



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ESPECIAL**

MICHELE APARECIDA DE SÁ

**EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA INDÍGENA COM
DEFICIÊNCIA EM TERRA INDÍGENA ARARIBÁ**

**SÃO CARLOS – SP
2015**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ESPECIAL**

MICHELE APARECIDA DE SÁ

**EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA INDÍGENA COM
DEFICIÊNCIA EM TERRA INDÍGENA ARARIBÁ**

Tese de Doutorado apresentada como requisito para obtenção de título de Doutor em Educação Especial, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Katia Regina Moreno Caiado.

**SÃO CARLOS – SP
2015**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

S111ee Sá, Michele Aparecida de.
Educação e escolarização da criança indígena com
deficiência em Terra Indígena Araribá / Michele Aparecida de
Sá. -- São Carlos : UFSCar, 2015.
183 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,
2015.

1. Educação especial. 2. Educação escolar indígena. 3.
Estudantes indígenas. 4. Pessoas com deficiências. I. Título.

CDD: 371.9 (20^a)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Michele Aparecida de Sá, realizada em 25/02/2015:

Profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado
UFSCar

Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando
UFSCar

Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos Bezerra
UFSCar

Prof. Dr. Marilda Moraes Garcia Bruno
UFGD

Profa. Dra. Rosângela Célia Faustino
UEM

Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem, lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize. (SOUZA SANTOS, 1995).

Dedico este estudo as comunidades da Terra Indígena Araribá, que após anos de colonização e diversas tentativas de assimilação à sociedade nacional resistem para que suas culturas permaneçam vivas dentro das comunidades.

Aos meus pais Alicio Gomes de Sá e Shirley Aparecida Figueira de Sá, pela condução da minha vida e pelo amor incondicional.

Ao meu marido e companheiro Guilherme Donini Armiato pela companhia constante ao longo desses anos e pelas palavras de carinho e otimismo nas horas difíceis.

AGRADECIMENTOS

A toda população da Terra Indígena Araribá que de forma direta contribuiu para a realização deste estudo.

À dona Adelaide por ter me acolhido em sua casa em todos os dias da pesquisa e carinhosamente me tratou como a filha “branca”.

A professora Dra. Katia Regina Moreno Caiado, pela orientação e apoio integralmente concedidos pelos ensinamentos, não só para o desenvolvimento deste estudo, mas também ao longo de minha vida profissional.

A professora Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno pelos ensinamentos, estímulos e por participar ativamente de todas as minhas conquistas acadêmicas e pessoais.

Às professoras: Cristina Bezerra, Fabiana Cia, Rosangela Faustino e Marilda Bruno pelas orientações e sugestões no exame de qualificação.

Às crianças indígenas e suas famílias participantes desta pesquisa.

Aos professores indígenas Tiago e Edeutrudes e aos vice-diretores Creiles e Richard, os quais viabilizaram a realização deste estudo.

Às eternas companheiras Aline Loureiro, Juliana Mantovani, Raquel Quiles, Taisa Liduenha, por compartilhar experiências positivas e pelas palavras de otimismo nos momentos difíceis.

Aos integrantes do LEPEDÉ'ES pelas diversas colaborações.

Ao Observatório da Educação/CAPES coordenado pela professora Dra. Silvia Meletti.

À todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desse estudo.

Minha eterna gratidão!

RESUMO

Na política educacional brasileira é observado que a interface da educação especial com a educação escolar indígena está em construção. Atualmente no Estado de São Paulo, pelos dados do Censo Escolar (BRASIL, 2011), existem crianças indígenas com deficiência matriculadas em escolas indígenas de suas comunidades. No entanto, verifica-se a escassez de estudos que abordam a educação da criança indígena com deficiência e a interface da educação especial com a educação escolar indígena. Assim, este estudo teve por objetivo geral descrever, analisar e compreender a relação entre a educação especial e a educação escolar indígena na Terra Indígena de Araribá, no Estado de São Paulo. Objetivos específicos resultaram em: 1) Mapear as matrículas de alunos indígenas com deficiência nas escolas indígenas do Brasil; 2) Analisar a configuração da educação escolar indígena no Estado de São Paulo; 3) Conhecer como a família e a comunidade (Nimuidajú e Tereguá) percebem as pessoas com deficiência e 4) Identificar e analisar os limites e possibilidades da escola indígena Tereguá em relação a aluna com deficiência. O estudo se fundamentou no materialismo histórico. Os procedimentos metodológicos foram compostos por entrevistas semiestruturadas com um professor e dois vice-diretores das escolas indígenas, com um pai e duas mães, duas lideranças e uma anciã; houve observações nas comunidades e nas escolas; e análise de documentos. Os resultados revelaram que no contexto concreto das comunidades indígenas estudadas a interface da educação especial com a educação escolar indígena ainda não se efetiva, e este não é um acontecimento específico das escolas indígenas da Terra Indígena Araribá, ao analisar dados de realidade advindos das matrículas de alunos indígenas (Censo Escolar), pode-se perceber um aumento significativo do número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas indígenas de todo país. Entretanto, verificou-se que apenas uma pequena parcela desses alunos recebe algum tipo de atendimento oferecido pela educação especial, o que revela que as escolas indígenas não têm recebido real atenção do poder público. Mas o problema da falta de atendimento especializado não é o único dentro das escolas indígenas, ao investigar a configuração da educação escolar indígena no Estado de São Paulo identificou-se um descaso do governo paulista que resulta em: falta de material didático e adaptado as especificidades culturais de cada povo; formação inicial e continuada precária dos professores; baixo investimento financeiro; ausência de incentivo financeiro para ampliação da estrutura física e do número de escolas; falta de transporte escolar; descaso na efetivação e aprimoramento das políticas educativas existentes. Ao final deste estudo conclui-se que se deve defender uma prática educativa para os alunos indígenas com e sem deficiência que seja questionadora, crítica e emancipadora, assegurada pela proposta da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual defende o acesso de todos ao patrimônio cultural humano historicamente desenvolvido. Acredita-se que por meio dessa teoria pedagógica crítica, a escola indígena pode torna-se um espaço onde os alunos, com e sem deficiência, possam se apropriar dos conhecimentos sistematizados e assumir também uma função para além da reprodução das relações sociais dominantes.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Escolar Indígena. Alunos indígenas com deficiência.

ABSTRACT

The Brazilian educational policy about Special Education interfaced to Indigenous Education is still under construction. According to the Scholar Census of São Paulo state (BRAZIL, 2011) there are indigenous children with disabilities enrolled in indigenous schools in their communities. However, there is a dearth of studies on the education of indigenous children with disabilities. This study aimed to describe, analyze and understand the association between Special Education and the Indigenous education in Araribá indigenous land, São Paulo state. The specific aims of this study were: 1) Map the enrollment of indigenous students with disabilities in indigenous schools in Brazil; 2) Examine the structure of indigenous education in the State of São Paulo; 3) Identify the way that family and community (Nimuendajú and Tereguá) comprehend the disabled people and; 4) Identify and analyze the limits and possibilities of indigenous school Tereguá regard a student with disability. The study's theoretical framework was the historical-materialism. The methodological procedures were composed by semi-structured interviews with a teacher and two vice-directors of indigenous schools, a father and two mothers, two leaders and an elderly; there were observations in communities and schools; and documents analysis. The results of this study revealed that in the context of these indigenous communities, special education does not happen yet and the indigenous children with disabilities do not have access to the services offered by special education. However, this is not a specific event of indigenous' schools of the Araribá's indigenous land. According to data from school census, there has been a significant increase in the enrollment numbers of indigenous children with disabilities in indigenous schools on entire country. Nevertheless, only a small number of indigenous students with disabilities in Brazil gets some type of care offered by special education, which demonstrates that there is no interest of government in this issue. Furthermore, there are other problems in indigenous schools in São Paulo state. It was identified government negligence in other areas, such as, absence of adequate study material in order to maintain their culture; Initial and continuous training are precarious; low financial investment; absence of financial investment in order to increase physical structure and quantity of schools; no scholar transportation; negligence in the execution and improvement of existing education policies. It has concluded that it is important to defend an emancipatory, critical and questioner educational practice guaranteed by the purpose of Historical-Critical Pedagogy, which defends the right of everybody to access to the cultural heritage historically developed. Through this pedagogical theory, the indigenous school could be a space where students with or without disabilities can own the systematized knowledge and admit a function beyond the reproduction of dominant social relations.

Keywords: Special Education. Indigenous Scholar Education. Indigenous students with disability.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Terras Indígenas no Estado de São Paulo	38
Figura 2 - Presença dos Kaingang no Estado de São Paulo	41
Figura 3 - Dados demográficos da Terra Indígena Araribá	51
Figura 4 - Foto da aldeia Nimuendajú tirada por satélite	52
Figura 5 - Foto da casa grande	53
Figura 6 - Foto das mulheres da comunidade de Nimuendajú em momento festivo ..	58
Figura 7 - Foto da Aldeia Tereguá tirada por satélite	60
Figura 8 - Foto da casa de reza	61
Figura 9 - Foto da Escola Estadual Indígena Nimuendajú	83
Figura 10 - Foto da Escola Estadual Indígena Tereguá	89
Figura 11 - Adulto com PC	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Situação das Terras Indígenas no Brasil	35
Tabela 2 - Escolas da Terra Indígena Araribá	82
Tabela 3 - Número de matrículas na educação escolar indígena no Brasil	96
Tabela 4 - Número de matrículas na educação escolar indígena por modalidade de ensino no Brasil	97
Tabela 5 - Número de matrículas na educação escolar indígena por dependência administrativa no Brasil	98
Tabela 6 - Número de matrículas na educação escolar indígena por sexo no Brasil ..	99
Tabela 7 - Número de matrículas de alunos com deficiência na educação escolar indígena no Brasil	100
Tabela 8 - Número de matrículas de alunos com deficiência na educação escolar indígena por modalidade de ensino no Brasil	101
Tabela 9 - Número de matrículas de alunos com deficiência na educação escolar indígena por modalidade de ensino e tipo de deficiência no Brasil	102
Tabela 10 - Número de matrículas de alunos com deficiência na educação escolar indígena por sexo no Brasil	104
Tabela 11 - Número de matrículas de alunos com deficiência na educação escolar indígena que recebem atendimento especializado no Brasil	105
Tabela 12 - Número de matrículas na educação escolar indígena no Estado de São Paulo	106
Tabela 13 - Número de matrículas na educação escolar indígena por modalidade de ensino no Estado de São Paulo	107
Tabela 14 - Número de matrículas na educação escolar indígena por dependência administrativa no Estado de São Paulo	108
Tabela 15 - Número de matrículas na educação escolar indígena por sexo no Estado de São Paulo	109
Tabela 16 - Número de matrículas de alunos com deficiência na educação escolar Indígena	110
Tabela 17 - Número de matrículas de alunos indígenas com deficiência por modalidade de ensino no Estado de São Paulo	110

Tabela 18 - Número de matrículas de alunos com deficiência na educação escolar indígena por dependência administrativa no Estado de São Paulo	111
Tabela 19 - Número de matrículas de alunos com deficiência na educação escolar indígena por modalidade de ensino e tipo de deficiência no Estado de São Paulo	113
Tabela 20 - Número de matrículas de alunos com deficiência na educação escolar indígena por sexo no Estado de São Paulo	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e dissertações sobre a interface da educação especial e educação escolar indígena	22
Quadro 2 - Terras Indígenas no Estado de São Paulo	39
Quadro 3 - Matriz curricular das escolas indígenas	73
Quadro 4 - Escolas indígenas no Estado de São Paulo	76
Quadro 5 – Equipe pedagógica da Escola Nimuendajú	84
Quadro 6 – Equipe pedagógica da Escola Tereguá	90
Quadro 7 - Pessoas com deficiência na Terra Indígena Araribá	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APAE - Associação de Pais e Amigo dos Excepcionais

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFAM - Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CDHU - Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo

C.F/1988 - Constituição Federal de 1988

CONAE - Conferência Nacional de Educação

D.A - Deficiência Auditiva

D.F - Deficiência Física

D.M - Deficiência Mental

D.V - Deficiência Visual

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FEHIDRO - Fundo Estadual de Recursos Hídricos do Estado de São Paulo

FISPI - Formação Intercultural Superior de Professores Indígenas

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

FUNASA - Fundação Nacional de Saúde

HA - Hectare

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBD/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

MS - Mato Grosso do Sul

NEE - Necessidade Educacional Especial

NEI - Núcleo de Educação Indígena

PC - Paralisia cerebral

PHC - Pedagogia histórico-crítica

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas

SARESP- Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SESAI - Secretaria Especial de Saúde Indígena

SIL - *Summer Institut of Linguist*

SPI - Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais

SPSS - *Statistics program*

TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação

T.I -Terra Indígena

UEMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	17
2 TERRAS INDÍGENAS NO BRASIL.....	31
2.1 TERRA INDÍGENA E SEUS CONFLITOS	31
2.2 TERRAS INDÍGENAS NO ESTADO DE SÃO PAULO	36
2.3 TERRA INDÍGENA ARARIBÁ	40
2.3.1 Indígenas do oeste paulista	40
2.3.2 Terra Indígena Araribá: História	44
2.3.3 Conhecendo as Aldeias Nimuendajú e Tereguá	52
2.3.3.1 Aldeia Nimuendajú: aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais	52
2.3.3.2 Aldeia Tereguá: aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais	59
3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	66
3.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL	66
3.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DE SÃO PAULO	70
3.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR NA TERRA INDÍGENA ARARIBÁ	78
3.3.1 Educação escolar indígena na Aldeia Nimuendajú	82
3.3.2 Educação escolar indígena na Aldeia Tereguá	88
4 CARACTERIZAÇÃO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL	94
4.1 MATRÍCULAS DE ALUNOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL	95
4.1.1 Matrículas de alunos com deficiência na educação escolar indígena no Brasil..	100
4.2 MATRÍCULAS DE ALUNOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DE SÃO PAULO	106
4.2.1 Matrículas de alunos com deficiência na educação escolar indígena no Estado de São Paulo	109
5 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA	

TERRA INDÍGENA ARARIBÁ NO ESTADO DE SÃO PAULO	114
5.1 A INTERFACE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	114
5.2 PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA TERRA INDÍGENA ARARIBÁ	120
5.3 CRIANÇA INDÍGENA COM DEFICIÊNCIA E O DIREITO A SAÚDE	124
5.4 RELAÇÕES ESTABELECIDAS PELAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO FAMILIAR E COMUNITÁRIO	126
5.5 CRIANÇA INDÍGENA COM DEFICIÊNCIA E A FILANTROPIA	130
5.6 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: COMO SE CONFIGURA ESSA INTERFACE NA ESCOLA?	132
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
7 REFERÊNCIAS	145
8 APÊNDICES	153
9 ANEXOS	166

1 APRESENTAÇÃO

Povos indígenas foi um tema estudado por mim apenas nas aulas de história e o seu foco centrava-se na história contada pelo olhar dos colonizadores. Assim, como vários brasileiros, acreditava que os índios não passavam de seres místicos, pois essa era a imagem aprendida na escola.

No ano de 2005, quando fui para Dourados, MS, cursar Letras na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e Pedagogia na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), tive meu primeiro contato com índios estudantes das universidades.

Na UEMS existe um sistema de cotas raciais, reserva-se 10% de vagas para indígenas e 20% para negros. No primeiro dia de aula no curso de letras percebi que no fundo da sala tinha um pequeno grupo de jovens indígenas observando atentamente a movimentação do ambiente. A professora naquele momento pediu para todos os alunos se apresentarem e falar os nomes e o local onde moravam, os alunos indígenas, reservadamente, pronunciaram os nomes e disseram de qual comunidade vieram. Fiquei fascinada porque este era meu primeiro contato, mas percebi que os outros alunos da sala não se importaram muito, pois a maioria era de moradores da cidade de Dourados e conviviam diariamente com índios pelas ruas do município.

Curiosa, na hora do intervalo fui conversar com meus colegas de sala, indígenas. A primeira que fiz amizade foi a Geisa, da etnia Terena, moradora da aldeia Limão Verde em Aquidauana/MS.

No decorrer do semestre os alunos indígenas foram desistindo do curso e eu não conseguia compreender os motivos. No final do primeiro ano, dos seis indígenas que entraram restava apenas um, a Geisa, mas ela desistiu da faculdade no ano seguinte.

No início do meu terceiro ano de letras participei de um projeto de extensão sob a coordenação da professora Beatriz dos Santos Landa e Adilson Crepalde. O projeto consistia em elaborar material didático bilíngue para contribuir no cotidiano dos alunos indígenas na universidade. Junto com essa atividade também oferecia monitoria de língua portuguesa aos alunos indígenas interessados. Trabalhava nas aulas a gramática e textos, pois os professores reclamavam que os alunos indígenas tinham dificuldades com a escrita e interpretação de textos. Nas aulas aprendi que além da diferença linguística também existia a diversidade cultural, que merecia ser considerada. Durante as aulas também observei que além da

dificuldade linguística havia outro problema não identificado por mim até o momento, mas era resultante da vida escolar deles na da aldeia.

Paralelo às atividades realizadas na UEMS, entre os anos de 2007 - 2009, tive a oportunidade de desenvolver, como bolsista de Iniciação Científica duas pesquisas na área de educação especial, as quais me permitiram observar a presença de pessoas com deficiência no ensino regular constitui-se num tema polêmico, permeado de controvérsias no que se refere às representações sociais, práticas educativas e implementação de políticas.

Também participei do Projeto Nacional de Extensão intitulado “Avaliação de crianças com deficiência visual: um estudo sobre a avaliação de crianças indígenas nas aldeias de Dourados, MS” (PROEXT, 2006-2008), o qual teve por objetivo identificar a deficiência visual entre escolares indígenas na região da Grande Dourados, MS e do projeto de pesquisa “Mapeamento de deficiências na população indígena da região da Grande Dourados, MS: um estudo sobre os impactos e as possíveis implicações para a inclusão educacional”, ambos sob responsabilidade da professora Marilda Moraes Garcia Bruno.

Tais projetos possibilitaram viagens constantes às Terras Indígenas e, principalmente conhecer a realidade da população indígena Guarani e Kaiowá, observar seus conflitos, necessidades e as dificuldades encontradas para o acesso aos serviços de saúde, educação e assistência social.

No mestrado minha dissertação teve como objetivo identificar os alunos com deficiência visual e as ações da gestão educacional para o atendimento às necessidades educacionais especiais da população indígena com deficiência. Entretanto, concluiu-se que a efetivação do direito à educação e o sucesso dos escolares com deficiência visual na escola indígena diferenciada, envolvem: o acesso; a permanência com qualidade; a apropriação do conhecimento. Daí, a necessidade da construção da interface com a educação especial.

Diante dessa conclusão, aumentaram as indagações sobre o processo de escolarização de alunos índios com deficiência, matriculados em escolas indígenas. Este fato motivou-me a aprofundar os estudos nas áreas da educação especial e educação escolar indígena já que são duas áreas consideradas um direito social.

Neste contexto, esta pesquisa teve como foco de estudo o processo de escolarização de alunos indígenas com deficiência, matriculados em escolas indígenas do Estado de São Paulo. Observa-se que esta investigação considera algumas especificidades: educação especial, educação escolar indígena, a criança indígena com deficiência, sua cultura e o direito a educação.

A educação especial é considerada um direito social e educacional para as pessoas com deficiência, sendo definida como uma modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e oferece suporte e apoio aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados nas escolas regulares (BRASIL, 1996; 2008).

A educação escolar indígena diferenciada foi garantida na Constituição Federal de 1988 (C.F/1988), a qual assegurou aos povos indígenas a “[...] utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Art. 209). Cohn (2005, p. 486) ressalta que a partir da C.F/1988 os índios, como todo cidadão brasileiro, passam a ter direito à educação escolar, enquanto, por outro lado, o Estado passa a ter obrigação de provê-lo, respeitando a cultura, língua e processos próprios de ensino e aprendizagem de cada comunidade.

Nesta perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) destaca que o “Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas” (Art. 78).

No Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998), documento importante para a educação escolar indígena, define características da escola indígena: comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada, sendo planejada por cada povo e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não indígena.

Observa-se que a educação escolar para os alunos indígenas foi conquistada nos documentos e legislações nacionais. No entanto, atualmente, outros desafios que se constituem à educação escolar para as comunidades indígenas estão colocados na efetivação do direito a educação escolar que garanta a socialização dos conhecimentos científicos historicamente produzidos pela humanidade e a escolarização de todos os alunos, inclusive daqueles que possuem algum tipo de deficiência ou necessidade educativa especial.

Os documentos e políticas que asseguram a educação especial para as crianças, jovens e adultos com deficiência, como C.F/1988 e LDB/1996, representam avanços quanto à educação dessas pessoas, pois lhes asseguram uma organização específica das escolas para atender as suas necessidades educacionais especiais. Apesar desses documentos representarem avanços quanto à educação das pessoas com deficiência, eles não contemplam ações específicas voltadas à educação especial para a população indígena com deficiência.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) trouxe avanços nesse sentido. Foi o primeiro documento oficial que tratou

especificamente do direito a educação especial para a população indígena com deficiência. Assim, verifica-se que a interface da educação especial com a educação escolar indígena está em construção na política educacional brasileira. Portanto, coube investigar como essa interface vem sendo implementada no contexto das escolas indígenas.

Na investigação dessa interface, primeiramente tornou-se essencial conhecer como se configura o processo educativo das comunidades indígenas, pois o mesmo apresenta diferenças significativas quando comparado aos moldes da educação nacional. Hoje, de acordo com estudos antropológicos, pode-se citar dois modelos de educação para os povos indígenas: educação indígena e educação escolar indígena.

De acordo com Meliá (1979) a concepção de educação para as comunidades indígenas é outra, a educação indígena é um processo global onde a cultura da comunidade é ensinada e aprendida por meio da socialização e transmitida pela tradição oral.

Para Schaden (1976) a educação das comunidades indígenas se relaciona em cada um dos seus aspectos com a vida coletiva em suas múltiplas dimensões, ou seja, a educação indígena é ensinar e aprender a cultura durante toda a vida e em todos os aspectos.

Florestan Fernandes (2009), no seu estudo na sociedade Tupinambá, dizia que a educação desse povo se caracterizava por ser tradicional, sagrada e fechada nos momentos de xamanismo, pois as mulheres e crianças não participavam desse ritual. O autor ressalta que a “[...] própria continuidade da ordem tribal exigia a transmissão da herança cultural, com a sucessão das gerações na apropriação daqueles conhecimentos, técnicas e tradições” (FERNANDES, 2009, p. 53).

Outros tipos de educação indígena têm sido caracterizados de formas diferentes. Meliá (1979) apresenta definições de educação indígena, e revela que as expressões e metáforas são semelhantes para explicar o que é educação para esses povos.

O autor afirma que o objetivo guiador da educação versa sobre o que é um bom Guarani, o que é um bom Xavante, um bom Bororo, sendo que a educação, a ação pedagógica tradicional “[...] integra sobretudo três círculos relacionados entre si: a língua, a economia e o parentesco. São os círculos de toda cultura integrada.” (MELIÁ, 1999, p. 13).

Porém, de modo geral, a educação para Saviani (2012, p.13) é entendida como um fenômeno próprio dos seres humanos e por meio dela o homem produz continuamente a sua existência, pois “[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens”. O autor afirma ainda que:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto educação diz respeito, de um lado, à

identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2012, p. 13).

Com relação a educação escolar, num primeiro momento, não se constituía como necessidade dos povos indígenas, foi imposta pelos colonizadores e tinha como objetivo catequizar, integrá-los a sociedade e inseri-los na economia nacional. Atualmente este modelo de educação tornou-se reivindicação dos povos indígenas, os quais por meio dela procuram revitalizar sua história e cultura (FERREIRA, 2001; NASCIMENTO, 2004; FAUSTINO, 2010).

A educação escolar indígena se difere da educação indígena em virtude de ser formal e se concretizar em local específico (na escola) e com práticas pedagógicas escolares definidas e currículo pré-estabelecido. Este modelo de educação é oferecido, geralmente, por professores indígenas e, na falta desses, por professores não índios.

Com relação a esses dois modelos de educação indígena, Cohn (2005, p.488) define: “Nas palavras de um professor indígena do Mato Grosso, Paulinho Rikbaktsa: a primeira educação é na família e com outros parentes. A segunda é da escrita, do aprendizado da escola para complementar.”

Observa-se que a educação indígena, recebida na comunidade, é assistemática, acontece em todos os espaços da comunidade e estende-se por toda vida, enquanto a educação escolar é sistemática, acontece em local estabelecido com professor e tem um tempo determinado para iniciar e terminar. Verifica-se que a educação da criança indígena é uma tarefa complexa em virtude da necessidade de educá-la dentro das duas concepções de educação. Atualmente a educação escolar indígena procura nortear esse princípio e busca respeitar e seguir os aspectos culturais e linguísticos de cada comunidade, o que se convencionou chamar de educação intercultural.

Essa discussão sobre a educação escolar indígena torna-se mais complexa se trazermos para o debate a escolarização do aluno indígena com deficiência dentro dos aspectos culturais de suas comunidades. Atualmente os estudos sobre a interface da educação especial na educação escolar indígena são poucos. E pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹,

¹ Em pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasil de Teses e Dissertações (BDTD), foram utilizados diversos descritores para fazer a pesquisa, sendo eles: “educação escolar indígena, educação especial”, “índio, necessidades especiais”, “educação escolar indígena, deficiência”, “educação especial, índio”, “índio, deficiência”. A pesquisa neste banco encontrou apenas um trabalho com os dois últimos descritores, intitulado: “Prevenção de deficiência: Programa de formação para professores Kaingang na Terra Indígena Ivaí-Paraná”,

foram encontrados dois estudos (SÁ, 2011; SOARES, 2009) com o descritor “educação escolar indígena educação especial” e com o descritor “indígena deficiência” sete estudos, sendo eles:

Quadro 1 - Teses e dissertações sobre a interface da educação especial e educação escolar indígena²

AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO	NÍVEL	PROGRAMA
Joselia Ferraz Soares	A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE UMA MÃE INDÍGENA COM FILHO QUE POSSUI PARALISIA CEREBRAL	UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO	2009	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Shirley Vilhalva	MAPEAMENTO DAS LÍNGUAS DE SINAIS EMERGENTES: UM ESTUDO SOBRE AS COMUNIDADES LINGUÍSTICAS INDÍGENAS DE MATO GROSSO DO SUL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	2009	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Linguística e Expressão
Lucia Gouvea Buratto.	PREVENÇÃO DE DEFICIÊNCIA: PROGRAMA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES KAINGANG NA TERRA INDÍGENA IVAÍ-PARANÁ	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	2010	Doutorado	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
Luciana Lopes Coelho	A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SURDO NA CULTURA GUARANI-KAIOWÁ: OS PROCESSOS PRÓPRIOS DE INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FAMÍLIA E NA ESCOLA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS	2011	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação
Michele Aparecida de Sá	O ESCOLAR INDÍGENA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA REGIÃO DA GRANDE DOURADOS, MS: UM ESTUDO SOBRE A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS	2011	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação
Vania	CRIANÇAS INDÍGENAS	UNIVERSIDADE	2011	Mestrado	Programa de

autoria de Lucia Gouvea Buratto, este trabalho também foi encontrado no Banco de Dissertações e Teses da CAPES.

² Além dos estudos encontrados neste banco cabe citar mais duas dissertações que tratam sobre o tema, porém ainda não estão cadastradas no sistema da CAPES, são elas: SILVA, João Henrique da. Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado em escolas indígenas. 205 f. Dourados, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, 2014. SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de. *A alfabetização nas escolas indígenas de Dourados, MS: um estudo sobre as situações e relações que potencializam e ou dificultam o processo de leitura e escrita*. 180 f. 2014. Dourados, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, 2014.

Pereira da Silva Souza	KAIOWÁ E GUARANI: UM ESTUDO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA DEFICIÊNCIA E O ACESSO ÀS POLÍTICAS DE SAÚDE E EDUCAÇÃO	FEDERAL DA GRANDE DOURADOS			Pós-Graduação em Educação
Juliana Maria da Silva Lima	A CRIANÇA INDÍGENA SURDA NA CULTURA GAURANI-KAIOWÁ: UM ESTUDO SOBRE AS FORMAS DE COMUNICAÇÃO E INCLUSÃO NA FAMÍLIA E NA ESCOLA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS	2013	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação

Fonte: Banco de Dissertações e Teses da Capes.

Nos poucos estudos encontrados, as pesquisas de campo foram realizadas nos estados de Mato Grosso do Sul (seis) e Paraná (um), sendo que dois deles se debruçaram a estudar as representações da deficiência (SOUZA, 2011; SOARES, 2009); um referiu-se a formação de professores indígenas para atuação na prevenção de deficiência (BURATTO, 2010); um realizou o mapeamento da deficiência visual entre escolares indígenas (SÁ, 2011); e três estudos investigaram as questões linguísticas dos surdos em comunidades indígenas (VILHALVA, 2009; COELHO, 2011; LIMA, 2013).

Com relação à área de conhecimento em que essas produções foram defendidas o destaque é para a área de Educação, com cinco produções, seguida pela área da Psicologia e Linguística, ambas com um trabalho cada. Ao analisar a distribuição por nível de titulação percebe-se que a maior incidência está no mestrado com seis trabalhos. E em teses de doutorado foi localizado um trabalho.

Também podemos observar, por meio dessa análise, que as produções são recentes. A primeira sobre o tema é de 2009, o que mostra a incipiência de estudos. Constata-se, portanto, que a partir de 2009 aumentou o interesse em investigar os povos indígenas com deficiência, particularmente a partir de 2011, o que parece revelar um maior acúmulo de conhecimento sobre o tema.

Cabe destacar que no estado de São Paulo não há estudos publicados sobre a interface da educação especial com a educação escolar indígena, e nem sobre crianças indígenas com deficiência, fato este que torna o presente estudo pioneiro neste tema, no estado de São Paulo.

Diante deste quadro, observa-se que na academia pouco se discute sobre as condições reais de vida das pessoas indígenas com deficiência. Assim, Buratto, Barroco e

Faustino (2010) afirmam que essa incipiência de estudos nesta área dificulta fazer aferições, pois segundo as autoras:

São muitos os povos indígenas, só no Brasil existem cerca de 220 diferentes etnias, e cada um deles tem sua própria cosmovisão, com as devidas explicações para tais fenômenos. De forma geral, pode-se dizer que muitos deles podem ter assimilado aspectos da cultura dominante do país onde vivem, mas a compreensão que muitos têm da deficiência pode estar relacionada aos hábitos e tradições de seus povos (BURATTO; BARROCO; FAUSTINO, 2010, p.112).

Complementando a afirmação das autoras sobre os dados demográficos, atualmente a população indígena representa 0,4% da população brasileira. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Essa população passou de 294 mil, em 1991, para 817,9 mil³ segundo dados do Censo Demográfico de 2010. Cabe destacar que esse levantamento (IBGE, 2010) catalogou ainda 274 idiomas distintos entre as 305 etnias encontradas.

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

Diante dessa situação, surgem as seguintes questões: Como são construídas a educação indígena e educação escolar indígena para crianças com deficiência dentro da Terra Indígena Araribá? e como ocorre a interface da educação especial na educação escolar indígena?

Para procurar responder a essas indagações o presente estudo teve como objetivo geral descrever, analisar e compreender a relação entre a educação especial e a educação escolar indígena na Terra Indígena Araribá. Objetivos específicos resultaram em: 1) Mapear as matrículas de alunos indígenas com deficiência nas escolas indígenas do Brasil; 2) Analisar a configuração da educação escolar indígena no Estado de São Paulo; 3) Conhecer como a família e a comunidade de Nimuendajú e Tereguá percebem as pessoas com deficiência e 4) Identificar e analisar os limites e as possibilidades da escola indígena Tereguá em relação a aluna indígena com deficiência nela matriculada.

Diante dos objetivos deste estudo, procurou-se um caminho para analisar a relação entre a educação especial na educação escolar indígena por meio de diversos ângulos, sendo eles: da configuração das duas áreas em questão no cenário brasileiro e estadual, das relações estabelecidas entre as pessoas com deficiência no contexto familiar e comunitário, da

³ Esse número corresponde tanto aos residentes em terras indígenas demarcadas quanto os indígenas declarados fora delas.

realidade escolar vivenciada pelos alunos com deficiência, enfim, das reais condições de vida das pessoas com deficiência que habitam comunidades indígenas.

Desta forma, a abordagem teórico-metodológica deverá considerar os homens em sua atividade real, pois “[...] é na vida real que começa portanto a ciência real, positiva, a análise da atividade prática, do processo, do desenvolvimento prático dos homens (MARX; ENGELS, 2002, p. 20).

Para percorrer o caminho e alcançar os objetivos citados anteriormente, o estudo se fundamentou na abordagem materialista histórica, pois este tipo de abordagem permite estudar e entender as relações sociais, os homens envolvidos em seu processo de desenvolvimento real em determinadas condições e a história, a qual, segundo Marx e Engels (2002), deixa de ser uma coleção de fatos sem vida, tal como é para os empiristas e passa a ter uma base materialista, ou seja,

A história não é senão a sucessão das diferentes gerações, cada uma das quais explora os materiais, os capitais, as forças produtivas que lhe são transmitidas pelas gerações precedentes; assim sendo, cada geração, por um lado, continua o modo de atividade que lhe é transmitido, mas em circunstâncias radicalmente transformadas, e, por outro lado, ela modifica as antigas circunstâncias entregando-se a uma atividade radicalmente diferente; chega-se a desnaturar esses fatos pela especulação, fazendo-se da história recente a finalidade da história anterior (MARX; ENGELS, 2002, p. 46).

Neste estudo compreende-se que os indígenas com deficiências estão inseridos num contexto histórico, social e econômico e dessa forma a análise busca a complexidade dessas relações e suas múltiplas determinações.

A seguir serão apresentados os procedimentos metodológicos de coleta e análise dos dados.

Procedimentos metodológicos

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

Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 48) relatam que:

Um estudo etnográfico tem sempre presente a dimensão histórica, não como apêndice obrigatório de monografias que tratam, portanto, o presente como se fosse eterno, mas como inevitável componente de todo processo atual. Constrói-se, assim,

um “presente histórico”, em vez de um “presente sistêmico”. Um presente em que se reconheçam os vestígios e as contradições de múltiplos processos de construção histórica e não um presente que suponha a coerência de um sistema social ou cultural acabado.

Metodologicamente, isto implica por um lado complementar a informação de campo com informações de outras ordens sociais (por exemplo política educacional e social do país) e, por outro lado, “[...] buscar interpretações a partir de elementos externos à situação particular. Deste modo, não se realizam estudos de casos, mas estudos sobre casos (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p.47)”.

Observa-se que para estudar a interface da educação especial com a educação escolar indígena deve-se considerar que ambas se inserem num contexto social, histórico e cultural mais amplo e que deve ser relacionado ao contexto social local (na terra indígena).

Para tanto, este estudo foi realizado em quatro etapas, sendo elas: 1) Procedimentos éticos; 2) Observações; 3) Entrevistas; 4) Análise documental.

1) Procedimentos éticos

O presente estudo foi submetido para avaliação no Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara (documento em anexo). Destaca-se que o projeto de pesquisa foi apresentado às lideranças indígenas (cacique, professores) das comunidades Nimuendajú e Tereguá para que se pudesse tirar dúvidas ou apresentar sugestões. Após a apresentação, as lideranças assinaram o termo de anuência (em anexo) e autorizaram a entrada da pesquisadora nas comunidades e escolas para realizar a pesquisa.

2) Observações

Para a realização deste estudo foi escolhida a Terra Indígena Araribá⁴, localizada no município de Avaí, na região centro-oeste do Estado de São Paulo. Esta Terra Indígena possui uma área de 1.930 ha, onde, de acordo com a FUNAI, em 2012 havia uma população total de 578 habitantes (considerada a maior população do Estado), distribuídos em quatro comunidades indígenas, sendo elas:

- Aldeia Kopenoti (195 habitantes);

⁴ As informações referentes a Terra Indígena Araribá foram coletadas no site da Comissão Pró Índio de São Paulo: <http://www.cpispp.org.br/indios/>

- Aldeia Ekeruá (180 habitantes);
- Aldeia Nimuendajú (85 habitantes);
- Aldeia Tereguá (118 habitantes).

A Terra Indígena Araribá, possui quatro escolas estaduais indígenas situadas nas quatro aldeias que ofertam aulas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Fazem parte deste estudo duas aldeias: Nimuendajú e Tereguá. Destaca-se que na primeira aldeia tem uma menina de cinco anos com Síndrome de Down e na segunda uma menina de nove anos com deficiência intelectual, a única que frequenta a escola.

As observações tiveram por objetivos: entender como a criança indígena com deficiência é educada pela família e comunidade, conhecer como se desenvolve a educação escolar indígena na escola e analisar como a criança indígena com deficiência é educada no contexto escolar.

As observações ocorreram no primeiro semestre de 2012, especificamente nos meses de fevereiro, março, abril, maio, junho e julho. Na primeira semana de cada mês a pesquisadora ia para a Terra Indígena e ficava por cerca de três dias realizando as observações na comunidade e na escola.

A convivência com os indígenas foi intensa, a pesquisadora teve a oportunidade de ficar hospedada na casa de uma idosa da Terra Indígena durante todo o processo de coleta de dados.

As observações aconteciam a todo o momento. Em cada visita, no primeiro dia, pela manhã, ia à escola da Aldeia Nimuendajú e observava o funcionamento desta, as relações estabelecidas entre toda comunidade escolar (alunos, professores, vice-diretora, funcionários e comunidade), ficava na escola por cerca de 3 horas. Logo após, caminhava pela comunidade e ia à casa da única criança da comunidade com deficiência (Síndrome de Down) e observava as relações estabelecidas neste contexto, ficava na casa dessa família por 2 horas.

No período da tarde a pesquisadora se deslocava de carro para Aldeia Tereguá (4km da Aldeia Nimuendajú), onde mora a criança com deficiência intelectual. O primeiro lugar a ser visitado era a escola porque a criança com deficiência a frequentava neste período, observava-se o funcionamento da escola e as relações que eram estabelecidas dentro e fora dela. No final da tarde a pesquisadora retornava para a aldeia Nimuendajú, especificamente para a casa onde iria repousar.

No segundo dia de observação, pela manhã, a pesquisadora se deslocava à aldeia Tereguá para visitar a família da criança com deficiência, ficava por cerca de 2 horas. Após a visita ficava na comunidade, próxima a casa da criança, observando as relações que se

constituíam entre as crianças, adultos, idosos. No período da tarde realizavam-se as observações na escola que a criança com deficiência frequentava (média de 3 a 4 horas). Ao final do dia retornava a Aldeia Nimuendajú.

No terceiro dia as observações eram feitas na Aldeia Nimuendajú, pela manhã caminhava pela comunidade, ia à escola, posto de saúde e à casa da criança com Síndrome de Down, todo esse percurso durava cerca de 4 horas. Após o almoço retornava para a cidade de São Carlos-SP.

Todas as informações coletadas por meio das observações foram registradas no caderno de campo, com destaque para as situações que as crianças com deficiência estavam em casa, na escola, na comunidade, nos dias festivos e as relações que estabeleciam com as pessoas nestes ambientes.

As informações coletadas foram contextualizadas e articuladas com informações históricas, culturais, sociais e política que envolve de forma direta e indireta as populações indígenas no Brasil, informações estas encontradas nos outros procedimentos de coleta de dados.

3) Entrevistas

As entrevistas tiveram por objetivo conhecer sobre a vida e educação das crianças com deficiência na Terra Indígena, na escola, na comunidade; obter dados sobre a organização das comunidades, sobre a escola e educação escolar indígena.

Durante a realização do estudo, foram realizadas oito entrevistas semiestruturadas, sendo elas com: duas mães, um pai, uma professora, dois vice-diretores, duas lideranças indígenas e uma pessoa considerada a mais velha da Terra Indígena e também influente nas decisões da comunidade.

A entrevista com a mãe teve por objetivo coletar informações em três eixos principais: a vida da criança na família; a vida da criança na comunidade; a vida da criança na escola. Na entrevista realizada com o pai foram utilizados os mesmos eixos temáticos.

Na entrevista realizada com a professora, as informações obtidas tiveram cinco eixos norteadores: a rotina do trabalho pedagógico; recursos didáticos utilizados para trabalhar na educação escolar indígena; atendimento de alunos com deficiência; formação inicial e continuada de professores; dificuldades na realização da prática pedagógica.

As entrevistas realizadas com os vice-diretores tiveram por finalidade conhecer a educação escolar indígena; escola indígena; educação escolar do aluno com deficiência.

As entrevistas com as lideranças das comunidades tiveram como objetivo coletar informações sobre: a organização social, política e econômica das aldeias; escola indígena; e pessoa com deficiência na comunidade.

Na entrevista realizada com a idosa foram coletadas informações referentes a história da Terra Indígena Araribá.

Todos os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e as entrevistas foram transcritas na íntegra para serem utilizadas em conjunto com os outros procedimentos de coleta de dados.

Destaca-se que todas as entrevistas, de forma geral, coletaram informações históricas, sociais, políticas e culturais das comunidades indígenas e das pessoas com deficiência.

4) Análise documental

Para compreender a dimensão histórica, na qual se insere a educação especial na educação escolar indígena, tornou-se necessário realizar além das observações e entrevistas uma pesquisa e análise documental. Primeiramente foi fundamental identificar e selecionar documentos referentes a educação, educação especial e educação escolar indígena. Destaca-se que foram analisados documentos tanto em âmbito nacional quanto estadual.

Na escola foram analisados os documentos oficiais que norteiam a educação escolar indígena na Terra Indígena.

Com a necessidade de contextualizar o cenário educacional, ou seja, o número de matrículas de alunos indígenas com deficiência nas escolas indígenas, foram analisados dados nos Microdados da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Cabe esclarecer que os microdados fazem parte da base de dados dos censos escolares, os quais se configuram como um levantamento anual de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional, coordenado pelo INEP (BRASIL, 2009).

Os dados coletados nos Microdados do Censo Escolar da Educação Básica são referentes aos anos de 2007, 2008, 2009, 2010, 2012 e 2013. A escolha por esse recorte temporal justifica-se por três motivos: o primeiro por ser o ano antecedente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; o segundo pelo fato de até 2006 a unidade básica do censo escolar ser na escola, a partir de 2007, o censo adota o aluno como unidade básica de coleta, incluindo além dos dados gerais sobre a escola, informações específicas sobre cada aluno, cada professor regente e cada turma. Observa-se

que esta nova forma de coleta de dados possibilita recolher um número maior de informações sobre cada aluno. E o terceiro motivo pelo ano de 2013 ser o último ano disponível até o encerramento deste estudo.

Neste banco de dados, coletou-se dados referentes às matrículas de alunos indígenas com deficiência matriculados em diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino em escolas indígenas no Brasil. Destaca-se que foram coletados dados referentes aos seguintes tipos de deficiências: deficiência visual (baixa visão e cego), deficiência auditiva (surdez e deficiência auditiva), deficiência física, deficiência mental⁵.

Os dados coletados neste estudo por meio dos diversos procedimentos (observações, entrevistas, pesquisa documental) e analisados à luz do referencial teórico, nos permitiu compreender alguns aspectos importantes referentes à educação indígena e escolar de crianças indígenas com deficiência.

Para melhor explicar estes dados o presente texto encontra-se dividido em quatro capítulos, sendo eles: Capítulo primeiro “Terras Indígenas no Brasil”, o qual teve por objetivo discutir a formação e oficialização das terras indígenas no Brasil e na Terra Indígena Araribá.

No segundo capítulo, “Educação escolar indígena”, apresenta-se historicamente como se constituiu a educação escolar indígena no Brasil, no Estado de São Paulo e na Terra Indígena Araribá. Discute ainda aspectos relacionados à configuração atual da educação escolar indígena no Estado de São Paulo e seus desafios para garantir educação de qualidade para os alunos indígenas

No terceiro capítulo, “Caracterização de matrículas na educação escolar indígena no Brasil”, demonstra-se as matrículas de alunos indígenas com e sem deficiências em escolas que ofertam educação escolar indígena.

O quarto capítulo, “Educação especial e educação escolar indígena na Terra Indígena Araribá no Estado de São Paulo”, teve por objetivo descrever, analisar e refletir a relação entre a educação especial e a educação escolar indígena na Terra Indígena Araribá. Procurou ainda discutir os limites e possibilidades da escola indígena em relação à aluna com deficiência.

⁵ As terminologias utilizadas para as deficiências estão de acordo com o Caderno de Instrução do Microdados (BRASIL, 2010).

2 TERRAS INDÍGENAS NO BRASIL

Este capítulo tem por objetivo discutir a formação e oficialização das terras indígenas no Brasil e na Terra Indígena Araribá.

2.1 Terras Indígenas e seus conflitos

O território brasileiro antes de ser “invadido” pelos portugueses em 1500 era habitado por nativos. A história revela que os povos que habitam este território⁶ viviam em tribos e a maioria era nômade, dedicava-se a extração de alimentos na natureza, caçavam e pescavam. Existem estimativas que apontam que por volta desse período havia no Brasil uma população indígena de mais de 5 milhões de indivíduos falantes de 1.300 línguas diferentes⁷, estando eles distribuídos por todo o território brasileiro.

Atualmente, os dados sobre a população indígena se mostram bem diferentes daqueles encontrados a mais de 500 anos atrás, hoje vivem cerca de 315.000 índios no Brasil⁸ distribuídos em 688 Terras Indígenas, sendo que os maiores povos são: Guarani (subgrupos: Kaiowá, Nandeva e Mbyá), Ticuna, Kaingang, Macuxi, Guajajara, Yanomami⁹.

Essa redução drástica da população indígena é resultado de uma série de questões que se iniciaram com a chegada dos colonizadores ao Brasil. Dentre estes se pode destacar a dizimação da população indígena por epidemias trazidas pelos portugueses, extermínio na guerra, escravidão, redução dos territórios. Alguns desses problemas permanecem até os dias atuais, este é o caso da luta pela retomada dos territórios indígenas.

Os conflitos fundiários tiveram início quando os colonizadores portugueses chegaram ao Brasil, por volta de 1500. Com relação à situação fundiária neste momento, Stedile (2005, p. 19) afirma que:

Os portugueses que aqui chegaram e invadiram nosso território, em 1500, o fizeram financiados pelo nascente capitalismo comercial europeu, e se apoderaram do território por sua supremacia econômica e militar, impondo leis e vontades políticas da Monarquia portuguesa. No processo da invasão, como a História registra, adotaram duas táticas de dominação: cooptação e repressão.

Por meio dessas duas táticas de dominação os portugueses conseguiram dominar o

⁶ “A noção de território é uma representação coletiva, uma ordenação primeira do espaço. A transformação do espaço (categoria) em território é um fenômeno de representação pelo qual os grupos humanos constroem sua relação com a materialidade, num ponto em que a natureza e a cultura se fundem. A noção de território sem dúvida é formada pelo dado imediato da materialidade, mas esse é apenas um componente, já que todas as demais representações sobre o território são abstratas” (MALDI, 1997, p. 3).

⁷ Informação coletada no site d FUNAI: <http://www.funai.gov.br/>

⁸ Informação coletada no site do Museu do Índio: http://www.museudoindio.org.br/template_01/default.asp?

⁹ Informação coletada no site d FUNAI: <http://www.funai.gov.br/>

território brasileiro e submeteram os povos indígenas que viviam aqui as suas leis e modo de produção.

O projeto colonizador além de prever a posse do território brasileiro, conseqüentemente todas suas riquezas, tinha como objetivo também “[...] inserir os indígenas no sistema mercantil como mão de obra escrava a ser usada na extração de riquezas comercializáveis” (FAUSTINO, 2010, p. 31). E aqueles que resistiam as formas de dominação da coroa portuguesa eram massacrados.

Ainda no período do Brasil Colônia, por volta do século XVII, houve a Expansão Territorial realizada por dois movimentos: as Entradas e dos Bandeirantes. Ambos os movimentos tinham como objetivo explorar e expandir o território brasileiro, procurar ouro e pedras preciosas e agiam de forma violenta para capturar os indígenas para escravizá-los. Contribuíam significativamente para a manutenção do sistema escravista que predominava neste período. Entretanto, estes homens ficaram conhecidos como os responsáveis pela conquista de grande parte do território brasileiro.¹⁰

Em decorrência desses movimentos os povos indígenas perderam mais espaço territorial, pois a forma de propriedade da terra adotada no Brasil Colônia, segundo Stedile (2005, p. 21), “[...] foi a do monopólio da propriedade de todo território pela Monarquia, pela Coroa.” Ou seja, todo o território era exclusivo de Portugal e não havia propriedade privada da terra, assim os povos indígenas perderam o direito sobre os seus territórios.

No Brasil Império a propriedade da terra permanecia com o Imperador, mas devido a crise do sistema escravista e a pressão inglesa para a substituição da mão de obra escrava pelo trabalho assalariado, em 1850 foi promulgada pela primeira vez a lei de terras do Brasil, a qual implantou a propriedade privada da terra e estabeleceu que qualquer cidadão brasileiro poderia transformar-se em proprietário privado de terra. Segundo Stedile (2005, p. 23) a criação dessa lei foi para impedir que os trabalhadores ex-escravos se apossassem das terras.

O autor afirma:

Ora, essa característica visava, sobretudo, impedir que os futuros ex-trabalhadores escravistas, ao serem libertos, pudessem se transformar em camponeses, em pequenos proprietários de terras, pois, não possuindo nenhum bem, não teriam, portanto, recursos para “comprar”, para pagar a Coroa. E assim continuariam a mercê dos fazendeiros, como assalariados. (STEDILE, 2005, p. 23).

Esta Lei (lei nº601 de 1850) consolidou o latifúndio no Brasil e, conseqüentemente, o povo indígena perdeu mais seus territórios. Como forma de minimizar a situação, o governo,

¹⁰ Para mais informações sobre expansão territorial consultar: MONTEIRO, J. M. *Negros da Terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. Companhia das Letras: 1994.

no Art. 12, desta lei, estabeleceu que:

O Governo reservará das terras devolutas as que julgar necessárias: 1º, para a colonização dos indígenas; 2º, para a fundação de povoações, abertura de estradas, e quaesquer outras servidões, e assento de estabelecimentos publicos: 3º, para a construção naval.” (BRASIL, 1850).

Apesar de assegurar terras para colonização de índios, poucos foram os territórios reservados para este povo que perderam grande parte de suas terras aos grandes latifundiários.

No período da Primeira República a situação dos povos indígenas se agravou em virtude da política de expansão e desenvolvimento nacional. Os massacres e conflitos contra esses povos tornou-se público no cenário internacional. No XVI Congresso de Americanista, em Viena (1908), houve denúncias que o Brasil estava massacrando os índios¹¹ em nome de uma política de expansão. Com essa má reputação internacional o governo brasileiro passa a criar alternativas para “proteger” a população indígena.

Neste momento foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) pelo Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910, o qual tinha por finalidade “[...] prestar assistencia aos indios do Brazil, quer vivam aldeiados, reunidos em tribus, em estado nomade ou promiscuamente com civilizados” (Art. 1).

No que se refere aos territórios indígenas, este Decreto, no Artigo 2º, assegura que um dos objetivos do SPI era “garantir a efectividade da posse dos territorios ocupados por indios e, conjunctamente, do que nelles se contiver, entrando em accôrdo com os governos locaes, sempre que fôr necessario;” (BRASIL, 1910). O documento assegura ainda:

Art. 3º O Governo Federal, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio e sempre que fôr necessario, entrará em accôrdo com os governos dos Estados ou dos municipios: a) para que se legalizem convenientemente as posses das terras actualmente occupadas pelos indios;

Art. 4º Realizado o accôrdo, o Governo Federal mandará proceder medição e demarcação dos terrenos, levantar a respectiva planta com todas as indicações necessarias, assignalando as divisas com marcos ou padrões de pedra. (BRASIL, 1910)

Observa-se que ficou estabelecido ao SPI demarcar os territórios indígenas e no decorrer de sua regência diversas terras foram demarcadas. Mas, Oliveira (1998) revela que as 54 áreas demarcadas por este órgão abrangeram uma extensão total de menos de 300 mil alqueires, que corresponde apenas 2,4% do total de terras indígenas já demarcadas. O autor evidenciou que essa foi uma estratégia de ação do SPI para se criar áreas reduzidas para os índios e liberar mais terras para a ocupação dos não indígenas.

Por causa das diversas denúncias decorrentes da má administração do SPI, este órgão

¹¹ Informação coletada no site da FUNAI: <http://www.funai.gov.br/>

foi destituído no ano de 1967, início da Ditadura Militar, e foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) que passa a ser o órgão oficial responsável pelos povos indígenas de todo território nacional. De acordo com sua lei de criação (Lei n. 5.71 de 1967) a “Fundação exercerá os poderes de representação ou assistência jurídica inerentes ao regime tutelar do índio” (Parágrafo único), ou seja, legalmente tem o poder de representar os povos indígenas.

A ação da FUNAI durante a Ditadura Militar constituiu numa política de assimilação dos povos indígenas a sociedade nacional, pois tinha as seguintes finalidades “[...] d) resguardo à aculturação espontânea do índio, de forma a que sua evolução sócio-econômica se processe a salvo de mudanças bruscas. [...] V - promover a educação de base apropriada do índio visando à sua progressiva integração na sociedade nacional;” (Art.1) (BRASIL, 1967).

Com relação à situação fundiária dos povos indígenas, a este órgão ficou incumbido, no Art. 1 “b) garantia à posse permanente das terras que habitam e ao usufruto exclusivo dos recursos naturais e de tôdas as utilidades nela existentes;” (BRASIL, 1967). Mas, a política desenvolvida na ditadura consistia em isolá-los e afastá-los das áreas de interesse estratégico.

Ainda, no período da Ditadura Militar, foi sancionada a Lei n. 6.001 de 1973, que dispõe sobre o Estatuto do Índio. Esta lei veio regularizar a situação jurídica dos índios “com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional” (Art. 1) (BRASIL, 1973).

No Estatuto do Índio, ficou estabelecido que cumpre à União, os Estados e aos Municípios a proteção das comunidades indígenas e a preservação dos seus direitos. E um dos direitos assegurados foi “IX - garantir aos índios e comunidades indígenas, nos termos da Constituição, a posse permanente das terras que habitam, reconhecendo-lhes o direito ao usufruto exclusivo das riquezas naturais e de todas as utilidades naquelas terras existentes;” Art. 2) (BRASIL, 1973). Observa-se que mais uma vez enfatizou-se a importância de se garantir a posse das terras aos índios, mas até neste momento histórico, da ditadura militar, pouco foi feito a este respeito.

Com o fim da ditadura e retomada da democracia, foi elaborada a Constituição Federal de 1988, e neste documento os povos indígenas conseguiram assegurar o reconhecimento de seus costumes, línguas e crenças como também conquistaram, no Art. 231, o usufruto exclusivo de seus territórios, ou seja, “§ 2.º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.” (BRASIL, 1988).

Apesar da demarcação das terras indígenas ter sido assegurada constitucionalmente,

poucos são os povos que conseguiram a posse efetiva de suas terras. Este fato vem gerando, atualmente, uma série de conflitos entre povos indígenas e grandes latifundiários como pode ser observado em estudos.

Pesquisa realizada por Brighenti e Chamorro (2012, p. 245) sobre territorialidade e educação escolar indígena no Estado de Santa Catarina, revela que “a situação fundiária e as características das terras ocupadas pela população Guarani em Santa Catarina estão longe de ser o almejado e imaginado pelas comunidades indígenas”, e diante desta situação os Guarani estão lutando para reaver suas terras tradicionais o que acaba por gerar diversos conflitos.

No Estado de Mato Grosso do Sul, pode-se observar também diversos conflitos para retomada de terras indígenas. Estudo realizado por Silvestre e Souza (2012, p. 265) sobre os conflitos, violência, territorialidade e resistência Guarani, aponta a existência de contínuos conflitos territoriais entre os povos indígenas e grandes latifundiários. As autoras relatam que um dos graves episódios de violência ocorreu no ano de 2009 quando um grupo de índios Guarani decidiu retomar seu território tradicional já que “[...] não acreditavam mais nas promessas de demarcação de terras que, ao serem adiadas, sempre reforçavam os interesses dos fazendeiros”. Ao ocuparem suas terras tradicionais, hoje conhecida como Fazenda São Luiz, foram atacados violentamente por “pistoleiros”, e neste conflito duas lideranças foram mortas.

Estes conflitos territoriais acontecem por causa da demora para se demarcar os territórios de vários povos indígenas que desde a Constituição Federal esperam retornar para seu *Tekoá*¹².

De acordo com dados do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a atual situação fundiária dos povos indígenas encontra-se da seguinte forma:

Tabela 1: Situação das Terras Indígenas no Brasil

Situação geral das Terras Indígenas	Quantidade
Registradas	361
Homologadas	44
Declaradas	58
Identificadas	37
A identificar	154
Sem providência	339
Reservadas/Dominiais	40
Com restrição	05
TOTAL	1038

Fonte: Conselho Indigenista Missionário (CIMI, 2014)

Pelos dados pode-se observar que a situação da demarcação das Terras Indígenas está

¹² Tekoá na língua Guarani significa terra.

longe de ser resolvida. Do total de 1038 terras apenas 361 foram registradas, enquanto que 677 estão a espera das providências cabíveis. Ou seja, mais de 500 anos se passaram desde a chegada dos primeiros colonizadores ao Brasil e o conflito fundiário com os povos indígenas permanece até os dias atuais.

É neste cenário de omissão do poder público que os povos indígenas lutam para que suas terras sejam demarcadas, mas pelo que os dados indicam a resolução da situação fundiária ainda está longe de ser resolvida.

A seguir veremos como encontra-se a situação fundiária dos povos indígenas habitantes no Estado de São Paulo.

2.2 Terras indígenas no Estado de São Paulo

As discussões das Terras Indígenas situadas no Estado de São Paulo se misturam com a história do Brasil no que diz respeito a perda de territórios indígenas para os colonizadores portugueses.

Os índios paulistas que habitavam a parte litorânea foram os primeiros que sofreram com a chegada dos colonizadores, como a Mata Atlântica era rica em recursos naturais os colonizadores se apossaram de suas terras para explorar as riquezas.

A colonização do Estado de São Paulo¹³ começou em 1532 quando Martim Afonso de Souza fundou a povoação da Vila de São Vicente, o objetivo era dar continuidade à exploração da terra. No início, os colonizadores, viviam da agricultura de subsistência e escravizavam os índios na tentativa de implantação de lavoura de cana de açúcar. Mas o objetivo maior dessa expedição era encontrar metais preciosos.

Assim, na segunda metade do século XVI, começaram as viagens para o interior do estado, denominadas “bandeiras”, essas expedições foram organizadas para aprisionar os índios e procurar metais preciosos. Por volta do século XVII o Estado de São Paulo tinha o território mais vasto que o atual, e como consequência os povos indígenas que não aceitavam ser escravizados pelos colonizadores se refugiavam cada vez mais para a região oeste do país. E os povos que resistiam foram cruelmente exterminados.

No Brasil Império, o Estado de São Paulo, se transformou num grande produtor de café. Com a intenção de expandir as lavouras, o oeste paulista se tornou interesse em virtude da qualidade da terra da região (terra roxa) e passa a atrair imigrantes para colonizar as novas

¹³ Estas informações históricas foram coletadas no Portal do Governo do Estado de São Paulo: http://www.saopaulo.sp.gov.br/conhecasp/historia_colonia

áreas que eram territórios indígenas. Os povos indígenas habitantes desta região resistiram intensamente contra a colonização de seus territórios (RIBEIRO, 1970 *apud* CRUZ, 2006).

No período do Brasil República, o país passa a ser controlado pelas oligarquias agrárias dos estados de São Paulo e Minas Gerais (“política do café-com-leite”). O Estado de São Paulo era o grande produtor de café e passou a expandir essa cultura para o interior do estado, a qual exigiu a multiplicação das estradas de ferro para escoação da produção. A construção das ferrovias provocou diversos conflitos e dizimação de povos indígenas inteiros, tudo isso em busca do progresso nacional (RIBEIRO, 1970 *apud* CRUZ, 2006).

Como mencionado em outro momento, essas atrocidades contra os povos indígenas repercutiram internacionalmente e diante dessa situação foi criado o SPI que passou a demarcar os territórios indígenas no Brasil, consequentemente do Estado de São Paulo. Com a extinção desse órgão foi criada a FUNAI, a qual passou a cuidar da situação fundiária dos povos indígenas.

O espaço territorial dos índios reduziu drasticamente, atualmente as Terras Indígenas no Estado de São Paulo estão localizadas em diversas regiões. De acordo com dados da Comissão Pró-Índio de São Paulo (2013) há uma concentração de terras na capital, no litoral paulista, no Vale do Ribeira e na região oeste do estado. No litoral e no Vale do Ribeira a maior população é do povo Guarani Mbya e Tupi-Guarani (Ñandeva). Já na região oeste do estado a população é do povo Kaingang, Terena, Tupi-Guarani, Krenak, Fulni-ô e Atikum, ocupando três Terras Indígenas. A população habitante destas terras é de 5.774 índios.

Na figura a seguir pode ser observado a distribuição dessas terras no Estado de São Paulo.



Figura 1. Terras Indígenas no Estado de São Paulo
Fonte: Comissão Pró-Índio de São Paulo (2014).

Segundo dados coletados na FUNAI de Itanhaém/SP (2014), no estado de São Paulo há 27 Terras Indígenas distribuídas em 17.098 hectares (ha), no quadro a seguir são apresentadas as T.I e suas situações.

Quadro 2 - Terras Indígenas no Estado de São Paulo

Terras Indígenas	Grupo Indígena	Município	Área/ha	Situação/Etapa
T.I Araribá	Guarani e Terena	Avaí	1.930	Regularizada/concluído
T.I Boa Vista Sertão do Promirim	Guarani	Ubatuba	906	Regularizada/concluído
T.I Barão de Antonina	Guarani	Barão de Antonina	0	Em estudo/ Estudos complementares
T.I da Barragem	Guarani	São Paulo	26	Regularizada/concluído
T.I Guarani do Aguapeu	Guarani	Mongaguá	4.372	Regularizada/concluído
T.I do Ribeirão Silveira	Guarani	Santos e São Sebastião	948	Regularizada/concluído
T.I Icatú	Kaingang e Terena	Braúna	301	Regularizada/concluído
T.I Ilha do Cardoso	Guarani Mbyá	Cananeia	0	Em estudo/ Análise da delimitação
T.I Itaóca	Guarani Mbyá	Mongaguá	533	Declarada/ Planejamento demarcação
T.I Itaporanga	Nhandéva	Itaporanga	0	Em estudo/ Estudos complementares
T.I Jaraguá	Guarani	São Paulo	2	Regularizada/concluído
T.I Krukutu	Guarani	São Paulo	26	Regularizada/concluído
T.I Peruíbe	Guarani	Peruíbe	480	Regularizada/concluído
T.I Piaçaquera	Guarani Nhandéva	Peruíbe	2.795	Declarada/ Planejamento demarcação
T.I Rio Branco Itanhaém	Guarani	Itanhém, São Paulo e São Vicente	2.856	Regularizada/concluído
T.I Rio Branquinho	Guarani Mbyá	Cananeia	0	Em estudo/ Análise da delimitação
T.I Terra do Itatins	Guarani	Itariri	1.212	Regularizada/concluído
T.I Tekoa Amba Porã	Guarani Mbyá	Miracatu e Sete Barras	0	Em estudo/ Análise da delimitação
T.I Tekoa Guaviraty	Guarani Mbyá	Iguape	0	Em estudo/ Análise da delimitação
T.I Tekoa Itaoka	Guarani Mbyá	Iguape	0	Em estudo/ Análise da delimitação
T.I Tekoa Itapuã	Guarani	Iguape	0	Em estudo/ Análise da delimitação
T.I Tekoa Jaikoaty	Guarani Nhandéva	Miracatu e Sete Barras	0	Em estudo/ Análise da delimitação
T.I Tekoa Jejyty	Guarani	Iguape	0	Em estudo/ Análise da delimitação
T.I Tekoa Peguaty	Guarani Mbyá	Miracatu e Sete Barras	0	Em estudo/ Análise da delimitação
T.I Tekoa Pindoty	Guarani Mbyá	Pariquera-Açu	0	Em estudo/ Análise da delimitação
T.I Tekoa Uruity	Guarani Mbyá	Miracatu e Sete Barras	0	Em estudo/ Análise da delimitação
T.I Vanuire	Kaingang	Arco-Íris e Tupã	709	Regularizada/concluído

Fonte: FUNAI – Itanhaém (2014).

De acordo com os dados, observa-se que apenas 12 T.I encontram-se regularizadas como determinado pela Constituição Federal, as outras 13 estão em estudo e 2 declaradas e em processo de demarcação.

Como se pode observar a situação fundiária dos povos indígenas no Estado de São Paulo está longe de se resolver, a maioria das Terras Indígenas (15) está em processo de demarcação sendo que algumas tiveram o seu processo interrompido por disputas judiciais envolvendo fazendeiros que alegam ser proprietários de parte das terras.

Atualmente, uma das principais demandas dos povos indígenas do Estado resulta na regularização fundiária de seus territórios, pois grande parte das terras ainda precisa ser reidentificada, homologada e registrada.

A seguir iremos apresentar a Terra Indígena Araribá e como ela se constituiu historicamente como território indígena.

2.3 Terra Indígena Araribá

A Terra Indígena Araribá está localizada na região oeste do Estado de São Paulo, especificamente no município de Avaí, região de Bauru. Desde 2005 esta Terra Indígena está dividida em quatro comunidades: Nimuendajú (povo Guarani), Kopenoti (povo Terena), Ekeruá (povo Terena) e Tereguá (Guarani e Terena). De acordo com dados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a terra é ocupada por 578 habitantes das nas etnias Guarani e Terena.

Para compreender a maneira como se constituiu a Terra Indígena Araribá é preciso resgatar o curso dos fatos que precederam a sua criação.

2.3.1 Indígenas do oeste paulista

No final do século XIX, no oeste do Estado de São Paulo, há registro da presença de indígenas que ocupavam esta região que, naquele momento era pouco povoada por colonizadores. Este território indígena, inicialmente, foi ocupado por índios da etnia Kaingang¹⁴, de acordo com Lima (1978, p. 37) os Kaingang estavam localizados nos “[...] arredores de Campos Novos (Vale do Paranapanema), às margens dos rios Anastácio e Feio-

¹⁴ Apesar da importância para reconstrução histórica da região oeste paulista, as questões relativas aos índios Kaingang serão abordadas superficialmente pois eles não fazem parte da Terra Indígena Araribá.

Aguapeí, na região do rio Batalha, na zona compreendida entre a serra de Agudos e o rio Tietê, no sertão de Botucatu e no sertão de Bauru”. Os Kaingang que habitavam a região da atual Terra Indígena Araribá se encontravam próximos a região do rio Batalha. Na figura a seguir pode-se visualizar a presença dos índios Kaingang no Estado de São Paulo.



Figura 2: Presença dos Kaingang no Estado de São Paulo

Fonte: MELATTI, D. M. *Aspectos da organização dos Kaingang Paulista*. São Paulo, 1976. Dissertação (Mestrado em antropologia), Universidade do Estado do Estado de São Paulo, 1976.

Os Kaingang pertencem ao povo Jê do meridional e receberam diversas denominações: coroados, bugres, botocudos, entre outras. Borelli (1984) relata que anteriormente ao contato com os colonizadores, a população Kaingang no Estado de São Paulo estava estimada em aproximadamente 1.200 índios, porém em 1912 e 1916, após a “pacificação” e confinados em reservas, este número reduziu para 700 e 200 indivíduos, respectivamente, o que revela um genocídio desse povo.

A história dos Kaingang, na região oeste paulista, é marcada por uma guerra violenta

pelo território. O oeste paulista, a partir do século XIX, passa a ser uma região de interesse para a expansão capitalista. A qualidade da terra da região (terra roxa) atraiu cafeicultores e com isso houve uma migração da produção do café para essa região em decorrência da exaustão do solo no Rio de Janeiro e Vale do Paraíba.

Cruz (2006, p. 40) informa que a expansão cafeeira nesta região se deparou com os índios Kaingang que resistiram intensamente contra a colonização de seus territórios e por causa disso “[...] não foram poupados das mais terríveis atrocidades cometidas pela empresa capitalista que aumentava cada vez mais”.

A expansão cafeeira não foi a única a proporcionar a ocupação econômica na região. Segundo Cava (2004, p. 32) à medida que o anúncio do povoamento se propagava, os “grileiros¹⁵” se antecipavam aos cafeicultores migrantes, tomando posse das terras e praticando loteamento. As investidas econômicas só não foram maiores porque os índios representavam um obstáculo para o avanço capitalista.

A expansão das ferrovias para o planalto ocidental também contribuiu com o conflito entre os Kaingang e colonizadores. A construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil representou para a região, a vinda do progresso e para os indígenas a perda de território, das condições de vida e violência.

A construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil iniciou no ano de 1905 no município de Bauru e teve como propósito alcançar o Estado de Mato Grosso para colocar em prática o projeto de integração nacional do governo brasileiro, o qual visava facilitar a comunicação do Estado de Mato Grosso com os outros estados. A construção dessa ferrovia não atendeu apenas o interesse do governo, mas também dos produtores de café que precisavam escoar suas produções (CAVA, 2004).

O percurso da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil passava pelo território indígena Kaingang e com isso se iniciou uma série de conflitos, pois os índios tornaram-se um obstáculo para a expansão do progresso capitalista. Sobre este acontecimento Ribeiro (1970 *apud* CRUZ, 2006, p. 43) revela:

¹⁵ “A expressão grilagem era uma prática comum de legalização de posses – e também de fraude das disposições legais. Losnak (2001, *Sangue no Oeste Paulista*) cita que a Lei de Terras, de 1850, estabelecia que, a partir daquele momento, toda gleba deveria ser comprada de outro proprietário ou do Estado (terra devoluta). A exceção se dava a quem, até aquela data, já tivesse se apossado de uma área. Para esses assentados, o direito estava garantido: bastava registrar a gleba para formalizar a posse. O problema é que as pessoas que conquistaram terras depois de 1850 falsificaram documentos para comprovar a posse em datas anteriores à lei. Para garantir a autenticidade documental, os papéis (novos) eram colocados em gavetas fechadas junto com grilos vivos. Depois de alguns dias, esses papéis apresentavam bordas roídas, supostamente “marcas do tempo”, autorizando o falso proprietário da terra a reconhecer a posse.” (CAVA, 2004, p. 32)

Em 1905 ocorre o primeiro ataque dos índios nas proximidades de Estrada, contra a turma de um agrimensor que, realizando uma medição, afastara-se muito dos trilhos. A esse ataque sucederam-se outros, nos anos seguintes, contra as turmas da estrada e contra agrimensores que operavam entre as estações que hoje correspondem às cidades de Lins e Araçatuba. Uma comissão de sindicância criada para estudar os conflitos verificou que todos esses ataques resultaram em menos de quinze mortes de civilizados. Em contraposição, nessa época foram realizadas diversas chacinas que levaram a morte às aldeias inteiras dos Kaingang, reavivando o ódio e dando lugar a novas represálias. (RIBEIRO, 1970, p.102-103)

Neste momento os conflitos se intensificaram na região e os engenheiros da Noroeste orientavam os bugreiros (caçadores ou matadores de índios) a exterminar os índios. Os Kaingang como respostas, às ações praticadas pelos bugreiros atacavam os trabalhadores da ferrovia.

O massacre praticado pelos bugreiros foi relatado no estudo de Lima (1978, p.150-151). De acordo com o autor, o relatório elaborado pelo engenheiro Gentil de Moura descreve:

Reuniam-se uns 20 ou 30 sertanejos armados de carabinas e facões, levando como alimento um saco de paçoca... Viajavam cautelosamente, dormindo ao rigor do tempo, e andando sempre apressados até as raias do aldeamento. Aí punham em jogo toda a sua tática de guerra. Dormiam na vizinhança das aldeias [...] e esperavam o amanhecer para o ataque, quando ainda entorpecida pelo sono, a ação do inimigo pudesse ser menor que a dos assaltantes. Enquanto uns alvejavam os índios, conforme a distribuição anteriormente feita, outros entravam no rancho e a tiro e facão, tomavam os arcos e os tacapes que pudessem encontrar. Enfraquecido assim o inimigo, podiam dar combate com certeza de êxito e então o tiroteio era geral; e raro era o filho das selvas que conseguia escapar do morticínio.

Estes não foram os únicos relatos de atrocidades cometidas contra os índios Kaingang. Lima (1978) revela ainda que os grupos da região do Vale do Paranapanema, no final do século XIX e início do século XX, foram vítimas de uma chacina. Os bugreiros programavam os ataques dias posteriores a festas religiosas, momento em que os Kaingang ingeriam bebidas produzidas por eles mesmos. Durante a madrugada os matadores de índios invadiam as comunidades, aproveitavam do estado de embriaguez de alguns índios, os abatiam a tiros e quando terminavam a chacina empilhavam os corpos e os queimavam. Em outros momentos, a estratégia utilizada era o envenenamento de alimentos e utensílios domésticos para eliminar os índios que escapavam das emboscadas. Em virtude dos diversos conflitos, os índios habitantes da região oeste paulista foram drasticamente reduzidos.

Os massacres cometidos contra os índios repercutiram internacionalmente, especificamente no XVI Congresso dos Americanistas, ocorrido em Viena no ano de 1908. Como resposta às críticas, o governo criou o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de

Trabalhadores Nacionais (SPI), o qual tinha como objetivo proteger e integrar os índios e fundar colônias agrícolas que se utilizariam da mão-de-obra encontrada pelas expedições oficiais.

Neste contexto, foram criadas, no oeste paulista, terras indígenas para aldear os índios que ainda habitavam esta região. Para os Kaingang foram criados o Posto Indígena Vanuíre, em 1917, próximo ao município de Tupã, porém pertencente ao município de Arco-Íris, e o Posto Indígena Icatu criado em 1917, no município de Braúna. Para os Guarani foi criada a Reserva Indígena Araribá no ano de 1913 no município de Avaí, a qual será apresentada a seguir.

2.3.2 Terra Indígena Araribá: História

Após uma série de conflitos entre colonizadores e índios na região oeste paulista, como mencionado anteriormente, foi demarcado pelo Estado de São Paulo, em 1910, o território onde é localizada a Terra Indígena Araribá¹⁶ e cedido ao Serviço de Proteção ao Índio. Somente em 1913, o presidente da república, Conselheiro Rodrigues Alves, reserva este território para os índios¹⁷.

Os primeiros índios aldeados nesta terra indígena foram os Guarani vindos do Estado de Mato Grosso do Sul. Esses índios caminhavam em direção ao litoral em busca da “Terra sem mal¹⁸” (yvy marãey) uma espécie de “paraíso”. De acordo com Grassi (2012, p.38), ao longo do caminho “[...] alguns Guarani se dispersaram do grupo maior chegando à região de Bauru, onde, em conflito com os Kaingang ali existentes, quase foram dizimados.”

¹⁶ Historicamente a Terra Indígena Araribá recebeu diversos nomes. Estudo realizado por Rosa (1985) registrou as nomenclaturas utilizadas para denominar esta terra, sendo elas: Posto Indígena Araribá (1929 – 1945), Posto Indígena Curt Nimuendaju (1945 – 1960), Posto Indígena Capitão Iacri (1960 – 1969). Após 1969, foi nomeada Reserva Indígena de Araribá.

¹⁷ “[...] As terras do Araribá, medidas e demarcadas por engenheiro do Estado em 1910, foram reservadas para localização de índios pelo presidente Conselheiro Rodrigues Alves... Decreto n° 2.371 – F 28 de abril de 1913” (DINIZ, 1976, p. 9).

¹⁸ Para Schaden (1962, p. 164), a concepção fundamental que deriva a crença no paraíso é o “Agyudjê, que se pode traduzir por bem aventura, perfeição e vitória é a concepção fundamental que deriva a crença no paraíso. Para o Guarani corresponde ao próprio fim e objetivo da existência humana. Nesse sentido costuma ser concebido de maneira concreta como felicidade paradisíaca do mundo sobrenatural, que todos almejam alcançar sem antes morrer e cuja obtenção depende principalmente do cumprimento de umas tantas prescrições religiosas, “morais” ou simplesmente mágicas. Em sua origem, a representação mítica propriamente dita se reduz a uma espécie da Ilha da Felicidade no meio do longínquo oceano, aonde se chega com o auxílio de uma grande corda ou de outra forma, e onde não se conhece a morte. Essa ilha se procura alcançar para uma vida em comunhão espiritual com as divindades e para atingir a imortalidade, mas não para fugir de alguma catástrofe, ao contrário do que se nota após a transformação apocalíptica do mito.”

Relatos do etnólogo Curt Unkel¹⁹ revelam que esse povo estava presente na região desde o final do século XIX e início do século XX, por volta de 1905 Curt Unkel conhece os Guarani e vive com eles até 1907. Esse etnólogo recebeu o nome indígena Nimuendajú (aquele que constrói seu próprio lar) dos Guarani e a partir desse momento passa a ser conhecido como Curt Nimuendajú.

Curt Nimuendajú foi o primeiro responsável a aldear os Guarani na região oeste paulista, especificamente na Terra Indígena Araribá, sua intenção era “protegê-los” contra os conflitos que estavam acontecendo na época. A seguir é descrito como foi a mudança dos Guarani para a T.I Araribá.

Em 11 de junho os primeiros Guarani mudaram para o Araribá, mas no primeiro tempo quase não chegaram a abrir roça, porque logo no princípio sofreram muito com a maleita. Todavia, conseguiram derrubar algum mato pelo fim da estação, mas pouco antes de queimar a roça foram expulsos pelo Coronel José Ferreira Figueiredo, que declarou ser falso o título de posse de Falcão, ameaçando os Guarani de assalto pelos seus capangas e de incêndio dos ranchos, caso não abandonassem imediatamente a região do Araribá. Os Guarani se dispersaram em todos os sentidos, localizando-se em diferentes pontos do Batalha, onde a maioria deles caiu nas mãos do mencionado Francisco P. da Costa Ribeiro, que os explorou e violentou da maneira mais revoltante. A somente 8 famílias pude persuadir, pouco a pouco, a voltarem ao Araribá, para queimarem e plantarem a roça. A sezaõ e a maleita tornaram a colher as suas vítimas entre as crianças, males que a em maio de 1907 veio juntar-se ainda a disenteria. Assim, a aldeia do Araribá ficou reduzida finalmente a 8 homens, 10 mulheres, 10 crianças. Na outra margem do Batalha estão espalhadas ainda 5 famílias (5 homens, 5 mulheres, 12 crianças) e abaixo do Jacutinga moram mais 5 famílias (5 homens, 5 mulheres, 7 crianças). O total dos Guarani no sertão de Bauru soma, pois, 67 indivíduos (18 homens, 20 mulheres, 29 crianças). Vila Leopoldina, 2 de dezembro de 1908. (NIMUENDAJÚ, 2013, p. 328-329).

Após essa dispersão dos Guarani Curt Nimuendajú vai até o litoral paulista e outras localidades para buscar famílias desta etnia para povoar a T.I Araribá. Nos relatos de Dona Adelaide²⁰ (anciã e moradora da Terra Indígena Araribá) é revelado como isso aconteceu:

Quando minha sogra veio pra cá ela veio do litoral em 1910, quando ela veio eles já tinham aberto a aldeia aqui já... Antes era só povoado, os índios viviam livres, era só povoada. Então quando marcaram para aldeia... eu não sei direito... mas quando foram buscar minha sogra,

¹⁹ Etnólogo alemão e importante antropólogo e linguista indígena brasileiro, nascido na cidade alemã de Jena (1883-1945), que dedicou sua vida ao estudo das comunidades indígenas no Brasil. Chegou ao Brasil como imigrante, em São Paulo (1903) onde se definiu pela pesquisa sobre os povos indígenas (1905). Entrando pelos sertões foi adotado como filho pelo cacique dos apapocuvás, de língua Guarani, que lhe deram o nome *Nimuendaju*. Morreu em no igarapé de Santa Rita, entre os índios tucunas, no norte do Amazonas. (Fonte: <http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/CurtUnke.html>).

²⁰ A Dona Adelaide, participante deste estudo, é da etnia Guarani e nasceu na Terra Indígena Araribá no ano de 1943 e até hoje vive nesta Terra Indígena. Ela foi criada desde criança pela sogra Maria Luciana Marcolino, e aprendeu o idioma e artesanato com a sogra.

inclusive o Nimuendajú foi buscar no litoral, ai ela veio pra cá com 12 ou 13 anos. Foi quando eles vieram pra essa aldeia, foi quando eles começaram a juntar os índios pra formar a aldeia, foram buscar a família dela lá... E daí veio índio de Itaporanga, inclusive meu sogro veio de lá, de Itaporanga e ela veio do litoral com a família dela. Ai veio várias famílias aqui do litoral, minha mãe veio do Mato Grosso e a minha sogra com o povo dela veio do litoral, isso foi em 1910.

Pode-se observar no relato que Curt Nimuendajú além de aldear os Guarani da região também trouxe grupos de outras localidades para formar a T.I Araribá. O período mencionado pela Dona Adelaide se refere ao momento de criação do Serviço de Proteção ao Índio que teve sua história intimamente relacionada à história da T.I Araribá.

Por meio do Serviço de Proteção ao Índio foi criado na comunidade o Posto Indígena Araribá, o qual foi administrado por diversos encarregados que iam morar na T.I com seus familiares.

A finalidade do SPI, de acordo com o Decreto nº 8.072, de 20 de Junho de 1910, era “[...] prestar assistência aos índios do Brasil, quer vivam aldeados, reunidos em tribus, em estado nômade ou promiscuamente com civilizados” (Art. 1º) e um dos seus objetivos resultava:

Envidar esforços por melhorar suas condições materiais de vida, despertando-lhes a atenção para os meios de modificar a construção de suas habitações e ensinando-lhes livremente as artes, ofícios e os gêneros de produção agrícola e industrial para os quais revelarem aptidões (Art. 2º). (BRASIL, 1910)

Observa-se que as atividades desenvolvidas no Posto Indígena Araribá seguiam os objetivos estipulados pelo decreto. Aos índios eram ensinados ofícios da agricultura, trabalhavam em lavouras como de café, plantavam arroz, milho, mandioca para consumo e em alguns casos para venda. Além das atividades de agricultura, na aldeia tinha uma serraria (coordenada por um alemão) onde os índios aprendiam a fazer móveis e construir moradias.

Com relação ao dinheiro arrecado com as vendas dos produtos agrícolas e móveis produzidos dentro da aldeia, este ficava sob a administração do encarregado do Posto indígena, pois ele “vendia” aos índios da aldeia mantimentos, ferramentas, roupas e outros bens de consumo e reembolsava posteriormente por meio de serviço prestado pelos índios nas lavouras ou na serraria. Observa-se que esse povo trabalhava em troca de alimentos para sua sobrevivência.

A história dos índios da Terra Indígena Araribá também foi marcada por uma

epidemia de gripe espanhola²¹ que quase dizimou esse povo. Por volta da década de 1920 essa gripe chega à comunidade e provoca muitas mortes. De acordo com os relatos da Dona Adelaide:

A única coisa que acabou e arrasou os índios foi a gripe espanhola, hoje é gripe A, né? Está vindo de novo, é a mesma gripe, só mudou de nome. Essa gripe arrasou com os índios. Foi em 1922... 1923 por aí que apareceu essa gripe que minha sogra contava. Da família dela só sobrou ela, que quase morreu também. Morreu irmão, cunhada grávida, sobrinhada, morreu o pai a mãe. A minha sogra falava que cedinho, lá pra 5 horas... tinha aquela carroça de esteira, lotava de caixão, um em cima do outro, e levava para Avaí porque aqui não tinha cemitério. Construíram quando não aguentaram mais levar defunto pra Avaí... ai ela falou que saiam daqui de madrugada e quando chegava meio dia tinha que voltar de volta porque tinha outro tanto pra levar... ai impiava tudo de novo e tinha que voltar, quando escurecia e chegava tinha outra remessa pra levar de novo... Ai foi indo que não aguentaram mais, nem a serraria conseguia mais fazer caixão pro índios... morria um atrás do outro assim... Ai abriram um cemitério no Batalha, meus sogros, meus avós foi sepultados tudo aqui no Batalha... Eles não aguentavam mais fazer caixão aqui na serraria e não venciam levar porque Avaí daqui não é muito perto. Ai abriram o cemitério... ela falou que foram enterrados ali gente no chão porque não tinha como colocar no caixão e alguns eles ponhavam em rede e enterravam. Foi triste ela falou...

Após essa epidemia de gripe espanhola poucos foram os Guarani que sobreviveram na Terra Indígena Araribá, diante desta situação e como forma de povoar novamente esse território o chefe do Posto Indígena de Araribá trouxe o povo Terena para morar na comunidade.

Por volta de 1932 começa a chegar às primeiras famílias de Terena, segundo Diniz (1976, 2010, p. 6) inicialmente aportaram 21 indivíduos, entre adultos e crianças, sendo dez do sexo feminino e 11 do sexo masculino, foram trazidos para dedicarem-se ao plantio e colheita do café, atividades que, segundo o chefe do posto, os Guarani não haviam mostrado aptidão ou interesse. Posteriormente ocorreram novas chegadas.

A história dos índios Guarani e Terena aldeados na Terra Indígena Araribá está relacionada à vida na agricultura, entretanto com algumas controversas. Diversos foram os chefes que administraram o Posto Indígena de Araribá, porém, a maior parte deles, de alguma

²¹ A gripe espanhola foi uma pandemia de gripe que ocorreu nos anos 1918-1919, ao final da I Guerra Mundial. Os primeiros casos de gripe espanhola no Brasil ocorreram em setembro de 1918. Neste mês aportaram ao Brasil navios procedentes da Europa com pessoas infectadas a bordo. O vírus se propagou rapidamente na população do Rio de Janeiro e difundiu-se a todo o território nacional. (Fonte: <http://usuarios.cultura.com.br/jmrezende/gripeespanhola.htm>).

forma, exploravam a mão de obra dos índios e as riquezas de suas terras, como pode ser evidenciado nos depoimentos prestados por Dona Adelaide.

No final da década de 1960 o SPI é atingido por denúncias de corrupção, escravidão, maus tratos contra os indígenas, arrendamento das terras e venda de madeiras, algumas dessas denúncias faziam parte da realidade dos índios aldeados na Terra Indígena Araribá. Como exemplo destaca-se a exploração de mão de obra, arredamento das terras e venda de madeiras.

Com relação à exploração da mão de obra, ficou evidenciado nos relatos da Dona Adelaide, que os índios trabalhavam nas lavouras de café e milho e não recebiam dinheiro pelas sacas comercializadas, eles vendiam sua mão de obra em troca de mantimentos que pegavam na cantina, próximo ao posto indígena, e produtos que o chefe do posto trazia da cidade, como relatado pela senhora Adelaide:

Eles traziam de tudo ai para os índios, eles davam até de guarda chuva pra cima para os índios... Eles iam para Avaí e compraram um monte de chapéu pra trazer pra eles (os índios) que estavam trabalhando...

No caso do arrendamento das terras de Araribá, estudo de Diniz (1976, p. 10) sobre os Guarani e Terena da Terra Indígena de Araribá e suas situações econômicas, evidenciou que até 1969 eram arrendadas as terras desses povos para pecuaristas e pequenos agricultores e o montante do pecuniário dos arrendamentos era contabilizado de acordo com as orientações dadas pelas instâncias superiores, ou seja, todas as rendas do patrimônio indígena deveriam ser contabilizadas e recolhidas ao Fundo Federal Agro-Pecuário, sejam elas resultantes de “[...] atividades de arrendamento de áreas de terras, de mercantilização de quaisquer natureza etc. (item nº 1 da Ordem Interna de Serviço nº74, de agosto de 1963, assinada pelo Tenente Coronel Moacyr Ribeiro Coelho, diretor do Serviço de Proteção ao Índios)”.

O desmatamento da Terra Indígena Araribá foi constante no período de administração do SPI, como pode ser evidenciado nos relatos dos indígenas coletados neste estudo. Havia uma serraria dentro da aldeia que tinha como objetivo ensinar ofícios aos índios, mas ela utilizava a madeira abundante da Terra Indígena de Araribá para fabricar móveis. A este respeito Dona Adelaide relata:

Tinha o piloto que fazia a serraria trabalhar, era um alemãozão, não era índio não, era alemão e a serraria era tocada por uma máquina de trem, aquelas máquinas... tinha uma montada dentro da serraria, ela que fazia trabalhar a serraria, serrar a madeira, era ela que fazia tudo. Depois que acabou a mata diz que transferiu a máquina para o Mato Grosso numa aldeia que existia madeira porque ela não podia ficar parada, tinha que por ela pra trabalhar. Passado uns tempo nós

soube que era mentira, que ele tinha vendido a serraria, o chefe vendeu.

O funcionamento desta serraria durou até desmatar praticamente todo território da Terra Indígena Araribá. Essa informação contradiz a afirmação de Bertoncini (2003, p. 7) no seu estudo sobre restauração florestal na Terra Indígena Araribá, no qual a autora afirma que “Durante muitos anos as matas foram utilizadas pelos indígenas para exploração madeireira, o que reduziu substancialmente a cobertura florestal na reserva.” Ou seja, a mata não foi explorada pelos índios, houve alguns administradores do SPI que extraíram madeira ilegalmente e utilizam a mão de obra indígena para executar essa ação.

Assim, podemos ponderar que as marcas da administração (ou má administração) do SPI perpetuam até os dias atuais na vida dos índios que vivem na Terra Indígena Araribá, o desmatamento²² de suas matas é uma marca visível da destruição que o “progresso” capitalista deixou no seu território.

Conforme mencionado, no ano de 1967, em meio à crise, o SPI é extinto e substituído pela Fundação Nacional do índio (FUNAI) criada pelo Governo Militar como resposta às críticas e denúncias. Mas a FUNAI não propôs mudanças políticas, ao contrário, centrou suas atividades numa política integracionista, bastante criticada pela academia, pois resultou numa estrutura de controle.

A Terra Indígena Araribá, no início de sua demarcação, era uma única aldeia. Na década de 1980 por questões culturais e políticas referentes à gestão indígena da Terra Indígena, esta se dividiu em duas aldeias, Aldeia Nimuendajú com índios da etnia Guarani e Aldeia Kopenoti com índios da etnia Terena.

No ano de 2002, por divergências políticas, houve uma divisão na Aldeia Nimuendajú, foi criada uma segunda aldeia, a Pyhau (Nova). Porém esta divisão durou três anos, no ano de 2005 a população da Aldeia Pyhau se mudou para a região de Avaré, onde estava havendo luta pela retomada de território indígena. Em 2003 a Aldeia Nimuendajú passa por mais uma divisão, desta vez é criada a Aldeia Tereguá com índios da etnia Guarani e Terena.

A Aldeia Kopenotí também passou por esse processo de divisão, em 2003 por divergências políticas, foi criada a Aldeia Ekeruá com índios da etnia Terena. Atualmente a

²² Atualmente está sendo desenvolvido dentro da Terra Indígena Araribá o Plano de Gestão Ambiental e Territorial (PGAT), o primeiro no Estado de São Paulo e coordenado pela Ecology Brasil. O PGAT favorece a organização de estratégias de recuperação e preservação ambiental.

Terra Indígena Araribá está dividida em quatro aldeias, e abriga índios da etnia Guarani e Terena.

A oficialização da Terra Indígena Araribá ocorreu em 1991, três anos após a promulgação da C.F/1988. Por meio do Decreto nº308, de 29 de outubro de 1991, o qual visava à homologação e demarcação administrativa da área indígena de Araribá no Estado de São Paulo, no Art. 1º ficou decretado:

Fica homologada, para os efeitos do art. 231 da Constituição, a demarcação administrativa promovida pela Fundação Nacional do Índio FUNAI da Área Indígena Araribá, localizada no Município de Avaí, no Estado de São Paulo, com superfície de 1.930,3369ha (um mil, novecentos e trinta hectares, trinta e três ares e sessenta e nove centiares) e perímetro de 25.543,80m (vinte e cinco mil e quinhentos e quarenta e três metros e oitenta centímetros).

Este território é pequeno para as quatro aldeias. Dessa forma, atualmente os caciques e as lideranças das aldeias lutam para que seja feita uma revisão de limites (ampliação) que hoje pertencem a agricultores e pecuaristas. Existe um processo aberto para revisão da Terra indígena Araribá, porém na Portaria nº 01, de 11 de janeiro de 2011 (Instauração de Inquérito Civil Público) autua:

CONSIDERANDO o que consta dos autos do Procedimento Preparatório nº 1.34.003.000008/2008-78, autuado a partir de Portaria (nº 02, de 08/06/2010), ou seja, de que o Grupo de Trabalho constituído pela Diretoria de Proteção Territorial da FUNAI, para os trabalhos de revisão da Terra Indígena Araribá-SP, em Avaí/SP, constatou a impossibilidade de contemplar tais estudos de revisão, postergando para outra etapa, sem entretanto apresentar um cronograma, em vista do grande número de procedimentos administrativos atualmente em andamento na Coordenação Geral de Identificação e Delimitação (fls. 110/113);

De acordo com essa portaria o processo de revisão dos limites da Terra Indígena Araribá continua “engavetado” e sem previsão para ser revisto.

Hoje os índios que habitam esta terra procuram revitalizar sua cultura. Após décadas de colonização, diversas tentativas de assimilação à sociedade nacional e o contato constante com os não indígenas a língua indígena é pouco falada. Atualmente são poucos os falantes, sendo a maior parte deles os mais velhos. Os costumes e tradições também sofreram com este processo de assimilação a sociedade nacional desencadeado por ações políticas. Mas hoje, como forma de resistência, esses povos procuram fortalecê-los.

A população da Terra Indígena de Araribá, nos dias atuais, está estimada em 578²³ habitantes das etnias Guarani e Terena. No gráfico a seguir podemos observar a evolução da

²³ Dados: FUNAI, CTL de Bauru – SP (agosto de 2012).

população no decorrer das décadas de 1990 a 2010²⁴.

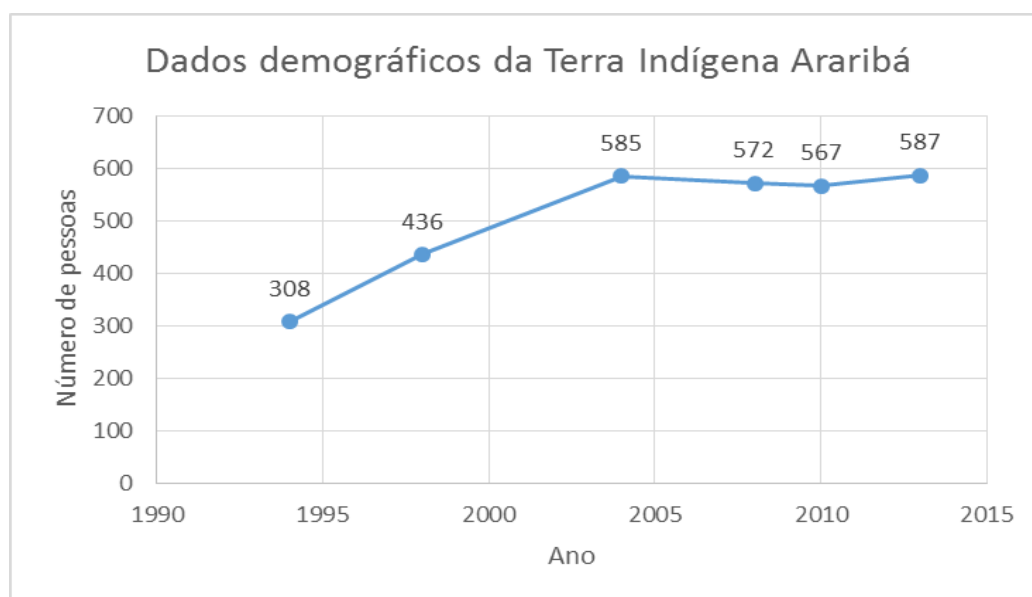


Figura 3: Dados demográficos da Terra Indígena Araribá
Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Instituto Socioambiental (ISA, 2014).

De acordo com os dados pode-se verificar, no período delimitado, que houve um aumento da população indígena em Araribá, com uma leve queda entre os anos de 2005 a 2010, o que pode estar associado a mudança da Aldeia Pyhau, no ano de 2005, para a região de Avaré-SP.

Nesta terra há duas unidades de saúde, uma na Aldeia Nimuendajú e a outra na Aldeia Kopenoti, nestas unidades trabalham uma enfermeira e a técnica em enfermagem que são indígenas das comunidades e um médico (não indígena) que reside em Bauru. Existe na Terra Indígena quatro escolas (uma em cada aldeia), as quais ofertam educação escolar indígena.

A seguir serão apresentados os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais das Aldeias Nimuendajú e Tereguá, as quais fazem parte deste estudo.

²⁴ “Entre as principais fontes deste levantamento estão os dados provenientes dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI) e das Coordenações Regionais e Coordenações Técnicas Locais da Funai; além de uma rede de colaboradores que trabalham diretamente com os povos. Inúmeras dificuldades se impõem à produção de um censo das populações indígenas no Brasil. Algumas dessas dificuldades estão espelhadas na representação de uma curva populacional acentuada, no gráfico *Dados Demográficos na Terra Indígena*. Além da diversidade de fontes e da falta de regularidade na coleta dos dados, o “quebra-cabeça” da demografia ainda conta com dinâmicas populacionais específicas, como fissões e migrações, e com os processos de retomada de identidades indígenas por parte de grupos mais conhecidos como “emergentes” ou “ressurgentes”. (ISA, 2014). Disponível em: <<http://ti.socioambiental.org/pt-br/#!/pt-br/terras-indigenas/3599>>.

2.3.3 Conhecendo as Aldeias Nimuendajú e Tereguá

Como este estudo pretende traçar reflexões sobre crianças indígenas com deficiência, a pesquisa foi realizada em duas comunidades da Terra Indígena Araribá. A seguir, em dois momentos distintos, serão apresentadas as Aldeias Nimuendajú e Tereguá e suas configurações atuais.

2.3.3.1 Aldeia Nimuendajú: aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais

A Aldeia Nimuendajú recebeu esse nome em homenagem ao etnólogo Kurt Nimuendajú Unkel que reuniu neste território os primeiros Guarani. Como mencionado anteriormente, na primeira divisão da Terra Indígena Araribá em 1988, foi criada a Aldeia Nimuendajú apenas com índios da etnia Guarani.

Atualmente, a comunidade é constituída por índios da etnia Guarani e conta com 85 moradores fixos (crianças, jovens e adultos) organizados em 25 famílias. A população dessa comunidade é jovem, e acima de 60 anos de idade são apenas cinco pessoas.

O grupo na comunidade está dividido em 20 residências distribuídas por todo território. As casas são de alvenaria e foram construídas pela Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo (CDHU) e a captação de água é realizada por meio de um poço artesiano. Na figura a seguir observar-se a organização das residências.



Figura 4: Foto da aldeia Nimuendajú tirada por satélite
Fonte: Google maps

No espaço próximo à rodovia (entrada da comunidade) fica localizada a escola

indígena, a unidade de saúde, algumas residências, uma igreja herdada pela religião evangélica (Congregação Cristã do Brasil) e um bem cuidado campo de futebol (já que é o esporte preferido pelos homens, mulheres e crianças da aldeia).

Na região aos arredores do rio Araribá, região existe uma pequena mata fechada, onde estão localizadas algumas residências, a casa de reza e a casa grande (construção circular de médio porte de eucalipto e sapé) onde acontecem os rituais de dança e festas comemorativas. A seguir pode ser observada a casa grande.



Figura 5: Foto da casa grande
Fonte: Michele Aparecida de Sá (2012)

Com relação à organização social da comunidade, de acordo com informações cedidas por uma liderança²⁵, atualmente todos os membros (homens, mulheres, crianças e os mais velhos) realizam diversas atividades sociais que acontecem pela divisão social do trabalho relacionada à divisão por sexo.

A atividade social dos homens está ligada ao trabalho na agricultura, nas roças (termo usado na comunidade), são responsáveis por cuidar das lavouras e dos animais. A eles também fica o papel de confeccionar os artesanatos.

As atividades sociais são dinâmicas nesta comunidade, no caso das mulheres indígenas, elas exercem diversas funções: realizam atividades domésticas (cozinhar, cuidar da

²⁵ A Liderança entrevistada neste estudo é professor da comunidade e no ano de 2011 foi cacique.

casa), cuidam dos filhos, ajudam na confecção dos artesanatos e também trabalham na agricultura junto com os maridos.

No caso das crianças, elas estão sempre envolvidas nas atividades realizadas pelos pais, pois “[...] pela imitação da vida do adulto pelo jogo e a imitação pelo trabalho participativo” (MELIÁ, 1979, p. 14) elas aprendem desde cedo as atividades sociais. A este respeito, Meliá (1979, p. 14) informa que:

A criança indígena faz em miniatura o que o adulto faz. Vive no jogo da vida dos adultos. Aprende as atividades sociais rotineiras, participa da divisão social do trabalho e adquire as habilidades de usar e fazer instrumentos e utensílios de seu trabalho, de acordo com a divisão do sexo.

Com relação às crianças da Aldeia Nimuendajú, a divisão social do trabalho acontece por gênero. As meninas ajudam as mães nas atividades domésticas e os meninos auxiliam os pais na agricultura. Com mais detalhes, a liderança da comunidade relata:

Eu admiro muito as crianças aqui da aldeia Nimuendajú, elas participam muito das atividades dos pais, tanto na casa quanto na roça. Então, sempre há participação das crianças fora do horário de aula porque no horário os pais não deixam elas faltarem, todos os dias as crianças vêm pra escola, tanto com frio, com chuva elas vêm, os pais eu admiro bastante incentivar os filhos. E depois do horário de aula as crianças vão ajudar os pais, tanto na roça quanto em casa, as meninas ajudam as mães, e acaba que seguindo o mesmo caminho das mães e fazem o trabalho do homem também. E... eu vejo um lado positivo, os pais não forçam as crianças a fazerem, eles não forçam no serviço, elas fazem aquele trabalho que é adequado para elas e com isso aprende muito. Eu acredito que aprendem a ter responsabilidade, aprende que o trabalho, que através do trabalho eles conseguem o sustento, então isto eles já aprendem desde criança.

Na comunidade há uma menina de cinco anos de idade com Síndrome de Down. Nas observações realizadas durante a pesquisa de campo, pode-se verificar que a criança encontrava-se sempre envolvida nas atividades domésticas desenvolvidas pela mãe, por exemplo, enquanto a mãe lavava as roupas a criança estava perto e brincava com as roupas molhadas.

Os mais velhos²⁶ exercem papel fundamental na vida em comunidade. Após anos de colonização os povos indígenas sustentam suas culturas, pois segundo Meliá (1999, p. 12) “[...] continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e

²⁶ Termo utilizado pelos índios da Terra Indígena Araribá para se referirem as pessoas idosas, neste estudo faremos uso dele.

a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações”, e esta reprodução acontece, também, por meio dos mais velhos que durante anos vêm transmitindo aos mais jovens a cultura e a língua.

As atividades sociais exercidas pelas pessoas mais velhas da Aldeia Nimuendajú têm papel essencial na comunidade, os mais velhos “[...] são escutados como portadores de tradição” (MELIÁ, 1979, p. 15) e transmitem aos mais jovens o conhecimento tradicional, os valores e a língua, pois são poucas as pessoas que falam o idioma na comunidade, e as pessoas mais velhas fazem parte desse grupo e atualmente ensinam aos mais jovens.

Com relação aos aspectos políticos, existe uma forma peculiar dos povos indígenas em organizar seu sistema político dentro de suas comunidades. No caso da Aldeia Nimuendajú há os seguintes cargos: cacique, vice-cacique e as lideranças, sendo esses cargos não vitalícios podendo durar meses ou anos, isso dependerá da forma que serão desenvolvidas as atividades na comunidade. Se o trabalho do cacique ou da liderança não for satisfatório, a comunidade pode destituir do cargo.

O cacique é a autoridade maior dentro da comunidade, seu papel consiste em discutir os assuntos de interesse da comunidade. Segundo informações da Liderança entrevistada neste estudo, o cacique é escolhido por meio de dois critérios principais: ter facilidade para dialogar com autoridades dos órgãos públicos e dispor de tempo para resolver todas as questões que envolvam a comunidade. O papel do vice-cacique resulta em auxiliar o cacique nas decisões, sua escolha acontece por meio de votação da comunidade.

As lideranças são membros da comunidade que auxiliam o cacique e vice-cacique nas decisões em relação à organização da comunidade. A escolha para exercer o papel de liderança acontece por uma votação realizada na comunidade. Cabe destacar que os papéis políticos não são exercidos apenas por homens, na Aldeia Nimuendajú existe mulheres que são lideranças. As lideranças são substituídas sempre que há necessidade, podendo ser por meio da desistência do cargo ou a pedido da comunidade nos casos em que não conseguem cumprir com os deveres destinados ao cargo.

As discussões que permeiam a comunidade são resolvidas na coletividade, antes do cacique finalizar qualquer decisão ele convoca para uma reunião o vice-cacique, as lideranças e a comunidade para juntos escolherem a melhor forma de se resolver as questões que afetam o cotidiano das famílias.

No que se referem às principais atividades econômicas desenvolvidas pelos habitantes da Aldeia Nimuendajú, estas acontecem de diversas formas: ligada ao uso da terra da comunidade, venda da força de trabalho, emprego público e benefícios cedidos pelo

governo federal.

Com relação ao uso da terra, a aldeia dispõe de alqueires divididos entre as famílias. Alguns membros da comunidade juntos com seus familiares (esposa e filhos) têm o cultivo da terra como renda principal e de forma rudimentar e com poucas tecnologias eles plantam roças de milho, mandioca e batata. As sacas coletadas são vendidas pelos próprios índios aos consumidores das cidades de Avaí e Duartina.

O dinheiro arrecadado com as vendas é usado para sustento das famílias que o utiliza para comprar roupas, utensílios e comida já que na aldeia são poucos os alimentos cultivados por eles. A este respeito a Liderança da comunidade revela:

Antes era uma agricultura familiar, para o sustento próprio da família e hoje já é mais para comércio e até por parte de não ter mais ajuda por parte assim... efetiva do governo, então as famílias estão se tornando independentes do governo neste aspecto.

Antigamente os produtos alimentares produzidos dentro da comunidade tinham valor de uso, definido por Marx (2003, p.13) como um meio de satisfazer as próprias necessidades, meio de subsistência “[...] estes meios de existência são os próprios produtos da vida social, o resultado de um dispêndio de força vital humana, são trabalho materializado”. Porém, na sociedade capitalista, os produtos produzidos na comunidade tornam-se mercadorias quando os seus proprietários (índios) passaram a tê-los como valor de troca, neste caso pelo dinheiro para obter produtos com o valor de uso como roupas, outros alimentos, utensílios domésticos.

No caso da venda da força de trabalho, a região onde está situada a comunidade indígena é fortemente influenciada pela agropecuária, existem grandes fazendas de plantação de laranjas e outras que criam gado de corte. Como consequência dessa proximidade há alguns índios da comunidade que vendem sua força de trabalho como diaristas, ou seja, trabalham nas fazendas e pequenas propriedades rurais e recebem em troca dinheiro apenas pelo dia trabalhado, ou seja, apresenta relações capitalistas assalariado. Verifica-se também que não há direitos trabalhistas, estabilidade e contribuição com a previdência social.

Outra forma de renda de alguns índios da Aldeia Nimuendajú se concretiza por meio de empregos públicos ligados a órgãos estaduais e federais. Os funcionários do Estado são os professores, vice-diretores, merendeira, faxineira, secretaria (todos estes cargos estão ligados à escola) e recebem seus salários de acordo com a função exercida. Os funcionários ligados aos órgãos federais encontram-se na área da saúde (enfermeira, auxiliar de enfermagem), trabalham na unidade de saúde localizada na comunidade e coordenado pela Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI).

Além das atividades econômicas resultantes do trabalho, existe na comunidade uma pequena parcela de índios que sobrevivem do dinheiro recebido por meio de benefícios como: aposentadoria (para os idosos), pensão por morte (as viúvas e filhos); bolsa escola (para as famílias de baixa renda que têm seus filhos matriculados nas escolas) e o Benefício de Prestação Continuada (BPC) ²⁷ cedido as pessoas com deficiência (neste caso para criança com Síndrome de Down).

Com relação aos aspectos culturais, como mencionado anteriormente, após anos de colonização e diversas tentativas de integração a sociedade nacional, são poucos os falantes do idioma Guarani (apenas os mais velhos e algumas crianças e jovens), a maioria das crianças e jovens da comunidade fala apenas o português. Cabe destacar que por meio da escola indígena da comunidade eles estão ensinando o idioma às crianças, há aulas de Guarani que fazem parte do currículo escolar. Numa das sessões de observação, durante a pesquisa de campo, pode ser observado que os alunos, crianças e jovens têm interesse pelas aulas de Guarani e quando o professor está ensinando palavras novas ou lendo textos na língua sobre a cultura Guarani os alunos ficam todos atentos para entenderem o que o professor está falando e para aprenderem o idioma.

Nos dias atuais, eles estão se organizando para revitalizar suas tradições. No mês de abril é realizada uma festa na comunidade, onde eles se reúnem para dançar, cantar e principalmente discutir os problemas (demarcação de territórios, educação escolar indígena, saúde) que afetam diretamente as comunidades indígenas de Araribá e de todo Brasil. Entendem que este mês, considerado o mês de comemoração do dia do índio, precisa ser um momento de reflexão por toda comunidade e reafirmação da cultura. Assim, na ocasião, vestem-se e fazem suas pinturas de acordo com suas tradições. A imagem a seguir mostra mulheres Guarani vestidas para comemoração do dia 19 de abril de 2012.

²⁷ O BPC foi criado pela Constituição Federal de 1988 e regulamento pela Lei nº 8.742 de 7 de dezembro de 1993.



Figura 6: Foto das mulheres da comunidade de Nimuendajú em momento festivo
Fonte: Michele Aparecida de Sá (2012)

A religião tradicional é praticada por poucas famílias e, atualmente, não há pajé²⁸ na comunidade, o último faleceu há mais de 15 anos. No depoimento da liderança foi mencionado que entre os Guarani, o líder religioso, nasce com o “dom” para exercer esse papel na comunidade, e eles acreditam que futuramente terão outro, pois há uma criança na comunidade que apresenta aptidão para exercer essa função.

Os jovens da comunidade se reorganizam para revitalizar as práticas religiosas. No início do ano de 2012 veio um pajé de uma Terra Indígena do litoral²⁹ para realizar um batismo (nome utilizado pelos indígenas) para proteger os habitantes da comunidade dos males como doenças e pragas, a criança com Síndrome de Down também participou desse ritual.

Em virtude da cultura ser dinâmica, os costumes tradicionais dos índios da Aldeia

²⁸ Nome utilizado pela liderança no momento da entrevista.

²⁹ Como na comunidade não há pajé vivo veio um da etnia Guarani para realizar o ritual.

Nimuendajú também se modificaram no decorrer do tempo. As famílias são nucleares e vivem em residências construídas pelo governo estadual. A maior parte dos alimentos consumidos por essa comunidade é comprada nos mercados das cidades, poucos são os produtos coletados e cultivados para consumo dentro da comunidade.

Essa nova organização social, econômica, política e cultural da Aldeia Nimuendajú é resultado de anos de tentativas de integração e assimilação à sociedade nacional. Mas este fato não ocorreu apenas com os índios da Nimuendajú, a Aldeia Tereguá também sofreu com as políticas governamentais integracionistas, como veremos a seguir.

2.3.3.2 Aldeia Tereguá: aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais

A Aldeia Tereguá foi criada no ano de 2003 quando aconteceu a segunda divisão da Aldeia Nimuendajú. A comunidade recebeu esse nome por reunir no seu território índios da etnia Terena e Guarani, na junção desses dois nomes Tere (Terena) Gua (Guarani) se formou o nome atual, Tereguá. O idioma indígena predominante nesta comunidade é o Terena, pois a maior parte dos índios é dessa etnia.

Cabe destacar a existência de casos de matrimônios entre os índios Terena e Guarani. Este acontecimento não é típico apenas dessa comunidade, praticamente em todo território da Terra Indígena Araribá há casamentos entre índios dessas duas etnias.

No que diz respeito a esta “mistura” de índios num mesmo território, Oliveira (1998, p. 66)³⁰ em estudo realizado sobre a etnologia dos “índios misturados” afirma que:

[...] o surgimento de uma nova sociedade indígena não é apenas o ato de outorga de território, de “etnificação” puramente administrativa, de submissões, mandatos políticos e imposições culturais, é também aquele da comunhão de sentidos e valores, do batismo de cada um de seus membros, da obediência a uma autoridade simultaneamente religiosa e política. Só a elaboração de utopias (religiosas/morais/políticas) permite a superação da contradição entre os objetivos históricos e o sentimento de lealdade às origens, transformando a identidade étnica em uma prática social efetiva, culminada pelo processo de territorialização.

O autor revela que cada grupo étnico repensa a “mistura” e afirma-se como uma coletividade segundo os interesses e crenças que contribuem para a construção de uma nova identidade étnica. Este fato foi observado na comunidade indígena da Aldeia Tereguá, podendo perceber que apesar de viver dois grupos étnicos diferentes eles se reconhecem como sendo apenas um e compartilham das utopias morais e políticas.

³⁰ Para mais informações consultar o texto na íntegra. “Uma etnologia dos índios misturados? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais”. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/mana/v4n1/2426.pdf>>.

A Aldeia Tereguá é reconhecida por sua “hospitalidade”, existe uma grande rotatividade de índios, são famílias que migram de outras terras indígenas para morar na comunidade. Algumas fixam residência neste território, outras não se adaptam e logo se mudam para outras aldeias. Devido essa rotatividade torna-se difícil ter um número exato de habitantes, mas durante o registro de observações de campo realizado no dia oito de agosto de 2012, foi informado que naquele momento a Aldeia Tereguá era composta por 118 índios das etnias Guarani e Terena, organizados em 28 famílias.

A população da comunidade é jovem, possui menos de dez pessoas com idade superior a 60 anos. A comunidade divide-se em 30 residências todas construídas de alvenaria pela CDHU, mas cabe destacar a existência de duas casas fechadas, sem moradores, isto ocorre devido a rotatividade de habitantes. As moradias da Aldeia Tereguá estão espalhadas por todo território. Porém, maior concentração das casas fica próxima à rodovia. Como pode ser observado na figura a seguir:



Figura 7: Foto da Aldeia Tereguá tirada por satélite.
Fonte: Google maps.

No território, a margem da rodovia (lado esquerdo da imagem), encontra-se a escola indígena construída pelo governo estadual, um barracão (construído com eucalipto e telha romana) onde se realizam algumas festas da comunidade. Nesta localidade também se encontra um campo de futebol conservado, onde são disputados torneios de futebol entre as

quatro aldeias da Terra Indígena Araribá e, há ainda, uma casa de reza construída de eucalipto e sapé, apresentada na figura a seguir.



Figura 8: Foto da casa de reza

Fonte: Michele Aparecida de Sá (2012)

No dia que foi tirada a fotografia a casa de reza³¹ encontrava-se em processo de reconstrução e ainda não estava terminada.

Nem todos os habitantes da aldeia moram próximos à escola, nos arredores da nascente do rio Araribá moram um grupo familiar extenso pois, todos, de alguma forma, têm um grau de parentesco. Nesta região, de forma rudimentar e com uso de poucas tecnologias, como por exemplo, um trator (doado pelo governo federal) cultivam roças de mandioca, batata e abóbora para vender e também para o consumo das famílias.

Na região perto do rio Araribá, aproximadamente 300 metros das casas, atravessa a Ferrovia Noroeste do Brasil (por todo o território indígena). No início do século XX, período de construção da ferrovia, ela representou aos índios um momento de perseguição e massacre, mas, hoje, ela simboliza a divisão territorial das aldeias Tereguá e Nimuendajú.

Atualmente os principais problemas enfrentados pela comunidade, segundo

³¹ A casa de reza tem o formato retangular, que é diferente de outros povos indígenas que são circulares. Isso pode estar associado a forma de construção dos Terenas. Segundo Bittencourt e Ladeira (2000, p. 113) os antigos terena moravam em casas que em geral eram longas, ou seja, retangulares e com telhados de duas águas, “os quais desciam até as proximidades do solo, descansando sobre paredes de cerca de 1,60 em de altura; no centro e nos extremos. Três postes sustentavam uma viga central sobre a qual se apoiavam caibros e ripas. A cobertura era feita de sapé ou folhas de acurí”.

informações de uma liderança, estão relacionados ao pouco espaço para plantar. A comunidade possuiu aproximadamente 50 alqueires de terra distribuídos para as 28 famílias, mas, dessa área nove alqueires são de mata de preservação. O fato de existir pouco espaço para plantação afeta diretamente a vida das famílias indígenas, segundo Bittencourt e Ladeira (2000), os Terena são índios agricultores e no passado viviam de suas roças (*cované*).

Outro problema é o desmatamento ocasionado por anos de extração de árvores pelo SPI. Hoje na comunidade é realizado um reflorestamento na cabeceira do rio Araribá, este projeto tem parceria com o Fundo Estadual de Recursos Hídricos do Estado de São Paulo (FEHIDRO), o qual tem por finalidade desenvolver programas de proteção, recuperação, controle e conservação de recursos hídricos.

Na cabeceira do rio Araribá foram plantadas diversas mudas de árvores que fazem parte da flora da região. Os coordenadores do projeto do FEHIDRO orientaram os indígenas a praticarem a agricultura familiar entre as árvores plantadas, assim, algumas famílias cuidam de um espaço e cultivam alguns alimentos para seu próprio consumo.

Com relação à organização social da comunidade, hoje todos os habitantes (homens, mulheres, os mais velhos e as crianças) estão envolvidos nas várias atividades sociais conforme a divisão social tradicional do trabalho.

De acordo com informações de uma Liderança³², aos homens fica a responsabilidade de sustentar a família por meio do trabalho nas roças ou atividades fora da comunidade. O papel social da mulher está relacionado aos cuidados com a família, especificamente cuidar e orientar os filhos, fazer a comida, limpar a casa.

As crianças da comunidade, nas observações realizadas, sempre estavam em grupos brincando e reproduziam no brincar as tarefas realizadas pelos mais velhos de acordo com o gênero. Inclusive uma delas, de nove anos de idade, do gênero feminino, possui deficiência intelectual.

Os mais velhos exercem papel fundamental dentro da Aldeia Tereguá, são eles responsáveis por orientar os mais jovens, conforme relatou a Liderança:

Na comunidade os mais velhos procuram falar para os mais novos o que é errado, incentivam os mais novos a participar da cultura... quando tem reunião ai eles (mais velhos) falam primeira coisa é a questão da cultura.

Observa-se que o papel social dos mais velhos é fundamental, pois são eles os

³² A Liderança entrevistada neste estudo é vice-diretor.

portadores da tradição (MELIÁ, 1979) e alimentam a cultura e língua indígena dentro da comunidade por meio da oralidade, na qual são passados os ensinamentos aos mais jovens e crianças. Este processo se torna importante pois, de acordo com Bittencourt (2000), é na tradição oral que é revelado os momentos mais significativos da história dos povos indígenas.

Com relação aos aspectos políticos, a Aldeia Tereguá possui dois cargos importantes, sendo eles: o cacique e as lideranças. Nessa comunidade existe uma rotatividade desses cargos, não existe um tempo estipulado para ficar na ocupação do cargo, sempre que há necessidade as lideranças e o cacique são trocados.

O cacique é a autoridade maior e tem autonomia em quase todas as decisões da comunidade, como explica uma Liderança:

Ele (cacique) dá determinada ordem, ele trabalha também aqui dentro da escola, é uma maneira dele opinar em alguma coisa porque tudo tem que consultar primeiro ele. Por exemplo... o professor de cultura, no caso saiu, não quer mais dar aula, então como vai fazer? Quem vai entrar? Então esse papel é dele, ele vai opinar quem vai entrar, se tiver dois candidatos ele é quem vai decidir.

No caso das lideranças, estas são compostas por membros de diversas famílias da comunidade, atualmente este cargo é ocupado por duas mulheres e quatro professores. O papel das lideranças consiste em auxiliar nas decisões do cacique, a este respeito à liderança entrevistada neste estudo relata:

Por exemplo chegou alguém para morar aqui, a liderança vai perguntar o porque essa família tá vindo pra cá, então o papel da liderança é esse... só que não depende só do cacique aceitar, se as lideranças não aceitar não pode entrar também, fica uma coisa ligada a outra... fica assim: ele chamou, fez a reunião ele aceitou e se a liderança não aceitar ai chama a comunidade pra ver, e se a comunidade aceitar ai tudo bem.. É uma coisa que é ligada ao cacique, liderança e comunidade.

De modo geral, observa-se que a Aldeia Tereguá possui uma organização política regida de acordo com a hierarquia criada pela comunidade que consiste no cacique, nas lideranças e comunidade. Cada segmento exerce uma função política específica e com graus de autonomia diferentes, ou seja, a autoridade maior centra-se no cacique, o qual tem autonomia em quase todas as decisões que diz respeito a comunidade.

As principais atividades econômicas realizadas pelos índios da Aldeia Tereguá estão relacionadas à venda da força de trabalho, emprego público, benefícios cedidos pelo governo federal e venda de artesanatos.

Grande parte dos homens indígenas da comunidade vende sua força de trabalho a agricultores e pecuaristas da região, alguns trabalham em fazendas realizando serviços gerais e outros trabalham nas lavouras colhendo laranjas. Em ambas as circunstâncias são trabalhadores temporários e por isso recebem apenas pelo dia trabalhado. O dinheiro recebido pela venda da força de trabalho é usado para comprar comida, utensílios e roupas para a família, como também serve para pagar as despesas de energia elétrica.

Outros indígenas da comunidade trabalham em empregos públicos, são funcionários do Estado e realizam atividades relacionadas a escolas, são os professores, vice-diretor, merendeira, faxineira, os salários são pagos de acordo com a função exercida por cada profissional.

Além das atividades econômicas resultantes da venda da força de trabalho, há na comunidade duas famílias que sobrevivem da venda de artesanatos. Elas produzem arco e flechas, maracá (chocalho), colares. Toda a produção é encaminhada para um hotel situado no município de Itu-SP que realiza as vendas.

Com relação aos aspectos culturais, Bittencourt e Ladeira (2000) revelam que os hábitos e costumes antigos dos Terena podiam ser conhecidos por meio da cultura material, de objetos como cerâmica, tecelagem, instrumento musicais e cestarias produzidas por este povo. Mas, hoje na comunidade, poucos são os objetos produzidos por eles. No caso da cerâmica, por exemplo, não é mais confeccionada porque o rio Batalha não produz argila por causa do assoreamento.

A língua falada na Aldeia Tereguá é a Terena, a qual segundo Bittencourt (2000, p. 12):

A língua falada pelos Terena conserva elementos em comum com a língua usada pelos Laiana e pelos Kinikinau e que, embora com algumas diferenças, permite reconhecer que ele pertence a uma língua de origem comum denominada *Aruák*. A identificação dessa língua comum é importante porque, por intermédio dela, podemos saber um pouco sobre a origem dos Terena e localizar o lugar onde vivem e viveram em outros tempos.

Atualmente na comunidade poucos são os falantes do idioma, apenas os mais velhos, com exceção de algumas crianças, jovens e adultos. Entretanto, Bittencourt e Ladeira (2000, p.12) explicam que a “A língua falada pelos Terena é a mais importante fonte que se tem para conhecer parte da história mais recente e também do passado mais distante”.

Os índios Terena se mostram preocupado com a situação linguística da comunidade e como forma de revitalizar a língua, a escola indígena da comunidade ensina o idioma Terena aos alunos que se mostram atentos para aprenderem a língua falada pelo seu povo.

A religião dos Terena é representada pelo “*Ohekoti*”, segundo Carvalho (2008) este é o principal ritual, que consiste na reunião de “*koixomuneti*”³³. Durante o “*ohekoti*” cantam e dançam em agradecimento a colheita e utilizam alguns instrumentos como o maracá acompanhado da chicha (bebida feita pela fermentação da mandioca). A autora pondera ainda que após séculos de contato com os não índios e seu mundo místico cristão, a visão de mundo Terena e seu “*ohekoi*” passaram a ser entendidos como uma série de confluências entre crenças xamânicas e elementos cristãos.

No caso da Aldeia Tereguá não foi observado a prática do “*ohekoti*”. Na comunidade, atualmente, existe uma igreja evangélica (Congregação Cristã do Brasil) frequentada por diversos índios. Entretanto, cabe pontuar que alguns índios da comunidade estão trabalhando na reconstrução da casa de reza para, segundo eles para voltar a praticar a religião indígena.

Verifica-se que os costumes e tradições dos Terena da Aldeia Tereguá sofreram modificações que podem ser justificadas pelo contato de muitos anos com a sociedade não indígena. E assim como na Aldeia Nimuendajú, hoje as famílias são nucleares e vivem em casas construídas pelo governo estadual, os alimentos consumidos pelos índios são comprados nos mercados das cidades próximas e poucos são os produtos produzidos na comunidade para o consumo.

Depois de anos de colonização e inúmeras tentativas de assimilação a sociedade nacional os indígenas das Aldeias Tereguá e Nimuendajú encontram-se organizados das formas expostas, porém lutam constantemente para que sua especificidade cultural permaneça no contexto de suas comunidades.

Uma das formas que os índios encontraram para preservar e revitalizar sua cultura é por meio da educação escolar indígena. A seguir será discutido esse modelo de educação e sua importância para as comunidades indígenas.

³³ Xamã Terena, tem outros nomes agregados a sua pessoa, como pajé.

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

O objetivo deste capítulo é historicizar como se constituiu a educação escolar indígena no Brasil, no Estado de São Paulo e na Terra Indígena Araribá. Discute ainda aspectos relacionados à configuração atual da educação escolar indígena no Estado de São Paulo e seus desafios para garantir educação de qualidade para os alunos indígenas, com e sem deficiência.

3.1 Educação Escolar Indígena no Brasil

A educação escolar indígena historicamente é marcada pelos princípios integracionistas e de homogeneização cultural. Ferreira (2001, p.72) informa que a educação escolar para os povos indígenas no Brasil pode ser dividida em quatro fases:

A primeira, situa-se à época do Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas. O segundo momento é marcado pela criação do SPI, em 1910, e se estende à política de ensino da Funai e a articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas. O surgimento de organizações indigenistas não-governamentais e a formação do movimento indígena em fins da década de 60 e nos anos 70, período da ditadura militar, marcam o início da terceira fase. A quarta fase vem da iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 80, que decidem definir e autogerir os processos de educação formal. [...] cumpre ressaltar que em certos momentos elas [as fases] estão sobrepostas umas às outras. O início de uma nova fase não significa o término da anterior, mas indica novas orientações e tendências no campo da educação escolar.

Essas quatro fases marcaram fortemente a educação escolar dos povos indígenas no Brasil e merecem ser compreendidas na sua totalidade, assim, a seguir será apresentada cada uma delas.

A primeira fase de educação escolar indígena está associada ao contexto da expansão mercantil europeia e conseqüentemente ao processo de colonização do Brasil. Neste momento, a educação está intimamente relacionada ao projeto colonizador, o qual segundo Faustino (2010, p. 31) tinha por objetivo “[...] inserir os indígenas no sistema mercantil como mão de obra escrava a ser usada na extração de riquezas comercializáveis”.

A educação escolar no Brasil Colônia esteve sob responsabilidade dos missionários jesuítas e não foi apenas destinada aos índios, servia também para atender os filhos de descendentes de colonizadores. Segundo Ribeiro (1987, p. 25) os colégios jesuítas desse momento histórico foram instrumentos de formação da elite colonial, pois “O plano legal (catequizar e instruir os índios) e o plano real se distanciam. Os instruídos serão os

descendentes dos colonizadores. Os índigenas serão apenas catequizados”.

Assim, a educação escolar aos índios desempenhou um papel fundamental. Esperava-se que por meio da catequese, da cristianização, os índios saíam da condição de “primitivos” e se integrariam à civilização como mão de obra.

Faustino (2010, p. 32) relata que a política educacional estava relacionada ao modelo de colonização portuguesa e tinha caráter moralista, sendo prioridade dos padres jesuítas “[...] inserir nas culturas pagãs do novo mundo, noções de civilidade, de ordem, de disciplina, de respeito à hierarquia e a observância aos dogmas cristãos”.

Entretanto, este período foi marcado pela destruição de diversas culturas. Meliá (1979, p. 47) afirma que “A educação missionária mostra logo uma série de fracassos e frustrações. O educador constata que o índio não aprende e que o profundo do seu ser é intocável”.

A segunda fase da educação escolar indígena engloba o final do século XIX (Primeira República) até e meados do século XX. Neste período a exploração capitalista entrava nos territórios indígenas com suas estradas de ferro e lavouras de café, em alguns casos houve expulsão dos índios de seus territórios, porém quando resistiam à invasão eram massacrados. Diante dessa situação o governo brasileiro começou a receber críticas internacionais e se sentiu pressionado a criar uma política indigenista de caráter integracionista, assim, cria-se o SPI.

Nesse momento os índios são colocados em reservas indígenas e encontravam-se sob a tutela do SPI. A educação escolar passa a ser responsabilidade desse novo órgão, ao qual competia “[...] ministrar, sem carácter obrigatório, instrução primária e profissional aos filhos de índios, consultando sempre a vontade dos pais” (BRASIL, 1910).

As escolas nas terras indígenas não se diferenciavam muito dos moldes das escolas rurais. Os professores não eram indígenas e se ensinava as crianças índias a ler e escrever na língua portuguesa. Segundo Faustino (2010, p. 36), nessas escolas estudavam alunos índios e não índios filhos de colonos, trabalhadores rurais e demais moradores das proximidades.

Meliá (1979, p. 35) revela que “A educação que a ‘sociedade nacional’ pensa para o índio, não difere estruturalmente, nem no funcionamento, nem nos seus pressupostos ideológicos, da educação missionária”. O autor informa ainda que o termo catequese, em 1911, foi simplesmente substituído por proteção. A educação escolar oferecida aos índios permanece com os mesmos ideais do período referente ao Brasil Colônia, ou seja, integrá-los a sociedade nacional.

A educação do SPI não consistiu na única oferecida dentro das terras indígenas,

Nobre (2005) informa que em paralelo à ação do SPI, as missões religiosas católicas e evangélicas atuaram na mesma perspectiva integracionista.

A terceira fase da educação escolar indígena teve início em 1967, com a FUNAI, a qual entrou no lugar do SPI após ser denunciado por corrupção, escravidão e maus-tratos aos índios. Nesse período o Brasil encontrava-se em meio à ditadura militar e as políticas desenvolvidas por esse governo resultavam na integração dos povos indígenas a sociedade nacional.

A esse respeito, podemos observar que o Estatuto do Índio, Lei nº6.001 de 1973, promulgada em 1973, no governo do presidente Emílio Garrastuzu Médici, teve como propósito regularizar a situação jurídica dos índios e integrá-los progressivamente a sociedade nacional (BRASIL, 1973).

Neste momento, ocorreu uma alteração na educação escolar para os índios. No Estatuto do Índio (BRASIL, 1973) ficou estabelecido:

A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira (Art. 49)

A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais (Art. 50).

A FUNAI elege oficialmente o ensino bilíngue e estabeleceu convênio com a agência evangélica norte-americana *Summer Institut of Linguist* (SIL)³⁴. De acordo com Faustino (2010, p. 37), várias escolas foram construídas e funcionavam dentro dos Postos da FUNAI nas Terras Indígenas, e os missionários do SIL tornaram-se responsáveis pela codificação de línguas indígenas, alfabetização na língua materna e elaboração de materiais didáticos específicos.

Segundo a autora “[...] os objetivos do SIL eram a conversão do índio à fé cristã e sua inserção pacífica no sistema produtivo (venda da força de trabalho e consumo de produtos industrializados)”, ou seja, o propósito de integrar os povos indígenas no sistema capitalista de mercado foi mascarado pela ação religiosa de evangelização e pela educação bilíngue e bicultural (FAUSTINO, 2010, p. 37-38).

Assim, mais uma vez, os pressupostos ideológicos da educação escolar para os povos indígenas acabam instituindo-se numa estratégia para garantir interesses civilizatórios da sociedade capitalista.

³⁴ O *Summer Institute of Linguistics* é uma instituição com sede nos Estados Unidos, que reúne linguistas para o estudo das línguas indígenas, trata-se de uma instituição vinculada às igrejas protestantes. O seu trabalho teve início no Brasil em 1956, a convite do Museu Nacional/Universidade do Brasil.

A quarta fase da educação escolar para os índios é marcada pelo enfraquecimento da ditadura militar e fortalecimento dos movimentos sociais. A partir da década de 1970 ocorreu o crescimento do chamado movimento indígena, que procurou por meio de organização articulada entre diferentes povos indígenas, defender uma agenda comum de direitos e interesses coletivos, tais como a luta pela terra, saúde, educação e sobretudo pelo direito de permanecerem índios.

Esse movimento indígena, articulado entre as diversas comunidades e apoiados por instituições não governamentais com base nas orientações dos organismos internacionais, conseguiu convencer a sociedade brasileira e o Congresso Nacional Constituinte a aprovar no final da década de 1980 os direitos indígenas na C.F/1988, a qual passou a assegurar a diferença cultural desses povos.

Mas, o direito de permanecerem índios não resultou na única conquista, Baniwa (2007, p. 129), revela:

É também esse movimento que lutou e luta para que a política educacional oferecida aos povos indígenas fosse radicalmente mudada, quanto aos princípios filosóficos, políticos, pedagógicos e metodológicos, resultado na chamada educação escolar indígena diferenciada, que permite cada povo indígena definir e exercitar seus processos próprios de ensino-aprendizagem.

Por meio desses movimentos e da organização dos professores indígenas³⁵, a escola para as comunidades indígenas passa a ser pensada a partir de uma educação escolar diferenciada, voltada à valorização de sua cultura. Na C.F/1988, no artigo 210, fica assegurado às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem. Ou seja, a Constituição Federal passou a assegurar o direito à diferença cultural das comunidades indígenas e rompeu com as políticas anteriores que visavam sua integração à comunidade nacional.

Entretanto, Faustino (2010, p. 47) afirma que a política neoliberal dos anos de 1980 e 1990 revitalizou o princípio clássico da tolerância e o utiliza como importante elemento nos discursos divulgados, principalmente, pelos organismos internacionais. A autora revela que “[...] a tolerância e o reconhecimento das diferenças não ameaçaria a propriedade privada e nem enfraqueceriam o poder do Estado”, a autora conclui que “é neste contexto que se pode

³⁵ “ANE - Articulação Nacional de Educação, COPIAR - Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, hoje COPIAM – Comissão dos Professores Indígenas da Amazônia; OPIR - Organização dos Professores Indígenas de Roraima, OPIRON – Organização dos Professores Indígenas de Rondônia, APBKG - Associação dos Professores Bilíngüe Kaingang e Guarani, OGPTB - Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues, entre outras” (NOBRE, 2005, p. 08)

compreender a reformulação da educação destinada aos diferentes grupos étnicos” (FAUSTINO, 2010, p. 49).

Após apresentar aspectos históricos da educação escolar indígena no Brasil e apresentar os objetivos e as limitações de cada fase, a seguir será exposta uma reflexão sobre a educação escolar indígena pensada a partir de uma perspectiva crítica, da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

3.2 Educação Escolar Indígena no Estado de São Paulo

A educação escolar indígena, diferenciada, tem como marco histórico a promulgação da Constituição Federal de 1988 quando os povos indígenas, pela primeira vez, são considerados como cidadãos com direito a diferença e têm garantido a educação escolar de acordo com as especificidades culturais.

No Estado de São Paulo a educação escolar indígena é uma iniciativa recente quando comparada a outros estados. Em Mato Grosso do Sul, por exemplo, Nascimento e Vieira (2011, p. 6) afirmam que nos anos de 1990 a 1992 foram anos promissores no Estado com relação a colocar em evidência a educação escolar indígena, por meio de reivindicações e da presença de lideranças e professores indígenas. Em 1992 a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul elabora as Diretrizes Gerais/Educação Escolar Indígena.

No caso do Estado de São Paulo, pode-se dizer que foi um dos últimos estados a garantir escola diferenciada aos povos indígenas. As primeiras discussões que ocorreram a este respeito foi em 1997 com a criação do Núcleo de Educação Indígena (NEI/SP)³⁶ criado pela Resolução SE nº 44, 18 de abril de 1997.

De acordo com esta resolução, o Núcleo de Educação Indígena deve ser composto por:

I- representantes do Gabinete do Secretário, Assessoria de Planejamento e Controle Educacional, Coordenadorias de Ensino e Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas; II – representantes de entidades governamentais e não governamentais, e profissionais ou técnicos que desenvolvam trabalhos voltados à educação indígena; III – representantes das comunidades indígenas locais.

³⁶ Por meio da Portaria Interministerial n. 559/91, ficou definido como o Ministério da Educação – MEC deveria assumir as novas funções. Para ter subsídios e apoio técnico referente à educação escolar indígena, esta portaria prevê a criação de um comitê de educação escolar indígena nos estados. Desde então foram criados os Núcleos de Educação Indígena, definidos como espaços de trabalhos e reflexões de pessoas e entidades que, respeitando e considerando processos culturais próprios das populações indígenas, estabeleceriam as diretrizes para a garantia de educação diferenciada nas instituições educativas de Terras Indígenas e fora delas. (BURATTO, 2010, p.56)

Este núcleo teve como atribuições coordenar, apoiar e assessorar as ações voltadas à política da educação escolar indígena (Art. 3).

No ano de 2005, a Resolução SE nº 44, 18 de abril de 1997 foi revogada devido a necessidade de adequar o Regimento Interno do NEI/SP as novas demandas (SÃO PAULO, 2005), sendo assim, entra em vigor a Resolução SE 27, de 7 de abril de 2005, a qual define como finalidade do NEI/SP:

I - contribuir para a definição dos parâmetros da política de educação escolar indígena, garantindo a valorização das culturas, línguas e tradições dos povos indígenas, respeitando as peculiaridades e demandas de cada comunidade;
II - propor, articular, apoiar, assessorar, acompanhar e avaliar a execução da política de educação escolar indígena intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, conforme preceituam as Constituições Federal e Estadual, a LDB Lei n.º 9.304/96, o Parecer 14/99 e a Resolução CNE/CEB N.º 3/99, Deliberação CEE Nº 35/2003 e a Res. SEE147/03.

De acordo com Grassi (2012, p. 76) o NEI/SP, assim que foi implantado, realizou um levantamento no Estado de São Paulo e identificou 17 comunidades indígenas em 11 municípios, com uma população estimada em três mil índios, “[...] sendo que 400 eram alunos vinculados a escolas de rede oficial de ensino e não estavam tendo educação diferenciada prevista na lei”. A autora revela ainda que grande parte das escolas em terras indígenas foi criada pela FUNAI e não eram reconhecidas oficialmente. Algumas poucas foram criadas pelas próprias comunidades indígenas, sem apoio financeiro e técnico ou pedagógico por parte do Estado.

Os povos indígenas do Estado de São Paulo não foram passivos diante dessa situação, a este respeito Domingues (2006, p. 68) aponta que:

Em 29 de maio de 1998, as lideranças indígenas do Estado de São Paulo que estavam presentes no I Seminário de Educação Indígena de São Paulo reagiram e entregaram o “Manifesto das Lideranças Indígenas” à Secretaria Estadual de Educação, em 17 de julho do mesmo ano, exigindo dentre outras coisas, que os professores indígenas em conjunto com a comunidade, as lideranças e colaboradores criassem o currículo de cada escola indígena.

A partir do ano de 2001 o Estado de São Paulo começa a regularizar as escolas indígenas. Pelo Decreto nº 45.624, de 15 de janeiro de 2001 (Dispõe sobre a criação de unidades escolares na Secretaria da Educação) criaram-se cinco escolas indígenas: Escola Estadual Aldeia Pindoty, no município de Pariquera-Açu; Escola Estadual Aldeia Peguao-ty, no município de Sete Barras; Escola Indígena Sol Nascente e a Escola Estadual Aldeia Aguapeú, no município de Mongaguá; e a Escola Estadual Aldeia Piaçaguera, no Município de Peruíbe.

Entretanto, o Estado de São Paulo normatiza o funcionamento das escolas indígenas no ano de 2003, pela Resolução SE 147, de 29 dezembro de 2003 (Dispõe sobre a organização e funcionamento das escolas indígenas no sistema de ensino do Estado de São Paulo). Esta resolução determinou que “Os estabelecimentos da rede estadual de ensino que funcionam em terras habitadas por comunidades indígenas passam a ser reconhecidos e identificados como Escola Estadual Indígena, independentemente do nível e modalidade de ensino oferecidos” (Art. 1). Porém, o documento deixa claro que a educação escolar indígena somente poderá ser oferecida quando houver solicitação específica das comunidades.

A resolução determinou que a educação escolar indígena funcionará com normas e ordenamentos jurídicos próprios e serão observadas as “[...] diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue e as normas regimentais específicas para essa modalidade, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e respeitadas as diversidades étnicas” (Art. 2). (SÃO PAULO, 2013).

Mas o que se pode observar na prática é que neste momento aconteceu apenas o reconhecimento e normatização do funcionamento das escolas indígenas pelo governo estadual, a oferta da educação escolar indígena diferenciada, garantida constitucionalmente, não foi oferecida pelo governo do Estado de São Paulo neste momento.

Com relação aos objetivos da Escola Estadual Indígena, estes constituem:

- I - garantir a sistematização e a valorização dos conhecimentos, costumes, línguas e tradições indígenas;
- II - oferecer exclusivamente à respectiva comunidade todas as etapas da educação básica;
- III - proporcionar um ensino intercultural e bilíngue que valorize as línguas e as culturas indígenas e a afirmação da identidade étnica;
- IV - assegurar condições para o acesso e a produção dos conhecimentos universais e específicos das diferentes áreas dos saberes;
- V - dar oportunidade aos educandos da vivência de atividades e valores que os auxiliem no desenvolvimento de uma vida cidadã dentro e fora do universo indígena;
- VI - garantir a formação continuada aos professores indígenas. (SÃO PAULO, 2003).

Apesar de um dos objetivos da resolução apontar a oferta de todas as etapas da educação básica, as escolas estaduais indígenas oferecem apenas a educação infantil e ensino fundamental, o ensino médio é ofertado em escolas não indígenas nas cidades, o que torna dificultoso para os alunos índios que querem prosseguir os seus estudos.

Outro objetivo da resolução que não se efetiva é a garantia da formação continuada aos professores indígenas (SÃO PAULO, 2003), o governo estadual ofereceu duas formações aos professores indígenas, uma de nível médio (magistério) e outra de nível superior

(graduação), porém nem todos os professores puderam participar dessa formação, pois havia número limitado de vagas e apenas dois de cada comunidade podiam participar.

No que se refere ao quadro de profissionais que atuarão nas escolas, ficou estabelecido que a escola contará com um vice-diretor de escola indígena, com docentes e profissionais da área administrativa. No caso das funções de vice-diretores e docentes, estas serão exercidas por professores indígenas (Art. 7).

Na Resolução SE 21, de 15 de fevereiro de 2008³⁷ é determinado que a Educação Básica, a qual envolve a educação infantil, ensino fundamental e médio se desenvolverá nas escolas indígenas na conformidade do estabelecido nas matrizes curriculares da presente resolução.

Assim, a educação infantil terá duração de dois anos com carga horária semanal a ser definida pela escola. A matriz curricular será elaborada pelas escolas que ofertam essa etapa de ensino junto com os representantes da comunidade.

O Ensino fundamental se divide em três ciclos e também tem ensino médio (Ciclo IV), como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 3 - Matriz curricular das escolas indígenas

Ciclo	Base Nacional Comum	Áreas	N.ºde Aulas Semanais
Ciclo I (1º ao 3º)		Linguagens Códigos e Suas Tecnologias	25
	Parte Diversificada	Oficinas	08
Ciclo II (4º ao 6º)		Linguagens Códigos e Suas Tecnologias	05
		Ciências da Natureza e Suas Tecnologias	12
		Ciências Humanas e Suas Tecnologias	08
	Parte Diversificada	Oficinas	08
Ciclo III (7º ao 9º)		Linguagens Códigos e Suas Tecnologias	12
		Ciências da Natureza e Suas Tecnologias	09
		Ciências Humanas e Suas Tecnologias	04
	Parte Diversificada	Oficinas	08
		Linguagens Códigos e Suas	15

³⁷ Esta resolução altera dispositivos da Resolução SE 147, de 29/12/2003, que dispõe sobre a organização e funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.

Ciclo IV (Ensino Médio)		Tecnologias	
		Ciências da Natureza e Suas Tecnologias	10
		Ciências Humanas e Suas Tecnologias	05
		Oficinas	03

Fonte: SEESP, 2008

O ciclo I (1° ao 3° ano) tem duração de três anos e carga horária semanal de 25 horas. Na resolução é destacado que as áreas de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas e suas Tecnologias serão tratadas na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, num diálogo intercultural com metodologia transdisciplinar.

O ciclo II (4° ao 6° ano) do ensino fundamental tem duração de três anos e carga horária semanal de 25 horas, na matriz curricular são acrescentadas as áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas, as quais segundo a resolução, serão trabalhadas de forma a manter o equilíbrio e a dimensão intercultural. O ciclo III (7° ao 9° ano) do ensino fundamental também tem duração de três anos, e sua matriz curricular da sequência aos ciclos anteriores. As Oficinas dos três ciclos destinam-se a estudos e pesquisas de sustentabilidade econômica, cultural e ambiental, porém na resolução nada é explicado sobre essas oficinas.

O ensino médio sustentável (Ciclo IV) tem duração de três anos e carga horária semanal de 25 horas. Com relação à matriz curricular, na resolução fica relatado que o Projeto Pedagógico de cada escola indígena explicitará as dinâmicas das aulas ministradas, nas quais os professores concebem e praticam o trabalho integrado dos conteúdos tratados em suas aulas. No caso das três aulas previstas para a parte diversificada, essas se destinam a realização de estudos e oficinas de sustentabilidade econômica cultural e ambiental, entretanto nada é detalhado na resolução a este respeito.

De forma geral, as normas estabelecidas nessa resolução vêm atender as determinações das leis federais, no entanto, observa-se que o Estado de São Paulo criou primeiramente as escolas indígenas para posteriormente pensar na concretização dos objetivos propostos.

Um exemplo, é a questão do professor que atuará nas escolas indígenas. Uma alternativa encontrada pelo governo estadual foi formar os índios para atuarem nas escolas indígenas que estavam sendo implementadas, dessa forma, no ano de 2000 criou-se o Curso Especial de Formação em Serviço de Professores Indígenas para Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, o qual formou profissionais em nível médio.

Este curso foi desenvolvido por uma Unidade de Formação de Estudos e Pesquisa, constituída pelas escolas das aldeias e pelos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) de Bauru, Guarujá e do Bairro do Tucuruvi, na Capital. No ano de 2003, foram habilitados para lecionarem nas escolas indígenas 60 professores indígenas, indicados pelas comunidades.

Mas, este curso resolveu apenas parte dos problemas das escolas indígenas, pois como os professores estavam habilitados apenas para atuarem na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, os alunos que estavam nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio não eram atendidos pelas escolas das comunidades. Para terem acesso à educação escolar esses alunos iam para as escolas da cidade ou escolas rurais próximas as terras indígenas.

No ano de 2005, criou-se o curso de formação superior para os professores indígenas, denominado curso de Formação Intercultural Superior de Professores Indígenas (FISPI)³⁸, este curso foi oferecido pela Universidade de São Paulo (USP) em parceria com o governo estadual, teve duração de três anos (2003 a 2005) e atendeu 82 alunos de 30 comunidades indígenas que eram professores das escolas indígenas com formação de nível médio. A seleção para participar do curso foi feita pelas próprias comunidades que indicaram os indígenas que deveriam ser formados para atuar nas aldeias.

O curso formou 81 professores indígenas em nível superior para atuarem na educação infantil e no ensino fundamental (séries iniciais e finais). Entretanto, ainda permanecem as discussões sobre a formação de professores e o acesso à educação para crianças, jovens e adultos indígenas. Por falta de profissionais habilitados para trabalharem no ensino médio, atualmente os alunos das comunidades indígenas quando chegam nesta etapa de ensino são encaminhados para as escolas da cidade, e nesta transição da escola da comunidade para a escola da cidade, vários alunos desistem de estudar.

Apesar das fragilidades apontadas, atualmente no Estado de São Paulo existem 35 Escolas Indígenas e todas oferecem educação escolar indígena a 1620 alunos das etnias Kaingang, Krenak, Terena, Guarani e Tupi Guarani. No quadro a seguir pode-se observar a localização das escolas indígenas:

³⁸ Informações coletadas no site do Jornal da USP: <http://www.usp.br/jorusp/arquivo/2007/jusp805/pag03.htm>

Quadro 4 - Escolas indígenas no Estado de São Paulo

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	DISTRITO	MUNICÍPIO	NOME DA ESCOLA	ZONA DE LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA	TOTAL DE ALUNOS
ESTADUAL	PARELHEIROS	SAO PAULO	INDIGENA GUARANI GWYRA PEPO	URBANA	272
ESTADUAL	PARIQUERA-ACU	PARIQUERA-ACU	ALDEIA PINDO TY	RURAL	15
ESTADUAL	SETE BARRAS	SETE BARRAS	ALDEIA PEGUAO TY	RURAL	37
ESTADUAL	MONGAGUA	MONGAGUA	KUARAY O E A SOL NASCENTE	URBANA	48
ESTADUAL	MONGAGUA	MONGAGUA	ALDEIA AGUAPEU	RURAL	19
ESTADUAL	PERUIBE	PERUIBE	ALDEIA PIACAGUERA	URBANA	63
ESTADUAL	JARAGUA	SAO PAULO	DJEUPE AMBA ARANDY	URBANA	134
ESTADUAL	PERUIBE	PERUIBE	ALDEIA BANANAL	URBANA	5
ESTADUAL	IGUAPE	IGUAPE	ALDEIA ITAPUA	RURAL	19
ESTADUAL	ARCO-IRIS	ARCO-IRIS	INDIA VANUIRE	RURAL	33
ESTADUAL	BERTIOGA	BERTIOGA	TXERU BA 'E KUA - I	URBANA	68
ESTADUAL	BRAUNA	BRAUNA	INDIA MARIA ROSA	RURAL	7
ESTADUAL	SANTA RITA DO RIBEIRA	MIRACATU	KO' E JU	RURAL	15
ESTADUAL	ITAPORANGA	ITAPORANGA	ALDEIA TEKOA-PORA	RURAL	6
MUNICIPAL	BERTIOGA	BERTIOGA	NHEMBO E A PORA ESCOLA MUNICIPAL INDIGENA GUARANI	URBANA	49
ESTADUAL	BARAO DE ANTONINA	BARAO DE ANTONINA	ALDEIA PYHAU	RURAL	30
MUNICIPAL	JARAGUA	SAO PAULO	CENTRO DE EDUC CULTURA INDIGENA-CECI JARAGUA	URBANA	118
MUNICIPAL	PARELHEIROS	SAO PAULO	CENTRO DE EDUC E CULTURA INDIGENA KRUKUTU	URBANA	52
MUNICIPAL	PARELHEIROS	SAO PAULO	CENTRO DE EDUCAÇÃO E CULTURA INDIGENA	URBANA	130

			TENONDE PORA		
ESTADUAL	MIRACATU	MIRACATU	ALDEIA DJAIKOATY	RURAL	21
ESTADUAL	UBATUBA	UBATUBA	ALDEIA BOA VISTA	URBANA	76
ESTADUAL	IGUAPE	IGUAPE	ALDEIA GWAWIRA	RURAL	12
ESTADUAL	MIRACATU	MIRACATU	ALDEIA URUITY	RURAL	32
ESTADUAL	PARELHEIROS	SAO PAULO	KRUKUTU	URBANA	61
ESTADUAL	IGUAPE	IGUAPE	ALDEIA PARAISO	RURAL	2
ESTADUAL	ITARIRI	ITARIRI	ALDEIA CAPOEIRAO	RURAL	6
ESTADUAL	ITARIRI	ITARIRI	ALDEIA RIO DO AZEITE	RURAL	9
ESTADUAL	AVAI	AVAI	ALDEIA TEREGUA	RURAL	38
ESTADUAL	CANANEIA	CANANEIA	ALDEIA SANTA CRUZ	RURAL	21
ESTADUAL	CANANEIA	CANANEIA	ALDEIA RIO BRANCO II	RURAL	3
ESTADUAL	ITANHAEM	ITANHAEM	ALDEIA RIO BRANCO	RURAL	41
ESTADUAL	AVAI	AVAI	ALDEIA KOPENOTI	RURAL	70
ESTADUAL	AVAI	AVAI	ALDEIA NIMUENDAJU	RURAL	24
ESTADUAL	AVAI	AVAI	ALDEIA EKERUA	RURAL	60
ESTADUAL	UBATUBA	UBATUBA	ALDEIA RENASCER	URBANA	24

Fonte: SEESP, 2013

Cabe destacar que 22 escolas indígenas encontram-se localizadas na área rural e 13 na área urbana, dessas 13 escolas seis estão localizadas na cidade de São Paulo e atendem 767 alunos indígenas. E das 35 escolas indígenas quatro escolas são da rede municipal de ensino e 31 da rede estadual de ensino.

As escolas indígenas estaduais recebem apoio da Secretaria da Educação Estadual, das Diretorias de Ensino das cidades (as quais disponibilizam um funcionário para coordenar e oferecer apoio pedagógico para as escolas) e da FUNAI do Estado de São Paulo.

Apesar do Estado ampliar significativamente o número de escolas indígenas, diversos são os problemas que permeiam os seus contextos. Mais de dez anos se passaram desde a implantação da primeira escola no Estado de São Paulo e a luta dos povos indígenas para ter, de fato, uma educação escolar indígena com qualidade dentro de suas comunidades permanece.

A este respeito Giatti (2006, p. 08) afirma que as escolas indígenas do Estado de São Paulo necessitam de investimentos e de elementos para que possam ser mais independentes, ou seja:

[...] é necessário que sejam repassadas verbas para a aquisição de elementos e estruturas necessárias para um bom funcionamento de uma unidade escolar, que se ofertem cursos e capacitações para os indígenas e pessoas que estarão em contato com esses, já que se consolidou a Escola Indígena como parte integrante da Rede Estadual de Ensino, também contribuindo para o trilhar do caminho de uma Educação Escolar Indígena.

Diante deste contexto, observa-se que o governo atual (Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB) trata ainda de forma superficial as questões que envolvem as comunidades indígenas do Estado. No caso da educação escolar, diversos são os problemas que permeiam as escolas indígenas, sendo alguns deles: falta de material didático; de formação específica inicial e continuada para os professores indígenas; presença de infraestrutura precária das escolas; acesso ao ensino médio.

Estas questões serão tratadas a seguir, no contexto de duas Escolas Estaduais Indígenas de Araribá. Mas, primeiramente iremos apresentar, historicamente, como se constituiu a educação escolar dentro desta Terra Indígena.

3.3 Educação escolar na Terra Indígena Araribá

As pesquisas desenvolvidas³⁹ sobre a Terra Indígena Araribá se debruçam a estudar os conflitos de terra entre colonizadores e os povos indígena da região oeste do Estado de São Paulo (LIMA, 1978; PINHEIRO, 1992, 1999; LOSNAK, 2004).

Com relação a educação escolar, apenas um estudo foi encontrado (Arari'wa: Araribá e a Educação Escolar na Reserva Indígena de Avaí no Estado de São Paulo). Neste estudo Grassi (2004) faz uma contextualização da educação escolar nesta Terra Indígena e relata como as escolas estavam organizadas, mas esta contextualização abordou apenas o ano de 2003. Anterior a este momento nada foi encontrado sobre a educação escolar. Sendo assim, a seguir será apresentado (por meio dos relatos da Dona Adelaide Marcolino) como era organizada a educação escolar na Terra Indígena Araribá antes da promulgação da C.F/1988, momento histórico que assegurou aos povos indígenas o direito de ter uma educação escolar diferenciada.

³⁹ A pesquisa foi realizada no banco de teses e dissertações da CAPES.

A educação escolar dentro da Terra Indígena Araribá, nos seus primórdios, estava intimamente relacionada aos acontecimentos nacionais que envolveram os povos indígenas de todo Brasil. Na Terra Indígena Araribá, a educação escolar antes de estar sob a responsabilidade da secretaria de educação do estado passou pela tutela do SPI e da FUNAI.

O SPI foi responsável pela criação da Terra Indígena Araribá e a este órgão estava incumbido, de acordo com o seu decreto de criação, dar assistência e zelar pelos direitos que as leis conferem aos índios, e um destes direitos era “Ministrar, sem carácter obrigatorio, instrucção primaria e profissional aos filhos de indios, consultando sempre a vontade dos paes” (BRASIL, 1910).

Por volta de 1910 chegaram à Terra Indígena Araribá os primeiros índios e um deles era a índia Maria Luciana Marcolino⁴⁰, sogra de dona Adelaide (atualmente a pessoa mais velha da comunidade). Dona Adelaide nos conta que sua sogra não era alfabetizada, e na época que viveu com ela nunca foi mencionado nada sobre a existência de escola dentro da terra indígena.

As lembranças que Dona Adelaide tem da escola foi no período que ela frequentou, final da década de 1940. Sobre este momento Faustino (2010, p.35) esclarece que “Na década de 40, a educação formal, oferecida aos índios, foi adaptada aos moldes das escolas rurais isoladas criadas pelo governo federal”.

A escola da Terra Indígena era construída de madeira e situava-se próxima a sede do posto indígena do SPI e ao lado da serraria. Na escola existiam duas professoras, elas faziam parte da família do Prado, chefe do posto indígena, uma delas era a esposa e a outra a filha, Benedita.

Os alunos que frequentavam esta escola eram todos indígenas moradores de Araribá. Com relação aos conteúdos trabalhados na escola, Dona Adelaide relata que se ensinava a ler, escrever e contar. Ela também lembra com precisão como era a rotina da escola:

Todo dia das 7 às 8 horas era uma hora de serviço na horta, a sopa que servia na escola saia ali da horta, então de manhã uns ia limpar e outros plantar. Das 8 até as 10 nós tinha escola de bordado e os meninos continuavam na horta das 10 horas em diante a gente entrava na aula de escrever... ai ia até 5 horas da tarde, a gente ficava o dia todo na escola, a parte da manhã na horta, na escola de bordado e o resto da tarde na escola de escrever.

⁴⁰ De acordo com informações cedidas por Dona Adelaide, Maria Luciana Marcolino chegou por volta de 1910 a Terra Indígena de Araribá e tinha na época 10 anos de idade e não falava o português. Ela viveu até os 103 anos neste território.

Neste período, a escola da terra indígena funcionava em tempo integral, as crianças ficavam o dia todo longe das famílias e conseqüentemente dificultava-se o aprendizado da educação indígena, a qual é aprendida no convívio com a comunidade, Meliá (1979, p. 10) ressalta a importância desse modelo de educação, pois a educação indígena é um “[...] processo pelo qual a cultura atua sobre os membros da sociedade para criar indivíduos ou pessoas que possam conservar essa cultura.” Mas, naquele momento histórico a escola tinha como papel principal contribuir para a integração desses índios à sociedade nacional.

A educação escolar chegou aos índios de Araribá, em alguns momentos históricos, como imposição do governo federal, no Decreto nº 8.072, de 20 de Junho de 1910 foi assegurado no Art. 15 que “Não será permitido, sob pretexto algum, coagir os índios e seus filhos a qualquer ensino ou aprendizagem, devendo limitar-se a ação do inspector e de seus auxiliares a procurar convencê-los, por meios brandos, dessa necessidade”, no entanto, Dona Adelaide revela:

O dia que os meninos não iam pra escola um dos filhos do chefe vinha buscar eles de laço, eu tenho um irmão que mora na Tereguá que passou um bucado na mão deles.

O chefe Prado era conhecido pelos índios de Araribá como “carrasco” por cometer atrocidades contra eles, e a escola permaneceu até meados da década de 1950 sob o seu controle. Após Prado se suicidar, sua família mudou da Terra Indígena Araribá e chegou um novo chefe, chamado Hugo. Na família do novo chefe não havia professores e as aulas da escola começam a ser ministradas por professores vindos das cidades de Bauru e Avaí.

Em 1967 o SPI entra em crise, é substituído pela FUNAI, neste período a educação escolar para os índios sofreu alterações devido a criação de um convênio da FUNAI com a agência evangélica norteamericana *Summer Institut of linguistics* (SIL). Foram criadas diversas escolas por todo o país e os missionários do SIL tornaram-se responsáveis pela alfabetização em língua materna, codificação de línguas indígenas, elaboração de materiais didáticos e coordenação de projetos educativos (FAUSTINO, 2010, p. 37).

Na Terra Indígena Araribá o modelo de educação escolar diferenciou-se do proposto pela FUNAI em articulação com os missionários do SIL. No estudo realizado por Diniz no ano de 1974 sobre as atividades econômicas dos índios de Araribá, o autor faz uma menção de como se contextualizava a educação escolar na aldeia:

Há uma escola destinada a atender as crianças e adolescentes da comunidade tribal. Não oferece, porém, ensinamentos práticos de agricultura, de trabalhos artesanais e nem focaliza a realidade cotidiana local. Em 1974, atendia a 42 alunos, 20 do sexo

masculino e 22 do sexo feminino, os quais estavam matriculados nas quatro primeiras séries do 1º grau. (DINIZ, 1976, p. 10).

Pelo relato do autor pode-se observar que a educação escolar oferecida em Araribá era diferente da proposta pelos missionários do SIL, a escola da terra indígena funcionava aos moldes das escolas rurais e não ofertava educação escolar contemplativa à realidade local, ou seja, a comunidade indígena.

Na década de 1980 iniciaram-se os debates sobre a educação escolar diferenciada aos povos indígenas. Foram organizados diversos fóruns de discussões que tiveram a participação de indígenas, lideranças, antropólogos dentre outros. A implicação desses debates resultou num capítulo da Constituição Federal de 1988, a qual assegurou o respeito aos valores culturais e a utilização das línguas maternas e processos próprios de aprendizagem das comunidades indígenas (Art. 210).

No Estado de São Paulo o reconhecimento da educação escolar indígena diferenciada ocorreu no ano de 2003, 15 anos após a promulgação da C.F/1988. Anterior a este período (2003) na Terra Indígena Araribá existiam duas escolas, Nimuendajú e Kopenoty que atendiam toda Terra Indígena. Segundo Giatti (2006, p. 10) estas escolas foram construídas pelo município de Avaí, utilizando-se de recursos da Secretaria Municipal de Educação e os professores dessas escolas vinham da cidade.

No ano de 2003 havia na terra indígena duas escolas. Estudo realizado por Grassi (2011, p. 114) neste ano apontou a existência de cinco professores contratados e dois estagiários, sendo os professores e os estagiários das etnias Guarani e Terena. A separação entre as séries se dava por meio de fileiras distribuídas da primeira à quarta série (salas multisseriadas) e utilizava-se do “[...] currículo escolar proposto pelo Estado de São Paulo, que era também adotado pelas escolas oficiais dos não índios.”

A autora informa ainda que os professores indígenas que lecionavam nestas escolas tinham formação acadêmica diferente. Uma professora na época cursava pedagogia, e os outros tinham o ensino fundamental completo e faziam o Curso Especial de Formação em Serviço de Professores Indígenas oferecido pelo CEFAM de Bauru.

As escolas indígenas começaram a ser implantadas em Araribá no ano de 2004, por meio do Decreto nº 48.530, de 9 de março de 2004, o qual dispõe sobre a criação de escolas estaduais indígenas na Secretaria da Educação. Criou na Diretoria de Ensino Região de Bauru, as escolas: Escola Estadual Indígena Aldeia Kopenoti, Escola Estadual Indígena

Aldeia Nimuendajú, Escola Estadual Indígena Aldeia Ekeruá e a Escola Estadual Indígena Aldeia Tereguá, ou seja, uma escola para cada aldeia da Terra Indígena.

Com a implantação das escolas nas comunidades surgiu a necessidade de se formar os professores indígenas, pois uma pequena parcela deles tinha formação para lecionar apenas nas séries iniciais do ensino fundamental, sendo assim, esses profissionais deram continuidade a sua formação no Curso Formação Intercultural Superior de Professores Indígenas (FISPI). Porém, cabe esclarecer que este curso não foi oferecido para todos os professores da Terra Indígena de Araribá, foram escolhidos dois de cada comunidade para ir cursar esta formação na USP.

Atualmente a Terra Indígena Araribá possui quatro escolas indígenas que oferecem educação escolar indígena para 151 alunos. No quadro a seguir pode-se observar o número de alunos por escola.

Tabela 2: Escolas da Terra Indígena Araribá

NOME DA ESCOLA	TOTAL DE ALUNOS
Escola Estadual Indígena Aldeia Kopenoti	64
Escola Estadual Indígena Aldeia Ekeruá	41
Escola Estadual Indígena Aldeia Nimuendajú	23
Escola Estadual Indígena Aldeia Tereguá	23
TOTAL	151

Fonte: Dados da pesquisa de campo

Todas as escolas da Terra Indígena Araribá oferecem educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais e finais) e são fisicamente parecidas. Em três delas existem duas salas de aula e apenas na Tereguá há uma sala. Nas escolas as turmas estão organizadas em ciclos e todas as salas são multisseriadas.

A seguir serão apresentados os contextos das Escolas Estaduais Indígenas Nimuendajú e Tereguá, e serão discutidos os problemas que permeiam estas escolas e suas conquistas.

3.3.1 Educação escolar indígena na Aldeia Nimuendajú

Na década de 1990 foi criada a primeira escola na Aldeia Nimuendajú com recursos do governo municipal de Avaí. A escola era construída de madeira e possuía apenas uma sala de aula. Os professores que lecionavam, num primeiro momento, eram da cidade e foram cedidos pela Secretaria de Educação de Avaí. Os primeiros professores indígenas começaram a lecionar na escola no início da década de 2000, após alguns membros da comunidade

participar do Curso Especial de Formação em Serviço de Professores Indígenas oferecido pelo CEFAM.

A escola com educação escolar indígena, assegurada na Constituição Federal desde 1988, teve início na Aldeia de Nimuendajú no ano de 2003 quando o governo do Estado de São Paulo construiu na comunidade uma nova escola, a qual se encontra na figura a seguir.



Figura 9: Foto da Escola Estadual Indígena Nimuendajú
Fonte: Michele Aparecida de Sá (2012)

Com relação à estrutura física, a Escola Nimuendajú é pequena e possui duas salas de aula, três banheiros, uma cozinha e uma secretária. Na escola não existe biblioteca, sala de informática e nem quadra esportiva. Para o funcionamento das atividades escolares a escola conta com uma equipe pedagógica composta por 13 funcionários da comunidade exercendo diferentes cargos, sendo eles:

Quadro 5 – Equipe pedagógica da Escola Nimuendajú

CARGO	QUANTIDADE	HORAS SEMANAIS	VÍNCULO
Vice-diretor	1	40 hrs	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
Professores	9	30 hrs	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
Secretária	1	40 hrs	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
Merendeira	1	40 hrs	Prefeitura Municipal de Avaí
Auxiliar de limpeza	1	40 hrs	Prefeitura Municipal de Avaí / empresa terceirizada

Fonte: Informações coletas na pesquisa de campo com o vice-diretor

Cada um desses cargos exerce funções diferentes e todos, de modo geral, contribuem para o funcionamento da escola indígena. A vice-diretora desempenha a função de administrar a escola e realiza a prestação de contas de verbas. Os professores, por sua vez, ministram aulas e auxiliam a vice-diretora na tomada de decisões sobre a organização e funcionamento da escola. A secretária desempenha o papel de elaborar e zelar pelos documentos da escola e realiza atendimentos aos alunos e a comunidade. A merendeira tem a função de distribuir a merenda que vem pronta da cidade⁴¹ e lavar as panelas, copos, pratos e talheres utilizados pelos alunos na hora das refeições. Com relação a auxiliar de limpeza, esta limpa toda escola e organiza as salas de aula após o término das atividades. Todos os funcionários são servidores públicos, porém não efetivos. São contratados pelo Estado e município.

Segundo informações da vice-diretora a escola funciona nos três períodos (manhã, tarde e noite) e oferece educação infantil, ensino fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), estas etapas de ensino estão organizadas em ciclos, ou seja, tem a educação infantil (pré-escola), o ciclo I (1º ao 3º ano), o ciclo II (4º ao 6º ano) e o ciclo III (7º ao 9º ano) e a EJA (ciclo I e ciclo II).

⁴¹ Cabe destacar que a merenda oferecida na escola não contempla as especificidades alimentícias das comunidades de Araribá, pois é a mesma oferecida nas escolas da cidade. A merenda oferecida pela prefeitura de Avaí recebe diversas reclamações dos professores e alunos, foi relatado pela merendeira que algumas vezes a merenda vem estragada da cidade e fica inviabilizado o seu uso na escola. O fato descrito vai na contramão do assegurado na Lei n. 11.947 de 16 julho de 2009, que assegura: “Art. 12. Os cardápios da alimentação escolar deverão ser elaborados pelo nutricionista responsável com utilização de gêneros alimentícios básicos, respeitando-se as referências nutricionais, os hábitos alimentares, a cultura e a tradição alimentar da localidade, pautando-se na sustentabilidade e diversificação agrícola da região, na alimentação saudável e adequada.” (BRASIL, 2009).

A Escola Nimuendajú não oferece ensino médio porque seus professores não têm formação específica para atuarem nesta etapa de ensino. Assim, quando os alunos indígenas terminam o ciclo III são encaminhados para estudar nas escolas da cidade de Avaí ou Duartina, e isto é motivo de preocupação dos pais e professores. A este respeito a vice-diretora informa:

Esse ano vão quatro e já tem cinco alunos que estudam o colegial fora, e a gente vê muito reclamação de muitos alunos até mesmo com o ensino e aprendizagem lá fora que vem sendo um pouco assim... restringido. E até mesmo discriminam os alunos indígenas, tem bastante isso e a gente tem esse receio. O receio deles irem pra fora é porque perdem bastante a cultura, eles acabam deixando de participar de eventos da cultura... em abril eles não participam das festividades culturais, das aulas, da língua materna não participam... Então essa preocupação é a preocupação maior que a gente tem...

As turmas da escola são multisseriadas, os alunos de cada ciclo estão reunidos numa mesma sala de aula e o professor indígena trabalha com três níveis diferentes de ensino. Essa é uma reclamação constante entre os professores da comunidade que apontam as dificuldades para elaborar as aulas e lecionarem para três turmas distintas ao mesmo tempo.

As salas multisseriadas estão intimamente relacionadas com as crianças que vivem em áreas rurais e são debates constantes na academia. De acordo com Basso (2013, p. 100) ainda não se tem um consenso entre os pesquisadores sobre a multisseriação, “[...] o que se tem são contrapontos e uma visão negativa delas que colabora para ameaça de fechamento destas turmas, o que pode representar, um obstáculo ainda maior ao acesso dos alunos do campo à educação escolar”.

A este respeito, Ferri (1994, p. 12) revela que para muitos alunos as salas multisseriadas são a única alternativa para o início da escolarização. No caso dos alunos indígenas, no Estado de São Paulo, as salas multisseriadas dentro das Terras Indígena é a principal alternativa para se ter acesso a educação escolar.

Os componentes curriculares presentes na escola da comunidade são: Língua Portuguesa, Inglês, Ciências, Matemática, Educação Artística, Educação Física, Geografia, História e Oficina. Esta última é dedicada ao estudo da cultura Guarani, do idioma Guarani, das histórias, das danças, dos rituais e de outros elementos culturais.

A escola da Aldeia Nimuendajú é frequentada por 23 alunos da comunidade, sendo 13 do gênero feminino e dez do gênero masculino, a escola não possui alunos com deficiência, entretanto, há na comunidade uma criança com Síndrome de Down (5 anos) e a mãe pretende matriculá-la na escola no próximo ano (2013).

Na escola há nove professores, sendo todos indígenas e pertencentes à comunidade, seis são do gênero masculino e três do gênero feminino. Na Escola Nimuendajú lecionam professores com diferentes formações, oito possuem formação em nível médio (Curso Especial de Formação em Serviço de Professores Indígenas) e apenas um é formado em nível superior (Formação Intercultural Superior de Professores Indígenas).

Para o ano de 2013 foi previsto uma formação pela Secretaria Estadual de Educação para habilitar os professores indígenas a lecionarem no ensino médio, mas até este momento de conclusão da pesquisa nada foi efetivado ainda. Sem previsão para o início do curso a vice-diretora da escola junto com o professor que tem formação em nível superior, atualmente cursam respectivamente Letras e Pedagogia numa instituição privada de ensino superior no município de Bauru.

A Escola Nimuendajú recebe material didático da Secretaria Estadual de Educação. Apesar de garantido material específico para cada etnia, na escola os livros são os mesmos adotados nas escolas oficiais dos não indígenas. Este fato contrapõe o estabelecido no RCNEI (BRASIL, 1998, p. 24), que assegura às comunidades indígenas a liberdade de decisão quanto a pedagogia, os objetivos e os conteúdos trabalhados na escola indígena.

Mas este não é o único problema, os livros didáticos demoram a chegar à escola, e quando chegam não são suficientes para todos os alunos. No caso de algumas disciplinas chegam apenas um ou dois livros para os alunos, e diante dessa situação os livros ficam na escola e na hora da aula o professor repassa para os alunos copiarem as atividades, ver mapas e realizarem leitura de textos. Em outros casos foi observada a falta de livros para os professores. No mês de junho do ano de 2012 (quando foi realizada a pesquisa de campo) eles estavam trabalhando com os livros didáticos de anos anteriores (2009 e 2010) porque não receberam os livros do ano de 2012.

O problema dos livros didáticos não específicos para a cultura indígena foi identificado também no estudo realizado por Arthuso e Corrêa (2013) na Aldeia Ekeruá, situada na Terra Indígena Araribá. As autoras evidenciaram que a escola exerce um papel importante na formação da identidade dos alunos indígenas, no entanto:

Ao chegarem à escola se deparam com um material didático fornecido para toda a rede estadual de educação que desconsidera as particularidades culturais de comunidades indígenas como em Ekeruá, que muito se preocupam em fortalecer suas tradições. Nesse sentido, podemos identificar mais um conflito enfrentado por essa comunidade, cabendo aos professores indígenas de Ekeruá verificar o conteúdo a ser ensinado e preparar a aula de forma contextualizada, aproximando o conteúdo ao cotidiano dos alunos (ARTHUSO; CORRÊA, 2013, p. 3157).

Este fato ocorrido em diversas escolas indígenas no Estado de São Paulo revela que o problema dos livros didáticos é comum nestas escolas, e o direito a educação diferenciada, assegurado na C.F./1988 e na LDB/1996 está sendo negligenciado pelo governo estadual.

Diversas são as dificuldades enfrentadas por professores e alunos, que juntos lutam para que o direito a educação escolar e diferenciada seja assegurado na prática. Mas o governo estadual em vários momentos não se mostra preocupado com a educação escolar dos povos indígenas, pois nem mesmo os resultados de rendimento escolar dos alunos a Secretaria Estadual de Educação tem porque não são aplicadas a Prova Brasil e a prova do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) aos alunos das escolas indígenas. Como pode ser verificado no depoimento da vice-diretora:

A prova Brasil era para ser feita, mas a gente não chegou a fazer... porque toda vez que é pra fazer o estado diz que não tá preparado. O estado pede para os indígenas não fazerem, já com explicação que o professor ainda tá em formação. Eu até queria fazer, mas o prontuário do SARESP vai avaliar a escola indígena e a gente tem um ponto muito negativo no ano retrasado numas escolas lá do litoral e da região perto de São Paulo, então a secretaria de educação, alguns membros que tomam conta da educação escolar indígena decidiram não fazer.

Uma indagação que se faz a este respeito é: Qual o motivo que leva a Secretaria de Educação a não deixar que os alunos das escolas indígenas façam estas avaliações? Esta é uma questão que merece ser investigada em estudos futuros sobre as escolas indígenas no Estado de São Paulo.

Mesmo com suas dificuldades a escola é o orgulho da comunidade, pois representa uma conquista e é vista pelos índios como alternativa para valorizar e afirmar a cultura, que após anos de tentativas de integração a sociedade nacional as gerações mais jovens poucos são os que falam o idioma e sabem pouco sobre as tradições.

Atualmente a escola na Aldeia Nimuendajú contribui para a revitalização cultural da comunidade, de acordo com a vice-diretora:

A escola vem ensinar os costumes e tradições que a gente vinha perdendo um pouco atrás, nos anos anteriores, então hoje ela ensina, então ela é muito importante por questão da parte da cultura porque ela vem resgatando a cultura, então através dessa escola hoje a gente já resgatou uns 50% de tudo que a gente tinha perdido, então ela é muito importante para nós na parte da cultura.

Na escola, na aula de cultura, é ensinada a língua guarani, os costumes e as tradições, sendo a aula ministrada por um professor fluente na língua. Nesta aula o professor

ensina o guarani para os alunos e procura falar apenas neste idioma dentro da sala de aula para que os alunos possam praticar. Os costumes e tradições são ensinados e discutidos com os alunos e os artesanatos típicos da cultura guarani é aprendido.

Dentro do possível, a escola tenta se efetivar como bilíngue, procuram falar as duas línguas (português e guarani) no ambiente escolar e todos os cartazes e informações escritas na escola e nos murais estão disponíveis nas duas línguas.

Neste contexto, pode-se observar que a escola indígena representa mais do que um espaço onde se possa aprender o conhecimento sistematizado. Hoje a escola também tem o papel de ensinar aos alunos indígenas o seu idioma, sua história, seus costumes e tradições.

Mas esta questão é uma via de duas mãos, segundo Meliá (1999, p. 02) por meio da escrita, da escola, o Estado por diversas vezes tentou integrar os índios a sociedade nacional, ou seja, “O funcionamento da escola é que estatiza, ou pelo menos condiciona o pensamento e a organização indígena, previamente e além do ensino da própria alfabetização”. O autor afirma que essa escola só poderá ter saldo positivo se “[...] contribuir para a preservação e valorização da cultura e da língua para a defesa desse povo frente aos mecanismos de absorção da sociedade envolvente” (MELIÁ, 1999, p. 03).

Nesse sentido, Nascimento e Urquiza (2010, p. 114) informam que “Romper com políticas e paradigmas conservadores e integracionistas tem sido o grande desafio dos sistemas educacionais e dos movimentos indígenas na trajetória da reinvenção da escola indígena”. Os autores revelam ainda que atualmente a educação escolar indígena diferenciada, tem o propósito de contribuir na construção da autonomia e na produção de identidades e permite aos índios serem protagonistas da sua educação formal.

Após apresentarmos como se configura a educação escolar na Aldeia Nimuendajú, a seguir será apresentada a educação escolar na Aldeia Tereguá.

3.3.2 Educação escolar indígena na Aldeia Tereguá

A Aldeia Tereguá foi a última comunidade a ser criada na Terra Indígena Araribá, sua fundação ocorreu no ano de 2004 e, conseqüentemente sua escola foi a última a ser criada na terra indígena. Antes da construção da escola os alunos da comunidade iam estudar na Aldeia Nimuendajú.

Após diversas reivindicações dos moradores da Aldeia Tereguá por uma escola indígena dentro da comunidade, no ano de 2008 o governo estadual construiu a Escola Estadual Indígena Tereguá, cuja imagem é apresentada a seguir.



Figura 10: Foto da Escola Estadual Indígena Tereguá
Fonte: Michele Aparecida de Sá (2012)

A escola é pequena quando comparada as outras escolas da Terra Indígena Araribá. Possui uma sala de aula, três banheiros, uma cozinha e uma secretaria. Não dispõe de biblioteca, quadra esportiva e sala de informática. Em virtude de ter apenas uma sala de aula e a demanda de alunos ser maior, na frente da escola foi adaptada uma sala de aula dentro de um galpão antigo feito de madeira, neste local são atendidos os alunos da educação infantil.

Para manter a escola em funcionamento, atualmente a equipe pedagógica é constituída por 13 profissionais da comunidade que desempenham os seguintes cargos:

Quadro 6 – Equipe pedagógica da Escola Tereguá

CARGO	QUANTIDADE	HORAS SEMANAIS	VÍNCULO
Vice-diretor	1	40 hrs	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
Professores	10	30 hrs	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
Merendeira	1	40 hrs	Prefeitura Municipal de Avaí
Auxiliar de limpeza	1	40 hrs	Prefeitura Municipal de Avaí / empresa terceirizada

Fonte: Informações coletadas com o vice-diretor

O vice-diretor, por exemplo, tem como função administrar a escola e contribui na elaboração de documentos e organização da secretaria já que na escola não tem secretária. Os professores ministram aulas e quando possível ajudam o diretor nas atividades administrativas. A merendeira contribui na distribuição da merenda, a qual vem pronta da cozinha piloto da cidade de Avaí, limpa a cozinha e lava os utensílios usados pelos alunos na hora da refeição. No caso da auxiliar de limpeza, esta realiza a faxina em toda escola e organiza a sala de aula quando terminam as aulas.

Os funcionários da escola são funcionários públicos, pertencem à Secretaria Estadual de educação e a prefeitura municipal de Avaí. Entretanto, são apenas contratados por contratos temporários porque o Estado não liberou para concurso as vagas existentes nas escolas indígenas estaduais.

A Escola Estadual Indígena Tereguá oferece educação infantil, ensino fundamental e EJA, estando estas etapas de ensino divididas em ciclos: educação infantil (pré-escola), ciclo I (1º ao 3º ano), ciclo II (4º ao 6º ano), ciclo III (7º ao 9º ano) e a EJA (ciclo I e ciclo II). A escola funciona nos três períodos. Pela manhã as aulas são destinadas aos alunos do ciclo III, no período da tarde atende aos alunos da educação infantil e ciclos I e II que funcionam juntos, e a noite as aulas são destinadas a EJA.

De acordo com o vice-diretor, na escola é oferecida educação escolar indígena, entretanto torna-se necessário uma atenção maior do governo estadual, pois os materiais didáticos enviados para a comunidade são os mesmos das escolas dos alunos não índios, e isto reflete no funcionamento, no currículo e nos conteúdos trabalhados na escola, ou seja, interfere na autonomia das escolas indígenas que é assegurada por lei.

Os componentes curriculares são organizados da seguinte forma: Língua Portuguesa, Inglês, Ciências, Matemática, Educação Artística, Educação Física, Geografia, História e Oficina. Esta última é dedicada ao estudo da cultura Terena, do idioma Terena, das histórias, das danças, dos rituais e de outros elementos culturais.

As turmas da escola são organizadas de forma multisseriada e os professores revelam ter dificuldade para trabalhar nas salas de aula formadas dessa maneira, pois se encontram alunos com diferentes níveis de aprendizagem. Um exemplo claro está na turma de alunos que estudam no período da tarde, os ciclos I e II estão numa única sala e por este motivo o professor tem que preparar as aulas e lecionar para seis anos escolares diferentes o que muitas vezes pode comprometer a ação pedagógica. Como mencionado anteriormente, apesar das dificuldades para se trabalhar nas salas multisseriadas, esta em muitos casos, é a

única alternativa para o início da escolarização das crianças que moram no campo (FERRI, 1994).

Na escola existem 23 alunos matriculados e todos pertencem à comunidade de Tereguá, a maior parte dos alunos é do gênero masculino (18 alunos) e uma minoria (cinco alunas) é do gênero feminino. Entre os alunos da escola há uma menina com deficiência intelectual frequentando a educação infantil.

Atualmente a escola conta com dez professores indígenas da comunidade, sendo cinco do gênero feminino e cinco do gênero masculino. Esses professores possuem formações diferenciadas, ou seja, há nove professores com formação no Curso Especial de Formação em Serviço de Professores Indígenas e um professor com formação em nível superior no curso de Formação Intercultural Superior de Professores Indígenas. O vice-diretor da escola também tem formação em nível superior, frequentou o curso de Formação Intercultural Superior de Professores Indígenas, oferecido pela USP.

A escola encontra-se sob jurisdição da Secretaria Estadual de Educação e recebe todo seu material didático desse órgão. Atualmente os livros distribuídos à escola são os mesmos utilizados pelas escolas dos não índios, ou seja, não são adaptados as especificidades culturais da comunidade como assegurado na LDB/1996 e no RCNEI (1998). E assim, como na Escola Nimuendajú, os livros didáticos demoram a chegar e quando chegam não são os solicitados pelos professores e vêm em quantidade inferior ao número de alunos. Sobre isto o vice-diretor conta:

A questão de material que está faltando ainda para nós, a gente pede material e demora um certo tempo para chegar, são materiais pra fazer atividades com os alunos, alguns livros que são mandados por bimestre, o livro do professor não chega... só chega o livro do aluno, fica difícil trabalhar dessa maneira né?.

Neste contexto, uma questão que se levanta é: como os alunos das escolas indígenas se apropriam dos conhecimentos sistematizados produzidos historicamente e coletivamente pelo conjunto de homens (SAVIANI, 2012) se não tem disponível material didático adequado e adaptado as escolas indígenas?

Com relação as avaliações aplicadas pelo próprio sistema estadual de educação e pelo governo federal (SARESP e a Prova Brasil), na Escola Tereguá elas não são aplicadas. Em informação coletada com um profissional de outra escola indígena, as avaliações não acontecem para não expor as escolas que se encontram em processo de implantação.

Mesmo diante dessas dificuldades a escola tem papel de destaque, é vista pelos

índios como ponto de referência da comunidade e grande parte das decisões da aldeia passam por ela.

Um exemplo dessa situação pode ser ilustrado na manifestação que os índios de Araribá fizeram no ano de 2008, quando interditaram a rodovia que liga as cidades de Bauru e Marília. A manifestação foi organizada na escola da Aldeia Tereguá mediante uma reunião ocorrida entre as lideranças de todas as comunidades indígenas de Araribá, os índios queriam que a presidência da FUNAI recuasse da decisão de transferir para Itanhaém, cidade do Litoral Paulista, a Administração Executiva Regional, até então instalada em Bauru.

A escola da comunidade também é o espaço para se aprender os conhecimentos sistematizados, a cultura e tradições, de acordo com o vice-diretor:

A educação escolar indígena hoje é voltada para cultura, na verdade não é resgate... a gente tá tentando manter nossa cultura, porque no decorrer do tempo nós fomos perdendo aos poucos. Mas o que nós temos hoje, o que a gente tem procura manter a cultura para gente poder dar continuidade, passar para crianças devido os mais velhos que tem o conhecimento a gente vai passando para que isso não acabe.

As tradições são trabalhadas na escola por meio das aulas de cultura, nas quais o professor ensina a língua terena, a história de seu povo e o artesanato. Como a agricultura faz parte da tradição do povo Terena, na escola tem um projeto, que está em processo de implantação, para se ensinar e praticar as técnicas de agricultura também na escola.

Como apresentado em outro momento neste estudo, por diversos anos a escola foi utilizada pelo sistema para integrar a população indígena à sociedade nacional, porém, atualmente os povos indígenas a utilizam para revitalizar e manter suas línguas, costumes e tradições. Ou seja, “A alfabetização pode ser instrumento de assimilação, mas também pode ser de afirmação étnica” (MELIÁ, 1979, p. 75).

No caso das escolas das aldeias de Nimuendajú e Tereguá, percebeu-se que apesar de suas limitações⁴², elas passaram a ser reivindicação desse povo que busca nelas ferramentas para reafirmar suas culturas, reaprender a língua indígena e revitalizar as tradições e costumes. Mas não se pode esquecer que também buscam, por meio da escola, aprender os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade que por diversas vezes foram utilizados para dominá-los.

⁴² Os limites das escolas indígenas estudadas estão pautados na falta de equipes qualificadas para atender a demanda das escolas indígenas; ausência de políticas efetivas voltadas a formação inicial e continuada de professores indígenas; ausência de transporte escolar; falta de alimentação escolar adequada; falta de elaboração de material didático a partir dos aspectos culturais de cada comunidade.

Essa busca por escolas que ofertam educação escolar indígena não é reivindicação apenas dos índios de Araribá. De acordo com dados do censo escolar da educação básica, vem aumentando significativamente o número de escolas e matrículas de alunos indígenas nessa modalidade de ensino. Como veremos a seguir.

4 CARACTERIZAÇÃO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

Este capítulo tem por objetivo mapear as matrículas de alunos indígenas em escolas que ofertam educação escolar indígena. Entretanto, o foco do estudo se debruça nas matrículas de alunos com deficiência⁴³.

A análise dos indicadores sociais é compreendida neste estudo a partir da perspectiva materialista histórica, em que as dimensões de qualidade e quantidade não se contrapõem, mas se compõem em uma unidade. Segundo Ferraro (2012, p. 144) “[...] não há quantidade sem qualidade, nem qualidade sem quantidade, a unidade entre essas duas dimensões do real está em sua inseparabilidade ou exigência recíproca, não em qualquer identidade imaginária entre ambas”.

A partir desta perspectiva de análise, os dados que iremos apresentar foram selecionados no Censo Escolar divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O Censo Escolar é um levantamento de dados estatísticos-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e conta com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país, trata-se do principal instrumento de coleta de informações da educação básica. De acordo com o INEP, as informações são utilizadas:

[...] para traçar um panorama nacional da educação básica e servem de referência para a formulação de políticas públicas e execução de programas na área da educação, incluindo os de transferência de recursos públicos como merenda e transporte escolar, distribuição de livros e uniformes, implantação de bibliotecas, instalação de energia elétrica, Dinheiro Direto na Escola e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (BRASIL, 2013).

A divulgação dos dados do Censo Escolar é realizada anualmente pelo INEP por meio das Sinopses Estatísticas. Entretanto, esta divulgação é limitada no que se refere a situação das matrículas de alunos com deficiência na educação escolar indígena, não possibilitando a análise de tais indicadores.

Com relação às Sinopses Estatísticas que apresentam os dados dos censos educacionais, Meletti e Bueno (2011) informam que estas exibem aspectos imprecisos da sua

⁴³ Neste texto entende-se como pessoa com deficiência “[...] aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009).

metodologia de coleta de dados. Os autores explicam, por exemplo, a imprecisão da definição da população alvo da educação especial, a metodologia de coleta ocorre como uma “autodeclaração” das escolas. No entanto, os autores revelam que apesar das imprecisões dos dados obtidos são eles os determinantes das políticas públicas destinadas à educação especial e às pessoas com deficiência, enfatizam “[...] ainda que limitados, os dados disponíveis podem revelar como o atendimento educacional para esta população está evoluindo” (MELETTI; BUENO, 2011, p. 375).

Neste contexto, optou-se por trabalhar com o banco de dados dos Microdados do Censo Escolar da Educação Básica, os quais fazem parte da base de dados dos censos escolares e estão disponíveis no site do INEP (<http://www.inep.gov.br>).

Para as análises pretendidas, delimitou-se o atendimento escolar da população com deficiência na educação escolar indígena segundo as variáveis⁴⁴ indicadas pelo INEP:

- Modalidade de Ensino: ensino regular, educação especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA);
- Tipos de deficiência: deficiência visual (D.V), deficiência auditiva (D.A); deficiência mental (D.M) e deficiência física (D.F). Cabe esclarecer que a deficiência visual refere-se à soma do número de matrículas de alunos cegos e com baixa visão, a deficiência auditiva é a soma das matrículas de alunos com surdez e deficiência auditiva;
- Dependências administrativas: federal, estadual, municipal e privada;
- Sexo: feminino e masculino;
- Atendimento educacional especializado

Neste estudo os dados foram coletados nos anos de 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013. Para a leitura e tratamento estatístico dos Microdados do Censo Escolar da Educação Básica foi utilizado o Software IBM SPSS.

A apresentação e discussão dos resultados obtidos, de acordo com os objetivos propostos neste estudo, encontram-se a seguir.

4.1 Matrículas de alunos na educação escolar indígena no Brasil

As análises dos microdados sobre as matrículas na educação escolar indígena permitiu apresentar resultados sobre a situação das matrículas nesta modalidade de ensino. A

⁴⁴ As nomenclaturas das variáveis estão de acordo com o caderno de instruções do INEP, disponível no endereço eletrônico: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-microdados>. Acesso em: 20 mar. 2014.

Tabela 3 apresenta dados gerais do número de matrículas na educação escolar indígena.

Tabela 3: Número de matrículas na educação escolar indígena no Brasil

Ano	Educação básica	Educação Escolar indígena
2007	52 179 530	208 538
2008	52 321 667	205 871
2009	52 580 452	229 945
2010	51 549 889	246 793
2011	54 436 318	243 794
2012	54 757 106	242 336
2013	54 610 056	250 303

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013).

As matrículas na educação básica apresentaram aumento no recorte temporal estudado, ao comparar o ano de 2013 ao ano base de 2007 observa-se um aumento de 4,6 % do número de matrículas. Destaca-se que a educação escolar indígena representou no ano de 2013 0,45% das matrículas da educação básica.

No Brasil as matrículas de alunos indígenas tiveram oscilação no período estudado, no ano de 2008 ocorreu uma pequena queda seguida de dois aumentos consecutivos nos anos de 2009 e 2010. Nos anos de 2011 e 2012 ocorreu diminuição no número de matrículas seguida por aumento de 7. 967 matrículas. Quando comparado o ano base de 2007 a 2013 percebe-se um aumento expressivo do número de matrículas na educação escolar indígena, 20,02%, enquanto que na educação básica o aumento foi de 4,6%, isto quer dizer que as matrículas na educação escolar indígena vêm aumentando mais do que as matrículas gerais da educação básica.

Este aumento das matrículas pode estar associado a diversos fatores, um deles pode relacionar-se ao aumento da população indígena brasileira, de acordo com dados do Censo Demográfico de 2010 essa população passou de 294 mil, em 1991, para 817,9 mil⁴⁵. Também pode estar associado às diversas lutas que os povos indígenas vêm travando com o governo para garantir seus direitos as terras e a educação escolar.

Com a intenção de demonstrar como se distribui as matrículas na educação escolar indígena, a tabela 4 apresenta as matrículas por modalidade de ensino.

⁴⁵ Esse número corresponde tanto aos residentes em terras indígenas demarcada quanto os indígenas declarados fora delas.

Tabela 4: Número de matrículas na educação escolar indígena por modalidade de ensino no Brasil

Ano	Total geral de matrículas na educação escolar indígena	Modalidade de Ensino		
		Ensino Regular	Educação Especial	EJA
2007	208 538	185 091	103	23 344
2008	205 871	184 902	203	20 766
2009	229 945	206 437	165	23 343
2010	246 793	225 716	80	20 997
2011	243 794	219 712	93	23 794
2012	242 336	208 604	265	26 022
2013	250 303	214 248	30	23 834

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013).

De modo geral, verifica-se no período estudado que a maior parte das matrículas na educação escolar indígena concentra-se no ensino regular e a minoria encontra-se na educação especial.

As matrículas no ensino regular tiveram um decréscimo no ano de 2007 para 2008 (189 matrículas), entretanto teve dois aumentos consecutivos nos anos seguintes (2009 e 2010), seguido por duas quedas nos anos de 2011 e 2012 e aumento das matrículas em 2013. Ao comparar o ano base de 2007 ao ano de 2013 percebe-se um aumento de 15,7% das matrículas no ensino regular.

A educação especial foi a modalidade de ensino em que ocorreu maior oscilação no período estudado. Teve um aumento de 100 matrículas no ano de 2008 seguido de duas quedas nos anos de 2009 (38 matrículas) e 2010 (85 matrículas) e aumento no ano de 2011 (13 matrículas). No ano de 2012 as matrículas nesta modalidade de ensino tiveram aumento de 172 matrículas, destaca-se que estas matrículas concentravam-se nos estados do Amazonas (46 matrículas) e Paraná (219 matrículas).

No ano de 2013 ocorreu queda drástica no número de matrículas na educação especial (235 matrículas), neste ano havia apenas 30 matrículas, sendo distribuídas nos estados do Amazonas (29 matrículas) e Alagoas (1 matrícula). Cabe destacar que no estado do Paraná todas as matrículas do ano anterior (2012) desapareceram, este fato requer um estudo mais minucioso e em *locus* para identificar o que aconteceu. Uma hipótese que pode ser levantada é criação de políticas públicas inclusivas que recomendam a entrada das pessoas com deficiência nas escolas regulares, este é o caso da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a qual enfatiza que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades devem ter acesso, participação nas escolas regulares.

As matrículas na EJA tiveram oscilação em todo período estudado, no ano de 2008 ocorreu queda de 11% seguida por aumento de 12,4% em 2009, no ano de 2010 ocorreu outra queda (11%) seguida de aumento em 2011 (13,3%) e 2012 (9,3%) e novamente queda de 8,4% em 2013. Ao cotejar os dados de 2013 ao ano base de 2007 percebe-se um pequeno aumento nas matrículas da EJA de 2,09% (490 matrículas).

A tabela 5 apresenta a distribuição das matrículas na educação escolar indígena por dependência administrativa.

Tabela 5: Número de matrículas na educação escolar indígena por dependência administrativa no Brasil

Ano	Dependência Administrativa			
	Federal	Estadual	Municipal	Privada ⁴⁶
2007	0	106 433	100 884	1 278
2008	0	105 286	90 014	2 130
2009	0	113 244	108 204	10 507
2010	2 310	114 234	104 879	8 638
2011	2 300	113 823	117 638	15 491
2012	889	120 812	115.665	4 979
2013	1 887	123 668	121 927	2 821

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013).

Nota-se que a dependência administrativa federal não possuía matrículas da educação escolar indígena, porém destaca-se que a partir de 2010 começou a surgir matrículas nesta dependência administrativa, ou seja, no ano de 2010 havia 2.310 e no ano de 2011 existiam 2.300 matrículas, em 2012 houve queda (889) e em 2013 o número de matrículas voltou a aumentar (1887).

No período analisado, observa-se que a maior parte das matrículas concentrava-se na dependência administrativa estadual e, ao comparar o ano base de 2007 a 2013 houve um aumento de 16,2%. Os dados revelam que apesar das políticas de descentralização (C.F/1988 e LDB/1996) apontarem o ensino fundamental como incumbência dos municípios as escolas de educação escolar indígena, de modo geral, estão a cargo dos estados.

A dependência administrativa municipal tem o segundo maior número de matrículas. Cabe destacar que em 2011 esta instância administrativa possuía o maior número de

⁴⁶ De acordo com INEP, dependência administrativa privada refere-se as instituições particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas.

matrículas no Brasil. Mesmo com oscilação das matrículas no período estudado houve um aumento significativo das matrículas quando se compara os anos de 2007 e 2013 (20,8%).

Na dependência administrativa privada ocorreu grande oscilação no período estudado. Nos anos de 2007 e 2008 existiam respectivamente 1.278 e 1.130 matrículas, mas nos anos de 2009, 2010 e 2011 houve um aumento expressivo, respectivamente 10.507, 8.638, 15.491 matrículas, ou seja, os anos que tiveram o maior percentual de matrículas. Após 2011 as matrículas tiveram quedas acentuadas, em 2012 existiam 4.979 e em 2013 2.821 matrículas.

A tabela 6 apresenta o número de matrículas na educação escolar indígena por sexo, no Brasil.

Tabela 6: Número de matrículas na educação escolar indígena por sexo no Brasil.

Ano	Sexo ⁴⁷	
	Feminino	Masculino
2007	101 257	107 321
2008	100 732	106 698
2009	113 117	118 808
2010	111 372	119 189
2011	121 100	128 152
2012	118 271	124 065
2013	122 016	128 287

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013).

De modo geral, pode-se observar, em todo período estudado, que a maior parte das matrículas na educação escolar indígena é de homens, ou seja, em todos os anos estudados o número de matrículas do sexo masculino foi superior ao do sexo feminino, se compararmos os dados de mulheres e homens, no ano de 2013, percebe-se uma vantagem do sexo masculino em relação ao feminino.

Estudo realizado por Ferraro e Schäfer (2007, p. 10) sobre a escolarização e analfabetismo indígena no Brasil, os autores revelaram que “[...] em todas as regiões as taxas de não-alfabetização são acentuadamente mais elevadas entre as mulheres” indígenas e a entrada delas à escola está retardada em relação ao que se verifica para o conjunto da população brasileira, onde elas já superaram os homens na maioria dos indicadores educacionais.

⁴⁷ Nomenclatura utilizada pelo INEP.

4.1.1 Matrículas de alunos com deficiência na educação escolar indígena no Brasil

A seguir serão apresentados os dados de alunos com deficiência (cegueira, baixa visão, surdez, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência mental) na educação escolar indígena no Brasil.

Tabela 7: Número de matrículas de alunos com deficiência na educação escolar indígena no Brasil.

Ano	Total geral de matrículas na educação escolar indígena	Matrículas de alunos com deficiência na educação escolar indígena
2007	208 538	538
2008	205 871	607
2009	229 945	612
2010	246 793	758
2011	243 794	1 152
2012	242 336	1 568
2013	250 303	2 057

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013).

Verifica-se na tabela que o número de matrículas de alunos indígenas com deficiência aumentou ano a ano em todo período estudado. Se compararmos o ano base de 2007 ao ano de 2013 percebe-se aumento de 1.520 matrículas (282,5%). Ao analisarmos o ano de 2013 observa-se que as matrículas de alunos com deficiência representavam 0,82% do número total de matrículas na educação escolar indígena no Brasil.

Com a intenção de entender como estão divididas as matrículas de alunos com deficiência na educação escolar indígena, na tabela a seguir serão apresentadas as matrículas de alunos com deficiência por modalidade de ensino.

Tabela 8: Número de matrículas de alunos com deficiência na educação escolar indígena por modalidade de ensino no Brasil

Ano	Total geral de matrículas de alunos com deficiência na educação escolar indígena	Modalidade de Ensino		
		Ensino Regular	Educação Especial	EJA
2007	538	263	121	154
2008	607	340	205	62
2009	612	424	147	41
2010	758	613	81	64
2011	1 152	931	104	117
2012	1 568	1 127	265	176
2013	2 057	1 405	30	154

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013).

Nota-se no período estudado, que a maior parte das matrículas encontra-se no ensino regular, o que vem revelar que a maioria dos alunos indígenas com deficiência frequenta as escolas com os demais alunos sem deficiência. Mas frequentar não quer dizer que estão aprendendo ou recebem atendimento específico às suas necessidades educacionais, para tal afirmação torna-se necessário outros tipos de investigações, de preferência realizadas em *locus*.

Ao analisarmos todo o período (2007 a 2013) percebe-se que o número de matrículas no ensino regular aumentou ano a ano e se compararmos o ano base de 2007 a 2013 verifica-se um acréscimo de 1.519 matrículas. Destaca-se também que no ano de 2013 as matrículas de alunos com deficiência no ensino regular representaram 68,3% do total geral de matrículas de alunos com deficiência na educação escolar indígena.

Outro fato observado na tabela é que a modalidade educação especial teve oscilação das matrículas em todo período estudado, por exemplo, no ano de 2008 teve aumento de 84 matrículas, porém nos anos de 2009 e 2010 teve duas quedas consecutivas (58 e 66 matrículas, respectivamente) e aumento no ano de 2011 (23 matrículas) e 2012 (161 matrículas), seguido por uma queda de 235 matrículas em 2013.

Ao comparar os dados dos anos de 2007 e 2013, verifica-se diminuição de 91 matrículas na educação especial. Vale destacar que tal redução pode tanto indicar migração para as outras modalidades de ensino ou escolas que não ofertam educação escolar indígena quanto evasão escolar. Os dados coletados neste estudo não permitem este tipo de análise, assim remetem à necessidade de se realizar outras investigações de preferência no estado que teve a redução drástica das matrículas (Paraná).

Com relação à modalidade de ensino EJA, no período estudado observa-se oscilação das matrículas, mas ao cotejar as matrículas do ano base de 2007 ao ano de 2013 verifica-se que a quantidade permaneceu inalterável apesar das oscilações no período, ou seja, em 2007 havia 154 matrículas igualmente o ano de 2013. Destaca-se que esse resultado contradiz aos achados de Meletti e Bueno (2010), estudo realizado pelos autores sobre a situação das matrículas do alunado da educação especial no Brasil aponta o crescimento do número de matrículas de alunos com deficiência na EJA.

Para ilustrar melhor como estão distribuídos os alunos indígenas com deficiência por modalidade de ensino, na tabela 9 apresenta dados de matrículas de alunos por tipo de deficiência e modalidade de ensino.

Tabela 9: Número de matrículas de alunos com deficiência na educação escolar indígena por modalidade de ensino e tipo de deficiência no Brasil

Ano	Ensino Regular				Educação Especial				EJA			
	Tipo de deficiência				Tipo de deficiência				Tipo de deficiência			
	D.V	D.A	D.F	D.M	D.V	D.A	D.F	D.M	D.V	D.A	D.F	D.M
2007	67	60	49	87	18	55	11	37	114	9	19	12
2008	67	87	53	133	19	65	35	86	33	7	4	18
2009	72	105	75	172	7	32	19	89	16	9	10	6
2010	94	140	121	258	6	12	30	33	37	13	7	7
2011	125	193	161	452	6	9	28	61	64	18	8	27
2012	160	201	209	557	10	10	36	209	108	15	14	39
2013	204	176	251	774	4	2	18	6	81	13	19	41

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013).

Na modalidade ensino regular, no período estudado, a deficiência que teve maior incidência foi a mental, seguida por deficiência auditiva, deficiência física e deficiência visual. A deficiência mental teve aumento significativo nos anos analisados, se cotejarmos os dados do ano base de 2007 ao ano de 2013 percebe-se aumento de 687 matrículas de alunos com deficiência mental, enquanto a deficiência auditiva teve aumento de 116 matrículas, a física de 201 matrículas e a visual de 137 matrículas.

No caso dos alunos indígenas com deficiência mental, chama à atenção a incidência e o aumento das matrículas ao longo do período analisado. Quando cotejados os dados deste estudo com os achados de Meletti e Bueno (2010), verifica-se que ambos os estudos apontam um crescimento significativo do número de matrículas de alunos com deficiência mental no ensino regular.

Cabe destacar também o estudo de doutorado de Goes (2014, p. 103) que analisou as matrículas de alunos com deficiência mental. Neste estudo pode-se constatar que houve um aumento significativo das matrículas de alunos com este tipo de deficiência no ensino regular. Um dado relevante a ser destacado é que houve decréscimo de 34 mil matrículas na educação especial, enquanto que no ensino regular o aumento de matrículas de alunos com deficiência mental foi de 246 mil, o autor conclui que “[...] ainda que toda a redução das matrículas da educação especial tivesse migrado para o ensino regular, teríamos mais de 200 mil matrículas novas: foram novos alunos diagnosticados como tal.”

Sabe-se que existe uma dificuldade em identificar e diagnosticar alunos com deficiência mental, que muitas vezes acarreta nos alunos com dificuldades de aprendizagem ou mesmo problemas de comportamento serem identificados com tal deficiência (VELTRONE, 2011).

Os números de matrículas de alunos com D.M podem aumentar significativamente nos próximos anos, em janeiro de 2014 foi aprovada a NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC/SECADI/DPEE, que desconsidera como sendo imprescindível a apresentação de laudo médico por parte do aluno com deficiência, pois trata-se de atendimento pedagógico e não clínico. De acordo com a nota:

A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito. (BRASIL, 2014a).

Assim, para declarar no Censo Escolar os alunos público alvo da educação especial deve-se considerar as definições deste público contidas na Resolução do CNE/CEB, nº 4/2009⁴⁸ e não mais esperar pelos laudos médicos dos alunos.

Com relação aos sistemas segregados de ensino, neste estudo representado pela modalidade de educação especial, a qual é entendida pelo censo escolar como escolas especiais ou classes especiais, verifica-se que a deficiência com maior incidência no período estudado foi a mental, sendo que no ano de 2012 teve maior incidência (209 matrículas) e o ano de 2013 com a menor incidência (6 matrículas). Cabe esclarecer que grande parte dessas matrículas de alunos com deficiência mental, no ano de 2012, encontrava-se no estado do Paraná (196 matrículas) e no ano seguinte essas matrículas “sumiram” da modalidade educação especial neste estado. Este tipo de análise não permite fazer aferições sobre o que aconteceu com essas matrículas, se migraram para outra modalidade de ensino ou se evadiram da escola, sugere-se uma análise mais específica sobre essa situação e que seja realizada em *locus* no estado.

Ao compararmos o ano base de 2007 ao ano de 2013, na modalidade educação especial, observa-se também redução das matrículas de alunos indígenas com deficiência visual e auditiva e aumento das matrículas de alunos com deficiência física.

No caso da modalidade de ensino EJA, os dados indicam a deficiência visual como

⁴⁸ Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009).

tendo a maior incidência no período estudado, esta deficiência teve o maior número de matrículas na EJA em todos os anos. Mas se cotejarmos os dados do ano de 2007 com o ano de 2013 percebe-se oscilação do número de matrículas por deficiência, por exemplo, as matrículas de alunos com deficiências visual tiveram um decréscimo de 33 matrículas, enquanto as matrículas de alunos com deficiência auditiva e mental tiveram aumento de 4 e 29 matrículas respectivamente.

Na tabela 10 apresenta-se os dados de matrículas de alunos com deficiência na educação escolar indígena por sexo.

Tabela 10: Número de matrículas de alunos com deficiência na educação escolar indígena por sexo no Brasil

Ano	Sexo									
	Feminino					Masculino				
	D.V	D.A	D.F	D.M	TOTAL	D.V	D.A	D.F	D.M	TOTAL
2007	103	73	38	61	275	95	51	41	78	265
2008	63	75	45	104	287	63	87	48	142	340
2009	43	79	46	128	296	35	80	62	180	357
2010	74	83	81	143	381	73	112	98	187	470
2011	81	113	100	259	553	124	136	111	403	774
2012	131	124	135	383	773	170	142	171	617	1 100
2013	136	107	156	449	848	178	125	190	716	1 209

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013).

No período analisado a incidência de deficiência foi maior entre os homens e a deficiência com o maior número de casos foi a mental seguida pela auditiva. Ao cotejarmos o total das matrículas de homens do ano base de 2007 ao ano de 2013 percebe-se aumento de 944 matrículas, ao compararmos esses anos por tipo de deficiência tem-se os seguintes resultados: aumento de 83 matrículas de alunos com deficiência visual, 74 auditiva, 149 física, 638 mental.

No caso das mulheres, a deficiência que teve a maior incidência no período estudado foi a mental seguida pela deficiência auditiva. Porém, se compararmos os dados do ano de 2007 ao ano de 2013 percebe-se aumento de matrículas em todas as deficiências: deficiência visual 33 matrículas, deficiência auditiva 34 matrículas, deficiência física 118 matrículas e deficiência mental 388 matrículas. Ao cotejarmos o total de matrículas de mulheres com deficiência constata-se um acréscimo de 573 matrículas, verifica-se que houve aumento menor das matrículas de mulheres em relação à dos homens.

Observa-se neste estudo que os dados anteriores revelaram a existência de alunos indígenas com deficiência matriculados nas diferentes modalidades de ensino. No entanto, na

tabela 11 serão apresentados dados referentes ao atendimento educacional especializado, ou seja, será demonstrado se os alunos com deficiência que estavam matriculados nas escolas indígenas do Brasil recebiam algum tipo de atendimento educacional especializado.

Tabela 11: Número de matrículas de alunos com deficiência na educação escolar indígena que recebem atendimento especializado no Brasil

Ano	Tipo de deficiência				TOTAL
	DV	DA	DF	DM	
2007	32	24	20	27	103
2008	39	18	13	63	133
2009	12	13	3	35	63
2010	9	27	19	42	97
2011⁴⁹	8	24	8	95	135

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2007, 2008, 2009, 2010 e 2011).

De modo geral, podemos observar que uma minoria de alunos indígenas com deficiência recebia algum tipo de atendimento educacional especializado no decorrer do período estudado. Entretanto, verifica-se uma oscilação das matrículas no período, ou seja, no ano de 2008 teve aumento de 30 matrículas de alunos que recebiam atendimento, porém em 2009 teve uma diminuição de 70 matrículas, seguida do aumento de 34 matrículas em 2010 e 38 matrículas no ano de 2011.

No período analisado os alunos com deficiência mental foram os que mais se beneficiaram com o atendimento educacional especializado e os alunos com deficiência física tiveram o menor número de atendimento.

Cabe destacar que no ano de 2011 o estado de Mato Grosso do Sul foi o estado brasileiro que ofereceu o maior número de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência matriculados na educação escolar indígena. Isto é, 35 alunos com deficiência se beneficiaram desse atendimento, sendo 31 com deficiência mental, dois com deficiência auditiva, um com deficiência visual e um com deficiência física.

Ao analisar os dados do ano de 2011, percebe-se a existência de 1.152 matrículas de alunos com deficiência, entretanto apenas 135 alunos recebiam atendimento educacional especializado, ou seja, apenas 11,7%. Destaca-se que o atendimento educacional especializado é um direito assegurado em diversas legislações e documentos. A CF/1988,

⁴⁹A análise dessa tabela focou-se no período de 2007 a 2011 porque nos anos de 2012 e 2013 os dados disponibilizados pelo INEP não permitiram cruzar a variável de alunos com deficiência na educação escolar indígena com a variável Atendimento Educacional Especializado.

garante à oferta do Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência preferencialmente no ensino regular (Art. 208). A LDB/1996 também assegura o atendimento educacional às pessoas com deficiência.

Neste contexto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) atribui responsabilidade ao poder público quanto a efetivação do Atendimento Educacional Especializado. Esta política também assegura que os recursos, serviços e o Atendimento Educacional Especializado estejam nos projetos políticos pedagógicos das escolas indígenas, os quais devem ser construídos com base nas diferenças socioculturais dessa população.

Atualmente há uma movimentação do governo para atender as determinações das leis e políticas, para isto estão implantando salas de recursos multifuncionais para ofertar atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, porém neste estudo constatou-se que essas salas estão chegando de forma precária às escolas indígenas, pois a maioria de seus alunos com deficiência frequenta as escolas sem receber qualquer tipo de atendimento especializado.

4.2 Matrículas de alunos na educação escolar indígena no Estado de São Paulo

Como este estudo se dedicou a estudar a relação entre a educação especial e a educação escolar indígena na Terra Indígena de Araribá, localizada no Estado de São Paulo, a seguir serão apresentados dados da educação escolar indígena deste estado para que se possa compreender sua configuração.

Na tabela 12 serão apresentados dados de matrículas da educação escolar indígena no estado de São Paulo.

Tabela 12: Número de matrículas na educação escolar indígena no Estado de São Paulo

Ano	Unidade da Federação		
	Brasil	Sudeste	São Paulo
2007	208 538	5 065	1 074
2008	205 871	5 606	1 127
2009	229 945	9 202	1 676
2010	246 793	8 410	1 650
2011	243 794	11 749	2 015
2012	242 336	6 659	1 647
2013	250 303	9 057	2 010

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013).

As matrículas na educação escolar indígena, no Estado de São Paulo, vêm crescendo no decorrer do período estudado, enquanto as matrículas na educação escolar indígena no Brasil cresceram 20,02%, quando comparado o ano de 2007 e 2013, a educação escolar indígena na região sudeste aumentou de 78,8% e no estado de São Paulo o aumento foi de 87,1% no mesmo período, ou seja, acima das matrículas na educação escolar indígena nacional.

Este aumento das matrículas acima da média nacional pode estar associado a implantação de escolas indígenas no Estado de São Paulo que é uma iniciativa recente quando comparada a outros estados brasileiros, conforme já mencionado, apenas a partir de 2003 o estado de São Paulo começou a reconhecer e implantar escolas em T.I que ofertam educação escolar indígena.

Na tabela 13 serão apresentados dados de matrículas na educação escolar indígena no Estado de São Paulo por modalidade de ensino.

Tabela 13: Número de matrículas na educação escolar indígena por modalidade de ensino no Estado de São Paulo

Ano	Total geral de matrículas na educação escolar indígena no Estado de São Paulo	Modalidade de Ensino		
		Ensino Regular	Educação Especial	EJA
2007	1 074	1 001	0	73
2008	1 127	1 056	0	71
2009	1 676	1 566	0	110
2010	1 650	1 570	0	80
2011	2 015	1 935	0	80
2012	1 647	1 589	0	58
2013	2 010	1 943	0	67

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013).

Observa-se que a maior parte das matrículas na educação escolar indígena no Estado de São Paulo encontra-se no ensino regular, enquanto na educação especial não existe matrículas nesta modalidade de ensino.

As matrículas na modalidade de ensino regular aumentaram ano a ano no período estudado, e ao comparar o ano base de 2007 ao ano de 2013 percebe-se aumento de 942 matrículas no ensino regular na educação escolar indígena.

Com relação a modalidade de ensino EJA, esta teve oscilação no período analisado, no ano de 2007 existia 73 matrículas, em 2008 esse número caiu para 71 e aumentou para 110 no ano de 2009 tendo outra queda de 30 matrículas no ano de 2010. No ano de 2011 não

houve alteração, o número de matrículas foi igual ao ano de 2010, ou seja, 80 matrículas. No ano de 2012 ocorreu queda de 22 matrículas e acréscimo de 9 matrículas em 2013.

Na tabela 14 encontra-se a distribuição das matrículas por dependência administrativa no Estado de São Paulo.

Tabela 14: Número de matrículas na educação escolar indígena por dependência administrativa no Estado de São Paulo

Ano	Dependência Administrativa			
	Federal	Estadual	Municipal	Privado
2007	0	676	398	0
2008	0	715	401	11
2009	0	1 077	402	197
2010	0	1 166	369	115
2011	0	1 271	349	395
2012	0	1 298	349	0
2013	302	1 374	334	0

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013).

As matrículas na educação escolar indígena concentram-se, em sua maioria, na dependência administrativa estadual. Ao analisar os dados ano a ano, no período de 2007 a 2013, verifica-se aumento de 103,2% das matrículas em escolas do estado. Esse aumento pode estar associado a Resolução SE 147, de dezembro de 2003, a qual “Dispõe sobre a organização e o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo”, a qual visa reconhecer e criar estabelecimento de ensino que funcionam em comunidades indígenas no estado de São Paulo.

Cabe destacar que na instância municipal houve oscilação no período analisado, com queda de 64 matrículas quando comparados os anos de 2007 e 2013. Na instância privada também ocorreu oscilação das matrículas, enquanto no ano de 2007 não existia matrículas, em 2008, 2009 e 2010 houve acréscimo constante, entretanto nos anos seguintes (2012 e 2013) essas matrículas reduziram a zero. Uma hipótese a ser levantada é que essas matrículas podem ter migrado para outras instâncias ou até mesmo para escolas que não ofertam educação escolar indígena especificamente. Na instância federal, no ano de 2013, apareceu 302 matrículas de alunos indígenas.

A dependência administrativa onde se encontra as matrículas da educação escolar indígena torna-se pouco relevante quando consideramos que os órgãos responsáveis por elas devem respeitar as particularidades dos povos indígenas nesta modalidade de ensino. A este respeito, no RCNEI, é apontado:

A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas em suas particularidades. (BRASIL, 1998, p. 34).

Na tabela 15 serão apresentados dados de matrículas na educação escolar indígena por sexo no Estado de São Paulo.

Tabela 15: Número de matrículas na educação escolar indígena por sexo no Estado de São Paulo

Ano	Sexo	
	Feminino	Masculino
2007	567	507
2008	579	548
2009	836	840
2010	826	824
2011	997	1 018
2012	821	826
2013	1 002	1 008

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013).

De modo geral, pode-se observar em todo período estudado que no Estado de São Paulo as matrículas de homens e mulheres estão quase equiparadas, fato este divergente dos dados nacionais, os quais apontam uma prevalência das matrículas de homens na educação escolar indígena.

Porém, ao analisar os dados separadamente verifica-se aumento nas matrículas de mulheres (76,7%) quando comparado o ano de 2007 ao ano de 2013, com relação aos homens teve aumento de 98,8% nas matrículas, ou seja, vem crescendo mais do que as matrículas de mulheres.

4.2.1 Matrículas de alunos com deficiência na educação escolar indígena no Estado de São Paulo

A seguir serão apresentados os dados de alunos com deficiência (cegueira, baixa visão, surdez, deficiência auditivo, deficiência física e deficiência mental) na educação escolar indígena no Estado de São Paulo.

Tabela 16: Número de matrículas de alunos com deficiência na Educação Escolar Indígena

Ano	Unidade da Federação		
	Brasil	Sudeste	São Paulo
2007	538	6	1
2008	607	6	2
2009	612	24	2
2010	758	31	2
2011	1 152	46	5
2012	1 568	38	7
2013	2 057	92	7

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013).

No Brasil, no ano 2007, antes mesmo da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), primeiro documento a assegurar a interface da educação especial na educação escolar indígena, havia no país um número considerável de matrículas de alunos indígenas com deficiência.

Na região Sudeste, o número de matrículas de alunos com deficiência aumentou consecutivamente no período estudado. Ao comparar o ano de 2007 com o ano de 2013 verifica-se um aumento de 86 matrículas de alunos com deficiência.

No Estado de São Paulo, no ano de 2007, existia apenas uma matrícula de aluno com deficiência na educação escolar indígena. No período estudado, as matrículas de alunos com deficiência aumentaram, mas quando comparado o ano base de 2007 a 2013 obtém-se um acréscimo de 6 alunos com deficiência na educação escolar indígena.

A tabela 17 apresenta dados de matrículas de alunos com deficiência por modalidade de ensino no Estado de São Paulo.

Tabela 17: Número de matrículas de alunos indígenas com deficiência por modalidade de ensino no Estado de São Paulo

Ano	Total geral de matrículas na educação escolar indígena no Estado de São Paulo	Modalidade de Ensino		
		Ensino Regular	Educação Especial	EJA
2007	1 074	1	0	0
2008	1 127	2	0	0
2009	1 676	2	0	0
2010	1 650	2	0	0
2011	2 015	5	0	0
2012	1 647	7	0	0
2013	2 010	7	0	0

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013).

No Estado de São Paulo, todas as matrículas de alunos com deficiência encontram-se no ensino regular. Na educação especial e educação de jovens e adultos não possui matrículas de alunos com deficiência. Entretanto, o estudo de Sá e Cia (2012) sobre as matrículas de alunos indígenas com deficiência no Brasil aponta a existência de matrículas de alunos indígena na educação especial (6,15%) e na educação de jovens e adultos - EJA (8,36%), fato este diferente da realidade encontrada no Estado de São Paulo.

Na tabela 18 encontram-se as matrículas de alunos com deficiência na educação escolar indígena distribuída por dependência administrativa.

Tabela 18: Número de matrículas de alunos com deficiência na educação escolar indígena por dependência administrativa no Estado de São Paulo

Ano	Dependência Administrativa							
	Federal		Estadual		Municipal		Privado	
	Total	Deficiência	Total	Deficiência	Total	Deficiência	Total	Deficiência
2007	0	0	676	1	398	0	0	0
2008	0	0	715	2	401	0	11	0
2009	0	0	1 077	1	402	0	197	1
2010	0	0	1 166	2	369	0	115	0
2011	0	0	1 271	5	349	0	395	0
2012	0	0	1 298	7	349	0	0	0
2013	302	0	1 374	7	334	0	0	0

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013).

Observa-se no período estudado que a maior parte das matrículas de alunos com deficiência encontra-se na dependência administrativa estadual, enquanto que apenas uma, no ano de 2009, estava na instância privada. Neste contexto, pode-se afirmar que se torna incumbência do estado fornecer apoio e atendimento educacional especializado para esses alunos uma vez que este direito está garantido legalmente.

A tabela 19 apresenta as matrículas de alunos por tipo de deficiência e modalidade de ensino no Estado de São Paulo.

Tabela 19: Número de matrículas de alunos com deficiência na educação escolar indígena por modalidade de ensino e tipo de deficiência no Estado de São Paulo

Ano	Ensino Regular				Educação Especial				EJA			
	Tipo de deficiência				Tipo de deficiência				Tipo de deficiência			
	D.V	D.A	D.F	D.M	D.V	D.A	D.F	D.M	D.V	D.A	D.F	D.M
2007	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2008	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2009	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
2010	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
2011	0	1	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0
2012	0	1	2	4	0	0	0	0	0	0	0	0
2013	0	1	2	4	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013).

As matrículas dos alunos com deficiência estão todas localizadas na modalidade de ensino regular. De acordo com os dados, as deficiências encontradas nos alunos indígenas do Estado de São Paulo referem-se à deficiência auditiva, deficiência física e deficiência mental. A deficiência que mais aumentou no período estudado foi a mental com quatro casos no ano de 2013, o mesmo foi verificado no estudo realizado por Meletti e Bueno (2010) nas matrículas da educação básica, os quais identificaram que o número de alunos com deficiência mental aumentou significativamente no ensino regular.

Com relação ao atendimento educacional especializado, os alunos com deficiência, até o ano de 2013, frequentavam as escolas indígenas de suas comunidades sem receber qualquer tipo de atendimento. Esse fato mostra descaso e omissão do poder público estadual diante dos povos indígenas com e sem deficiência.

Cabe destacar que recentemente entrou em vigor a Resolução SE 61, de 11 de novembro de 2014, que dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino do estado de São Paulo, apesar de ser o documento mais recente que trata da educação especial e os serviços oferecidos por ela, nada é mencionado para as pessoas indígenas com deficiências e suas escolas, isto revela que essa população continua invisível para os governantes.

A tabela 20 apresenta as matrículas de alunos com deficiência por sexo no Estado de São Paulo.

Tabela 20: Número de matrículas de alunos com deficiência na educação escolar indígena por sexo no Estado de São Paulo

Ano	Sexo							
	Feminino				Masculino			
	D.V	D.A	D.F	D.M	D.V	D.A	D.F	D.M
2007	0	0	0	0	0	0	1	0
2008	0	0	0	0	0	1	1	0
2009	0	0	0	1	0	1	0	0
2010	0	0	0	0	0	1	0	1
2011	0	0	1	2	0	1	0	1
2012	0	0	2	3	0	1	0	1
2013	0	0	2	3	0	1	0	1

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013).

Ao analisar a tabela, percebe-se que no período estudado, no Estado de São Paulo, a incidência do registro da deficiência foi maior entre as mulheres o que difere dos dados anteriormente apresentados sobre o Brasil, que a prevalência da deficiência é maior entre os homens.

Por meio dos dados também se pode verificar que desapareceu uma matrícula do sexo masculino com deficiência física, ou seja, frequentou a escola nos anos de 2007 e 2008, a partir de 2009 não houve mais matrículas. Algumas hipóteses podem ser levantadas a este respeito, o aluno pode ter evadido da escola ou ao se preencher os dados do censo escolar não foi lançada a deficiência desse aluno.

O mesmo ocorreu com uma matrícula do sexo feminino que possuía deficiência mental, frequentou a escola no ano de 2009 e desapareceu em 2010, a partir de 2011 houve aumento de duas matrículas de alunas com deficiência mental e três matrículas nos anos de 2012 e 2013.

Cabe destacar que os dados apresentados sobre alunos indígenas com deficiência não retratam a realidade concreta das comunidades, pois o número de pessoas indígenas com deficiência pode ser maior do que os apresentados aqui. Um exemplo sobre este fato refere-se as pesquisas de Sá (2011), Souza (2011) e Bruno (2012) referente ao mapeamento de deficiências na população indígena da Região da Grande Dourados, em Mato Grosso do Sul, os estudos revelaram a existência de vários indígenas com deficiência em idade escolar fora das escolas.

Neste capítulo foram apresentados os dados de matrículas dos alunos indígenas com deficiência. A seguir apresenta-se a realidade concreta de crianças indígenas com deficiência que vivem em T.I no Estado de São Paulo.

5 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA TERRA INDÍGENA ARARIBÁ NO ESTADO DE SÃO PAULO

Este capítulo tem por objetivo descrever, analisar e refletir sobre a educação e escolarização de crianças indígenas com deficiência na Terra Indígena Araribá e procura ainda discutir os limites e possibilidades da escolar indígena frente aos alunos com deficiência.

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

Pela legislação atual, a educação especial e educação escolar indígena são consideradas um direito social e nas últimas décadas, diversos documentos vêm norteando estas duas modalidades da educação. Assim, primeiramente, apresenta-se os conceitos encontrados nas políticas sobre a educação especial e educação escolar indígena e como essa interface se configura na legislação atual.

A educação especial é entendida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 (LDB/1996) como modalidade de educação transversal que perpassa todos os níveis de ensino, sendo oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os alunos com necessidades especiais.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) a educação especial se constitui como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), identifica as necessidades educacionais especiais, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas salas comuns do ensino regular.

Nessa perspectiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, assim considerados neste documento:

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na

comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 09).

No caso da educação escolar indígena, esta foi garantida na Constituição Federal (C.F/1988), a qual no Art. 10 assegurou “[...] às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Observa-se que a educação escolar indígena, almejada por diferentes comunidades e assegurada constitucionalmente veio apontar um novo modelo de educação escolar, marcada pelo direito à diferença, pois no texto da Constituição foi assegurado a utilização de suas línguas.

Nesse contexto, a LBD/1996 garante para estas comunidades a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural e o respeito aos processos próprios de aprendizagem de cada comunidade indígena no processo escolar (Art. 79). De acordo com esta legislação a educação escolar indígena tem por objetivo:

- I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (Art.78)

O Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas (RCNEI, 1998) se concretiza como um documento importante, uma vez que traz informações sobre os novos parâmetros, faz orientações curriculares e procedimentos pedagógicos em diversas áreas do saber, discute a atuação e a formação dos professores indígenas. Este documento define cinco características da escola indígena: comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada.

De acordo com esse referencial ela é **comunitária** porque é conduzida pela comunidade indígena de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios; é **intercultural** porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; é **bilíngue/multilíngue** porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e as práticas religiosas, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas é, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua; é **específica e diferenciada** “Porque é concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a

determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena” (BRASIL, 1998, p.25).

No que se refere aos conteúdos escolares, o documento aponta que:

O diálogo respeitoso entre a realidade dos próprios alunos e os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas é a realização da interculturalidade, e a escola indígena deve tornar possível essa relação entre a educação escolar e a própria vida em sua dinâmica histórica. (BRASIL, 1998, p. 60)

Ou seja, a educação escolar indígena, a escola indígena, devem proporcionar a articulação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade com os conteúdos e saberes das comunidades indígenas, para assim possibilitar a seus alunos reflexões críticas sobre os problemas de suas comunidades.

Com relação à educação especial na educação escolar indígena, recentemente as políticas públicas de educação vêm considerando essa interface.

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

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

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

Esta política apresenta avanços, entretanto, na prática, as ações realizadas se resumem ao atendimento educacional especializado (AEE) oferecido nas salas de recursos multifuncionais, que são padronizadas em todo território nacional e não oferecem recursos ou serviços que contemple as diferenças socioculturais dessas comunidades. No estudo realizado por Silva (2014) sobre o AEE em comunidades indígenas localizadas no município de

Dourados/MS, foi constatado que este tipo de atendimento é oferecido por 2 professoras indígenas e 2 professoras não indígenas (ambos grupos moram na cidade), o autor ainda revela:

AEE nas escolas indígenas caracteriza-se pela reprodução do modelo não indígena de atendimento às crianças com deficiência. Diante disso, torna-se essencial refletir sobre como deve ser o AEE no contexto das escolas indígenas, de forma que preze por uma educação diferenciada, específica, bi/multilíngue, intercultural e inclusiva. (SILVA, 2014, p. 132).

Observa-se que o AEE oferecido nas escolas indígenas funciona aos moldes das escolas não indígenas, ou seja, acontece sem nenhuma especificidade para esses povos.

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

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

Apesar do documento final da CONAE apontar renovadas perspectivas para a organização da educação nacional e para formulação do Plano Nacional de Educação 2011-2020, na versão final do PNE aprovada no Congresso Nacional, ficou estabelecido na Meta 4:

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas. (BRASIL, 2014b).

A versão final do texto apresenta avanço quando considera que os povos indígenas também têm alunos que são público alvo da educação especial. Porém, apresenta falhas quando reduz a educação especial as salas de recursos multifuncionais; quando não especifica quem serão os professores formados no atendimento educacional especializado para atuar dentro das comunidades indígenas e fere o princípio de autonomia da escola indígena quando transfere o modelo instituído da educação especial da população não indígena.

No documento Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena na Educação Básica⁵⁰ (aprovado em 2012) é discutida a interface da educação especial na educação escolar indígena. Dentre vários aspectos o documento aponta que as políticas direcionadas para o atendimento especializado precisam ser elaboradas e colocadas em prática segundo a realidade sociocultural de cada comunidade, é enfatizado no documento que o sistema de ensino devem assegurar a acessibilidade aos alunos indígenas, público alvo da educação especial, por meio da oferta de prédios escolares, mobiliários adequados, transporte escolar, recursos humanos e outros materiais adaptados às necessidades desses alunos (BRASIL, 2013).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena apresentam avanços no que se refere a identificação das necessidades educacionais especiais:

Na identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes indígenas, além da experiência dos professores indígenas, da opinião da família, das questões culturais, a escola indígena deve contar com assessoramento técnico especializado e o apoio da equipe responsável pela Educação Especial em parceria com as instâncias administrativas da Educação Escolar Indígena nos sistemas de ensino (BRASIL, 2013, p. 390).

Observa-se que a identificação leva em consideração a opinião da família, dos professores indígenas e as questões culturais de cada comunidade. Isso é importante porque a concepção de necessidade e/ou deficiência que eles têm, em alguns casos, difere do conceito da sociedade não indígena que ainda foca nos aspectos patológicos.

No documento é enfatizado ainda:

O atendimento educacional especializado na Educação Escolar Indígena deve assegurar a igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão com sucesso dos estudantes que demandam esse atendimento. Para efetivar essas condições faz-se necessária a ação conjunta e coordenada da família, da escola, dos sistemas de ensino e de outras instituições da área da saúde e do desenvolvimento social (BRASIL, 2013, p. 390).

Apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena assegurar o acesso, permanência e conclusão do ensino, no documento nada consta sobre a

⁵⁰ “A construção dessas Diretrizes se deu em diálogo instituído entre o CNE, a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação (CNEEI/MEC) e o Grupo de Trabalho Técnico Multidisciplinar, criado pela Portaria nº 593, de 16 de dezembro de 2010, no âmbito da Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do MEC. Foram relevantes, ainda, nesse processo as manifestações apresentadas nos dois seminários sobre Diretrizes para a Educação Escolar Indígena realizados pelo CNE, ocorridos em 2011 e 2012, em Brasília, bem como as contribuições providas da reunião técnica ocorrida durante o último desses seminários. Nesse sentido, estas Diretrizes constituem o resultado de um trabalho coletivo, que expressa o compromisso de representantes de diferentes esferas governamentais e não governamentais, com participação marcante de educadores indígenas, envolvidos com a promoção da justiça social e a defesa dos direitos dos povos indígenas na construção de projetos escolares diferenciados, que contribuam para a afirmação de suas identidades étnicas e sua inserção digna na sociedade brasileira.” (BRASIL, 2013b, p. 376).

apropriação do conhecimento que é um fator decisivo para o aluno concluir com sucesso o processo de escolarização.

Neste estudo também foi analisada a Resolução SE 61, de 11 de novembro de 2014⁵¹, que dispõe sobre a educação especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino do estado de São Paulo. Apesar de ser o documento mais atual que orienta a educação especial no estado, em nenhum momento é mencionada a interface da educação especial com a educação escolar indígena, verifica-se que os alunos indígenas com deficiência não são mencionados na referida política o que revela o descaso e negligência do poder público estadual com relação aos povos indígenas com e sem deficiência. Esse posicionamento do governo do PSDB pode ser proposital, pois a ausência de direitos é uma forma cruel de silenciar os povos indígenas no Estado de São Paulo.

No campo das políticas educacionais, torna-se imprescindível discutir a interface da educação especial na educação escolar indígena, pois hoje as legislações abriram a possibilidade para as escolas indígenas valorizarem suas línguas, saberes e tradições indígenas, deixando de se restringir a um instrumento de imposição dos valores culturais da sociedade nacional. Assim, torna-se necessário discutir a educação especial com uma modalidade de ensino da educação escolar indígena, para isso os saberes indígenas e ocidental deverão dialogar na busca de alternativas.

A este respeito, Sá (2011, p. 25) afirma que ao se pensar a Educação Especial para os povos indígenas será preciso encontrar novas e diversificadas soluções, será necessário exercitar a autonomia e o empoderamento dos alunos com deficiência, seus professores e familiares para que reivindiquem o respeito aos direitos daqueles que precisam de respostas diferentes frente as suas necessidades especiais e culturais.

Destaca-se que atualmente a educação especial já é reivindicação dos povos indígenas. No IX Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas (IX ELESÍ), realizado em Porto Seguro/BA, no ano de 2012, o qual tinha como objetivo discutir temáticas atuais e prioritárias para as escolas e comunidades indígenas, foi produzida pelos povos indígenas participantes⁵² uma carta com várias propostas. Neste documento os povos indígenas discutiram as necessidades dos índios com deficiência, ou seja:

Considerando a realidade dos Povos Indígenas e o avanço no domínio de suas línguas, considerando em suas necessidades aqueles que são portadores de

⁵¹ Este documento foi escolhido para análise pois é o norteador da educação especial na rede estadual de ensino do estado de São Paulo, na qual estão ligadas as escolas indígenas.

⁵² Atikum, Baniwa, Fulniô, Guarani, Guarani Mbya, Ka'apor, Kaimbé, Kaiowá, Kantaruré, Karajá, Kiriri, Kuikuro, Manchinery, Munduruku, Pankararé, Pankararu, Pankaru, Pataxó, Pataxó Hãhãhãe, Payayá, Potiguara, Terena, Tupinambá, Tuxá, Xucuru Kariri, Xucuru do Ororubá, Yeka'uana.

necessidades especiais, sugerimos que sejam possibilitados os seguintes direitos aos Portadores Nacionais Indígenas de Necessidades Especiais – PNE’s:

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

É observado nesta carta que os povos indígenas estão demandando melhores condições aos índios com necessidades especiais. Reivindicam o direito a educação e enfatizam a necessidade de se facilitar aos índios com necessidades especiais o acesso as políticas públicas do país, pois de acordo com alguns estudos (SÁ, 2011; SOUZA, 2011) há fortes barreiras a serem superadas com relação ao acesso às políticas de educação e saúde.

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

5.2 Pessoas com deficiência na Terra Indígena Araribá⁵³

A Terra Indígena Araribá, atualmente, é habitada por 578 índios das etnias Guarani e Terena, estando o contingente populacional distribuído nas quatro comunidades da seguinte forma: Aldeia Kopenoti, população de 195 índios; Aldeia Nimuendajú, população de 85 índios; Aldeia Ekeruá, população de 180 índios e Aldeia Tereguá com a população de 118 índios.

Com relação à população com deficiência dessa Terra Indígena, em conversa com a enfermeira da Unidade de Saúde”, foi informado a existência de seis pessoas com deficiência em Araribá. Estando as deficiências classificadas da seguinte forma:

⁵³ As informações foram coletadas por meio de uma conversa informal com as mães e enfermeira do posto indígena e foram registradas no caderno de campo.

Quadro 7 - Pessoas com deficiência na Terra Indígena Araribá

ALDEIA	TIPO DE DEFICIÊNCIA	IDADE	GÊNERO
Nimuendajú	Síndrome de Down	5 anos	Feminino
Tereguá	Deficiência Intelectual	9 anos	Feminino
Kopenoti	Paralisia cerebral	33 anos	Masculino
Kopenoti	Surdez	55 anos	Masculino
Kopenoti	Surdez	52 anos	Feminino
Ekeruá	Deficiência Intelectual	13 anos	Feminino

Fonte: Dados coletados nesta pesquisa

Na Aldeia Kopenoti, com índios da etnia Terena, encontra-se o maior número de pessoas com deficiência (três), sendo todos adultos. As duas pessoas surdas nasceram com essa deficiência, sempre moraram na comunidade e são da mesma família, irmãos.

O outro adulto, com paralisia cerebral (PC), também sempre morou na Aldeia Kopenoti, sua mãe relatou que teve problema durante o parto e o bebê demorou à nascer e por esse motivo faltou oxigênio no cérebro da criança que nasceu com PC. Dessa forma, este adulto necessita utilizar cadeira de rodas para sua locomoção. Com a ajuda da mãe transita pela comunidade. Atualmente ele possui duas cadeiras de rodas doadas pela FUNAI e recebe o Benefício de Prestação Continuada (BPC).

Quando perguntado a mãe deste adulto se ele frequentou a escola, ela informou que não, pois a escola ficava longe de sua casa e não tinha condições de levá-lo porque a acessibilidade das estradas da comunidade é precária e seria necessário um automóvel para realizar o transporte. Por este motivo a mãe relatou ter interesse de matricular seu filho na Associação de Pais e Amigo dos Excepcionais (APAE). Recentemente a mãe ficou sabendo, por uma filha, que a APAE “pega e deixa em casa todos os dias” e foi informado também que neste local o rapaz poderá realizar os atendimentos de fonoaudiologia e fisioterapia sem interrupção. Atualmente ele faz fisioterapia duas vezes por semana na cidade de Avaí, entretanto a mãe revela que ele não vai com frequência porque quando o carro da FUNAI está cheio de pacientes para serem atendidos na cidade não sobra lugar para levá-lo, pois sua cadeira de rodas ocupa espaço que poderia levar outro paciente.

Mesmo com dificuldades para locomoção, este adulto, com ajuda da mãe, transita pela comunidade e frequenta a casa dos parentes. Nas atividades festivas de abril, a qual a pesquisadora deste estudo esteve presente, foi observado este adulto frequentou e assistiu as

apresentações atentamente acompanhado pela mãe, tias e primos. Na foto a seguir pode ser observado esse momento.



Figura 11: Adulto com PC
Fonte: Michele Aparecida de Sá (2012)

Na Aldeia Ekeruá existe uma adolescente de 13 anos com deficiência mental. A enfermeira da Unidade de Saúde informou que a deficiência é resultado da seqüela de meningite adquirida na primeira infância. Atualmente a menina frequenta a escola de sua comunidade e o vice-diretor revelou como sendo a maior preocupação dos professores a melhor forma de ensinar essa aluna, pois ela é aprovada de ano sem aprender os conteúdos destinados ao seu ciclo. Também foi informado que a aluna frequenta a escola e não recebe nenhum tipo de atendimento educacional especializado, mas este não é o único problema. Os professores informam que não recebem orientações e apoio da Diretoria de Ensino de Bauru, órgão responsável pela escola.

Na Aldeia Nimuendajú, habitada por índios da etnia Guarani, há uma menina de cinco anos com Síndrome de Down. A criança não nasceu na comunidade, veio com sua

família da T.I Barragem situada no distrito de Parelheiros, município de São Paulo/SP. A mãe já morou na Aldeia Nimuendajú e após se separar do marido mudou-se para T.I Barragem, quando sua filha com Síndrome de Down nasceu (fruto do segundo casamento) ela quis voltar para a Aldeia Nimuendajú, pois as condições de vida em Barragem estavam precárias.

Na Aldeia Tereguá, habitada por índios das etnias Terena e Guarani, identificou-se uma menina de nove anos com deficiência intelectual. A mãe relatou que a filha nasceu com os dedos das mãos e pés unidos e há três anos ela fez uma cirurgia para separá-los. Atualmente a criança frequenta a escola de sua comunidade e encontra-se matriculada na pré-escola.

Neste contexto, observa-se que nas quatro aldeias da Terra Indígena Araribá existem pessoas com deficiência, sendo elas adultas ou crianças. A condição da deficiência nas comunidades não é algo recente, há mais de 50 anos existe pessoas com deficiência habitando essa Terra Indígena.

Quando perguntado aos membros da comunidade se vive alguma pessoa com deficiência na Terra Indígena, eles relatam a existência de quase todas as pessoas com deficiência, isso ocorre porque todos os índios da Terra Indígena Araribá possuem algum grau de parentesco mesmo vivendo em comunidades diferentes.

Foi percebido que a nomenclatura deficiente ou deficiência é um termo não utilizado pelos índios. Dentro da Terra Indígena Araribá é utilizada a nomenclatura “problema” ou “aquela pessoa tem problema” para se referirem as pessoas com deficiência da comunidade. Na verdade, todas as pessoas com alguma característica diferente dos demais membros da comunidade são consideradas pelo grupo como uma pessoa que tem problema. A religião está em processo de revitalização e não foi possível perceber a concepção nativa que a comunidade tem sobre a pessoa com deficiência.

De forma geral, é observado que as pessoas com deficiência fazem parte de uma realidade concreta das comunidades indígenas e por esse motivo precisam de visibilidade e garantia dos seus direitos. Assim, neste estudo, serão apresentadas algumas reflexões sobre duas crianças com deficiência, uma da Aldeia Nimuendajú e a outra da Aldeia Tereguá.

Para preservar a identidade das crianças foram utilizados nomes fictícios, no caso da menina com Síndrome de Down da Aldeia Nimuendajú esta será chamada de Jaci⁵⁴ e a criança com deficiência intelectual da Aldeia Tereguá chamará Tainá⁵⁵.

⁵⁴ Na língua indígena Jaci significa lua.

⁵⁵ Na língua indígena Tainá significa estrela.

5.3 Criança indígena com deficiência e o direito a saúde

Atualmente vivemos numa época fortemente marcada pelos direitos como a saúde e educação, em contradição, a realidade concreta vivenciada pelos povos indígenas do Brasil vem mostrar que a grande maioria dos índios vive em situação de negligência. Isso é resultado da enorme desigualdade social que vivemos e que afeta diretamente vários segmentos da população.

Nos estudos de Souza (2011) nas comunidades indígenas do Estado de Mato Grosso do Sul e Buratto, Barroco e Faustino (2010) nas comunidades do Paraná, é revelado que os índios destes estados, em especial aqueles com deficiência, têm dificuldade de ter acesso à saúde e educação com qualidade.

Na C.F/1988 são considerados direitos sociais à educação, à saúde, a proteção à maternidade e à infância (Art. 6). Sendo competência comum da União, Estados e Municípios e Distrito Federal cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas com deficiência (Art. 23). Porém, o que acontece na vida concreta das crianças, jovens e adultos indígenas é diferente do assegurado pela lei.

No Estado de São Paulo, por exemplo, as condições da saúde indígena se apresentam frágeis, a esse respeito podemos citar o caso de Jací. A criança nasceu com problemas cardíacos graves e passou por uma cirurgia cardíaca, o médico que a atendeu informou à família a necessidade de acompanhamento constante, mas atualmente a criança não faz nenhum acompanhamento médico. Este acontecimento não resulta em omissão da família, mas da falta de informação e exclusão, pois sobrevivem em condições de extrema pobreza e tem poucos conhecimentos sobre a ciência do não indígena. A mãe, por exemplo, não é alfabetizada e o pai tem poucos anos de estudo. Por este motivo necessita de profissionais da saúde assistindo a criança e família.

O caso de Tainá não se difere de Jací, ao nascer sua mãe relatou que ela era uma criança diferente, pois tinha os dedos unidos das mãos e dos pés. Após alguns anos a criança passou por uma cirurgia para separá-los, mas tem dificuldade de realizar alguns movimentos com as mãos que necessitam da coordenação motora fina. A criança também tem dificuldades relacionadas à comunicação, não fala, e por este motivo a mãe informou que procurou atendimento em vários lugares, sendo eles na FUNAI, na cidade de Duartina e em Bauru, mas não teve sucesso até esse momento. Atualmente a criança está fazendo sessões de fonoaudiologia na APAE de Bauru.

Nos relatos das mães pode-se verificar que a efetivação dos direitos fundamentais sociais, neste caso a saúde, é negligenciado pelo poder público. As duas crianças necessitam de acompanhamentos médicos, psicológicos, fonoaudiológicos, entretanto este tipo de serviço não se encontra disponível no contexto das comunidades indígenas⁵⁶, verifica-se que o Estado se apresenta omissivo no que diz respeito à saúde indígena.

Hoje o órgão responsável pela saúde indígena é a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) criada no ano de 2010. A SESAI foi uma reivindicação dos povos indígenas que queriam uma secretaria específica para coordenar a saúde indígena, já que a FUNASA era ampla e atendia vários grupos vulneráveis.

Essa mudança de gestão da saúde indígena não aconteceu da forma que os indígenas desejaram. Na Terra Indígena Araribá, na Unidade de Saúde, diversas são as reclamações pela falta de medicamentos básicos e até mesmo de uso controlado. A enfermeira relatou que na época da FUNASA não faltava medicamento, e hoje, sob a coordenação da SESAI, este fato tornou-se rotineiro.

Com relação aos cuidados com a assistência pública às pessoas com deficiência e a saúde, estes se apresentam frágeis no que diz respeito às crianças indígenas deficientes participantes deste estudo. Tal fato pode ser observado no relato da mãe de Jací:

Quando ela nasceu, a enfermeira falou pra mim: “sua filha tem um probleminha”, eu não sabia o que era, aí ela falou que não ia ficar comigo que ia ficar sozinha, aí fiquei lá esperando e ninguém contava nada pra mim. Aí o dia que eu fui embora pra casa eu deixei ela lá, aí deu alta e a gente foi lá buscar ela, e ninguém falou nada pra mim, aí entregou tudo a papelada lá, aí entregamos na enfermeira da aldeia mesmo, aí que foi contar pra mim o que ela tinha, né?

Conforme o relato da mãe, os profissionais da saúde do hospital não a informaram que sua filha tem Síndrome de Down. Ela ficou sabendo da deficiência da criança quando chegou à comunidade e a enfermeira da Unidade de Saúde da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) informou. A enfermeira não explicou à mãe os aspectos da deficiência e não deu orientações sobre os tipos de profissionais a serem procurados, apenas mencionou que a criança “ia dar muito trabalho”.

Quando a família de Jací mudou para a Aldeia Nimuendajú, a assistente social do município de Avaí conseguiu cadastrá-la para receber o benefício de prestação continuada. Atualmente a renda principal da família. Porém, os pais de Jaci não recebem nenhuma

⁵⁶ Destaca-se que a ausência de acompanhamento médico é recorrente no campo de maneira geral, ou seja, afeta também outras comunidades como por exemplo as quilombolas (MANTOVANI, 2013).

orientação de como cuidar de sua filha com Síndrome de Down. A criança continua sem atendimento especializado apesar de necessitar de um fonoaudiólogo, pois tem dificuldade na fala.

O caso de Tainá se assemelha ao de Jací. Sua mãe relatou que quando a criança nasceu ela percebeu “diferenças” (dedos das mãos e pés unidos) em sua filha, mas no hospital nenhum profissional da saúde conversou com ela sobre a possibilidade de se realizar cirurgia. A criança cresceu e a mãe percebeu que as “diferenças” aumentavam, ao procurar um médico foi informada sobre a deficiência intelectual da filha. Ao ver as dificuldades motoras e de comunicação a mãe procurou ajuda da enfermeira da Unidade de Saúde da Aldeia Nimuendajú e foi sugerido matricular a filha na APAE de Duartina, mas não conseguiu. Apesar das dificuldades, a mãe não desistiu e começou a procurar atendimento em outras cidades da região. Na cidade de Bauru conseguiu atendimento fonoaudiológico na APAE.

Estes acontecimentos não fazem parte apenas da realidade das comunidades indígenas do Estado de São Paulo. No estudo realizado por Souza (2011) sobre a infância e as condições de vida da criança indígena Kaiowá e Guarani, com deficiência, em comunidades da Região da Grande Dourados/MS, revelou que o direito à saúde tem sido negligenciado pelo Estado brasileiro.

Com base no exposto, pode-se dizer que a ausência de ações do poder público em relação às pessoas indígenas com e sem deficiência é realidade notória. Atualmente, como mostraram os dados apresentados, diversas crianças indígenas encontram-se em situação de vulnerabilidade social e são invisíveis para as ações do Estado.

Como forma de ilustrar melhor a realidade concreta vivenciada por crianças indígenas com deficiência, a seguir apresentaremos como são estabelecidas as relações dessas crianças com a família e comunidade.

5.4 Relações estabelecidas pelas crianças com deficiência no contexto familiar e comunitário

Entre os Guarani, no passado, a estrutura familiar indígena era composta pela família extensa, a qual abrangia dos avós aos netos, incluindo genros e noras, todos morando numa única casa grande, instaladas pelo território. Ainda que, morando numa única casa, cada casal com seus filhos e agregados, se organizava dentro dela com seu fogo, culinária, redes, bancos, demais pertences e instrumentos para o trabalho. Nessas casas, adultos e crianças trabalhavam juntos dividindo as atividades diárias (BRAND, 1993).

Com as mudanças provocadas pela ocupação territorial, no decorrer da história pelas frentes capitalistas, a perda do território e aldeamento dessas populações ocasionou uma nova organização dentro da família extensa, instituíram-se as famílias nucleares com suas próprias casas localizadas junto às famílias extensas (BRAND, 1993).

As crianças indígenas que participaram deste estudo fazem parte dessa nova realidade, hoje pertencem a famílias nucleares compostas por pai, mãe, irmãos, netos que residem em casas localizadas por toda comunidade. Mas convivem com todos os membros da família extensa, pois todos os habitantes das aldeias possuem algum grau de parentesco.

Jací vive com os pais, três irmãos e um sobrinho. Seus pais a educam igualmente aos outros irmãos, nas observações de campo não foi observado distinção por ser deficiente, procuram educá-la dentro da cultura e assim como os outros irmãos, fala o Guarani e o Português. Os irmãos de Jací são adolescentes e têm uma atenção especial por ela. Em casa cuidam e brincam e nos momentos festivos na comunidade sempre estão por perto e ajudam a cuidá-la. Na comunidade são poucas as crianças com a mesma idade de Jací e quase todas moram longe de sua casa. A mãe contou que a vida de Jací mudou com a chegada do sobrinho de quatro anos⁵⁷ (falante apenas do idioma Guarani), hoje ela passa o dia brincando com essa criança.

Os pais de Jací a percebem como uma criança com possibilidades. Eles relatam que a filha tem apenas um “problema”⁵⁸, porém este não impedirá a convivência em comunidade, ela é compreendida pelos pais como uma pessoa capaz de aprender e a mãe almeja que a filha seja professora da escola da comunidade (papel de destaque na comunidade).

No caso de Tainá, ela vive com a mãe, padrasto e dois irmãos. A mãe conta que a criança é educada da mesma forma que os outros irmãos. Nas visitas realizadas à casa de Tainá⁵⁹ foi observado que ela sempre estava acompanhada dos irmãos, primos e vizinhos, brincavam todos na terra com colheres, potes, carrinhos. Como Tainá tem dificuldade com a fala as crianças brincavam e compreendiam os sinais e as poucas palavras pronunciadas por ela, na hora das brincadeiras não foi observado cenas de discriminação.

A mãe de Tainá também a percebe como uma criança com possibilidades, ela reconhece a criança como sendo um pouco “diferente”⁶⁰ dos outros irmãos, mas revela que colocou a filha na escola para aprender a ler e escrever, pois futuramente deseja que ela seja a

⁵⁷ Essa criança veio com a mãe da Terra Indígena de Barragem e ambas moram na casa de Jací.

⁵⁸ Termo utilizado pela mãe.

⁵⁹ As observações foram realizadas nas primeiras semanas de cada mês (fevereiro a julho de 2012) durante dois dias com sessões de 2 a 3 horas.

⁶⁰ Termo utilizado pela mãe.

professora da escola da comunidade.

Observa-se que as duas crianças são percebidas pelos pais como pessoas capazes de realizar qualquer atividade ou papel social na comunidade, as limitações provocadas pela situação da deficiência não são entendidas pelos pais como obstáculo para o desenvolvimento da criança.

Essa concepção dos pais vai na mesma direção dos estudos de Vygostky (1989), o qual revela que todas as crianças com deficiência são capazes de aprender e se desenvolver, pois o seu desenvolvimento é o mesmo que rege o desenvolvimento da criança sem deficiência, pois a diferença repousa na formação dos processos superiores, isto é, elas se desenvolvem de forma diferente e de acordo com as possibilidades oferecidas.

A concepção da deficiência associada a incapacidade são algumas restrições colocadas pela sociedade. Amaral (1992, p. 67) reconhece esse fato como sendo deficiência secundária e a responsável no impedimento do desenvolvimento da pessoa com deficiência, pois, aprisiona-a na rede das significações sociais, com seu rol de consequências, como atitudes, preconceitos, estereótipos e estigmas que acabam por legitimar a diferença e, conseqüentemente, exclusão dos mais diferentes lugares sociais que ela ocupa.

As crianças indígenas não são compreendidas pelos pais como deficientes no sentido estereotipado de incapaz, elas são percebidas como pessoas com um “problema” ou “diferentes”, porém são capazes de aprender, o que, segundo Vygostky (1989), dependerá das possibilidades oferecidas no convívio social.

A vida em comunidade é fundamental para o desenvolvimento das crianças indígenas. Nas observações realizadas nas comunidades pode-se verificar que as crianças, de modo geral, são criadas com autonomia e liberdade pelas famílias. Com frequência são encontradas crianças brincando e correndo por todos os espaços das comunidades e principalmente ao redor das casas e das escolas.

No caso das crianças indígenas com deficiência foi verificado o mesmo. Nas observações, as crianças sempre estavam brincando nos espaços ao redor das casas com primos e/ou crianças da comunidade. Em nenhum momento foi observado cenas de discriminação entre as crianças.

Nas observações realizadas na Aldeia Nimuendajú, Jací encontrava-se sempre brincando com seu sobrinho de quatro anos e, em alguns momentos com outras crianças da comunidade, brincavam de correr, de balançar e jogar futebol. As brincadeiras eram

realizadas no quintal, a mãe cercou os arredores da casa⁶¹ com pedaços de madeira e telhas para as crianças (Jací e seu sobrinho de quatro anos) não saírem das proximidades da casa e irem para a rodovia, localizada próxima à residência. Mas, a mãe relatou a ineficiência do cercado, inúmeras vezes Jací “fugiu” de casa e foi para a escola da comunidade brincar com as outras crianças.

As principais atividades festivas da comunidade acontecem no mês de abril, reconhecido pelas comunidades da Terra Indígena Araribá como um momento de reflexão sobre os acontecimentos históricos que marcaram a luta dos povos indígenas pelo direito de serem índios. Neste mês a pesquisadora deste estudo esteve presente nas comemorações⁶², Todos os finais de semana foram marcados por atividades festivas⁶³ e todos os membros da comunidade, adultos e crianças, encontram-se envolvidos nos preparativos. A família de Jací participou de todos os dias das comemorações e a levaram para participar das atividades. Devido sua pouca idade ela não participou da dança, mas olhava atentamente suas irmãs mais velhas (13 e 15 anos) dançarem e as imitava perto de seus pais.

Na Aldeia Tereguá, foi observado que Tainá brincava sempre acompanhada pelos seus irmãos e outras crianças da comunidade. Brincavam de correr e na terra, não foi verificado discriminação, elas brincavam com Tainá e procuravam compreendê-la a todo instante nas brincadeiras.

Assim como na Aldeia Nimuendajú, as atividades festivas da Aldeia Tereguá acontecem também no mês de abril e este momento é marcado pelo envolvimento de todos os membros da comunidade na organização das atividades. As mulheres da comunidade estavam envolvidas na confecção dos trajes para dançar o Seputerena⁶⁴. Tainá estava junto e criou sua roupa com ajuda delas, participou de todos os ensaios e dançou durante a apresentação.

Interessante destacar que na atual organização das comunidades da Terra Indígena Araribá, são poucos os momentos coletivos dos grupos para vivenciar a cultura, e por este motivo quando ocorre todos os membros da comunidade participam, inclusive as pessoas com deficiências.

Essa convivência das crianças com deficiência na vida familiar e comunitária torna-se importante porque segundo Nascimento, Brand e Aguilera (2006, p. 08) “[...] na pedagogia

⁶¹ A casa da família de Jací é a única cercada na comunidade, a mãe fez a cerca para conter a criança próxima a casa.

⁶² As informações referentes as comemorações foram registradas no caderno de campo.

⁶³ Nas atividades festivas são apresentadas, danças e cantos típicos da cultura Guarani como também acontece um torneio de futebol entre as comunidades da Terra Indígena Araribá.

⁶⁴ A dança seputerena é exclusiva das mulheres Terenas, sendo dançada por várias mulheres, de várias idades meninas, adolescentes, jovens e adultas (SEBASTIÃO, 2012).

indígena a criança aprende experimentando, vivendo o dia a dia da aldeia e, acima de tudo acompanhando a vida dos mais velhos, imitando, criando, inventando.”

Cabe esclarecer que a realidade vivenciada pelas crianças deste estudo não é comum de todas as comunidades indígenas porque cada povo é único. Existem comunidades que as pessoas com deficiência não participam da vida coletiva, ficam dentro de suas casas sem contato com a comunidade, fato este evidenciado no estudo de Souza (2011).

5.5 Criança indígena com deficiência e a Filantropia

A história da educação das pessoas com deficiência, tradicionalmente, foi marcada pelo processo de segregação e integração. A educação especial nesse momento constituiu-se como um sistema paralelo ao sistema educacional regular, sendo ofertada em instituições especializadas filantrópicas e em classes especiais em escolas regulares (JANNUZZI, 2004).

Por muitas décadas o atendimento às pessoas com deficiência ficou sob a responsabilidade das instituições filantrópicas e assim, consolidou-se a segregação dessas pessoas em instituições especiais e os modos de significar e de lidar com a própria condição de deficiência em nosso contexto (MELETTI, 2008).

No imaginário social, a educação da pessoa com deficiência está intimamente relacionada às instituições filantrópicas, e este fato não se revelou diferente no contexto das comunidades indígenas. As crianças deste estudo, mesmo por um período curto, tiveram seu momento dentro de escolas especializadas.

No caso de Jací, a enfermeira da Aldeia de Barragem em Parelheiros/SP entrou em contato com a APAE de São Paulo e conseguiu atendimento numa perspectiva clínica para a criança. Ela realizava naquele local, uma vez por mês, atendimento com a fonoaudióloga. Os profissionais da APAE tentaram convencer a mãe da criança a matriculá-la na escola dessa instituição, mas a mãe se recusou porque a criança tinha que sair todos os dias da comunidade para ir à instituição e ficar em tempo integral.

Quando Jací se mudou para a Aldeia Nimuendajú, a assistente social do município de Avaí informou a mãe que o melhor para criança seria frequentar a APAE do município de Duartina, mas mais uma vez a mãe se recusou porque a criança teria que frequentar todos os dias da semana a instituição e ela achava melhor a criança ficar na comunidade perto dela e dos irmãos.

As duas alternativas apresentadas para a mãe foram de colocar a criança com Síndrome de Down numa instituição especializada. Neste contexto, Bueno (1997 apud

MELETTI, 2008, p. 200) indica que “[...] o processo de institucionalização da pessoa com deficiência contribui para a constituição tanto das concepções sociais acerca da condição quanto da identidade do próprio deficiente”. O autor mostra que a crença na “[...] ineducabilidade, na dependência, na imaturidade, na improdutividade e na necessidade de uma educação segregada tem sustentação nos modos como se constituiu a educação institucionalizada da pessoa com deficiência em nosso país” (MELETTI, 2008, p. 200).

E esta concepção social de matricular a criança com deficiência intelectual nas instituições filantrópicas também foi apresentada para a mãe de Tainá. A assistente social de Avaí, junto com a enfermeira do posto de saúde da Aldeia Nimuendajú, conseguiu uma vaga para a criança na APAE de Duartina. A criança frequentou essa instituição por seis meses, porém faltava com frequência em virtude das dificuldades com o transporte. O carro da FUNAI não podia levá-la todos os dias e a mãe também não tinha condições de andar oito quilômetros a pé com a criança para pegar ônibus até o município de Duartina. Diante dessa situação a mãe desistiu de levar a criança, mas este não foi o único motivo, ela revela:

Na APAE ela não aprendeu nada, parece que ela ia lá só para visitar a APAE. Ela não fazia nada, só ia para visitar a APAE, só isso.

A mãe tinha expectativa que a filha aprendesse a ler e escrever e a instituição não ofereceu escolarização da forma almejada. Jannuzzi e Caiado (2013) afirmam que a APAE não se preocupa com a escolarização, apenas com a educação informal. A enfermeira do posto relatou que estes não foram os únicos motivos da criança sair da APAE, a instituição também demonstrou insatisfação com a pouca frequência da criança.

Atualmente Tainá está matriculada na escola de sua comunidade, entretanto sua mãe foi buscar tratamento clínico na área de fonoaudiologia na APAE de Bauru porque não conseguiu esse tipo de atendimento pelo Sistema Único de Saúde (SUS) de Avaí, assim, uma vez por semana a Tainá e mãe percorrem a distância de 100 km para fazer sessões de fonoaudiologia e o transporte é realizado pela FUNAI.

A mãe revelou que quando a levou para passar pela triagem da APAE de Bauru, a assistente social desta instituição tentou convencê-la a matricular a filha em tempo integral, porque dessa forma seria possível disponibilizar transporte da comunidade à APAE todos os dias da semana e, caso a mãe não aceitasse teria que procurar outro meio para levar a criança às sessões de fonoaudiologia. Apesar desse impasse, a mãe optou por realizar apenas o

tratamento clínico porque avalia ser melhor a filha frequentar a escola da comunidade junto com as outras crianças.

Pelos relatos da mãe, pode-se observar uma tentativa de se tirar a criança da escola regular da comunidade para matriculá-la em tempo integral numa instituição especial. Nota-se que apesar do direito de ir à escola estar assegurado na legislação, a concepção de que a criança com deficiência mental deve ser atendida apenas em instituições especiais permanece. A esse respeito Meletti (2008, p. 205) informa:

A educação de pessoas com deficiência mental no Brasil se constituiu de modo paralelo à educação geral, circunscrita prioritariamente a instituições especiais que sustentavam, via de regra, um trabalho de reabilitação e assistencialista em detrimento ao educacional. O caráter de substituição da escola regular sempre esteve presente, principalmente por omissão do Estado em implementar a educação das pessoas com deficiência mental em instâncias regulares de ensino. A identificação da instituição especial com uma escola de educação especial conserva esta condição historicamente construída.

Este fato vem apontar que as políticas de educação inclusiva ainda encontram resistência diante da história das instituições especiais filantrópicas. Atualmente as APAEs e outras instituições saíram do perímetro urbano e conseguiram chegar até mesmo a locais improváveis, neste caso às comunidades indígenas.

Como podemos observar neste estudo, as mães, pelos motivos apresentados anteriormente, recusaram-se em matricular suas filhas na APAE e uma delas matriculou a criança na escola regular. Assim, a seguir, apresentaremos como se constitui a educação dessa criança na escola indígena e pretendemos identificar se a educação especial está presente neste ambiente.

5.6 Educação escolar indígena e educação especial: como se configura essa interface na escola?

Nos últimos anos a educação escolar indígena vem ganhando destaque no contexto das políticas educacionais e o atendimento educacional especializado aos índios em situação de deficiência merece maior atenção da sociedade em geral como das políticas sociais. Assim, pretende-se, a seguir, realizar alguns apontamentos sobre os limites e possibilidades da escola indígena frente à escolarização da aluna Tainá, com deficiência intelectual.

A aluna tem nove anos de idade, frequenta a escola indígena da Aldeia Tereguá há três anos, encontra-se matriculada na pré-escola e está nesta etapa de ensino desde que começou a frequentar a escola. Pelas informações coletadas na pesquisa de campo pode-se perceber que os professores, coordenador e vice-diretor não recebem orientações da Secretaria

Estadual de Ensino para trabalhar com a aluna com deficiência e por este motivo a deixaram na educação infantil por três anos, justificando que a aluna não apresenta habilidades educacionais suficientes para ingressar no primeiro ano do ensino fundamental.

Neste período escolar a aluna teve dois professores membros da comunidade, o professor Vitor⁶⁵ lecionou na sala da aluna por dois anos e atualmente a professora Maria⁶⁶ é responsável pela sala da pré-escola.

A Aldeia Tereguá, onde a Tainá vive, é povoada por índios das etnias Terena e Guarani, e possuiu 118 habitantes e quase todos os membros da comunidade têm algum grau de parentesco. O primeiro professor a trabalhar com Tainá era primo de segundo grau da mãe e a atual professora é tia, irmã do pai.

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

Os perigos são notórios e por este motivo alguns professores oferecem transporte aos alunos até a escola. A professora Maria, atualmente, oferece a quatro alunos, sendo um deles Tainá, mas quando o seu carro quebra os alunos são obrigados a irem a pé pela trilha até a escola. Nas observações realizadas na comunidade percebeu-se que Tainá apenas frequenta as aulas quando a professora pode oferecer carona. A mãe disse ter receio de deixar a criança ir sozinha ou acompanhada pelas outras crianças, porque a rodovia é perigosa (alto fluxo de caminhões) e a trilha dentro da comunidade tem animais peçonhentos.

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

O problema com o transporte escolar ainda é uma barreira para todos os alunos que vivem no campo. No estudo realizado por Caiado e Gonçalves (2014) sobre transporte escolar público para alunos do campo com Necessidade Educacional Especial (NEE), é revelado que

⁶⁵ O nome do professor é fictício.

⁶⁶ O nome da professora é fictício.

o acesso ao transporte escolar para todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência, é ainda um obstáculo. As autoras ponderam que:

O direito ao transporte escolar público é fundamental na concretização do direito à educação. Assim como, na materialização da interface entre a educação do campo e a educação especial, porque interfere no acesso, frequência, permanência, evasão e no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência nas escolas (CAIADO; GONÇALVES, 2014, p. 122).

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

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

A estrutura física não é o único problema da sala da pré-escola. Do ponto de vista pedagógico não foi percebido nenhuma proposta de ensino para a educação infantil e dessa forma a professora programa suas aulas com os livros didáticos (das escolas não indígenas) do primeiro ano do ensino fundamental.

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

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

A única criança com deficiência da comunidade é Tainá, com deficiência intelectual, hoje ela tem acesso pela matrícula à educação escolar, mas as condições de permanência e aprendizagem na escola são frágeis, pois a aluna necessita de atendimento educacional especializado, o qual é garantido pelas leis e documentos educacionais, mas até o presente momento a Diretoria de Ensino de Bauru e a Secretaria Estadual da Educação não tomaram as

devidas providências. A professora e vice-diretor sempre solicitam ajuda do governo estadual, mas há três anos a criança frequenta a escola sem apoio para contribuir com sua permanência, aprender e se desenvolver.

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

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

O atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais torna-se um desafio a ser superado dentro das escolas brasileiras e, como verificamos também nas escolas indígenas.

A professora de Tainá afirma ter dificuldade em conduzir o processo de ensino e aprendizagem, pois não teve orientações e sabe pouco sobre as possibilidades e dificuldades da aluna. A professora é formada em nível médio, cursou o magistério indígena oferecido pelo CEFAM de Bauru. Na sua formação inicial não teve disciplinas que abordassem as temáticas referentes à educação especial ou educação inclusiva, destaca-se também que não foi oferecida nenhuma formação continuada pela Diretoria de Ensino responsável pela escola.

A formação inicial e continuada de professores para atuarem com alunos com necessidades educacionais especiais vem sendo afirmada desde a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994, p. 2), da qual o Brasil é signatário. Este documento enfatizou que os governos “garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas”. Os governos estadual e federal garantem essa formação para os professores das escolas não indígenas. Mas no caso dos professores indígenas, no Estado de São Paulo, não são contemplados com a formação para atuarem na educação especial ou com alunos com necessidades educacionais especiais.

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

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

Essa foi a opção encontrada pela professora para auxiliar a aluna a desenvolver as atividades de matemática, pois além da deficiência intelectual Tainá tem dificuldade motora⁶⁷. Cabe esclarecer que a professora e a mãe não receberam orientações para adaptação de recursos direcionados a condição motora da aluna e na escola não há acesso as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), fatos estes que dificultam o desenvolvimento da aluna na escola.

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

Apesar das dificuldades encontradas na escola indígena, oferecer escola e não disponibilizar suporte para que ocorra a apropriação dos conhecimentos científicos acumulados pela humanidade, os professores indígenas, com poucos recursos, procuram mediar para que a escola indígena cumpra sua função social, ou seja, socializar o saber sistematizado (SAVIANI, 2012, p. 19).

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

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

Os avanços da aluna Tainá são notáveis. Nas observações das aulas percebeu-se que além de reconhecer algumas letras do alfabeto, consegue escrever o nome. Mas as dificuldades encontradas pela professora são inúmeras, mesmo discutindo o caso nas reuniões pedagógicas (composta por professores e vice-diretor) ela desenvolve seu trabalho de forma solitária, sem o auxílio de profissionais da educação especial para ajudar nos planejamentos e nas atividades com a aluna. Este é mais um desafio colocado às escolas indígenas que funcionam com precário auxílio do poder público estadual.

Diante do exposto, pode-se perceber que além de todos os desafios apresentados neste estudo, as escolas indígenas têm um que podemos destacar como o mais importante, ou

⁶⁷ Mesmo após cirurgia para separar os dedos, Tainá permanece com dificuldades motoras.

seja, refletir sobre as propostas educativas que serão trabalhadas em suas escolas, sendo que o grande desafio é articular a atividade educativa a emancipação humana⁶⁸.

De acordo com Tonet (2012, p. 70):

Em uma sociedade de classes, o interesse das classes dominantes será sempre o pólo determinante da estruturação da educação. O que significa que ela será configurada de modo a impedir qualquer ruptura com aquela ordem social. Em consequência, a educação, quer formal, quer informal, sempre terá um caráter predominantemente conservador.

Mas, o autor revela que a existência do antagonismo de classe implica o aparecimento de outras propostas, com outros objetivos e valores, ou seja, “nos permite constatar que o campo da educação também é um espaço onde se trava uma incessante luta, ainda que a hegemonia esteja sempre em mãos das classes dominantes.” (TONET, 2012, p. 70).

Então, se consideramos, a sociedade atual, constataremos que uma proposta educativa articulada com a emancipação humana só é possível quando nos opomos a educação conservadora, que tem em sua natureza

[...] não apenas limitar o acesso quanto ao número de pessoas, mas também quanto à qualidade do conteúdo, tendo sempre em vista que o objetivo último – imposto pela sua própria lógica interna – não é a realização plena de todos os indivíduos e, pois, do gênero humano, mas a sua própria reprodução. (TONET, 2012, p. 71)

Um dos requisitos para atividade educativa emancipadora está relacionado ao domínio dos conteúdos próprios de cada área do saber (ciências da natureza, ciências sociais e filosofia), pois a “[...] efetiva emancipação da humanidade implica a apropriação do que há de mais avançado em termos de saber e de técnica produzidos até hoje” (TONET, 2012, p.72).

Diante deste contexto, considera-se importante pensarmos a escolarização dos alunos indígenas com e sem deficiência a partir de uma teoria pedagógica crítica, que fundamente para transformação social e ao mesmo tempo transmita o que há de mais avançado no conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Portanto, aproximamos nossas discussões da teoria pedagógica desenvolvida pelo professor Dermeval Saviani, denominada Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), a qual se constitui numa pedagogia transformadora, embasada no materialismo histórico, ou seja, “[...]”

⁶⁸ “[...] prática educativa emancipadora encontra-se na articulação da atividade educativa com as lutas desenvolvidas pelas classes subalternas, especialmente com as lutas daqueles que ocupam posições decisivas na estrutura produtiva. Certamente, não cabe à educação a tarefa de liderar a construção de uma nova sociedade. Contudo, ela pode dar uma contribuição importante na medida em que desperte e fundamente as consciências para a necessidade de uma transformação revolucionária e, ao mesmo, tempo, transmita o que de mais avançado existe em termos de conhecimento.” (TONET, 2012, p. 73).

a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (SAVIANI, 2012, p. 76).

A pedagogia histórico-crítica é uma teoria da educação que vem superar as teorias pedagógicas não críticas (Escola Nova, Tecnicista, Tradicional) e teorias pedagógicas crítico-reprodutivista (Bourdieu, Passeron, Althusser, Baudelot, Establet). Segundo Saviani (2012, p.57), a PHC se diferencia da visão crítico-reprodutivista, pois procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista.

A PHC possibilita a compreensão da importância do ato educativo para natureza humana, pois o homem necessita produzir continuamente sua própria existência, assim, intencionalmente adaptam a natureza para sobreviver, aprendem a produzir seus meios de subsistência, pois “[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens”, e é por meio do trabalho educativo que os homens adquirem elementos que lhes caracterizam enquanto humanos (SAVIANI, 2012, p. 13).

Saviani (2012, p. 20) compreende a natureza da educação enquanto um trabalho não material,

[...] cujo o produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.

Assim, a contribuição da PHC é a compreensão da questão educacional, da prática educativa numa direção transformadora das desigualdades que vêm marcando a sociedade brasileira. Pois a PHC procura compreender os limites da educação vigente e, ao mesmo tempo, superá-los por meio da formulação dos princípios, métodos e procedimentos práticos “[...] tanto ligados a organização do sistema de ensino quanto ao desenvolvimento dos processos pedagógicos que põem em movimento a relação professor-alunos no interior das escolas” (SAVIANI, 2012, p. 101).

De acordo com Saviani (2012, p. 84), na abordagem da pedagogia histórico-crítica a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento, “[...] é preciso, pois, resgatar a importância pedagógica da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar”.

Saviani (2012, p. 14) informa que o saber sistematizado não se trata de qualquer tipo de saber, pois diz respeito ao conhecimento elaborado (ciência) e não ao conhecimento

espontâneo, sendo que a escola tem a função de viabilizar as condições de transmissão e assimilação desse saber.

A expansão de escolas que cumpram sua função social e que atendam, de fato, a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado, dessa forma, esse fenômeno entrará em contradição com os interesses das classes dominantes (SAVIANI, 2012, p. 85).

Uma teoria educacional, como a pedagogia histórico-crítica, oferece elementos aos dominados para lutarem por melhores condições de ensino e também para se defenderem contra os ataques ideológicos da burguesia, a qual faz com que os interesses capitalistas sejam confundidos e/ou disseminados com os populares.

Tudo isso leva-nos a refletir sobre os princípios educacionais das escolas que ofertam educação escolar indígena. Hoje se defende uma proposta educacional que leve em conta as especificidades culturais e linguísticas dos índios, entretanto não se pode perder de vista que esses povos têm o direito ao acesso dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

A base da Pedagogia Histórico-Crítica defende a especificidade educativa da escola, liga-se à questão do conhecimento sistematizado e transformação da sociedade. Essa teoria pedagógica vai na direção das discussões atuais sobre a educação escolar indígena que não desconsidera a importância desses povos terem acesso ao conhecimento científico. A este respeito Baniwa (2013, p. 8) revela que:

Privar ou reduzir a possibilidade das crianças e dos jovens indígenas de terem acesso pleno aos conhecimentos da sociedade dominante pode ser também uma forma de exclusão, geradora de desigualdades entre indivíduos e coletivos étnicos no plano cultural, econômico, profissional e humano, tão perversa quanto à negação do direito à valorização e à continuidade das identidades e culturas tradicionais.

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

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

Observa-se que na proposta da PHC os alunos com e sem deficiência são entendidos como aqueles que devem aprender e participar ativamente do processo educativo de forma a compreender os conhecimentos produzidos historicamente.

A partir dessas reflexões defende-se neste estudo que os alunos, com ou sem deficiência, que frequentam as escolas indígenas, devem ter acesso ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade para, a partir desse conhecimento terem participação social e lutarem por melhores condições de vida e reconhecimento de suas diversidades.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como proposta compreender a relação entre a educação especial e a educação escolar indígena na T.I Araribá. Após analisar essa relação no contexto concreto das comunidades indígenas identificou-se que na prática essa interface ainda não acontece, pois as crianças indígenas com deficiência não têm acesso aos atendimentos oferecidos pela educação especial.

Este não é um acontecimento específico das escolas indígenas da T.I Araribá, ao analisar dados de realidade advindos das matrículas de alunos indígenas (Censo Escolar), pode-se perceber um aumento significativo do número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas indígenas de todo país. Entretanto, verificou-se que apenas uma pequena parcela desses alunos recebe algum tipo de atendimento oferecido pela educação especial, o que revela que as escolas indígenas não têm recebido real atenção do poder público.

Mas o problema da falta de atendimento especializado não é o único dentro das escolas indígenas. Ao investigar a configuração da educação escolar indígena no Estado de São Paulo identificou-se negligência do governo paulista que resulta em: falta de material didático elaborado conforme as especificidades culturais de cada povo; formação inicial e continuada precária dos professores; baixo investimento financeiro; ausência de incentivo financeiro para ampliação da estrutura física e do número de escolas; falta de transporte escolar; descaso na efetivação e aprimoramento das políticas educativas existentes.

Este dado revela que os problemas enfrentados pelas escolas indígenas não se restringem apenas aos alunos com deficiência, eles afetam diretamente todos os alunos indígenas e suas comunidades que sofrem com a falta de ações efetivas dos governos estadual e federal.

Embora exista essa omissão por parte dos governantes, fato compreendido dentro das relações de classe da sociedade capitalista, as crianças indígenas com deficiência ocupam espaço dentro de suas comunidades. Neste estudo foi identificado que elas participam ativamente das práticas sociais no contexto familiar e comunitário, são aceitas e exercem papéis sociais dentro das comunidades como qualquer outro membro. Isso ocorre porque as crianças são vistas pelos pais como pessoas com possibilidades e capazes de se desenvolverem como qualquer outra criança.

Ao analisar os limites e as possibilidades da Escola Indígena Tereguá em relação a uma aluna indígena com deficiência nela matriculada, podemos perceber que as limitações da interface da educação especial na educação escolar indígena encontram-se ancoradas no modelo de educação escolar que temos hoje, resultado da pouca preocupação com a apropriação do conhecimento e destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista.

As possibilidades estão ancoradas num modelo de educação escolar indígena como ferramenta escolar para participação social e luta por melhores condições de vida e reconhecimento da diversidade.

A defesa por um modelo de educação escolar indígena que possibilite a formação crítica e apropriação dos conhecimentos científicos acumulados historicamente pela humanidade é resultado de seis anos de estudo. Ao terminar o mestrado (2011) percebi que grande parte das pessoas indígenas não tinha participação social porque não conheciam seus direitos, não eram alfabetizadas ou tinham poucos anos de estudo. A análise dos dados estatísticos comprova isso na medida em que 32% da população indígena no Brasil não é alfabetizada.

A conclusão que cheguei neste momento foi de que o direito à educação para todos (incluindo as pessoas indígenas com deficiência) preconizada pela legislação continuava sendo o grande desafio, já que não garantia o acesso e permanência e não conseguia diminuir a distância entre o que está garantido na legislação e as ações postas em prática.

Neste momento não tive a sensibilidade de perceber que o problema era mais complexo, como discutir essas questões normativas com os povos indígenas se não educa-los para a participação social, para que eles lutassem pelos seus direitos e pelo reconhecimento das suas diversidades.

Após estes anos de estudo e finalização do doutorado, percebi que um dos pontos cruciais está relacionado a um posicionamento crítico sobre qual teoria pedagógica fornece subsídios para se lutar e reivindicar por uma educação especial e educação escolar indígena que possibilite compreender as contradições da sociedade capitalista atual cuja as políticas públicas são feitas mas não se viabilizam na prática.

Neste estudo, defende-se uma prática educativa para os alunos indígenas com e sem deficiência que seja questionadora, crítica e emancipadora, assegurada pela proposta da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual defende o acesso de todos ao patrimônio cultural humano historicamente desenvolvido.

A escola para as pessoas indígenas com deficiência se ancorada na proposta da PHC ficaria comprometida com a reorganização do processo educativo e valorização do saber

sistematizado como também na prática social transformadora. Porém não se pode esquecer que esses pressupostos deverão ancorar-se nos anseios, aspectos culturais e linguísticos de cada povo indígena.

Acredita-se que por meio dessa teoria pedagógica crítica a escola indígena pode tornar-se um espaço onde os alunos, com e sem deficiência, possam se apropriar dos conhecimentos sistematizados e assumir também uma função para além da reprodução das relações sociais dominantes.

A partir desta perspectiva o governo deve assegurar aos povos indígenas uma escola de qualidade a todos os alunos inclusive aqueles que possuem alguma deficiência. A escola de qualidade está ancorada no pressuposto que todos, independente das suas condições físicas, intelectuais ou étnicas, devem ter acesso à educação e se apropriem do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, para que assim possam participar de todas as esferas da vida social.

Para que isso se efetive na prática, torna-se necessário que as secretarias de educação municipais e estaduais, juntamente com as comunidades indígenas, façam um trabalho de identificação dos alunos com deficiência que se encontram invisíveis perante a sociedade, e garantam a eles o acesso, permanência e apropriação do conhecimento, como também viabilize os atendimentos ofertados pela educação especial.

Acima de tudo torna-se imprescindível escutar esses povos, ouvir o que eles têm a dizer sobre a interface da educação especial na educação escolar indígena. No IX Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas (IX ELESÍ), ocorrido em Porto Seguro/BA, no ano de 2012, que contou com a participação de 27 povos, foi discutido e criado um documento que trata dos indígenas com deficiência. Entre as reivindicações os índios querem que os órgãos responsáveis promovam uma formação específica para os professores/profissionais que atuam na educação escolar indígena com alunos com deficiência mantendo o suporte necessário, como também solicitaram a criação de espaços para os povos indígenas discutirem sobre o acesso e a permanência do indígena com deficiência.

Acredito que o primeiro passo para se pensar na interface da educação especial na educação escolar indígena é propiciar oportunidades para estes povos discutirem o tipo de educação e educação especial que almejam. E o segundo passo é pensar na articulação dessas duas modalidades de ensino, pois o que se percebe na prática é que a educação especial e a educação escolar indígena são duas modalidades/áreas que trabalham de forma paralela tanto no âmbito das políticas públicas como na área da pesquisa.

Existe a necessidade de continuar as reflexões sobre essa interface, ao final deste estudo surgiram outras perguntas que precisam ser pesquisadas e refletidas: Como deve ser discutida a educação especial dentro dos cursos de formação de professores indígenas? Como deve ser organizado o atendimento educacional especializado para atender as diferentes comunidades indígenas?

Estas são apenas algumas indagações que precisam ser discutidas e refletidas pela academia juntamente com as comunidades indígenas e as pessoas com deficiência. Este é o caminho inicial para dar visibilidade as condições reais de vida de uma população pouco conhecida pela sociedade brasileira.

7 REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. *Espelho convexo: o corpo desviante no imaginário coletivo, pela voz da literatura infanto-juvenil*. São Paulo, 1992. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado de São Paulo.

ARTHUSO, F.Z; CORRÊA, D. A. Lúdico e cultura indígena terena: Um estudo na Aldeia Ekeruá - Avaí/SP. In: XI Congresso nacional de educação – Educare. 2013, Curitiba. *Anais do XI Congresso nacional de educação*. Curitiba: EDUCATE, PUC/PR, 2013. 1 CD-ROM.

BANIWA, G. L. Movimento e políticas indígenas no Brasil. *Tellus*. Campo Grande: UCDB, n. 12, p. 117-126, abr. 2007.

_____. Educação escolar indígena no Brasil: Avanços, limites e novas perspectivas. In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd. 2013, Goiania/GO. *Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPEd*. Disponível em: <
http://36reuniaio.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt21_trabalhoencomendado_gersm.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2014.

BASSO, J. D. *As escolas no campo e as salas multisseriadas no Estado de São Paulo: Um estudo sobre as condições da educação escolar*. São Carlos, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos.

BERTONCINI, A. P. *Estrutura e dinâmica de uma área perturbada na Terra Indígena Araribá, Avaí (SP): Implicações para o manejo e a restauração florestal*. Campinas, 2003. Tese (Doutorado em Biologia Vegetal), Universidade Estadual de Campinas, 2003.

BITTENCOURT, C. M; LADEIRA, M. E. *A história do povo Terena*. Brasília: MEC, 2000.

BORELLI, S. H. S. Os Kaingang no Estado de São Paulo: constantes históricas e violência deliberada. In: Comissão pró-índio de São Paulo. *Índios no Estado de São Paulo: resistência e transfiguração*. São Paulo. Yankatu. 1984.

BRAND, A. *O Confinamento e seu impacto sobre os Pãi/Kaiowá*. Porto Alegre, 1993. Dissertação (Mestrado em História), Pontifícia Universidade Católica, 1993.

BRASIL. Decreto nº 8.072, de 20 de Junho de 1910. *Crêa o Serviço de Protecção aos Indios e Localização de Trabalhadores Nacionaes e approva o respectivo regulamento*. Brasília DF: Senado, 1910.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília DF: Senado, 1999.

_____. *Declaração de Salamanca*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2013.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, n. 248, 23 de dez. 1996.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

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

_____. Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008. *Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007*. Brasília, DF, 2008.

_____. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educacionais especiais*. Tradução: Edílson Alkmim da Cunha. 2. ed - Brasília: CORDE, 1997.

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

_____. Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm>. Acesso em: 15 de nov. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Microdados do Censo Escolar 2007*. Brasília: MEC/INEP, 2007.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais. *Microdados do Censo Escolar 2008*. Brasília: MEC/INEP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Microdados do Censo Escolar 2009*. Brasília: MEC/INEP, 2009.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Microdados do Censo Escolar 2010*. Brasília: MEC/INEP, 2010.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Microdados do Censo Escolar 2010*. Brasília: MEC/INEP, 2011.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico 2010*. Brasília: IBGE, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena*. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 03 jan. 2013.

_____. Ministério da Educação. *Resolução do CNE/CEB, nº 4/2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica,

modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial. *Nota técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2014.

BRIGHENTI, C. A.; CHAMORRO, G. Territorialidade e educação escolar indígena: Desafios da experiência Guarani em Santa Catarina. In: LANGER, P.; CHAMORRO, G. (Org.). *Missões, militância e protagonismo indígena*. São Bernardo do Campo: Nhanduti, 2012.

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

_____. Educação Escolar Indígena na Legislação Atual. In: *Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: Contribuição da teoria Histórico Cultural*. (Orgs) FAUSTINO, R. C; CHAVES, M; BARROCO, S. M. S. Maringá: Eduem, 2010.

_____. Prevenção de deficiência: programa de formação para professores Kaingang na terra indígena Ivaí-Paraná. 210 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, 2010.

CAIADO, K. R. M.; GONÇALVES, T. G. G. L. O transporte escolar público para os alunos do campo com necessidades educacionais especiais. *Teoria e Prática da Educação*, v. 17, p. 119-130, 2014.

CARVALHO, F. S. *Koixomuneti: xamanismo e prática de cura entre os Terena*. São Paulo: Editora terceira margem: 2008.

CAVA, F. V. B. B. *Relato mítico e cultura material dos índios kaingang frente à indústria cultural: Resistência ou cooptação?*. 102 f. Bauru, 2004. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Universidade Estadual Paulista, 2004.

CHAVES, M. Intervenções pedagógicas e formação da aprendizagem da criança: contribuições da psicologia histórico-cultural. In: *Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: Contribuição da teoria Histórico Cultural*. (Orgs) FAUSTINO, R. C; CHAVES, M; BARROCO, S. M. S. Maringá: Eduem, 2010.

COELHO, L. L. *A constituição do sujeito surdo na cultura guarani-kaiowá: Os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola*. 153 f. Dourados, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.

COHN, C. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. *Perspectiva*. v. 23, n. 02, p.485-515, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 22 abr. 2011.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO. Terras indígenas na Mata Atlântica: Pressões e ameaças. Comissão Pró-Índio de São Paulo: São Paulo, 2013. Disponível em: <[http://www.cpisp.org.br/indios/upload/editor/files/TISNaMataAtlantica\(1\).pdf](http://www.cpisp.org.br/indios/upload/editor/files/TISNaMataAtlantica(1).pdf)> Acesso em: 10 ago. 2013.

CRUZ, L. O. Historicidade do contato entre índios e não índios no oeste paulista. *Revista Iniciação Científica da FFC*. v. 6, n. 1. p. 39-45, 2006. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/view/145/136>>. Acesso em: 20 set. 2012.

D'ANGELIS, W. R. Contra a ditadura da escola. In: *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. (Org) GRUPIONI, L. D. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

_____. *Educação escolar e ameaças à sobrevivência das línguas indígenas no Brasil meridional*. BRASA IX: New Orleans/LO, USA, 2008.

DINIZ, E. S. Os Guarani e os Terena da Reserva Indígena Araribá: Suas atividades econômicas atuais. In: III Encontro Nacional do Centro de Estudos Rurais, São Paulo: USP, 1976. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:eRPBs8VczvgJ:143.107.31.231/Acervo_Imagens/Revista/REV021/Media/REV21-01.pdf+&hl=pt-BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEESipwI4sxKOXG_R5WA5OiQZOC_wcUEq3OTM8XOIaRbW6cnw5UHbc8kSTjG42VsD00kP0rCOLbGFNDz_AwYfXT7YGU3Q3ZfQGNVSdiGVZLVebx5frqeUxFibD6laLBqGzY3_WhX0P&sig=AHIEtbScq_a8eJ9_VeacdIWFavPKmNc4BQ>. Acesso em: 10 out. 2012.

DOMINGUES, K. C. M. *Interpretações do papel, valor e significado da formação do professor indígena do Estado de São Paulo*. 237 f. São Paulo, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, 2006.

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

FAUSTINO, R. C. História da Educação Escolar Indígena: Da assimilação à tolerância. In: *Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: Contribuição da teoria Histórico Cultural*. (Orgs) FAUSTINO, R. C; CHAVES, M; BARROCO, S. M. S. Maringá: Eduem, 2010.

FERNANDES, F. *A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios*. 2. ed. São Paulo: Global, 2009.

FERRARO, A. R.; SCHÄFER, A. N. G. Escolarização e analfabetismo indígena no Brasil. In: XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, V Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação – ANPAE. 2011, São Paulo. *Anais do XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre: ANPAE, UFRGS/FACED/PPGEDU, 2007. 1 CD-ROM.

FERRARO, A. R. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan./abr. 2012.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: Um diagnóstico crítico da situação do Brasil. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (Org). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena na escola*. São Paulo: Global, 2001. p. 71-111.

FÉRRI, C. *Classes multisseriadas: que espaço escolar é esse?* 166 p. Florianópolis, SC, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 1994. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/teses-dissertacoes-e-tccs/classes-multisseriadas-queespaco-escolar-e-esse/view>> Acesso em: 10 fev. 2012.

GIATTI, J. K. G. *Formação do professor indígena de Araribá: Uma pesquisa em Educação Matemática*. 69 f. Bauru, 2006. Monografia (Monografia de Especialização). Universidade do Sagrado Coração, 2006.

GOES, R. S. *Escolarização de alunos com deficiência intelectual: as estatísticas educacionais como expressão das políticas de educação especial no Brasil*. 122 f. São Paulo, 2014. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

GRASSI, L. G. I. *Arari'wa escola na mata: Desvendando a Educação Escolar Indígena*. São Paulo: Livre Expressão, 2012.

JANNUZZI, G. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____; CAIADO, K. R. M. *APAE: 1954 a 2011 algumas reflexões*. Campinas: Autores Associados, 2013.

LIMA, J. F. T. *A ocupação da terra a destruição dos índios na região de Bauru*. 1978. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1978.

LOSNAK, C. J. *Polifonia Urbana: imagens e representações – Bauru 1950 – 1980*. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

_____; Re-significação da identidade cultural dos Terena de Ekeruá: Uma abordagem da produção cultural subalterna. *Revista Extraprensa*, v. 1, n. 3, fev. 2010. Disponível em: <<http://www.usp.br/celacc/ojs/index.php/extraprensa/article/viewArticle/epx3-a1>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

MANTOVANI, J. V. V. Educação escolar Quilombola e educação especial: alguns avanços para a construção da interface. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E IV JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CAMPO, 2., 2013, São Carlos. Anais: II Seminário nacional de estudos e pesquisas sobre educação do campo e IV Jornada de educação especial no campo, 2013. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/>>. Acesso em: 31 mar. 2014.

MARSIGLIA, A. C. G. O tema da diversidade na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

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

MARX, K. *Contribuições a Crítica da Economia Política*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MELIÁ, B. *Educação Indígena e alfabetização*. São Paulo: Edições Layola, 1979

_____. Educação indígena na escola. *Cadernos Cedes*. Campinas: CEDES, n. 49, p. 11-17, dez. 1999.

MELATTI, D. M. *Aspectos da organização dos Káingang Paulista*. São Paulo, 1976. Dissertação (Mestrado em antropologia), Universidade do Estado de São Paulo, 1976.

MELETTI, S. M. F. Políticas de educação inclusiva e a instituição especializada na educação da pessoa com deficiência mental. *Ciências & Cognição*. v. 13, n.3, 199-213, dez. 2008.

_____; BUENO, J. G. S. Escolarização de alunos com deficiência: Uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). In: Encontro Interinstitucional de Pesquisa: Políticas públicas e escolarização de alunos com deficiência. 2010, Londrina. *Anais Encontro Interinstitucional de Pesquisa*. Londrina, 2010. p. 01-18.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 33, p. 387-405, dez. 2006.

NASCIMENTO, A. C. *Escola indígena: palco das diferenças*. Campo Grande: UCDB, 2004.

_____; Educação escolar indígena: entre os limites e limiares da inclusão/exclusão. *Revista de estudos de educação*. v.9, n.1, p. 73-82, maio 2007.

_____; BRAND, A. J.; AGUILERA, A. H. A criança guarani/kaiowá e a questão da educação infantil. *Série Estudos (UCDB)*. v. 22, n. 02, p. 11-23, 2006.

_____; VIEIRA, C. M. N. A escola Indígena Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul: Experiência emancipatória de educação indígena. In: XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. 2011, São Paulo. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*. São Paulo: USP, 2011. 1 CD-ROM.

_____; ARQUIZA, A. H. A. Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. *Currículo sem Fronteiras*. v.10, n.1, pp.113-132, Jan/Jun 2010.

NIMUENDAJÚ, C. Apontamentos sobre os Guarani: notas sobre os Guarani. *Tellus*. v.13, n. 24, p. 311-360, 2013.

NOBRE, D. *Escola Indígena Guarani no Rio de Janeiro na Perspectiva da Autonomia: Sistematização de Uma Experiência de Formação Continuada*. 320 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 2005.

OLIVEIRA, J. P. *Indigenismo e Territorialização: Poderes, Rotinas e Saberes Coloniais no Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1998.

PINHEIRO, N. S. *Os nômades: etnohistória Kaingang e seus contextos: São Paulo 1850 a 1912*. 1992. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 1992.

_____; *Vanuúre: conquista, colonização e indigenismo – Oeste Paulista 1912-1967*. 350 f. Tese (Doutorado em História). Universidade Estadual Paulista, Assis, 1999.

RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

RODRIGUES, R. A. A ocupação Kaingang no Oeste Paulista. In: XIII CONGRESSO DA SOCIEDADE DE ARQUEOLOGIA BRASILEIRA “ARQUEOLOGIA, PATRIMÔNIO E TURISMO”, Campo Grande: UFMS, 2005. Disponível em: <http://www.fundacaoarapora.org.br/artigos/olhares_diversos.pdf>. Acesso em: 27 set. 2012

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

_____; CIA, F. Interface da Educação Especial na Educação Escolar Indígena: Algumas reflexões a partir do censo escolar. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. 2012. Campinas. *Anais do XVI ENDIPE*. Campinas: UNICAMP, 2012. 1 CD-ROM.

SÃO PAULO. (Estado). *Resolução SE nº 44, 18 de abril de 1997*. São Paulo: SEESP, 1997.

_____. (Estado). *Decreto nº 45.624, de 15 de janeiro de 2001*. Dispõe sobre a criação de unidades escolares na Secretaria da Educação. São Paulo: SEESP, 2001.

_____. (Estado). Resolução SE 147, de 29 dezembro de 2003. Dispõe sobre a organização e funcionamento das escolas indígenas no sistema de ensino do Estado de São Paulo. São Paulo: SEESP, 2003.

_____. (Estado). Resolução SE 61, de 11 de novembro de 2014. Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. São Paulo: SEESP, 2014.

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

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

SCHADEN, E. *Aspectos fundamentais da cultura Guarani*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1962.

_____. *Leituras de etnologia brasileira*. São Paulo: Nacional, 1976.

SEBASTIÃO, L. L. *Mulher Terena: dos papéis tradicionais para atuação sociopolítica*. 140 f. São Paulo, 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

SILVA, J. H. da. *Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado em escolas indígenas*. 205 f. Dourados, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, 2014.

SILVESTRE, C. M. F.; SOUZA, L. S. O. Conflito, violência e territorialidade: A resistência Guarani em Paranhos-MS. In: LANGER, P.; CHAMORRO, G. (Org.). *Missões, militância e protagonismo indígena*. São Bernardo do Campo: Nhanduti, 2012.

SOARES, J. F. *A representação social de uma mãe indígena com filho que possui paralisia cerebral*. 145 f. Campo Grande, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, 2009.

SOUZA, I. R. C. S. de. *A alfabetização nas escolas indígenas de Dourados, MS: um estudo sobre as situações e relações que potencializam e ou dificultam o processo de leitura e escrita*. 180 f. 2014. Dourados, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, 2014.

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

STEDILE, J. P. O debate tradicional 1500-1960. In: STEDILE, J. P. (Org.). *A Questão Agrária no Brasil*. São Paulo: Expressão popular, 2005.

TONET, I. *Educação contra o capital*. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

VELTRONE, A. A. *Inclusão escolar do deficiente intelectual no estado de São Paulo: Quem é este aluno e como é identificado*. 2011. São Carlos, 2011. Tese (Doutorado em Educação Especial - Educação do Indivíduo Especial). Universidade Federal de São Carlos, 2011.

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos de Defectologia*. Havana: Editorial Pueblo Y Educación:1989.

8 APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM OS VICE-DIRETORES DA ESCOLA

Dados de identificação

Nome completo: _____

Data de nascimento: ___/___/___

Sexo: _____

Escola que atua: _____ Aldeia: _____

Formação: _____

Tempo de atuação na escola: _____

Informações da entrevista

Data: ___/___/___

Hora: ___:___

Local: _____

Roteiro para entrevista

- 1- Qual é a importância da escola para a aldeia?
- 2- O que representa a educação escolar indígena para a população indígena?
- 3- Tem alguma coisa a ser melhorada na escola de sua aldeia? O que?
- 4- Explique como funciona a administração da escola indígena.
- 5- Como é a relação da escola indígena com o Estado?
- 6- A escola faz avaliação como Saresp, Prova Brasil? Todos os alunos fazem? E o aluno com deficiência também faz?
- 7- Há alunos com deficiência na sua escola? Quantos? Quais são os tipos de deficiências?
- 8- Desde quando as crianças com deficiência começaram a frequentar a escola?
- 9- Esse (s) aluno (s) participa de todas as atividades escolares? Fale sobre isso.
- 10- Como é a relação dos alunos da escola com essa (s) criança (s)?
- 11- Na escola possuiu algum recurso ou serviço para ajudar a trabalhar com esse aluno em sala de aula? Quem fornece?
- 12- A escola recebe ajuda da Diretoria de Ensino para trabalhar com os alunos com deficiência? Qual (is)?
- 13- A criança com deficiência de sua escola recebe Atendimento Educacional Especializado? Qual período? Quem oferece?
- 14- O que você tem visto de positivo na vinda desse (s) aluno (s) com deficiência para escola?
- 15- A escola tem dificuldade para atender esses alunos? Qual?
- 16- Como é educado esse aluno dentro da cultura?

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES ESCOLA

Dados de identificação

Nome completo: _____
 Data de nascimento: ___/___/___
 Sexo: _____
 Escola que atua: _____ Aldeia: _____
 Formação: _____
 Ciclo em qual ministra aula: _____ Disciplina: _____
 Tempo de formação: _____
 Tempo de atuação na escola: _____

Informações da entrevista

Data: ___/___/___
 Hora: ___:___
 Local: _____

Roteiro para entrevista

- 1- Qual é a sua formação? Onde fez?
- 2- Conte sobre seu dia de trabalho a partir da hora que acorda.
- 3- Quantas horas semanas você trabalha?
- 4- Você da aula de qual disciplina?
- 5- Qual livro didático utiliza?
- 6- Qual é a importância da escola para a aldeia?
- 7- O que representa a educação escolar indígena para a população indígena?
- 8- Sua sala de aula é organizada de qual forma: por série, ano, ciclo, multisseriada?
- 9- Quantos alunos têm na sua sala? Você pode explicar como estão divididos esses alunos?
- 10- Há alunos com deficiência na sua sala? Quantos? Qual é a deficiência?
- 11- Como você trabalha na sala multisseriada/ciclo com os alunos? E com o aluno deficiente?
- 12- Existe alguma orientação especial para os professores trabalharem com crianças com deficiência na sala de aula? Quem orienta? Como são essas orientações?

- 13- Você recebe algum apoio, material adaptado para desenvolver o trabalho pedagógico com esse aluno? Quem oferece?
- 14- O aluno com deficiência de sua sala recebe Atendimento Educacional Especializado?
- 15- Como você vê a relação que os demais alunos da sala estabelecem com o aluno com deficiência?
- 16- Fale sobre o trabalho pedagógico que você desenvolve com seu aluno com deficiência.
- 17- Comente como é trabalhar com esse aluno com deficiência numa turma multisseriado/ou ciclo.
- 18- Você tem alguma dificuldade para trabalhar na sala de aula com esse aluno? Qual?
- 19- O que você considera importante para que o aluno com deficiência que esta matriculado na sua sala de aula aprenda?
- 20- Como você realiza a avaliação na sala? E para o aluno com deficiência?
- 21- Como é sua relação com os pais dos alunos? E com os pais do aluno com deficiência?
- 22- Como é sua relação com os outros professores?

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM MEMBROS DA COMUNIDADE: LIDERANÇAS

Dados de identificação

Nome completo: _____

Data de nascimento: ___/___/___

Sexo: _____

Aldeia: _____

Função na aldeia: _____

Total de habitantes: _____

Total de famílias: _____

Etnias: _____

Etnia predominante: _____

Informações da entrevista

Data: ___/___/___

Hora: ___:___

Local: _____

Roteiro para entrevista

1. Fale sobre a história da aldeia indígena: como foi fundada, o ano de fundação.
2. A aldeia enfrenta algum problema? Qual?
3. Como é a organização social da aldeia, o papel do homem, da mulher, dos filhos, das crianças, dos velhos?
4. Como é a organização política da aldeia? Quais são os cargos e funções desempenhadas por alguns membros da comunidade? Quem denomina os cargos?
5. De onde vem os recursos para sobrevivência das famílias (salário, bolsa família, turismo, emprego)?
6. Aldeia tem algum representante ligado aos movimentos sociais como: sindicatos, conselhos? Qual?
7. Existem pessoas com deficiência que moram nesta aldeia indígena? Quantas?
8. Como é a vida das pessoas com deficiências que moram aqui?
9. Como são as atividades festivas e culturais da aldeia?
10. As pessoas com deficiência participam das atividades realizadas na aldeia? Como?
11. Quando você pensa nessa pessoa na vida adulta você pensa ela fazendo o que na aldeia?
12. O que você considera importante ter na aldeia para as pessoas com deficiência?
13. Você sabe me falar se existe alguma dificuldade para estas pessoas na aldeia?

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO PARA AS ESCOLAS**Identificação**

Nome da escola: _____

Ano de fundação: _____

Aldeia: _____

Ano de fundação da aldeia: _____

Total de habitantes na aldeia: _____

Etnia predominante na aldeia: _____

Número de famílias: _____

I – ALUNOS

1 – Quantidade de alunos: _____

2 – Quantidade de alunos do sexo: F _____ M _____

3 – Quantidade de alunos com deficiência: ____ Tipo de deficiência _____

II – PROFESSORES

1 – Quantidade de professores: _____

2 – Sexo dos professores: F _____ M _____

3 – Formação dos professores:

- nível superior: _____ cursos: _____

- nível médio: _____

4 – Formação continuada:

5 – Regime de trabalho:

- Concursado: _____

- Contratado: _____

6 – Carga horária trabalhada por semana:

7 – Salários:

- nível superior _____

- nível médio _____

8 – Recebe benefícios como transporte ou outros?

() Não () Sim _____

III – ESTRUTURA FÍSICA

1 – Número de salas: _____

2 – Número de banheiro: _____

3- Banheiro adaptado: () sim () não

4 – Existe cozinha: () sim () não

5 – Existe quadra esportiva: () sim () não

6 – A merenda é feita na escola: () sim () não _____

7 – Existe biblioteca na escola: () sim () não

IV – ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

1 – A escola oferece que tipo de educação: _____

2 – A escola oferece quais etapas de ensino:

3- As turmas são organizadas de qual forma:

4 – Quais são as disciplinas oferecidas por ano/série?

5 – A escola funciona em quais turnos?

6 – Quantos funcionários trabalham na escola: _____

7 – Todos os funcionários são indígenas?

() sim () não _____

8 – Quais cargos e funções existem na escola e quem denomina:

9 – Quais funcionários são contratados e quais são concursados?

10 – Número de horas semanas que os funcionários trabalham?

11 – Qual é a média dos salários desses funcionários?

12- Quem faz o pagamento dos salários dos funcionários da escola?

13 – Quais atividades são realizadas na escola?

V – MATERIAL DIDÁTICO

1 – Os livros didáticos trabalhados em sala de aula são destinados à educação escolar indígena:

() sim () não

2 – Quem oferece os livros didáticos: _____

3 – Quantos livros os professores receberam no ano de 2012?: _____

4 – De qual (is) disciplina (s) os professores receberam livros em 2012:

5 – Os alunos receberam livros didáticos em 2012?

() sim () não

6 – Quantos livros os alunos receberam no ano de 2012?

7 – De qual (is) disciplina (s) os alunos receberam livros em 2012?

8 – Qual é o livro utilizado (referência bibliográfica)?

VI - TRANSPORTE

1 – Existe transporte para os alunos?

() sim () não

2 – Quantos alunos utilizam transporte?: _____

3 – Quem oferece o transporte:

() município () estado () governo federal

VII – OUTROS

1 – Como é organizado o calendário escolar?

VIII – MOMENTOS COLETIVOS

1 – É realizada a hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC)?

() não

() sim _____

2 – Como é realizado o planejamento escolar? Quem participa?

3 – Existe conselho escolar? Como é organizado? Quem participa?

IV – RELAÇÃO ESCOLA COMUNIDADE

1 – É realizada reunião com os pais?

() não

() sim _____

2 – É realizada reunião com as lideranças?

() não

() sim _____

APÊNDICE E - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM AS MÃES**Dados de identificação**

Nome completo da mãe: _____

Data de nascimento: ___/___/___

Aldeia: _____

Número de filhos: _____

Nível de escolaridade: _____

Possui emprego: _____

Informações da entrevista

Data: ___/___/___

Hora: ___:___

Local: _____

Roteiro para entrevista

1. Fale como foi a gravidez de seu (a) filho (a).
2. Você fez pré-natal? Onde?
3. Quando você soube que seu(a) filho(a) tinha deficiência?
4. Alguém fez alguma orientação explicando como você deve cuidar de seu (a) filho (a)? Quem? Como foi essa orientação?
5. Como é a vida de seu(a) filho(a) na aldeia?
6. Ele(a) brinca com as outras crianças da aldeia? Quem são?
7. Como é a relação das pessoas da aldeia com seu(a) filho(a).
8. Você acha importante educar seu (a) filho (a) dentro da cultura indígena? Por quê?
9. Como você educa seu filho (a) dentro da cultura indígena? Como são ensinados os costumes?
10. Seu (a) filho(a) participa das atividades festivas realizadas na aldeia? Como?
11. Ele (a) frequenta a escola? Por quê?
12. O que você espera que a escola faça para seu (a) filho (a)?
13. O que gostaria que seu(a) filho(a) aprendesse na escola?

14. Quais são as principais dificuldades enfrentadas por vocês?
15. Recebe orientações ou acompanhamento de algum serviço da área da saúde? E da educação? Quem oferece? Como acontece?
16. Seu (a) filho (a) frequenta ou já frequentou a APAE ou Pestalozzi? Por quanto tempo?
17. Seu (sua) filha recebe algum benefício? Qual?
18. Quando seu (a) filho (a) estiver adulto (a) (escolarizado) quais tarefas ele (a) poderá realizar na aldeia?

APÊNDICE F - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM PAIS**Dados de identificação**

Nome completo do pai: _____
Data de nascimento: ___/___/___
Aldeia: _____
Número de filhos: _____
Nível de escolaridade: _____
Possui emprego: _____

Informações da entrevista


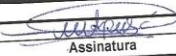

Data: ___/___/___
Hora: ___:___
Local: _____

Roteiro para entrevista

1. Quando você soube que seu(a) filho(a) tinha deficiência?
2. Alguém fez alguma orientação explicando como você deve cuidar de seu (a) filho (a)? Quem? Como foi essa orientação?
3. Como é a vida de seu(a) filho(a) na aldeia?
4. Como é a relação das pessoas da aldeia com seu(a) filho(a).
5. Você acha importante educar seu (a) filho (a) dentro da cultura indígena? Por quê?
6. Como você educa seu filho (a) dentro da cultura indígena? Como são ensinados os costumes?
7. Seu (a) filho(a) participa das atividades festivas da aldeia? Como?
8. Ele (a) frequenta a escola? Por quê?
9. O que você espera que a escola faça para seu (a) filho (a)?
10. O que gostaria que seu(a) filho(a) aprendesse na escola?
11. Quais são as principais dificuldades enfrentadas por vocês?
12. Recebe orientações ou acompanhamento de algum serviço da área da saúde? E da educação? Quem oferece? Como acontece?
13. Seu (a) filho (a) frequenta ou já frequentou a APAE ou Pestalozzi? Por quanto tempo?
14. Quando seu (a) filho (a) estiver adulto (a) (escolarizado) quais tarefas ele (a) poderá realizar na aldeia?

9 ANEXOS

ANEXO 1 – Recibo de entrada no CEP

 MINISTÉRIO DA SAÚDE Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP		CAAE - 0024.0.457.000-11	
		PROJETO RECEBIDO NO CEP	
Projeto de Pesquisa EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS INDÍGENAS DO ESTADO DE SÃO PAULO/DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA EDUCAÇÃO DE ALUNOS INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA			
Área(s) Temática(s) Especial(s) Populações Indígenas		Grupo	Fase Não se aplica
CPF 32924068894	Pesquisador Responsável MICHELE APARECIDA DE SA	Pesquisador Responsável  Assinatura	
Data de Entrega 23/09/2011	Recebimento:  Comitê de Ética	Assinatura	

Este documento deverá ser, obrigatoriamente, anexado ao Projeto de Pesquisa.



<http://portal2.saude.gov.br/sisnep/cep/caae.cfm?VCOD=461263>

23/9/2011

ANEXO 2 – Parecer do Comitê de Ética



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Araraquara



Interessado: Michelle Aparecida de Sá

Projeto: Educação Especial nas Escolas Indígenas do Estado de São Paulo: desafios e possibilidades para educação de alunos indígenas com deficiência.


Despacho nº 42/2011 – Comitê de Ética em Pesquisa – FCL/CAr.

O projeto de pesquisa "Educação Especial nas Escolas Indígenas do Estado de São Paulo: desafios e possibilidades para educação de alunos indígenas com deficiência", encontra-se adequado em conformidade com as orientações constantes da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS.

Por essa razão, o Comitê de Ética em Pesquisa desta Faculdade, considerou o referido projeto estruturado dentro de padrões éticos manifestando-se FAVORAVELMENTE à sua execução.

O relatório final do projeto de pesquisa deverá ser entregue em Novembro de 2014 no qual deverá constar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido dos sujeitos da pesquisa.

Araraquara, 18 de novembro de 2011.


Prof. Dr. ADALBERTO LUÍS VICENTE
Vice-Coordenador do CEP
UNESP-FCL/CAr

ANEXO 3 – Termo de Anuência e Assunção de Compromisso**TERMO DE ANUÊNCIA E ASSUNÇÃO DE COMPROMISSO**

PESQUISADORA: Michele Aparecida de Sá, brasileira, solteira, aluna do Doutorado em Educação Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), CPF: 329.240.688-94, residente e domiciliada à Rua Rafael de Abreu Sampaio Vidal, n. 2729 – São Carlos / SP.

ALDEIA INDÍGENA NIMUENDAJU, situada na Reserva Indígena Araribá no município de Avai estado de São Paulo, neste ato representada pela liderança indígena Cacique Tiago de Oliveira.

As partes acima identificadas têm, entre si, justo e acertado o presente Termo de anuência de assunção de compromisso, que se regerá pelas cláusulas seguintes, descritas no presente.

CLÁUSULA PRIMEIRA - DO OBJETIVO

I.1 É objeto deste o pedido de anuência pela Pesquisadora à comunidade indígena da Aldeia Nimuendaju para realizar a pesquisa intitulada “Educação Especial nas escolas indígenas do estado de São Paulo: Desafios e possibilidades para educação de alunos indígenas com deficiência” a ser desenvolvida na aldeia em questão.

CLÁUSULA SEGUNDA – OBTENÇÃO DA ANUÊNCIA

II.1 A pesquisadora se comprometerá a apresentar e explicar a pesquisa à comunidade indígena da aldeia Nimuendaju, deixando claro que sua participação não é obrigatória e a qualquer momento poderão desistir de participar e retirar seu consentimento.

II.2 A pesquisadora fornecerá informações dos ricos e benefícios que este estudo poderá oferecer;

II.3 A pesquisadora se comprometerá em descrever os métodos que afetam diretamente os participantes da pesquisa (se caso houver algum);

II.4 A pesquisadora se comprometerá a explicar a comunidade indígena em estudo que sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora ou com a Unidade Escolar ou comunidade indígena.

CLÁUSULA TERCEIRA – DAS CONDIÇÕES DA PESQUISA

III.1 Durante a pesquisa, a PESQUISADORA sujeitar-se-á às normas estabelecidas pela Resolução CNS nº 196/96 (Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos).

III.2 A pesquisadora se comprometerá a respeitar a visão de mundo, os costumes, atitudes estéticas, crenças religiosas, organização social, filosofias peculiares, diferenças lingüísticas e estrutura política;

III.3 A pesquisa será suspensa mediante a percepção de situações que coloquem em risco a integridade e o bem estar físico, mental e social dos participantes da pesquisa; Quando for solicitada a sua interrupção pela comunidade indígenas em estudo; Ou, quando a pesquisa em desenvolvimento venha a gerar conflitos e/ou qualquer tipo de mal estar dentro da comunidade.

CLÁUSULA QUARTA – DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

IV.1 A pesquisadora e o representante da Aldeia Indígena Nimuendaju declaram estar de acordo com o estabelecido no presente termo de anuência.

IV.2 O não cumprimento das cláusulas e condições estabelecidas importará, de pleno direito, na suspensão imediata da pesquisa, considerando-se também rescindindo o presente termo, para todos os efeitos.

ASSIM, POR ESTAREM JUNTAS E ACORDADAS, as partes assinam o presente ajuste, em três vias da igual forma e teor e para os mesmos efeitos, na presença das testemunhas abaixo.

Avai - SP, 20 de setembro de 2011.

CACIQUE TIAGO DE OLIVEIRA
Liderança Indígena

[Assinatura]

Pesquisadora

Testemunhas:

[Assinatura]
1.
RG: 8787440-4

[Assinatura]
2.
RG: 9.545.601-6

ANEXO 4 – Termo de autorização da instituição onde será realizada a coleta de dados da pesquisa

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ONDE SERÁ REALIZADA A
COLETA DE DADOS DA PESQUISA**

Avai - SP, 20 de Setembro de 2014.

Eu, vice-diretora Creiles M.S. Nunes responsável
pela Escola Indígena ALDEIA NIMUENDASÚ situada
na cidade AVAI no estado de São Paulo, autorizo a
Michele Aparecida de Sá, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
Especial da Universidade Federal de São Carlos, portadora do RG 41 991 563-1 a
realizar a coleta de dados para a pesquisa: “EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS
INDÍGENAS DO ESTADO DE SÃO PAULO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
PARA EDUCAÇÃO DE ALUNOS INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA”, sob
orientação da profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado, nas dependências físicas da
escola no ano de 2012.



Assinatura do (a) responsável

ANEXO 5 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: professores e diretores

1

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:
Para professores e diretores**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS INDÍGENAS DO ESTADO DE SÃO PAULO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA EDUCAÇÃO DE ALUNOS INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA** sob responsabilidade da pesquisadora Michele Aparecida de Sá. O objetivo dessa pesquisa é analisar e refletir como ocorre a relação entre a Educação Especial na Educação Escolar Indígena no estado de São Paulo.

Pensamos que os resultados deste estudo poderão trazer contribuições para as escolas indígenas ajudando para a melhoria da escolarização de alunos indígenas com deficiência numa perspectiva de educação inclusiva.

Você foi escolhido porque atende um dos critérios de seleção dos participantes da pesquisa, quais sejam: - professores indígenas que possuam em sua sala alunos com deficiência; professores indígenas; - diretor (a) da escola indígena.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar sua autorização. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora ou com a Escola Indígena ou comunidade indígena.

A sua participação resumida em responder algumas perguntas sobre como ocorre o processo de educação e escolarização dos alunos indígenas sem deficiência e com deficiência na escola indígena e como está se construindo a relação entre a educação especial na educação escolar indígena por meio de uma entrevista.

Sua aceitação em participar não causará gastos financeiros ou riscos de ordem psicológica, física, acadêmica ou de outra natureza. E, se as lembranças e/ou relatos no decorrer da entrevista trouxerem emoções muito fortes poderemos interromper a entrevista a qualquer momento que desejar. Portanto, importante destacar que o risco é mínimo e sua participação trará benefícios importantes para os estudos sobre a escolarização de alunos indígenas com deficiência e você estará fazendo parte desse processo, indicando os aspectos que poderiam contribuir para a escolarização desses alunos.

Cabe esclarecer que a pesquisadora se comprometerá em respeitar a visão de mundo, os costumes, atitudes estéticas, crenças religiosas, organização social, filosofias peculiares, diferenças linguísticas e estrutura política.

Os dados da pesquisa serão coletados a partir das respostas obtidas por meio da entrevista dada a pesquisadora durante o processo de realização da pesquisa. Além disso, serão usados gravadores de voz para o fiel registro dos dados. Todas as informações coletadas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos não falar que você participou da pesquisa. Em caso de você desistir em participar da pesquisa os dados coletados serão arquivados pela pesquisadora e em hipótese alguma serão utilizados.

Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada, sob orientação da professora Dra. Katia Regina Moreno Caiado. Os dados coletados durante

o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de trabalhos apresentados em reuniões científicas, congressos, simpósios, seminários, encontros, de artigo e da própria tese de doutorado.

Você receberá uma cópia deste documento (termo) onde constam os dados para contato com a pesquisadora e com sua orientadora. Você poderá entrar em contato a qualquer momento, a fim de retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.



Assinatura do Pesquisador

Eu, CREIBS MARCOLINO DA SILVA NUNES, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Avai, SP, 22 de junho de 2012.



Assinatura do Sujeito da Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:

Para professores e diretores

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS INDÍGENAS DO ESTADO DE SÃO PAULO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA EDUCAÇÃO DE ALUNOS INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA** sob responsabilidade da pesquisadora Michele Aparecida de Sá. O objetivo dessa pesquisa é analisar e refletir como ocorre a relação entre a Educação Especial na Educação Escolar Indígena no estado de São Paulo.

Pensamos que os resultados deste estudo poderão trazer contribuições para as escolas indígenas ajudando para a melhoria da escolarização de alunos indígenas com deficiência numa perspectiva de educação inclusiva.

Você foi escolhido porque atende um dos critérios de seleção dos participantes da pesquisa, quais sejam: - professores indígenas que possuam em sua sala alunos com deficiência; professores indígenas; - diretor (a) da escola indígena.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar sua autorização. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora ou com a Escola Indígena ou comunidade indígena.

A sua participação resumida em responder algumas perguntas sobre como ocorre o processo de educação e escolarização dos alunos indígenas sem deficiência e com deficiência na escola indígena e como está se construindo a relação entre a educação especial na educação escolar indígena por meio de uma entrevista.

Sua aceitação em participar não causará gastos financeiros ou riscos de ordem psicológica, física, acadêmica ou de outra natureza. E, se as lembranças e/ou relatos no decorrer da entrevista trouxerem emoções muito fortes poderemos interromper a entrevista a qualquer momento que desejar. Portanto, importante destacar que o risco é mínimo e sua participação trará benefícios importantes para os estudos sobre a escolarização de alunos indígenas com deficiência e você estará fazendo parte desse processo, indicando os aspectos que poderiam contribuir para a escolarização desses alunos.


Cabe esclarecer que a pesquisadora se comprometerá em respeitar a visão de mundo, os costumes, atitudes estéticas, crenças religiosas, organização social, filosofias peculiares, diferenças linguísticas e estrutura política.

Os dados da pesquisa serão coletados a partir das respostas obtidas por meio da entrevista dada a pesquisadora durante o processo de realização da pesquisa. Além disso, serão usados gravadores de voz para o fiel registro dos dados. Todas as informações coletadas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos não falar que você participou da pesquisa. Em caso de você desistir em participar da pesquisa os dados coletados serão arquivados pela pesquisadora e em hipótese alguma serão utilizados.

Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada, sob orientação da professora Dra. Katia Regina Moreno Caiado. Os dados coletados durante

o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de trabalhos apresentados em reuniões científicas, congressos, simpósios, seminários, encontros, de artigo e da própria tese de doutorado.

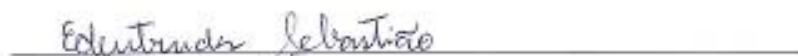
Você receberá uma cópia deste documento (termo) onde constam os dados para contato com a pesquisadora e com sua orientadora. Você poderá entrar em contato a qualquer momento, a fim de retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.



Assinatura do Pesquisador

Eu, Edenirades Sebastião, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Avai, SP, 23 de junho de 2012.



Assinatura do Sujeito da Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:

Para professores e diretores

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS INDÍGENAS DO ESTADO DE SÃO PAULO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA EDUCAÇÃO DE ALUNOS INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA** sob responsabilidade da pesquisadora Michele Aparecida de Sá. O objetivo dessa pesquisa é analisar e refletir como ocorre a relação entre a Educação Especial na Educação Escolar Indígena no estado de São Paulo.

Pensamos que os resultados deste estudo poderão trazer contribuições para as escolas indígenas ajudando para a melhoria da escolarização de alunos indígenas com deficiência numa perspectiva de educação inclusiva.

Você foi escolhido porque atende um dos critérios de seleção dos participantes da pesquisa, quais sejam: - professores indígenas que possuam em sua sala alunos com deficiência; professores indígenas; - diretor (a) da escola indígena.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar sua autorização. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora ou com a Escola Indígena ou comunidade indígena.

A sua participação resumida em responder algumas perguntas sobre como ocorre o processo de educação e escolarização dos alunos indígenas sem deficiência e com deficiência na escola indígena e como está se construindo a relação entre a educação especial na educação escolar indígena por meio de uma entrevista.

Sua aceitação em participar não causará gastos financeiros ou riscos de ordem psicológica, física, acadêmica ou de outra natureza. E, se as lembranças e/ou relatos no decorrer da entrevista trouxerem emoções muito fortes poderemos interromper a entrevista a qualquer momento que desejar. Portanto, importante destacar que o risco é mínimo e sua participação trará benefícios importantes para os estudos sobre a escolarização de alunos indígenas com deficiência e você estará fazendo parte desse processo, indicando os aspectos que poderiam contribuir para a escolarização desses alunos.


Cabe esclarecer que a pesquisadora se comprometerá em respeitar a visão de mundo, os costumes, atitudes estéticas, crenças religiosas, organização social, filosofias peculiares, diferenças linguísticas e estrutura política.

Os dados da pesquisa serão coletados a partir das respostas obtidas por meio da entrevista dada a pesquisadora durante o processo de realização da pesquisa. Além disso, serão usados gravadores de voz para o fiel registro dos dados. Todas as informações coletadas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos não falar que você participou da pesquisa. Em caso de você desistir em participar da pesquisa os dados coletados serão arquivados pela pesquisadora e em hipótese alguma serão utilizados.

Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada, sob orientação da professora Dra. Katia Regina Moreno Caiado. Os dados coletados durante


o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de trabalhos apresentados em reuniões científicas, congressos, simpósios, seminários, encontros, de artigo e da própria tese de doutorado.

Você receberá uma cópia deste documento (termo) onde constam os dados para contato com a pesquisadora e com sua orientadora. Você poderá entrar em contato a qualquer momento, a fim de retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.


Assinatura do Pesquisador

Eu, Richard Caetano, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Avai, SP, 08 de agosto de 2012.


Assinatura do Sujeito da Pesquisa

ANEXO 5 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Lideranças

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:
Para lideranças indígenas**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS INDÍGENAS DO ESTADO DE SÃO PAULO: DESÁFIOS E POSSIBILIDADES PARA EDUCAÇÃO DE ALUNOS INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA** sob responsabilidade da pesquisadora Michele Aparecida de Sá. O objetivo dessa pesquisa é analisar e refletir como ocorre a relação entre a Educação Especial na Educação Escolar Indígena no estado de São Paulo.

Pensamos que os resultados deste estudo poderão contribuir e ajudar a melhorar aprendizagem na escola de alunos indígenas com deficiência.

Você foi escolhido porque atende um dos critérios de seleção dos participantes da pesquisa, ou seja, líder da comunidade indígena e participa ativamente das atividades da escola indígena.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar sua autorização. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora.

A sua participação resumirá em responder algumas perguntas sobre a história da aldeia indígena, a organização social e como é a vida de pessoas com deficiência em sua comunidade por meio de uma entrevista.

Sua aceitação em participar não causará gastos financeiros ou riscos de ordem psicológica, física, acadêmica ou de outra natureza. E, se as lembranças e/ou relatos durante a entrevista trouxerem emoções muito fortes poderemos interromper a entrevista a qualquer momento que desejar. Portanto, importante destacar que o risco é mínimo e sua participação trará benefícios importantes para os estudos sobre a escolarização de alunos indígenas com deficiência e você estará fazendo parte desse processo, indicando os aspectos que poderiam contribuir para a vida em comunidade e aprendizagem desses alunos.

Cabe esclarecer que a pesquisadora se comprometerá em respeitar a visão de mundo, os costumes, atitudes estéticas, crenças religiosas, organização social, filosofias peculiares, diferenças linguísticas e estrutura política.

Os dados da pesquisa serão coletados a partir das respostas dadas por você a pesquisadora durante a entrevista. Além disso, serão usados gravadores de voz para o fiel registro dos dados. Todas as informações coletadas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos não falar que você participou da pesquisa.

Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada, sob orientação da professora Dra. Katia Regina Moreno Caiado. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de trabalhos apresentados em reuniões científicas, congressos, simpósios, seminários, encontros, de artigo e da própria tese de doutorado.

Você receberá uma cópia deste documento (termo) onde constam os dados para contato com a pesquisadora e com sua orientadora. Você poderá entrar em contato a

qualquer momento, a fim de retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.


Assinatura do Pesquisador

Eu, TIAGO DE OLIVEIRA, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Avai/SP, 03 de MAIO de 2012.


Assinatura do Sujeito da Pesquisa

ANEXO 5 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: pais ou responsável

1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:

Para os pais ou responsável

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS INDÍGENAS DO ESTADO DE SÃO PAULO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA EDUCAÇÃO DE ALUNOS INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA** sob responsabilidade da pesquisadora Michele Aparecida de Sá. O objetivo dessa pesquisa é analisar e refletir como ocorre a relação entre a Educação Especial na Educação Escolar Indígena no estado de São Paulo.

Pensamos que os resultados deste estudo poderão contribuir para ajudar a melhorar aprendizagem na escola de alunos indígenas com deficiência.

Você foi escolhido porque atende um dos critérios de seleção dos participantes da pesquisa, ou seja, pais ou responsável de crianças, adolescentes ou jovens indígenas com deficiência.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar sua autorização. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora, com a Escola Indígena ou comunidade indígena.

A sua participação resumirá em responder algumas perguntas sobre a vida de seu(a) filho(a) na comunidade e na escola por meio de uma entrevista.

Sua aceitação em participar não causará gastos financeiros ou riscos de ordem psicológica, física, acadêmica ou de outra natureza. E, se as lembranças e/ou relatos durante a entrevista trouxerem emoções muito fortes poderemos interromper a entrevista a qualquer momento que desejar. Portanto, importante destacar que o risco é mínimo e sua participação trará benefícios importantes para os estudos sobre a escolarização de alunos indígenas com deficiência e você estará fazendo parte desse processo, indicando os aspectos que poderiam contribuir para a aprendizagem desses alunos.


Cabe esclarecer que a pesquisadora se comprometerá em respeitar a visão de mundo, os costumes, atitudes estéticas, crenças religiosas, organização social, filosofias peculiares, diferenças linguísticas e estrutura política.

Os dados da pesquisa serão coletados a partir das respostas dadas por você a pesquisadora durante a entrevista. Além disso, serão usados gravadores de voz para o fiel registro dos dados. Todas as informações coletadas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos não falar que você participou da pesquisa.

Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada, sob orientação da professora Dra. Katia Regina Moreno Caiado. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de trabalhos apresentados em reuniões científicas, congressos, simpósios, seminários, encontros, de artigo e da própria tese de doutorado.

Você receberá uma cópia deste documento (termo) onde constam os dados para contato com a pesquisadora e com sua orientadora. Você poderá entrar em contato a

qualquer momento, a fim de retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.


Assinatura do Pesquisador

Eu, Denusa Serrati da Silva Sebastião, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Avai/SP, 02 de maio de 2012.


Assinatura do Sujeito da Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:

Para os pais ou responsável

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS INDÍGENAS DO ESTADO DE SÃO PAULO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA EDUCAÇÃO DE ALUNOS INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA** sob responsabilidade da pesquisadora Michele Aparecida de Sá. O objetivo dessa pesquisa é analisar e refletir como ocorre a relação entre a Educação Especial na Educação Escolar Indígena no estado de São Paulo.

Pensamos que os resultados deste estudo poderão contribuir para ajudar a melhorar aprendizagem na escola de alunos indígenas com deficiência.

Você foi escolhido porque atende um dos critérios de seleção dos participantes da pesquisa, ou seja, pais ou responsável de crianças, adolescentes ou jovens indígenas com deficiência.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar sua autorização. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora, com a Escola Indígena ou comunidade indígena.

A sua participação resumirá em responder algumas perguntas sobre a vida de seu(a) filho(a) na comunidade e na escola por meio de uma entrevista.

Sua aceitação em participar não causará gastos financeiros ou riscos de ordem psicológica, física, acadêmica ou de outra natureza. E, se as lembranças e/ou relatos durante a entrevista trouxerem emoções muito fortes poderemos interromper a entrevista a qualquer momento que desejar. Portanto, importante destacar que o risco é mínimo e sua participação trará benefícios importantes para os estudos sobre a escolarização de alunos indígenas com deficiência e você estará fazendo parte desse processo, indicando os aspectos que poderiam contribuir para a aprendizagem desses alunos.

Cabe esclarecer que a pesquisadora se comprometerá em respeitar a visão de mundo, os costumes, atitudes estéticas, crenças religiosas, organização social, filosofias peculiares, diferenças linguísticas e estrutura política.

Os dados da pesquisa serão coletados a partir das respostas dadas por você a pesquisadora durante a entrevista. Além disso, serão usados gravadores de voz para o fiel registro dos dados. Todas as informações coletadas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos não falar que você participou da pesquisa.

Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada, sob orientação da professora Dra. Katia Regina Moreno Caiado. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de trabalhos apresentados em reuniões científicas, congressos, simpósios, seminários, encontros, de artigo e da própria tese de doutorado.

Você receberá uma cópia deste documento (termo) onde constam os dados para contato com a pesquisadora e com sua orientadora. Você poderá entrar em contato a

qualquer momento, a fim de retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.



Assinatura do Pesquisador

Eu, Maria Severina Vilhalva, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Avai/SP, 03 de maio de 2012.



Assinatura do Sujeito da Pesquisa