

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

DARCIMAR SOUZA RODRIGUES

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA INDÍGENA EBENEZER DO  
POVO TIKUNA DA COMUNIDADE DE FILADÉLFIA NO MUNICÍPIO DE  
BENJAMIN CONSTANT- AM

São Leopoldo

2014



DARCIMAR SOUZA RODRIGUES

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA INDÍGENA EBENEZER DO  
POVO TIKUNA DA COMUNIDADE DE FILADÉLFIA NO MUNICÍPIO DE  
BENJAMIN CONSTANT- AM

Trabalho Final de  
Mestrado Profissional  
para obtenção do grau de  
Mestre em Teologia  
Escola Superior de Teologia  
Programa de Pós-Graduação  
Linha de pesquisa: Educação  
Comunitária com Infância e Juventude

Orientador: Roberto Ervino Zwetsch

São Leopoldo

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R696e Rodrigues, Darcimar Souza  
A educação inclusiva na escola indígena Ebenezer do povo Tikuna da Comunidade de Filadélfia no município de Benjamin Constant-AM / Darcimar Souza Rodrigues ; orientador Roberto Ervino Zwetsch. – São Leopoldo : EST/PPG, 2014.  
66 p. : il.

Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2014.

1. Índios da América do Sul – Educação – Brasil. 2. Escolas indígenas – Brasil. 3. Índios Tukúna. 4. Educação inclusiva. 5. Inclusão escolar. 6. Educação especial. I. Zwetsch, Roberto Ervino. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Municípios da região do Alto Solimões, onde se localizam os Tikuna atualmente.

Figura 2: Comunidade de Filadélfia vista de satélite

Figura 3: Rio Solimões – Maloca Uégune, do Capitão Nuncaátí do povo Tikuna do Igarapé do Tacana

Figura 4: Alto Rio Solimões - maloca do povo Tikuna do Igarapé Belém

Figura 5: Casa Tikuna na várzea (hoje)

Figura 6: Casa em terra firme na Comunidade Indígena de Filadélfia

Figura 7: Casas construídas em terra firme, Comunidade Indígena Tikuna

Figura 8: Mito da criação Tikuna

Figura 9: Frente da Escola Municipal Ebenezer.







## LISTA DE SIGLAS

AM – Amazonas

AMATÜ – Associação das Mulheres Artesãs Tikuna

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Especiais

CEB – Câmara de Educação Básica

CGTT – Conselho Geral da Tribo Tikuna

CNE – Conselho Nacional de Educação

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

IBC – Instituto Benjamin Constant

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INES – Instituto Nacional de Educação dos Surdos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

OGPTB – Organização Geral dos Professores Tikuna Bilíngues

SESAI – Secretaria de Saúde Indígena

SIL – Summer Institute of Linguistics

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

UEA – Universidade do Estado do Amazonas

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância



## RESUMO

Esta pesquisa discute a educação inclusiva na educação escolar indígena a partir de uma escola indígena do povo Tikuna, no alto Solimões, AM. O foco deste trabalho são os discentes com necessidades educacionais especiais na Escola Municipal Indígena Ebenezer. Estuda a questão da influência da educação inclusiva no contexto educativo indígena, na perspectiva de seu convívio social e práticas pedagógicas escolares alternativas. A pesquisa bibliográfica e documental ocorreu junto à Escola Ebenezer da Comunidade Indígena Tikuna de Filadélfia, município de Benjamin Constant, AM, por ser uma escola indígena e a mesma fazer parte de um município que tem adotado a educação inclusiva nas escolas regulares urbanas. Serão apresentadas questões referentes aos problemas de aprendizagem e atendimento educacional especializado, destinados aos alunos com necessidades educacionais especiais e as dificuldades que o docente tem em relação à educação de alunos com deficiência em sua totalidade e as condições de ensino na escola indígena diante da proposta da inclusão. A realização desse estudo foi de cunho qualitativo e teve como instrumento de coleta de dados um diário de campo aos moldes de estudo etnográfico, documentos institucionais obtidos na Secretaria de Educação do município e na própria escola, que permitiu uma análise documental baseado em dados concretos. A partir dessa análise foi constatado que na Escola Municipal Indígena Ebenezer não há nenhum trabalho voltado à implantação da educação inclusiva. Mas tem-se percebido entre os alunos atitudes de solidariedade que caminham na direção da inclusão. No entanto, é importante ressaltar 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.

**Palavras-chave:** Educação indígena, educação especial, educação inclusiva, inclusão escolar.



## ABSTRACT

This research paper discusses inclusive education in indigenous school education based on an indigenous school of the Tikuna people in Alto Solimões, AM. The focus of this paper are the students with special educational needs in the Ebenezer Municipal Indigenous School. It studies the issue of the influence of inclusive education in the indigenous educational context, from the perspective of their social communal interaction and the alternative pedagogical school practices. The bibliographic and documental research took place at the Ebenezer School of the Tikuna Indigenous Community of Filadélfia, in the municipality of Benjamin Constant, AM. This school was chosen because it is an indigenous school and is part of a municipality which has adopted inclusive education in the regular urban schools. The issues to be presented will refer to the learning problems and to the specialized educational service directed toward the students with special educational needs and the difficulties which the teachers have in relation to the education of students with special needs in their totality and the teaching conditions in the indigenous school faced with the proposal of inclusion. This study was carried out in a qualitative form and had as instrument of data collection a field diary in the form of an ethnographic study, institutional documents obtained from the Education Department of the municipality and from the school itself, which permitted a documental analysis based on concrete data. Based on this analysis it was observed that in the Ebenezer Municipal Indigenous School there is no work aimed at inclusive education. But one has perceived among the students attitudes of solidarity which walk in the direction of inclusion. However, it is important to point out that to attend to the diversity of the students, the school and the municipality will have to broaden their offer of resource rooms in the rural zones and invest more in continuing education for the teachers in such a way that the proposal of inclusive education may effectively arrive at the indigenous schools.

**Keywords:** Indigenous education, special education, inclusive education, school inclusion.



## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>16</b> |
| <b>1 - O POVO TIKUNA DA COMUNIDADE DE FILADÉLFIA E A EDUCAÇÃO ...</b>  | <b>18</b> |
| 1.1 Nomes, palavras e termos de relação: conceitos-chave da identidade Tikuna .....  | 21        |
| 1.2 A estrutura familiar e social entre os Tikuna .....  | 23        |
| 1.3 Educação e vida social na Aldeia Tikuna .....  | 24        |
| <b>2 - AS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA COMUNIDADE TIKUNA .....</b>   | <b>30</b> |
| 2.1 Breve retrospectiva histórica da pessoa com deficiência.....   | 30        |
| 2.2 As pessoas com NEE na comunidade Tikuna .....  | 35        |
| 2.3 A deficiência na concepção da família .....  | 37        |
| 2.4 A deficiência na concepção dos profissionais da educação da Escola Ebenezer, de Benjamin Constant, AM .....                    | 38        |
| <b>3 - A CRIANÇA INDÍGENA TIKUNA COM DEFICIÊNCIA E AS POLÍTICAS SOCIAIS .....</b>  | <b>44</b> |
| 3.1 A educação como direito social .....   | 45        |
| 3.2 O direito à educação escolar indígena .....  | 46        |
| 3.3 A Criança Indígena Tikuna com Deficiência e as Políticas Sociais .....   | 51        |
| <b>4 - A INCLUSÃO DE DISCENTES INDÍGENAS TIKUNA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA ESCOLA INDÍGENA DE FILADÉLFIA .....</b> | <b>54</b> |
| 4.1 A atenção à educação dos discentes Tikuna com Necessidades Educacionais Especiais no contexto escolar .....                    | 57        |
| 4.2 Os discentes com Necessidades Educacionais Especiais na comunidade indígena de Filadélfia .....                                | 60        |
| 4.3 A prática indígena de inclusão de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais .....  | 63        |
| <b>CONCLUSÃO.....</b>  | <b>66</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>70</b> |



## INTRODUÇÃO

O objetivo desse trabalho consiste em pesquisar o processo de educação inclusiva no contexto da Escola Municipal Indígena Ebenezer numa perspectiva social e pedagógica na Comunidade Indígena Tikuna de Filadélfia, situada no município de Benjamin Constant, AM. O intuito é compreender o processo educativo dos alunos indígenas com necessidades educacionais especiais, de forma que estes tenham garantidos os seus direitos no processo educativo e refletir sobre a prática pedagógica docente implantada na educação escolar desses alunos, na referida comunidade.

Os Tikuna representam a maior população indígena no Brasil, mesmo depois do grande aliciamento sofrido pelo contato com os colonizadores, desde longa data. Os Tikuna ainda preservam sua identidade, apresentam uma surpreendente luta pela terra e desenvolvem uma busca incessante pela sua afirmação cultural.

Apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas nessa longa história de contato com colonizadores, em anos mais recentes os Tikuna conquistaram muitos benefícios em relação aos seus direitos nas leis oficiais do Brasil, através das reivindicações coletivas das lideranças indígenas e da força das comunidades.

No entanto, a efetivação desses direitos nem sempre acontece na prática, principalmente no que diz respeito à educação escolar indígena e, menos ainda, quando se refere à educação inclusiva na educação indígena.

Com esse trabalho queremos abordar também os problemas de aprendizagem e atendimento educacional especializado destinado aos alunos com necessidades educacionais especiais e as dificuldades que o docente tem em relação à educação de alunos com deficiência em sua integralidade, além de observar como se dão as condições de ensino na referida escola.

É importante ressaltar que os problemas de aprendizagem não se limitam aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, mas também às dificuldades que o docente apresenta em relação à educação de alunos com deficiência, procurando por vezes desconsiderá-los como seres humanos. Mas há que se observar também a má qualidade do ensino e as condições insuficientes da escola para bem atender a este grupo com necessidades especiais. Esse trabalho surge da experiência de contato direto com indígena Tikuna desde criança e na profissão docente no sistema de educação básica no município e no estado, da

atuação na educação especial em uma das várias escolas do município onde a pesquisa aconteceu, além de atualmente orientar docente indígena na área de licenciatura.

Esse trabalho de pesquisa está estruturado em quatro capítulos que apresentam e discutem a temática voltada à educação especial na escola indígena e principalmente entre o povo Tikuna. No primeiro capítulo apresentamos o povo Tikuna da Comunidade de Filadélfia e como se dá a educação formal na comunidade, seguindo uma breve apresentação de nomes, palavras e termos de relação, isto é, conceitos-chave da identidade Tikuna. Em seguida apresentaremos a estrutura familiar e social entre os Tikuna, concluindo com a exposição da educação e vida social na comunidade.

O segundo capítulo trata da temática sobre as Necessidades Educacionais Especiais - NEE na comunidade Tikuna, seguindo uma apresentação de pessoas com deficiência na comunidade. Logo após fazemos referência às deficiências que se apresentam entre as famílias da comunidade, concluindo com a concepção dos profissionais da educação sobre a temática.

No terceiro capítulo focalizamos as crianças indígenas Tikuna com deficiência e as Políticas Sociais, seguindo uma exposição sobre a educação como direito social com base nas leis vigentes. Abordaremos também o direito à educação escolar indígena pautada no contexto histórico da luta do povo, para em seguida tratarmos do direito à educação especial nas escolas indígenas e o direito ao atendimento educacional especializado.

No último capítulo, apresentaremos a análise realizada a partir da observação da Escola Ebenezer em relação ao tema da inclusão de discentes indígenas Tikuna com necessidades educacionais especiais. Por fim, faremos uma abordagem sobre a prática indígena de inclusão de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Seguem as considerações finais e as referências.

## 1- O POVO TIKUNA DA COMUNIDADE DE FILADÉLFIA E A EDUCAÇÃO

O povo Tikuna habita a Amazônia ocidental do Brasil muito antes da conquista do território brasileiro. Ao longo dessa história, os Tikuna aprenderam a se organizar no âmbito social, político e econômico desenvolvendo maneiras particulares de sobrevivência na selva. Antes da chegada dos europeus, “os ticunas habitavam as terras firmes do norte do Amazonas, desde o século XVI, sendo expulsos do lugar no século XVII, pela tribo inimiga dos Omáguas (conhecidos no Brasil como Cambebas), numeroso grupo indígena que habitava a zona de várzea”<sup>1</sup>.

O território habitado pelos Tikuna “desde o baixo Napo até a região de São Paulo de Olivença entre os rios Javari e o Içá foi ocupada no século XVI pelos Aparia ou Aricana. A Aparia Grande ou Aparia o Grande, seu povoado principal, se situava próximo à boca do Javari”<sup>2</sup>. Hoje a maioria do povo Tikuna habita a região do Alto Solimões, na fronteira do Brasil com o Peru e a Colômbia. Eles estão localizados em seis municípios desta região, a saber: Tabatinga, Benjamin Constant, Amaturá, São Paulo de Olivença, Santo Antônio do Içá e Tonantins, sendo distribuídos em mais de 20 terras indígenas<sup>3</sup>.

**Figura 1:** Municípios da região do Alto Solimões, onde se localizam os Tikuna atualmente.



Fonte: [www.wikipedia.com.br](http://www.wikipedia.com.br). Acesso 20 de nov. 2012

<sup>1</sup> RIAÑO UMBARILA, Elizabeth. *Organizando su espacio, construyendo su territorio: transformaciones de los asentamientos Ticuna en la ribera del Amazonas colombiano*. Leticia: Universidad Nacional de Colombia, Unibiblos, 2003. p.33.

<sup>2</sup> RIAÑO UMBARILA, 2003, p. 32.

<sup>3</sup> BENDAZZOLI comenta que “no médio Solimões também existem aldeias, em menor número, localizadas nos municípios de Fonte Boa, Amanã e Beruri, e inclusive uma grande concentração de Ticunas num bairro da cidade de Manaus”. BENDAZZOLI, Sirlene. *Políticas públicas de educação escolar indígena e a formação de professores Ticunas no Alto Solimões/AM*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. p. 41. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17102011-152350/pt-br.php>>. Acesso em: 27 maio 2013.

Dados de 1981 e 1984 estipulavam a população Tikuna em torno de 18 mil pessoas<sup>4</sup>. O censo de 2010 estabeleceu o povo Tikuna como a maior etnia indígena brasileira, com aproximadamente 46 mil pessoas<sup>5</sup>. Mas dados da FUNAI/Coordenação Regional do Alto Solimões indicam 62.681 Tikuna nessa região<sup>6</sup>, contando com os que moram na capital do estado do Amazonas. No município de Benjamin Constant, há uma população indígena de aproximadamente 9.803 habitantes, e na comunidade de Filadélfia reside um total de 1.051 pessoas indígenas<sup>7</sup>.

De acordo com o mito de criação dos Tikuna e relatos do pesquisador João Pacheco de Oliveira Filho,

[...] os Ticuna são originários do Igarapé *Eware*, situado nas nascentes do igarapé São Jerônimo (*Tonatü*), tributário da margem esquerda do rio Solimões, no trecho entre Tabatinga (na fronteira) e São Paulo de Olivença. Ainda hoje é essa a área de mais forte concentração de Ticuna, onde estão localizadas 42 das 59 aldeias existentes, aí residindo mais de 12 mil índios.<sup>8</sup>

**Figura 2.** Comunidade de Filadélfia vista de satélites



Fonte: Google Earth 2013

<sup>4</sup> OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. *Ensaio em antropologia histórica*. Rio de Janeiro: EDUF RJ, 1999. p. 24.

<sup>5</sup> Cf. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2010: características gerais dos indígenas: resultados do universo*. p. 89. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo\_Demografico\_2010/Caracteristicas\_Gerais\_dos\_Indigenas/pdf/Publicacao\_completa.pdf>. Acesso em: 27 maio 2012.

<sup>6</sup> BENDAZZOLI, Sirlene. *Políticas públicas de educação escolar indígena e a formação de professores Ticunas no Alto Solimões/AM*. 2011. 435 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. p. 40. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17102011-152350/pt-br.php>. Acesso em: 27 maio 2013.

<sup>7</sup> Portal.saude.gov.br/portal/ar acesso em 30 nov. 2012.

<sup>8</sup> OLIVEIRA FILHO, 1999, p. 24.

O povo Tikuna da comunidade de Filadélfia é resultante do traslado nessa região na qual foram se fixando na Terra Indígena de Santo Antônio, no município de Benjamin Constant, onde se formam também as comunidades indígenas de Porto Cordeirinho, Floresta e Bom Caminho. Essa área indígena é banhada pelo encontro dos rios Javari e Solimões ao norte. Relatórios de 1930-31 do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) apresentam fotos<sup>9</sup> das últimas malocas raramente encontradas em alguns poucos igarapés<sup>10</sup>.

**Figura 3.** Rio Solimões – Maloca Uégune, do Capitão Nuncaáti da tribo Tikuna do Igarapé do Tacana



Fonte: RIAÑO UMBARILA, 2003.

**Figura 4.** Alto Rio Solimões- maloca de índios Tikuna do Igarapé Belém



Fonte: RIAÑO UMBARILA, 2003.

Com o passar dos tempos e por influência das casas dos colonizadores, o modelo de moradia dos Tikuna sofre muitas modificações.

**Figura 5.** Casa Tikuna na várzea (hoje)



Fonte: Darcimar Souza Rodrigues – 2013

**Figura 6.** Casa na terra firme na Comun. Indíg. de Filadélfia



Fonte: Darcimar Souza Rodrigues – 2013

<sup>9</sup> Estas fotos fazem parte da mostra exibida no Museu Magüta, sob a responsabilidade do CGTT (Conselho Geral da Tribo Tikuna) em Benjamin Constant, Amazonas, tiradas do relatório do SPI de 1930.

<sup>10</sup> BENDAZZOLI, 2011, p.46

Atualmente, em algumas comunidades Tikuna, onde o solo é de várzea, as casas são construídas em palafitas<sup>11</sup> (como na foto nº 5), construção de madeira retirada da floresta, com esteios altos, para se protegerem das enchentes e dos animais ferozes, geralmente cobertas com folhas das palmeiras, tecidas. Nas comunidades próximas dos centros urbanos as casas em sua maioria ainda são construídas de madeira e cobertas com zinco, mas algumas casas são construídas em alvenaria cobertas com zinco.

**Figura 7.** Casas construídas em terra firme, Comunidade Indígena Tikuna.



Fonte: Darcimar Souza Rodrigues – 30/11/2013

Nessas comunidades, a constituição familiar tem um modelo nuclear, vivendo sob o mesmo teto pais, mães e filhos/as e, em alguns casos, parentes que ainda não construíram suas casas.

### **1.1 Nomes, palavras e termos de relação: conceitos-chave da identidade Tikuna**

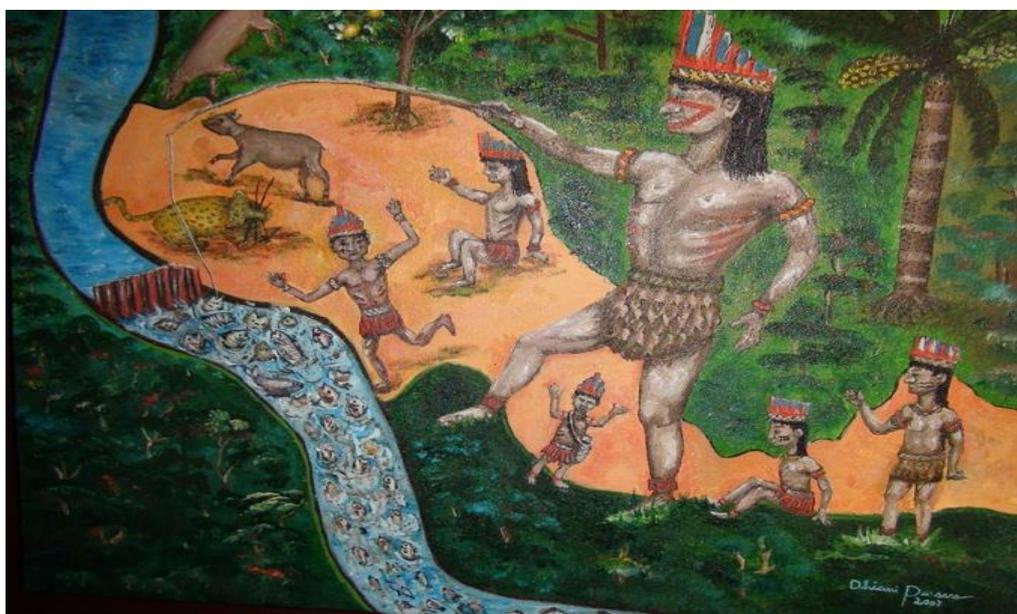
A designação “Tikuna” se originou do idioma *Tupi*, que significa “nariz preto”, em referência ao costume Tikuna de pintar o rosto com tinta de jenipapo para indicar a pertença a determinados clãs. Esta denominação é registrada desde o século XVII por missionários e soldados<sup>12</sup>.

<sup>11</sup> RIAÑO UMBARILA, 2003, p. 190. “Con la progresiva ubicación de los ticunas en las márgenes e islas del Amazonas, se introdujeron las plataformas con pilotes para evitar las inundaciones debidas a la creciente del río”.

<sup>12</sup> PALADINO, Mariana. *Estudar e experimentar na cidade: trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “jovens” indígenas Ticuna, Amazonas*. 2006. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. p. 3, nota 2. Disponível em: <[http://teses.ufrj.br/PPGAS\\_D/MarianaPaladino.pdf](http://teses.ufrj.br/PPGAS_D/MarianaPaladino.pdf)>. Acesso em: 12 maio 2013. Na atualidade, “a pintura

Os Tikuna são descendentes do povo *Magüta*, que significa “pessoas pescadas com varas”. De acordo com o mito de criação dos indígenas Tikuna, eles foram pescados pelo personagem mitológico *Yo’i*, filho nascido do joelho direito de *Ngutapa*, seu pai. O joelho de seu pai deu origem aos primeiros seres imortais chamados pelos Tikuna de *uune*, os quais deram ao povo os instrumentos (ferramentas) necessários para sua sobrevivência: *Yo’i* fabricou a zarabatana e o curare; *Mowatcha*, a “maqueira” e a peneira (nascida do joelho direito juntamente com *Yo’i*); *Ipi* trouxe para o povo o arco e a flecha; e *Aicüna* fabricou o cesto de carga, os dois últimos imortais citados anteriormente são filhos nascidos do joelho esquerdo de *Ngutapa*.

**Figura 8:** Mito da criação Tikuna



Fonte: Museu Magüta (<http://museumaguta.com.br/>)

---

da face, por sua vez, pode ser realizada por ambos os sexos e é empregada [...] apenas durante os rituais, por todos os participantes, inclusive crianças. Essa pintura, feita com jenipapo, já no primeiro dia da festa, tem a função social de identificar o clã ou nação, como dizem os Ticuna, de cada pessoa. É possível detectar em alguns ornamentos faciais uma certa similaridade com a natureza, ou seja, com os animais e as plantas que dão nome aos clãs. Além da função social de especificação do clã, pintar-se na festa é um ato obrigatório. A decoração corporal das jovens e crianças iniciadas, por sua vez, é realizada segundo normas rigidamente estabelecidas”. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/ticuna/1349>>. Acesso em: 18 fev. 2013.

## 1.2 A estrutura familiar e social entre os Tikuna

Os povos indígenas constituem-se como sociedades altamente organizadas. Suas organizações sociais seguem princípios e orientações cosmológicas e ancestrais fortemente marcadas por funções de subgrupos sociais (clãs, sibs, grupos etários, especialistas como pajés, profetas, etc), que articulados entre si conformam a possibilidade de existência do grupo étnico. Cada subgrupo exerce funções primordiais para a existência do grupo como tal, ou seja, cultural e etnicamente distinto de outros. As mulheres têm funções socioeducativas fundamentais para a continuidade do grupo, razão pela qual são geralmente a causa das guerras intra ou intertribais. As crianças, os jovens, os adultos, os velhos, os pajés, cada um tem sua importância e sua função no grupo.<sup>13</sup>

De acordo com o povo Tikuna a sua organização social se dá mediante a definição do seu clã ou nação: uma distinção se dá se for estruturada pela nação com pena ou sem pena, por exemplo, no clã ou nação com pena estão o japó, o mutum, a arara; entre os sem pena estão o avai, o buriti, a onça, e outros. Ao nascer o filho recebe o nome do clã do pai, mas à mulher não é dada essa oportunidade.

Cada um de nós Ticuna pertence a uma nação, nacüã, que em português também pode se chamar clã. Alguns animais e algumas árvores dão nome a essas nações. Assim as pessoas sabem com quem devem e com quem não devem se casar. As pessoas que pertencem às nações de avai, jenipapo, saúva, buriti ou onça só podem se casar com pessoas que tenham nação “de penas”, âtchiü, como maguari, mutum, arara, japó ou galinha. Os filhos herdam a nação do pai. Desde o princípio foi assim.<sup>14</sup>

Depois de algum tempo, pelo contato e casamento de Tikuna com pessoas não Tikuna, “os brancos”, por eles assim chamados, criaram outro clã que recebe o nome de clã de boi. Cada clã Tikuna é formado por outras unidades, os subclãs. Cada pessoa pertence ao mesmo tempo e necessariamente a várias unidades sociais (metade exogâmica, clã e subclã), uma vez que elas estão imbricadas umas nas outras<sup>15</sup>.

Na comunidade de Filadélfia existem instituições formalizadas que ajudam os Tikuna em sua estrutura social, entre as quais se incluem posto de saúde que abriga uma parte dos profissionais da própria comunidade na área da saúde, como auxiliar de enfermagem e agentes de saúde, mantidos pelo governo das três esferas; escolas públicas, que alocam a

<sup>13</sup> LUCIANO, Gersem dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. P. 210.

<sup>14</sup> Apud GRUBER, Jussara Gomes. Organização Geral Dos Professores Ticuna Bilíngues. *O livro das árvores*. Benjamin Constant: Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues, 1997. P. 20-21. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002040.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2013.

<sup>15</sup> Povos indígenas do Brasil. *De olho nas terras indígenas*. Disponível em: <<http://ti.socioambiental.org/>>. Acesso em: 16 jan. 2013/<<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/ticuna/1346>>. Acesso em: 18 fev. 2013.

maior parte dos profissionais de educação. Nessa área, os profissionais geralmente são mantidos pelo governo federal, contratados pela FUNAI; no caso do governo estadual, através da Secretaria de Educação e no município pela Prefeitura através da Secretaria Municipal de Educação. Além destas instâncias, temos o Conselho Geral da Tribo Tikuna – CGTT, hoje mantido e dirigido exclusivamente pelos “caciques” (chefes ou líderes de comunidades), criado em 1982, com apoio do representante da FUNAI, João Pacheco de Oliveira Filho, que juntamente com sua equipe de pesquisadores também apoiou a fundação da Organização Geral dos Professores Tikuna Bilíngues – OGPTB. O Centro Magüta e a Associação das Mulheres Artesãs – AMATÜ surgiram mais tarde e se constituem como importantes organizações próprias desse povo na atualidade.

### 1.3 Educação e vida social na Aldeia Tikuna

Como em toda realidade a educação surge a partir da necessidade de vivência com outra pessoa e da vida em coletividade.

O ser humano é uma espécie que precisa do outro para garantir a própria existência, por isso, é um ser social e que vive em coletivo. Dessa forma, tende a se enquadrar nas normas e regras estabelecidas ao longo do tempo histórico, não porque deva manter-se intacto, mas sim para garantir a ordenação social, assegurando condições básicas de sua sobrevivência.<sup>16</sup>

É por esta razão que antes de uma educação formal em escolas, por exemplo, encontramos em qualquer comunidade humana e no seu meio social a educação informal que está associada à vida coletiva cultural, onde o ser humano obtêm diversos conhecimentos úteis e imprescindíveis a sua vida pessoal, adquiridos na família, na comunidade étnica, na igreja, na roda de amigos, na festa folclórica e em outros momentos e ambientes. Como exemplo dessa educação informal, temos a maneira como os indígenas Tikuna desenvolvem sua medicina que sempre curou as doenças de seu povo; como conservar alimentos da roça ou de caça para sua alimentação nos momentos de estiagem e cheia dos rios; o tamanho certo da canoa para o transporte de seus familiares e mantimentos alimentícios; o momento certo de formação da família e com quem se casar, e muitas outras formas que eles têm de educar seu povo.

---

<sup>16</sup> CARDOSO, Fábio Coelho e CABRAL, Romy Guimarães (Orgs.). *Pedagogia Intercultural Indígena*. Manaus: UEA, 2012. p. 09.

Todos esses ensinamentos eram passados por pessoas mais velhas da comunidade que eram as guardiãs da tradição cultural do povo. Nesse contexto, o ensino não tinha pretensão mercadológica e acontecia nas casas familiares, na casa de reunião e nos próprios rituais realizados por eles na comunidade indígena.

Ninguém escapa da educação, em casa, na rua, na igreja, na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.<sup>17</sup>

A educação formal, por outro lado, está ligada às condições normativas da sociedade pós-contato, que no caso Tikuna é relativamente recente. Tal educação acaba por formar o sujeito regulado para viver numa sociedade mais complexa e em atendimento às necessidades do mercado profissional estabelecido pelo sistema econômico vigente.

Pauta-se em modelos previamente estabelecidos, com objetivos definidos em relação à formação desejada das pessoas que irão participar do processo escolar. Tal formação estabelece regras e normas, por meio de diálogo com posição bem marcada por quem vai executar as atividades pedagógicas com conteúdos, metodologias, recursos didáticos e avaliações. Portanto essa ideia de educação, o que se deve aprender e o que se deve ensinar já estão bem definidos, de forma consciente ou inconsciente.<sup>18</sup>

No entanto, é preciso considerar que, historicamente, a escola formal foi criada para atender à escolarização de intelectuais e “não tinha ligação com o mundo do trabalho”<sup>19</sup> capitalista. Quando se deu início à escola formal, não havia acomodações adequadas para o desenvolvimento do ensino, pois os mestres atendiam seus alunos em vários locais como na sua própria casa, em sala ou casa alugada. Só muito depois a “escola foi ampliada com melhores estruturas, com a intenção de atender às regras da sociedade e desenvolver os conhecimentos voltados ao mercado de trabalho”<sup>20</sup>.

Em relação aos povos indígenas, antes mesmo da institucionalização da educação formal pelos colonizadores no Brasil, já se desenvolvia a educação no meio indígena, pelo processo de transmissão oral do conhecimento coletivo que perpetuava sua origem e identidade ao longo de suas vidas, passando de pai para filho, de mãe para filha os procedimentos de trabalho, da vida cotidiana e em respeito aos outros e aos mais velhos.

---

<sup>17</sup> BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 2006. P. 7.

<sup>18</sup> CARDOSO e CABRAL, 2012, p. 11.

<sup>19</sup> CARDOSO e CABRAL, 2012, p. 11.

<sup>20</sup> CARDOSO e CABRAL, 2012, p. 13.

Dessa maneira, não podemos esquecer que muito antes do surgimento da educação formal em benefício do mercado contemporâneo, o povo brasileiro e especialmente os povos indígenas já obtinham conhecimento por via dos costumes, tradições e pela prática empírica, conhecimento estes,

[...] transmitidos oralmente de geração em geração, permitindo a formação de músicos, pintores, artesãos, ceramistas ou cesteiros, além de todos saberem cultivar a terra e a arte de caçar e pescar. Os pais e os avós são os responsáveis por transmitir aos seus filhos ou netos, desde a mais tenra idade, a sabedoria aprendida de seus ancestrais. Assim, as crianças desde cedo vão aprendendo a assumir desafios e responsabilidades que lhes permitam inserir-se na vida social e o fazem, principalmente, por meio da observação, da experiência empírica e da auto-reflexão proporcionadas por mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais realizados para tal fim. Os bons exemplos dos pais, dos irmãos mais velhos e dos líderes comunitários são fundamentais para o desenvolvimento do caráter, das atitudes, dos comportamentos, das virtudes e das habilidades técnicas de uma pessoa, indispensáveis para a vida individual e a boa convivência social.<sup>21</sup>

Na comunidade Tikuna, a escola formal surgiu muito recentemente como uma necessidade do contato com a sociedade brasileira e também do desenvolvimento econômico e fortalecimento da sua cultura através do modelo de formação do não índio. Em princípio, ela visa à melhoria da condição de vida e de desenvolvimento do seu povo.

Assim, a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global.<sup>22</sup>

Segundo Camacho<sup>23</sup>, a influência da escola na educação dos Tikuna apresenta muitas diferenças em relação ao seu cotidiano. Ele afirma que “a aprendizagem da cultura Tikuna não é possível através de textos escritos e principalmente fora dos espaços e tempo culturais apropriados para eles: os sítios, o rio, as jornadas de caça, as horas de compartilhar alimentos, as atividades comunitárias, os rituais, entre outros”.

---

<sup>21</sup> LUCIANO, 2006, p.130.

<sup>22</sup> LUCIANO, 2006, p. 129.

<sup>23</sup> CAMACHO GONZÁLEZ, Hugo Armando. Escuela, tradición oral y educación propia entre los Tikuna del trapecio amazónico colombiano. In *Tikuna Hoje. Amazônia em Cadernos*, nº 5. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 1999. p. 75-77.

A Escola Indígena Ebenezer localizada na Comunidade Indígena Tikuna de Filadélfia faz parte do contexto histórico da comunidade que surgiu na década de 1960. Nessa época a escola era do tipo improvisada, feita de palha, não tinha apoio do poder público para as questões educacionais, especialmente no que se refere à estrutura e aquisição de materiais pedagógicos para a escola e profissionais qualificados. O modelo de ensino era baseado na educação do colonizador.

As aulas eram apenas baseadas na bíblia pelos missionários. Esta Igreja foi denominada de Igreja Batista “Ebenezer”, que significa: “O Senhor nos ajudou a chegar até aqui e por isso estamos felizes”. É por isso que a escola até os dias atuais tem esse nome, em homenagem a aquela igreja feita de palha pelos americanos, na comunidade. O primeiro professor que trabalhou como professor auxiliar dos missionários foi o Ticuna Antônio Fernandes, o seu nome na língua Ticuna é Decüracü que significa a identificação de seu clã pertencente à nação de japó, uma ave regional.<sup>24</sup>

A partir de 1990 a comunidade de Filadélfia dá início as suas reivindicações por melhores condições de educação e de qualificação para seu povo.

Com o aumento da demanda de alunos vindo das outras comunidades Tikuna, Cocama e não indígena, para frequentar a quarta série e não tendo condições de estudar na sede do município por questão financeira, os pais dos alunos se mobilizaram em protesto para a implantação do ginásio de 5ª a 8ª série na década de 90, mas fracassaram por falta de apoio da administração pública municipal. A criação da escola como uma instituição de ensino, foi reconhecida pelo decreto nº 031 de 08 de novembro de 1996, sancionado pelo então prefeito da época sem perspectivas do reconhecimento como uma escola indígena. Ela foi reconhecida como uma escola de categoria indígena a partir da aprovação da Resolução Federal nº 03/99, que fixou diretrizes para o funcionamento da escolas indígenas do país. A escola começou a atender todas as demandas de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, ou seja, alunos indígenas.<sup>25</sup>

Com o crescente número de alunos no ensino fundamental tornou-se necessária a construção de uma nova escola com melhor estrutura. Essa escola foi inaugurada no dia 04 de setembro de 1999. Há mais de 20 anos na convivência com indígenas Tikuna e acompanhando educandos dessa etnia nas escolas do município e na participação de eventos com os mesmo, para esta pesquisadora ficou evidente a preocupação e a luta pela melhoria das condições de educação na comunidade.

---

<sup>24</sup> SANTOS, Aldenizia Moçambique dos. Relatório de Estágio Supervisionado I, II e III na Escola Municipal Indígena Ebenezer. Tabatinga – AM. Universidade do Estado do Amazonas, 2013. p. 8.

<sup>25</sup> SANTOS, 2013, p. 8.

Em 1986, iniciaram-se as discussões referentes à formação de professores Tikuna, lideradas pelo Centro *Magüta*<sup>26</sup> (atual Museu *Magüta*), pois o mesmo tinha como “finalidades principais, a capacitação de professores Ticuna – através de cursos realizados nas próprias aldeias – e a preparação de materiais didáticos adequados às peculiaridades socioculturais e históricas dessa população indígena”<sup>27</sup>.

De 2006 a 2011, essa luta se concretiza com a realização da formação a nível superior de professores Tikuna, sendo mentora a Universidade do Estado do Amazonas – UEA em convênio com o Ministério de Educação – MEC e a parceria da Organização dos Professores Tikuna Bilíngue – OGPTB. Relembrando a trajetória percorrida pelos Tikuna da comunidade em busca da formação acadêmica em nível médio nas escolas oficiais, esses indígenas acordavam de madrugada para ir à escola de canoa ou a pé por um caminho de barro cerrado até chegar à escola mais próxima, no centro urbano da cidade. Na sala de aula, eram muito tímidos por não terem domínio da língua portuguesa, mas apresentavam letra impecável que até parecia desenhada, não demonstrando vergonha diante dos colegas que riam do seu jeito de falar porque também não entendiam a sua língua. Apesar dessas dificuldades, foram superando as barreiras da convivência com não indígenas através de algumas demonstrações da sua cultura apresentadas no meio social da escola pública, conquistando seus espaços. Muitos desses estudantes se desenvolveram mais tarde como ótimos profissionais, atuando com seus saberes culturais indígenas, juntamente com saberes adquiridos na educação formal na escola pública. Hoje vários desses indígenas estão finalizando e/ou finalizaram estudos de graduação, outros estão em especialização e outros já chegaram ao mestrado, enquanto alguns seguem trabalhando na escola e outros no sistema de saúde na própria comunidade.

<sup>26</sup> Centro de Documentação e Pesquisa do Alto Solimões. Este é qualificado em seus estatutos como entidade civil sem fins lucrativos, que tem como objetivo “promover, apoiar ou orientar estudos e pesquisas, de natureza aplicada ou repercussões práticas, sobre a cultura e a história dos povos indígenas do Alto Solimões, especialmente dos Ticuna”. Sua estrutura básica é composta por Diretoria, Conselho Indígena, Conselho Fiscal, Conselho Científico e Corpo Técnico, dos quais somente os dois primeiros têm alguma efetividade no direcionamento de suas atividades: a Diretoria, como órgão executivo da entidade, e o Conselho Indígena, como órgão consultivo. Além de dar continuidade ao trabalho que os pesquisadores já vinham ali desenvolvendo, principalmente a assessoria aos professores bilíngues [...] A entidade foi àquela época dividida em áreas de atuação, cada uma com um assessor, responsáveis pelo andamento dos projetos. Foram criadas ao todo quatro áreas: educação e museu, a cargo da pesquisadora Jussara Gomes Gruber (uma das fundadoras da entidade e sua primeira vice-presidente); saúde, a cargo da antropóloga Regina Maria de Carvalho Erthal; desenvolvimento e luta pela terra, esta última sob a responsabilidade do também antropólogo João Pacheco de Oliveira, seu primeiro presidente. ALMEIDA, Fábio Vaz Ribeiro de. Desenvolvimento sustentado entre os Ticuna: as escolhas e os rumos de um projeto. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*, sér. Ciências Humanas, Belém, v. 1, n. 1, p. 48-9, jan-abr. 2005.

<sup>27</sup> GRUBER, JUSSARA GOMES. *Ngi'ãTanaitchicünaagü: Um Manual da Escrita*. Benjamin Constant: Centro de Documentação e Pesquisa do Alto Solimões (Magüta); Brasília: Ministério da Educação, 1992.



## 2 – AS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA COMUNIDADE TIKUNA

Neste segundo capítulo apresentaremos uma breve retrospectiva das pessoas com deficiência ao longo da história, logo após trataremos da temática sobre as Necessidades Educacionais Especiais - NEE na comunidade Tikuna, em seguida uma apresentação de pessoas com deficiência na comunidade. Faremos ainda referência às deficiências que se apresentam entre as famílias da comunidade, concluindo com a concepção dos profissionais da educação sobre a temática.

### 2.1 Breve retrospectiva histórica da pessoa com deficiência

De acordo com o conceito divulgado pela Declaração de Salamanca,

O termo necessidades educacionais especiais refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. As escolas têm de encontrar maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves.<sup>28</sup>

Outro conceito que devemos considerar é o entendido pela Convenção de Guatemala, Artigo I, item 1, sobre deficiência, pelo qual necessidade especial “significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limite a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo meio ambiente econômico e social”<sup>29</sup>.

Com a existência desses dois eventos importantíssimos em prol das pessoas com necessidades educacionais especiais, percebe-se hoje um movimento mundial que vem a cada dia se solidificando desde 1990. No Brasil essa prática se materializa transformando o sistema educacional em sistema educacional inclusivo. Anteriormente, o tratamento a essas pessoas no âmbito educacional era de normatizar a deficiência, negligenciando o processo de construção de conhecimento.

A grande dificuldade que encontramos nas escolas especiais deve-se à limitação no horizonte social das crianças com necessidades especiais. Enquanto estas precisariam da convivência com crianças em condições cognitivas e sócio-afetivas

---

<sup>28</sup> BRASIL. *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994. p. 17.

<sup>29</sup> \_\_\_\_\_ Presidência da República. *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Brasília, 2001, s/n.

diferenciadas das suas, veem-se, através das situações pedagógicas e sociais correspondentes, atreladas a um modelo limitado de interação.<sup>30</sup>

Antes de evidenciar a inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais no sistema educacional nacional, faz-se necessário lembrar as condições das pessoas com deficiência ao longo da história.

Desde a antiguidade percebeu-se a presença de pessoas com deficiências, no entanto, as condições nas épocas em que cada uma delas viveu apresentam diferenças relacionadas à vida social, à saúde, à vida econômica, e outras situações.

No período da pré-história a inteligência humana começa a se desenvolver diante das suas necessidades e experimentos que foram sendo construídos em seu benefício. Além disso, o ser humano começa a se preocupar também com a defesa da sua vida no meio ambiente em que vive, cheio de dificuldades e condições bastante difíceis para sua sobrevivência. No final desse período histórico

As tribos se formaram e com elas a preocupação em manter a segurança e a saúde dos integrantes do grupo para a sobrevivência. Os estudiosos concluem que a sobrevivência de uma pessoa com deficiência nos grupos primitivos de humanos era impossível porque o ambiente era muito desfavorável e porque essas pessoas representavam um fardo para o grupo. Só os mais fortes sobreviviam e era inclusive muito comum que certas tribos se desfizessem das crianças com deficiência.<sup>31</sup>

Não eram muito diferentes as condições em que viviam os povos indígenas, na época da colonização do Grão-Pará (Região Norte) pelos portugueses, pois os mesmos fugiam da escravidão e dos colonizadores. Sabe-se que essas comunidades sofreram com o massacre em massa de seus familiares e do seu povo. Para escapar de tanta violência que os afligia, eram obrigados muitas vezes a eliminar do seu grupo indivíduos que dificultassem suas condições de defesa e fuga, dentre elas as pessoas com deficiência, pois estas dependiam de outros para escapar e acabavam tornando-se um fardo pesado para a comunidade em fuga.

Dando continuidade ao contexto histórico da deficiência, no antigo Egito, pessoas com deficiência tinham privilégio e respeito, também ocupavam as diversas classes sociais. Observa-se o quanto essas pessoas eram queridas nessa época, pois não tinham quaisquer restrições sociais e nem trabalhistas. Observou-se que mesmo nessa época longínqua já

---

<sup>30</sup> BEYER, H.O. Por uma epistemologia das crianças com necessidades especiais. In: *Inclusão: Revista da Educação Especial*. V. 2. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006.

<sup>31</sup> GUGEL, Maria Aparecida. *A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade*. Artigo preparado para o Programa de qualificação da pessoa com deficiência da Microlins. Encontrado no site: <[juazeirodonorte.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=11996](http://juazeirodonorte.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=11996)> (Acesso 15/02/2014)

existiam leis que as defendiam contra qualquer preconceito. A cegueira era a deficiência mais comum entre os egípcios.

No Egito Antigo, há mais de cinco mil anos, a pessoa com deficiência integrava-se nas diferentes e hierarquizadas classes sociais (faraó, nobres, altos funcionários, artesãos, agricultores, escravos). A arte egípcia, os afrescos, os papiros, os túmulos e as múmias estão repletos dessas revelações. 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. [...] os anões eram empregados em casas de altos funcionários, situação que lhes permitia honrarias e funerais dignos. A múmia de Talchos, da época de Saíta (1.150 a 336 a.C.), em exposição no Museu do Cairo, traz indicações de que era uma pessoa importante. Já os papiros contendo ensinamentos morais no Antigo Egito, ressaltam a necessidade de se respeitar as pessoas com nanismo e com outras deficiências.<sup>32</sup>

No entanto, na civilização grega, de acordo com as obras de filósofos como Platão e Aristóteles, era comum levar as pessoas nascidas “disformes” para a morte, pois o que prevalecia na época era o ideal da perfeição do corpo, principalmente masculino. Devido à recorrência de muitas guerras, eram preferíveis homens fortes para servir os exércitos. Na Grécia os deficientes não tinham vez nem voz, pois eram eliminados da sociedade sem dó nem piedade. Não se deve esquecer que já nessa época havia o controle de natalidade, agravando assim o percentual de infanticídio (a morte de muitos recém-nascidos).

[...] A eliminação era por exposição ou abandono, ou ainda atiradas do aprisco de uma cadeia de montanhas chamada Taygetos, na Grécia. [...] Pelos costumes espartanos, os nascidos com deficiência eram eliminados, só os fortes sobreviviam para servir ao exército de Leônidas.<sup>33</sup>

Em Roma, no período antigo era permitido que os pais matassem seus próprios filhos que nascessem com deficiência física; estes eram mortos por afogamento. Em muitos casos os pais eram obrigados a abandonar os filhos em cestos no rio Tibre com a esperança de que estes tivessem sorte e sobrevivessem. Essa ideia de morte das pessoas com deficiência sofre mudança perceptível no mundo antigo com o surgimento do cristianismo no Século I, principalmente pelo ensinamento e prática de Jesus. Segundo os evangelhos, Jesus aproximou-se e curou muitas pessoas, como endemoninhados, leprosos, cegos, coxos, mulheres com fluxo de sangue e muitas outras pessoas que padeciam males e por isso eram sistematicamente excluídas da sociedade e do culto. No século IV já surgem os hospitais de atendimento das pessoas com deficiência.

---

<sup>32</sup> GUGEL, 1996 (Acesso 15/02/2014).

<sup>33</sup> GUGEL, 1996 (Acesso 15/02/2014).

A nova doutrina voltava-se para a caridade e o amor entre as pessoas. As classes menos favorecidas sentiram-se acolhidas com essa nova visão. 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.<sup>34</sup>

Na Idade Média surge o primeiro hospital para os deficientes visuais pela necessidade de cuidar dos soldados feridos na guerra, que levou à decadência do Império Romano com a tomada de Constantinopla. Desde essa época, por consequência, se iniciou um período de muita pobreza. Nesse período, entretanto, a deficiência era vista como castigo de Deus pela população totalmente desinformada.

[...] O início da Idade Média é marcado por precárias condições de vida e de saúde das pessoas. A população ignorante encarava o nascimento de pessoas com deficiência como castigo de Deus. Os supersticiosos viam nelas poderes especiais de feiticeiros ou bruxos. . As crianças que sobreviviam eram separadas de suas famílias e quase sempre ridicularizadas. A literatura da época coloca os anões e os corcundas como focos de diversão dos mais abastados. O rei Luís IX, cujo reinado ocorreu entre 1214 e 1270, fundou o primeiro hospital para pessoas cegas, o Quinze-Vingts. Quinze-Vintes significa  $15 \times 20 = 300$ . Era o número de cavaleiros cruzados que tiveram seus olhos vazados na 7ª Cruzada.<sup>35</sup>

Além disso, havia grandes contradições em relação às atitudes e sentimentos voltados para as diferentes deficiências. Os deficientes mentais, loucos e criminosos eram vistos como possuídos pelo demônio, e aos cegos eram atribuídos os dons e poderes sobrenaturais. Diante do pensamento cristão, a crença estava entre culpa e expiação dos pecados. Somente com a intervenção de São Tomás de Aquino (1224-1274) é que a deficiência passou a ser vista como natural do ser humano.

Antes que a educação das pessoas com deficiência fosse voltada para classe comum, ela acontecia em instituições especializadas e em classes especiais. No Brasil, por coincidência, a primeira instituição de atendimento a pessoas com deficiência foi destinada a pessoas com cegueira, fundada no período do Império em 1854, chamada Imperial Instituto dos Meninos cegos, no Rio de Janeiro, e que posteriormente recebeu o nome de Instituto Benjamin Constant (IBC), que existe até hoje vinculado ao Ministério da Educação. Logo após, em 1856, no mesmo Estado foi fundado também o Instituto dos Surdos – Mudos, que em 1957 passou a ser chamado de Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES).

---

<sup>34</sup> GUGEL, 1996 (Acesso 15/02/2014).

<sup>35</sup> GUGEL, 1996 (Acesso 15/02/2014).

São várias as instituições que atualmente atendem pessoas com deficiência nos mais variados casos, tanto no âmbito da saúde, como no pedagógico. Temos a Casa Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Especiais – APAE, além de inúmeras instituições filantrópicas espalhadas por vários estados brasileiros contribuindo no atendimento a essas pessoas no serviço clínico, em oficinas e na escolaridade. É digno de nota aqui que diferentes igrejas e instituições religiosas mantêm serviços e atendimento regular a pessoas com deficiência, como ação complementar a do Estado. No entanto, a educação nessas instituições por muito tempo era considerada como de segunda categoria. Somente a partir da Nova LDBEN (Lei 9394/1996), a Federação Nacional das APAES deu início à reelaboração dos seus regulamentos institucionais, atendendo às exigências da nova legislação. A partir dela, constituiu-se o Projeto APAE Educadora, que teve por objetivo o desenvolvimento de ações pedagógicas e estratégias que possibilitem o desenvolvimento integral e promovam a inclusão gradativa, contínua e planejada de estudante com necessidades educacionais especiais, com o propósito de estimular o processo de desenvolvimento da pessoa desde os primeiros meses de vida<sup>36</sup>.

Ainda hoje, nos lugares com pouca informação, se pensa como nas sociedades antigas, ou seja, que a deficiência é castigo de Deus, uma forma cruel de culpabilizar a própria pessoa com deficiência e seus familiares. Isto é particularmente crítico em comunidades carentes, com muita falta de recursos e sem o acompanhamento dos órgãos públicos.

Nas comunidades indígenas a deficiência se dá pela não obediência aos conselhos dos anciãos que conheciam e conhecem os valores e os mitos da aldeia, considerados sábios pela comunidade.

Ao assistirmos o filme documentário Hakany<sup>37</sup>, percebeu-se que os pais são obrigados a se desfazer dos filhos que apresentam algum tipo de anomalia física, mental e ou sensorial, quando não matam mesmo antes da mãe ver seu filho. Em muitos casos, deixa-se a criança entregue à própria sorte, o que posteriormente a leva a óbito por causa da falta de cuidados de saúde e alimentação.

Assim como nas civilizações antigas, os homens indígenas tinham que apresentar boa estrutura física para defender sua comunidade. Havia a necessidade de uniformidade dos indivíduos e os que não correspondessem com os deveres de cidadão não mereciam ficar entre

---

<sup>36</sup> ROSA, Suely Pereira da Silva; DELOU, Cristina Maria Carvalho; Oliveira, Eloíza da Silva Gomes. *Educação Inclusiva*. Curitiba: IESDE Brasil, 2009. p.19.

<sup>37</sup> Cunningham, David L.(diretor) O filme-documentário HAKANI. Projeto Hakani, 2008. <[http://www.hakani.org/pt/sobre\\_making\\_of.asp](http://www.hakani.org/pt/sobre_making_of.asp)> (acesso em 20/07/2013)

eles. Mas mesmo estas informações atualmente precisam ser mais aprofundadas para verificar sua ocorrência, a extensão e as condições em que se davam esses casos. Pois há uma tendência equivocada de generalizar esses casos como se fosse algo comum entre os povos indígenas ou antigos e que aquelas comunidades fossem insensíveis aos pequeninos com deficiência. Hoje, existem muitos casos em que as comunidades protegem as pessoas com deficiência. Há por exemplo mulheres com síndrome de Down que casam e tem filhos em diversas comunidades na Amazônia.

Na comunidade Tikuna, as mulheres têm a responsabilidade de cuidar dos trabalhos domésticos e os homens, o trabalho da caça e da pesca, como também da defesa dos familiares e do povo. Percebemos bem esse costume quando nos encontramos no meio deles, pois é comum a mulher, quando vem da roça, trazer sobre a cabeça ou nas costas os mantimentos destinados à família. O homem traz os utensílios utilizados na roça, muitas vezes um terçado ou arma de caça, destinado a sua defesa.

## 2.2 As pessoas com NEE na comunidade Tikuna

O indígena com necessidades educacionais especiais na comunidade Tikuna do alto Solimões apresenta uma questão bem idêntica à visão que os Pankararé têm sobre pessoa com necessidades educacionais especiais. Eles dizem que são aquelas que:

Depende[m] de algumas pessoas para sobreviver. (Cacique)

Essas pessoas vivem com a família que ajuda a sobreviver, busca o alimento para ele sobreviver. (Cacique)

São aquelas pessoas que não têm a responsabilidade de ser uma pessoa que não desenvolveu mais. (Esposa).<sup>38</sup>

Com base nessa pesquisa feita com os Pankararé, essa pessoa não tem possibilidade de viver em sociedade sem ajuda, não tem autonomia e nem pode viver uma vida particular própria. Para esse povo, as pessoas com NEE não possuem vida própria e sempre dependem de outros para viver. Na comunidade Tikuna, encontramos algumas pessoas com deficiência na qual são tratadas pela grande maioria como “coitadinhas” ou, pior, como inúteis. Referindo-se a outra realidade, Gimeno observa:

---

<sup>38</sup> DÍAZ, F. et al. (Orgs). *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas* [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 50. ISBN: 978-85-232-0651-2. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>> Acesso em 27/12/2013.

[...] não há forma de exclusão mais radical do que aquela que implica o sentimento de que uma pessoa não é importante para ninguém, é negada (como indivíduo ou como grupo), seja pela condição de ser mulher, criança, imigrante, idoso, negro, aposentado [...]<sup>39</sup>

Faz pouco tempo que as pessoas com NEE estão sendo vistas como cidadãs e isso se deve aos vários movimentos realizados, os debates ao longo dos anos e documentos aprovados a seu favor. Só assim essas pessoas começam a adquirir mais atenção e serviços de atendimento que garantam uma vida social e particular mais autônoma. Isso se deve ao fato de que:

Cada vez mais os movimentos sociais, os pais de crianças com deficiência, membros do Ministério Público e do Poder Judiciário, vêm se dando conta do quanto as escolas brasileiras são discriminatórias, especialmente em relação aos alunos com deficiência, e que é preciso encontrar alternativas para a melhoria da qualidade do ensino para todos, sem exclusões.<sup>40</sup>

Percebemos que se tem poucas informações na história indígena sobre as pessoas com NEE, a única informação que se tinha era em relação às práticas de infanticídio que aconteciam nos grupos indígenas por proteção divina. Um dos relatos que encontramos foi o citado por Chantrey y Herrera sobre os Omáguas<sup>41</sup> na qual se relata a sua admiração de que o grupo possuía uma uniformidade nas características das pessoas e estes tinham a prática do infanticídio de crianças com deficiência e gêmeos.

Outra pesquisadora também se refere a este exemplo histórico:

Se a mulher indígena desse a luz gêmeos um era morto; para isso realizava-se um ritual que é relatado pelo cronista Herrera com bastante precisão. Deu muito que pensar aos missionários do Marañón o não ver, entre tantos gentios, quaisquer gêmeos, disformes ou defeituosos. E parecendo-lhes impossível tanta uniformidade nos partos e na inteireza e igualdade dos membros entre tanta gente, pensaram seriamente na causa daquela novidade [...]. Mas logo descobriram os primeiros gêmeos, porque os gentios viam aqueles partos como efeito de alguma influência do demônio [...]. O mais comum entre eles, quando nasciam duas crianças, era matar uma delas.<sup>42</sup>

<sup>39</sup> GIMENO, S.J. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.119.

<sup>40</sup> FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga, PANTOJA, Luísa de Marillac P.; MONTOAN, Maria Tereza Eglér. *Aspecto legais e orientações pedagógicas*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. p. 20.

<sup>41</sup> PORRO, Antônio – Os povos indígenas da Amazônia e a chegada dos europeus. In: *O povo das águas: Ensaio de etno-história da Amazônia*. Petrópolis: Vozes, São Paulo. 1996. p. 50.

<sup>42</sup> SILVA, Márcia Vieira da. *Reterritorialização e identidade do povo Omáguas-Kambebe na aldeia Tururucari - Uka*. Manaus, AM: UFAM, 2012. Dissertação de Mestrado em Geografia. p.82-83.

Essa conduta também se aplicava às comunidades indígenas Tikuna, por conta das suas crenças religiosas e compreensão cultural, uma vez que não se admitia o nascimento de crianças com deficiência e gêmeas.

Atualmente na comunidade Tikuna essa prática tem diminuído, uma vez que depois da influência das práticas religiosas atuais, os investimentos em saúde indígena representada pela Secretaria de Saúde Indígena - SESAI começam a interferir no cuidado com as gestantes e os recém-nascidos através dos agentes de saúde e enfermeiros que permanecem na comunidade, assim como o trabalho de discussão que a UNICEF vem desenvolvendo dentro dessas comunidades indígenas sobre os cuidados com a criança e os direitos que lhe são concedidos. Diante disso a presença de pessoas com deficiência tem surgido entre eles, causando certo impacto em suas práticas tradicionais de convivência, pois tiveram que aprender a conviver com essas pessoas.

### 2.3 A deficiência na concepção da família

Na antiguidade e até tempos bem recentes, a maioria das famílias via a deficiência como doença e também castigo divino, principalmente devido à influência religiosa desde a Idade Média ou por falta de informação sobre o assunto, ainda que com exceções como se afirmou acima. Mas para esta pesquisa, é preciso considerar que o conceito de deficiência entre muitos povos indígenas pode ter interpretações muito diferentes.

O conceito de deficiência adquire novo significado quando se considera que na maioria das línguas tribais não existem termos nem para *incapacidade* nem para *deficiência*. Deficiência é uma ideia familiar à cultura ocidental, sem paralelo direto na cultura do índio americano. O índio americano praticamente não dá importância às características físicas, mas encara a deficiência como desarmonia de espírito. (Além disso, as culturas e as crenças tradicionais das diversas tribos variam de forma significativa, cada uma com um conjunto ímpar de histórias sobre criação, doutrinas religiosas e tabus sagrados).<sup>43</sup>

Na comunidade Tikuna o conceito de deficiência está vinculado a uma ideia sobre a desobediência dos pais e por sua irresponsabilidade em não seguir as orientações dos mais velhos da comunidade.

Na família, quando a avó ou bisavó do casal descobre que eles vão ter filho, elas orientam a esposa grávida e o marido de que não podem ter contato com coisas e

<sup>43</sup> CLAY, J.; GREYMORNING, G. *Índios americanos e deficiência: programa da AIDTAC de Montana. EJournal USA: Sociedade e Valores*, v. 11, n. 1, nov. 2006. p. 15-16

objetos que dão azar, a mãe da criança que vai nascer deve se preocupar em tecer a rede do filho, nesse período ela não deve mexer com jenipapo, cobra, lagarta e outros. O pai não deve mexer com o arco, a flecha, nem tão pouco com animais encantados como a anta, a preguiça real e outros, porque mexer com os objetos e os animais podem vingar (ter as mesmas características desses) na criança.<sup>44</sup>

Para os Tikuna a desobediência dos pais traz graves consequências ao nascimento do filho e a aceitação dos espíritos que eles acreditam existir. No entanto, pais e mães são responsabilizados pela criação total do filho que eventualmente nasce com alguma deficiência.

Em muitos casos a família os denomina como causa perdida e encara “a vida como uma perda dolorosa, constituindo-se uma grande lesão ao conceito de si mesmo”<sup>45</sup>. No discurso inclusivo, pelo contrário, a pessoa com deficiência possui habilidades que precisam ser consideradas pela família, escola e comunidade. Para que essas pessoas tenham seus direitos de cidadãos atendidos.

A este respeito, Mantoan afirma que:

[...] os benefícios que [se] busca para essas pessoas, incluindo-as nas escolas regulares, constituem um forte apelo para que o ensino se transforme e os professores se preparem para concretizar o ideal democrático de oportunizar a educação básica a todos os alunos, quebrando barreiras e limitações de toda a ordem, que geram segregacionismo e discriminação.<sup>46</sup>

#### **2.4 A deficiência na concepção dos profissionais da educação da Escola Ebenezer, de Benjamin Constant, AM**

Na visão de muitos professores da Escola Ebenezer, pessoas com deficiência são aquelas que têm dificuldade de desenvolver qualquer atividade e se mostram incapazes de realizar qualquer habilidade. Costumam afirmar ainda que é necessário que se tenha um lugar para trabalhar com estas pessoas. Porque a escola não é para elas<sup>47</sup>. Percebe-se que os professores ainda concebem a ideia de que as crianças com deficiência tem que estar em uma instituição especializada que tome conta apenas delas e não a escola regular. Que o ensino

<sup>44</sup> SILVA, Cristiane Ferreira da - DSEI/ARS. Semana do Bebê Indígena Umariagu I e II (UNICEF). Roda de conversa com as parteiras na atenção e acolhimento no nascimento das Crianças Indígenas, Comunidade de Umariagu II, Tabatinga-AM, 10-14/06/2013 (Diário de campo).

<sup>45</sup> GONZÁLEZ apud DÍAZ, F. 2009, p. 54.

<sup>46</sup> MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon; Editora SENAC, 1997. p.77

<sup>47</sup> RODRIGUES, D. S. Avaliação de Estágio III. Observação realizada na Aplicação de Regência de Estágio III de Aldenizia Moçambique dos Santos, na Escola Municipal Indígena Tikuna, na comunidade Indígena de Filadélfia, Benjamin Constant – AM, 2013 (Diário de campo).

regular não está preparado para a recepção das mesmas. No entanto, os documentos oficiais orientam que esses alunos devem ter acesso ao ensino na escola regular e ter atendimento educacional especializado no horário de contra turno para trabalhar as suas especificidades.

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.<sup>48</sup>

Entende-se que, pelo fato do desconhecimento sobre a condição das pessoas com NEE, e não serem formados para lidar com esse público na escola, os professores da Escola Ebenezer sentem-se impotentes para o desenvolvimento de tal prática. Diante disso, os profissionais da educação escolar indígena precisam discutir essa temática, pois a cada momento o público de pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas de educação indígena acaba aumentando e tendo o mesmo tratamento que as pessoas com NEE têm em outras escolas públicas contribuindo para o desenvolvimento do preconceito, apesar de se ter uma grande diversidade étnica.

O sistema municipal de educação em Benjamin Constant tem organizado formação sobre educação inclusiva, mas na maioria das vezes não há, por conta dos profissionais, interesse pela temática, quando na verdade todos tinham que participar. Em dois destes cursos a própria autora desta pesquisa participou como **membro da comissão organizadora** (*grifo meu*). Infelizmente, nesse caso professores da educação indígena não tiveram acesso a essa formação, somente os professores representantes dos municípios do Alto Solimões que faziam parte do Polo de Educação Especial. Isto mostra que ainda existem entraves burocráticos que precisam igualmente ser vencidos.

A educação escolar para ser inclusiva exige que se busque traçar caminhos em direção a uma escola de qualidade verdadeiramente para todos. Esta busca torna-se especialmente importante numa escola com presença majoritária de crianças indígenas.

Para que as escolas sejam verdadeiramente inclusivas, ou seja, abertas à diversidade, há que se reverter o modo de pensar e de fazer educação nas salas de aula, de planejar e de avaliar o ensino e de formar e aperfeiçoar o professor especialmente os que atuam no ensino fundamental. Entre outras inovações, a inclusão implica

---

<sup>48</sup> CIBEC/MEC. *Inclusão: Revista da Educação Especial*.v.1, n.1(out. 2005). Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005. P. 16.

também em uma outra fusão, a do ensino regular com o especial e em opções alternativas/aumentativas da qualidade de ensino para os aprendizes em geral.<sup>49</sup>

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais é uma maneira cultural de forçar a escola a se direcionar para a renovação, o que requer trabalho cooperativo entre professores e gestor, para que se transforme em mudanças culturais que conduzam à adaptação na estrutura escolar e se construa uma comunidade consciente para promover a inclusão e serviços especializados em prol de uma aprendizagem saudável a todos.

Os valores e as ideias compartilhadas entre os alunos, professores e comunidade é o que impulsiona a inclusão, gerando o sucesso da educação como direito de todos. A escola passa a ser uma comunidade consciente porque promove a inclusão de pessoas.<sup>50</sup>

Na Escola Ebenezer, considerando seu quadro de docentes, a maior parte tem formação superior. São docentes formados pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM e a Universidade do Estado do Amazonas - UEA estabelecidas no Alto Solimões. No entanto, os professores da referida instituição de ensino estão esquecidos no tocante à formação continuada, especialmente naquilo que diz respeito à educação especial que poderia dar continuidade à formação docente. Na escola foram matriculados alunos com diversas deficiências. Mas o que se verifica é que professores/as desconhecem atividades que possivelmente possam ser usadas para o desenvolvimento da aprendizagem desses alunos<sup>51</sup>.

De acordo com o que preconiza o Decreto nº 7.611/2011, da Presidência da República, sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, temos o seguinte em relação à educação especial:

Art. 5o A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 2o O apoio técnico e financeiro de que trata o **caput** contemplará as seguintes ações:

I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;

II - implantação de salas de recursos multifuncionais;

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

<sup>49</sup> BELISÁRIO, J. *Ensaio Pedagógico*. Construindo Escolas Inclusivas. Brasília: MEC, SEESP, 2005. P. 35.

<sup>50</sup> FALSARELLA, Ana Maria e SILVA, Luciane Maria. Preconceito na escola inclusiva. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão. V.8. Nº 46, s/n, jul./ago. 2002.

<sup>51</sup> Avaliação de Estágio III. 2013 (Diário de campo).

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais.<sup>52</sup>

Na lei está muito claro o que se espera e exige em relação a estudantes com NEE, mas na prática há muitas falhas na operacionalização de formação profissional nesse âmbito. O que podemos observar é que há muito descaso com as comunidades indígenas no sentido de formação continuada e, principalmente, no que se refere à educação especial. Uma informação que consta de estudo sobre a Escola Ebenezer registra o seguinte:

A escola enfrenta dificuldade em relação ao aluno com dificuldade de aprendizagem. Primeiramente como foi citado por falta de recurso próprio da escola e por outro lado por falta dos educadores profissionais na área de educação especial, a escola carece desse profissional que sabe lidar com os alunos especiais.<sup>53</sup>

Apesar da dificuldade do professor atender seus alunos, sabemos que sozinho ele não conseguirá atender à complexidade de questões que surgem no campo da educação escolar inclusiva. Nessa perspectiva de análise, faz-se necessário uma equipe multidisciplinar para que se consiga pensar as atividades educativas juntamente com o professor, de tal modo que ele consiga desenvolver com mais segurança a proposta da inclusão em sua sala de aula. Contudo, para se conseguir a ajuda da equipe multidisciplinar, o professor precisa entender que se faz necessário esgotar todos os procedimentos possíveis a serem adotados por ele no desenvolvimento das atividades com aqueles alunos.

Em muitos casos quando há na escola o atendimento educacional especializado, é comum que se repasse a responsabilidade do professor da sala de aula de desenvolver a aprendizagem do aluno especial para o professor de sala de recursos e/ou atendimento educacional especializado. Este não parece ser um bom encaminhamento, pois na verdade a escola deve trabalhar de tal forma que haja cooperação e responsabilidades compartilhadas entre os distintos profissionais. Todas essas dificuldades no sentido de proporcionar um ambiente escolar inclusivo, conforme Oliveira e Amaral, deve-se à:

Carência de capacitação das professoras para trabalharem com alunos especiais; à falta de uma infraestrutura e de recursos humanos especializados, disponíveis na própria escola regular; à precária orientação recebida das “especialistas” da Sala de Recursos; à dificuldade dos alunos especiais frequentarem a Sala de Recursos, localizada em outra escola e que atende em horários que não contemplam aos seus

<sup>52</sup> BRASIL. Presidência da República. DECRETO Nº 7.611, De 17 de novembro de 2011.

<sup>53</sup> SANTOS, Aldenizia Moçambique dos. *Relatório do Estágio Supervisionado I, II e III na Escola Municipal Indígena Ebenezer*. CSTB/UEA, Tabatinga – AM, 2013. p. 11.

interesses e necessidades; à dicotomização entre o discurso da inclusão e à sua prática real; ao elevado número de alunos em sala de aula, o que dificulta o atendimento adequado aos alunos especiais; ao excesso de trabalho e às precárias condições salariais das professoras; ao preconceito ainda “cultivado” entre as crianças normais e seus pais, a respeito dos alunos especiais.<sup>54</sup>

Se isto é assim em muitas escolas públicas do país, imagine-se a situação de uma escola indígena na Amazônia. Ainda assim, a escola não pode ficar esperando pela boa vontade da Secretaria de Educação. Ela pode, com o seu projeto político-pedagógico, promover acessibilidade e realizar atendimento educacional especializado, através de ações inclusivas, de parceria com a universidade mais próxima, com o posto de saúde, assistência social, além de estudar alternativas com a comunidade local. Nesta perspectiva,

Examinar a prática pedagógica objetivando identificar as barreiras para a aprendizagem é um desafio a todos nós educadores que, até então, as temos examinado sob a ótica das características do aprendiz. Suas condições orgânicas e psicossociais têm sido consideradas como os únicos obstáculos responsáveis pelo seu insucesso na escola.<sup>55</sup>

Para redimensionar o contexto da educação especial na rede regular de ensino no município de Benjamim Constant foi necessário a redefinição da educação escolar para ter condições do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. E uma das mudanças se deu em relação às práticas pedagógicas e de acessibilidade que pudessem diminuir as barreiras do acesso ao conhecimento.

Sabemos que o processo de mudança nesse âmbito é gradual, mas precisamos estar atentos para com os benefícios que essas mudanças podem causar, pois será gratificante tanto para o aluno com necessidades educacionais especiais como para o professor juntamente com a escola e a comunidade escolar como um todo. Como afirmam, dois experientes educadores:

O fim gradual das práticas educacionais excludentes do passado proporciona a todos os alunos uma oportunidade igual para terem suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular. O distanciamento da segregação facilita a unificação da educação regular e especial em um sistema único. Apesar dos obstáculos, a expansão da inclusão, em direção a uma reforma educacional mais ampla, é um sinal visível de que as escolas e a sociedade vão continuar caminhando rumo à prática cada vez mais inclusiva.<sup>56</sup>

<sup>54</sup> OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; e, AMARAL, Cláudia Tavares. *Políticas públicas contemporâneas para a Educação Especial: inclusão ou exclusão?* 27ª Reunião Anual da ANPED – 2004, p. 14. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 16/06/ 2011.

<sup>55</sup> CARVALHO, R. E. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 60.

<sup>56</sup> STAINBACK, S. & STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 44.



### **3 – A CRIANÇA INDÍGENA TIKUNA COM DEFICIÊNCIA E AS POLÍTICAS SOCIAIS**

Em todas as culturas e tipos étnicos existe a presença da educação, processo vinculado aos modos de socialização das pessoas desde seu nascimento e até antes, se considerarmos certos ritos. Este processo educacional promove o desenvolvimento da pessoa em sociedade, que tem seu início nos primeiros anos de vida. Ele visa socializar a pessoa de acordo com o que a cultura daquela sociedade, que se constitui de forma consensual, determinando valores e costumes a serem adotados individualmente.

Desde a institucionalização da educação formal, produto herdado dos países ocidentais, a educação vem desempenhando um papel muito importante no desenvolvimento das sociedades modernas, contribuindo para um modelo de sociedade que acabou por atingir as comunidades indígenas do Brasil desde os primeiros contatos com os portugueses. No período colonial, a escola serviu aos interesses dos colonizadores e da Igreja Católica, estando a maior parte do tempo sob a tutela de ordens religiosas, principalmente, os jesuítas. Pode-se dizer que apenas no século XX os povos indígenas remanescentes começaram a se organizar por conta própria para reivindicar seu “direito à educação”, isto é, uma educação formal que auxiliasse em sua luta por uma inserção autônoma e culturalmente diferenciada na sociedade brasileira. Deve-se, portanto, fazer uma distinção entre a educação propriamente indígena, que sempre existiu, e aquela que resultou do contato com a sociedade brasileira, necessidade imperiosa para assegurar os direitos indígenas, como posteriormente afirmados na Constituição de 1988.

Antes de a escola formal ser introduzida nas comunidades indígenas, já existia sua própria maneira de produzir e transmitir os conhecimentos. Estes são elaborados a partir de particularidades culturais ligadas à história do povo, às características ecológicas da região amazônica, à mitologia, aos costumes e suas formas de inserção no contexto. Estes conhecimentos e formas de vida são únicos e guardam uma sabedoria que os Tikuna ainda hoje procuram preservar por diversos meios, pois vieram sendo construídos ao longo da existência como povo indígena e definem sua identidade. Essas comunidades se organizaram mais recentemente para defender seu direito à educação, a partir de uma proposta de educação escolar diferenciada que contemple sua especificidade como sociedade indígena. No caso do povo Tikuna e de outros povos trata-se de construir uma escola definida a partir de um currículo que expresse seus valores e necessidades concretas, como definido pela própria legislação atual:

A escola deve se constituir a partir dos seus interesses e possibilitar sua participação em todos os momentos da definição da proposta curricular, do seu funcionamento, da escolha dos professores que vão lecionar, do projeto pedagógico que vai ser desenvolvido, enfim, da política educacional que será adotada.<sup>57</sup>

### 3.1 A educação como direito social

As discussões sobre a educação como direito social no Brasil tem seu início na década de 1930, com “O manifesto dos pioneiros da Educação Nova” que tinha como objetivo a universalização da escola pública, laica e gratuita, nesse caso sendo oferecida a todos os cidadãos, uma vez que até então a educação escolar era privilégio de poucos.

No Brasil, a educação obrigatória e gratuita a que todos devem ter acesso foi introduzida na legislação federal com a Constituição de 1934. Inicialmente, consistia no ensino primário de cinco anos, posteriormente de quatro. Com a Lei nº 5.692/71, passou a abranger as oito primeiras séries, sob a denominação de ensino de 1º grau, resultante da fusão do ensino primário com o ginásial. Na Constituição de 1988, teve sua denominação alterada para ensino fundamental. Por fim, a Lei nº 11.114/2005 estabeleceu que o ensino fundamental é obrigatório a partir dos 6 anos de idade e, complementarmente, a Lei nº 11.274/2006 ampliou a duração do ensino fundamental para nove anos, concedendo-se aos sistemas de ensino prazo até 2010 para adaptação à nova orientação legal. Ainda que não falte estímulo à iniciativa privada, a escolarização básica e obrigatória é oferecida predominantemente pelo Estado.<sup>58</sup>

Ocorre, porém, que a educação infantil somente vai adquirir obrigatoriedade e gratuidade, de fato e de direito, a partir da Lei nº 12.796 de 2013, que estabelece, no Art. 4º, o dever do Estado para com a educação pública, conforme o inciso I – pré-escola; e II - educação infantil gratuita às crianças de até 5(cinco) anos de idade<sup>59</sup>. É importante ressaltar que não basta constar na lei o direito, pois se faz necessário que seja vivido na prática e seja implantado devidamente.

Muitas crianças, ainda hoje, estão fora da escola por falta de políticas públicas que atendam suas necessidades educacionais, de saúde e familiares, para que possam viver como cidadãs de direito verdadeiramente dignas. É sabido que os direitos sociais vinculados ao

<sup>57</sup> BRASIL, Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC/SECADE, 2005, p. 25.

<sup>58</sup> ZWETSCH, Pamalomid. *Políticas de Educação Inclusiva: cenas da implementação a partir da voz de gestores municipais de Pelotas/RS*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Profª. Drª. Maria Helena Menna Barreto Abrahão, orientadora. Porto Alegre, 2011. p. 20.

<sup>59</sup> Lei nº 12.796 de 2013

exercício da cidadania são pertinentes a todos os cidadãos e registrados nos documentos oficiais brasileiros. Nesse sentido,

Há a necessidade de se destacar algum grupo social, ou mesmo acrescentar algum aspecto para determinada parcela da população para que realmente se consiga garantir a todas as pessoas o direito à educação. Por exemplo, há alunos com necessidades educacionais especiais que necessitam de recursos de acessibilidade e comunicação para poderem ter seu direito à educação contemplado. Desse modo, é importante especificar a garantia desses recursos para que esses alunos possam ter acesso à educação e permanecer nas escolas.<sup>60</sup>

### **3.2 O direito à educação escolar indígena**

No contexto histórico brasileiro não se pode negar que houve entre os nativos algum tipo de contato com a educação escolar, mesmo que os objetivos tenham sido catequizar, civilizar e integrar os indígenas à sociedade dominante. Por muito tempo, a escola colonizadora procurou fazer os indígenas esquecerem suas identidades ou pelo menos desvalorizá-las, impondo-lhes valores que não faziam parte de sua cultura.

Até a Constituição Federal de 1988, a Legislação era marcada pelo viés integracionista, mas a nova Constituição inovou ao garantir aos povos indígenas o direito à cidadania plena, liberando-os da tutela do Estado, reconhecendo sua identidade diferenciada e manutenção desta, incumbindo a União de assegurar e proteger suas manifestações culturais. Também assegurou o direito à uma educação escolar indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue.<sup>61</sup>

Com a chegada dos jesuítas já em meados do século XVI, iniciou-se a catequização dos indígenas e a construção das primeiras escolas por ordem de D. João que tinha o objetivo de dominar o território e inserir os nativos na Igreja Católica, que era a única maneira de um povo ser considerado plenamente humano na época. No século XVII, o padre Antônio Vieira consolida as ações escolares em um modelo escolar com o objetivo de converter os indígenas à religião católica e prepará-los para o trabalho. Neste ínterim, os jesuítas criam a gramática em tupi tendo como base o latim. Com a chegada de Pombal à administração da Coroa Portuguesa, é decretada a expulsão dos Jesuítas em 1779, e com sua saída as atividades escolares decaem em virtude da proibição do ensino de línguas indígenas nas escolas das missões a partir da imposição do ensino do português aos povos indígenas.

---

<sup>60</sup> ZWETSCH, 2011, p. 22

<sup>61</sup> AMAZONAS. Plano Estadual de Educação do Amazonas - PEE: Uma Construção da Sociedade Amazonense. Manaus, abril de 2008, p.72.

Esse processo de imposição da língua do colonizador prejudicou de certa forma a apropriação da língua indígena no sentido deles serem obrigados a falar outra língua que não era a sua. Com medo de seus filhos serem repreendidos e não conseguirem espaço na sociedade não indígena, muitas famílias proibiram seus filhos de falar sua própria língua, esse foi um dos casos encontrados na comunidade de Filadélfia. “A língua está estreitamente relacionada com a forma de pensamento de elaboração de abstrações, à maneira como cada grupo simboliza sua concepção de mundo. Ela é também um elemento importante na construção e valorização da identidade”<sup>62</sup>.

O primeiro projeto de Constituição do Império, após a independência em 1822, determina a criação de estabelecimentos de catequese e civilização para os índios, como afirma o Art. 254 do referido documento. Em 1830, é aprovada no Senado uma Resolução que dá acesso aos indígenas à educação escolar e ao alistamento militar. Mas somente em 1889, aos governos estaduais foi determinado a instrução aos indígenas.

No governo do Presidente Nilo Peçanha (1909-1910), é criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais vinculados ao Ministério da Agricultura, através do Decreto nº 8072/1910, e permanece até 1934, quando o Ministério da Guerra passa ter a responsabilidade de proteção aos índios. “Esse órgão tinha a tutela dos nativos, que eram um estrato social concebido como transitório, futuramente incorporáveis à categoria dos trabalhadores nacionais”<sup>63</sup>. Através desse serviço federal foram criadas as reservas indígenas com o objetivo de, “confinar os índios em espaços físicos restritos e controlados, e liberar terras para colonização; e integrar os índios à sociedade nacional, através de projetos de agricultura e de educação formal, ministrada por leigos nas escolas das reservas”<sup>64</sup>.

O Decreto 8.072/1910 sofreu alteração em 1914, pois a localização dos trabalhadores nacionais deixou de ser função da SPI<sup>65</sup>. A trajetória do SPI foi muito controversa e após sérias denúncias de crimes contra diversos povos indígenas praticados por servidores do órgão, ele foi extinto criando-se, em 1967, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), órgão vinculado atualmente ao Ministério da Justiça. A FUNAI assumiu oficialmente o modelo de

<sup>62</sup> MOTA, Lúcio Tadeu e ASSIS, Valéria Soares. *Populações indígenas no Brasil: histórias, culturas e relações interculturais*. Maringá: Eduem, 2008. P. 88.

<sup>63</sup> LIMA, Antonio Carlos de S. *Um grande cerco de paz*. Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1995. P. 120.

<sup>64</sup> TOMMASINO, Kimiye. *A Educação Indígena no Paraná*. 22 a REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. Brasília, 15 a 19 de julho de 2000. P. 5.

<sup>65</sup> RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização*. A integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. P. 158.

educação bilíngue na forma como foi desenvolvido pelo SIL (*Summer Institute of Linguistics*), instituição interdenominacional com sede nos EUA, que no Brasil ficou conhecida como Instituto Linguístico de Verão, voltado à pesquisa e tradução da bíblia para idiomas indígenas e que prestou alguns serviços importantes no estudo de línguas indígenas brasileiras, antes que este desafio viesse a ser academicamente assumido pelas universidades do país. Atualmente o SIL mudou de nome e se chama ALEM – Associação Linguística e Missionária Evangélica, com sede em Brasília. O objetivo dessa parceria era codificar as línguas indígenas no Brasil e, a partir daí, alfabetizar as comunidades nessa línguas em escolas específicas. A FUNAI e o SIL elaboraram normas para a educação dos grupos indígenas, reguladas pela Portaria 75 de 1972. Os linguistas missionários formados pelo SIL, através das parcerias com as instituições científicas, tinham a pretensão de traduzir o Novo Testamento, por vezes a bíblia inteira, para essas línguas, marcando a presença das missões evangélicas nas áreas indígenas. Atualmente, já existem vários povos que contam com porções da bíblia em suas línguas, como também alguns com a tradução integral da Bíblia (p. ex., Kaingang e Guarani).

Nos meios acadêmicos, no entanto, há uma avaliação bastante crítica desse projeto missionário e linguístico:

[...] a “escola bilíngüe do S.I.L” é responsável pelo surgimento de um personagem essencialmente problemático e ambíguo, o “monitor bilíngüe”, que não é outra coisa senão um professor indígena domesticado e subalterno. O monitor bilíngüe foi “inventado” para ajudar os missionários/professores não índios na tarefa de alfabetizar nas línguas indígenas. Muitas vezes esse monitor indígena servia também de informante sobre sua língua para os missionários, na tarefa da tradução da bíblia, o objetivo principal do S.I.L. É muito menos alguém que monitora do que alguém que é monitorado por um outro e, assim como os “capitães da aldeia”, estão sempre prontos a servir seus superiores civilizados.<sup>66</sup>

Em 1973, foi aprovado o Estatuto do Índio através da Lei nº 6001/73 que garante a alfabetização dos índios na cultura e na língua do grupo ao qual pertencam, mas a educação formal nas aldeias continuou sendo muito precária. Na década de 1980, os povos indígenas juntaram-se às lutas pela redemocratização do Brasil, através de suas lideranças e de suas organizações em busca da garantia e do reconhecimento dos direitos até então negados nas constituições anteriores. O Movimento Indígena se expandiu e se tornou protagonista importante na sociedade nacional, constituindo diferentes organizações nacionais e regionais,

<sup>66</sup> SILVA, Márcio F. da e Azevedo, Marta M. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In SILVA, Aracy L. da; GRUPIONI, Luiz.D.B. (Orgs.). *Atemática indígena na escola – novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 151-152.

entre elas associações de professores indígenas que foram se fortalecendo ao longo do tempo, conquistando direitos e desenvolvendo projetos e perspectivas pedagógicas próprias. Todo este processo levou a que em 2009 se realizasse o 1ª Conferência Nacional de Educação Indígena, em Luziânia, GO, com 800 participantes, indígenas em sua maioria, representando 220 etnias, em que se procurou avaliar a realidade da educação escolar indígena que se oferece nas 2.480 escolas espalhadas por aldeias e comunidades em todo o país<sup>67</sup>.

Foi como resultado de toda esta luta que a questão indígena ganhou na Constituição de 1988 um importante capítulo específico dedicado aos povos indígenas, com o título: Dos Índios, como consta no Título III – Da ordem Social. O artigo 231 afirma: “São reconhecidas aos índios suas organizações sociais, costumes, língua, crenças e tradições e o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos seus bens”<sup>68</sup>.

A Constituição de 1988 também garantiu a manutenção da identidade cultural indígena, possibilitando que a escola se transformasse em instrumento de valorização de suas línguas, dos saberes e tradições indígenas, como se pode ler no artigo 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.

II. 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.

Apesar das mudanças culturais e sociais advindas do contato dos Tikuna com a sociedade nacional, pode-se afirmar que muito de sua cultura continua sendo preservada, ainda que se adaptando aos novos tempos. Cardoso do Oliveira confirmou essa ideia quando escreveu:

Modos de fazer e de agir emprestados da sociedade neobrasileira local e incorporados ao novo modo de ser Tükuna, não representa mais do que uma série de traços culturais admitidos passivamente nas áreas periféricas, da cultura, ou redefinidos, para assimilação no sistema central, sem modificar sua estrutura.<sup>69</sup>

<sup>67</sup> ZWETSCH, Roberto E. “Deus na aldeia”. A relação entre protagonismo indígena, ação missionária de igrejas cristãs e outros agentes em comunidades indígenas. In; LANGER, Protasio P.; CHAMORRO, Graciela (Orgs.). *Missões, militância indigenista e protagonismo indígena*. XIII Jornadas Internacionais sobre as Missões Jesuíticas. Dourados: UFGD; São Bernardo do Campo, Nhanduti, 2012. p. 39-55.

<sup>68</sup> BRASIL, Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Ministério da Educação. 1988. p.150.

<sup>69</sup> CARDOSO DO OLIVEIRA, Roberto. *O índio e o mundo dos brancos*. 2ª ed. São Paulo: Livraria Pioneira, 1972. p. 55.

A oferta da educação escolar aos indígenas se manifesta de certa forma bem distante das colocadas em prática na sociedade não indígena. O desenvolvimento da educação escolar ofertada aos indígenas sempre esteve voltada à pretensão do desenvolvimento econômico e social para a Amazônia legal que, contraditoriamente, também serviu a dizimações de inúmeras tribos, culturas e identidades indígenas, tornando estes povos muitas vezes presas fáceis diante do poder vigente, representado por instituições do governo, por colonizadores, latifundiários, empresas e outros atores sociais.

A submissão política das populações nativas, a invasão de suas áreas tradicionais, a pilhagem e a destruição de suas riquezas, etc. têm sido, desde o século XVI, o resultado de práticas que sempre souberam aliar métodos de controle político a algum tipo de atividade escolar civilizatória.<sup>70</sup>

Mais especificamente, a educação escolar indígena na Amazônia iniciou com a chegada das missões católicas a partir de 1616, quando assumem a catequese e a educação na Amazônia. Missionários de várias ordens religiosas desenvolvem atividades diversas voltadas ao controle e submissão dos indígenas. Como afirma uma pesquisadora:

[...] abriram escolas e nuclearam índios em aldeias para a catequese, cujo objetivo não compreendia apenas a propagação da fé cristã, mas um complexo trabalho envolvendo modificações de hábitos sociais, reformas de regime de trabalho, ensino de leitura e escrita e de ofícios mecânicos.<sup>71</sup>

Em 1980, a educação indígena sofreu algumas alterações, pautadas nas leis nacionais que regem o sistema educacional brasileiro, principalmente no que diz respeito à oferta de ensino fundamental e à organização da educação escolar indígena, direitos adquiridos que vem aumentando a demanda de indígenas nas escolas. No Amazonas esses índices cresceram consideravelmente a partir de 1990, com a criação de várias escolas indígenas.

No Estado do Amazonas, os dados oficiais, a partir do final de 1990, apresentam um crescimento quantitativo de indígenas matriculados nas escolas do sistema público. Em 1998, a matrícula era equivalente a 13.098 alunos indígenas, distribuídos em 263 escolas indígenas, com 761 professores índios na prática docente. Em 2002, o Estado contava com 27.960 estudantes indígenas, 488 escolas indígenas e 1.293 professores índios.<sup>72</sup>

---

<sup>70</sup> SILVA, Márcio Ferreira. A Conquista da Escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil. *Em Aberto*. n° 63, 1994. p. 43.

<sup>71</sup> SILVA, Garcilenil do Lago. *A educação na Amazônia colonial: contribuição à História da Educação Brasileira*. Manaus: SUFRAMA, 1985. p. 41. O trabalho da referida autora foi um dos pioneiros no que diz respeito à construção histórica da educação colonial na Amazônia.

<sup>72</sup> SEDUC/Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI). *Demonstrativo de Escolas, Professores e Alunos indígenas*. 2002.

Esta tendência histórica só tende a crescer nos próximos anos, principalmente porque as comunidades, lideranças e as próprias famílias indígenas vêm manifestando reiteradamente suas demandas junto aos governos. Não podemos esquecer que esses indicadores foram possíveis no Estado devido às manifestações dos movimentos indígenas da região por uma educação indígena intercultural e diferenciada, que pressionaram de todas as formas o poder público com ações organizadas para a formulação de políticas educacionais que correspondam aos interesses reais dos povos indígenas do Amazonas. Em consonância com essas reivindicações e em adequação às políticas públicas de educação para com a diversidade e multiplicidade das culturas indígenas

O MEC formulou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), em 1998. O RCNEI, direcionado aos professores indígenas e aos técnicos das secretarias estaduais e municipais de educação, tem como objetivo oferecer subsídios para a elaboração e implementação de programas de educação escolar que melhor atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas e para formação de educadores capazes de assumir essas tarefas e de técnicos aptos a apoiá-las e viabilizá-las.<sup>73</sup>

No município de Benjamim Constant, essas ações também são visíveis no campo da educação. Diante das exigências do Sistema Nacional de Educação e em atendimento às reivindicações das lideranças indígenas Tikuna, foram criadas em todas as comunidades indígenas uma escola, na qual as demandas das comunidades fossem atendidas com o acesso à educação formal. Embora todo este esforço, pode-se constatar sérias deficiências no tocante à manutenção das escolas e no que se refere à formação de recursos humanos para atuarem nessas escolas. Nesse sentido percebe-se que os direitos adquiridos em lei pelos indígenas em sua maioria vêm sendo ignorados pelo poder público.

### **3.3 A Criança Indígena Tikuna com Deficiência e as Políticas Sociais**

De acordo com dados do IBGE há entre as populações indígenas um índice de deficiência que chegou ao ano de 2000 a um percentual de 17,1%. Esse percentual na região Norte chegou 10%<sup>74</sup>. Diante dessas informações, não podemos desconsiderar o fato de que há pessoas que não reconhecem existir nas comunidades indígenas pessoas com deficiência,

---

<sup>73</sup> MEC. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Brasília, 2002. p. 13.

<sup>74</sup> IBGE. *Tendências Demográficas*. Uma análise dos indígenas com base nos resultados da amostra dos Censos Demográficos 1991 e 2000. Rio de Janeiro, 2005.

como mencionava um colega de trabalho, quando teve conhecimento do tema da pesquisa desta dissertação.

Existem pesquisas que indicam que só entre as comunidades indígenas de Roraima, mais de 200 crianças foram vítimas de morte nos anos recentes<sup>75</sup>. Este fato tem sido comprovado por inúmeros antropólogos, agentes de saúde e muitos líderes indígenas. Há relatos de que algumas centenas de crianças indígenas são mortas sem nenhuma necessidade a cada ano, o que aumenta consideravelmente o índice de infanticídio em muitas comunidades indígenas no Brasil.

Uma criança deficiente não é respeitada se for abandonada à sua deficiência, do mesmo modo que não é respeitada se se negar a realidade da sua deficiência. É respeitada se a sua identidade, sua originalidade, da qual a deficiência também faz parte, for favorecida e quase provocada, isto é, se ela for levada a desenvolver-se. Tal atitude realista ativa, em situação e em relação. Se for ao contrário, temos o realismo inerte.<sup>76</sup>

Mesmo assim, essa prática ainda hoje costuma aparecer entre os Tikuna que vivem em lugares distantes dos centros urbanos e considerados de difícil acesso. Recentemente houveram relatos de que na comunidade indígena Tikuna de Porto Alegre no município de Benjamin Constant, uma criança que tinha características estranhas foi enterrada viva por pessoas da própria comunidade. Caso bem parecido com a história do documentário sobre Hakani no qual se obteve a informação que,

“[...] Ela foi enterrada viva porque seu povo achava que ela não tinha alma. Foi desenterrada no último momento pelo seu irmão Bibi. Depois disso, foi obrigada a viver banida de sua tribo por três longos anos até que a enfermidade e a rejeição a levaram mais uma vez para à beira da morte... [...] uma das centenas de crianças destinadas a morrer a cada ano entre os mais de 200 povos indígenas brasileiros. Deficiência física ou mental, ser gêmeo ou trigêmeo, nascer de uma relação extra-conjugal - todas essas são consideradas razões válidas para se tirar a vida e de uma criança [...].<sup>77</sup>

Como já tratado no capítulo 2 dessa dissertação, não podemos julgá-los por tal prática e nem torná-las comum entre as etnias, devemos considerar que são pessoas com hábitos e cultura diferente e precisamos nos unir a eles para que estes tenham seus direitos garantidos. O depoimento de Rosi Waikhon divulgado por Freire sobre a temática, deixa claro a preocupação de que muitas etnias indígenas vem tendo sobre o assunto. Ela diz que,

<sup>75</sup> Projeto Hakani, website < [www.hakani.org](http://www.hakani.org) >

<sup>76</sup> GIL, Marta. Espaços de Inclusão, 2002. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/ede/ede0.htm>> Acesso em 21/05/2014

<sup>77</sup> Projeto Hakani, website <[www.hakani.org](http://www.hakani.org)>

Atualmente nós não temos mais essa prática, pois os gêmeos, trigêmeos e deficientes continuam vivos, são acolhidos muito bem, também existem não-índios solidários que ajudam cuidando dessas crianças, mas elas NÃO SÃO RETIRADAS DE SUA FAMÍLIA NEM DE SUAS ALDEIAS. Na Terra Indígena onde habito somos mais de 20 povos indígenas, entre eles tem também os Yanomami. Recentemente, nasceram trigêmeos Yanomami, a equipe de saúde ficou temerosa, porque lá ainda existe essa prática.

Diante disso, houve um DIÁLOGO entre a equipe de saúde, as lideranças indígenas, a família e o povo Yanomami. Sabe o que aconteceu? Depois de longos dias de diálogo, os pais ficaram com dois, os avós maternos ficaram com o terceiro. As crianças não foram retiradas do seu seio familiar, de seu povo, de suas terras, como vocês fazem. Tudo é questão do diálogo, respeito, entendimento, pois os povos indígenas, apesar das diferenças, têm inteligência e capacidade de chegar a um acordo.<sup>78</sup>

Em muitas comunidades indígenas Tikuna essa prática vem diminuindo mediante a interferência dos serviços de saúde ou influência das missões religiosas, principalmente na comunidade de Filadélfia. Apesar dessas atitudes, são claramente contra a Constituição Brasileira e contra a legislação internacional, que declaram que os direitos da criança jamais podem ser sacrificados pelo bem do grupo.

Temos observado que ainda hoje as crianças indígenas têm seus direitos negados em muitas situações de atendimentos, comparando-as com a situação das outras crianças. Refiro-me principalmente ao direito das crianças indígenas à sobrevivência e desenvolvimento; aos cuidados de saúde; a uma educação que respeite a sua identidade cultural; à proteção contra abusos, violência e exploração.

---

<sup>78</sup> Apud FREIRE, José Ribamar Bessa - 21/11/2010 - Diário do Amazonas. Manaus, Quarta-feira, 07 de maio de 2014.< <http://www.taquiprati.com.br>>

#### 4 – A INCLUSÃO DE DISCENTES INDÍGENAS TIKUNA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA ESCOLA INDÍGENA DE FILADÉLFIA

Neste capítulo faremos uma apresentação de análises tomando como base alguns documentos sobre a inclusão de discentes indígenas Tikuna com Necessidades Educacionais Especiais na Escola Municipal Indígena Ebenezer na comunidade de Filadélfia. Por fim, faremos uma abordagem sobre a prática indígena de inclusão de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

**Figura 9.** Frente da Escola Municipal Ebenezer.



Fonte: Darcimar Souza Rodrigues 23/10/2013.

De acordo com Stainback & Stainback:

A educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas.<sup>79</sup>

Na década de 1990 houve várias discussões em âmbitos internacionais direcionadas à educação, numa perspectiva de amparo às populações menos favorecidas dos países e que não tiveram acesso às escolas. Nesses grupos foram incluídas as pessoas com necessidades educacionais especiais que passaram a fazer parte, desde então, dos debates sobre as políticas

<sup>79</sup> STAINBACK, Susan & STAINBACK, Willian. *Inclusão: um guia para a educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 21.

educacionais, principalmente no Brasil. Pode-se afirmar que este foi um debate que veio para ficar e cujos desdobramentos ainda estão em pleno processo de conquistas.

Para Mendes esse período é definido:

Num contexto em que uma sociedade inclusiva passa a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começa a configurar-se como parte integrante e essencial desse processo. Dessa forma, o paradigma da inclusão globaliza-se e torna-se, no final do século XX, palavra de ordem em praticamente todas as ciências humanas.<sup>80</sup>

Diante dessa discussão, Bites contribui a favor da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, quando afirma:

A luta em defesa dos direitos sociais iguais vem destacando a importância e importância da educação escolar das pessoas com necessidades especiais e/ou marginalizadas na rede regular de ensino, por considerar que somente dessa forma as pessoas poderão desenvolver-se plenamente como seres humanos que são e assim viverem plenamente como sujeitos sociais.<sup>81</sup>

Se as discussões voltadas à inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares é muito recente no Brasil, imagine-se nas comunidades indígenas, sempre muito precárias, de difícil acesso e com grandes deficiências organizacionais e de preparo pedagógico. Esta situação é agravada principalmente na região amazônica, em que as únicas vias de comunicação entre as cidades é realizada através dos rios com distâncias enormes.

De acordo com Souza e Oliveira, “no Brasil, tanto os estudos, quanto as políticas públicas para a educação especial/inclusiva são bastante recentes”. Segundo as mesmas autoras, “pode-se afirmar que, somente, a partir da segunda metade do século XX, os documentos normativos começaram a fazer referência à educação em pauta”<sup>82</sup>.

Atualmente, vem sendo aprovados documentos importantes que se referem à inclusão de alunos com necessidade educacionais especiais no ensino regular e são obtidas orientações através da nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Há também certo avanço das discussões ocorridas nas duas últimas

<sup>80</sup> MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In *Revista Brasileira de Educação* [online]. V. 11 n. 33 set./dez. 2006. p. 395. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>> Acesso em 20/07/2013.

<sup>81</sup> BITES, Maria Francisca de Souza Carvalho. *A política de inclusão escolar: dados de uma pesquisa*. 26ª Reunião Anual da ANPED, 2003. p. 2. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>> Acesso em: 13 maio 2013.

<sup>82</sup> SOUZA, Sandra Freitas de; e, OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. *Políticas para a inclusão: ênfase na formação de docentes*. 32ª Reunião Anual da ANPED, 2009. P.1. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>> Acesso em: 02 fevereiro 2014.

décadas sobre a inclusão de um modo geral, tanto nas escolas como na sociedade (legislações específicas para pessoas com deficiência, cotas para acesso ao trabalho em instituições públicas e privadas, e outras).

Apesar do avanço das discussões sobre essa temática e desenvolvimento de tecnologias avançadas em benefício às pessoas com deficiência, muitas delas não têm acesso a esses equipamentos. Nas escolas regulares indígenas do povo Tikuna essas discussões são escassas, não se tem uma efetiva discussão do tema. A única preocupação é atender à obrigatoriedade da matrícula a todos que a solicitam, inclusive os alunos com necessidades educacionais especiais.

Em conformidade com a política de educação inclusiva em interface com a educação especial na educação indígena, dever-se-ia assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estivessem presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses povos. Por isso, pesquisas como esta e outras que acolhem as demandas de estudantes com NEE serão sempre bem-vindas.

Entretanto, conforme Laplane, faz-se necessário um novo repensar sobre as ações da escola referentes ao contexto inclusivo. Esta autora chama atenção a diversas questões que norteiam a prática inclusiva:

Num primeiro momento nosso olhar estava sobre o aumento no número de matrículas e vagas, hoje os alunos com deficiências já estão dentro das escolas e outras questões se colocam: como os alunos aprendem? Como ensiná-los? Como formar os docentes para essa nova organização da escola? Como formar os diferentes profissionais da escola? Quais são os recursos educacionais especializados necessários e como articular a relação entre os professores das salas de aula regular e os professores dos atendimentos educacionais especializados?<sup>83</sup>

As escolas regulares nos centros urbanos apresentam fragilidades diante da inclusão de alunos com deficiência, mas diante dessas dificuldades aquilo que ocorre nas escolas regulares indígenas Tikuna torna-se gritante pelo fato das políticas públicas não chegarem até elas, principalmente no que diz respeito aos direitos sociais, saúde, políticos e econômicos, e também naquilo que concerne à infraestrutura escolar a fim de proporcionar a essas pessoas acessibilidade e permanência na escola.

No próximo tópico abordaremos esta questão de modo específico.

---

<sup>83</sup> LAPLANE, Adriana Lia Friszman. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In GÓES, Maria Cecília Rafael de; e, LAPLANE, Adriana Lia Friszman (Orgs.). *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2008. p.11.

#### 4.1 - A atenção à educação dos discentes Tikuna com Necessidades Educacionais Especiais no contexto escolar

Em atendimento às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, inseridas na Resolução CNE/CEB nº 02/2001, o Art. 2º desse documento determina que: “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. As escolas do sistema municipal de educação de Benjamin Constant - AM põem em prática as atividades de matrícula incentivando as pessoas com necessidades educacionais especiais a serem incluídas nas escolas regulares urbanas.

A inclusão de discentes indígenas Tikuna com necessidades educacionais especiais na Escola Indígena Municipal Ebenezer de Filadélfia, no entanto, teve seu início antes da nova Política de Educação Especial que entrou em vigor em 2008, mas se intensifica quando são evidenciadas as exigências do sistema de ensino em matricular todos os alunos no ensino regular.

Entretanto, como observado nas pesquisas de Oliveira e Amaral, na Escola Municipal Ebenezer “não se constatou na escola, lócus da investigação, uma ‘cultura de educação inclusiva’”.<sup>84</sup> Nesse sentido, pode-se conferir o gráfico abaixo:

**Tabela 1.** Projeto de Formação de Professores Financiada pelo MEC e FNDE, Escolas beneficiadas pela ação implementada pela SEMED.

|                                     |   |  |                     |
|-------------------------------------|---|--|---------------------|
| <b>1 – EXERCÍCIO: 2007</b>          |   | <b>2 - AÇÃO A SER EXECUTADA:</b> Formação de Professores/Profissionais         |                     |
| <b>3 - CNPJ:</b> 04.243.978/0001-35 |   | <b>4 - NOME DO ÓRGÃO OU ENTIDADE</b> PREFEITURA MUNICIPAL DE BENJAMIN CONSTANT |                     |
| <b>5 - MUNICÍPIO</b>                |   | <b>BENJAMIN CONSTANT</b>   | <b>6 – UF:</b> AM   |
| <b>7 - ESCOLAS BENEFICIADAS</b>     |   |  |                     |
| <b>7.1 - CÓDIGO CENSO ESCOLAR</b>   | <b>7.2 - NOME DA ESCOLA</b>                         |  | <b>7.3 - ALUNOS</b> |
| 13.005.057                          | ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO CHAGAS DE ALMEIDA        |  | 16                  |
| 13.005.561                          | ESCOLAS MUNICIPAL PROFª GRAZIELA CORREA DE OLIVEIRA |  | 6                   |
| 13.005.294                          | ESCOLA MUNICIPAL OLAVO BILAC                        |  | 10                  |
| 13.069.616                          | ESCOLA MUNICIPAL CESBI                              |  | 10                  |
| 13.084.666                          | CENTRO MUNICIPAL DE APOIO A EDUCAÇÃO ESPECIAL       |  | 57                  |
| 13.005.200                          | ESCOLA MUNICIPAL SOFIA BARBOSA                      |  | 10                  |
| 13.005.154                          | ESCOLA MUNICIPAL BOA VISTA                          |  | 2                   |
| 13.005.324                          | ESCOLA MUNICIPAL PEDRO MARTINS                      |  | 12                  |
| 13.005.243                          | ESCOLA MUNICIPAL SANTA RITA                         |  | 6                   |
| 13.095.366                          | ESCOLA MUNICIPAL SÃO GABRIEL                        |  | 3                   |
| 13.005.235                          | ESCOLA MUNICIPAL SANTA LUZIA                        |  | 4                   |

<sup>84</sup> OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; e, AMARAL, Cláudia Tavares. *Políticas públicas contemporâneas para a Educação Especial: inclusão ou exclusão?* 27ª Reunião Anual da ANPED, 2004. p.14. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 20 nov. 2013.

|                                  |  |                                 |
|----------------------------------|--|---------------------------------|
| 13.093.193                       | ESCOLA MUNICIPAL ESPERANÇA DO SOLIMOES | 8                               |
| 13.093.207                       | ESCOLA MUNICIPAL NOVO LUGAR            | 14                              |
| 13.005.375                       | ESCOLA MUNICIPAL SÃO JOSÉ              | 10                              |
| 13.005.367                       | ESCOLA MUNICIPAL SANTOS DUMONT         | 5                               |
| 13.005.162                       | ESCOLA MUNICIPAL EBENEZER              | 10                              |
| 13.005.332                       | ESCOLA MUNICIPAL PORTO CRUZEIRINHO     | 6                               |
| <b>8 - TOTAL DE ESCOLAS.....</b> | <b>17</b>                              | <b>9 - TOTAL DE ALUNOS.....</b> |
|                                  |  | <b>184</b>                      |

Fonte: Arquivo do CMEIFCA - 2008

Podemos observar no gráfico que as 17 escolas que fazem parte do sistema de educação do município de Benjamin Constant tinham, em 2007, um público de 184 pessoas com necessidades educacionais especiais inseridas nas escolas do município, dentre elas a Escola Municipal Ebenezer, única escola indígena, que nesse ano tinha 10 alunos com NEE. Nesse período a maioria dos professores da rede pública do município não tinha formação superior ou educação especial. Esses dados foram levantados pela Secretaria de Educação do município para fomentar recursos para cursos de formação de gestores e professores da rede municipal. A escola aparece apenas no plano do projeto, porque sua implementação tem deixado muito a desejar. Nesse período as pessoas com NEE eram identificadas, em sua grande maioria, por suas características físicas e psicológicas através das análises pedagógicas. No município não havia especialista que pudesse expedir laudo médico que identificasse os tipos de deficiência existentes nas escolas e na cidade como um todo. Para que fossem identificados, as famílias tinham que se deslocar para Manaus, a capital do estado, em busca de especialista.

Antes de 2007, o Centro de Educação Especial do município atendia um público mínimo de crianças com diferentes deficiências. Do ponto de vista legal, o Estado tinha desde esse período o dever de atender esse público, mas normalmente ele se eximiu dessa responsabilidade transferindo-a para as escolas especializadas que existiam apenas na capital do estado. Diante disso Caiado e Laplane afirmam:

As escolas especializadas, de caráter privado e filantrópico, foram durante décadas o espaço socialmente reconhecido como o lugar de atendimento ao aluno com deficiência. Substituíam-se a vaga na escola regular e pública pela vaga na escola especial e privada. Hoje, a proposta é que a escola especial ofereça um atendimento educacional complementar ao trabalho pedagógico na escola regular.<sup>85</sup>

Através das pesquisas do IBGE e as exigências do Sistema Nacional de Educação da inclusão dos alunos com deficiências no censo escolar, é possível termos acesso ao número de

<sup>85</sup> LAPLANE, 2008. p. 12.

pessoas com necessidades educacionais especiais na população e nas escolas indígenas do município. Das seis Escolas Indígenas Tikuna existentes no município de Benjamin Constant, todas possuem alunos com NEE. Dentre elas, a Escola Municipal Indígena Ebenezer estudada na presente pesquisa.

**Tabela 2.** Quadro de demanda de alunos com deficiência na Escola Municipal Indígena Ebenezer - Modalidade: Ensino regular

| Etapa:                               | Tipo de Atendimento:   | Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação | Número de Alunos |
|--------------------------------------|------------------------|---|------------------|
| Ensino Fundamental (9 anos) - 1º Ano | NÃO SE APLICA          | Transtorno desintegrativo da infância   | 1                |
| Ensino Fundamental (9 anos) - 3º Ano | NÃO SE APLICA          | Baixa visão   | 1                |
| Ensino Fundamental (9 anos) - 5º Ano | NÃO SE APLICA          | Baixa visão   | 1                |
| Ensino Fundamental (9 anos) - 7º Ano | NÃO SE APLICA          | Deficiência física  | 1                |
| Ensino Fundamental (9 anos) - 7º Ano | NÃO SE APLICA          | Deficiência Intelectual   | 1                |
| Ensino Fundamental (9 anos) - 8º Ano | NÃO SE APLICA          | Surdez  | 1                |
| Ensino Fundamental (9 anos) - 9º Ano | NÃO SE APLICA          | Deficiência física  | 1                |
|                                      | ATIVIDADE COMPLEMENTAR | Baixa visão   | 1                |
|                                      | ATIVIDADE COMPLEMENTAR | Surdez  | 1                |

Fonte: Gerência de Censo Escolar 2013 – Educacenso – Inep. Dados emitidos pela: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BENJAMIN CONSTANT-AM

Tomando como base o censo escolar de 2013, esta escola registrou um público de 7 alunos com deficiência classificadas em: transtorno desintegrativo da infância (psicose infantil)<sup>86</sup>, baixa visão<sup>87</sup>, deficiência física<sup>88</sup>, deficiência intelectual<sup>89</sup> e surdez<sup>90</sup>, conforme mostra o gráfico acima.

<sup>86</sup> A definição sobre psicose, fornecida pelo (DSM-IV), é entendida como uma perda dos limites do ego ou um amplo prejuízo no teste da realidade. O termo psicose refere-se a delírios, quaisquer alucinações proeminentes, discurso desorganizado ou catatônico.

<sup>87</sup> A Organização Mundial de Saúde (OMS) considera deficiente visual a pessoa que é privada, em parte (segundo critérios pré-estabelecidos) ou totalmente da capacidade de ver. Baixa visão (ou visão subnormal) é o comprometimento do funcionamento visual em ambos os olhos, mesmo após correção de erros de refração comuns com uso de óculos ou lentes de contato, mas que utiliza ou é potencialmente capaz de utilizar a visão para planejamento e execução de uma tarefa. Trata-se de uma definição técnica e quantitativa.

<sup>88</sup> São complicações que levam à limitação da mobilidade e da coordenação geral, podendo também afetar a fala, em diferentes graus. As causas são variadas - desde lesões neurológicas e neuromusculares até má-formação congênita - ou condições adquiridas, como hidrocefalia (acúmulo de líquido na caixa craniana) ou paralisia cerebral.

<sup>89</sup> Resultado, quase sempre, de uma alteração no desempenho cerebral, provocada por fatores genéticos, distúrbios na gestação, problemas no parto ou na vida após o nascimento. Um dos maiores desafios enfrentados pelos pesquisadores da área é que em grande parte dos casos estudados essa alteração não tem uma causa conhecida ou identificada. Muitas vezes não se chega a estabelecer claramente a origem da deficiência.

<sup>90</sup> A audição é o sentido que mais nos coloca dentro do mundo e a comunicação humana é um bem de valor inestimável. Costuma-se não perceber a importância da audição em nossas vidas a não ser quando começa a faltar a nós próprios. A surdez, por ser um defeito invisível, não recebe da sociedade a mesma atenção que é dada a portadores de outras deficiências. O deficiente auditivo tende a se separar de outras pessoas, trazendo para si as consequências do isolamento. A dificuldade maior ou menor que ele tem para ouvir e se comunicar depende do grau de surdez, que pode ser leve, moderada, severa e profunda. <<http://www.abcdasaude.com.br/artigo.php?402>> (acesso em 13/05/2014)

Analisando o gráfico, podemos observar que a escola atende alunos com deficiência a partir do 1º ano do I ciclo ao 9º ano do IV ciclo. A estes alunos não é oferecido o atendimento educacional especializado, por não existir na comunidade de Filadélfia, onde está localizada a escola, outra instituição escolar que disponibilize uma sala de recurso multifuncional para efetivar esse serviço. Esta circunstância torna difícil o acesso dessas pessoas ao desenvolvimento da aprendizagem. Essa problemática se deve a:

Carência de capacitação das professoras para trabalharem com alunos especiais; à falta de uma infra-estrutura e de recursos humanos especializados, disponíveis na própria escola regular; à precária orientação recebida das “especialistas” da Sala de Recursos; à dificuldade dos alunos especiais frequentarem a Sala de Recursos, localizada em outra escola e que atende em horários, que não contemplam aos seus interesses e necessidades; à dicotomização entre o discurso da inclusão e à sua prática real, ao elevado número de alunos em sala de aula, o que dificulta o atendimento adequado aos alunos especiais; ao excesso de trabalho e às precárias condições salariais das professoras; ao preconceito ainda “cultivado” entre as crianças normais e seus pais, a respeito dos alunos especiais.<sup>91</sup>

Outro aspecto que precisa ser levado em consideração pelos gestores públicos é a formação desses profissionais que muitas vezes são esquecidos nas comunidades indígenas.

#### **4.2 Os discentes com Necessidades Educacionais Especiais na comunidade indígena de Filadélfia**

Na comunidade indígena de Filadélfia há um público de discentes com Necessidades Educacionais Especiais matriculado, na qual destaca-se, como afirmado acima, o transtorno desintegrativo da infância encontrado no 1º ano do I ciclo do ensino fundamental. No caso dessa deficiência estão inseridas as psicoses infantis, que psiquiatras classificam como um distúrbio da realidade referente à desorganização da personalidade. A criança apresenta

[..]um desequilíbrio entre o mundo imaginário e perceptivo na ausência do Ego segundo explica Freud.[..] Embora rara, a esquizofrenia pode ocorrer em crianças com menos de 12 anos [...]. Seguindo a definição proposta pelo DSM-IV, a prevalência para a esquizofrenia na infância está estimada em dois casos a cada 100.000 pessoas, sendo mais frequente em meninos. Com relação aos sintomas podemos citar: alucinações (ver, ouvir coisas que não existem, fora de contexto cultural), delírios (pensamento absurdo, levando-se em conta as características do pensamento segundo a idade), distúrbios do pensamento e afetividade inapropriada. Outras manifestações frequentes: idiosincrasias (maneira própria de ver, sentir e reagir) de linguagem, tais como neologismos, ecolalia e dificuldades de comunicação verbal, considerando-se o adequado para a idade. Esses sintomas causam alterações significativas em todas as áreas de funcionamento, e as crianças afetadas podem apresentar um atraso do desenvolvimento. Em relação à

<sup>91</sup> OLIVEIRA & AMARAL, 2004. p. 14. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em 20 novembro 2013.

esquizofrenia, admite-se que a vulnerabilidade genética desempenha um papel importante no desenvolvimento desse quadro. O diagnóstico de esquizofrenia na infância exige um exame cuidadoso para que se faça o diagnóstico diferencial com autismo e outros transtornos degenerativos do sistema nervoso central.<sup>92</sup>

Para que os discentes com essa deficiência possam desenvolver-se no âmbito escolar é necessário que na comunidade haja o atendimento educacional especializado na sala de recurso multifuncional. Como vemos, não é tão simples trabalhar com esse público, mas também não é impossível, desde que sejam disponibilizados os recursos a serem utilizados com essas crianças.

Outra deficiência encontrada na escola da comunidade é a baixa visão, no 3º Ano do I Ciclo e no 5º do II Ciclo do ensino fundamental. Os discentes que possuem essa deficiência apresentam baixa visão moderada, mas não fazem uso de equipamento especializado, que torna-se importante na promoção de sua aprendizagem. Além do discente que frequenta a escola, há na comunidade outros que também não recebem nenhum tipo de atendimento e ou equipamento apropriado para seu desenvolvimento cognitivo. A pessoa com baixa visão é aquela que

[...] tem uma acuidade visual menor que 20/60 (0,3), até a percepção de luz ou, um campo visual menor que 10 graus do ponto de fixação. Os principais indícios relacionados à deficiência visual são: constante irritação ocular, excessiva aproximação junto ao rosto para ler ou escrever, dificuldade para leitura à distância, esforço visual, inclinação da cabeça para tentar enxergar melhor, dificuldade de enxergar pequenos obstáculos no chão, nistagmo (olho constantemente trêmulo), estrabismo ou dificuldade de enxergar em ambientes claros[...].<sup>93</sup>

No 7º Ano do III Ciclo do ensino fundamental encontramos dois tipos de deficiência: a deficiência física, nesse caso com amputação de uma parte do braço esquerdo, o motivo não foi possível identificar. Nesse caso, a deficiência não dificultava a aprendizagem, no entanto, a escola assim como a comunidade deveriam proporcionar atividades sociais para que este aluno tenha participação na sociedade.

Segundo o Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999, estão classificadas como: paraplegia, perda total das funções motoras dos membros inferiores; tetraplegias, perda total da função motora dos quatro membros e hemiplegia, perda total das funções motoras de um hemisfério do corpo. Ainda são consideradas as amputações,

---

<sup>92</sup> Disponível em: < <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/tgddefinicao.pdf> > Acesso 13/05/2014

<sup>93</sup> Disponível em: < <http://www.vejam.com.br/baixavisao/> > Acesso 13/05/2014.

os casos de paralisia cerebral e as ostomias (aberturas abdominais para uso de sondas).<sup>94</sup>

O outro caso encontrado no 7º ano apresenta deficiência intelectual, que para muitos estudiosos ainda é considerada um mistério pelo fato de não se ter encontrado uma causa conhecida ou identificada e por essa razão em muitos casos não se ter visivelmente a origem da deficiência. Essa deficiência também incomoda muitos profissionais da educação por não terem conhecimento nem orientação para saber como trabalhar com as diversidades que tal deficiência acarreta.

Segundo a Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento [AAIDD](#), caracteriza-se por um funcionamento intelectual inferior à média (QI), associado a limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades (comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho), que ocorrem antes dos 18 anos de idade. No dia a dia, isso significa que a pessoa com Deficiência Intelectual tem dificuldade para aprender, entender e realizar atividades comuns para as outras pessoas. Muitas vezes, essa pessoa se comporta como se tivesse menos idade do que realmente tem.<sup>95</sup>

Outra deficiência encontrada na escola da comunidade de Filadélfia é a surdez, no último ano do ensino fundamental(9º ano IV Ciclo), sem falar nas dificuldades de aprendizagens que muitos alunos dessa escola apresentam.

**Drauzio Varella – Deficiências de audição são muito frequentes em crianças?**

**Doris Lewis** – Os dados de que dispomos hoje indicam que de uma a seis crianças em cada mil nascimentos têm deficiência de audição. Se calcularmos uma média de três crianças em cada mil, só na cidade de São Paulo nascem 1.800 crianças por ano com algum tipo de deficiência congênita[...].

**Drauzio Varella – Existe alguma outra doença que possa estar associada à perda adquirida da audição?**

**Dorris Lewis** – A meningite é uma das principais causas de perda de audição adquirida, tanto na infância quanto nas outras faixas etárias. Por isso, qualquer pessoa que tenha tido meningite precisa passar por uma avaliação auditiva.[...].<sup>96</sup>

A surdez é uma deficiência com que os professores precisam aprender lidar e a sociedade também, porque em muitos casos ela pode ser acessível à fala, em outros somente com a utilização da língua brasileira de sinais – a Libras, língua própria dos surdos. As

<sup>94</sup> AMPUDIA, Ricardo. *DEFICIÊNCIAS E SÍNDROMES: O que é deficiência física?* <(novaescola@fvc.org.br)http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/deficiencia-fisica-inclusao-636413.shtml > Acesso em: 13/05/2014

<sup>95</sup> Disponível em [http://www.apaesp.org.br/SobreADeficienciaIntelectual/Documents/AF\\_Manual\\_DF\\_Final\\_Azul\\_nov2011\\_site.pdf](http://www.apaesp.org.br/SobreADeficienciaIntelectual/Documents/AF_Manual_DF_Final_Azul_nov2011_site.pdf) Acesso em 13/05/2014.

<sup>96</sup> Entrevista de Drauzio Varella a Doris Ruthy Lewis: fonoaudióloga, professora de Saúde Auditiva na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (SP) <http://drauziovarella.com.br/envelhecimento/surdez/> Acesso em 13/05/2014

peessoas com surdez precisam e podem ser ativas na sociedade, em todos os ambientes, sejam eles profissionais educativos e sociais. A surdez se apresenta em vários graus de perdas:

Nas perdas auditivas de **grau leve** os pacientes costumam dizer que ouvem bem, mas, às vezes, não entendem o que certas pessoas falam. Para haver uma boa comunicação temos que ouvir e entender. Não basta somente ouvir. Um teste de audição (audiometria) vai revelar se há, de fato, alguma deficiência auditiva. Nas perdas auditivas de **grau moderado para severo**, os sons podem ficar distorcidos, e na conversação as palavras se tornam abafadas e mais difíceis para entender, principalmente quando as pessoas estão conversando em locais com ruído ambiental ou salas onde existe eco. O som da campainha e do telefone tornam-se difíceis de serem ouvidos; o deficiente auditivo pede a todo momento que falem mais alto ou que repitam as palavras. Nas **perdas auditivas profundas** existe apenas um resíduo de audição. O deficiente ouve apenas sons intensos ou percebe somente vibrações. Crianças com problemas de audição terão dificuldades no desenvolvimento da linguagem. Se a criança estiver ouvindo mal, o aprendizado na escola será mais difícil.<sup>97</sup>

Nesse quesito de deficiência auditiva, podemos fazer uma comparação com a aprendizagem dos indígenas em relação à língua portuguesa, pois os surdos também passaram pelo processo de negação da sua língua, que só foi reconhecida como primeira língua a partir da Lei nº 10.436/02<sup>98</sup>.

#### **4.3 A prática indígena de inclusão de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais**

Mesmo não tendo na escola os mecanismos de acessibilidade e permanência do discente, percebe-se uma certa preocupação por parte de alguns professores. Tem-se percebido em visitas à escola, que poucos professores mostram sensibilidade e preocupação para o desenvolvimento da aprendizagem e atendimento de alunos com deficiência. Entretanto, mesmo esses criticam a forma como a inclusão vem sendo desenvolvida na escola indígena. Estes não rejeitam os alunos com deficiência, mas também não demonstram preocupação em fazê-los desenvolver sua aprendizagem.

Em geral, há um repasse da responsabilidade pela inclusão na educação às pessoas que trabalham com a educação especial, no entanto sabe-se que a responsabilidade é de todos que trabalham na rede pública de ensino<sup>99</sup>.

Cada cultura tem sua forma de construir e pensar a diferença. Não podemos pensar em paradigmas homogeneizadores e conceber a inclusão sem pensar nos processos

<sup>97</sup> Surdez - ABC da Saúde- 2014 <http://www.abcdasaude.com.br/artigo.php?402> (acesso em 13/05/2014)

<sup>98</sup> CIBEC/MEC. 2005. p. 11.

<sup>99</sup> CIBEC/MEC. 2005. p. 20.

linguísticos, sociais, culturais, epistemológicos para acessar o conhecimento. Uma das questões fundamentais é viabilizar e assumir as diferenças dentro dos espaços educacionais partindo do pressuposto que não basta estar junto para haver inclusão, mas importa o que fazem esses educandos dentro desses espaços para que sejam significativas as aprendizagens.<sup>100</sup>

Atualmente, ainda existem muitos empecilhos a serem vencidos para que a inclusão se efetive de fato. Muitas mudanças precisam acontecer principalmente no que se refere à organização pedagógica do ensino regular e à oferta dos serviços que atendam as suas atribuições, como formação de professores especializados em atendimentos educacionais especializados, chegando também na educação escolar indígena Tikuna, para que os próprios indígenas possam cuidar dos seus, nas escolas regulares indígenas.

Apesar de o município ofertar cursos de educação especial no molde inclusivo, não tem conseguido abarcar todos os professores e nem modificar suas práticas pedagógicas. Os profissionais da Escola Ebenezer fazem parte desse grupo que não teve acesso aos cursos de formação, o que certamente acaba prejudicando sua atuação concreta na sala de aula. Além de não terem acesso aos recursos pedagógicos para trabalhar com esse público, é importante ressaltar que para atender a diversidade dos alunos, o município terá que ampliar a implementação de salas de recursos na zona rural, investir mais em formação continuada de maneira que esses investimentos cheguem às escolas indígenas. Apesar de haver na Escola Indígena Ebenezer vários empecilhos no processo de inclusão escolar de alunos com NEE, encontramos solidariedade entre os alunos. Observou-se que na turma de 3º ano do I Ciclo alunos ajudavam espontaneamente seu parceiro na transcrição dos conteúdos do quadro para o caderno, nessa turma havia um aluno com baixa visão, que por mais que se esforçasse não conseguia terminar a atividade que tirava do quadro, então seus colegas sentavam próximo dele e ditava as atividades do quadro para ele escrever no caderno. O aluno com baixa visão demonstrava muito interesse pelo que aprendia, mesmo sendo dessa maneira. Constatou-se também atitude de paciência por parte dos profissionais diante de determinadas situações com alunos incluídos. A professora quando percebia a dificuldade do aluno, ficava pertinho dele e ditava o assunto explicando o que estava escrito, assim ele não deixava de aprender o que os outros alunos aprendiam.

---

<sup>100</sup> CIBEC/MEC. 2005. p. 21.



## CONCLUSÃO

A busca pela educação indígena na comunidade de Filadélfia não tem sido diferente das outras comunidades indígenas em termos de educação escolar indígena. Esta passou pelas mesmas dificuldades de dominação que outras também passaram e lutam até hoje por melhores condições de vida.

No período colonial no Brasil, os indígenas tiveram sua dignidade massacrada por conta da expansão territorial praticada pelos colonizadores, desencadeando entre os moradores do lugar o exílio a uma cultura que não era sua, forçados a uma convivência integrada na cultura da sociedade colonial. Por consequência, os povos indígenas tiveram a sua cultura e educação mutiladas.

Por muito tempo os indígenas conviveram com a violência cultural determinada pelo contexto histórico vivido e por uma escola etnocêntrica que não levava em consideração as crenças, as culturas, as línguas maternas e as formas de transmissão dos conhecimentos peculiares aos indígenas. Hoje, a luta incessante das populações indígenas para a modificação da educação escolar oferecida às sociedades indígenas teve um grande impulso nos movimentos sociais de luta pelos direitos humanos, nos quais se apresentou explicitamente a questão indígena.

Contudo, as políticas públicas de educação escolar indígena no Brasil e no estado do Amazonas têm mostrado alguns avanços na definição de princípios, diretrizes e planos de ação com o intuito de atender ao modelo de educação intercultural e diferenciada. No entanto, os povos indígenas, através de suas reivindicações políticas, prezam por uma escola indígena intercultural, diferenciada e autônoma, na qual os próprios indígenas, lideranças e comunidades sejam partícipes do processo educacional.

Mas para que isso realmente aconteça terá que haver vontade política dos gestores públicos em assegurar os recursos para a escola de educação indígena, assim como cumprir também o seu dever (papel do Estado) de oferecer o ensino fundamental e demais níveis de ensino à população indígena.

No tocante à educação inclusiva percebeu-se nesta pesquisa que há na rede municipal de ensino de Benjamin Constant, da qual faz parte a Escola Municipal Indígena Ebenezer, a adesão à política de inclusão. Essa confirmação foi possível a partir da análise dos

documentos emitido pela Secretaria de Educação referente ao censo escolar, e a comprovação da existência de salas de recursos nas escolas municipais do centro urbano do município.

Os documentos oficiais brasileiros e internacionais voltados à proposta inclusiva, a partir da nova Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, orientam o papel da Educação Especial como “uma perspectiva que propõe alterações na educação especial brasileira”; este requisito exige, também, uma profunda transformação da escola comum, no sentido de qualificar sua atuação para atender a diversidade de alunos que a compõem<sup>101</sup>.

Assim, atualmente e de acordo com a legislação, todos os alunos com deficiência devem ser matriculados na escola regular. Entre esses estão incluídos os alunos que apresentam transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, como também alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem e de comportamento.

Pode-se dizer que nem todos os profissionais da educação já tomaram conhecimento do conteúdo dos documentos que orientam a Educação inclusiva, principalmente os da Escola Indígena Ebenezer. No entanto, muitos desses profissionais apresentaram um discurso de promoção da inclusão. Isso foi constatado também em pesquisa realizada por Oliveira com professores em outras localidades:

As falas dos docentes em torno da inclusão apontam, de modo geral, o reconhecimento da importância da proposta inclusiva para a formação humana e política da pessoa com necessidades educacionais especiais, como ser humano e cidadão, por isso eles aceitam os pressupostos de uma educação inclusiva. Mas, por outro lado, os conflitos e as contradições concretas escolares evidenciam problemas para a sua operacionalização, porque exigem mudanças estruturais e pessoais no sistema educacional, que não estão sendo efetivamente realizadas pelos gerenciadores, daí a desconfiança, o medo e a dúvida.<sup>102</sup>

Constatamos as mesmas dificuldades para a realização de trabalhos diferenciados na escola indígena, os quais poderiam auxiliar no processo de inclusão. Constatou-se, ainda, a necessidade da escola em realizar um trabalho mais específico com os professores em todas as séries do ensino fundamental (público atendido pela escola). Como profissional da educação, precisamos estar sempre nos atualizando, nos informando e atentos às mudanças dos dias atuais. Sem nos esquecer dos nossos direitos e também dos nossos deveres, mas nos despir

---

<sup>101</sup> BAPTISTA, Claudio Roberto. Inclusão escolar e educação especial: o universo das políticas e o debate brasileiro sobre contornos e limites. In: *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas* [recurso eletrônico]/ 14. ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. CD-ROM. CD 2 – Livros. p. 203.

<sup>102</sup> Apud ZWETSCH, Pamalomid, 2011, p. 111.

dos nossos preconceitos, quando formos desenvolver o trabalho educativo junto à crianças com deficiência, de forma que estas sejam contempladas pelo menos com uma educação à altura dos seus direitos como pessoa e cidadã brasileira, não importando sua cor, sua raça, seu sexo e/ou deficiência.

A pesquisa faz uma parada aqui, mas temos consciência de que a discussão desse assunto na comunidade indígena ainda é muito complexa, pois temos que aprofundar os estudos na temática, para conhecermos e entendermos melhor a participação das pessoas com NEE nas comunidades indígenas. Mesmo após esta tentativa de alinhar o assunto, sabemos que são poucos os estudos voltados à situação de crianças com deficiência nas comunidades indígenas. Esperamos que este trabalho venha despertar em outros pesquisadores e junto à própria Comunidade Indígena Tikuna de Filadélfia o interesse pela temática. Afinal, as crianças com necessidades educacionais especiais merecem este cuidado e apreço.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fábio Vaz Ribeiro de. Desenvolvimento sustentado entre os Ticuna: as escolhas e os rumos de um projeto. *Boletim Museu Paraense Emílio Goeldi*. Série Ciências Humanas, Belém, v. 1, n. 1, p. 45-110, jan-abr. 2005.

AMAZONAS. PEE- Plano Estadual de Educação do Amazonas: Uma Construção da Sociedade Amazonense. Manaus, abril de 2008.

AMPUDIA, Ricardo. *DEFICIÊNCIAS E SÍNDROMES: O que é deficiência física?* Disponível em <(novaescola@fvc.org.br)http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/deficiencia-fisica-inclusao-636413.shtml> Acesso em:13/05/2014.

RODRIGUES, D. S. *Avaliação de Estágio III*. Observação realizada na Aplicação de Regência de Estágio III de Aldenizia Moçambique dos Santos, na Escola Municipal Indígena Tikuna, na comunidade Indígena de Filadélfia, Benjamin Constant – AM, 2013.

AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira*. 6ªed. Brasília: UnB; Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Inclusão escolar e educação especial: o universo das políticas e o debate brasileiro sobre contornos e limites. In: *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas* [recurso eletrônico]/ 14. ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. CD-ROM. CD 2 – Livros. p. 202-214.

BELISÁRIO, J. *Ensaio Pedagógicos*. Construindo Escolas Inclusivas. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

BEYER, H.O. Por uma epistemologia das crianças com necessidades especiais. In: *Inclusão: Revista da Educação Especial*. V. 2. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006.

BITES, Maria Francisca de Souza Carvalho. *A política de inclusão escolar: dados de uma pesquisa*. 26ª Reunião Anual da ANPED, 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 13 maio 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 2006.

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

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC/SECADE, 2005.

\_\_\_\_\_ Presidência da República. DECRETO Nº 7.611, De 17 de novembro de 2011.

\_\_\_\_\_ Presidência da República. Lei nº 12.796 de 2013.

CAMACHO GONZÁLEZ, Hugo Armando. Escuela, tradición oral y educación propia entre los Tikuna del trapezio amazónico colombiano. In *Tikuna Hoje. Amazônia em Cadernos*, nº 5. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 1999.

CIBEC/MEC. *Inclusão*: Revista da Educação Especial.v.1, nº 1, (out. 2005) Brasília: Secretaria de Educação Especial,2005.

CLAY, J.; GREYMORNING,G. Índios americanos e deficiência: programa da AIDTAC de Montana. *EJournal USA: Sociedade e Valores*, v. 11, nº 1,p. 15-16, nov. 2006.

CARDOSO, Fábio Coelho; CABRAL, Romy Guimarães (Orgs.). *Pedagogia Intercultural Indígena*. Manaus: UEA, 2012.

CARDOSO DO OLIVEIRA, Roberto. *O índio e o mundo dos brancos*. 2ª ed. São Paulo: Livraria Pioneira, 1972.

CARVALHO, R. E. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

DÍAZ, F. et al. (Orgs). *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas* [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. Available from SciELO Books Disponível em <<http://books.scielo.org>> Acesso em 27/12/2013.

Entrevista de Drauzio Varella a Doris Ruthy Lewis: fonoaudióloga, professora de Saúde Auditiva na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (SP) Disponível em<<http://drauziovarella.com.br/envelhecimento/surdez/>> Acesso em 13/05/2014

FALSARELLA, Ana Maria e SILVA, Luciane Maria. Preconceito na escola inclusiva. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão. V.8. Nº 46, p. 31-37, jul./ago. 2002.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac P.; MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *Aspectos legais e orientações pedagógicas*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FREIRE, José Ribamar Bessa - 21/11/2010 - Diário do Amazonas. Manaus, Quarta-feira, 07 de maio de 2014.disponível em< <http://www.taquiprati.com.br>>

GIMENO, S.J. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GRUBER, Jussara Gomes. *O livro das árvores*. Benjamin Constant: Organização Geral dos Professores Tikuna Bilíngües, 1997.

Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002040.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2013.

GRUBER, JUSSARA GOMES. *Ngí'ãTanaüthicünaagü: Um Manual da Escrita*. Benjamin Constant: Centro de Documentação e Pesquisa do Alto Solimões (Magüta); Brasília: Ministério da Educação, 1992.

GUGEL, Maria Aparecida. A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade. Artigo preparado para o Programa de qualificação da pessoa com deficiência da Microlins. Encontrado no site: [juazeirodonorte.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=11996](http://juazeirodonorte.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=11996) . Acesso 15/02/2014.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; e, LAPLANE, Adriana Lia Friszman (Orgs.). *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2008.

LIMA, Antonio Carlos de S. *Um grande cerco de paz*. Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1995.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.

MEC. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (RCNEI). Brasília, 2002.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In *Revista Brasileira de Educação* [online]. V. 11 n. 33 set./dez. 2006. p. 395. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>> Acesso em 20/07/2013

MOTA, Lúcio Tadeu e ASSIS, Valéria Soares. *Populações indígenas no Brasil: histórias, culturas e relações interculturais*. Maringá: Eduem, 2008.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; e, AMARAL, Cláudia Tavares. *Políticas públicas contemporâneas para a Educação Especial: inclusão ou exclusão?* 27ª Reunião Anual da ANPED, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 20 nov. 2013.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. *Ensaio em antropologia histórica*. Rio de Janeiro: EDUFRRJ, 1999.

PALADINO, Mariana. *Estudar e experimentar na cidade: trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “jovens” indígenas Ticuna, Amazonas*. 2006. 352f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <[http://teses.ufrj.br/PPGAS\\_D/MarianaPaladino.pdf](http://teses.ufrj.br/PPGAS_D/MarianaPaladino.pdf)>. Acesso em: 12 maio 2013.

PORRO, Antônio – *Os povos indígenas da Amazônia e a chegada dos europeus*. In: O povo das águas: Ensaio de etno-história da Amazônia. Petrópolis: Vozes, São Paulo. 1996.

RIÑÓN UMBARILA, Elizabeth. *Organizando su espacio, construyendo su territorio: transformaciones de los asentamientos Ticuna en la ribera del Amazonas colombiano*. Letícia: Universidad Nacional de Colombia, Unibiblos, 2003.

RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização. A integração das populações indígenas no Brasil moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SANTOS, Aldenizia Moçambique dos. *Relatório de Estágio Supervisionado I, II e III na Escola Municipal Indígena Ebenezer*. Tabatinga: Universidade do Estado do Amazonas, 2013.

SEDUC/Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI). *Demonstrativo de Escolas, Professores e Alunos indígenas*. 2002.

SILVA, Cristiane Ferreira da - DSEI/ARS. Semana do Bebê Indígena Umariáçu I e II (UNICEF). *Roda de conversa com as parteiras na atenção e acolhimento no nascimento das Crianças Indígenas*, Comunidade de Umariáçu II, Tabatinga-AM, 10-14/06/2013.

SILVA, Garcilenil do Lago. *A educação na Amazônia colonial: contribuição à História da Educação Brasileira*. Manaus: SUFRAMA, 1985.

SILVA, Márcia Vieira da. *Reterritorialização e identidade do povo Omágua - Kambeba na aldeia Tururucari - Uka*. Dissertação de Mestrado em Geografia. Manaus: UFAM, 2012.

SILVA, Márcio F. da; AZEVEDO, Marta M. *Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre*. In: SILVA, Aracy L. Da; GRUPIONI, Luiz D.B. (Orgs.) *A temática indígena na escola – novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, MEC/MARI/UNESCO. 1995.

SILVA, Márcio Ferreira. *A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil*. *Em Aberto*. nº 63, p.38-54, 1994.

SOUZA, Sandra Freitas de; e, OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. *Políticas para a inclusão: ênfase na formação de docentes*. 32ª Reunião Anual da ANPED, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 02 fevereiro 2014.

STAINBACK, S. & STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SURDEZ – ABC da Saúde – 2014. Disponível em <http://www.abcdasaude.com.br/artigo.php?402>. (acesso em 13/05/2014)

TOMMASINO, Kimiye. *A educação indígena no Paraná*. 22ª REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. Brasília, 15 a 19 de julho de 2000.

ZWETSCH, Pamalomid. *Políticas de Educação Inclusiva: cenas da implementação a partir da voz de gestores municipais de Pelotas/RS* Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Profª Drª Maria Helena Menna Barreto Abrahão, orientadora. Porto Alegre, 2011.

ZWETSCH, Roberto E. “Deus na aldeia”. A relação entre protagonismo indígena, ação missionária de igrejas cristãs e outros agentes em comunidades indígenas. In; LANGER, Protasio P.; CHAMORRO, Graciela (Orgs.). *Missões, militância indigenista e protagonismo indígena*. XIII Jornadas Internacionais sobre as Missões Jesuíticas. Dourados: UFGD; São Bernardo do Campo, Nhanduti, 2012, p. 39-55.

Obra e Sites consultados:

BENDAZZOLI, Sirlene. *Políticas públicas de educação escolar indígena e a formação de professores Ticunas no Alto Solimões/AM*. 2011. 435 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17102011-152350/pt-br.php>>. Acesso em: 27 maio 2013.

Povos indígenas do Brasil. *De olho nas terras indígenas*. Disponível em: <<http://ti.socioambiental.org/>>. Acesso em: 16 jan. 2013/<<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/ticuna/1346>>. Acesso em: 18 fev. 2013.

Disponível em: <[Portal.saude.gov.br/portal/ar](http://Portal.saude.gov.br/portal/ar)> acesso em 30 nov. 2012.

Diponível em: <<http://www.vejam.com.br/baixavisao/>> Acesso 13/05/2014.

Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/ticuna/1346>>. Acesso em: 18 fev. 2013.

Disponível em: <[http://www.apaesp.org.br/SobreADeficienciaIntelectual/Documents/AF\\_Manual\\_DF\\_Final\\_Azul\\_nov2011\\_site.pdf](http://www.apaesp.org.br/SobreADeficienciaIntelectual/Documents/AF_Manual_DF_Final_Azul_nov2011_site.pdf)> Acesso em 13/05/2014.

Diponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/tgddefinicao.pdf/>> (Acesso 13/05/2014)

Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/ticuna/1349>>. Acesso em: 18 fev. 2013

