

CRIANÇA INDÍGENA COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA INDÍGENA: LIMITES E POSSIBILIDADES

Michele Aparecida de SÁ¹

Resumo:

De acordo com dados do IBGE (2010) a população indígena brasileira cresceu significativamente nas últimas décadas, porém pouco se discute sobre as condições reais de vida da população indígena com deficiência. Diante deste contexto, este estudo teve por objetivo descrever, analisar e refletir sobre os limites e possibilidades da escolarização de uma criança indígena com deficiência que vive numa terra indígena no Estado de São Paulo. Para o desenvolvimento deste estudo utilizou-se alguns instrumentos da etnografia. Conclui-se que os limites da escolarização de crianças e jovens indígenas com ou sem deficiência encontram-se ancorados no modelo de educação escolar que temos hoje, destinado a atenuar as contradições da sociedade capitalista. Com relação as possibilidades, estas estão relacionadas a uma teoria pedagógica crítica que forneça subsídios para se lutar e reivindicar por uma educação especial e educação escolar indígena que ajude a compreender as contradições do mundo dos homens.

Palavras-chave: aluno indígena com deficiência; escolarização; Pedagogia Histórico-crítica

Introdução

Atualmente a população indígena representa 0,4% da população brasileira, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Essa população passou de 294 mil, em 1991, para 817,9 mil² segundo dados do Censo Demográfico de 2010.

Apesar dos dados divulgados pelo IBGE apontarem um aumento da população indígena brasileira, pouco se discute sobre as condições reais de vida da população indígena com deficiência.

A este respeito, Sá (2011) realizou um mapeamento e identificação da deficiência visual na população indígena Guarani e Kaiowá da região

¹ Pedagoga e Mestre em Educação pela UFGD, Doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar.

² Esse número corresponde tanto aos residentes em terras indígenas demarcada quanto os indígenas declarados fora delas.

Sul de Mato Grosso do Sul e constatou que as crianças e jovens encontrados com este tipo de deficiência não tinham diagnósticos e não tiveram oportunidade de passar por exames oftalmológicos para tratamento e prevenção da deficiência visual e dos problemas oculares, evidenciou-se a ausência de políticas públicas de atenção à saúde.

Nesta mesma direção, estudo de Souza (2011) sobre a infância e as condições de vida da criança indígena Kaiowá e Guarani, com deficiência, em aldeias da Região da Grande Dourados/MS, revelou que os direitos fundamentais como a educação e saúde têm sido negligenciados pelo poder público.

Diante de tal situação, este estudo teve por objetivo descrever, analisar e refletir sobre os limites e possibilidades da escolarização de uma criança indígena com deficiência que vive numa terra indígena no Estado de São Paulo.

Para realização do estudo utilizou alguns instrumentos da etnografia. Segundo Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 47) “Ao realizar estudo etnográfico, em vez de supor um estudo de uma totalidade aborda-se o fenômeno como parte de uma totalidade maior que o determina”. Esta maneira de abordar a realidade não quer dizer que ela corresponda ao macro, a totalidade, para as autoras é fundamental interpretar o fenômeno estudado a partir de suas relações com o contexto social mais amplo.

Assim, este estudo encontra-se estruturado da seguinte forma: primeiramente se discute a interface da Educação Especial na Educação Escolar Indígena nas políticas educacionais; num segundo momento apresenta-se os limites do processo de escolarização de uma criança indígena com deficiência; no terceiro momento reflete-se sobre as possibilidades da escolarização de uma criança indígena com deficiência; e para finalizar faz-se alguns apontamentos.

A interface da Educação Especial na Educação Escolar Indígena nas políticas educacionais

Para se discutir a escolarização de crianças indígenas com deficiência matriculadas em escolas que ofertam a educação escolar indígena, cabe primeiramente compreender o que trazem as legislações e documentos educacionais sobre a interface da educação especial na educação escolar indígena.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (realizada em Nova York no ano de 2007) promulgada pelo Decreto 6949 de 2009, foi o primeiro documento que apontou preocupações com as difíceis situações enfrentadas por pessoas com deficiência que estão sujeitas a formas múltiplas de discriminação, em virtude de sua cor, sexo, origem nacional étnica, nativas dentre outras, assim reconhece a necessidade de promover e proteger os direitos humanos de todas as pessoas com deficiência, inclusive daquelas que requerem maior apoio. Este documento foi o primeiro que reconheceu que a pessoa com deficiência pode sofrer múltiplas discriminações devido à associação da deficiência a uma origem étnica ou nativa, por exemplo.

Após essa discussão, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) foi o primeiro documento nacional, referente à educação especial, que levanta o debate sobre a interface da educação especial na educação escolar indígena. Este documento assegura:

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços, e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2008, p.19).

Na versão final do documento da Conferência Nacional de Educação (CONAE) (construído com participação de amplos segmentos educacionais e sociais de todo o território nacional) não se detalha a interface da Educação Especial na educação escolar indígena, apenas no eixo VI destinado a “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade” é que chamam a atenção para a necessidade de se construir a interface da Educação Especial com a educação indígena.

No entanto, no item destinado a educação indígena, o que se encontra a respeito dessa interface é uma reprodução da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ou seja, o documento propõe que as políticas deverão “Estimular a interface da educação especial na educação indígena, assegurando que os recursos, serviços e AEE estejam presentes nos projetos pedagógicos, construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos” (CONAE, 2010, p. 141).

Apesar do documento final da CONAE apontar renovadas perspectivas para a organização da educação nacional e para formulação do Plano Nacional de Educação 2011-2020, na versão deste Plano enviada para aprovação no Congresso Nacional (em tramitação), nada consta sobre a interface da Educação Especial na educação escolar indígena.

Na Meta 4, desse Plano, destinada a “universalizar para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência na rede regular de ensino”, no item 4.2 tem como meta “Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais.”, observa-se que nada é relatado especificamente para as escolas indígenas, mas entendem-se que elas poderão ser atendidas porque a maior parte dessas escolas situam-se na áreas rurais.

No campo das políticas educacionais, torna-se imprescindível discutir a interface da educação especial na educação escolar indígena, pois hoje as legislações abriram a possibilidade para as escolas indígenas valorizarem suas línguas, saberes e tradições indígenas, deixando de se restringir a um instrumento de imposição dos valores culturais da sociedade nacional.

A este respeito, Sá (2011, p. 25) afirma que pensar a Educação Especial para os povos indígenas será preciso encontrar novas e diversificadas soluções, será necessário exercitar a autonomia e o empoderamento dos alunos com deficiência, seus professores e familiares para que reivindiquem o respeito aos direitos daqueles que

precisam de respostas diferentes frente as suas necessidades especiais e culturais.

Destaca-se que atualmente a educação especial tornou-se reivindicação dos povos indígenas, no IX Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas (IX ELESÍ), ocorrido em Porto Seguro/BA no ano de 2012, o qual tinha como objetivo discutir temáticas atuais e prioritárias para as escolas e comunidades indígenas, foi produzida pelos povos indígenas participantes³ uma carta com várias propostas, neste documento os povos indígenas discutiram as necessidades dos índios com deficiência, ou seja:

Considerando a realidade dos Povos Indígenas e o avanço no domínio de suas línguas, considerando em suas necessidades aqueles que são portadores de necessidades especiais, sugerimos que sejam possibilitados os seguintes direitos aos Portadores Nacionais Indígenas de Necessidades Especiais – PNE's:

- Acessibilidade à Educação Escolar Indígena para as crianças, jovens e adultos portadores de necessidades especiais;
- Possibilitar a formação escolar regular e profissionalizante para os PNE's indígenas;
- Facilitar o acesso às Políticas Públicas do país aos PNE's indígenas como forma de garantir a qualidade de vida destes;
- Promover a formação específica para os professores/profissionais que atuem na Educação Escolar Indígena com PNE's;
- Garantir a aposentadoria dos PNE's indígenas;
- Possibilitar/Garantir a acessibilidade aos Programas Federais, Estaduais e Municipais de saúde, educação, moradia, trabalho e lazer aos PNE's indígenas.
- Criar espaços para discussão dos povos indígenas sobre o acesso e a permanência do indígena com deficiência;
- Formação de professores para o atendimento às crianças especiais mantendo o suporte necessário;

É observado nesta carta que os povos indígenas estão demandando melhores condições aos índios com necessidades especiais, reivindicam o direito a educação e enfatizam a necessidade de se facilitar aos índios com necessidades especiais o acesso as políticas públicas do país, pois de acordo com alguns estudos (SÁ,

³ Atikum, Baniwa, Fulniô, Guarani, Guarani Mbya, Ka'apor, Kaimbé, Kaiowá, Kantaruré, Karajá, Kiriri, Kuikuro, Manchinery, Munduruku, Pankararé, Pankararu, Pankaru, Pataxó, Pataxó Hãhãhãe, Payayá, Potiguara, Terena, Tupinambá, Tuxá, Xucuru Kariri, Xucuru do Ororubá, Yeka'uana.

2011; SOUZA, 2011) há fortes barreiras a serem superadas com relação ao acesso às políticas de educação e saúde.

Esta carta torna-se um documento importante para a construção da interface da Educação Especial na educação escolar indígena, pois foi construída pelos próprios índios que passaram a reivindicar acessibilidade a educação escolar indígena aqueles que possuem deficiência ou alguma necessidade educacional especial.

Criança indígena com deficiência e seu processo de escolarização: Limites

A Terra Indígena onde foi realizada a pesquisa fica localizada na região noroeste do Estado de São Paulo. Esta Terra Indígena é habitada por 118 índios das etnias Terena e Guarani, distribuídos em 28 famílias, na comunidade vive uma criança indígena (10 anos de idade) da etnia Terena que possui deficiência intelectual.

A criança com deficiência frequenta há três anos a escola indígena de sua comunidade e encontra-se matriculada na pré-escola, sendo que cursa esta etapa de ensino desde que começou a frequentar a escola.

Na Terra Indígena onde a aluna com deficiência vive não existe transporte escolar dentro da comunidade para os alunos, o percurso que eles fazem até a escola é a pé. A aluna com deficiência mora a três quilômetros da escola e as condições de acesso são precárias, existem dois caminhos para se chegar à escola: o primeiro é pela rodovia que liga as cidades de Avaí e Duartina, a estrada não possui acostamento e tem um tráfego intenso de carretas carregadas de eucalipto; o segundo caminho é dentro da Terra Indígena, numa trilha precária e cheia de mato, segundo informações de uma professora este percurso dura em média 40 minutos a pé e é perigoso devido à presença de animais peçonhentos.

Os perigos são notórios e por este motivo alguns professores oferecem transporte aos alunos até a escola. A professora Maria⁴, atualmente, oferece transporte a quatro alunos, sendo um deles a aluna com deficiência, mas quando o seu carro quebra os alunos são obrigados a irem a pé pela trilha até a escola. Nas observações realizadas na comunidade percebeu-se que a aluna com deficiência apenas frequenta a escola quando a professora pode oferecer o transporte, a mãe disse ter receio de deixar a criança ir sozinha ou apenas acompanhada pelas outras crianças pelos motivos relatados anteriormente.

Diante dessa situação, observa-se que o acesso à escola não é um problema apenas da aluna com deficiência, esta é uma dificuldade de todos os alunos indígenas que moram longe da escola. O transporte escolar dentro das aldeias beneficiaria todos os alunos inclusive aqueles que apresentam alguma deficiência.

A escola indígena onde Tainá⁵, a aluna com deficiência, estuda é resultado das reivindicações dos povos indígenas do Brasil e conseqüentemente de sua comunidade. No entanto, existe uma distância considerável entre o assegurado nas legislações e documentos e o observado no cotidiano das escolas indígenas.

A aluna com deficiência estuda na pré-escola com mais quatro crianças com faixa etária de cinco anos e as condições para funcionamento dessa etapa de ensino se apresentam frágeis. A sala da pré-escola funciona num galpão na frente da escola, possui cadeiras e mesas sucateadas e a iluminação é precária, o vice-diretor da escola fez algumas reivindicações para ampliação do espaço escolar, mas até o momento a Secretaria Estadual da Educação não se manifestou a respeito.

Mas a estrutura física não é o único problema da sala da pré-escola, não foi percebida nenhuma proposta de ensino para a educação infantil e dessa forma a professora da sala programa suas aulas com

⁴ O nome da professora é fictício.

⁵ O nome da aluna é fictício.

os livros didáticos (das escolas não indígenas) do primeiro ano do ensino fundamental.

Cabe destacar também que as crianças não recebem materiais didáticos adaptados a sua cultura e nem mesmo materiais e livros didáticos distribuídos nas escolas dos não indígenas. A este respeito Saviani (2000, p. 23) revela que não basta existir a escola, torna-se “[...] necessário viabilizar as condições de transmissão e assimilação do saber sistematizado”.

Mesmo com essas contradições, não se pode negar que as crianças da aldeia têm acesso à educação infantil. Porém, apenas o acesso não é o suficiente, torna-se imprescindível que haja mudanças no interior da escola para se assegurar a qualidade da educação a todos os alunos inclusive aquelas que necessitam de atendimentos educacionais especiais.

A única criança com deficiência da aldeia é Tainá, com deficiência intelectual, hoje ela tem acesso à educação escolar, mas as condições de permanência na escola ainda são frágeis, pois a criança necessita de atendimento educacional especializada, o qual é garantido pelas leis e documentos educacionais, mas até o presente momento a Diretora de Ensino Bauru e a Secretaria Estadual da Educação estão omissas diante de tal situação. A professora e vice-diretor sempre solicitam ajuda quando encontram os dirigentes da diretoria de ensino e eles relatam que vão solucionar o problema, mas há três anos a criança frequenta a escola sem apoio para contribuir com sua permanência.

Neste contexto, Buratto, Barroco e Faustino (2010, p. 113) informam:

A educação escolar indígena, almejada por muitos povos indígenas, que veem, na educação, um instrumento de luta e valorização de sua cultura, ainda não venceu o desafio de superar o descompasso e as lacunas existentes entre a legislação e as políticas implementadas e, principalmente, no tocante ao atendimento especial para as comunidades.

O atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais torna-se um desafio

a ser superado dentro das escolas brasileiras, principalmente nas escolas indígenas.

A professora de Tainá afirma ter dificuldade para trabalhar com a aluna, pois não teve orientações e sabe pouco sobre as possibilidades e dificuldades da criança. A professora é formada em nível médio, cursou o magistério indígena oferecido pelo CEFAM de Bauru, na sua formação inicial não teve disciplinas que abordassem as temáticas referentes à Educação Especial ou Educação Inclusiva, destaca-se também que não foi oferecida nenhuma formação continuada pela diretoria de ensino.

Mesmo com pouco conhecimento sobre a deficiência da aluna e sem material didático, a professora Maria procura dar as mesmas atividades para todos os alunos, porém às vezes diferenciá-las para Tainá, sobre isso ela relata:

As vezes eu diferencio as atividade que eu dou para ela, por exemplo assim, na matemática, as vezes é difícil ela escrever o número, aí eu peço para ela escrever assim... para representar o número colocando os pauzinhos. Daí ela faz mais rápido que escrever o número.

Essa foi a opção encontrada pela professora para a aluna desenvolver as atividades de matemática, pois além da deficiência intelectual Tainá tem dificuldade motora⁶.

Como alternativa para superar falta de livros e material didáticos a professora da pré-escola trabalha o livro do primeiro ano do ensino fundamental (livros das escolas não indígenas) com os alunos, sendo as atividades voltadas para a alfabetização. Para suprir a ausência de material didático a professora leva os cadernos dos alunos para casa e escreve as atividades que serão trabalhadas em sala de aula.

Apesar das contradições encontradas na escola indígena, oferecer escola e não disponibilizar suporte para se ocorrer a apropriação dos conhecimentos científicos acumulados pela

⁶ Tainá nasceu com os dedos dos pés e mãos unidos e por esse motivo passou por uma cirurgia para separá-los, mas permanece com dificuldades motoras.

humanidade, os professores indígenas com poucos recursos procuram mediar para que a escola indígena cumpra sua função social, socializar o saber sistematizado (SAVIANI, 2012, p. 19).

A professora Maria, com os poucos recursos disponíveis conseguiu alguns avanços na escolarização de seus alunos, isso inclui a aluna com deficiência intelectual. A este respeito a professora nos revela:

Ela (aluna Tainá) sabe identificar as letras, palavras ela sabe, só falta ler mesmo, tem dificuldade de ler mesmo. Pra recortar também ela tinha dificuldade e as vezes ela recortava a letra, mas agora ela tem mais facilidade.

Os avanços da aluna Tainá são notáveis, nas observações na escola percebeu-se que além da aluna conhecer algumas letras do alfabeto já consegue escrever o nome. Mas as dificuldades encontradas pela professora são inúmeras, pois desenvolve seu trabalho pedagógico de forma solitário, sem o auxílio de profissionais da educação especial para ajudar nas atividades com a aluna. Este é mais um desafio colocado às escolas indígenas que funcionam com precário auxílio do poder público.

Criança indígena com deficiência e seu processo de escolarização: Possibilidades

Diante do contexto apresentado, no qual se encontram os alunos indígenas com e sem deficiência, considera-se importante pensarmos a escolarização dessas crianças e jovens a partir de uma teoria pedagógica crítica, ou seja, da pedagogia histórico-crítica desenvolvida pelo professor Dermeval Saviani.

Essa teoria pedagógica propõe um novo modelo de escola que vai a contrapartida ao modelo vigente, o qual tem a tendência de secundarizar a escola, “[...] esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-o numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista” (SAVIANI, 2012, p. 85). De acordo com

Saviani (2012, p. 84) a base da pedagogia histórico-crítica vai à defesa da especificidade educativa da escola, liga-se a questão do conhecimento sistematizado e transformação da sociedade.

Segundo Marsiglia (2012, p. 123) a escola para a pedagogia histórico-crítica passa a ser um espaço frequentado por todos, com ou sem deficiência, “[...] pois é uma instituição escolar que pode transformar os indivíduos por meios intencionais de promoção do desenvolvimento.” A autora assevera ainda:

A teoria histórico-crítica exige pensar a educação com o entendimento do ser humano pleno, construído histórico-socialmente e, assim, escola inclusiva, educação para diversidade não serão expressões que designam meras acomodações dos “diferentes” ao espaço escolar, mas, sim, a verdadeira inclusão de todos pautada em concepção de sociedade, preocupada de fato com o processo de humanização dos indivíduos. (MARSIGLIA, 2012, p. 123)

Observa-se que na proposta da pedagogia histórico-crítica os alunos com e sem deficiência são compreendidos como aqueles que devem aprender e participar ativamente do processo educativo de forma a assimilar os conhecimentos produzidos historicamente.

Neste estudo, defende-se uma prática educativa para os alunos indígenas com deficiência que seja questionadora, crítica e emancipadora, assegurada pela proposta da pedagogia histórico-crítica, a qual defende o acesso dos menos favorecidos socialmente ao patrimônio cultural humano historicamente desenvolvido.

Assim, a escola para as pessoas indígenas com deficiência deve ser ancorada na proposta da pedagogia histórico-crítica comprometida com a reorganização do processo educativo e valorização do saber sistematizado como também na prática social transformadora, porém não se pode esquecer que esses pressupostos deverão ancorar-se aos anseios e aspectos culturais e linguísticos de cada povo indígena.

Alguns apontamentos

Como base no exposto, observar-se que os limites da escolarização de crianças e jovens indígenas com ou sem deficiência encontram-se ancorados no modelo de educação escolar que temos hoje, destinado a atenuar as contradições da sociedade capitalista.

Com relação as possibilidades, estas estão relacionadas a uma teoria pedagógica crítica que forneça subsídios para se lutar e reivindicar por uma educação especial e educação escolar indígena que ajude a compreender as contradições do mundo dos homens.

Acredita-se que por meio da Pedagogia Histórico-Crítica a escola indígena pode torna-se um espaço onde os alunos com e sem deficiência possam se apropriar dos conhecimentos sistematizados e possa assumir também uma função para além da reprodução das relações sociais dominantes.

Referências

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

_____. *Decreto 6949*, de 25 de agosto de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm. Acesso em: 01 Out 2009.

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

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa Participante*. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MARSIGLIA, A. C. G. O tema da diversidade na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: *Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora*. (Orgs) MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. Campinas: Autores Associados, 2012.

SÁ, M. A. *O escolar indígena com deficiência visual na Região da Grande Dourados, MS: um estudo sobre a efetivação do direito à educação*. 135 f. Dourados, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SOUZA, V. P. S. *Crianças indígenas Kaiowá e Guarani: Um estudo sobre as representações sociais da deficiência e o acesso às políticas de saúde e educação em aldeias da região da Grande Dourados*. 155f. Dourados, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.