições pedagógicas e oferecendo os níveis de educação infantil, ensino fundamental (primeiro e segundo ciclo) e as modalidades de educação de jovens e adultos e educação profissional. A segunda frente de ação volta-se aos princípios de parcerias interinstitucionais, tendo como referência o processo político-social de formação dos portadores de deficiência e garantia de ações coletivas que permitem propiciar o pleno desenvolvimento das potencialidades sociais, afetivas e intelectuais do aluno. Parte-se da premissa que a educação é um ato de construção social e que não deve se limitar à instituição escolar. Torna-se necessário uma articulação com as famílias, empresários e outras entidades representativas que possibilitem um conjunto de ações que garantam as especificidades da própria dinâmica da formação para o exercício da cidadania (2011, p.27).

Esta modalidade de proposta de APAE Educadora: a Escola que buscamos, foi implantada em muitas das escolas das APAEs do Estado, o que contribuiu para um atendimento qualitativo, deixando de serem entidades segregadoras e assistencialistas, passando para uma postura integradora e inclusiva, estabelecendo como ponto de partida, a construção de uma escola que tem em primeiro lugar o compromisso social para com as pessoas com deficiência (APAE, 2016). Desta forma, de maneira ilustrativa, é possível visualizar as diferentes áreas de abrangência que uma APAE poderá ofertar para seu público prioritário, conforme a Figura 3.

³¹ A Federação das APAEs do Estado do Rio Grande do Sul, através de suas 205 APAEs filiadas, desenvolve trabalhos principalmente nas áreas de Educação, Assistência Social, Saúde, Esporte, Lazer e Artes. Verifica-se que o crescimento do movimento apaeano no Estado aconteceu em virtude, principalmente, a parcerias realizadas com órgãos governamentais a nível municipal, estadual e federal, com empresas e com pessoas físicas e ao trabalho da Diretoria, composta por voluntários. (Disponível: <http://www.apaers.org.br/>, acesso em 07 de nov., 2016).

Figura 3 - Áreas de abrangências dos Serviços Ofertados pelas APAEs³².



Fonte: Adaptação de Brasília (2001).

Nestes termos, no município de Tenente Portela (RS), começou a ser pensada no ano de 1981, a proposta de ser criada a APAE através do Projeto Rondon. Eram os primeiros movimentos para atender ao público com deficiência que até então, não recebia um olhar, uma atenção e uma assistência específica no município (DE CARLI e HEIDEMANN, 2006). No dia 27 de outubro de 1981, aconteceu uma reunião com líderes de entidades de classes objetivando a fundação da APAE. “O Dr. João Francisco Neves da Silva, médico chefe do Posto de Saúde, liderou a reunião. Como convidados estavam o Presidente e a Diretora da APAE de Três Passos, Sr. Bruno Rrüeker e Senhora Maria Dália Saueressig, respectivamente” (DE CARLI e HEIDEMANN, 2006, p. 191).

A partir desta reunião, algumas responsabilidades e organizações foram sendo ordenadas para que então, a proposta da APAE no município pudesse ser viável, compreendendo que, segundo De Carli e Heidemann (2006), a formulação do estatuto da APAE ficasse sob a responsabilidade do Lions e Rotary Clube, objetivando as seguintes fases:

- 1982 iniciaram as atividades pedagógicas com os alunos.

³² Lembrando que não são todas as APAES que ofertam estes serviços ao seu público alvo. A oferta dos serviços vai depender dos convênios firmados e do que a mantenedora APAE, se propõe a estabelecer com a escola de educação especial, com apoio financeiro em níveis: federal, estadual e municipal.

- 1983 foi criado o grupo de voluntárias na Escola que contribuíam com o trabalho de artesanato e atividades manuais, buscando mais recursos financeiros e de sustentabilidade para Escola.
- 1988 foi inaugurado o prédio atual da Escola que foi construído pelo Lions Clube, com o apoio da comunidade local e do governo municipal.
- 1989 o presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, disponibilizou a APAE o antigo prédio do Sindicato para o início das atividades de reabilitação pedagógica.
- 1991 foi inaugurado o prédio anexo a Escola com a fábrica de massas.
- A partir de 1994 houve a ampliação de mais um bloco e quadra de esporte coberta.
- 1997, a escola participou e foi contemplada por um projeto social: Comunidade em Ação Rede Brasil Sul de Televisão, concluindo o segundo pavimento, onde funcionam as oficinas pedagógicas.

Os recursos financeiros que mantém uma APAE mantenedora da Escola de Educação Especial de Tenente Portela (RS) são: recursos de convênios do governo Federal, Estadual e Municipais, considerando que atendem os municípios de Miraguaí, Derrubadas e Vista Gaúcha, além de Tenente Portela. Também conta com o apoio da comunidade em geral, do voluntariado da escola, através da fábrica de massas e da produção de artesanato, considerando, inclusive, que tanto o artesanato como a produção na fábrica de massas, contribuíram com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos matriculados da escola, ao passo que, estes também realizam através das oficinas pedagógicas o desenvolvimento de habilidades e sentidos.

Em relação à equipe de profissionais que trabalham nesta Escola de Educação Especial, mantida pela APAE de Tenente Portela (RS), em nível educacional, se contou com apoio do município, além de ser solicitado que todos os professores pudessem realizar a formação específica em educação especial, para atuar com as pessoas com deficiência. E, muitas destas formações foram ofertadas pela instituição através de cursos, seminários, encontros, educação continuada, além de outras, terem que ser buscadas pelos próprios profissionais da escola, como é o caso do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A escola de educação especial, mantida pela APAE de Tenente Portela (RS), propõe a reabilitação pedagógica, estimulação precoce, psicológica, fonoaudiológica, fisioterápica e de assistência às famílias dos alunos matriculados. O aluno é avaliado quando ingressa na escola e a partir do diagnóstico médico e da avaliação multiprofissional é sabido em que turma vai estudar, considerando que a partir da proposta da APAE Educadora, se busca

ordenar as turmas de maneira a atender alguns requisitos como idade cronológica, considerando como princípio que a aprendizagem se dá com as diferenças e os interesses acabam se correspondendo por terem a mesma idade (DE CARLI e HEIDEMANN, 2006).

Compreende-se então, que o objetivo da Escola de Educação Especial, mantida pela APAE de Tenente Portela (RS), é a promoção do “desenvolvimento das habilidades de seus alunos, respeitando suas limitações e valorizando suas potencialidades” (DE CARLI e HEIDEMANN, 2006, p.193), além de fazer a inclusão social e escolar dos alunos que apresentam prontidão para a escolarização. Considerando que na Escola Especial, segundo as autoras:

As modalidades de ensino perpassam pela estimulação precoce, jardim da infância, pré-escolar, alfabetização inicial, intermediária e avançada. Quando o aluno apresentar prontidão para a aprendizagem acadêmica, será encaminhado para a escola de ensino regular e em turno contrário, receberá atendimento de reforço pedagógico na escola da APAE. O aluno sem prontidão para aprendizagem acadêmica, após 14 anos de idade, será encaminhado para uma oficina profissionalizante disponível na escola (2006 p.193).

E, neste sentido, se compreende que a APAE de Tenente Portela (RS), mantenedora da Escola de Educação Especial, tem como preceito o ideal de inclusão, a favor de um processo de inclusão escolar gradativo (processual) e responsável, com o qual as escolas comuns sejam devidamente preparadas para o recebimento dos estudantes, que necessitam não apenas de recursos para acessibilidade física, mas, sobretudo de formação de professores, preparação dos alunos, dentre outras ações. Todavia, permanece explícito que a APAE, a Rede APAE defende o direito de escolha da pessoa com deficiência intelectual e de sua família sobre o local onde deseja estudar (APAE, 2016). Demonstrando com isto, que há a liberdade, a flexibilização, a possibilidade de escolha, dos alunos matriculados na instituição identificarem junto a equipe de profissionais e familiares, e a partir de seus desejos, escolherem aonde querem estudar e se manterem incluídos.

Imbuídas com essas informações, mediante o contexto explicitado, ao considerar as matrículas dos indígenas com deficiência, se pode perceber que existe um movimento, um desejo de estarem frequentando a escola de educação especial, mantida pela APAE de Tenente Portela (RS), dentro de uma proposta da APAE Educadora. Também, se evidencia que o processo de aprendizagem, desenvolvimento e envolvimento destes alunos indígenas com deficiência, acontece, ao passo que, os mesmos se sentem incluídos neste ambiente escolar, com todas as possibilidades que este ambiente pode propor: educacional, clínico,

assistencial, cultural e de lazer. Havendo por todos os implicados com este processo: equipe multiprofissional, familiares e alunos. As limitações também fazem parte e poderão aparecer no percurso, pois, se está trabalhando com a diversidade, com as diferenças e com o entendimento de que todos estes conceitos, devem ir além da relação teórica buscando articular a relação teórico/prática, pois, o importante neste processo inclusivo são as vivências, o cotidiano, o meio sócio educacional, a humanização e a solidariedade.

3.3 Os indígenas com deficiência matriculados em uma Escola de Educação Especial mantida pela APAE no Município de Tenente Portela (RS)

Ao constatar a existência de indígenas com deficiência matriculados³³ em uma escola de educação especial mantida pela APAE no município de Tenente Portela (RS), consideramos relevante localizar e analisar os registros documentais pertencentes aos arquivos da escola de educação especial, mediante as evidências numéricas ao longo do percurso de sua fundação no ano de 1982 até o ano de 2016. Os documentos preconizam a instituição como espaço educacional como o parecer que aprova o regimento escolar para o ensino fundamental anos iniciais, e anos iniciais na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola de educação especial e o documento que habilita o Centro de Atendimento Educacional Especializado na escola de educação especial. Concomitantemente, se buscou realizar uma análise e reflexão de como ocorre o processo de inclusão destes indígenas com deficiência neste contexto educacional, tendo em vista, as suas possibilidades, as implicações e as limitações no processo de inclusão.

Dadas as localizações e leituras aos arquivos dos documentos da escola de educação especial em relação às matrículas dos indígenas com deficiência, que, em sua grande maioria, estavam no almoxarifado da escola, com muitos papéis amarelados pelo tempo, em envelopes,

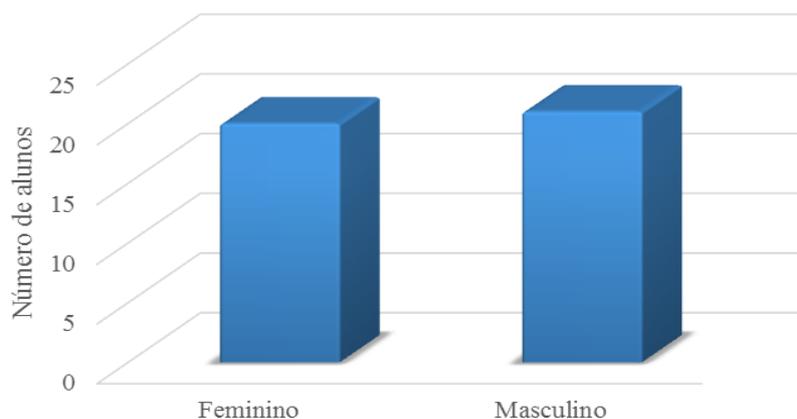
³³ Matriculados neste contexto, se optou por considerar, para melhor entendimento e por não haver como mensurar os registros iniciais apontados nos documentos pesquisados, todos os indígenas com deficiência que apresentaram alguma forma de registro oficial junto aos documentos da escola de educação especial, mantida pela APAE de Tenente Portela (RS). Assim, a partir das leituras realizadas aos documentos, como nos primeiros anos de sua fundação (1982 e subsequentes) não havia exatamente uma padronização documental, se entendeu que esta maneira e nomenclatura poderiam contribuir para facilitar o entendimento e garantir a legitimidade da existência destes indígenas com deficiência em âmbito da escola de educação especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS). Contudo, a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) (2016) da escola de educação especial, o entendimento e conceito de matrícula é o que segue: “A matrícula não é apenas um ato formal pelo qual o aluno ingressa na escola. A matrícula tem o sentido mais amplo de expressar a participação no projeto educativo proposto pela Instituição, portanto com as finalidades, objetivos e metas pretendidos pelo mesmo. A) Só aos alunos devidamente matriculados na escola é permitida a participação nas atividades previstas no seu projeto educativo, como aulas, eventos e demais atividades. B) As datas do início e término do período de matrícula serão determinadas e elaboradas respeitando as diretrizes e normas de ordem legal. C) Os pais ou responsáveis pelos alunos são os representantes legais para efetuar a matrícula dos alunos” (PPP, 2016, p. 39).

pastas e caixas, alguns identificados, outros não, alguns com uma melhor uniformidade e organização dos dados, outros, poucas informações. Mas estes fatores não foram empecilhos para evidenciar o primeiro registro de matrícula de indígenas com deficiência, realizado no ano de 1991, totalizando até o ano de 2016, quarenta e um registros alunos indígenas com deficiência matriculados nesta escola. Estes registros serão visualizados a partir das representações dos gráficos abaixo, ilustrativamente, além de proporcionarem uma leitura interpretativa a partir das percepções construídas, e com isto, a elaboração da análise e reflexão a partir das bibliografias pesquisadas.

No entanto, para a realização da leitura dos dados que serão apresentados através dos gráficos, foi montada uma planilha com algumas questões que são entendidas como fundamentais para contemplar a proposição de veicular as possibilidades, as limitações e as implicações referente ao processo de inclusão de indígenas com deficiência em uma escola de educação especial, mantida pela APAE de Tenente Portela (RS). Destacando que, nem todos os questionamentos, neste momento, serão desenvolvidos e trabalhados, em virtude de não contemplarem o foco de análise desta dissertação.

O que se pode observar a partir do Gráfico 1, é que o número de indígenas com deficiência do sexo masculino, não difere muito dos indígenas com deficiência do sexo feminino. A totalização dos vinte e um alunos do sexo masculino e vinte alunas indígenas matriculadas do sexo feminino, que propõe a reflexão sobre como as deficiências aos indígenas, não tem necessariamente, uma preponderância de gênero. Além de remeter a relação de preconceito e paridade, considerando o contexto populacional, há pouca distinção quanto ao incluir os indígenas com deficiência no espaço da educação especial.

Gráfico 1 - Número de alunos indígenas com deficiência matriculados em uma escola de educação especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS) organizados por gênero: masculino e feminino.

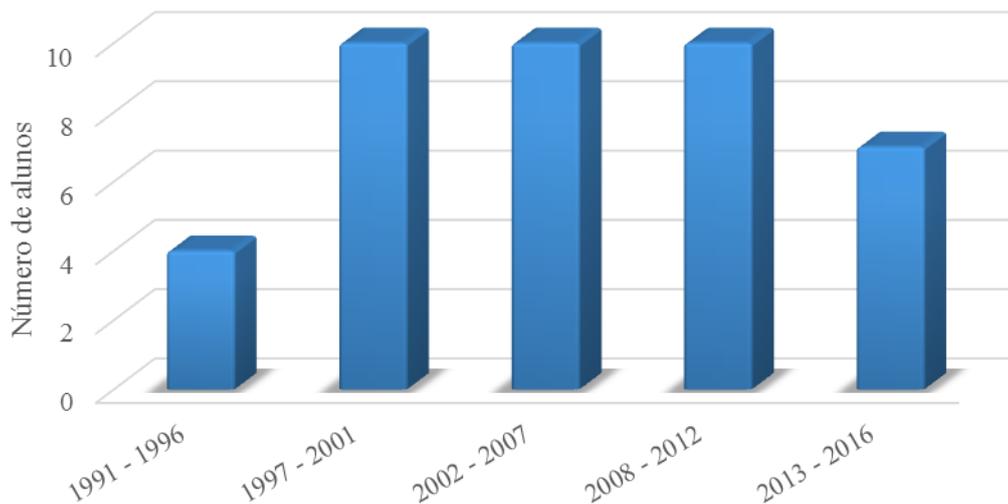


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2017.

Mesmo que as matrículas destes indígenas com deficiência tenham sido realizadas em tempos (anos) distintos, ainda assim, é interessante haver a reflexão de como existe uma perspectiva igualitária que transcende a lógica discriminatória dentro do espaço comunitário. E, por mais que, a organização em Terras Indígenas, junto à comunidade indígena seja ordenada geralmente pelos homens, em termos políticos, as mulheres também representam e mantêm um poder de decisão dentro de seus lares, são elas que permitem ou não alguns atos e atitudes nas relações familiares e em vivências comunitárias. Com isso, é possível perceber que em relação ao cuidado com os filhos, elas também têm o poder de decisão, potencializando, neste caso, a relação de paridade e igualdade.

No Gráfico 2, é perceptível o aumento de alunos indígenas matriculados entre os anos de 1997 a 2012 na escola de educação especial. Lembrando que, foi no ano de 1991 que houve os primeiros registros de matrículas alunos indígenas com deficiência, sendo duas matrículas efetivadas.

Gráfico 2 - Ano em que o(a) aluno(a) indígena com deficiência foi matriculado(a) em uma escola de educação especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS)



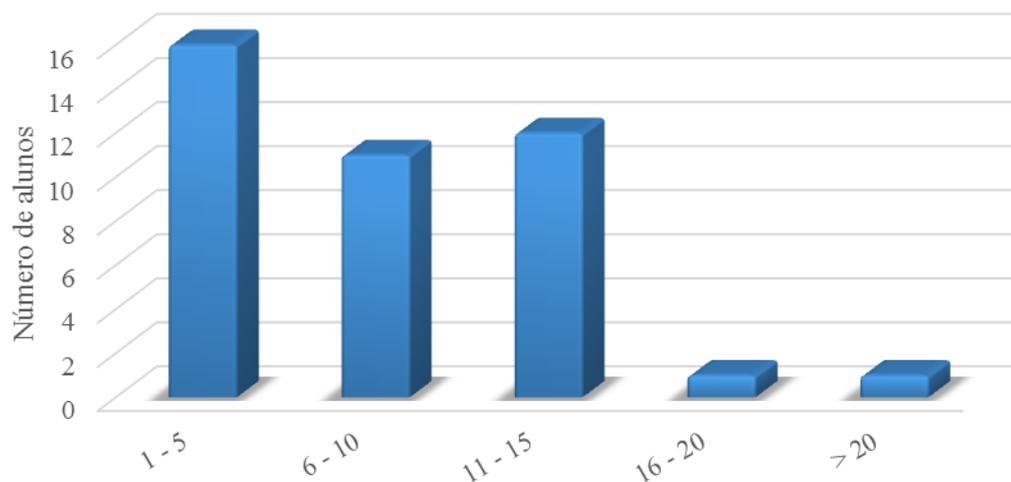
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2017.

Nos anos de 1992, 1994 e 1996 nenhum aluno indígena com deficiência foi matriculado, totalizando, contudo, neste intervalo a somatória de quatro alunos indígenas com deficiência, sendo três do sexo masculino e uma do sexo feminino. No segundo intervalo de 1997 a 2001, as matrículas foram de dez alunos indígenas com deficiência, ainda prevalecendo o sexo masculino que totalizaram sete matrículas e feminino, três indígenas com deficiência matriculadas. Referente aos anos de 2002 a 2007, esta realidade inverteu, sendo realizadas sete matrículas de indígenas com deficiência do sexo feminino e três do sexo

masculino; não havendo nenhuma matrícula realizada no ano de 2002. Já, entre os anos de 2008 a 2012, se evidenciou seis matrículas de indígenas com deficiência do sexo masculino e apenas quatro do sexo feminino e no ano de 2012, não se constou registros de matrículas realizadas na escola de educação especial por indígenas com deficiência. No último intervalo, de 2013 a 2016, foram cinco matrículas de alunas e três de alunos indígenas com deficiência. Lembrando que, um aluno realizou por duas vezes, matrícula nos anos de 2009 e 2015, por esta razão, há um valor a mais na somatória total, em virtude desta dupla matrícula, inferindo na hipótese que este aluno indígena com deficiência se encontrou a vontade, acolhido para regressar a escola de educação especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS), por isto, do seu retorno ao ambiente escolar, em tempos diferentes. Não é possível fazer uma análise, neste momento, sobre o porquê em determinados anos a escola teve mais alunos matriculados e em outros anos não. Os motivos podem ser vários, incluindo desde a assistência do transporte, benefícios, interesse e aceitação familiar.

O Gráfico 3 apresenta a idade em que os alunos indígenas com deficiência foram matriculados na escola de educação especial, mantida pela APAE de Tenente Portela (RS) e o que se pode constatar com o mesmo, é que, há uma prevalência de alunos matriculados em tenra idade, contribuindo assim, inclusive, com o processo de intervenções pelos profissionais da escola de educação especial, positivando a evolução de seus quadros a partir das deficiências que foram acometidos.

Gráfico 3 - Idade que o(a) aluno(a) indígena com deficiência foi matriculado(a) na Escola de Educação Especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS).



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2017.

Observa-se ainda, no Gráfico 3 que, entre um a cinco anos de idade, foram dezesseis alunos matriculados; entre seis a dez anos foram onze matriculados; já entre onze e quinze anos foram doze e maior de vinte anos se evidenciou somente dois alunos, sendo um matriculado com vinte anos e outro com trinta e sete anos.

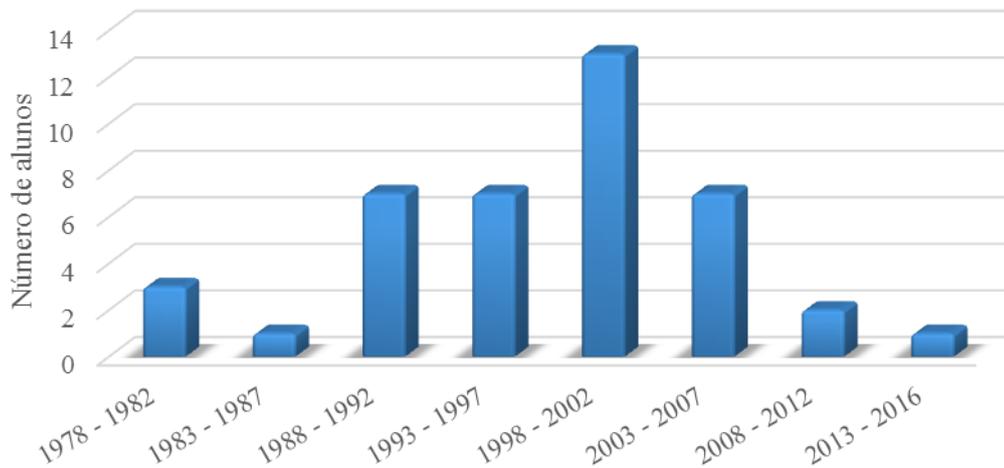
Em nível de hipótese dedutiva, é possível se trabalhar com a ideia que existe uma cultura voltada à aceitação, a mudanças e a produção das capacidades e potencialidades dos indígenas com deficiência que ainda se encontram em condição infanto-juvenil. A relação de confiança com a escola de educação especial, mantida pela APAE de Tenente Portela (RS), a possibilidade da busca por uma melhor qualidade de vida, com acompanhamentos não somente educacionais, mas, assistenciais e na área da saúde, podem, também, contribuir para este aceite. Outro fator que pode ter contribuído, mas que nem sempre foi assim, é a assistência do transporte para o deslocamento dos indígenas com deficiência para o espaço da escola de educação especial. A responsabilidade acaba sendo através do transporte escolar municipal, e, em alguns casos do apoio da Secretaria Especial de Saúde Indígena – SESAI, dependendo inclusive, dos recursos destinados e do repasse para este benefício.

Já, em idade adulta, a perspectiva acaba diminuindo, quase que se eximindo, havendo pouca disponibilidade e possibilidades de inserção e conseqüentemente de inclusão desta população de indígenas com deficiência. É possível que os indígenas com deficiência em idade adulta, estejam adaptados ao seu meio, ao seu sistema, e que devido a pouca oportunidade que tiveram quanto à educação, acabam tendo algum tipo de função no próprio setor que moram na Terra Indígena, dependendo de suas deficiências. Também, se pode considerar a resistência ou a vergonha da família em pensar na inclusão de um adulto em uma escola, mesmo sendo uma escola de educação especial, que proporciona outras possibilidades além da ênfase somente na educação, mas, que, considerando que o mesmo já possui trajetórias e costumes adaptados pela família, nem sempre acreditam ser o melhor tirá-lo do seio familiar e comunitário.

Há com a construção do Gráfico 4, alguns questionamentos interessantes que poderão ficar sem respostas palpáveis e coesas nesta investigação, como o número significativo de nascimento de indígenas com deficiência entre os anos de 1998 e 2002, totalizando treze matriculados na escola de educação especial. E, o outro extremo, com apenas um nascimento e matrículas efetivadas em cada período, na escola de educação especial, entre os anos de 1983 a 1987 e os anos de 2013 e 2016. Durante os anos de 1978 a 1982 se tem em registro o nascimento de três indígenas com deficiência matriculados. Entre os anos de 1988 a 1992, 1993 a 1997 e 2003 a 2007 foram sete os indígenas nascidos com

deficiência respectivamente em cada período e matriculados na escola de educação especial, totalizando vinte e um o número de nascimento e matrículas. Nos anos de 2008 a 2012, foram computados apenas dois nascimentos de indígenas com deficiências, matriculados nesta escola de educação especial, mantida pela APAE de Tenente Portela (RS).

Gráfico 4 - Intervalo dos anos de nascimento dos(as) alunos(as) indígenas com deficiência matriculados(as) na escola de educação especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS).



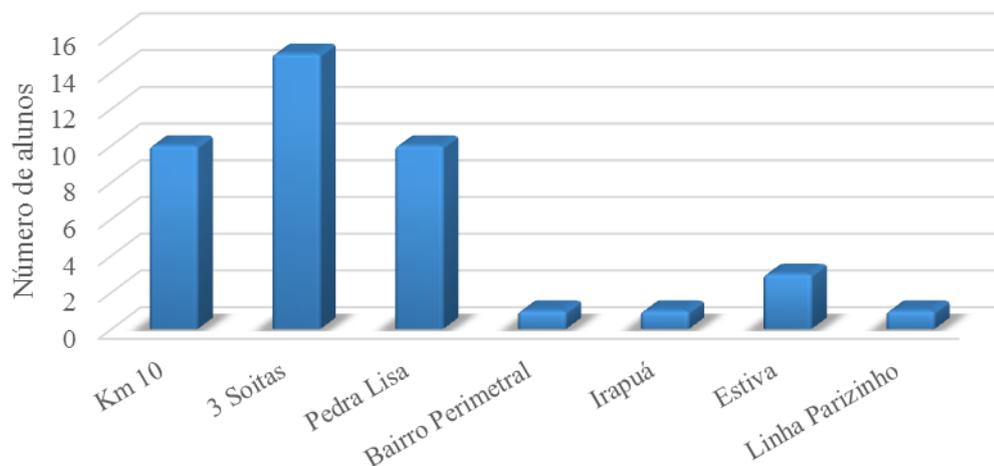
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2017.

O Gráfico 4, proporciona a ideia panorâmica destes intervalos para se analisar e refletir sobre como a construção do processo inclusivo foi se dando a partir do passar dos tempos e também, a partir das necessidades que a comunidade foi sentindo mediante o nascimento dos seus indígenas com deficiência. As políticas públicas de inclusão também podem ter contribuído para a compreensão e fortalecimento da importância e da valorização do indígena ser incluído dentro e fora do seu território. Uma vez que, a inclusão de indígenas com deficiência, ainda é pouco conhecida nos mais diversos âmbitos da sociedade, reafirmando assim, a pouca visibilidade e interesse em dialogar e apoiar esta realidade. Contudo, no ano de 2017, se tem um panorama diferente de outras décadas, e por conta da deficiência, ninguém mais precisa ser jogado do penhasco como outrora se tinha como prática corriqueira e aceita em diversas sociedades³⁴.

³⁴ Segundo Schmidt (1998), havia um tempo em que se acreditava no bem e no mal, em pessoas perfeitas e imperfeitas, e, o objetivo da sociedade estava em potencializar o bem e as pessoas que se identificavam com este ideal eram as eleitas. As pessoas que não serviam ao fim social, eram as excluídas, as imperfeitas, imprestáveis. Um exemplo evidente, era o da Grécia Antiga, que tinha a guerra como o fim social, os homens nasciam para ser guerreiros e as mulheres para serem boas parideiras, garantindo assim, novos guerreiros. Os 'defeituosos' que não serviam para nenhum destes fins, não serviam para sociedade e eram atirados do penhasco (p. 113). E, o que se evidencia em muitas sociedades atualmente, é que, quem não consegue ser e ter um potencial para produção do capital, acaba também, sendo excluído e pouco encontra o seu lugar social, havendo a discriminação, o pré-

Através da visualização do Gráfico 5, é possível constatar que os indígenas com deficiência que estão matriculados em uma escola de educação especial, mantida pela APAE de Tenente Portela (RS), em sua grande maioria residem dentro da Terra Indígena Guarita. Percebe-se que no Setor de Três Soitas há quinze alunos indígenas com deficiência matriculados, no Km 10 e Pedra Lisa há dez alunos respectivamente, em cada setor. Em Irapuá uma matrícula e na Estiva foram três as matrículas de indígenas com deficiência, salientando que estes dois setores pertencem à mesma Terra Indígena Guarita, porém, não ao município de Tenente Portela (RS), e sim, ao município de Redentora (RS). Também, é importante inferir que existem matrículas de indígena com deficiência que residem na cidade do município de Tenente Portela (RS), como uma matrícula de aluno indígena com deficiência pertencente ao Bairro Perimetral e outra na Linha Parizinho, localidade esta, situada no interior do município, ou seja, muitos já estão vivendo em outros espaços, fora da Terra Indígena.

Gráfico 5 - Classificação das localidades de nascimento dos(as) alunos(as) indígenas com deficiência matriculados(as) na escola de educação especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2017.

Ao visualizar esta distribuição populacional, em especial, ao identificar os três setores indígenas existentes na Terra Indígena Guarita que pertencem a Tenente Portela (RS): Km 10, Três Soitas e Pedra Lisa, se percebe que, apesar de fazerem parte da mesma comunidade indígena, pode haver ou não, uma disponibilidade de encaminhamento a escola de educação especial, de aceitação das deficiências, bem como, um número maior de

juízo em suas dificuldades, não sendo literalmente jogado do penhasco, mas, muitas vezes, sofrendo preconceitos significativos nem sempre de forma física, mas, psíquica.

indígenas com deficiência em determinado setor e não em outro. Porém, como o lócus da pesquisa acaba sendo somente dentro do espaço da escola de educação especial, mantida pela APAE de Tenente Portela (RS), não se tem como mensurar todos os indígenas com deficiência que residem em cada setor de maneira diagnóstica, para que se pudesse com isto, estabelecer um percentual que demarcasse a relação de disponibilidade de encaminhamento e ou não a escola de educação especial e/ou até mesmo a educação regular de ensino. Contudo, estes dados são relevantes e demonstram sim, que há mesmo que lentamente um trabalho de inclusão acontecendo em um setor da Terra Indígena Guarita, mais que em outros, mesmo que todos apresentem esta disponibilidade.

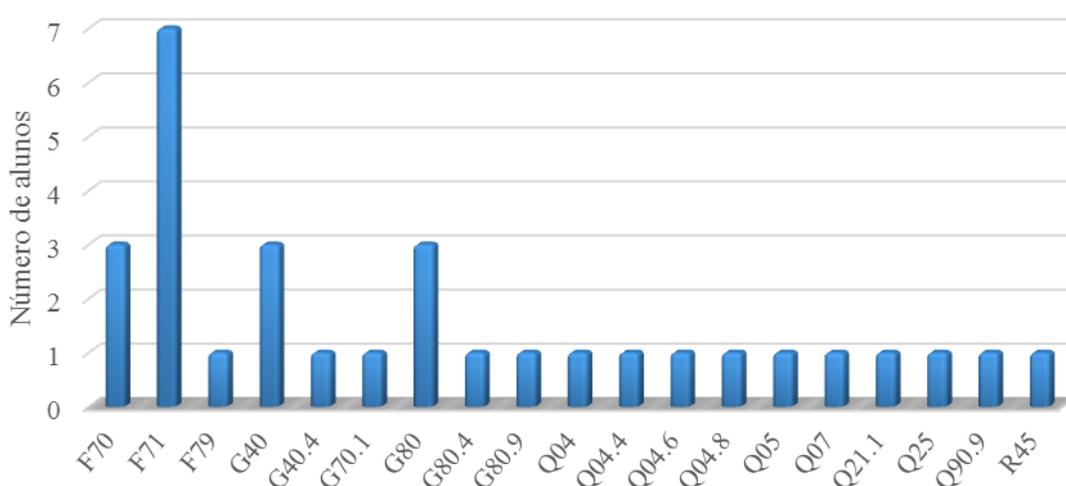
Quanto aos registros relacionados ao município de Redentora (RS), nos setores de Irapuá e Estiva, alguns questionamentos podem surgir e até mesmo, permanecer sem muitas respostas, considerando que o município de Redentora (RS) possui APAE e atende os indígenas com deficiência daqueles setores, que também fazem parte da Terra Indígena Guarita. Desta forma, parece até mesmo contraditório, estes indígenas com deficiência estarem registrados, matriculados, no município de Tenente Portela (RS). Porém, como existe uma relação que diz respeito ao parentesco e porque não, estabelecida através de vínculos (família/escola), muitas vezes, estes indígenas com deficiência que vieram de fora dos setores de Tenente Portela (RS), referenciados, com informações quanto ao trabalho executado por esta escola de educação especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS) podem ter estabelecido uma relação de confiança a partir do que foi transmitido pelos seus parentes. Essas relações são construídas junto às famílias e na comunidade, possibilitando vínculos de confiança, trocas de informações por familiares que já têm indígenas com deficiências inclusos e ou que conhecem o trabalho da escola de educação especial.

Referente aos indígenas com deficiência que residem na cidade de Tenente Portela (RS), fora da Terra Indígena Guarita, é interessante observar que seguem a relação de fluxo educacional e ao mesmo tempo comunitária, já que a escola de educação especial, mantida pela APAE é um espaço que também pode ser considerado comunitário. A própria sigla APAE confere ser uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, onde comunitariamente estes segmentos: pais, amigos e as pessoas com deficiência puderam se agrupar e organizar esta instituição/associação com um olhar e bem comum, às pessoas com deficiência e seus familiares, contribuindo para o desenvolvimento físico, mental e social desta população específica. E, atualmente se percebe que existem indígenas que residem fora

de Terras Indígenas, por questões organizacionais e de políticas internas comunitárias, pois, o processo de miscigenação está mais acentuado e ao mesmo tempo sendo naturalizado³⁵.

Na presença deste Gráfico 6, é possível observar os tipos de deficiências que foram registrados e estavam presentes nos documentos da escola de educação especial, mantida pela APAE de Tenente Portela (RS), sendo possível constatar um número significativo de diagnóstico em relação as deficiências dos alunos indígenas matriculados.

Gráfico 6 - Tipos de deficiências registradas nos documentos pesquisados dos(as) indígenas com deficiência matriculados(as) em escola de educação especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS).



Fonte: Elaborado pela autora com bases nos dados da pesquisa, 2017.

Foram tipificadas dezenove doenças diagnosticadas pelo Código Internacional de Doenças – CID 10. Para melhor compreensão do leitor, e também para sanar a dúvida ou curiosidade, será nomeado o CID com seus respectivos nomes.

As doenças que seguem a ordem no gráfico 6 são:

F 70 Deficiência intelectual;

F 71 Deficiência intelectual de leve a moderada;

F 79 Deficiência intelectual não especificada;

G 40 Epilepsia;

G 40.4 Epilepsia de difícil controle;

³⁵ Muitos relatos que circulavam em área indígena, durante a vivência em terra indígena, diziam respeito à luta pelas terras, para que as mesmas não ficassem “nas mãos” (sic) dos não indígenas. Assim, se o indígena homem trouxesse a mulher não-indígena para residir em área, em Terra Indígena, geralmente era bem aceita, porém, ao contrário, nem sempre era permitido, então, as mulheres indígenas, acabavam saindo da Terra Indígena para residirem com os homens não-indígenas e desta forma, não haver expropriação e a entrada de homens não-indígenas no espaço das comunidades indígenas, modificando ainda mais a realidade cultural e organizacional.

- G70.1 Transtornos mioneurais tóxicos;
- G 80 Paralisia cerebral;
- G 80.4 Paralisia cerebral atáxica;
- G 80.9 Paralisia cerebral não especificada;
- Q 04 Outras malformações congênitas do cérebro;
- Q 04.4 Displasia do septo e das vias ópticas;
- Q 04.6 Cistos cerebrais congênitos;
- Q 04.8 Outras malformações congênitas especificadas do encéfalo;
- Q 05 Espinha bífida cervical com hidrocefalia;
- Q 07 Malformações congênitas do sistema nervoso;
- Q 21.1 Comunicação interatrial;
- Q 25 Malformação congênita das grandes artérias;
- Q 90.9 Síndrome de down não especificada;
- R 45 Sintomas e sinais ou sinais relativos ao estado emocional.

Neste contexto, foram registrados com apenas um diagnóstico onze indígenas com deficiência; com dois diagnósticos sete indígenas com deficiência; e com três diagnósticos dois indígenas com deficiência. Registra-se também, que vinte e um indígenas com deficiência não apresentaram em seus registros, nos documentos pesquisados a especificidade de seus diagnósticos, não constando estes dados referentes a este item pesquisado. Entendendo também, que o não registro é um dado importante a ser percebido: as primeiras matrículas apresentavam poucas informações, algumas desprovidas inclusive, de dados básicos familiares. Com o passar dos anos, o formato de arquivamento, de organização e necessidade institucional foi modificando, ampliando assim, a gama de registros em relação ao aluno indígena com deficiência.

O que se pode perceber com os tipos de deficiências diagnosticadas é que há uma discrepância entre as mesmas. Porém, quanto à deficiência intelectual, a epilepsia e a paralisia cerebral se evidenciam uma frequência maior e constante entre os diagnósticos pesquisados. Não havendo, neste momento, como afirmar as motivações exatas das causas das deficiências, contudo, é importante enfatizar conforme propõe Schowantz *et al* (1990) em uma pesquisa, que foram entrevistados os indígenas da Terra Indígena Guarita, quanto ao surgimento de malformações congênitas entre outras deficiências, que os agrotóxicos utilizados nas lavouras dentro do território indígena, poderiam estar no rol das causas das deficiências aos indígenas, conforme a fala de homens e mulheres indígenas da comunidade: “(...) o veneno causa problemas, meus filhos já sofreram esse problema, na pele, vômitos e diarreias... acho

errado... ninguém controla o uso dos venenos. Só as autoridades poderiam resolver (mulher)” (1990, p.24).

Outro relato mencionado na pesquisa de Schowantz *et al* (1990), enfatiza que:

Tem acontecido que tem nascido muita criança com defeito físico... porque no passado quando acontecia isso os índios diziam que era um castigo de Deus e hoje é normal. O índio não coloca veneno nas lavouras, é questão desses arrendamento vai sempre ter veneno nas lavoura que vão para águas e até próximo das casas dos índios, os índios respiram isso aí deve tá prejudicando o pessoal (homem) (1990, p. 24).

Assim, estes relatos por parte de alguns indígenas contribuem para esta análise e reflexão das patologias, para os diagnósticos das deficiências, inclusive, de outras afirmativas feitas oralmente pelos velhos da comunidade, os avós, a partir de suas sabedorias e conhecimentos, no que se refere aos casamentos e o respeito às metades clânicas *Kamé* e *Kairú*, preconizando a união de um com o outro e não com as mesmas metades. E, este respeito vital nem sempre é evidenciado dentro das comunidades indígenas, principalmente com o descrédito em relação às tradições e a cultural, pelos próprios indígenas, ao passo que, muitos rituais deixaram de ser realizados e lembrados junto às comunidades indígenas, inferindo, segundo afirmação dos velhos, em algumas possibilidades, das causas das deficiências aos indígenas.

Compreende-se, contudo, que estes são alguns dos desdobramentos de causalidade possíveis às deficiências que acometem os indígenas. Poderiam surgir, conforme os diagnósticos observados no Gráfico 6, outros desdobramentos e causas possíveis. Porém, neste momento da pesquisa, as informações e conhecimentos apurados, servem como evidências, contribuindo, para caracterizar, delinear o perfil e dar uma maior relação de visibilidade de quem são os alunos indígenas com deficiência matriculados em uma escola de educação especial, mantida pela APAE de Tenente Portela (RS). E, que independentemente das causas e dos diagnósticos quanto às deficiências, o objetivo desta escola de educação especial é o acolhimento a todos os indígenas que apresentarem alguma deficiência diagnosticada.

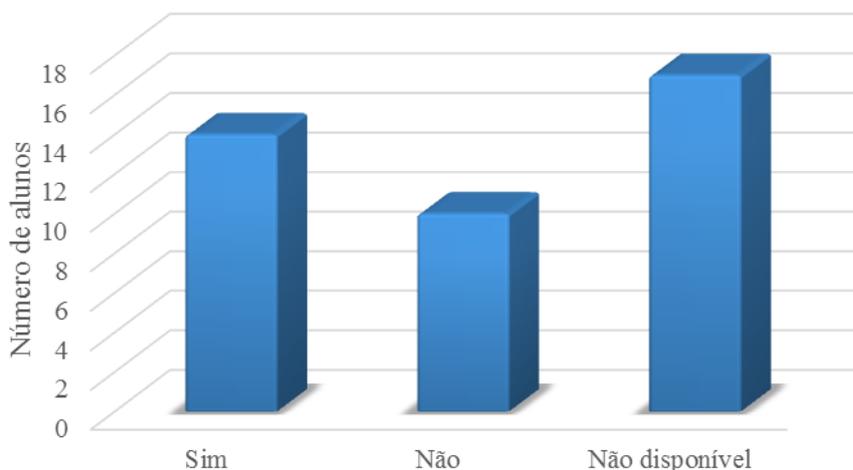
Evidenciando que, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) desta escola de educação especial, mantida pela APAE de Tenente Portela (RS), o papel da escola é de não poder se restringir:

(...) unicamente a transmissão de conhecimento e à socialização. A escola precisa conhecer quem são os seus alunos, seus interesses, suas realidades. Na escola é preciso pensar nas relações e isso só é possível criando vínculos, respeitando os alunos, ouvindo-os, conectando-se com suas dores e alegrias, trabalhando junto a eles valores éticos, estéticos, a solidariedade, contato e cuidado com o próprio corpo, com a natureza e o ambiente. Trabalhar os saberes matemáticos, linguísticos, político social, ambientais, temas transversais e tecnológicos, enfim, tudo o que for necessário para a formação do cidadão com direitos e deveres respeitando, articulando a prática pedagógica com a família e a comunidade (PPP, 2016, p. 23).

Desta forma, o que pode verificar é que esta escola de educação especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS), oferta um espaço educacional que valoriza os sujeitos em suas capacidades e potencialidades, também, com a humanização do processo educacional e com as diversas relações sócios familiares que são fundamentais para o desenvolvimento dos educandos, contribuindo assim, ara além da aprendizagem, melhores condições e qualidade para suas vidas.

A leitura do Gráfico 7 elucida a seguinte realidade: dos quarenta e um alunos indígenas com deficiência matriculados na escola de educação especial, mantida pela APAE de Tenente Portela (RS), quatorze foram incluídos em escolas regulares de ensino, dez não foram incluídos e os dezessete restantes não possuíam registros nos documentos pesquisados que pudessem sinalizar a sua inclusão na rede regular de ensino, por isto, permaneceram como não disponível.

Gráfico 7 - Alunos(as) indígenas com deficiência incluídos em escolas regulares de ensino



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2017.

Considerando que o número de incluídos é maior no ensino regular, uma reflexão possível e ao mesmo tempo interessante, à luz desta pesquisa, é que os dados corroboram com a proposta legítima de inclusão e ao mesmo tempo, condiz com o que é a ideia da visão

educacional de uma escola de educação especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS), a partir da proposta APAE Educadora e em especial, a partir do que preconiza o PPP da escola de educação especial, entendendo que ao estar em condições, o aluno deve ser incluído na escola regular de ensino. E, a escola de educação especial, muitas vezes, poderá servir de uma primeira estada, um primeiro contato com o acolhimento educacional, clínico e assistencial, veiculando a um passo seguinte que é a inclusão em outro espaço de educação que não somente a educação especial, conforme a demanda e a escolha de cada indígena com deficiência e seus familiares.

Lembrando que a inclusão na rede regular de ensino é um ganho e está sancionada legislativamente, contudo, isto não quer dizer que, os alunos indígenas com deficiência e seus familiares não possam optar e ao se sentirem incluídos na escola de educação especial, permanecerem nela. Ao passo que, desde janeiro do ano de 2011, através do Parecer nº 102/2011, referente ao Processo CEED nº 302/27.00/10.7, houve a aprovação para esta escola de educação especial, mantida pela APAE de Tenente Portela (RS) do regimento escolar para o ensino fundamental – anos iniciais e para o fundamental – anos na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA).

Compreendendo que os objetivos dos níveis para o ensino fundamental anos iniciais (6 a 14 anos) é:

I. Adquirir habilidades cognitivas e perceptomotoras visando à aprendizagem, acompanhado da análise crítica das atividades como processo de aquisição do conhecimento; II. Propiciar o desenvolvimento da capacidade de aprender dos educandos com deficiência intelectual; Desenvolver programas e/ou projetos nas áreas de educação física e artes, favorecendo o desenvolvimento do potencial dos alunos, visando o acesso aos bens, espaços e serviços comunitários; IV. Propiciar aos educandos a liberdade de criar, produzir, desenvolver habilidades, expressar suas ideias e sentimentos, promovendo a socialização e a formação integral, respeitando suas condições e considerando suas potencialidades, através de um currículo funcional flexível (CEED/RS, 2011, p.06).

E, para o ensino fundamental anos iniciais na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA) (a partir dos 15 anos):

I. Construir um processo de desenvolvimento integral através de ações pedagógicas com os educandos que não tiveram a oportunidade de receber a escolarização em tempo hábil; II. Possibilitar ao educando a convivência com seus pares e vivenciar uma dimensão social da qual necessita para desenvolver-se como qualquer ser humano, oferecendo condições para a sua alfabetização; III. Desenvolver conteúdos propedêuticos do ensino fundamental por meio de currículos flexíveis a aprendizagem significativa e funcional para a vida do educando; IV. Oportunizar desenvolvimento integral do educando estimulando sua criatividade, diversificando

as atividades para que ele possa adquirir sua autonomia, introduzindo hábitos na vida diária o aproximando social e profissional; V. Desenvolver programas adaptados e/ou projetos nas áreas de Educação Profissional, favorecendo o desenvolvimento do potencial dos educandos, visando o acesso aos bens, espaços e serviços comunitários; VI. Construir um processo de desenvolvimento integral, no qual o educando seja sujeito de sua aprendizagem (CEED/RS, 2011, p.06-07).

Desta forma, os alunos indígenas com deficiência podem se servir do espaço da escola de educação especial e se sentirem incluídos dentro desta proposição, como podem, a partir do que é visto no Gráfico 7, estarem fazendo parte do processo de inclusão junto as escolas da rede regular de ensino. Lembrando, que a escola de educação especial, objetiva a não segregação, sim, a inclusão de seus alunos, ao passo que oferece a estes, a possibilidade de “um processo de aprendizagem condizente com as suas necessidades, dando-lhe oportunidade de aprender e de participar de todo o processo de ensino e aprendizagem com vistas ao desenvolvimento da autogestão e autodefesa para o exercício da cidadania” (PPP, 2011, p.26). E, ainda consta no PPP da escola de educação especial, mantida pela APAE de Tenente Portela (RS) que a mesma está inteiramente de acordo com a proposta da Federação Nacional das APAEs em relação a APAE Educadora: A Escola que buscamos, sabendo que a APAE é uma instituição que defende os direitos da pessoa com deficiência e se compromete a construir, também, uma educação inclusiva, no território nacional. Afirmando que “sem o acesso à escola, dificilmente as pessoas com deficiência intelectual e múltipla conseguirão exercer a sua cidadania com plenitude” (PPP, 2016, p.27).

Além do ensino fundamental, nas duas abrangências – anos iniciais e anos iniciais na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), aprovados pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (CEED), a escola de educação especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS), oferta aos seus alunos indígenas com deficiência o atendimento educacional especializado (AEE), através do seu Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), que tem como objetivo principal a contribuição “com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos incluídos e, ainda, apoiar os profissionais da escola regular para garantir aos educandos os atendimentos adequados as suas necessidades” (CAEE, 2013, p.01). Compreendendo que o AEE tem uma proposta específica de abordagem³⁶ para ser desenvolvido junto ao espaço da escola de educação especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS), sendo visualizado como:

³⁶ Compreendo que há programas de atendimentos específicos: “Programa de Atendimento Educacional Especializado I – é destinado a alunos da Educação Infantil que estão incluídos em instituições que atendem esta demanda, compreendendo o desenvolvimento de atividades educacionais específicas, com atendimento individualizado ou em grupos de seis. O profissional do AEE é o responsável pela elaboração e execução do

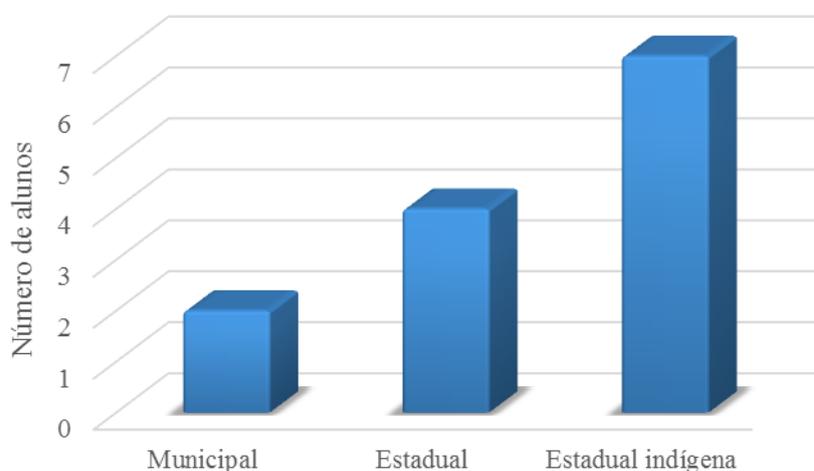
(...) conjunto de atividades, recursos pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar a formação dos alunos no ensino regular, é direito de todos os alunos e será oferecido em turno inverso, individualmente ou em grupo de até seis alunos, não sendo substitutivo às classes comuns e acontece durante todo o processo de escolarização, quando necessário (CAEE, 2013, p. 14).

E, assim, mesmo sendo visualizado no Gráfico 7 um número maior de alunos indígenas com deficiência sendo inclusos na rede regular de ensino é visível também que, outros, mantêm a sua escolha em permanecerem e se sentirem incluídos no espaço da escola de educação especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS), participando da oferta educacional que a escola vem desenvolvendo e proporcionando aos seus alunos, positivando-os e acreditando em seus potenciais.

É possível visualizar com o Gráfico 8, que a preferência quanto a inclusão na rede regular de ensino, dos quatorze alunos indígenas com deficiência, ocorre nas escolas estaduais indígenas. Sendo que, oito alunos foram incluídos nas escolas estaduais indígenas localizadas dentro de Terra Indígena, quatro em escolas estaduais e dois em escolas municipais, ambas as categorias, na cidade do município de Tenente Portela (RS), ou seja, a maioria permanece em Terra Indígena. Contudo, há uma população que mesmo tendo como possibilidade permanecer no seu território, encontra fora dele o desejo de estar incluído. Lembrando que, apenas dois indígenas com deficiência matriculados na escola de educação especial, moram fora de Terra Indígena, conforme já foi apresentado no Gráfico 5, e que há um total de seis alunos indígenas com deficiência matriculados em escolas não-indígenas, na cidade.

Plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos. Programa de Atendimento Educacional Especializado II – é destinado a alunos incluídos nas classes comuns de Ensino Fundamental e do Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, compreendendo o desenvolvimento de atividades educacionais específicas, com atendimento individualizado ou em pequenos grupos com, no máximo, seis alunos. O profissional do AEE é o responsável pela elaboração e execução do Plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos” (CAEE, 2013, p. 14-15).

Gráfico 8 - Classificação das escolas regulares que os(as) alunos(as) indígenas com deficiência estão incluídos.

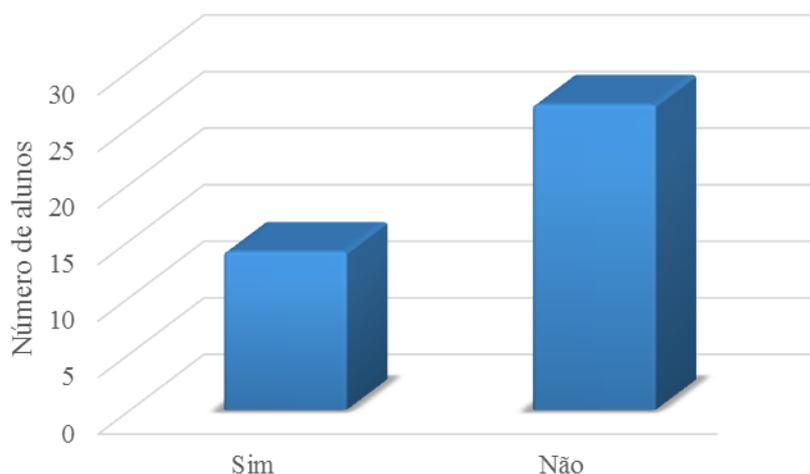


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2017.

A leitura destes dados, tocam em um ponto que veio marcado durante a produção desta escrita, que diz respeito ao duplo da inclusão: ser indígena e ser deficiente e ao mesmo tempo, pensando no lugar espaço/território que este indígena pode se sentir incluído. Por isto, pensar a inclusão enquanto processo, diz respeito à escuta, lembrando que o indígena terá condições de manifestar através de sua linguagem, de sua expressão, de sua verbalização, se está ou não se sentindo incluído, fazendo parte do processo e se desenvolvendo através do mesmo no contexto de sua inserção.

O que se evidencia no Gráfico 9 são os alunos indígenas com deficiência que permanecem e os que não permanecem na escola de educação especial, mantida pela APAE de Tenente Portela (RS).

Gráfico 9 - Permanência dos alunos(as) indígenas com deficiência na escola de educação especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS).



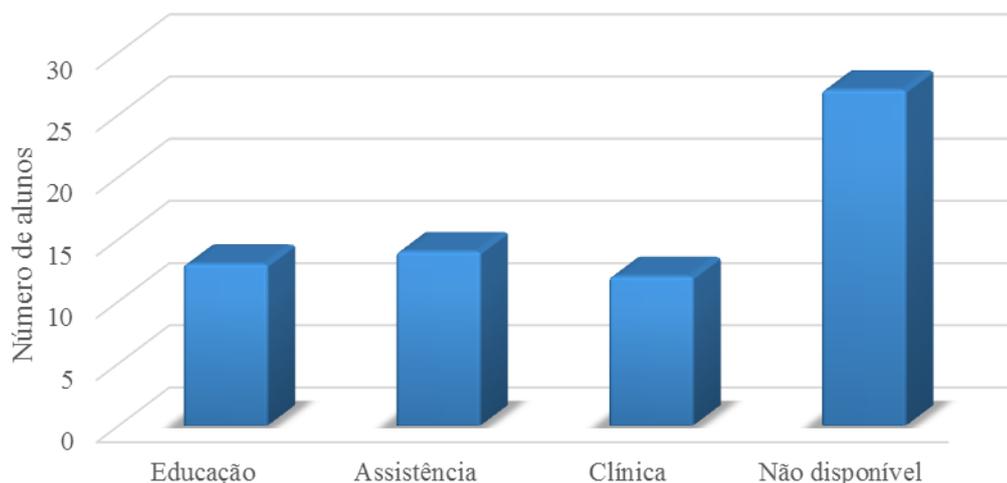
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2017.

Considerando que o total é de quarenta e um alunos indígenas com deficiência matriculados desde o ano de 1991 até o ano de 2016, e que vinte e sete não permanecem mais na escola de educação especial e quatorze permanecem. Neste sentido, por mais que a somatória final pareça baixa em relação ao total de matriculados, ainda assim, a permanência é significativa e pode remeter a algumas hipóteses, como: a dificuldade e resistência de haver a inclusão na rede regular de ensino, mesmo havendo uma legislação que ampare este processo; a negação deste processo inclusivo extra escola de educação especial, ainda mais, em se tratando da população indígena com deficiência que passa pela a dificuldade maior, considerando que carece ser duplamente inclusa: pela sua condição de indígena e pela sua deficiência; e ou ainda, a possibilidade do aluno indígena com deficiência se sentir incluído no contexto da escola de educação especial, mantida pela APAE de Tenente Portela (RS), referenciando as áreas: educacional, clínica e assistencial. O ambiente da escola, pode ser ou representar um espaço acolhedor que agrega, ampara além do aluno indígena com deficiência, seus familiares, se equiparando ao território comunitário de onde vêm e por outro lado, possibilitando trocas, aprendizagens, experiências que dizem respeito ao processo educacional.

O Gráfico 10 ilustra o tipo de matrícula realizada pelos alunos indígenas com deficiência, computando treze alunos matriculados na área da educação, quatorze na área da assistência e doze na área clínica. Observando que, o total de indígenas com deficiência que

permanece na escola de educação especial são quatorze como já visualizado no gráfico anterior e desta maneira, os indisponíveis acabam sendo os vinte e sete restantes.

Gráfico 10 - Tipo de matrícula do(a) aluno(a) na escola de educação especial, mantida pela APAE de Tenente Portela (RS).



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2017.

Importante salientar que, existem três alunos com dois tipos de matrículas, um deles nas áreas de assistência e clínica e outros dois, nas áreas de assistência e educação e onze com os três tipos de matrículas, nas áreas de assistência, clínica e educação. Percebendo com isto que, além da área educacional, estes alunos na sua grande maioria recebem outros tipos de acompanhamentos e tratamentos para a sua melhor qualidade de vida. Todavia, a área da educação permanece em evidência e dentro da proposta desta escola de educação especial eles encontram possibilidades de aprendizagens, de acordo com os seus tempos de produção e as suas necessidades. Muitas vezes, por estarem próximos dos seus pares, de alunos com as mesmas dificuldades, conseguem se sentir melhor incluídos e acolhidos, aptos para desenvolverem suas capacidades e habilidades.

Como as áreas de abrangência da mantenedora da escola de educação especial, a APAE, entre outras, é focada na clínica, na assistência e na educação, é interessante perceber que este espaço institucional, ofertado pela APAE de Tenente Portela (RS) consegue contribuir com a evolutiva e a melhor qualidade de vida dos indígenas com deficiência ali matriculados. Havendo a visão dos sujeitos em sua integralidade, sendo acolhidos, cuidados, tratados a partir das suas reais necessidades, possibilidades, capacidades e condições. Corroborando com uma afirmação registrada no PPP da escola de educação especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS):

É papel da escola, oferecer uma educação que promova o desenvolvimento integral, estimulando o trabalho em equipe, o comprometimento dos atores sociais, a autonomia e a solidariedade. Além de garantir o acesso ao conhecimento dos menos favorecidos e a valorização da educação como forma para que o aluno estabeleça relação entre o conteúdo e sua experiência de vida (2016, p. 22-23).

Desta maneira, a leitura que se pode fazer a partir deste Gráfico 10 é que os espaços ofertados pela APAE, mantenedora da escola de educação especial, através dos seus serviços, é fundamental para o amplo desenvolvimento dos alunos indígenas com deficiência matriculados. Pois, eles conseguem aproveitar destes serviços para evoluírem, e a escola acaba sendo este local de acolhimento de oportunidades em nível de desenvolvimento sócio educacional.

Outra reflexão importante, mencionada no PPP desta escola de educação especial, mantida pela APAE de Tenente Portela (RS) é que ela propicia um ambiente que:

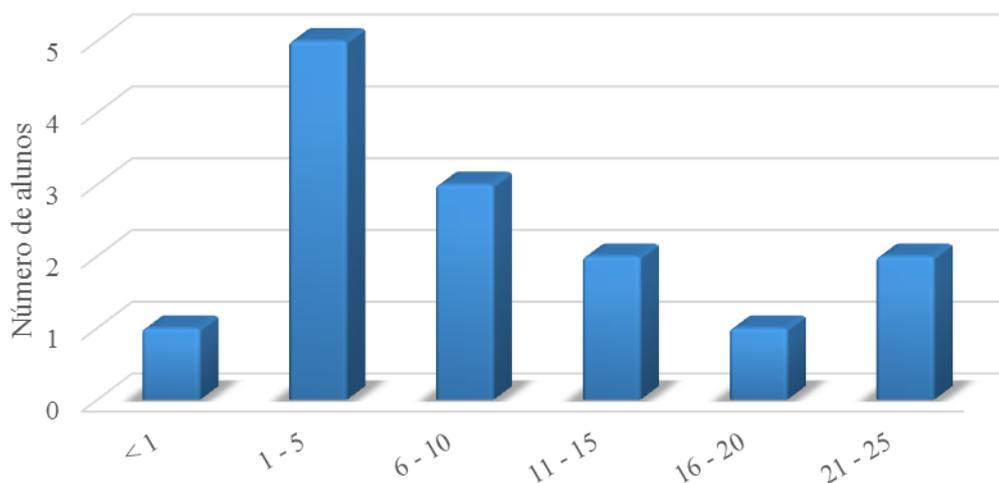
(...) valorize a intervenção e a descoberta, onde os alunos possam construir sua aprendizagem, aprender a aprender, sem medo do erro, uma vez que é na reconstrução dos conhecimentos que o aluno adquire autonomia intelectual. A escola deve ser um espaço agradável e prazeroso, que os esforços somados na interação escola e sociedade ofereçam possibilidades de crescimento aos educandos em enfrentar as diversidades nesse universo competitivo e de constantes mudanças. Que seja uma escola inovadora, com profissionais especializados e compromissados com a qualidade da educação oferecida nas diversas áreas e modalidades de atuação na Educação Especial (2016, p. 15-16).

Assim, o que se pode perceber é que no espaço da escola de educação especial, a proposta é que haja um interesse de crescimento intelectual de seus alunos, mas, não somente um foco neste interesse, sim, na história de vida dos sujeitos, das pessoas com deficiência que fazem parte da escola. Compreendendo que, para o indígena com deficiência, este espaço educacional é positivo, agregador, pois, uma das proposições da escola de educação especial é justamente, trabalhar as diversidades e o enfrentamento sócio educacional junto à sociedade que constantemente apresenta uma infinidade de mudanças e demanda a rápida adaptação por parte dos sujeitos que nela habitam.

Com o Gráfico 11 é possível refletir sobre o tempo em que os quatorze alunos indígenas com deficiência estão matriculados nesta escola de educação especial, mantida pela APAE de Tenente Portela (RS), com a seguinte configuração: com idade menor de um ano, um aluno com sete meses, com um ano de matrícula na escola de educação especial somaram três alunos, matriculados no período de três anos são dois alunos, com nove anos de matrícula, há dois alunos e há respectivamente em sete, onze, doze, dezoito, vinte e um e

vinte e cinco anos de matrícula na escola de educação especial, um indígena com deficiência em cada um destes tempos de matrícula.

Gráfico 11 - Tempo atual (2016) em que o(a) aluno(a) permanece na Escola de Educação Especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS).



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2017.

Estes dados explícitos no Gráfico 11, propõe a reflexão que realmente existem alunos indígenas com deficiência que estão há muito tempo no ambiente da escola de educação especial, mantida pela APAE de Tenente Portela (RS) e que poderiam ter mantido uma aproximação maior com a rede regular de ensino, através do processo de inclusão educacional, evidenciando, nestas circunstâncias, a hipótese de institucionalização. Porém, se o espaço da escola de educação especial for pensado como uma das únicas possibilidades e viabilidade deste aluno indígena com deficiência sair do tão somente convívio familiar, se amplia a gama e o olhar quanto ao que poderia ser chamado de institucionalização. Pensar que este processo é inclusão pode gerar confrontos técnicos e legais, porém, afirmar que estes alunos indígenas com deficiência não se sintam incluídos neste ambiente, que para eles também é comunitário, significativo e motivador de aprendizagens a partir de suas potencialidades e capacidades, seria no mínimo um descaso e uma forma de despoticizar o que para o sujeito possa ser a compreensão de estar e ou não incluído.

E, foi pensando em todo este processo de inclusão de indígenas com deficiência no contexto da educação especial, que se buscou através da exposição dos dados expostos nos gráficos, das leituras, da análise e das reflexões, possibilitar com as mesmas, a sistematização e elaborar um olhar panorâmico com algumas das características, traçando um perfil de quem

são e foram os indígenas com deficiência matriculados nesta escola de educação especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS).

Ficando evidente: as suas deficiências, através do Código Internacional de Doenças CID 10, bem como, as suas condições educacionais de permanência na escola de educação especial e na rede regular de ensino, podendo aí ser abordado o processo de inclusão e as relações de acolhimento e escuta aos indígenas com deficiência matriculados na escola de educação especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS).

É através destes olhares e reflexões, que se avalia como indispensável à reflexão quanto às possibilidades, as limitações e as implicações que precisam ser levadas em consideração ao se abordar o processo educacional junto aos indígenas com deficiência. Pois, como muitas vezes, foi enfatizado nesta pesquisa, o indígena com deficiência carece ser incluído duplamente, por sua condição de indígena e pela própria deficiência. E, por mais instituídas que estas duas “inclusões” possam estar em âmbito constitucional, ainda assim, são perceptíveis rechaços, pré-conceitos, discriminações e exclusões sócio educacional a esta população.

CICLOS FINAIS

Ao finalizar a escrita desta dissertação, sobre **A inclusão de indígenas com deficiência no contexto da educação especial: possibilidades, implicações e limitações** se tem a sensação de que um ciclo se fechou, evidenciando as mudanças e as transformações espaciais e temporais que marcaram novos acontecimentos e possibilitaram novos olhares, os quais podem direcionar a abertura de novos ciclos, pois, esta temática não se fecha em si, ela pode surgir sob novas perspectivas e lugares.

Então, como finalizar? É na tentativa de olhar este momento como um ciclo cumprido, que se buscará trazer presente os caminhos percorridos durante a escrita da dissertação. Na tríade: possibilidades, implicações e limitações do processo de inclusão de indígenas com deficiência, foi possível sentir e fazer existir a vulnerabilidade e a dureza ao mesmo tempo, através da história, dos mitos, da cultura, das diferenças, da exclusão, do pré-conceito que infelizmente é pouco discutido e conhecido no meio sócio educacional.

Perceptível a esta condição, se buscou através da mitologia de maneira poética e verdadeira, presentificar alguns olhares que contribuiram para a ressignificação das diferenças e deficiências de forma ilustrativa e significativa, uma vez que, os mitos contam de maneira metafórica às histórias que entusiasmam, dão vida à humanidade, preservando a relação com a natureza, com o espiritual e o real.

Através da contextualização da educação especial no Brasil, foi possível realizar um panorama de como esta vem sendo abordada desde os primórdios até a segunda metade do século XXI. Neste percurso, foi possível observar os desdobramentos ocorridos através dos séculos diante das mudanças que ocorriam em cada tempo, contribuindo para a compreensão da história no âmbito mundial, até se chegar à trajetória do percurso brasileiro. Desta forma, foi perceptível ponderar o que as mudanças e avanços representaram para vida das pessoas com deficiência, incluindo aí, em especial, os indígenas com deficiência. Cabe lembrar que no Brasil, há uma legislação, um marco fundamental que é a Constituição de 1988, que afirma a igualdade de direitos a todos, indistintamente, porém, ainda é agravante e preocupante à distância existente entre o que é preconizado pela lei e o que realmente acontece nas práticas e vivências em diferentes situações e lugares.

Concomitante, se buscou trazer para a escrita, à educação especial, sob a perspectiva da educação inclusiva a fim de pensar e observar como o indígena com deficiência se insere no contexto de educação especial. Por essa via, a premissa de que a escola de educação especial, possa ser um espaço educacional inclusivo é premente, ao passo que, a inclusão que

aqui é presentificada se refere a inclusão que o sujeito – o indígena com deficiência – possa expressar como se sentindo incluído. Mesmo que, se evidencie uma diferenciação de conceitos em relação à maneira e ao olhar que se possa ter com a instituição escola, no que tange o processo de inclusão, observando: a **escola exclusiva** sendo aquela, que acolhe somente um público específico, que é o caso da escola de educação especial; a **escola inclusiva**, aquela que acolhe a todos os públicos com ou sem deficiências, que é junto à rede regular de ensino; e como **escola excludente** aquela que pode ser à escola de educação especial como a escola da rede regular de ensino. Lembrando que, para estar na condição de escola que exclui, depende muito de todo o contexto que a rodeia e em especial, dos sujeitos que nela permanecem e trabalham, priorizando e pensando, como todos, dentro de suas especificidades e particularidades, se sentem neste ambiente. Desta maneira, a inclusão independentemente de conceituação e de espaço educacional, vai acontecer a partir do contexto de cada instituição escolar a partir dos diferentes sujeitos envolvidos neste processo. Compreende-se que a responsabilidade é grande, pois para se sentir acolhido e incluído neste processo, é preciso, neste caso, que o indígena com deficiência tenha o apoio familiar, da instituição e da sociedade, para se sentir verdadeiramente incluído.

Neste anseio, o interesse e a necessidade de buscar formas de verificação quanto a este processo, a partir das possibilidades de olhar e caracterizar uma escola de educação especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS), bem como, os indígenas com deficiência matriculados nesta instituição, foram imprescindíveis para o desenvolvimento desta pesquisa. Contextualizar o município de Tenente Portela (RS), a escola de educação especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS) e em especial, os indígenas com deficiência que lá estavam e estão matriculados, caracterizando-os enquanto perfil, em relação as suas potencialidades inclusivas educacionais, foram e são contextos necessários para visualizar e compreender a história e a realidade vivida nesta região. Não foi possível se deter na leitura e na escrita, no passado e nas memórias, foi necessário ir até o acervo de uma escola de educação especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS), para elucidar e através dos dados disponibilizados, tornar viva essa realidade que pouco tem sido prioridade para a sociedade. Com as informações e documentos, foram organizados gráficos, na tentativa de estabelecer uma relação de visibilidade quanto aos indígenas com deficiência matriculados na escola de educação especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS). Com maior ênfase, foram priorizadas as informações sobre quem eram e são estes indígenas com as suas deficiências e quais eram e são as suas condições educacionais, somente assim, se poderia ilustrar sobre as reais possibilidades, implicações e limitações do processo de inclusão no

espaço da educação especial. Compreendendo que este espaço existe, que ele é sim, uma possibilidade e quem sabe, para alguns indígenas com deficiência a única possibilidade por escolha e pela sua própria realidade. Dito de outra forma, ao pensar nas possibilidades, é possível refletir sobre o acesso, as demandas e as necessidades, e, em especial, o acolhimento ao indígena com deficiência, potencializando assim, as suas capacidades e habilidades enquanto sujeito de desejo e de direitos, que deveria e deve ter voz e vez para a construção de sua história, bem como, do processo educacional.

Inclusão é isto. A possibilidade de acolhimento e de se sentir fazendo parte do processo, nada adiantará haver escola dita inclusiva se, para o sujeito que é e será incluído, a mesma, não lhe pareça inclusiva. A inclusão está para além dos muros, dos territórios, dos espaços educacionais, a inclusão a qual é demarcada no decorrer da escrita contempla esse pensamento a partir das ações, da oferta do acolhimento, da escuta, do sentimento de fazer parte do processo de inclusão, enquanto processo na construção em conjunto de um espaço subjetivo e educacional possível. Nesta perspectiva, a dissertação buscou apresentar através das leituras, da escrita e dos dados que a presença e a existência de indígenas com deficiência na escola de educação especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS), é um espaço de inclusão, de possibilidades e buscas.

É frequente haver questionamentos e dúvidas sobre a educação regular e a educação especial. Porque existem duas e não uma? Não se está falando do mesmo objetivo e finalidade? As divisões, as separações, nem sempre representam o que realmente são no cotidiano, nas vivências e na construção do processo de ensino/aprendizagem. Parece que a existência das leis e do formato quase que indutivo do processo de inclusão engessa a crença de que só é inclusão se seguir o mesmo modelo, ou seja, o parâmetro da educação no ensino regular. A partir destas reflexões e constatações, é possível afirmar que há possibilidades de inclusão de indígenas com deficiência em escola de educação especial mantida pela APAE, mesmo que, se esteja falando de uma APAE e de um município específico. O importante é poder pensar que através destas especificidades que se poderá abrir precedente para outras formas de pensar, de olhar, de sentir e buscar, respeitar, valorizar e também, realizar investigações e estudos capazes de transformar ou mostrar a história como ela é.

Neste percurso de buscas e respostas, as implicações se fazem presentes, ao passo que, as mesmas dizem respeito somente a quem faz parte deste processo educacional, que tenta trazer presente à realidade do indígena com deficiência, do seu processo de inclusão que é sim, um processo singular, mas, não deixa de ser inclusivo. E, por conta disto, o espaço da educação especial, da APAE como mantenedora da escola de educação especial, é um espaço

inclusivo, e as implicações, diz respeito ao processo de escuta aos indígenas com deficiência que sofrem o rechaço duplo para haver a inclusão, o de ser indígena e deficiente, passando pelo processo de desvalorização da sua cultura, forma de viver, de ver e de sentir o mundo ao seu redor. Acreditando que todos, com os seus direitos e também deveres, precisam seguir o que legalmente está preconizado, sem serem percebidos como incapazes de realizarem as projeções e ações diante da vida. As implicações dizem, portanto, do quanto cada sujeito que faz parte do processo é capaz de se apropriar de seu lugar e se dignar a realizar a escuta do outro, para compreender que incluir não é somente integrar, mas sim, proporcionar e viabilizar condições para que o sujeito, o indígena com deficiência, possa vir a ser, dentro de suas capacidades e potencialidades, acolhido, a fim de protagonizar o seu lugar, o seu tempo e a sua história.

Por mais que muito tem se avançado no campo das políticas públicas para inclusão e na compreensão social sobre a realidade, ainda se tem presente muitas implicações. A divisão da educação em educação regular e educação especial, ainda são um dos gargalos da educação, que basicamente poucos querem tocar, assumir e se desafiar, ainda mais, quando o incluído é excluído pela sua condição de ser, um ser humano de uma etnia indígena.

A partir destas reflexões, é possível perceber que esta história possui um passado, e que no futuro, de cada dia, de cada amanhã, necessitará de profissionais comprometidos, engajados e sensibilizados no que vem a ser a educação especial, a inclusão e, em especial, os indígenas com deficiência neste contexto. Há limites em relação a políticas públicas, a gestão de recursos humanos, ao desejo de querer fazer parte deste sistema pelos próprios professores, tanto na busca pela formação e qualificação tanto pela questão salarial, incluindo o pré-conceito e a discriminação. Enfim, elencar todas as limitações que ainda são visíveis neste contexto, com certeza, poderia tomar muito espaço desta escrita. Contudo, de maneira concisa se compreende que a limitação maior está na não aceitação e na cegueira de muitos, ao não perceber que os indígenas com deficiência existem, que eles fazem parte do território nacional, que precisam ser escutados e olhados nas suas singularidades, integridade e integralidade, precisam ser acolhidos dignamente para se sentirem parte do sistema educacional, independentemente do espaço que escolherem para estar exercendo a sua cidadania e realizando o seu aprendizado, incluídos em última análise.

Foi neste amago que a dissertação buscou contemplar e ter presente as possibilidades, as implicações e as limitações em relação à inclusão de indígenas com deficiência dentro da realidade da educação especial, que por via histórica, se torna nítido observar que à mudança de estrutura em relação à realidade histórico-cultural humana, sempre

foi criada pelo ser humano, e a mesma só será modificada por ele. Nesta condição, a realidade está dada, existe um sistema estruturado de uma maneira que nem sempre foi condizente com as necessidades humanas, que nem sempre pensa no outro, no processo de exclusão e no reconhecer, valorizar e incluir. O que a lei preconiza quanto à inclusão educacional, é o ideal. Contudo, nem sempre este ideal é o que condiz com o real. E, esta dissertação demonstrou que falar de educação especial, de inclusão, de indígena com deficiência requer sensibilidade, escuta e acolhimento, para então, se processar a proposição de que a partir da história, da cultura de cada sujeito se tem condições de junto dele, do seu protagonismo, compreender onde e de que maneira poderá se sentir incluído, evoluindo, desenvolvendo e crescendo no seu processo sócio educacional.

REFERÊNCIAS

APAE. ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS. **Rede APAE e sua história**. Disponível em: <<https://www.apaebrasil.org.br>>. Acesso em 07 set. 2016.

_____. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Tenente Portela, 2016.

_____. **Centro de Atendimento Educacional Especializado**. Tenente Portela, 2013.

ALMEIDA, L. K. **Análise Antropológica das igrejas cristãs entre os *Kaingang* baseada na etnografia, na cosmologia e dualismo**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Departamento de Antropologia. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social. 155 p., 2004.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.

ARANTES, R. Histórico de Tenente Portela. In.: **Seminário Memórias de Tenente Portela e Municípios Descendentes**, Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

BATTESTIN, C. **Educação e crise ambiental: o princípio responsabilidade como imperativo ético**. Universidade Federal de Pelotas: Programa de Pós-Graduação, 2009.

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: tecnologia e educação, 2013.

BIANCHETTI, L.; CORREIA, J. A. **In/exclusão no trabalho e na educação – aspectos mitológicos, históricos e conceituais**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2011.

BURATTO, L. G. **O Indígena em Situação de Deficiência: o duplo desafio da inclusão**, 2007. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_lucia_gouvea_buratto.pdf>. Acesso em 23 dez. 2015.

_____. **Prevenção de deficiência: programa de formação para professores *Kaingang* na terra indígena Ivaí-Paraná**. São Carlos, 2010, 198 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos.

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

_____. **Lei nº 13.416/2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, 2015.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 9/2015.** Diz respeito a orientações para a promoção do acesso de povos indígenas de recente contato a processos educacionais, 2015.

_____. **Resolução nº 01/2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores indígenas em cursos de educação superior e de ensino médio e dá outras providências. 2015.

_____. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014** - Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos, 2014.

_____. **Parecer CNE/CP 06/2014.** Diretrizes Nacionais para formação de professores indígenas, 2014.

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

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

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2/2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 2012.

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

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

_____. **Parecer CNE/CEB nº 13/2012.** Versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, 2012.

_____. **Lei nº 12.764/2012.** Cria a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista, 2012.

BRASIL. **Convenção nº 169/1989.** Sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT - Organização Internacional do Trabalho. Brasília: OIT, 2011.

_____. **Parecer CEED nº 102/2011.** Aprova o regimento Escolar para o ensino fundamental – anos iniciais e para o ensino fundamental – anos iniciais na modalidade de Educação de Jovens e Adultos da Escola de Educação Especial em Tenente Portela, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 7/2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2010.

_____. **Decreto nº 7.084/2010**. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Brasília: MEC, 2010.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 05/2009**. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 04/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009.

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

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

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, Brasília: MEC, 2008.

_____. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007. Prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Entregue ao Ministro da Educação jan./ 2008.

_____. **Decreto nº 6.094/2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, 2007.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

_____. **Decreto nº 5.051/2004**. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, 2004.

_____. **Decreto nº 5.296/2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências, 2004.

_____. **Decreto nº 5.626/2004**. Regulamenta as Leis n 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das

peessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.436/2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências, 2002.

_____. **Parecer CNE/CP 010/2002**. Solicita pronunciamento do Conselho Nacional de Educação quanto à formação de professor indígena em nível universitário, 2002.

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

BRASIL. **Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contras as pessoas portadoras de deficiência, Brasília: Presidência da República, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**, 2001.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2/2001**. Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001.

_____. **Parecer nº 14/1999**. Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Indígena, 1999.

_____. **Resolução nº 3/1999**. Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas, 1999.

BRASIL. **Convenção de Guatemala**, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI**, 1998.

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

BRASIL. **Decreto nº 1.904/1996**. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), 1996.

_____. **Decreto Presidencial nº 26/1991**. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil, 1991.

_____. **Portaria Interministerial nº 559/1991**. Sobre a educação escolar para as populações indígenas, 1991.

_____. **Projeto nº 2.0571991**. Dispõe sobre o Estatuto das Sociedades Indígenas, 1991.

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

_____. **Lei nº 6.001/1973**. Estatuto do Índio, 1973.

_____. **Decreto Legislativo nº 20, de 1965. Convenção 107/1957**. Concernente à proteção e integração das populações indígenas e outras populações tribais e semi-tribais de países independentes, 1965.

CAMPBELL, J. **O poder do mito (1904-1987)**. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CORREIA, D. F. H.; CORREIA, P. C. H. Novos olhares da educação especial: o índio com deficiência nas comunidades indígenas. In.: **Educação Especial em contexto inclusivo – reflexão e ação**. Salvador: Edufba, 2011.

CHEMAMA, R. **Dicionário de Psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

DE CARLI, E. M. D.; HEIDEMANN, J. F. D. Histórico da Associação de pais e Amigos dos Excepcionais, APAE Tenente Portela, Mantenedora da Escola de Educação Especial Recanto da Alegria. In.: **Seminário Memórias de Tenente Portela e Municípios Descendentes**, Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

DICIONÁRIO AURÉLIO. **Significado da palavra descritor**. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/descriptor>>. Acesso em 01 maio 2016.

FERNANDES, L. B.; SCHLESENER A.; MOSQUERA C. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba v. 2, p.132 –144, 2011.

FERREIRA. V. S.; OLIVEIRA, L. N. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. **Revista Reviva**, Ano 4, PRODIDE, 2007.

FONSECA. J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. UECE: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FORNARI, J. A. Os primórdios da colonização do Rio Grande e o Noroeste Gaúcho. In.: **Seminário Memórias de Tenente Portela e Municípios Descendentes**, Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3 ed. São Paulo: Moraes. 1980.

FUNAI. FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. **Terras indígenas**. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/2014-02-07-13-24-32>>. Acesso em 01 maio 2016.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT 15 – educação especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p.105-124, Edição Especial, Maio-Ago., 2011.

GASPARETTO JUNIOR, A. **As cruzadas**. Disponível em: <www.infoescola.com/história/as-cruzadas/>. Acesso em 04 ago. 2016.

GASPARETTO, L. M. O. Tenente Portela dos Índios: os séculos da presença indígena nos cinquenta anos do município de Tenente Portela, RS. In.: **Seminário Memórias de Tenente Portela e Municípios Descendentes**, Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. SEAD/UAB/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

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

GUGEL, M. A. A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade. In.: **Programa de qualificação da pessoa com deficiência da Microlins**, 2007.

IBGE. **INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home>. Acesso em 20 de set. de 2016.

IBICT. **INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Atuação do IBICT**. Disponível em: <<http://www.ibict.br/sobre-o-ibict/apresentacao>>. Acesso em 11 dez. 2015.

JUNQUEIRA, C. O poder do mito. **Hypnol**, São Paulo, 2000.

LANNA, M. C. M. J. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

KRESÓ, P. O *Kiki* permanece. In.: **Êg Jamên Kÿ Mÿr - Textos Kanhgag**. Mec, 1997.

LOPES, F. M. M. R. Tenente Mário Portela Fagundes: Origem, formação e morte. In.: **Seminário Memórias de Tenente Portela e Municípios Descendentes**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

- LUIZ, R. F. Sobre o *Kiki*. In.: **Êg Jamên Kÿ Mÿr - Textos Kanhgag**. Mec, 1997.
- MANTOAN, M. T. E. **Educação especial no Brasil** - da exclusão à inclusão escolar. Apostila (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, São Paulo: Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 2003.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, maio-agosto, 2010.
- _____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 33, set./dez., 2006.
- MINAYO, M. C. de Souza (org). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência& Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- MOREIRA, L. B. **Socialização organizacional e dinâmica identitária de pessoas com deficiência: um estudo no Brasil e nos Estados Unidos**. Lavras, 2014, 157 f. Dissertação (Mestrado em Administração)-Universidade Federal de Lavras.
- MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez., 2014.
- NACKE, A. Os *Kaingang*: passado e presente. In.: NACKE, A.; RENK, A.; PIOVEZANA, L.; BLOEMER, N. M. S. (Orgs.). **Os Kaingang no oeste Catarinense tradição e atualidade**. Chapecó: Argos, 158 p., 2007.
- NÖTZOLD, A. L. V.; MANFROI, N. M. S. (org). **Ouvir memórias contar histórias: mitos e lendas Kaingang**. Santa Maria: Pallotti, 2006.
- ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas**, 2007.

_____. Organização das Nações Unidas. **Declaração universal dos direitos humanos**. 1948.

PIOVEZANA, L. A educação no contexto indígena *Kaingang*. In.: NACKE, A.; RENK, A.; PIOVEZANA, L.; BLOEMER, N. M. S. (Orgs.). **Os Kaingang no oeste catarinense – tradição e atualidade**. Chapecó: Argos, p.101-122, 2007.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

PORTAL *KAINGANG*. **Mapa da Terra Indígena do Guarita**. Disponível em: <http://www.portalKaingang.org/index_guarita.htm>. Acesso em 07 set. 2016.

REY. P. M. O Hospício de Pedro II e os alienados no Brasil (1875). **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 382-403, junho, 2012.

RODRIGUES, D. S. **A educação inclusiva na escola indígena Ebenezer do povo Tikuna da Comunidade de Filadélfia no município de Benjamin Constant-AM**. São Leopoldo, 2014, 76 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Faculdades EST.

ROUSSEAU. J.J. (1712-1778). **Emílio ou da educação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SÁ, M. A. de. **Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em Terra Indígena Araribá**. São Carlos, 2015, 183 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, n. I, Julho, 2009.

SALABERRY, N. T. M. **A APAE educadora: na prática de uma unidade da APAE de Porto Alegre**. Porto Alegre, 2008, 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUCRS, Fac. de Educação.

SASSAKI, R. K. **Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos**. São Paulo: RNR, 2003.

SCHMIDT, A. P. Uma perspectiva acerca da sociedade inclusiva. In.: CORIAT, L. **Escritos da Criança**. Porto Alegre, nº 5, 1998.

SCHOWANTZ, C. B. B. P. *et al.* **Diagnóstico de Saúde dos Índios Kaingang da Reserva do Guarita – RS**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo – Escola de Saúde Pública – SSMA, Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Saúde Pública, 1990.

SILVA, A. M. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

SILVA, M. A. De onde vem essa gente que tem a cor da terra? In.: NÖTZOLD, A. L. V.; MANFROI, N. M. S. (org). **Ouvir memórias contar histórias: mitos e lendas Kaingang**. Santa Maria: Pallotti, 2006.

SOUSA, R. G. **Tratado de Versalhes**. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/historiag/tratado-versalhes.htm>>. Acesso em 17 ago. 2016.

TÍBOLA, I. M. (Coord.). **APAE educadora a escola que buscamos: proposta orientadora das ações educacionais**. Brasília: Federação Nacional das APAEs, 2001.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais – 1994. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**, Brasília, 1998.

_____. Declaração Universal dos Direitos Humanos – 1948. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**, Brasília, 1998.

VEIGA-NETO, A. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 267-282, maio-ago, 2012.