

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

LARISSA FERREIRA FERRO

**A DIMENSÃO SUBJETIVA DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS E JOVENS COM
DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS INDÍGENAS DA ETNIA XUKURU KARIRI**

MACEIÓ - AL

2023

LARISSA FERREIRA FERRO

A DIMENSÃO SUBJETIVA DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS E JOVENS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS INDÍGENAS DA ETNIA XUKURU KARIRI

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Especial e Inclusão de Pessoas com Deficiência ou Sofrimento Psíquico

Grupo de Pesquisa: Núcleo de Estudo em Educação e Diversidade

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Neiza de L. F. Fumes

MACEIÓ - AL

2023

LARISSA FERREIRA FERRO

**Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecária: Helena Cristina Pimentel do Vale CRB4 - 661

- F395d Ferro, Larissa Ferreira.
A dimensão subjetiva da inclusão de crianças e jovens com deficiência nas escolas indígenas da etnia Xukuru Kariri / Larissa Ferreira Ferro. – 2024.
1276 f. : il.
- Orientadora: Neiza de L. F. Fumes.
Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2023.
- Bibliografia: f. 111-116.
Gosário: f. 117.
Apêndices: f. 118-122.
Anexos: f. 123-127.
1. Educação escolar indígena. 2. Índios Xukuru Kariri. 3. Educação inclusiva.
4. Políticas educacionais. 5. Psicologia social. 6. Materialismo histórico e dialético
I. Título.

CDU: 37:397(=981)



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

DIMENSÃO SUBJETIVA DO PROCESSO EDUCACIONAL INCLUSIVO
NA REDE REGULAR INDÍGENA: UM OLHAR SOBRE A INCLUSÃO
ESCOLAR NAS ESCOLAS INDÍGENAS DA ETNIA XUKURU-KARIRI
NO MUNICÍPIO DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS/AL

LARISSA FERREIRA FERRO

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 05 de dezembro de 2023.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br NEIZA DE LOURDES FREDERICO FUMES
Data: 05/12/2023 22:44:52-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes, Universidade Federal de Alagoas
Orientadora

Documento assinado digitalmente
gov.br ELISANGELA LEAL DE OLIVEIRA MERCADO
Data: 13/12/2023 14:12:16-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Elisangela Leal de Oliveira Mercado, Universidade Federal de Alagoas
Avaliadora Interna

Documento assinado digitalmente
gov.br JAILTON DE SOUZA LIRA
Data: 10/12/2023 22:49:29-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Jailton de Souza Lira, Universidade Federal de Alagoas
Avaliador Interno

Documento assinado digitalmente
gov.br JANIO NUNES DOS SANTOS
Data: 12/12/2023 09:15:08-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Jânio Nunes dos Santos, Universidade Federal do Acre (UFAC)
Avaliador Externo à Instituição

Documento assinado digitalmente
gov.br WASHINGTON CESAR SHOITI NOZU
Data: 13/12/2023 09:47:44-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu, Universidade Federal da Grande
Dourados (UFGD)
Avaliador Externo à Instituição

AGRADECIMENTOS

A Deus que nunca me permitiu desistir.

Aos meus pais, Donizete e Lineuza, que sempre acreditaram na educação e construíram em nós (suas filhas) as significações do processo de aprender em comunhão.

Ao meu esposo, Lucas Emanuel, companheiro de vida, pelo incentivo que, com paciência, soube lidar com as minhas impaciências e nunca soltou minha mão.

Aos professores que aceitaram compor a banca, Washington Nozu, Elisângela Mercado, Paulo Marinho e Jailton Lira.

À professora Neiza Fumes pela compreensão e presença amiga e incentivadora.

À professora Eliana Romão, que durante o mestrado me fez compreender a beleza da poesia e da literatura, mesmo nos momentos em que eu queria entoar em voz alta, minha voz por meio da escrita.

À professora Danielle Nóbrega, que durante a graduação me apresentou os caminhos da Pós-Graduação, gratidão professora, por ter acreditado em mim, e, mesmo longe, reconheço a importância da senhora durante o início do meu processo acadêmico.

Aos colegas do grupo de pesquisa NEEDI. Em especial ao Nágib e a Raíssa pelas discussões em nossas noites de domingo, o processo de escrita não precisa ser solitário. Em conjunto ele tem mais sabor.

Ao povo indígena Xukuru-Kariri e, principalmente, ao vovô Aristides Albino Ferreira, pajé (*in memoriam*), da comunidade indígena aldeia Serra do Amaro, que souberam, do seu modo, formar uma indígena aguerrida e resiliente.

A todos que durante meu percurso educacional construíram em mim o desejo de aprender e conhecer para além do meu espaço geográfico.

Muito Obrigada.

RESUMO

Esta tese versa sobre a temática da inclusão escolar de crianças e jovens com deficiência nas escolas indígenas da etnia Xukuru-Kariri (XK). Objetivou-se compreender a dimensão subjetiva do processo educacional inclusivo a partir dos profissionais que atuam diretamente com esse público. Assim, a pesquisa tem como cenário de investigação as escolas indígenas da etnia XK localizadas no município de Palmeira dos Índios (AL), sendo que se encontra ancorado nos pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia Sócio-histórica (PSH) e do Materialismo Histórico E Dialético (MHD). Deste modo, considerando que apreender o sentido é atentar-se para a subjetividade construída a partir da historicidade dos sujeitos de forma dialética, haja vista a presença de mediações no curso das internalizações que o mesmo estabelece ao longo da sua vida, os procedimentos de análise aqui adotados buscam compreender a dimensão histórica e dialética acerca do fenômeno investigado. O estudo encontra-se desenvolvido em duas etapas: descrição documental e pesquisa em campo. Os resultados evidenciam as várias penúrias que assolam a Educação Escolar Indígena (EEIn), assinalando a carência e, ao mesmo tempo, a busca pelo cumprimento de necessidades básicas no interior do movimento escolar indígena do povo XK. Embora a temática da inclusão tenha timidamente ganhado espaço nas discussões, outras necessidades básicas acabam ocupando o centro das reivindicações dentro dos movimentos de educação escolar indígena. Luta-se pelo direito à oferta de uma educação escolar no território, por escolas com estrutura física adequada, pela contratação de profissionais indígenas qualificados, pela construção da categoria de profissionais indígenas. Arelado a isso, luta-se pela oferta de cursos de graduação específicos, de formações docentes que considerem os saberes étnicos dentro dos territórios. A falta desses alinhamentos (propositais, haja vista o modelo de sociedade vigente) frente à oferta da Educação Escolar Indígena e Inclusiva, tem evidenciado as brechas utilizadas pelo sistema do capital para importar práticas distantes das necessidades do território. A EEIn desenvolvida nos territórios ao tempo que tem apresentado características urbanocêntricas, tem, mesmo que timidamente, apontado para a construção de um cenário mais otimista com gotas de revolução, frente a essa demanda. Com isso, consideramos a urgente necessidade de trazeremos a EEIn para os centros de discussão e debates, para visibilidade nas várias instâncias que compõem a sociedade, bem como fortalecer dentro dos territórios a construção e o desenvolvimento de epistemologias condizentes com a realidade das escolas, a partir da valorização dos saberes dos próprios indígenas e de pesquisas científicas sobre a deficiência.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Povo Xukuru-Kariri. Inclusão Escolar. Políticas de Educação Inclusiva. Psicologia Sócio-histórica. Materialismo Histórico e Dialético.

ABSTRACT

This thesis deals with the issue of the inclusion of children and young people with disabilities in indigenous schools of the Xukuru-Kariri (XK) ethnic group. The aim is to understand the subjective dimension of the inclusive educational process from the point of view of the professionals who work directly with this public. Thus, the research scenario is the indigenous schools of the XK ethnic group located in the municipality of Palmeira dos Índios (AL). This study is anchored in the theoretical and methodological assumptions of socio-historical psychology (SHP) and historical and dialectical materialism (HDM). In this way, considering that to apprehend meaning is to pay attention to the subjectivity constructed from the historicity of the subjects in a dialectical way, given the presence of mediations in the course of the internalizations they establish throughout their lives, the analysis procedures adopted here seek to understand the historical and dialectical dimension of the phenomenon under investigation. The study was carried out in two stages: documentary description and field research. The results show the various shortcomings that plague Indigenous School Education (EEIn), highlighting the lack and, at the same time, the search to fulfill basic needs within the indigenous school movement of the XK people. Although the issue of inclusion has timidly gained ground in the discussions, other basic needs end up occupying the center of the demands within the indigenous school education movements. They are fighting for the right to offer school education in the territory, for schools with an adequate physical structure, for the hiring of qualified indigenous professionals, for the construction of the category of indigenous professionals. At the same time, they are fighting for specific undergraduate courses, teacher training and qualifications that take into account ethnic knowledge within the territories. The lack of these alignments (deliberate, given the current model of society) in relation to the provision of Indigenous and Inclusive School Education has highlighted the loopholes used by the capitalist system to import practices that are far removed from the needs of the territory. The EEIn developed in the territories, while presenting urban-centric characteristics, has even timidly pointed to the construction of a more optimistic scenario with drops of revolution in the face of this demand. With this in mind, we believe there is an urgent need to bring the EEIn to the centers of discussion and debate, to make it visible in the various instances that make up society, as well as to strengthen the construction and development of epistemologies within the territories that are consistent with the reality of the schools, based on valuing the knowledge of the indigenous people themselves and scientific research into disabilities.

Keywords: Indigenous School Education. Xukuru-Kariri people. School Inclusion. Inclusive Education Policies. Social-historical psychology. Historical and Dialectical Materialism.

RESUMEN

Esta tesis trata sobre la inclusión de niños y jóvenes con discapacidad en las escuelas indígenas de la etnia Xukuru-Kariri (XK). El objetivo es comprender la dimensión subjetiva del proceso educativo inclusivo desde el punto de vista de los profesionales que trabajan directamente con este público. Así, el escenario de la investigación son las escuelas indígenas de la etnia XK localizadas en el municipio de Palmeira dos Índios (AL). Este estudio se ancla en los presupuestos teóricos y metodológicos de la psicología socio-histórica (PSH) y del materialismo histórico y dialéctico (MHD). De esta forma, considerando que aprehender el sentido es atender a la subjetividad construida a partir de la historicidad de los sujetos de forma dialéctica, dada la presencia de mediaciones en el curso de las internalizaciones que establecen a lo largo de sus vidas, los procedimientos de análisis aquí adoptados buscan comprender la dimensión histórica y dialéctica del fenómeno investigado. El estudio se llevó a cabo en dos etapas: descripción documental e investigación de campo. Los resultados muestran las diversas carencias que aquejan a la Educación Escolar Indígena (EEIn), destacando la carencia y, al mismo tiempo, la búsqueda de satisfacción de necesidades básicas dentro del movimiento escolar indígena del pueblo XK. Aunque la cuestión de la inclusión ha ganado tímidamente terreno en las discusiones, otras necesidades básicas acaban ocupando el centro de las reivindicaciones dentro de los movimientos de educación escolar indígena. Luchan por el derecho a ofrecer educación escolar en el territorio, por escuelas con una estructura física adecuada, por la contratación de profesionales indígenas calificados, por la construcción de la categoría de profesionales indígenas. Al mismo tiempo, luchan por la oferta de cursos de pregrado específicos, por la formación de profesores y por títulos que tengan en cuenta los saberes étnicos en los territorios. La falta de estos alineamientos (deliberada, dado el actual modelo de sociedad) en relación a la oferta de Educación Escolar Indígena e Inclusiva ha puesto en evidencia los resquicios utilizados por el sistema capitalista para importar prácticas alejadas de las necesidades del territorio. La EEIn desarrollada en los territorios, si bien tiene características urbano-céntricas, incluso ha apuntado tímidamente a la construcción de un escenario más optimista con gotas de revolución frente a esta demanda. Teniendo esto en cuenta, creemos que es urgente llevar la EEIn a los centros de discusión y debate, visibilizarla en las diversas instancias que componen la sociedad, así como fortalecer la construcción y desarrollo de epistemologías en los territorios que sean coherentes con la realidad de las escuelas, a partir de la valoración de los saberes propios de los indígenas y de la investigación científica sobre la discapacidad.

Palabras clave: Educación escolar indígena. Pueblo Xukuru-Kariri. Inclusión escolar. Políticas de Educación Inclusiva. Psicología socio-histórica. Materialismo Histórico y Dialéctico.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Constituição da Educação Escolar Indígena.....	43
Figura 2 – Escola A - Xukuru- Kariri.....	63
Figura 3 – Escola B (1).....	64
Figura 4 – Escola B (2).....	64
Figura 5 – Escola B (3).....	65
Figura 6 – Escola C.....	65
Figura 7 – Escola D.....	66
Figura 8 – Escola E.....	66
Figura 9 – Procedimentos para produção de dados.....	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de matrículas na educação básica em alagoas 2016 – 2020.....	34
Quadro 2 – Participantes da pesquisa.....	60
Quadro 3 – Pessoas com deficiência – Xukuru-Kariri.....	76
Quadro 4 – Gestores participantes da pesquisa.....	87

LISTA DE SIGLAS

AEE	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
CEB	CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
CID	CÓDIGO INTERNACIONAL DE DOENÇAS
CNE	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CNEEI	COMISSÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
CNPI	COMISSÃO NACIONAL DE POLÍTICA INDIGENISTA
CONAE	CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONEEI	CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
CRF	CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
DCNS	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
DSPE	DIMENSÃO SUBJETIVA DO PROCESSO EDUCACIONAL
EEIn	EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
EJA	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
ELESI	ENCONTRO SOBRE LEITURA E ESCRITA EM SOCIEDADES INDÍGENAS
EMSI	EQUIPE MULTIPROFISSIONAL DE SAÚDE INDÍGENA
FNEEI	FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
FUNAI	FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO
FUNASA	FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE
IBGE	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
INEP	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
LDBEN	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
MEC	MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO.
MHD	MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO

OMS	ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE
PEC	PROJETO DE EMENDA CONSTITUCIONAL
PL	PROJETO DE LEI
PNE	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PNEEPEI	POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
PSH	PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA
SECADI	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO
SEDUC	SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE ALAGOAS
SIASI	SISTEMA DE INFORMAÇÃO DA ATENÇÃO À SAÚDE INDÍGENA
SUS	SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE
TCLE	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
TI	TERRA INDÍGENA
UFAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
UFS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
UNEAL	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS
XK	XUKURU KARIRI

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: PRODUZINDO O CANTO: UM DIÁLOGO SOBRE A INCLUSÃO.....	12
1. PREPARANDO A TERRA.....	14
2. PLANTANDO A SEMENTE: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A INCLUSÃO ESCOLAR.....	26
2.1 As heranças indigentes de um modelo capitalista de sujeito ideal.....	34
2.2 Educação e Inclusão: um desafio a ser superado.....	37
3 COLHENDO O COITÉ: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DIFERENCIADA E DECOLONIZADA DE QUALIDADE NA BASE LEGAL.....	42
3.1 Educação Inclusiva e a Psicologia Sócio-Histórica (PSH).....	49
3.2 O lugar do indígena na educação escolar.....	55
4. CAMINHOS PERCORRIDOS PARA PRODUÇÃO DO MARACÁ: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	58
4.1 O <i>Locus</i> e os Interlocutores da Pesquisa.....	62
4.2 Procedimentos para a Produção dos Dados.....	67
5. O MARACÁ BALANÇOU E O CANTO ENTOOU: MOVIMENTOS DE ANÁLISE.....	71
5.1 O Macrocontexto da Política Educacional Brasileira.....	72
5.2 Entre presenças e ausências: visíveis na aldeia e invisíveis no Estado.....	74
5.3 Existir, visibilizar e anunciar: analisando as múltiplas vozes acerca da Educação Inclusiva nos territórios XK a partir dos discursos dos docentes.....	77
5.4 A Educação em tempos de neoliberalismo: desafios e enfrentamentos.....	86
5.5 A apropriação dos discursos como mecanismo para desresponsabilização e romantização da exploração do trabalhador.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	110
GLOSSÁRIO.....	116
APÊNDICES.....	117
ANEXOS.....	122

APRESENTAÇÃO: PRODUZINDO O CANTO: UM DIÁLOGO SOBRE A INCLUSÃO

Eu canto o meu toré, porque gosto de cantar,
Eu canto o meu toré, porque gosto de cantar,
E quem gosta do toré, por favor venha pra cá,
Quem não gosta do toré, se retire do lugar
(Kariri Xokó).

Início a escrita desta tese apresentando esse canto e convido os leitores a tentar visualizar uma grande roda; aos simpatizantes pela causa indígena, convido-os a participarem. Essa roda de toré é realizada em sentido horário, ritmada pelo toque do maracá e do entoar do canto dos participantes, que, com o pé direito, fazem um passo demarcando um momento que unifica as Forças Encantadas e as energias que se entrelaçam na cultura, tradição, ancestralidade e força do povo indígena XK.

Busco situar o leitor acerca da dimensão subjetiva do processo educacional inclusivo nas escolas estaduais indígenas do município de Palmeira dos Índios. Em alguns momentos, podem aparecer neste texto sentimentos e anseios frente à temática da Educação Escolar Indígena Inclusiva, que tanto me atravessam. É a partir dessa premissa que me identifico enquanto indígena Xukuru-Kariri, pertencente à Aldeia Serra do Amaro, neta do Pajé Arestides Balbino Ferreira, fundador tanto desta comunidade quanto da Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira, localizada em território etnoeducacional¹.

Lembro-me que, em minha infância, eu sempre estava na casa dos meus avós, casa simples localizada em um dos bairros considerados periféricos da cidade, na zona urbana do município de Palmeira dos Índios. Rememorando, com gratidão e amor, as várias vezes que meu avô costumava juntar todos os netos e nos levar para o quintal de sua casa, um espaço amplo, com maracás, vários cocares, roupas indígenas e chanducas². Ele nos contava um pouco sobre suas memórias, ensinava alguns cantos e a dança do Toré. Em minha pouca idade, na época, não conseguia entender e, por vezes, percebia como mais um momento de diversão, haja vista que, embora indígena, pertencente ao povo XK de Alagoas, fui criada na

¹ Os territórios etnoeducacional são espaços de articulação política direcionado para a Educação Escolar Indígena, podendo ser compreendidos como áreas definidas a partir da consulta aos povos indígenas e estão relacionadas à sua mobilização política, afirmação étnica e garantia de seus territórios e de políticas específicas nas áreas da educação, conforme determina a Constituição de 1988 (CNE/CEB, Nº 13/2012, p. 33).

² Chanducas: é uma espécie de cachimbo feito de madeira de angico que o índio utiliza para fumar durante os rituais e as apresentações de toré. Tem formato triangular e é composto de uma única peça, diferente do cachimbo que possui duas peças (uma para colocar o fumo e outra semelhante a um canudo para conduzir a fumaça à boca).

cidade, distante da comunidade e do território indígena, exceto nas poucas vezes que me direcionava para a Aldeia Fazenda Canto, onde minha mãe ministrava aula.

Hoje, mais velha, entendo aquelas narrativas emanadas por vovô Tide, como carinhosamente o chamávamos, e entendo nosso deslocamento para a zona urbana, e as várias questões que permeiam essas memórias.

Quando meu avô se encantou, visto que índio não morre, índio se encanta, o corpo sai desse mundo físico, concreto e se transforma em energia, em um ser da natureza, ouvi um dos meus primos falar que “o tronco tombou, mas as pontas de rama ficaram”. Nós somos as pontas de rama, descendentes do pajé Arestides Balbino Ferreira, fundador da Aldeia Serra do Amaro e da Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira, e é a partir desse lugar de ponta de rama, do pajé Arestides Balbino Ferreira, índio Xukuru Kariri de Palmeira dos Índios, que eu, pesquisadora no campo da Educação Escolar Indígena Inclusiva início esta escrita, buscando sempre ultrapassar, em tom de esperança, os desafios que são impostos a inclusão de indígenas nos vários espaços sociais que compõem essa sociedade.

Compreendemos que a temática da inclusão não delimita uma única fronteira, não está posta somente para um grupo social. A etimologia desta palavra advém do latim, *inclusio.onis*, que significa “integração absoluta de pessoas que possuem necessidades especiais ou específicas numa sociedade: políticas de inclusão” (in dicio [digital], 2021 [s.p]). Sendo assim, essa terminologia compreende pessoas com deficiência, indígenas, negros, ciganos, população ribeirinha, entre outros grupos, pois, em sentido macro da palavra, a inclusão compreende todos os sujeitos. É a partir dessa compreensão de inclusão para todos que apresento esta discussão, que visa discorrer sobre a temática da Inclusão Escolar de crianças e jovens com deficiência nas escolas indígenas da etnia XK.

1. PREPARANDO A TERRA

O presente está cheio de passado
(Botelho, 2020, p. 1)

A proposta desta pesquisa caminha pelo âmbito da Dimensão Subjetiva da Realidade (DSR), mais especificamente da Dimensão Subjetiva do Processo Educacional Inclusivo na rede regular da Educação Escolar Indígena da etnia XK. Consideramos que essa categoria nos possibilita compreender as construções subjetivas (individuais ou coletivas) e materiais que constituem os fenômenos.

Aqui, pontuamos três campos de pesquisa, que convergem entre si: a) as políticas públicas educacionais; b) a inclusão escolar da criança e do jovem com deficiência; e c) as escolas indígenas no território XK, compreendendo a relação da inclusão escolar na Educação Escolar Indígena e nas instituições de ensino localizadas no território do povo XK. Para lidar com esses três campos, algumas categorias marxistas e sócio históricas foram, respectivamente, fundamentais para compreendê-los, a saber: *totalidade, historicidade, contradição, trabalho e sentidos e significados*, as quais atravessaram as linhas porvindouras desta escrita, não de forma linear, mas de forma dialética.

Enquanto indígena e professora pertencente à etnia Xucuru-Kariri, visibilizar as contradições existentes do campo das políticas públicas para os indígenas com deficiência expõe a relevância deste trabalho, ao tempo que possibilita aos atores, enquanto sujeitos sociais que vivenciam as contradições das políticas de inclusão nas diferentes escolas indígenas de Palmeira dos Índios, ecoar suas vozes em direção a uma mudança social.

O interesse em discutir tal temática parte da minha vivência enquanto indígena Xucuru-Kariri, professora de escola indígena e participante dos movimentos indígenas que primam por uma educação escolar diferenciada³ e decolonizada, bem como do saber adquirido durante o Mestrado Acadêmico em Educação na Universidade Federal de Sergipe (UFS), em que realizei pesquisas acerca das políticas de ações afirmativas para ingresso de estudantes indígenas no ensino superior, resultando na produção da dissertação de mestrado intitulada: “A presença/ ausência do índio na pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe: entre tensões e o direito de seguir além da aldeia”⁴.

³ Utiliza-se o termo diferenciado por compreender que a educação escolar indígena ofertada nas escolas deverá entrelaçar aos saberes formais os saberes tradicionais percebendo-os como complementares para o processo formativo dessa população.

⁴ Para mais informações, consultar: FERRO, Larissa Ferreira. A presença/ausência do índio na pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe: entre tensões e o direito de seguir além da aldeia. 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018. Disponível em:

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), enquanto documento maior, norteador de uma sociedade democrática, trouxe a garantia da educação como direito de todos e dever do Estado e da família, ao passo que este mesmo documento visibiliza o índio e assegura aos povos indígenas uma Educação Escolar Indígena dentro do seu território, com práticas pedagógicas diferenciadas, respeitando os ritos e as tradições culturais de determinado grupo indígena.

Durante o exercício da docência nas turmas do ensino fundamental e nas reuniões com os demais professores indígenas, a temática da pessoa com deficiência inserida na rede regular da Educação Escolar Indígena sempre ganhou destaque. Nesses encontros, era comum os professores relatarem os vários limites estruturais para inserir os alunos com deficiência no processo de ensino-aprendizagem, a saber: falta de estrutura física ou/e acessibilidade das escolas, de formação inicial e continuada para trabalhar com o aluno com deficiência, de participação dos pais/responsáveis no processo escolar, de materiais pedagógicos acessíveis e adequados às necessidades desses alunos, de salas de recursos.

Este conjunto de carências nos dá a entender que estamos diante da ausência dos serviços, recursos, profissionais, ações e programas oriundos das políticas públicas de inclusão escolar, ou seja, existe uma cesta de faltas impossibilitando um trabalho efetivo com esse público.

Embora o processo de escolarização dos alunos indígenas com deficiência ou não, matriculados nas escolas indígenas, faça referência a uma modalidade específica, voltada para atender as comunidades indígenas, ela também se encontra passível de contradições e dificuldades devido a inserção no modo de produção capitalista, o qual tem como eixos estruturantes na acumulação do lucro e na desigualdade social enquanto categoria fundante para sua hegemonia, com isso, todos espaços sociais e legislativos existentes trazem as marcas da contradição.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) se configurou como o primeiro documento orientador a nível nacional que atentou para a Educação Especial no contexto das escolas indígenas. Segundo a referida Política, “[...] a interface da educação especial na educação indígena [...] 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).

O debate referente à Educação Especial nas escolas indígenas ganhou espaço também no Plano Nacional de Educação (PNE), ao pontuar na meta de número 4 (quatro) o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede regular de ensino para a população com deficiências compreendidas entre 04 a 17 anos (Brasil, 2014). E, na estratégia 4.3, a necessidade de “[...] implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada

<<http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/9642>>.

de professores e professoras para o Atendimento Educacional Especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas” (Brasil, 2014, p. 5). Diante disso, faz-se necessário repensar como construir uma Educação Especial no contexto da Educação Escolar Indígena.

O movimento indígena, direcionado à educação escolar, já sinalizava a temática da Educação Especial no território, tanto na *Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena* (CONEEI), quanto na *Conferência Nacional de Educação* (CONAE). Nomeadamente, “[...] no eixo VI, destinado a Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade é mencionado a necessidade de se construir a interface da Educação Especial com a Educação Escolar Indígena” (Conae, 2010, p. 121)⁵.

Para que esta interface aconteça nos territórios é necessário que os professores das escolas indígenas sejam os próprios indígenas, com material específico, construído em consonância com as tradições e costumes da etnia a que a escola faz parte.

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. 17).

Deste modo, evidenciamos que o currículo e as atividades desenvolvidas nas escolas indígenas devem seguir os aspectos ancestrais e culturais desta, para que a história e as memórias permaneçam vivas.

No ano de 2009 aconteceu, em Luziânia-GO, a *I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena*⁶. Nesse momento, estiveram presentes representantes de 210 povos indígenas, 92 instituições indigenistas, entre Universidade, Comissões, Conselhos e Associações para discutir a temática indígena no campo educacional. O documento final produzido desse encontro elencou 209 pontos, todos pertencentes ao Eixo temático que discutia territorialidade e autonomia dos povos indígenas.

A Educação Especial foi visibilizada por 14 povos indígenas, a saber, Nordeste I, Nordeste II, Campo Grande, Alto Solimões e Vale do Javari, Sul, Minas Gerais e Espírito Santo, Roraima, Tocantins/Maranhão/ Goiás, Amapá e Norte do Pará, destacando a necessidade de:

⁵ Sabemos que, entre os meses de novembro e dezembro de 2016, os povos indígenas de Alagoas – representantes das 17 escolas indígenas em atividade – se reuniram para escolha dos delegados e construção de pauta para representatividade na CONEEI em 2017, porém, até o presente momento, não conseguimos acessar os dados produzidos nessas reuniões a nível municipal e estadual entre os povos indígenas.

⁶ É sabido que as pautas apresentadas na Conferência realizada em 2009 foram previamente construídas e discutidas em nível local e regional, porém, não conseguimos localizar o saldo dessas reuniões que antecederam a nacional.

Criar um programa específico para atender os alunos portadores de necessidades especiais, garantindo a contratação e capacitação de professores indígenas, para que tenham condições de identificar e atender essa demanda, disponibilizando materiais didáticos e equipamentos necessários ao atendimento especializado aos alunos portadores de necessidades especiais (Brasil, 2009, p. 93).

Buscando desenvolver a educação inclusiva na inter-relação entre Educação Escolar Indígena e Educação Inclusiva, a partir da promoção de condições necessárias para a necessidade do aluno, considerando as experiências exitosas dos próprios docentes em atividade com esse público. A não oferta ou a oferta precária dessa modalidade de educação contribui para expansão desta cesta de faltas que resultam em uma lacuna entre uma educação transformadora e /ou culpabilizante, sendo esta última dotada de sentidos negativos e estereotipados que se assemelham às velhas práticas impostas por modelos patologizantes do sujeito com deficiência.

As crianças e os jovens indígenas crescem dentro de um território permeado de lutas simbólicas. Luta pelo fortalecimento da identidade indígena e pela continuidade da sua cultura, religiosidade e dos saberes ancestrais. Ao tempo em que lutam, vivenciam a presença massiva do Estado ditando, por meio das matrizes curriculares, dos sistemas de avaliação, o saber dominante, imposto pela lógica de mercado, em detrimento aos saberes tradicionais. É sob esta perspectiva que também estão os alunos com deficiência inseridos nesse espaço social.

A invisibilidade e a desassistência do indígena com deficiência perpassam épocas e de forma estrutural e naturalizada, e a falta de investimentos que visem sanar /reduzir o silenciamento e as barreiras atitudinais dentro das salas de aula expõe o sucateamento nessa oferta. Sublinhamos que esses aspectos corroboram para invisibilidade desses sujeitos, que por vezes são considerados dispensáveis para o mercado e empecilhos para o desenvolvimento econômico da nação, embora sejam consumidores diretos e atuem para manutenção dessa lógica capitalista.

As informações divulgadas pela Pesquisa Nacional de Saúde (PNS)⁷ e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelam que, em 2019, o número de pessoas com deficiência no Brasil era de 17,3 milhões de pessoas, sendo equivalente a 8,4% da população brasileira. Em busca realizada no banco de dados do IBGE, não foram localizados dados quantitativos em relação ao número de indígenas com deficiência. Outrossim, no que diz respeito ao indígena com deficiência em idade escolar, nada fora localizado.

⁷ Segundo dados divulgados no site do INEP no ano de 2017, existia no estado de Alagoas um total de 20.534 alunos na Educação Especial; no ano de 2018, esse número subiu para 22.124, porém, no ano de 2019, esse número reduziu para 12.681; no ano de 2022, esses números voltam a crescer 29.537 alunos matriculados em Classes Comuns. Dados extraídos das Sinopses Estatísticas da Educação Básica, divulgadas através do site do INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, Disponível em: <Educação Básica — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep (www.gov.br)>. Acesso em 01 de jun de 2023.

Ampliando essa investigação, buscamos essas informações no relatório final, disponibilizado pelo Grupo de Trabalho Interinstitucional sobre o Modelo Único de Avaliação Biopsicossocial da Deficiência, através do processo nº 00135.213585/2020-52, publicado por meio do decreto nº10.415/2020, que também não dispunha de tais informações⁸.

Na busca por informações, consultamos no INEP os resultados publicados nos microdados do Censo Escolar da Educação Básica nos anos de 2017 até 2022, dados acerca do indígena com deficiência e nada foi encontrado, no critério cor ou raça só contam pessoas pretas, pardas ou brancas. Esse arquivo pode ser consultado nos anexos dessa pesquisa⁹.

Expõe-se que o município de Palmeira dos Índios, embora possua, segundo dados do Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena (SIASI) no ano de 2013, um total de 1.218¹⁰ indígenas aldeados distribuídos em 9 aldeias, todas da etnia XK, essa informação não condiz com o dado evidenciado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2010, que contabilizava um total de 1.676 indígenas.

Quanto às comunidades escolares, esse município possui um quantitativo de seis¹¹ escolas¹² indígenas, ofertando a educação básica em suas três etapas, a saber: educação infantil, ensino fundamental e médio, das quais três unidades ofertam da creche ao 3º ano do Ensino Médio; uma, oferta da creche ao 9º ano do Ensino Fundamental e EJA fundamental e médio (modular); outra, por sua vez, oferta somente da pré-escola ao 7º ano do Ensino Fundamental; duas oferecem apenas a Educação Fundamental I, sendo que em uma destas existe também o nível fundamental direcionado a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Embora a Constituição da República Federativa do Brasil CRF/1988 evidencie no art. 211, § 2º a responsabilidade dos municípios frente a oferta da educação de base, ou seja, educação infantil e ensino fundamental (Brasil, 1988), nas escolas das aldeias da etnia XK, a escolha por essa opção¹³

⁸ Identificamos esses dados na Revista Educação, Pesquisa e Inclusão, Boa Vista, v. 1, p. 67-76, 2020, E-ISSN:2675-3294, porém, não identificamos os dados apresentados no material as informações disponibilizadas no site do IBGE.

⁹ Anexo 1.

¹⁰ Com o atraso da coleta de dados, realizado pelo IBGE - censo demográfico-, realizado a cada dez anos, os dados do SIASI não puderam ser atualizados, haja vista que, atualmente no *site* desse órgão consta somente o quantitativo de indígenas atendidos pelo distrito AL/SE, totalizando uma população de 12.710. Os dados referentes à população indígena do município de Palmeira dos Índios, será descrito na próxima etapa desta pesquisa.

¹¹ Destacamos a dificuldade em acessar o número de alunos atendidos por essas instituições, principalmente, o número de estudantes com deficiência, haja vista que não existe dado oficial quanto ao número de indígenas com deficiências matriculados nas escolas no território XK, esses dados só puderam ser alcançados por meio das entrevistas semiestruturadas ao longo da pesquisa.

¹² Evidencio que somente uma escola da etnia XK optou não participar da pesquisa, por não possuir, no período de realização desta pesquisa, alunos com deficiências matriculados no ensino fundamental I

¹³ Seguindo o regime de colaboração, posto pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do Ministério da Educação (MEC), cabendo aos Estados e Municípios a execução para a garantia deste direito dos povos indígenas (Brasil, 2013, p. 1).

tem ficado a cargo do governo estadual. Somente em uma escola dessa etnia, optou-se pela presença da rede municipal nas ações direcionadas a uma turma da Educação Infantil (creche), nas demais escolas, essa oferta ficou a cargo do governo Estadual, que atende as turmas da Educação Infantil até o Ensino Médio. Diante da desresponsabilização da rede municipal pelas escolas do território XK, as ações municipais frente à Educação Escolar Indígena, ficaram restritas a oferta do transporte escolar¹⁴.

Todas as ações desenvolvidas nas escolas estão asseguradas e fundamentadas em dispositivos legais, nacionais e internacionais respectivamente: Lei nº 8.069 (Brasil, 1990); Lei nº 9.394 (Brasil, 1996); Resolução CNE/CEB nº 2 (Brasil, 2001); Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005); Decreto nº 6.215 (Brasil, 2007¹⁵); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008); Declaração de Salamanca (Brasil, 1994); entre outros documentos que orientam para a oferta do ensino, preferencialmente, na rede regular às pessoas com deficiência. Porém, a problemática surge quando saímos dos âmbitos das Leis e nos direcionamos para a realidade das escolas, onde se observa que políticas são implantadas e impostas sem considerar a realidade local de um povo e sem o oferecimento das condições necessárias para sua efetivação, atribuindo a estas uma perspectiva urbanocêntrica dentro dos territórios.

Embora existam legislações e outros documentos que preconizam pela inclusão educacional da pessoa com deficiência, na Educação Escolar Indígena o processo educacional inclusivo em que tange ao acesso, à permanência e ao aprendizado ainda é uma realidade distante de algumas escolas brasileiras. Nessa modalidade de educação, essa problemática se intensifica, comprometendo a efetivação do processo de inclusão nas instituições de ensino localizadas em territórios indígenas, pois, faltam recursos humanos habilitados para atuar com crianças e jovens com deficiência, acessibilidade estrutural, dados e alinhamento de informações entre o Pólo Base¹⁶¹⁷, as escolas e a própria Secretaria Estadual de Educação, que não dispõem de informações quanto ao número exato de indígenas com deficiência, inseridos na rede escolar.

Para investigação do objeto desta pesquisa, pretendemos descrever os documentos que abordam a temática da Educação Escolar Indígena e Inclusiva, publicados entre os anos de 2017 e 2021, porém, destacamos que outros documentos fora desse marco podem ser utilizados, desde que

¹⁴ Caso a escola opte pela presença dos dois órgãos Estado e Município dentro do território, quanto a oferta da educação, este último disponibiliza a merenda da turma (geralmente creche escola), além do transporte escolar.

¹⁵ Revogado pelo decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.

¹⁶ Chamamos atenção para a presença do Pólo Base, em virtude da presença do Programa Saúde nas Escolas, presente em todas as escolas de Palmeira dos Índios – AL.

¹⁷ A política nacional de atenção à saúde dos povos indígenas evidencia que “[...] os pólos são a primeira referência para os agentes indígenas de saúde que atuam nas aldeias. Podem estar localizados numa comunidade indígena ou num município de referência. Neste último caso, correspondem a uma unidade básica de saúde, já existente na rede de serviços daquele município” (Funasa, 2022, p. 14).

estejam em acordo com o objeto da pesquisa. Destacamos também a realização de entrevistas semiestruturadas com os profissionais que atuam na educação escolar indígena da etnia XK, como ferramenta de confrontação, entre o dito e o realizado na Educação Escolar Indígena nas aldeias. Ambas as ações visam compreender a dimensão subjetiva do processo educacional (DSPE), a partir dos profissionais que atuam com indígenas com deficiência. “Essa categoria de análise permite conhecer os aspectos subjetivos que compõem os fenômenos sociais e, assim, ampliar a compreensão da realidade” (Bock; Marchinna; Zeneratto, 2020, p. 27).

Segundo as autoras mencionadas, essas categorias contribuem para “[...] desvelar relações e determinações que constituem um fenômeno¹⁸”, o qual se refere, nesta pesquisa, à inclusão nas escolas que atuam com crianças e jovens com deficiência, do território XK. Ir além das aparências, apreender as múltiplas determinações desse real que perpassam as relações e as práticas, dentro do território etnoeducacional pesquisa.

Esta escrita faz ecoar o lugar de fala de uma indígena pertencente ao território XK, que vivencia hodiernamente a educação escolar indígena, em sua especificidade e multiplicidade que, ao tempo em que contempla as marcas de resistência indígena e mantém viva a tradição, também compreende as contradições da sociedade do capital, marcada por (in)justiças sociais, que primam pelo lucro, pela retirada de direitos e ceifam vidas de inocentes; materializar nesta produção o meu ser e viver indígena XK, pode fazer refletir o protagonismo dos povos, principalmente, daqueles duplamente excluídos da sociedade, a saber: indígenas com deficiências.

Embora esta pesquisadora não seja uma pessoa com deficiência, é atenta para o próximo, para efetividade de uma sociedade justa e igualitária, entendendo que este é o meu compromisso com os parentes indígenas, indígenas do Nordeste e indígenas com deficiência que, mesmo inseridos em uma sociedade capacitista e preconceituosa, conseguem resistir enquanto contrapoder nessa sociedade neoliberal.

Ainda que o tema da pessoa com deficiência seja amplamente discutido, até o momento de produção desta tese não visualizamos pesquisas que discorrem a respeito dos alunos indígenas com deficiência na etnia XK, inseridos nas escolas indígenas do município de Palmeira dos Índios. Reafirmamos esta constatação, no mês de outubro de 2023, a partir de um levantamento de dados no site da CAPES (catálogo de teses e dissertações), com a utilização dos seguintes descritores: Educação Escolar Indígena e Deficiência, contemplando as publicações dos documentos a partir da publicação da CRF/1988 até 2023, compreendendo também as transformações sociais que ocorreram no Brasil e o agravamento trazido pela pandemia que assolou todo o globo, em que na

¹⁸ (Idem, p. 188).

necropolítica¹⁹, amparada nos ideais neoliberais, na acumulação e exploração do trabalhador, atrelado aos vários desmontes sociais, são impulsionados pelos vastos interesses do capital.

Diante do objeto de pesquisa, ainda em outubro de 2023, encontramos um total de 35 produções, divididas entre 28 dissertações e 5 teses (considerando os descritores anteriormente mencionados). Ampliamos os filtros e nos direcionamos para as produções das duas Instituições Públicas de Ensino Superior de Alagoas, haja vista que o *lócus* desta pesquisa faz menção ao povo XK de Alagoas, tendo a educação enquanto grande área do conhecimento.

Nessa busca, constatamos a não existência de produções, considerando os descritores anteriormente mencionados, mas em nenhuma das duas instituições era mencionado a inclusão escolar para os indígenas XK com deficiência em suas produções. Destacamos que as duas Universidades Públicas de Alagoas, Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e Universidade Federal de Alagoas (UFAL), ofertam cursos voltados para a formação de professores e fazem parte do mesmo território a qual pertencem 11 etnias indígenas, entre elas os Xukuru-Kariri, as quais totalizam 17 escolas indígenas no Estado.

Os povos indígenas e as pessoas com deficiência pertencem ao grupo das minorias, que historicamente têm ocupado um espaço de subalternidade, marginalização e exclusão, haja vista que a sociedade tem seus ventos direcionados para a cultura dominante (Ferro, 2018). Nesta mesma perspectiva, atenta-se para os alunos indígenas que possuem alguma deficiência, sendo a invisibilidade desse grupo duplamente estruturada na sociedade.

Essa invisibilidade atravessa tanto o movimento da educação escolar indígena, quanto o próprio Estado, enquanto norteador das ações educacionais, ecoando, desta forma, a necessária e urgente discussão acerca da temática da pessoa com deficiência nas escolas do território indígena²⁰. Sabemos que o não dito é um dito em evidência, é um dado, pois as pautas urgentes e históricas ainda ocupam espaços periféricos nas discussões referente a inclusão na educação escolar indígena.

A partir da urgência das demandas dentro dos territórios em relação à conquista pela terra, saúde de qualidade e educação escolar indígena específica e diferenciada, a temática da inclusão dentro dos territórios tem ocupado espaços secundários. É notório que para inclusão acontecer é necessário que as escolas sejam acessíveis, de forma física, estrutural e comunicacional, dispondo respectivamente de recursos pedagógicos e humanos, em que o primeiro esteja alinhado às

¹⁹ Segundo Achille Mbembe, a necropolítica trata da questão da soberania e a sustenta como expressão máxima de poder e “capacidade de definir quem importa e em não importa, quem é ‘descartável’ e quem não é” (2018, p. 41).

²⁰ Segundo a secretaria do Fórum Permanente de Educação Escolar Indígena, embora a temática fosse mencionada por muitos profissionais da educação escolar indígena, ela nunca foi de fato ponto de pauta, ou seja, não houve encontros que discutissem profundamente a inserção da pessoa com deficiência nas escolas das aldeias, as discussões por vezes se restringiam a necessidade do auxiliar de sala nas escolas.

necessidades dos alunos e o último esteja capacitado e em número suficiente para atuar com o público com deficiência na escola.

A não existência da categoria de professores indígenas, nesse estado, acrescido aos retrocessos e descompromisso com a formação de professores indígenas, frente a ausência/inércia de programas de formação para professores indígenas tanto pelo Governo Federal, quanto pelo Governo Estadual²¹, tem edificado barreiras frente a oferta de uma educação inclusiva e de qualidade, visto que ainda temos profissionais sem a formação necessária atuando nas escolas.

Se as escolas, por vezes, não possuem estrutura física necessária, atuam com professores sem a qualificação necessária para o exercício com o público com deficiência, vivenciam cotidianamente a carência de profissionais de apoio e administrativo, entre outras questões que perpassam a realidade das comunidades, atentar para essa realidade de forma macro, reafirma a relevância desta produção. Acreditamos que trazer essa temática para o centro de discussões é promover resistência física, cultural e epistemológica. É utilizar das letras para ecoar as vozes de um grupo minoritário, que, por vezes, permanece à margem da sociedade.

As experiências adquiridas a partir das aproximações com a temática da inclusão, desde a graduação, tanto nas aulas formais, nos assuntos discutidos e nos estágios acadêmicos atravessam toda esta pesquisa, e enquanto movimento que é o ser social, permeado pelos construtos que formam a sociedade e, conseqüentemente, esse ser que é coletivo e histórico, suscitou o desenvolvimento desta pesquisa. Entendemos que as forças que sustentam a sociedade do capital são o racismo, o preconceito, a exploração, ou melhor, a necropolítica. Consideramos que somente a consciência para si é capaz de possibilitar uma transformação, e isto só é possível através de possíveis reflexões sobre as engrenagens que mantêm a sociedade, sendo as letras, uma arma de luta.

Para tanto, consideramos de extrema relevância confrontar os dispositivos legais, com a realidade vivenciada no interior das escolas indígenas do povo XK, a partir de uma problematização sobre o dito e o feito, a fim de descortinar as contradições que reproduz e efetiva o preconceito e a exclusão social no interior das escolas que possuem pessoas com deficiência.

A partir do exposto, partimos inicialmente da hipótese de que a inclusão escolar dos alunos indígenas com deficiência não se efetiva nas escolas das aldeias localizadas no município de Palmeira dos Índios, pois consideramos que a temática da inclusão, devido às múltiplas penúrias

²¹ Em Alagoas, somente a Universidade Estadual (UNEAL) dispõe do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), a proposta surgiu de um convênio com o Ministério da Educação, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a SECADI, as atividades do programa iniciaram em 2010, atualmente a UNEAL está formando sua segunda turma de professores indígenas. Fonte: <Prolind/Unéal gradua 69 professores indígenas — UNEAL (bingj.com)>. Acesso em 07 de jan de 2023.

que historicamente fizeram parte do contexto educacional escolar indígena, não ocupou uma pauta central reivindicatória pelo próprio movimento educacional indígena.

As problemáticas vivenciadas nas escolas *locus* deste estudo atrela-se também ao contexto social em que esses alunos com deficiência se desenvolvem, um território que, embora esteja permeado por lutas simbólicas, busca também fortalecer a identidade étnica e cultural dentro das propostas pedagógicas desenvolvidas em salas de aula. O Estado, embora reconheça sua atuação enquanto instituição responsável pela oferta da Educação Escolar Indígena, age de forma omissa, principalmente com o público indígena com deficiência na escola da aldeia.

É importante destacar as lutas e conquistas dos parentes indígenas em prol de uma educação escolar indígena diferenciada²², e registramos que esses movimentos perpassam décadas, foram pessoas que viveram em tempos condizentes ao seu momento histórico, que deixaram como herança a lição sobre resistência e sobrevivência diante da imposição do mercado (Munduruku, 2012). Registramos ainda que os problemas que assolaram a constituição das escolas indígenas continuam existindo hodiernamente, em uma sociedade alicerçada sobre as bases do capital, logo, seria ingênuo pensar que a mesma teria um viés emancipador.

Refletir sobre a garantia do necessário para que o aluno avance no seu processo de aprendizagem e sobre o despertar para a análise da efetivação das políticas de educação direcionadas para os indígenas com deficiência, matriculados no Ensino Fundamental I das Escolas Indígenas Xukuru-Kariri de Palmeira dos Índios, traz à tona **questões norteadoras** para a proposta de nossa pesquisa: a) como a Secretaria de Educação do Estado de Alagoas (SEDUC) compreende a Educação Inclusiva ofertada aos alunos do Ensino Fundamental I nas escolas indígenas de Palmeira dos Índios?; b) Como os profissionais de educação que atuam na Educação Escolar Indígena compreendem a educação escolar indígena inclusiva no território?; c) Quais mediações são desenvolvidas para fomento do ensino-aprendizagem desses alunos com deficiência nessas instituições?.

A pesquisa tem como **objetivo geral** compreender a dimensão subjetiva do processo educacional inclusivo na rede regular indígena da etnia XK, a partir dos profissionais de educação, representantes da Secretaria de Educação do Estado de Alagoas (SEDUC/AL); de profissionais indígenas e não indígenas que possuem alunos com deficiência no fundamental I nas escolas das aldeias, com base nos pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica (PSH) e do materialismo histórico e dialético (MHD).

²² Não estamos afirmando que o processo de educação escolar indígena para o indígena sem deficiência aconteceu (ce) com a oferta do todo necessário para uma educação de qualidade. Só ampliamos o olhar para a pessoa com deficiência, que traz no seu corpo as marcas da exclusão, no caso do estudante indígena é uma dupla exclusão.

A partir dos **objetivos específicos**, buscaremos: 1) entender como as políticas educacionais que versam sobre a temática da inclusão são desenvolvidas no Estado de Alagoas tencionam a inclusão escolar do indígena com deficiência nas escolas das aldeias; 2) investigar como a temática da inclusão escolar tem sido tratada, a partir dos documentos legais organizados e publicados pelos movimentos de educação escolar indígena; 3) apreender as significações dos profissionais indígenas e não indígenas que atuam com os alunos com deficiência, bem como, representantes da Secretaria de Estado de Educação de Alagoas (SEDUC/AL), órgão responsável pela oferta da Educação Escolar Indígena²³; e 4) compreender as mediações que atuam na educação especial inclusiva desenvolvida no interior das escolas indígenas XK.

Partimos inicialmente da tese de que a Educação Especial que está sendo colocada para as Escolas Indígenas tem contemplado uma perspectiva urbanocêntrica, em que aspectos comuns adotados nas escolas urbanas brasileiras (não indígenas), tem sido imposto a todo território nacional. Com isso, destacamos as várias exigências e modificações que o modo de produção capitalista trouxe as relações sociais e do trabalho diante da expansão desse urbano sobre o espaço rural ambas malhas (urbano e rural) estão imersas no mesmo tecido que é urbano e social, os quais versam sobre o modo de produção capitalista. Segundo Lefebvre (2019),

O conhecimento econômico [...] estendem suas consequências ao conjunto dos territórios, regiões, nações, continentes. Resultado: o agrupamento tradicional próprio à vida camponesa, a saber, a aldeia. Transforma-se; unidades mais vastas o absorvem ou o recobrem; ele se integra à indústria e ao consumo dos produtos dessa indústria. A concentração da população acompanha a dos meios de produção. O tecido urbano prolifera, estende-se corrói os resíduos de vida agrária. Estas palavras, “o tecido urbano”, não designam, de maneira restrita, o domínio edificado nas cidades, mas o conjunto das manifestações do predomínio da cidade sobre o campo (Lefebvre, 2019, p.17).

Com isso, destacamos que os problemas que assolam a Educação Escolar Indígena e Inclusiva nos territórios originários apresentam um desenho urbano, em que as políticas públicas que poderiam minimizar essas problemáticas, possuem caráter urbano, visto que as aldeias indígenas também estão inseridas nessa malha social que dita as políticas educacionais a serem convertidas em ações e desenvolvidas nas escolas indígenas. É nesse emaranhado que se encontra a oferta/desenvolvimento da educação escolar indígena e inclusiva nos territórios.

Daí tocamos em dois pontos: i) a forte onda urbana imposta a todos os espaços sociais a partir da relação entre capital e trabalho e ii) o fortalecimento da cultura, e das tradições indígenas

²³ Foi a partir dos decretos nº 1.272, de 4 de junho de 2003, e nº 1.788, de 16 de março de 2004, que a Estadualização das escolas indígenas aconteceram, bem como a criação da categoria “Escolas Indígena”, o Sistema Estadual de Ensino de Alagoas.

dentro do espaço escolar. Diante de um cenário educacional que tem seus ventos curvados para os desejos neoliberais, se torna vital encontrar o caminho da liberdade. Apontamos para a necessidade de construir uma epistemologia direcionada para Educação Escolar Indígena e Inclusiva a partir dos saberes e valores indígenas da etnia XK e para a necessidade de construir e efetivar nas Escolas Indígenas uma interface com a Educação Inclusiva, a partir da realidade do próprio grupo.

Este estudo está organizado em introdução: *preparando a terra*, seguido de quatro capítulos. O primeiro intitula-se: *Plantando a Semente: educação escolar indígena e a inclusão*; o segundo, *Colhendo o Coité: educação escolar indígena diferenciada e decolonizada de qualidade na base legal*, o terceiro, discorre sobre *Os Caminhos Percorridos para Produção do Maracá: procedimentos metodológicos*; e o quarto capítulo, por sua vez, destaca que *O Maracá Balançou e o Canto Entoou: movimentos de análise*. E por fim, a pesquisa traz as considerações finais e possíveis suscitadas com a pesquisa.

2. PLANTANDO A SEMENTE: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A INCLUSÃO ESCOLAR

Apresento neste capítulo a proposta de discussão, que faz referência à educação escolar indígena e inclusiva, desenvolvida no território. Embora a temática da inclusão seja recorrente no âmbito educacional, bem como nas políticas educacionais que sustentam essas práticas no interior das escolas, quando direcionamos nosso olhar para as escolas indígenas as fragilidades destas políticas e ações ganham amplo destaque. É comum ouvirmos discursos sobre a não efetividade da inclusão escolar na rede educacional de ensino, principalmente quando nos afastamos do âmbito das leis e nos direcionamos para a prática escolar. Sabendo que as escolas indígenas pertencem a um território diferenciado, permeado de tradições ancestrais, com cultura e saberes próprios, dentro da proposta da Educação Indígena vivenciada através das relações socioculturais da própria comunidade.

É a partir desse ponto que gostaríamos de pontuar as proximidades e distanciamentos entre a educação escolar indígena (EEIn) e a educação do campo (EC). Segundo Caiado e Melatti (2011, p. 95), esta última “[...] destina-se a população rural como: agricultores, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros”.

Embora compreendamos que a EEIn se constitui enquanto parte de um todo, haja vista a urgente e necessária universalização da educação, destacamos que a EEIn traz elementos e significações que divergem, de uma proposta de educação voltada somente para EC, visto que essa modalidade de educação considera os conceitos: cultura, identidade, modos próprios de saber, saberes, interculturalidade, bilinguismo, entre outros” (Bruno, 2020, p. 195).

As práticas pedagógicas no âmbito das interfaces Educação Especial e Educação do Campo / Educação Escolar Indígena, quando atentas as particularidades dos sujeitos e das propostas educacionais nas quais se fundamentam (...) a concepção das interfaces Educação Especial e Educação do Campo / Educação Escolar Indígena aduz o trânsito de sujeitos com múltiplas identidades por espaços e tempos intersticiais que se cruzam “entre as faces” da Educação Especial e da Educação do Campo / Educação Escolar Indígena (Nozu; Sá; Damasceno, 2019, p. 54).

As sociedades indígenas se configuram como microssociedades, com organização própria, regida por questões internas, sendo representados pelas figuras do Cacique/Pajé e conselheiros locais e distritais, bem como, dos anciãos. É dentro desse território que o indígena com deficiência, matriculado na escola da aldeia, aprende e se desenvolve no seu processo. Dentro das comunidades

indígenas, o saber não está engessado dentro dos muros da escola, ele está posto em toda parte e a escola se configura como mais uma expressão desse saber diferenciado e decolonizado: a aprendizagem contempla o respeito pela natureza, cultura e a ancestralidade enquanto um fenômeno que perpassam épocas, e que estão atrelados à constituição do sujeito que é social.

Porém, não esqueçamos que os povos indígenas e a proposta de educação referendada pela própria CRF/88 está inserida em uma sociedade do capital, que tem

[...] seus ventos curvados para a cultura dominante, manutenção da desigualdade à margem do diverso [...] a educação da qual se vale esta sociedade, mostra-se, preponderantemente, sob a força dos mesmos ventos, em direção a força dominante que o detém. A educação, então, sempre se mostrou em duas frentes que se opõem entre si – para submissão versus conscientização, alienação versus emancipação, inclusão versus exclusão, opressão ou libertação, revolução versus catástrofe (Ferro, 2018, p. 14).

Essa linha abissal construída pelo sistema do capital se mantém ao longo dos tempos e, embora outras roupagens sejam postas em virtude das várias transformações sociais, destacamos que a educação escolar indígena ao tempo que ganhou visibilidade, a EEl e inclusiva os territórios têm caminhado timidamente para além das escolas indígenas. Compreendemos que essa realidade frente a educação inclusiva tem hodiernamente se tornado um desafio que se mantém ao longo dos tempos. Com isso, compreendemos a quem a educação buscou servir desde a presença portuguesa no Brasil. O olhar excludente para as pessoas com deficiência trouxe e continua trazendo sequelas para a sociedade atual.

[...] Muito antes da promulgação da Constituição, as reformas educacionais e o olhar para o sujeito com deficiência já haviam iniciado seu percurso histórico, instituindo resoluções com foco na promoção dos direitos a esses sujeitos, adotando, no entanto, orientações divergentes das atuais. Mencionamos dois importantes momentos referentes à educação especial. O primeiro corresponde ao período entre 1854 e 1956, quando se deu início às primeiras ações oficiais e particulares isoladas. Destaca-se a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos em 1857 e a criação da Pestalozzi em 1932. E o segundo, datado de 1957 a 1993, relaciona-se às iniciativas oficiais de âmbito nacional (Ferro, 2014, p. 28).

Destacamos que os primeiros movimentos voltados para a pessoa com deficiência se deram no período imperial, momento histórico marcado por políticas integracionistas, de silenciamento e extermínio. É dentro dessa lógica que a educação voltada para pessoa com deficiência passou a existir, uma educação exclusiva para poucos. Quanto aos povos indígenas, estes eram percebidos unicamente como mão de obra para os interesses da coroa²⁴.

²⁴ Não é interesse desta pesquisa construir uma linha histórica ou trazer à baila o percurso educacional construído pela coroa portuguesa, desde a presença dos padres jesuítas, embora saibamos que os mesmos construíram colégios dentro

Com a publicação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, várias vozes foram ecoadas. Este documento materializou em forma de lei os anseios de diversos grupos sociais. Foi a partir deste documento que os povos indígenas foram visibilizados e tiveram seus direitos assegurados, deixando de ser considerados como categoria social (sujeitos tutelados pelo estado), em vias de extinção, e passaram a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, cidadãos e com direito a manter sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, desde o usufruto da terra, a assistência em saúde e a garantia de uma educação pública, gratuita e diferenciada em seu território.

O artigo 5º da CRF/88 destaca que “[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (Brasil, 1988 p. 5), a partir deste artigo, destaca-se que a ideia de superioridade entre os sujeitos é posta à margem, bem como a concepção de justiça social entre os povos e a equidade enquanto condição fundamental para o bem viver em sociedade.

Em 1988, os povos indígenas passam a ser visibilizados e reconhecidos dentro do território nacional, enquanto cidadãos de direitos, destaca-se aqui o direito à educação. A educação escolar indígena diferenciada e descolonizada de qualidade se configura como uma das importantes conquistas dos povos originários no país. A proposta de uma educação escolar indígena, desenvolvida no território, convergente com a educação indígena fortalece a identidade de um povo que historicamente foi marginalizado, oprimido e assassinado, frente aos interesses do capital, que sempre o percebe como ‘produto’, tanto para exploração da mão de obra indígena, quanto como empecilho frente a exploração do seu território.

Em um regime democrático, a Constituição Federal da República se configura um documento maior (guarda-chuva), sendo a partir deste que outros documentos norteadores são construídos e promulgados. Seguindo a mesma perspectiva da CRF/88, tanto a Lei de Diretrizes e Bases Nacional, de 1996, quanto a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008) se constituíram, assegurando o direito da pessoa com deficiência a ter acesso ao ensino regular. Chamamos atenção para essa lacuna temporal entre a promulgação de ambos os documentos, visto que por vinte anos houve um silenciamento imposto às pessoas com deficiência, a morosidade quanto à publicação de uma política nacional voltada para a educação escolar de pessoas com deficiência.

de aldeamentos, voltados para o controle através da catequização dos povos indígenas daquela época, diante das várias fugas e negações dos povos os colégios se voltaram para os filhos dos gentios. Nosso intuito é destacar a visibilidade indígena ao longo da história, quicá do indígena com deficiência naquele momento de forte opressão portuguesa.

De forma breve, a presença do indígena com deficiência começa a ser visibilizada nos documentos, como no próprio Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (Brasil, 2008), o qual destaca que,

[...] 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. 17).

Nessa mesma perspectiva, sublinho a *Plano Nacional de Educação* (PNE) instituído pela Lei 13.005/2014, documento norteador das ações educacionais durante o decênio de 2014 a 2024, que assegura a universalização da educação básica, “ao atendimento educacional especializado a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2014, p. 9). Corroborando ainda com a estratégia 4.3 do mesmo documento, expõe as garantias necessárias para efetivação da proposta inclusivista, as quais dizem respeito à “[...] implementação de salas de recursos multifuncionais e a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (*Ibidem*).

Mesmo que tímida, a temática do indígena com deficiência passa a ganhar visibilidade dentro do próprio movimento de educação escolar indígena. No período de 22 a 26 de outubro de 2012, em Porto Seguro, foi realizado o *IX Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas* (IX ELESI), onde as várias etnias presentes expuseram propostas com vistas a efetivação de Políticas Públicas que asseguram os direitos constitucionais básicos. Nesse documento, o indígena com deficiência é visibilizado, demonstrando uma preocupação da própria comunidade com esse público com deficiência no interior das escolas das aldeias. Pontuamos o item 35 do documento final construído pelas lideranças ali presentes.

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

- ✓ Acessibilidade à Educação Escolar Indígena para as crianças, jovens e adultos portadores de necessidades especiais (sic);
- ✓ 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 atuam 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; [...].

A busca por uma transformação na educação direcionada para o indígena com deficiência nas aldeias ecoa nos encontros e gradativamente ocupam os espaços de discussões, tendo em vista que a transformação acontece após a visibilidade do problema/falta. Embora o corpo indígena, o corpo do indígena com deficiência ao longo da história, tenha sido rotulado como problema, aberração, chacota ou castigo de Deus, um corpo digno de ser escondido, asilado, ou talvez um corpo destinado para segregação, desta forma, a pessoa com deficiência não estaria totalmente invisibilizada, teria o seu direito de participação, desde que de forma separada, porque aquele corpo deficiente, não é bem querido, pelo padrão de normalidade estabelecido pela sociedade do capital.

Com o passar do tempo, as pessoas com deficiência passaram a ocupar os mesmos espaços que pessoas sem deficiência, porém conservando princípios que lembravam a separação anteriormente estabelecida. Chamo atenção para o final da década de 1970 e 1980 e a forte luta dos movimentos sociais, frente à defesa dos direitos dos grupos considerados minoritários em terminologia, a saber: pessoas com deficiência e indígenas.

Compreendemos que essa terminologia não pode ser pensada de forma separada, se assim fizéssemos estaríamos fragmentando uma luta que não é única, mas múltipla, ao tempo em que compreendemos que a sociedade do capital a todo momento fraciona as lutas/reivindicações sociais e entendemos que somente a luta coletiva é capaz de possibilitar “gotas” de revolução. A polifonia expressa nas vozes indígenas e indigenistas reverberam uma junção de forças diante de uma luta que outrora era percebida como algo individual, pertencente a um grupo específico, mas que nesse texto busca amplificar esses falares que por décadas estiveram abafados.

Sublinha-se que os embates entre as classes sociais não permaneceram no passado, embora o cenário e as roupagens tenham sido modificados, em uma sociedade do capital o palco das desigualdades, da exploração e da desumanização não foi desmontado. Domesticar através da educação, apassivar os sujeitos, inculcar preceitos e ideologias como se o sujeito fosse um ser *a histórico*, o erro se assenta em compreender a educação como uma via de mão única.

As escolas indígenas se constituem como um patrimônio comunitário, e não estão dissociadas das comunidades as quais pertencem, nem do ser indígena com deficiência que está inserido nesses territórios demarcados por lutas históricas e simbólicas. Dito isto, destacamos a importância em aprofundar os estudos no que concerne às políticas de educação inclusiva da pessoa

com deficiência nas escolas indígenas de Palmeira dos Índios, *locus* para compreensão de nosso estudo.

Essa modalidade de educação desenvolvida nas aldeias busca contemplar em suas ações os saberes tradicionais, concomitantes, articulados aos saberes formais determinados pelo Estado. Embora a Constituição Federal Brasileira, no art. 208, inciso III, evidencie o dever do Estado em garantir “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1998, p. 121). Com isso, destacamos as várias dificuldades que se agigantam nas salas de aula nos territórios indígenas. Nesse ínterim, Sá (2015) já evidenciava essas problemáticas existentes em sua tese de doutoramento defendida, em 2015, no Programa de Pós Graduação em Educação Especial. Segundo a autora:

Os alunos com deficiência matriculados nas aldeias indígenas (...) frequentam a escola sem receber qualquer tipo de serviço da Educação Especial, isso inclui o Atendimento Educacional Especializado assegurado pela legislação vigente.: a) falta de material didático e adaptado às especificidades culturais de cada povo; b) formação inicial e continuada precária dos professores; c) baixo investimento financeiro; d) ausência de incentivo financeiro para ampliação da estrutura física e do número de escolas; e) falta de transporte escolar; f) descaso na efetivação e aprimoramento das políticas educativas existentes (Sá, 2015, p. 141 [*grifo nosso*]).

É compreendendo todas essas disparidades na oferta dessa modalidade de educação que surge a proposta da inclusão com o intuito de diminuir a distância entre a educação de alunos com deficiência e a rede regular de ensino, incluindo-os de forma a garantir sua inserção e permanência na escola durante todo o seu trajeto educacional estendendo essa realidade para as escolas indígenas, que além da educação formal, visa fortalecer e manter uma identidade étnica e cultural. Atrelado a isso, pontua-se que “[...] educação escolar indígena é o campo de política pública voltada para os povos indígenas que mais avançou no país” (Baniwa, 2013, p. 2).

Destacamos que essa realidade apresentada por Baniwa (2013) data do início dos anos 2000, entretanto, na segunda década do século XXI, as conquistas relacionadas aos direitos dos povos indígenas ficaram estagnadas, e correram sérios riscos de retrocederem, especialmente em estados como Alagoas, em que a demarcação de terras indígenas se manteve paralisada e com isso as escolas indígenas continuam carecendo de recursos físicos, estruturais e humanos compatíveis com a proposta de uma educação democrática e diferenciada.

A reflexão sobre os alunos indígenas com deficiência, matriculados nas escolas das aldeias e o papel do Estado frente a essa demanda conduz à necessidade da compreensão de como as políticas de educação significam o indígena com deficiência neste contexto diferenciado. É imprescindível considerar também as mudanças sociais e a presença dos vários atores, a saber: comunidade escolar,

SEDUC e família, entre outros que estão inseridos nesse campo e que participam, direta ou indiretamente, do processo de desenvolvimento desses alunos com deficiência, visto que o desenvolvimento perpassa os aspectos biológicos, a presença do elemento sociocultural sobre o biológico, presente nas relações e nos sistemas de comunicação que o sujeito estabelece em sociedade.

Compreendendo também que a Educação Escolar Indígena tem atrelado ao seu funcionamento a presença de lideranças indígenas, conselheiros locais e distritais, caciques e pajés. As diretrizes pensadas para a oferta de uma educação de qualidade nas escolas indígenas contam com a participação efetiva do controle social da aldeia, em consonância com o disposto no Decreto nº 6.861/2009, haja vista o sentimento de pertencimento ao seu território e as conquistas alcançadas através de um processo de luta coletiva.

A educação se configura como um importante instrumento, seja para emancipação, seja para subordinação frente aos interesses do capital. Segundo Anísio Teixeira (1999, p.131), a educação, “[...] sempre se apresentou como a alternativa para a revolução e catástrofe [...], se configurando, assim, como um caminho onde os contrários se embatem”, diante da reprodução de ideologias que controlam e formatam os sujeitos em modelos de homem preestabelecidos pelo capital, a fim de reproduzir de forma não reflexível as desigualdades sociais.

Em uma sociedade que tem o processo de colonização marcado por uma ideologia de superioridade branca, com as “escolas para o índio” (Baniwa, 2013), a partir, inicialmente, da presença da igreja, por meio dos padres jesuítas, é ingênuo considerar que uma sociedade pensada para o lucro visibiliza e defende os interesses dos grupos étnicos ou das populações menos abastadas sem resistência.

É sabido que ao longo dos tempos os grupos indígenas tiveram seus corpos e suas lutas demarcadas por estereótipos, os quais marcaram épocas e como “herança” foram transmitidos ao longo das gerações vindouras, reproduzindo rotulações e preconceitos. Atrelado a isso, compreendemos que ao deficiente a percepção da sociedade do capital ecoa o “corpo com defeito” e a história retrata o indígena como esse “corpo incapaz/preguiçoso”, ambos sem grande relevância econômica ou social para esse modelo de sociedade.

Trazer para o centro toda essa discussão é perceber a necessidade em visibilizar as marcas que constituíram essa sociedade. O ser indígena com deficiência traz essa dupla marca social de forma única, marca de negação e invisibilidade, que a sociedade *do e para* o capital impôs a todo e qualquer sujeito que por ela seja percebido como incapaz de manter a roda do lucro girando, a partir da exploração pelo trabalho. Pontua-se que o Estado é regido pelos interesses do capital, a partir da métrica do lucro e, conseqüentemente, de um modelo de homem ideal que esteja em consonância

com a exequibilidade dos projetos econômicos, com vistas somente à acumulação do lucro e desprezo a vida. O capital atua como

Força centrípeta que tende, quando as circunstâncias o exigem, a esmagar as forças centrífugas inversas. O Estado se quer e se proclama o centro da sociedade, o todo do corpo social, o mestre absoluto dos diversos órgãos desse corpo. Descobre-se assim, no núcleo mesmo da substância do Estado, a força atuante do Um, a vocação de recusa do múltiplo, o temor e o horror da diferença (Clastres, 2004, p. 44).

Convém mencionar que temáticas como o racismo, preconceito, exclusão, capacitismo, meritocracia, entre outros, se fazem presente no sistema capitalista. Os modelos de sociedade que o antecederam já apresentavam o modelo de exploração, e com as transformações históricas e sociais eles sofreram modificações, porém, seus ideários continuaram os mesmos, de maneira velada e institucionalizada, por meio dos vários setores sociais, incluindo as mídias, publicidades e das legislações, que, por vezes, têm sua atuação direcionada para grupos específicos que atuam em prol do capital financeiro especulativo que tudo consome e nada produz (Frigotto, 2017).

Embora percebamos que, por vezes, os caminhos da educação inclusiva voltada para o interior das escolas das aldeias tenha acompanhado os ditames direcionados para as escolas não-indígenas, dentro de políticas públicas que são construídas por agentes externos à realidade indígena, ressaltamos que as vozes indígenas têm ganhado espaço, em prol da efetivação de uma educação especial inclusiva ecoada pelos próprios indígenas dentro dos movimentos de resistência e luta diante a opressão que esse grupo minoritário vivencia há mais de 500 anos.

Mesmo a história evidenciando as fortes ondas da opressão, luta, exclusão e resistência dos povos indígenas, dentro dos vários setores da sociedade, frisa-se que a educação se configura como mais um instrumento para reprodução dos interesses do capital. Em uma sociedade que prima um modelo “ideal” de homem, apto para cumprir as exigências do mercado, diante da venda da sua força de trabalho, pensar no indígena com deficiência dentro desse cenário desumano é atentar-se para o jogo de poder que perpassa as relações sociais e institucionais presentes na sociedade. No entanto, é visibilizando as contradições que sustentam a sociedade e emancipando o sujeito a partir de uma educação crítica que as transformações sociais acontecem.

Compreende-se que para a proposta inclusiva se efetivar em todos espaços que compõem a sociedade é necessário considerar as especificidades culturais presentes nas escolas indígenas, que devem ser contempladas pelos materiais didáticos e paradidáticos utilizados no processo de ensinar e aprender, pela atuação do professor mediador nesse processo e pelos recursos físicos, estruturais, humanos e financeiros necessários para que o saber/fazer docente esteja atrelado ao que é

preconizado nas políticas de inclusão, bem como na oferta das condições necessárias para que todos os sujeitos se desenvolvam dentro das suas especificidades.

2.1 As heranças indigentes de um modelo capitalista de sujeito ideal

O modelo de educação desenvolvido em uma dada sociedade está atrelado às bases que a constitui e aos seus ideais. Para fins didáticos, exemplifico que, em uma sociedade baseada no modelo da monocultura, como aquela adotada do período da colonização, buscava-se identificar modelos de sujeito “compatíveis” para determinada função, ou seja, um corpo sem “defeito” capaz de executar determinada atividade em menor tempo, a pessoa com deficiência nesse período histórico pouco aparece. Com a presença da mão de obra escrava, buscava-se nos mercados os negros que demonstravam maior vigor para o trabalho e esse modelo de homem ideal perdura ao longo das épocas (Sparta, 2003).

As bases do trabalho estão diretamente relacionadas a toda essa estrutura que mantém as desigualdades, o corpo deficiente continua sendo relegado à condição de inferioridade, incapacidade, selvageria/loucura. A (pseudo)inclusão desenvolvida nas escolas demonstram que o conceito *qualidade* tem atravessado todos os documentos legislativos aqui expostos, porém este conceito se torna falacioso, e a inclusão, no sentido macro do termo, utópica. Com isso, destacamos que o projeto neoliberal, a todo momento, vende cenários de progresso (qualidade na educação) baseado em dados quantitativos, os quais, por vezes, mascaram o desmonte na educação e suas fragilidades, principalmente quando atentamos para a inclusão de pessoas com deficiência na rede regular.

Destacamos que o Estado de Alagoas contempla uma rede de 310 escolas, e que em 2023 totalizaram um quantitativo de 166.808 estudantes. Nestes espaços estão inseridos os estudantes com deficiência, como podemos observar no Quadro 1. Destacamos que a rede estadual de ensino de Alagoas possui 17 escolas indígenas sob sua jurisdição, das quais estão inseridas as 05 escolas público alvo desta pesquisa.

Quadro 1 - Número de matrículas na educação básica em Alagoas 2016 – 2020.²⁵

Número de Matrículas na Educação Especial em Classes Comuns ou Classes exclusivas	Número de Docentes na Educação Especial	Número de Estabelecimentos da Educação Especial	Turmas da Educação Especial
23.957	19.758	2.148	12.911

Fonte: INEP (2020).

O crescente número de matrículas na Educação Especial tem sido utilizado, por vezes, nos avanços nas políticas de inclusão como sinônimo de qualidade e de inclusão enquanto proposta assegurada pelas legislações em relação ao todo necessário para eliminação de barreiras atitudinais, urbanísticas, arquitetônicas, tecnológicas, de comunicação e de transporte. E, conseqüentemente, possibilita a exequibilidade da educação para todos.

Segundo dados publicados no *Resumo Técnico do Estado de Alagoas*, frente ao *Censo da Educação Básica* no ano de 2020, houve um aumento de 40,8% no número de matrículas, quando comparado ao ano de 2016. Sublinha-se que o maior número de matrículas aconteceu nos anos iniciais, do ensino fundamental, com um total de 42,5% nessa modalidade (INEP, 2020).

Apesar dos dados quantitativos demonstrarem um crescimento no número de matrículas frente a essa modalidade, estes servem também como farol para reflexão: como essa educação especial está sendo oferecida nas escolas públicas? Embora saibamos que a qualidade na oferta da educação seja considerada condição *sine qua non* do ensino, entendemos que na escola este conceito,

Inclui tanto a qualidade pedagógica quanto a qualidade política, uma vez que requer compromisso com a permanência do estudante na escola (...) trata-se da exigência de se conceber a qualidade na escola como qualidade social, que se conquista por meio de acordo coletivo. Ambas as qualidades – pedagógica e política – abrangem diversos modos avaliativos comprometidos com a aprendizagem do estudante, interpretados como indicações que se interpenetram ao longo do processo didático-pedagógico, o qual tem como alvo o desenvolvimento do conhecimento e dos saberes construídos histórica e socialmente (DCNS, 2013, p. 21).

O disposto menciona o compromisso com a permanência do estudante na escola. Nesse sentido, entendemos que *permanência* e *condições para se completam*, uma não é sem a outra, é nesse entremeio que está localizada a qualidade pedagógica, política e social, o oferecimento das

²⁵ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2020. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-bsica>>. Acesso em 21 de novembro de 2021.

condições necessárias para a inclusão escolar acontecer de forma efetiva nas escolas, amparada na qualidade da oferta como mencionado e garantido em documentos legais.

Ainda que saibamos da necessária e urgente existência de dispositivos legais em uma sociedade, a fim de subsidiar as ações do Estado frente as suas responsabilidades com a população, entendemos que somente a existência dessas em uma sociedade do capital não é sinônimo de efetivação, implementação e exequibilidade diante as várias demandas existentes: “[...] o Estado deveria proporcionar a solução para os vários problemas que obscurecem nosso horizonte, mas não consegue fazê-lo” (Mészáros, 2015, p. 15). E esse não conseguir está atrelado ao desenho de sociedade, traçado pela lógica do capital, onde o Estado, enquanto instituição responsável pela oferta dos direitos sociais de forma macro, se configura como um braço que administra os negócios comuns da classe burguesa como um todo (Marx; Engels, 2008).

Os caminhos traçados pelo mercado para classe trabalhadora são dúbios, contraditório e perverso, e a educação construída segundo a lógica do capital está arraigada em princípios econômicos e meritocráticos, os quais estão entrelaçados aos aspectos social e político. É sob o mito da meritocracia que a educação tem estabelecido suas bases e reproduzido a exclusão e as desigualdades.

A relação educação-pobreza se transformou em círculo vicioso: a pobreza dificultaria a escolarização e a ausência de escolarização manteria a pobreza ou a educação reduziria a pobreza e a pobreza diminuiria com a educação. Ocorre aqui uma profunda inversão analítica que responsabiliza o indivíduo por seu percurso escolar – de sucesso ou fracasso –, cujos resultados o colocam na “linha da pobreza”. Corre sob as soluções falaciosas para a redução da pobreza a necessidade do capital de manter as relações de poder político e econômico dos países centrais e as relações entre capital e trabalho para a manutenção das taxas de lucro (Decker; Evangelista, 2019, p. 7).

A educação se localizada nesse entremeio e tem sido desenhada por uma lógica reprodutivista – com vistas a manutenção do Estado, diante da exploração da classe trabalhadora para acumulação do lucro do patrão; ela também se tornou uma “condição” para salvação da classe trabalhadora, que vislumbra a ascensão social, a partir da educação entrelaçado pelo mito da meritocracia, assim, o Estado consegue manter a sociedade controlada e responsabilizar o sujeito pelo seu (in)sucesso educacional.

Tendo isso claro, é necessário compreender que o caráter contraditório da educação escolar reside no fato de que, apesar de ter sido historicamente utilizada como forma de manutenção do sistema vigente e de resguardar privilégios para as classes dominantes, a escola também promove a socialização de conhecimentos historicamente acumulados e, com isso, fornece subsídios para a emancipação da classe dominada (Bem; Gonçalves, 2022, p. 2).

Assegurar a oferta de uma educação crítica e de qualidade com vistas à garantia da oferta de oportunidades de forma equânime nas escolas, diante das várias faltas que a demarcam, principalmente, no campo da educação inclusiva dentro da rede escolar indígena, torna-se um enorme desafio.

Na realidade alagoana em que falta o básico na Educação Escolar Indígena, como a criação da categoria de *professores indígenas*, destacamos que em 2003, através do parecer 151/2003, por meio do processo nº 143/2003 e junto ao Conselho Estadual de Educação, foi solicitado, via decreto estadual de nº 1272/2003, a criação da categoria “*Escola Indígena*”, esta incorporada à rede estadual de ensino de Alagoas.

Quanto aos professores indígenas, até dos dias de hoje, nenhuma garantia lhes foi dada. Estes profissionais têm seus vínculos empregatícios restritos à modalidade de prestador de serviços temporário, que se renova a cada dois anos. Diante da não seguridade empregatícia destes profissionais que atuam nas escolas desde 2003 até os dias atuais e atrelado a reivindicações anteriores, destacamos o encontro realizado pelo Fórum Permanente Estadual de Educação Escolar Indígena de Alagoas (FEPEEIND/AL) no dia 19 de novembro de 2021.

A pauta desse encontro deliberava acerca do edital nº 01/06-2021, que fazia menção ao concurso público que aprovou não indígenas para atuarem nas escolas indígenas de Alagoas, bem como solicitar informações acerca da urgente e necessária criação da categoria de professores indígenas.

No dia 03 de dezembro de 2021, o governo de Alagoas, através do EDITAL/SEDUC Nº 020/2021, realizou um novo processo seletivo simplificado (PSS) visando “[...] a contratação temporária e cadastro de reserva por tempo determinado para o exercício das funções de Professor e Auxiliar de Sala para atuação nas unidades escolares indígenas da Rede Estadual de Ensino” (DOE, 2196).

Ainda em Ata publicada, o FEPEEIND/AL solicita junto a SEDUC/AL a regularização da categoria de professor indígena, visto que já fora reconhecida a categoria de escola indígena, conforme os Art. 210, 215 e 232 da CF/88, do Art. 233 da CE/AL, decreto estadual nº1272/2003, que estadualizou as escolas indígenas em Alagoas.

Diante disso, destacamos que a falta da categoria, enquanto pauta central de discussão, tem contribuído para a existência de professores desmotivados, salários defasados, esgotamento profissional, assim como a desresponsabilização do estado, que resulta em escolas com infraestrutura sucateada, recursos humanos despreparados para atuar com o aluno com deficiência, ou seja, falta o básico necessário para garantia de uma educação de qualidade social inserido nas

escolas das aldeias. Logo, prospectamos que tanto as dificuldades quanto o acesso e a permanência nessa modalidade da educação são maiores e mais atenuadas.

2.2 Educação e Inclusão: um desafio a ser superado

A Educação Escolar Indígena e Inclusiva se configura como um desafio a ser superado dentro das instituições escolares, principalmente nos territórios etnoeducacionais. Chamamos de desafio por compreender que a educação se processa dentro de um sistema de mediações e compreendemos que quando oferecidas as condições necessárias, a aprendizagem acontece de forma satisfatória, respeitando as especificidades de cada aprendiz. Não negamos a existência da deficiência, mas destacamos que a eliminação de barreiras pedagógicas e estruturais torna o processo de aprendizagem mais dinâmico e fluído.

Segundo Vygotsky (1983), a deficiência influencia o sujeito de duas maneiras, por um lado, é uma limitação e diretamente atua como tal, criando obstáculos, prejuízos e dificuldades. Por outro, é exatamente porque cria essas dificuldades que serve de estímulo para o desenvolvimento de canais de compensação, que podem levar do equilíbrio alterado a uma nova ordem na constituição da diferença sem tornar-se fixo no território de um rótulo ou representar o lugar do não saber, mas sendo o lugar de um outro saber, às vezes repleto de sensibilidade e não apenas voltado para adaptação à lógica. “[...] embora as funções mentais superiores (percepção, atenção, memória) encontrem uma barreira para seu desenvolvimento, isso não acontece de forma mecânica, porque o desenvolvimento encontra vias de realização nas relações sociais” (Monteiro, 1998, p. 76).

A compensação que fala Vygotsky está baseada nos aspectos históricos, culturais e sociais, ou seja, esse conceito de compensação não nega a existência biológica que é parte constitutiva do sujeito, mas destaca que o desenvolvimento humano está cada vez mais enleado pela cultura. De acordo com Piccolo e Costa (2010), esse desenvolvimento humano é entendido por Vygotsky não como algo sequencial, com início, meio e fim determinados, mas um desenvolvimento descontínuo, que implique em mudanças, transformações na forma que esse sujeito se estabelece como ser histórico-social.

São as dificuldades postas pelo meio que nos circunscreve quanto à apropriação da cultura que nos permite alterar nossa própria linha de desenvolvimento, enfim, que nos possibilita criar mecanismos de compensação objetivando a assunção mais plena de todas as potencialidades do gênero humano (Piccolo; Costa, 2010, p. 5248).

O conceito dos processos compensatórios apresentado por Vigotski assinala uma nova forma de considerar o desenvolvimento e a deficiência. Para ele:

[...] o destino dos processos compensatórios e dos processos de desenvolvimento em seu conjunto depende não só do caráter e da gravidade do defeito, mas também da realidade social do defeito, quer dizer, das dificuldades a que leva o defeito desde o ponto de vista da posição social da criança (Vigotski, 1983, p. 136).

Por muito tempo, os estudos sobre a deficiência pautavam-se apenas nas limitações, na deficiência como falta de algo, visto que a noção de desenvolvimento humano de forma linear era predominante nos estudos da época, compreensão essa que ainda reflete na atualidade. Atenta-se para o fato de que aspectos como a saúde e as potencialidades que as pessoas com deficiência possuem não eram considerados, visto que a compreensão de desenvolvimento humano das pessoas com deficiência dessa forma romperia com a concepção de desenvolvimento instituída na época.

Partilhamos da mesma ideia de homem e de mundo proposta por Marx na obra *Ideologia Alemã* (2019), e defendida por Vygotsky (1991), quando consideramos o homem enquanto sujeito ativo, social e histórico, que está em constante relação com o meio, transformando e sendo por ele transformado, utilizando-se de instrumentos de mediação que atribuem sentidos e significados. Segundo Furtado (2018, p. 36), “[...] o campo de sentidos é artificialmente separado do campo de significado, e a crença e valores se apresentam como dados, como valores extraterrenos que parecem desde sempre”, estas não são construídas de forma individual, mas coletiva ao longo das gerações, e é na relação mediada com os signos e instrumentos que as significações acontecem.

Com o intuito de institucionalizar os instrumentos de mediações, em nível macro por letra de lei, foi através das lutas e conquistas dos movimentos sociais que as políticas públicas para esse público se desenvolveram; não visualizamos uma política diretamente construída para o indígena com deficiência no interior das escolas das aldeias, pontuamos que os documentos que mencionam essa temática caminham em linha reta com as políticas construídas para o contexto não indígena.

Na sociedade do capital, a métrica continua presente, arraigada às bases fundantes do trabalho, em que os sujeitos passam a ser valorados a partir da lógica desse sistema, sendo que esse estado valorativo perpassa o corpo biológico. O trabalho enquanto categoria se tornou uma fronteira entre o corpo considerado (im) produtivo pelo mercado. Em uma sociedade que prima um modelo “ideal” de homem, diante da venda da sua força de trabalho, pensar no indígena com deficiência dentro desse cenário desumano é atentar-se para o jogo de poder, que por vezes atua presumidamente nas relações sociais e institucionais na sociedade. No entanto, é visibilizando as contradições que sustentam a sociedade, as quais atravessam a educação formal, os serviços de

saúde, moradia, entre outros, é emancipando o sujeito a partir de uma educação crítica que as transformações sociais acontecem.

Trazer a temática da inclusão voltada para o indígena nas escolas das aldeias em Palmeira dos Índios é considerar e expor a máxima expressa na educação, a saber: educação para todos, compreendendo a totalidade que o ato de aprender/ensinar demanda, visto a complexidade de tal feito. Aprender é significar. É tomar para si uma realidade antes externa ao sujeito, trazendo para consciência esse caráter concreto constituído a partir da interação social, construindo, assim, seu processo de aprendizagem (Nogueira; Leal, 2015). Sabe-se que o modelo de educação escolar vigente nas escolas públicas brasileiras possui caráter mercadológico, ao tempo em que deveria diminuir as contradições do sistema, é sabido que as bases que a constitui, reproduz e fomenta as desigualdades sociais já existentes.

Os documentos que norteiam, orientam e referendam a educação no Brasil, e os referenciais que trazem a qualidade na educação como premissa básica, têm atrelado a sua oferta as condições necessárias para o desenvolvimento da educação, considerando os aspectos relacionados aos recursos físicos, estruturais e humanos condizentes com o desenvolvimento das ações pedagógicas, contemplando, *a priori*, uma formação crítica e emancipadora, alinhado aos interesses. Coadunamos com o conceito da qualidade apresentado por Ximenes (2014), em que:

Assegurar condições de acesso e igualdade de base, em termos de infraestrutura, conhecimentos e capacidades adquiridas; e, de outro lado, estabelecer limites negativos à atuação burocrática do Estado através da realização dos princípios da liberdade educativa, do pluralismo, da autonomia relativa e da gestão democrática das escolas. São esses últimos princípios que permitem o reconhecimento da qualidade educativa não como um imperativo técnico-burocrático, mas como uma exigência ética conectada ao mundo da vida (Ximenes, 2014, p. 13).

Uma educação que rompa com essa lógica mercadológica é uma educação para além da burocracia, uma educação que vise contemplar o todo de forma ampla e equitativa, embora este conceito esteja atrelado às necessidades da população como um todo e as várias legislações educacionais brasileiras, em uma sociedade do capital, que está atrelada a princípios meritocráticos e alienantes, os aspectos técnicos-burocráticos tem direcionado a educação para as “extremidades da vara”, como afirma Saviani (2011), em a Teoria da curvatura da vara, diante dos vários testes de larga escala, voltados para as disciplinas de português e matemática, e que visam quantificar a qualidade na educação a partir dessa métrica,

Assim, passa-se a compreender que o indicador mais assertivo da qualidade da educação é o apresentado pelos resultados desse modelo de avaliação, passando-se

a considerar que o trabalho desenvolvido no processo educacional só é bom se for alcançada uma nota boa em uma prova padronizada que não considera as especificidades sociais e culturais nas quais as instituições estão localizadas e inseridas [...] os resultados das avaliações em larga escala têm sido individualizados (para estudantes e docentes) (Liebl; Cordeiro; Lima, 2022, p. 05).

A individualização e a mediatização destes resultados culpabilizam as vítimas (professores e alunos) e invisibilizam os demais problemas presentes nas escolas, ao tempo em que ocultam os verdadeiros responsáveis pelas barreiras existentes no processo educacional (Liebl; Cordeiro; Lima, 2022). Atualmente, comprovar a ineficiência do Estado ficou mais fácil, em virtude de legislações que deliberam metas, ao tempo que não oferecem as condições para o alcance das mesmas. O poder de mídia alinhado aos interesses do capital financeiro inculca na grande massa ideias sem base científica, mas que ganham espaço no cotidiano das pessoas, por trazerem um discurso popular, sorrateiro e culpabilizante.

Aos alunos com deficiência tem sido delegado o papel de figurante em todos os processos, inclusive nos testes de larga escala, tanto na ata de aplicação, quanto no gabarito é posto o CID da criança como elemento identificador e capacitista, e nos períodos que antecedem a aplicação, a escola recebe uma série de instruções: ao aluno com deficiência não é permitido faltar a realização desses exames, visto que a falta deste, implica diretamente no ranking daquela escola. Embora seu teste já traga uma breve justificativa, em virtude do desempenho do aluno com deficiência, a presença deste para realização do teste é necessária, haja vista que sua ausência se torna mais prejudicial àquela instituição escolar.

Embora saibamos que a sociedade do capital se estrutura na manutenção das desigualdades sociais, compreendemos que estas só serão superadas quando a sociedade entender que a diversidade é parte integrante de um todo, não uma parte desconexa do todo que a forma. Para tanto, sociedade civil e agentes públicos devem atuar com vistas a tornar a sociedade verdadeiramente inclusiva e equitativa.

3 COLHENDO O COITÉ: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DIFERENCIADA E DECOLONIZADA DE QUALIDADE NA BASE LEGAL

A sociedade é constituída por uma multiplicidade de sujeitos, os quais carregam suas concepções de homem e mundo e sua forma de conceber a realidade. O modo de produção capitalista que formou esse modelo de sociedade é marcado pelos “*princípios*” da desigualdade e injustiça social, por uma cultura histórica que é preconceituosa, racista, colonialista, patriarcal, misógina e, conseqüentemente, excludente. Diante disso, faz-se necessário assegurar que o viver/bem viver e a não instauração da barbárie, entre essa diversidade, seja garantida. O instrumento utilizado para que essa prerrogativa seja o mais próximo do real é a existência de regras/leis, das formas de poder disciplinar a partir de aparelhos repressivos e ideológicos do Estado.

Considerando que a temática está fundamentada em documentos e legislações que asseguram as escolas indígenas a educação escolar indígena e inclusiva, que discorremos acerca de alguns documentos que tratam dessa modalidade da educação básica, como: Constituição da República Federativa do Brasil/1988, que visibiliza e assegura no art. 210 a oferta de uma educação escolar indígena, respeitando os valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, bem como a utilização de línguas maternas e processos próprios de aprendizagem e, no art. 231, o reconhecimento “[...] aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (Brasil, 1988). Esse disposto constitucional abriu espaço para uma nova forma de conceber a educação, como a Educação Escolar Indígena, que tem como premissa a oferta de um ensino diferenciado, específico, comunitário, bilíngue e intercultural.

Descreveremos alguns documentos que, após a promulgação da CRF/88 – que visibilizou os povos indígenas e conseqüentemente a Educação Escolar Indígena –, foram promulgados; a CFR/88 que visibilizou e assegurou as comunidades indígenas o direito a uma educação diferenciada²⁶, específica e bilíngue, nos art. 231 e 232; o decreto nº 26/1991 que dispõe a respeito da educação indígena no Brasil; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que expõem as diretrizes para as escolas indígenas nos art. 78 e 79; e as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas²⁷ e dá outras providências; a Lei 11.645/2008, que estabelece as Diretrizes e Bases da

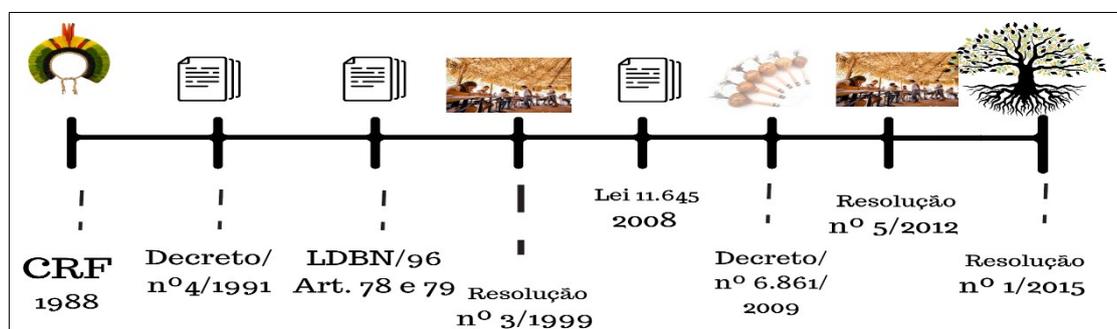
²⁶ Segundo o art. 79, nos incisos I, II e III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996 a educação diferenciada é aquela que busca prover uma educação intercultural, sempre alinhadas aos saberes tradicionais daquela comunidade, fortalecendo as práticas socioculturais, a partir de programas de formação de profissionais, destinados para atuação com o público indígena, a partir de currículos, programas e matérias didáticos específicos.

²⁷ A resolução poderá ser consultada na página do Ministério da Educação (MEC), a partir do endereço: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf>

Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena; o Decreto 6.861/2009, que dispõe sobre a organização dos territórios etnoeducacionais; a Resolução nº 5/ 2012, que define as diretrizes curriculares para EEB na educação básica; e a resolução nº 1 de 2015, que institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio.

Para facilitar a visualização, foi construído uma linha do tempo frente a esse período que corresponde ao ano de 1988 e 2015 (Figura 1 – linha do tempo da constituição da educação Escolar Indígena).

Figura 1 - Constituição da Educação Escolar Indígena



Fonte: Autora (2022).

Convém mencionar que outros documentos trazem a temática dos povos indígenas, porém visibilizamos os documentos acima mencionados por considerá-los como os primeiros sustentáculos da educação escolar indígena na sociedade brasileira.

A visibilidade indígena expressa na Constituição de 1988 representa a conquista dos povos originários frente as reivindicações oriundas dos anos 1970. A oferta do ensino regular no território indígena está prevista no art. 205, ao determinar que a educação é “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (*Ibidem*).

Embora saibamos que essa seguridade foi posta em letra de lei, para *todos* os sujeitos, quando nos afastamos das leis e nos aproximamos da realidade das escolas indígenas em que faltam questões básicas para garantia da inclusão, como, por exemplo, a presença de barreiras físicas/estruturais, atitudinais e humanas que impossibilitam a oferta de uma educação inclusiva no território, com currículos e ações distantes da realidade do território, alertando para necessidade de ações desenvolvidas pelos próprios indígenas, indigenistas e técnicos da SEDUC, em formato colaborativo e inclusivo considerando toda essa diversidade dentro da rede regular indígena,

conforme Resolução CNE/CEB nº 3/1999, que fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, considerando sua organização, estrutura e funcionamento.

Embora no ano de 2009 o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva aprovou o decreto nº 6.861/2009, que dispõe sobre a criação das Escolas Indígenas, frente a sua organização em territórios etnoeducacionais, atentando para questões relacionadas a valorização cultural, nos âmbitos de formação de professores, da prática escolar, da construção de materiais didáticos, construção de escolas, alimentação escolar e oferta do ensino médio integrado, alinhado com o Ministério da Educação (MEC) e com as demais frentes que atuam com a pauta da Educação Escolar Indígena (EEI), a saber: Fundação Nacional do Índios (FUNAI); Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI); Conselhos Estaduais de Educação Escolar Indígena e Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI), no que tange o apoio técnico e financeiro para organização e manutenção dessa modalidade de educação nos territórios etnoeducacionais.

A fim de estreitar a discussão aqui proposta frente aos documentos resultantes dos encontros a nível nacional, promovido pelo movimento de Educação Escolar Indígena (EEIn), que visibilizam em tom de reivindicação a prática escolar do indígena com deficiência no território, buscaremos analisar os documentos construídos na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), realizada em Luziânia – GO, no ano de 2009, evento que expôs as várias questões frente ao fazer/construir a Educação Escolar Indígena, a partir das próprias narrativas dos presentes, ou seja, indígenas das mais diversas regiões do Brasil.

O I Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena – FNEEI, realizado no ano de 2015, publicou em forma de carta aberta as incertezas e angústias, frente a EEIn. Destacamos também a II CONEEI²⁸, realizada em Brasília (DF) no ano de 2018, que reafirmou em tom reivindicatório a necessidade de uma educação escolar indígena e inclusiva no território. Os quais formalizam as reivindicações e expõem as carências na EEI em território brasileiro.

No que concerne à pessoa com deficiência, o documento publicado expôs a necessidade do MEC em promover um amplo debate sobre essa modalidade da educação, pensando a criação de políticas públicas para formação de professores, com vistas a atuação com esse público, bem como a criação de programas sobre a temática da inclusão de indígenas com deficiência. Especificamente, o documento indica: “[...] que trate da contratação e formação de professores indígenas, produção de materiais didáticos e equipamentos necessários ao atendimento especializado aos alunos com necessidades especiais de acordo com as especificidades de cada povo” (Brasil, 2014, p. 24). Com relação à Educação Especial para os povos indígenas o documento aprovado na II CONEEI, estabelece:

²⁸Para mais informações sobre o documento final da II CONEEI, consultar o apêndice

A criação de um programa específico para atender os alunos portadores [sic] de necessidades especiais, garantindo a contratação e capacitação de professores indígenas, para que tenham condições de identificar e atender essa demanda, disponibilizando materiais didáticos e equipamentos necessários ao atendimento especializado aos alunos portadores de necessidades especiais (Brasil, 2018, p. 93).

Embora os movimentos comecem a visibilizar a educação escolar indígena inclusiva dentro do território, as linhas porvindouras evidenciam que pouco foi alcançado frente ao indígena com deficiência, o silenciamento frente a essa demanda ecoa e atravessa a prática docente que, sem o suporte necessário, encontram-se desamparada, pela SEDUC.

O Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI) busca contemplar em esfera nacional todas as discussões dos povos originários do Brasil, em cada Estado brasileiro existe uma continuidade do Fórum Nacional. Sublinha-se que nos dias 01 a 03 de dezembro de 2015, os povos indígenas das diferentes etnias se reuniram a fim de discutirem as questões relacionadas à Educação Escolar Indígena.

Em Carta Aberta direcionada às autoridades brasileiras e assinada por todos os participantes do I Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI), as preocupações das lideranças frente ao futuro da Educação Escolar Indígena ecoavam em cada linha, entretanto, a temática da pessoa com deficiência não fora posta de forma direta, tornou-se invisível as preocupações nesse documento.

Assuntos relacionados a reformas administrativas na estrutura do MEC, questões referentes ao transporte escolar, à precariedade das escolas, aos projetos de lei e atos administrativos desfavoráveis aos povos indígenas nos três poderes, à existência e manutenção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, foram pauta das reivindicações dos povos.

O pedido era pela não extinção da SECADI²⁹, visto que essa carta reconhecia essa secretaria enquanto instância que representava o combate a todas as formas de preconceito e intolerância. Convém mencionar que no ano de 2004 a Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI foi criada, marcando assim

²⁹ Reconhecemos que instituições, dentro de uma sociedade do capital, atuam por vezes em duas frentes, a saber: os interesses do Estado e as pressões dos movimentos sociais. Assim, não romantizamos as ações da SECADI, haja vista, “[...] insuficiência de orçamento, pessoal, regulação, acompanhamento, participação, avaliação” (Taffarel; Carvalho, 2019, p.85). Contudo, reconhecemos que sua extinção segue contra os interesses da classe trabalhista - da pessoa com deficiência, dos indígenas, negros, população ribeirinha, ciganos, entre outras minorias (em terminologia) - diante da minimização de políticas públicas e fortalecimento de um modelo de sociedade neoliberal de produção, ou seja, a extinção da SECADI e a promulgação do decreto nº 10.502/2020, coadunam com os mais variados interesses do mercado.

[...] um momento importante de avanço e consolidação das políticas públicas educacionais e o reconhecimento da diversidade sociocultural para superação das desigualdades sociais, com impactos importantes para a educação escolar indígena, como o substantivo e progressivo aumento de recursos destinados às escolas indígenas para as ações de formação inicial e continuada de professores indígenas, estruturação de rede física, produção de materiais didáticos específicos, implementação do Ensino Médio Integrado à formação profissional (Brasil, 2004, p. 1).

Com a vitória e posse do então presidente Jair Messias Bolsonaro, a SECADI foi extinta por meio do decreto nº 9.465, no dia 02 de janeiro de 2019, um dia depois da sua posse. Destacamos que outras demandas foram consideradas mais urgentes, como o direito primordial de ter uma educação diferenciada de qualidade no território e a importância de garantir investimentos nos territórios etnoeducacionais.

Seguindo o exposto, menciono a *Carta do II Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (2016)*, direcionada para as autoridades brasileiras. Nessa carta ecoa um tom de denúncia e preocupação frente os rumos da Educação Escolar Indígena em território nacional, em vista as várias propostas de emenda constitucional que assombravam o contexto brasileiro, como, por exemplo, a Medida Provisória nº 746/2016, que menciona o novo Ensino Médio; a PEC 241/ 2016, transformada em Emenda Constitucional 95/2016, que trata do teto dos gastos públicos; e a PEC 215, que trata da demarcação de terras indígenas, que busca transferir do poder executivo para o poder legislativo.

A questão da demarcação das terras indígenas e a temática da educação escolar indígena voltada para pessoa com deficiência no território foram visibilizadas nesse documento. A pauta construída menciona – entre outros assuntos – questões referentes ao acesso e permanência dos alunos nas escolas indígenas, bem como a formação, qualificação e reconhecimento docente; destacamos esses dois pontos por trazerem respectivamente a temática da inclusão. No item 3, é evidenciado a relevância de “[...] garantir o Atendimento Educacional Especializado para educação de estudantes indígenas com deficiências” (II FENEELI, 2016, p. [s.d]). Já no tópico 12, é posta a necessidade de discutir “[...] a implantação, implementação e intensificação da educação infantil e educação especial nas comunidades indígenas” (*Ibidem*). Embora apareça de forma tímida, a educação indígena inclusiva começa ser visibilizada nos encontros entre os povos.

No *III Fórum de Educação Escolar Indígena*, realizado no ano de 2017, na Universidade de Brasília, participaram 400 pessoas, em média os representantes de 29 povos indígenas de 17 estados. Em carta aberta, o tom de denúncia continuou, em virtude da aprovação da PEC 55/2016 e

PEC 241/2016³⁰. A carta menciona também a PEC 215³¹ e o PL 1610/1996,³² Marco Temporal, entre outras. Nesse encontro também foram discutidas a precarização do sistema escolar das comunidades, que perpassa desde questões estruturais, formação e capacitação profissional, a falta da categoria de professores indígenas - o que gera vínculos temporários e consequentemente a insegurança laboral -. Ao tempo em que as denúncias eram visibilizadas, a compreensão da educação enquanto direito humano e constitucional eram afirmados, pois “[...] sem território demarcado não há educação, não há bem-viver” (Feneei, 2017).

Nove anos após a realização da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), aconteceu a segunda conferência, com o tema *O sistema nacional de Educação Escolar Indígena: regime de colaboração participação e autonomia dos povos indígenas*, da qual resultou algumas propostas nacionais, vide a participação, em média, de 600 delegados, entre indígenas, gestores e apoiadores.

O documento final, no item 20, trata da Educação Especial pontuando que,

A união, os estados, Distrito Federal e municípios garantam e executem a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com a contratação de professor indígena auxiliar, além do apoio de equipes pedagógicas multiprofissionais nas escolas indígenas, de modo a atender os estudantes indígenas com necessidades educacionais especiais e dificuldades de aprendizagem, ao longo de toda a Educação Básica, assegurando formação específica aos professores indígenas o uso das línguas de sinais indígenas em sala de aula, bem como acessibilidade e permanência, infraestrutura, equipamentos e materiais didáticos e paradidáticos específicos, mediante a consulta livre e esclarecida, respeitando as demandas de cada povo indígena (II CNEEI, 2018, p. 9).

Ainda que esse documento contemple 25 deliberações³³, a partir da exposição de quatro eixos, é somente neste item que a temática da educação especial é destacada. As demais exposições tocam em questões didáticas pedagógicas, estruturais, curriculares, formação profissional entre

³⁰ Conhecidas como a PEC do Teto dos Gastos Públicos, as propostas tratam da mesma questão, a saber, manter um teto de gasto público tendo como referência os valores mínimos gastos em relação ao ano anterior, os quais serão reajustados somente pela inflação, com essa PEC o foco deixou de ser a receita e passou a ser os gastos diante da oferta. *A posteriori* os gastos públicos vão declinar em referência ao Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro, abrindo desta forma, espaço para iniciativa privada vender direitos em forma de serviços, a PEC 55/2016 e a 241/2016.

³¹ A PEC 215/2000 propõe alterar a CRF quanto a demarcação das terras indígenas, retirando essa decisão do poder executivo e transferindo para o poder legislativo. Essa proposta “proíbe a ampliação das terras já demarcadas, garante indenização aos proprietários de áreas dentro dessas reservas e fixa o dia 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição, como marco temporal para definir o que são terras permanentemente ocupadas por indígenas e quilombolas”. Fonte: Agência Câmara de Notícias. Para maiores informações consultar: <<https://www.camara.leg.br/noticias/479925-sem-consenso-pec-da-demarcacao-de-terras-indigenas-esta-pronta-para-votacao/>>.

³² Que dispõe sobre a exploração e o aproveitamento de recursos minerais em terras indígenas. Fonte: Agência Câmara de Notícias.

³³ Documento disponível no apêndice da pesquisa.

outras. Embora de forma tímida, a temática da inclusão começa a ganhar espaço nas discussões dentro dos movimentos de EEIn.

Nota-se que em todos os documentos produzidos pelo movimento indígena nos últimos anos as pautas, por vezes, se repetem, e “[...] a melancolia de não ter recursos financeiros e humanos para sua concretização esconde a falta de vontade política do governo brasileiro em promover uma educação diferenciada” (Cimi, 2018, p. 2), continuam a efetivar a lógica neoliberal na educação.

Destacamos que as políticas são criadas por agentes de Estado e estas sofrem influências globais e internacionais diante de um problema/necessidade existente. Mainardes (2006), em estudo sobre as Políticas Educacionais a partir de Ball e dos Ciclo de políticas, entende que as políticas sofrem influências nacionais e internacionais na esfera de influências que se articulam com as esferas da produção e da prática, e na escola, passa por um micro ciclo na reconfiguração das políticas pelos professores e seus alunos. Mainardes (2006) evidencia que a disseminação de influências internacionais pode ser entendida, pelo menos, de duas maneiras:

A primeira e mais direta é o fluxo de idéias por meio de redes políticas e sociais que envolvem (a) a circulação internacional de idéias, (b) o processo de “empréstimo de políticas” e (c) os grupos e indivíduos que “vendem” suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e “performances” de acadêmicos que viajam para vários lugares para expor suas idéias etc. A segunda refere-se ao patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas “soluções” oferecidas e recomendadas por agências multilaterais (World Bank e outras). O World Bank é particularmente importante uma vez que as intenções do banco só podem ser entendidas como uma instância ideológica de promoção de um sistema mundial integrado com as linhas de mercado (Jones, apud Ball, 1998a). Ao lado do World Bank, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI) podem ser considerados agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais. Tais influências, no entanto, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação. Vários estudos mostram que há uma interação dialética entre global e local (Mainardes, 2006, p. 52).

Órgãos financiadores têm representado uma nova ordem educacional no mundo, visto que não somente investimento financeiro é importado para o país, mas existe uma importação de política. Essa (im)posição dos órgãos financiadores frente aos interesses ideológicos que norteiam o financiamento da educação, definem os rumos que essas políticas visam atingir. “As políticas não costumam dizer o que fazer, elas criam circunstâncias em que as opções disponíveis para decidir o que fazer são reduzidas ou alteradas” (Ball, 1994, p. 19, tradução nossa, *apud* Moura *et al.*, 2019, p.1). Lembrando que todo discurso é ideológico e que nada é neutro. Toda atuação obedece a um

cenário político e ideológico com vistas a um fim. A quem interessa os direcionamentos das políticas em vigor, certamente terá como objetivo um desenho/foco preestabelecido.

Ao tempo em que as políticas versam sobre a universalidade da educação, e sinalizam para oferta de uma educação garantidora do todo necessário para o desenvolvimento dos alunos em sala de aula, a não efetivação destas evidenciam os ciclos de políticas, destacadas por Ball e Bowe (1992), a saber: i) política proposta (intenções, onde as políticas emergem); ii) política fato (textos políticos e legislativos); e iii) política em uso (implementação das políticas (prática)).

Os autores evidenciam como esses campos se inter-relacionam, e desta forma disputas e embates atravessam essas políticas a todo momento (Ball; Bowe, 1992 *apud* Mainardes, 2006). As influências dos órgãos internacionais no curso da intenção, criação/legislação e “efetivação/prática” se mantêm alinhados aos interesses econômicos que norteiam a sociedade do capital.

Destacamos que as reivindicações da sociedade civil visibilizam as várias contradições que sustentam esse modo de produção, diante das ausências do Estado, sendo que estas por vezes acontecem de forma proposital, a fim de efetivar um modelo de sociedade, que prioriza os grandes empresários e penalizam a sociedade civil.

Uma das formas de compreender a realidade enquanto movimento repleto de contradições é a partir da dialética, o método materialista histórico e dialético expõe que os fenômenos não podem ser considerados isoladamente, mas, a totalidade de tal fenômeno só poderá ser considerada quando observada as várias manifestações que estão em seu entorno. Desta forma, só compreenderemos as nuances em torno da educação escolar indígena diferenciada e inclusiva ofertada nas escolas indígenas de Palmeira dos Índios quando atentarmos para o jogo de poder que perpassam as relações institucionais em nível macro, mais especificamente a própria conjuntura política, econômica e social, as quais direcionam as ações a nível micro, como a Secretaria de Educação do Estado de Alagoas e as relações desenvolvidas nas escolas.

As questões políticas atravessam hodiernamente a educação, a saúde, a economia e consequentemente as políticas sociais, visando evidenciar o cenário de transformações que a sociedade brasileira tem vivenciado nos últimos anos, faz-se necessário exposto a seguir.

3.1 Educação Inclusiva e a Psicologia Sócio-Histórica (PSH)

Como mencionado, a Teoria Sócio Histórica fundamenta-se nos pressupostos ontológicos e sócio-históricos do marxismo, “[...] um ponto central desse método é que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança” (Vygotsky, 1991, 10). A educação é movimento e na Educação Escolar Indígena é o contexto e a cultura quem deve possibilitar a

Educação Inclusiva nos territórios e, conseqüentemente, nos currículos, visto que a educação inclusiva posta nas escolas partem de um viés colonizador, daí a necessidade de outras epistemologias para refletir sobre novas formas da Educação Especial Indígena nas escolas das aldeias, a partir da realidade dos próprios indígenas.

Daí justifica-se a abordagem sócio-histórica como base teórica desta pesquisa, por entender a educação escolar indígena como sinônimo de lutas e conquistas, em que esses sujeitos sociais e históricos, inseridos no território indígena, atuam de forma ativa, transformando e sendo transformados pelo meio social. A concepção de homem proposta por Marx faz referência a um homem ativo e transformador da sua história. Nas palavras de Alves (2010):

O homem marxiano se recusa como um ser apenas determinado na/pela história, mas como transformador da história, sendo a práxis, a forma por excelência desta relação [...] A concepção histórica de sujeito coloca que ele é, para além de racional, ativo, pois se constitui no trabalho que transforma a natureza e o próprio homem; social, porque a realização do trabalho é necessariamente social e nesse processo é que ele se torna indivíduo; e histórico, pois nada que pertence ao homem, desde suas produções até seus atributos, características, o físico e o simbólico, nada pode ser considerado à parte da ação social, entendida como práxis (Alves, 2010, p. 2).

Isto significa que não é possível pensar em uma práxis de forma abstrata, distante da atividade real e material do sujeito. Assim, a concepção de homem e práxis abstratos divergem da proposta de Marx, por este entender a práxis como “[...] atividade humana real, efetiva e transformadora” (Vásquez, 2007, p.13). É a partir da interação do homem com seu meio que as trocas, mudanças e transformações sociais acontecem, de modo que compreender a práxis fora deste norte é retomar a ideia de Hegel enquanto a práxis abstrata, ligada à consciência.

No que concerne ao materialismo, segundo Alves (2010, p. 1), este é “[...] toda concepção filosófica que aponta a matéria como substância primeira e última de qualquer ser, coisa ou fenômeno do universo”. Esta compreensão contrapõe-se ao idealismo, cujo elemento central é a ideia. Assim, a concepção de homem e práxis abstratos divergem da proposta por Marx, bem como da compreensão de Vygotsky. Marx constrói uma dialética (do grego dois logos) materialista, em oposição à dialética idealista hegeliana.

A teoria marxiana, por ser materialista e histórica, compreende do específico, do singular, particular e da totalidade dos fenômenos (Frigotto, 2000). Pontua-se ainda que outra característica da dialética diz respeito ao modo de pensarmos as contradições presentes na sociedade, a *luta dos contrários* e as permanentes transformações sociais que não acontecem de forma unânime, mas dentro de um cenário de lutas que atuam como fundamento destas contradições (Konder, 2008). Cumpre mencionar que a dialética se faz presente em todas as questões práticas da vida em

sociedade, amparadas na historicidade que cada sujeito é pertencente, dentro de um cenário composto por relações contraditórias, porém necessárias para a transformação social.

Para Marx, as mudanças históricas e sociais tinham influência direta na transformação da natureza humana (*Ibidem*), ao beber dessa fonte, Vygotsky compreende a necessidade de perceber a psique humana, a partir da noção de dialética proposta por Marx enquanto “[...] um processo complexo e recursivo, no qual as influências do mundo se definiam no processo de produção de sentido e significado que emergiam no sujeito a partir dessas experiências” (Rey, 2005, p. 356).

Entende-se como experiência humana toda atividade realizada socialmente pelos homens, como forma de atender a suas necessidades, produzindo, dessa forma, sua própria existência. As experiências concretas, de atividade dos homens, implicam necessariamente a produção de idéias e representações sobre elas, as quais refletem sua vida real: ações e relações (Bock *et al.*, 2007, p. 38).

O esforço da PSH está diretamente relacionado a compreender que historicidade e totalidade estão entrelaçadas dentro desse movimento do real. O homem enquanto ser histórico e social reflete em sua natureza humana as transformações sociais que ocorrem na sociedade. Desta forma, o homem enquanto ser social tem seu processo de hominização atrelado a sua vida em sociedade, esta por sua vez é dotada de cultura. Ainda segundo Bock *et al.* (2007, p.44), “[...] o homem só é indivíduo, ou melhor, só se constitui indivíduo porque é social e histórico”. Sendo assim, em todas as sociedades, incluindo as sociedades indígenas, a todo momento mediações acontecem.

É evidente que o homem não nasce com o sentimento de pertença, sem que mediações estejam perpassando as relações deste ser com o seu meio histórico e social. Consideramos que o homem, enquanto ser biológico, em constante interação com o ambiente, evolui do mundo dominado puramente pelas leis da natureza e progride diante das leis sócio-históricas e culturais, que regem as relações humanas, dentro de padrões de regras e condutas. Outro destaque parte da própria ideia de evolução humana e da construção/aperfeiçoamento dos instrumentos utilizados pelos homens ao longo dos tempos e a forma que estes influenciavam a condução das questões tipicamente biológicas, sabe-se que é por meio da ação intencional e significada que o homem transforma a natureza e a si próprio (Aguiar, 2000). Convém mencionar que:

Um homem é constituído numa relação dialética com o social e com a História, sendo, ao mesmo tempo, único, singular e histórico. Esse homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela - em todas as suas expressões -, a historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos [...] e

indivíduo e sociedade não mantêm uma relação isomórfica entre si, mas uma relação onde um constitui o outro (Aguiar; Ozella, 2006, p. 224).

Aspectos naturais/biológicos e sociocultural se integram, o ser que antes era dominado pelo instinto, passa a transformar suas ações dentro de padrões sócio-históricos, estes já pré-estabelecidos e aceitos pelo grupo que o mesmo está inserido, isso nos indica que “[...] o desenvolvimento *humano* é determinado pela evolução cultural da sociedade ao longo da história humana, integrando dialeticamente a história do indivíduo e a história da humanidade” (Isaia, 1998, p. 23-24, *grifo meu*). Essa é uma das maiores diferenças entre os homens e os animais, uma vez que os primeiros dispõem de “uma atividade criadora e produtiva”, e a partir desta o homem atua transformando a natureza a partir da atividade, ou melhor, do trabalho ao tempo que a sociedade se transforma, outros movimentos são estabelecidos, historicidade e totalidade, que se completam a fim de suprir determinadas necessidades do ser,

O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inúmeras gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são criadores. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhes foram transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade (Leontiev, 1978, p. 264).

Outrossim,

[...] a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas às leis sócio-históricas (Leontiev, 1978, p. 261).

A partir dessa premissa, Vygotsky (1991) buscou compreender a transformação dos processos elementares em processos complexos. Com bases teóricas no materialismo histórico e dialético, esse estudioso percebe na categoria trabalho a base fundante do ser social, e para que este aconteça, faz-se necessário o uso dos instrumentos como mediadores para atividade humana frente à natureza, considerando que a transformação entre homem e mundo acontece de forma dialética. O homem age na natureza externa e a transforma, ao mesmo tempo que sua natureza é também transformada (Marx, 1989).

As leis biológicas se moldaram às leis sócio históricas, que estão amparadas no modelo de sociedade vigente. A partir de Leontiev (1978), a presença do homem pré histórico, as necessidades

do grupo direcionam as ações dos sujeitos frente “[...] o desenvolvimento da própria produção e dos fenômenos que ela engendra” (*Ibidem*, p. 2).

As transformações sociais marcam as mudanças na sociedade e a forma de compreender determinado fenômeno social. É a partir dessa premissa que direcionamos nosso olhar para a pessoa com deficiência e para visão de homem e mundo evidenciada na psicologia sócio-histórica, em que compreende o homem com um “[...] ser ativo, social e histórico” (Aguar, 2000, p. 128).

Vygotsky (1983) evidencia que “[...] o sujeito não se constitui com base em fenômenos internos e nem se reduz a simples reflexo passivo do meio” (*Ibidem*, 2000). Ao propor a construção de uma nova Psicologia, este autor buscou compreender “[...] o reflexo do mundo externo no mundo interno, dito isto de outra forma, a interação do homem com a realidade” (Luria, 1986, p. 21) explicitando sua historicidade. Destaca-se que a ação dos homens no mundo ocorre de forma materialista e dialética.

Vygotsky (1983) não rompe com os aspectos psíquicos e fisiológicos. Para o autor, “[...] a psicologia dialética não confunde os processos psíquicos com os fisiológicos e vice-versa, mas os integra em um processo mais amplo, de natureza psicofisiológica, que Vygotsky denominou de *psicológico*” (Isaia, 1998, p. 21). Buscou elaborar uma Psicologia com base na interação do homem com a realidade, tendo por objetivo a compreensão do desenvolvimento humano: “[...] o desenvolvimento humano se orienta em direção à internalização das relações sociais, que constituem a base para o aparecimento das funções psíquicas superiores, fundamento da estrutura social da personalidade” (Piccolo; Costa, 2010, p. 5247). Sendo a consciência formada por meio dessas relações, com o meio evidenciando, assim, o seu caráter social e histórico.

Isto significa que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS), “[...] pensamento, linguagem, consciência, vontade” (Bock, 2007, p. 97), possui uma base sócio-histórica. Enfatiza-se que, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é indispensável o instrumento mediativo, os quais “[...] levam à expectativa de uma relação de reciprocidade entre o indivíduo e as possibilidades do conhecer, aprender” (Zanolla, 2012). A teoria sócio-histórica salienta que as interações entre homem e mundo não acontecem de forma direta, visto que toda relação entre homem e mundo é mediada.

Para Vigotski, a atividade humana não é internalizada em si, mas é uma atividade significada, como um processo social, mediatizada semioticamente. A consciência, dessa forma, se constitui a partir dos próprios signos, ou seja, de instrumentos construídos pela cultura e pelos outros que, quando internalizados, se tornam instrumentos internos e subjetivos da relação do indivíduo consigo mesmo. O signo seria tudo aquilo que possui um significado e se remete a algo situado fora de si

mesmo; é o elemento que integra as funções psíquicas superiores (Bock *et al.* 2007. p. 101).

O desenvolvimento não pode ser pensado como algo sequencial ou direto, pois este se constitui a partir das relações que o sujeito estabelece com sua cultura enquanto um amplo processo de entrelaçamentos. O homem não é um sujeito dissociado do seu meio, pois este desempenha um papel ativo no seu processo de interação social. Vygotsky (1981) ainda destaca que todo signo é ideológico, a ideologia é um reflexo das estruturas sociais.

Quanto ao desenvolvimento da pessoa com deficiência, Vygotsky baseou-se nos pressupostos gerais que norteavam a sua compreensão do desenvolvimento de pessoas sem deficiência. Desses pressupostos, ele ressaltou os aspectos qualitativamente distintos desses sujeitos em virtude não somente de suas diferenças orgânicas, mas das particularidades nas suas relações sociais (Monteiro, 1998). Esses são fatores que fazem com que a pessoa com deficiência não seja, simplesmente, menos desenvolvida em determinados aspectos do que seus companheiros, porém um sujeito que se desenvolve de maneira diferente. Neste processo, é importante conhecer como ele se desenvolve. O significativo não é a deficiência em si, não o que falta, mas como se apresenta seu processo de desenvolvimento e a forma como acontece a interação deste com o mundo.

Objetivando uma educação que respeitasse as diferenças, iniciou-se por volta da década de 1990 o movimento em prol da educação inclusiva. Dentre os documentos que representam esse movimento, mencionamos a Declaração de Salamanca, de 1994, que se configura como um dos principais documentos na defesa da construção de uma escola inclusiva, aberta a todos os educandos, sustentando a ideia de que todos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente de suas dificuldades ou diferenças (Brasil, 1994). É notória a defesa das propostas inclusivas que garantam a aprendizagem dos alunos de forma justa e equitativa, respeitando as diferenças existentes.

Porém, apesar da justiça da proposta de não se excluir uma criança do acesso à educação por sua singular condição física ou mental, o que percebemos é um total despreparo da sociedade em geral e das escolas em particular para empreender a tarefa de transformação que a inclusão exige. Diante das constantes referências às dificuldades de implantação de um projeto inclusivo, é importante considerar não só os entraves político-pedagógicos, mas também as vivências estimulantes e frustrantes surgidas no cotidiano das relações estabelecidas entre os participantes da comunidade escolar.

Os estudos relacionados à pessoa com deficiência (Isaia, 1998; Piccolo; Costa, 2010; Oliveira, 1997; Rego, 1995; Ferro, 2018; Potiguara, 2016; Munduruku, 2012) têm ganhado

destaque nas pesquisas acadêmicas que fazem menção a grupos minoritários. As escolas que possuem essa categoria de sujeitos inseridos no seu espaço escolar, por vezes, buscam cumprir uma legislação e reduzir a inclusão apenas ao acesso escolar, sem o oferecimento dos instrumentos necessários para sua permanência e desenvolvimento no que tange o ensino escolar.

As escolas indígenas têm atrelado a sua prática do ensino formal aos aspectos tradicionais, visto que o desenvolvimento do sujeito que aprende, inter-relaciona aspectos biológicos aos sociais, sendo este último fator de maior destaque. Nas escolas, aspectos culturais, ancestrais e identitários têm ganhado destaque, visto o sentimento de pertencimento ao território e as tradições culturais indígenas, que, por vezes, ocupam espaços de maior destaque no desenvolvimento dos alunos com deficiência.

[...] los procesos superiores del pensamiento infantil, [...] surgen en el proceso del desarrollo social del niño por medio de la traslación a sí mismo de las formas de colaboración que el niño por medio de la traslación a sí mismo de las formas de colaboración que el niño asimila durante la interacción con el medio social que lo rodea. Vemos que las formas colectivas de colaboración preceden a las formas individuales de la conducta, que crecen sobre la base de las mismas y constituyen sus progenitoras directas y las fuentes de su origen (Vygotski, 1983, p. 219)

É a partir das mediações que o sujeito individual e histórico, inserido em determinado grupo social, significa a sua ancestralidade, o ser indígena, pertencente a um determinado povo. É na relação entre homem e mundo que as Funções Psicológicas Superiores (FPS) se estabelecem, nessa relação dialeticamente construída, o homem se torna produto e produtor do meio sociocultural (Isaia, 1998). O autor ainda apresenta os conceitos de signos e instrumentos, os primeiros se configuram como instrumentos psicológicos, e o segundo como instrumentos materiais, ambos se inter-relacionam na ação realizada pelo sujeito diante da atividade externa e interna enquanto “[...] produtos da cultura humana ao longo da sua história, possuindo, portanto, uma natureza social” (*Ibidem*, p. 25). O desenvolvimento do ser passa por esse movimento, realizado de fora para dentro, quando internalizado pelo sistema de signos, acarretam transformações comportamentais e sociais.

3.2 O lugar do indígena na educação escolar

As bases históricas que formam a identidade tanto do indígena quanto da pessoa com deficiência estão arraigadas em estereótipos pré estabelecidos. Os quais foram engessados ao longo dos tempos. O indígena com deficiência traz em seu corpo essa dupla marca, imposta pela sociedade do capital. Os desafios impostos a essa modalidade de educação nos territórios amplificam as várias denúncias, ressaltando o modelo de homem ideal, a noção de desenvolvimento

a partir de uma ideia mercadológica, a superioridade entre as raças, o sucateamento da educação pública diferenciada e a inclusiva nas aldeias, entre outras questões que elevam as barreiras para o desenvolvimento de uma educação inclusiva nas aldeias.

Uma proposta pedagógica que considera os saberes culturais vivenciados na comunidade escolar indígena parte da interação entre os pares, as tradições, os costumes e a própria ideia de ancestralidade que norteiam os saberes interculturais e formais presentes nos territórios etnoeducacionais.

Romper com a ideia de homogeneidade entre os sujeitos com e sem deficiência é atentar para a multiplicidade que forma essa nação. Entender que o processo de desenvolvimento humano acontece de maneira singular e também universal - ao tempo que este recebe influências de fora do território escolar, ou seja, influências não indígenas - a partir da imensidão de informações que o mundo globalizado apresentou os povos, dentro dessa conjuntura econômica e social que o fenômeno psicológico se constrói.

Uma proposta pedagógica na educação inclusiva indígena deve considerar a interface entre a educação escolar indígena, educação indígena e inclusão, no tocante aos fenômenos sociais a estes atrelados, a presença, utilização, e internalização de registros socioculturais vivenciados no próprio território ancestral. É a partir dos instrumentos e signos que articulam essa modalidade de educação presente na proposta de escolarização que é possível preparar os sujeitos para viverem de forma autônoma tanto em seus territórios tradicionais, quanto em territórios urbanizados.

O lugar do indígena com deficiência compreende esse emaranhado que entrelaça as questões filogenéticas (biológicas), sociogenéticas (culturais) e ontogenéticas (aprendizagem individual) e social imbricadas ao ser. É dentro dessa relação que o sujeito se constitui. Em momento algum a natureza é negada, porém, ela por si, não determina o destino do ser. Se o sujeito é constituído a partir desse emaranhado, os signos e os instrumentos têm grande importância diante desse processo de aprendizagem mediada e, conseqüentemente, das significações. Segundo Cole e Scribner (1991):

Vygotsky acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual [...] a potencialidade para as operações complexas com signos já existe nos estágios mais precoces do desenvolvimento individual. Entretanto, as observações mostram que entre o nível inicial (comportamento elementar) e os níveis superiores (formas mediadas de comportamento) existem muitos sistemas psicológicos de transição. Na história do comportamento, esses sistemas de transição estão entre o biologicamente dado e o culturalmente adquirido. Referimo-nos a esse processo como a história natural do signo (Vygotsky, 1991, p. 11-34).

Faz-se necessário considerar os aspectos subjetivos e objetivos da realidade social dos indígenas com deficiência matriculados na rede regular da etnia XK, sendo estes significados a partir das práticas cotidianas, visto que a educação indígena perpassa os muros da escola dentro do território. As significações que os profissionais indígenas e não indígenas atribuem a determinado fenômeno psicológico dentro do território são opostas, uma vez que a forma de significar determinados aspectos estão relacionadas à visão de mundo que o ser estabelece em comunhão.

A identidade indígena está permeada de conteúdos simbólicos, tradicionais e ancestrais. Segundo Gonçalves (2007), os signos, enquanto produto social, “[...] designa a realidade objetiva; construção subjetiva compartilhada por diferentes indivíduos, através da atribuição de significados; e construção subjetiva individual, que se dá por meio do processo de apropriação do significado social e da atribuição de sentidos pessoais” (Gonçalves, 2007, p. 126-127).

Quanto à pessoa com deficiência, caso a condição de deficiente se configure como fim em si mesmo, estaríamos negando a perspectiva de um homem ativo, social e histórico e em constante movimento. Perceber o mundo a partir do movimento do real é desnaturalizar-se. Quando o sujeito é percebido somente pela falta de um membro, ou de uma condição, estamos absolutizando e conseqüentemente naturalizando o ser, deixando de percebê-lo enquanto sujeito histórico, ativo e social.

Na obra coletiva “Vygotsky: um século depois”, produzida por Freitas *et al.* (1998), os autores mencionam que este escritor direcionou suas pesquisas para as pessoas com deficiência diante da justificativa de que só conseguiríamos compreender o desenvolvimento humano quando compreendêssemos o desenvolvimento da pessoa com deficiência, haja vista que a ela está atrelada a questões para além do corpo deficiente, compreendendo os aspectos subjetivos que formatam, excluem, marginalizam e, por vezes, estão atrelados a constituição desse sujeito durante o seu processo de formação.

4. CAMINHOS PERCORRIDOS PARA PRODUÇÃO DO MARACÁ: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A investigação foi desenvolvida na abordagem sócio-histórica e no materialismo histórico e dialético, nesse sentido, a pesquisa se encontra “[...] ancorada numa perspectiva histórico-dialética que considera a realidade como um sistema vivo, mediado por forças materiais que vão se produzindo nas relações sociais dos seres humanos” (Aguiar *et al.*, 2018). Pensando na reflexão para ação, partilhamos da mesma visão de homem e mundo do método materialista, que entende o homem enquanto sujeito ativo, social e histórico em constante interação com o meio, transformando-o e sendo por ele transformado, a partir da consciência e da atividade. Pontua-se que o objeto de estudo conflui diretamente com a base materialista e histórica, as quais estão imbricadas na constituição dessa psicologia proposta por Vygotsky (2010), buscando analisar a escolarização dos alunos indígenas com deficiência nas escolas regulares da etnia XK.

A pesquisa foi dividida em três etapas: pesquisa documental, entrevista semi-estruturada, realizada de forma remota, a partir da plataforma *google meet*, diante da pandemia do SARS-COV-19, e a análise dos dados, a partir dos núcleos de significação enquanto procedimento de análise, propostos por Aguiar e Ozella (2013). A pesquisa documental enfocou documentos publicados entre os anos de 2017 a 2021, tanto pelos órgãos legisladores, quanto pelo movimento de EEIn, a fim de atentarmos para quem e para qual contexto social elas foram pensadas, podendo desta forma estabelecer comparações acerca da efetivação das mesmas no contexto educacional indígena XK.

Ainda durante essa etapa, buscamos estabelecer um primeiro contato com os participantes da pesquisa. Diante do contexto pandêmico, realizamos uma conversa prévia com os participantes, por meio de ligação/aplicativo de mensagens. Iniciamos o convite, respectivamente, com a professora Iracema, em seguida, com a Poranga, porém, antes de falarmos com Poranga, procuramos outra liderança escolar da comunidade a que Poranga pertence, no entanto, este possível participante indicou Poranga para contribuição diante da temática da pesquisa. Posteriormente, convidamos os demais participantes que prontamente aceitaram.

Os procedimentos de análise aqui adotados buscam compreender a dimensão histórica e dialética desta proposta metodológica. Evidenciam que o sentido, atribuído às várias questões sociais/individuais, é muito mais amplo que os significados. Essa teoria considera que apreender o sentido é atentar-se para a subjetividade, por sua vez, construída a partir da historicidade e da totalidade do sujeito, de forma dialética, considerando a presença de mediações no curso das internalizações que ele estabelece ao longo da sua vida. Essa proposta concebe o sujeito como histórico, cultural e singular ao mesmo tempo (Aguiar, 2000), sendo que analisar essas três

dimensões nos discursos integra a proposta desta pesquisa. Registra-se ainda que o objetivo desse procedimento de análise tem como foco a palavra. Não qualquer palavra, mas aquela com significado, que expressa, mesmo de forma genérica, *a priori*, aspectos que se relacionam à historicidade de um grupo, ou seja, que demarcam fronteiras e trazem sentido para a realidade investigada (*Ibidem*).

Convém registrar que o período em que esta pesquisa se desenvolveu convergiu parcialmente com o período pandêmico que assolou todo o globo. Registramos que, em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) reconheceu o período atípico que o mundo estava vivendo, diante da existência deste microrganismo, responsável por dizimar milhares de vidas, desta forma, os governadores dos Estados no Brasil, em consonância com a OMS, adotaram medidas de restrição como uso obrigatório de máscaras, álcool 70%, campanhas de conscientização quanto à importância da higienização, adoção do distanciamento social e medidas de quarentena, com isso, as aulas da rede pública e privada foram interrompidas.

Esse cenário tornou temporariamente a produção dos dados suspensa, em tempo que os sistemas educacionais buscavam estratégias que possibilitaram o andamento das atividades letivas, mesmo a distância, e manter o desenvolvimento dos conteúdos formais desenvolvidos. Convém mencionar que a pandemia acelerou um projeto já em curso: o ensino a distância e o investimento público em plataformas privadas de educação on-line. Foi nessa nova lógica de educação que a produção de dados aconteceu, ou seja, a partir de instrumentos tecnológicos que possibilitam o acesso às redes sociais, visto que, dado o distanciamento e as várias tentativas de “lockdown”, o contato com os territórios aconteceu de forma virtual.

Apenas com o profissional da SEDUC³⁴ a produção de dados ocorreu de forma presencial. Para tanto, foi utilizado um gravador eletrônico para coleta dos dados. A fim de ampliar a coleta, outra representante da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas fora convidada, a qual faz parte do setor de diversidade da SEDUC, porém, a mesma recusou o convite, no entanto, diante da ausência desta, outra representante da Secretaria de Educação do Estado, também inserida neste mesmo setor, sinalizou interesse em contribuir com a pesquisa, enviando alguns áudios, pelo aplicativo WhatsApp, sobre a temática investigada, contudo, ao término do último áudio, a participante sinalizou que não autorizava sua divulgação. Para melhor visualização quanto aos participantes da pesquisa, segue o quadro a baixo.

³⁴. A fim de manter o princípio do sigilo não detalharemos o setor nem a gerência a que essa profissional faz parte, haja vista, que essas informações prontamente a identificaria.

Quadro 2 - Participantes da pesquisa.

Nº	Escola Indígena	Participantes	Cargo / Função	Indígena	Vínculo Empregatício	Tempo de atuação na educação
1	A	Poranga	Gestora	X	Prestador de Serviços (contratado)	20 anos
2	B	Iracema	Gestora	X	Prestador de Serviços (contratado)	25 anos
3	B	Aysó	Coordenadora	X	Prestador de Serviços (contratado)	7 anos
4	B	Orlando	Professor	-	Prestador de Serviços (contratado)	4 anos
5	B	Marina	Professor	-	Prestador de Serviços (contratado)	7 anos
6	C	Alira	Gestora	X	Prestador de Serviços (contratado)	18 anos
7	D	Eunice	Gestora	-	Prestador de Serviços (contratado)	*
8	E	Potyra	Coordenadora	X	Prestador de Serviços (contratado)	7 anos
9	SEDUC	Maria	Técnica		Efetivo	20 anos**
10	Profissional de saúde indígena - XK	***Araci	-	-	Prestador de Serviços (contratado)	-

Acervo da autora (2022)

*O professor Orlando ministra aula para os mesmos alunos da professora Marina, ambos atuam na escola B. *A participante evidenciou que ocupava o cargo de diretora, a aproximadamente 2 anos, porém não relatou o período real de atuação. **A participante evidenciou que ocupa o cargo de técnica, há aproximadamente 10 anos, porém o período de educação é superior a esse marco. ***A profissional solicitou anonimato.

Como mencionado, esta pesquisa faz referência às políticas de educação inclusiva, com o objetivo de analisar a dimensão subjetiva do processo educacional inclusivo na rede regular indígena a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da psicologia sócio-histórica e do método MHD, como as políticas de educação inclusiva se desenvolvem nas escolas indígenas de Palmeira dos Índios, Alagoas, junto com os profissionais não-indígenas e indígenas da etnia XK que atuam diretamente nas Escolas Indígenas deste município.

As etapas utilizadas na construção da pesquisa permitem uma aproximação com o movimento real do fenômeno; a pesquisa documental foi escolhida como técnica para produção de dados, por considerarmos a riqueza de informações contidas nesse material, as quais evidenciam características estáveis e ricas.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador [...] não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num

determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (Ludke; André, 1986, p. 39).

Embora o tema da inclusão e da educação escolar indígena seja campo fértil de discussões, os documentos (PNE, PNEEPEI, LDBN, CRF, etc.) possibilitam que o pesquisador consiga identificá-los e confrontá-los frente a uma dada realidade, nesse caso, das escolas indígenas da etnia XK. Tais informações, quando descortinadas e, conseqüentemente, confrontadas, atravessam o mundo das aparências em direção ao movimento do real.

A pesquisa documental buscou contemplar os documentos publicados entre os anos de 1988, com a publicação da Constituição da República Federativa do Brasil, e os demais documentos que contemplam os objetivos da pesquisa até o ano de 2023. Com o intuito de tornar a pesquisa atual, frente a realidade investigada, pontua-se que outros documentos para além desse marco podem ser utilizados, por compreendermos que o mundo está em constante movimento; documentos, como as matrizes curriculares, propostas pedagógicas a nível estadual e documentos federais, publicizados pelos canais do Governo Federal, em que a temática da educação inclusiva esteja inserida também foram utilizados para produção de dados.

Na segunda etapa, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas³⁵, entre os meses de maio a junho de 2021, de forma remota. Essa técnica “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Ludke e André, 1986, p. 34) e torna o momento de produção de dados mais fluído e livre. Como mencionado, participaram dessa etapa gestores, professores, coordenadores e uma técnica, todos pertencentes à rede Estadual de Ensino de Alagoas.

A entrevista semi-estruturada, procedimento utilizado para coleta das narrativas, possibilita uma “[...] interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente (Ludke; André, 1986, p. 33-34). As entrevistas foram realizadas de forma individual com os participantes da pesquisa e cada entrevista demandou um tempo de aproximadamente 40min, as quais foram analisadas de forma individual. Segundo Aguiar e Ozella (2006, p.229), as entrevistas são “[...] um dos instrumentos mais ricos e que permitem acesso aos processos psíquicos que nos interessam, particularmente os sentidos e os significados”

Com o intuito de apreender os sentidos do processo educacional inclusivo na rede regular indígena XK, utilizamos na terceira etapa os procedimentos de análise anteriormente apresentados por Aguiar e Ozella (2006), a saber: os núcleos de significação. Para tanto, fez-se necessário

³⁵ O fenômeno psicológico, é entendido como a atividade do homem de registrar experiências e a relação que mantém com o ambiente sociocultural (Kulnig; Santos, 2020, p. 75)

organizar todo o material coletado, a partir de um movimento de idas e vindas, entre o dado produzido através dos pré-indicadores, dos indicadores até chegar aos núcleos de significação e assim efetivar suas análises.

Considerando os processos dialéticos, históricos e sociais presentes nas narrativas de cada entrevistado, buscando compreender o movimento do real, na constituição de cada narrativa, não de forma linear e distante do meio social, mas como relação dialética entre ambos. A singularidade expressa em cada narrativa dos participantes evidencia “[...] a apropriação e objetivação individual de elementos que compõem a esfera universal” (Soares; Barbosa; Alfredo, 2018, p. 135).

Após entrevista realizada com os professores, Marina e Orlando, foi possível identificar a presença de 23 pré-indicadores³⁶, os quais, quando aglutinados, formaram 06 indicadores e, posteriormente, os núcleos de significação, a fim de tentar “[...] compreender a dimensão histórico-dialética do método que fundamenta seus procedimentos e, neste processo, tecer algumas considerações críticas necessárias a uma explicitação mais rigorosa de seus aspectos essenciais” (Aguilar, 2015, p. 37892). Cada entrevista foi analisada de forma individual, dentro da proposta dos núcleos de significação.

Esse procedimento de análise dos dados produzidos busca no método materialista histórico e dialético, e nas categorias sócio-históricas e materialistas, se aproximar da gênese do fenômeno que é social e também histórico. Para tanto, busca-se ir além das aparências, embora seja ela o ponto de partida inicial, na aparência não se finda, ela visibiliza a necessidade de “[...] irmos além das aparências, não nos contentarmos com a descrição dos fatos, mas buscamos a explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo no seu processo histórico” (Aguilar; Ozella, 2006, p.224). É a partir desse cenário que apresentamos no próximo tópico, o *lócus* e os interlocutores da pesquisa.

4.1 O *Lócus* e os Interlocutores da Pesquisa

A pesquisa se desenvolveu com os profissionais das escolas indígenas de Palmeira dos Índios, AL, e com uma técnica de ensino da SEDUC, a saber: professores, coordenadores e gestores dessas unidades, que atuam com a temática da inclusão. As narrativas evidenciadas pelos profissionais correspondem às suas vivências nas escolas, todas pertencentes a etnia XK. As escolas indígenas estão localizadas a uma distância de aproximadamente 8 km da zona urbana, e cada escola pertence a um território indígena. Essa etnia possui 08 comunidades indígenas reconhecidas

³⁶ Para mais informações consultar documento nos apêndices.

e 1 em processo de reconhecimento étnico e identitário, destas, 06 territórios possuem comunidade escolar. Consideramos relevante apresentar as escolas participantes desta pesquisa, evidenciando aspectos relacionados a sua estrutura física ou histórica, a fim de aproximar o leitor do lócus desta pesquisa, a saber: os territórios etnoeducacionais, onde ecoam, a partir dos processos educacionais, o fortalecimento da identidade e as várias formas de resistência física, cultural e epistemológica dos povos indígenas (Ferro, 2018, p. 105). Para tanto, buscando garantir o sigilo, utilizaremos as letras do alfabeto - conforme Quadro 2 - para nos referirmos às escolas pesquisadas.

ESCOLA A

Localizada em terra indígena (TI), a escola A, em meados de 1999, teve seu nome modificado, trazendo o nome do Pajé, escultor e também representante dessa unidade escolar. Atualmente essa unidade escolar possui cerca de 15 salas de aula, segundo dados do Censo escolar. No ano de 2014, a escola passou pela primeira reforma. Esta unidade escolar foi a primeira a obter um prédio que obedecia aos padrões do Fundo Nacional de Educação. Destacamos que essa conquista foi decorrente das várias reivindicações (ocupações) à Secretária de Educação do Estado de Alagoas. A escola funciona nos três turnos, contempla as turmas da creche até o terceiro ano médio e turmas da EJA. No ano de 2021, segundo dados do Censo Escolar, a escola possuía cerca de 248 alunos matriculados, sendo 12 alunos pessoas com deficiência (INEP, 2021).

Figura 2 – Escola A - Xukuru- Kariri.



Fonte: acervo da autora (2019).

ESCOLA B

A escola está localizada no território indígena Xukuru-Kariri. Fundada em 2005, a fim de atender as necessidades da comunidade. O nome da escola faz menção à liderança indígena daquele território. Essa instituição começou suas atividades com uma professora da FUNAI, que, em

parceria com o pajé (*in-memoriam*) e outras lideranças da comunidade, iniciou suas práticas escolares em ranchos de palha. Após um ano, a própria comunidade construiu um prédio de alvenaria, um galpão, com duas salas de aula separadas com uma divisória em alcatex³⁷. Nessa época, a escola contava apenas com 02 salas de aula, 01 cozinha e 01 banheiro.

Somente em 2015 a escola passou por uma reforma do governo do estado, ocorrendo melhorias estruturais. A escola agora contava com 02 banheiros com chuveiros, manteve as 02 salas de aula, agora separadas por uma parede de tijolo, janelas, dispensa e 01 laboratório de informática. Atualmente, a escola vivencia uma terceira reforma, possuindo 04 salas de aula, 01 laboratório de informática, 01 secretaria, 02 banheiros, funcionando nos três - turnos, matutino, vespertino e noturno- e possui 94 alunos matriculados, destes, 02 alunos são pessoas com deficiência física.

No ano de 2022 e 2023, diante das várias reivindicações, essa instituição passou por uma nova reforma, contemplando a construção e ampliação do espaço, aumentando o número de recursos humanos. Destacamos que foi no ano de 2022 que a primeira auxiliar de sala teve seu contrato efetivado nessa instituição, nessa época, o aluno J havia falecido meses atrás.

Figura 3 – Escola B (1).



Fonte: Acervo da autora (2013).

Figura 4 – Escola B (2).



Fonte: acervo da autora (2019).

³⁷. Chapa de aglomerado de polpa de madeira.

Figura 5 – Escola B (3).



Fonte: Acervo da autora (2023).

ESCOLA C

Localizada em uma das Serras da cidade de Palmeira dos Índios, a escola traz o nome de um Cacique (*in-memoriam*) que, juntamente ao Padre Alfredo Dâmaso e a outros indígenas e indigenistas da época, a exemplo, Carlos Estevão de Oliveira, indigenista que em 1936, identificou a presença de igaçabas em território XK, trazendo grande contribuição para o reconhecimento do povo indígena XK junto aos órgãos governamentais. Porém, somente em 1952 essa etnia foi reconhecida como grupo indígena (Oliveira, 2004). A escola funciona nos três turnos, possui cerca de 271 alunos matriculados, segundo dados do Censo/FNDE 2021. Atualmente passa por um processo de reforma/construção escolar. Segundo relato da atual gestora, a escola possui cerca de 5 alunos com deficiência.

Figura 6 – Escola C.



Fonte: Acervo da Autora (2021).

ESCOLA D

A escola D funciona nos três turnos e, segundo dados do censo, no ano de 2021 a escola possuía cerca de 92 matrículas, entre as turmas da pré-escola, até o 9º ano e EJA fundamental. Sobre os alunos com deficiência, embora a escola perceba alguns traços em crianças, a falta do diagnóstico a partir do laudo médico impossibilita precisar esse número de crianças/jovens com deficiência.

Figura 7 – Escola D.



Fonte: Acervo da Autora (2021).

ESCOLA E

A Escola E, segundo dados do Censo, em 2021 possuía cerca de 25 matrículas entre as turmas da Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA. A escola possui duas salas de aula, funcionando nos turnos matutino e vespertino. Sobre o número de alunos com deficiência, a escola precisou 02 alunos, os quais possuem laudo médico.

Figura 8 – Escola E.



Fonte: Acervo da Escola (2018).

Após apresentação do lócus desta pesquisa, mencionamos que para produção de dados também contamos com a participação de uma técnica da rede estadual de ensino, ao todo, participaram da pesquisa um total de 09 profissionais que atuam com o público com deficiência nas escolas indígenas do território XK e 01 técnica da educação escolar que atua com a temática da diversidade nesse município. Para todos os participantes que aceitaram contribuir com a pesquisa, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no início das entrevistas, e eram informados que a pesquisa era sigilosa, que em momento algum, seriam identificados.

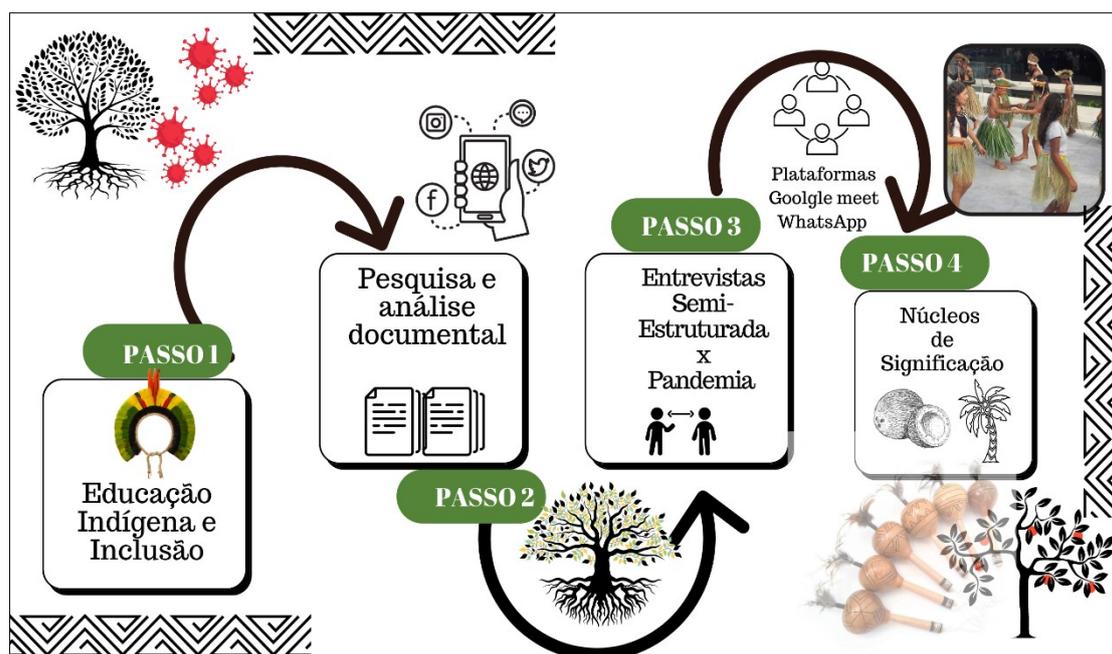
Visando obedecer aos princípios éticos que atravessam as pesquisas científicas, manteremos o sigilo quanto aos nomes dos respectivos participantes, bem como os nomes das escolas. Desta forma, atribuímos os seguintes pseudônimos aos participantes indígenas: Poranga; Potyra; Iracema; Alira; Aysó, Marina, Orlando, Eunice e Maria. Quanto às escolas e as respectivas funções dos participantes, identificaremos com as letras maiúsculas do alfabeto. Buscando estabelecer uma fronteira entre os participantes indígenas e não indígenas, buscou-se realizar a identificação a partir de pseudônimos específicos, participantes indígenas receberam nome indígena, quando não indígena o pseudônimo também buscou evidenciar essa característica.

Não foi possível acessar o quantitativo real de alunos indígenas com deficiências matriculadas nessas escolas, visto que a SEDUC não possuía esses dados de forma específica, nem o polo base dispunha desse dado, o que ficou evidenciado a partir da confrontação entre as narrativas dos profissionais entrevistados e dos dados disponibilizados pelo posto de saúde indígena que contemplava todas as pessoas indígenas com deficiência, em diferentes idades; esses dados, por sua vez, serviram como norte para visualizarmos aproximadamente quantas crianças em idade escolar existiam no território XK.

4.2 Procedimentos para a Produção dos Dados

A produção de dados aconteceu no período pandêmico que culminou com o fechamento das escolas, diante da necessidade de distanciamento social. Com a impossibilidade de acesso ao território, foi necessário realizar o desdobramento das três etapas em quatro passos, para melhor visualização da produção de dados da pesquisa, segue a figura abaixo.

Figura 9 - Procedimentos para produção de dados.



Fonte: Autora (2022).

A temática da educação escolar indígena e inclusiva é construída a partir da presença de vários sujeitos, tais como: anciões, caciques, pajés e conselheiros, bem como de documentos que fundamentam e norteiam respectivamente a educação nacional e estadual, a exemplo da Constituição da República Federativa (Brasil, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN/1996); Lei 13.005/2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024); Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI); Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), assim como a Convenção nº 169, adotada na Conferência Internacional do Trabalho (OIT em 1989); Declaração de Salamanca, Decreto nº 6.861/2009, que dispõe sobre a criação da Educação Escolar Indígena e o Parecer 151/2003, entre outros que podem atravessar essas linhas.

Buscar nos documentos dados que corroborem com a temática da educação escolar indígena e inclusiva no território nos possibilita confrontar as legislações e a realidade vivenciada nas escolas e narradas pelos profissionais, “[...] visando apreender os sentidos que constituem o conteúdo do discurso dos sujeitos informantes através dos núcleos de significação” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 223), compreendendo a palavra, enquanto signo por excelência, que representam uma forma privilegiada de apreensão do ser, pensar e agir dos sujeitos (*Ibidem*, p.225-226).

Com o objetivo de contemplar um maior número de sujeitos participantes da pesquisa, realizamos o primeiro contato via telefone, a fim de convidá-los para participar das entrevistas. Diante do aceite e disponibilidade, efetivamos o agendamento das entrevistas.

Visando contemplar o público-alvo, gestores, professores e coordenadores, e alcançar os objetivos da pesquisa, os roteiros direcionados para cada grupo foram construídos³⁸. As entrevistas aconteceram de forma síncrona, em que “[...] o pesquisador entra em contato com seu participante em uma sala de bate-papo (chat), na qual pode trocar diretamente perguntas e respostas enquanto ambos estão online ao mesmo tempo” (Flick, 2008, p. 221). Através do aplicativo do *Google meet*, as entrevistas foram realizadas com duração de, em média, 30 minutos; enquanto a entrevista presencial durou em média 25 minutos, sendo realizada nas dependências da própria gerência de educação na SEDUC

Destacamos que a pesquisa científica está alinhada com os princípios éticos que resguardam os convidados participantes e o pesquisador, desta forma, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE foi escrito e apresentado a cada participante, por meio do Google Forms³⁹,

[...] na entrevista online, as instruções precisam ser preparadas por escrito, e elas têm de ser claras e detalhadas de modo que o participante saiba o que fazer. Ao mesmo tempo, essa instrução não deve ser demasiado longa para evitar confusão e negligência por parte da pessoa entrevistada (Flick, 2008, p.242).

A partir dessa premissa, os TCLEs foram construídos. Com o intuito de delimitar a pesquisa, a partir da técnica metodológica intitulada amostragem por saturação, elegemos como participantes as professoras, gestoras e a técnica de educação do Estado, por considerarmos que eles tinham em comum a atuação/vivência com alunos com deficiência.

Nesta etapa, buscamos estabelecer um contato mais próximo com os participantes, possibilitando, mesmo de forma remota, um clima agradável e interativo entre pesquisador e participante da pesquisa. Destaca-se que a dimensão subjetiva do processo educacional inclusivo nas escolas das aldeias é objeto a ser investigado, sendo esse tipo de entrevista a recomendada em virtude da flexibilidade no roteiro apresentado (Ludke; André, 1986).

Convergindo com a proposta teórico metodológica anteriormente apresentada, iniciou-se a etapa de análise. Os núcleos de significação foram utilizados como procedimento metodológico a fim de analisar e compreender as significações contidas nas narrativas dos participantes no que diz respeito à inclusão dos alunos indígenas nas escolas das aldeias

Com a transcrição de todo material produzido durante as entrevistas e execução do processo de leitura flutuante, foi possível aglutinar pré-indicadores, considerando aspectos relacionados à similaridade, complementaridade e contraposição (Aguilar, 2013). Obedecendo os passos para

³⁸ Os roteiros das entrevistas podem ser consultados nos apêndices desta pesquisa.

³⁹ A proposta desse núcleo não é romantizar as ações da EEI, mas considerar que mesmo em meio a força capitalista, existem de lutar que se configuram em espaços de contrapoder.

construção dos núcleos de significação, iniciou o processo de sistematização dos indicadores. Por meio deste procedimento, buscamos alcançar as significações constituídas pelos docentes. Destacamos aqui os seis núcleos de significação que foram analisados na seção posterior.

1. O Núcleo de Significação 1: A desresponsabilização do Estado e a responsabilização docente: desafios para inclusão escolar da pessoa com deficiência nas aldeias: [...] *“porque assim... quando você vier aprender mesmo, tanto você tem sofrido, quanto a outra pessoa também tem sofrido, por que ele vai ser uma cobaia”* (Mariana, professora não indígena).

2. O núcleo de significação 2: As mazelas do neoliberalismo na educação: *“Não tenho nenhuma assistência da FUNAI e também da SEDUC não tenho assistência, porque ... porque a gente já fez muito documento, enviando para SEDUC para pedir um auxiliar, né? E até hoje a gente nunca conseguiu, então isso é meio difícil para nós, como gestor, lidarmos com essa situação”* (Iracema, escola – B).

3. Núcleo de Significação 3: esse núcleo é formado pelos pré- indicadores 2, 3, 4 e 5. A profissão salvacionista: a fetichização do trabalho docente – ideologias neoliberais acerca da função do professor: *“Nós temos nossos professores, que eles estudam como trabalhar [...] eles não têm uma formação para trabalhar com os deficientes. Mas tem [...] eles fazem o máximo que podem para trabalhar e eles pesquisam para trabalhar com essas crianças”*.

4. Núcleo de significação 4: este núcleo é formado pelos pré- indicadores 11, 12, 13 e 15. A visão biologizante da deficiência: o olhar capacitista dentro das escolas: *“Nossa escola tem esse cuidado, né... eeee? é não discriminar e ter o melhor possível no acolhimento dessas crianças, na verdade, a nossa Escola tem pouco, Graças a Deus o índice é muito pouco em relação a esse [...] a essa parte da inclusão”* (Eunice, escola D).

5. Núcleo de significação 5: este núcleo é formado pelos indicadores 16, 17, 18 e 19. Intitula-se: EEI e Inclusiva (EEIIn) instrumento de luta e enfrentamento neoliberal.

6. Núcleo de significação 6: Mães Leoa, da romantização à apropriação neoliberal: *“[...] agora eu também admiro, sabe? já tive várias mães. O que assim ... veio aqui como umas Leoa, buscando os direitos do seu filho”*.

5. O MARACÁ BALANÇOU E O CANTO ENTOOU: MOVIMENTOS DE ANÁLISE

O objeto de pesquisa aqui apresentado traz no seio das discussões as significações que marcam o ser e viver indígena em uma sociedade permeada pelas leis do capital. As significações aqui elencadas expõem as experiências da sua historicidade em relação a sua forma de compreender e sentir o mundo em que está inserido, considerando que cada narrativa, “[...] se expressa na palavra com significado e, ao apreender o significado da palavra, entendemos o movimento do pensamento” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 226). Buscamos com isso chamar atenção para os aspectos além das letras, ou dos significados por elas propostos.

O que pretendemos aqui, é caminhar além da aparência. Entendemos que o conteúdo aparente expõe apenas uma parte, frente ao todo que está associado aos aspectos históricos, sociais, ideológicos que formam o ser, que ao tempo que é singular, é histórico e social. Sendo esta sociabilidade construída na coletividade enquanto fator necessário para tornar-se humano, tendo em vista que não se nasce humano, se nasce candidato a humanidade (Bock; Gonçalves, 1996). Daí a importância do meio social na constituição desse sujeito, diante da apropriação do modo de ser, agir e portar-se enquanto espécie.

[...] falamos de um homem constituído numa relação dialética com o social e com a história, o que o torna ao mesmo tempo único, singular e histórico. Este homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela – em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos (Aguiar; Ozella, 2013, p. 301).

Desta forma, é na relação com o outro e com o mundo, mediatizados pelos signos e instrumentos, que as significações são constituídas, considerando o entrelaçamento de ambos, frente à inserção do sujeito no mundo que o cerca e o constrói. Destacamos que o mundo material e concreto está permeado de conteúdos não visíveis, porém vivos e históricos, que articulam dialeticamente a parte e o todo, o singular e o plural, em que esse homem imbricado dialeticamente um no outro, não se confundem e não existem isoladamente, por isso não são apreendidos separadamente, o homem carrega em si uma parte aparente de um todo não visível, porém vivo, singular, existente e real.

Com base nessa premissa, adentramos no espaço das análises, tanto nas descrições dos documentos anteriormente mencionados, como das narrativas expressas pelos participantes da pesquisa. Para tanto, faz-se necessário situar o leitor do período sócio-histórico que traz desdobramentos para essa pesquisa.

5.1 O Macrocontexto da Política Educacional Brasileira

O período político brasileiro entre os anos de 2016 até 2022 foi de intensa instabilidade, com a ocorrência de golpes políticos, estratégias midiáticas, criação de narrativas baseadas em *fake news* e uma manipulação escancarada das massas, por meio dos programas de rádio, TV e dos vários algoritmos e dos robôs da internet (bots). Esses crimes mantinham um único objetivo, destituir do poder presidencial a presidenta Dilma Rousseff, democraticamente eleita pelo povo.

Nas palavras do então Senador Romero Jucá (PMDB-RR, 2016), “[...] a solução mais fácil era botar o Michel [Temer] (...) mudar o governo pra poder estancar essa sangria, por meio de um grande acordo nacional, com o Supremo, com tudo⁴⁰”. Um Golpe estava em curso e com ele vários retrocessos se aproximavam.

Com a destituição da presidenta Dilma (2016) e a ascensão do então Vice-Presidente Michel Temer, as medidas em favor dos mais abastados economicamente começaram a ganhar espaço, como a, i) a PEC 55/2016, popularmente conhecida como PEC dos gastos públicos, que congelou os gastos públicos por um prazo de 20 anos, bem como ii) a reforma do Ensino Médio; iii) reforma da Previdência, iv) reforma trabalhista e vi) atualização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008). Todas essas medidas foram duramente criticadas por parte da sociedade civil e instituições educacionais, sindicalistas entre outras.

No ano de 2019, o candidato Jair Messias Bolsonaro assume a presidência e aprofundou o quadro de desmonte das políticas públicas para educação, saúde, proteção social, ambiental entre outras, além de implantar uma política econômica e fiscal desastrosa voltada à abertura das reservas do país ao capital externo, obtenção de lucros com a privatização e ampliação do capital financeiro especulativo. Porém, foi no governo Bolsonaro que o desmantelamento do Estado se intensificou.

No dia 30 de setembro de 2020, em cerimônia oficial foi divulgada a publicação do Decreto nº 10.502/2020, instituiu-se uma nova política para a área da Educação Especial - a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida⁴¹. Essa política apresenta duas grandes problemáticas, i) desqualifica a educação / escola ao tempo em que edificam barreiras excludentes; ii) se configura como mais um retrocesso frente a garantia dos direitos da pessoa com deficiência, visto que reproduz os interesses perversos do capital. “A nova estratégia

⁴⁰ Para mais informações consultar: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-07-13/governo-bolsonaro-enfraquece-o-inpe-e-retira-do-orgao-divulgacao-sobre-dados-de-queimadas.html>>.

⁴¹ Não detalharemos toda a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Logo da Vida, mas chamamos atenção para os vários conteúdos presumidos que reforçam a exclusão social das pessoas com deficiência.

educacional é construída na premissa que as pessoas aprendem ao longo da vida” (World Bank, 2011a, p. 12 *apud* Decker; Evangelista, 2019, p. 12). A política evidencia em seu título os termos “equitativa” e “inclusiva”, destacamos que é só mais um instrumento a serviço dos interesses do capital.

Os incisos VI, VII e X expostos no Art. 2º do decreto apresentado acima reverberam concepções opostas ao significado destes termos, visto que expõem a ideia de escolas segregacionistas e integracionistas. Ao tempo que essa lei menciona no Art. 4, inciso II quanto à promoção de um ensino “[...] de excelência aos educandos da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades de educação, em um sistema educacional equitativo, inclusivo e com aprendizado ao longo da vida, sem a prática de qualquer forma de discriminação ou preconceito”, consideramos que a criação e manutenção de classes exclusivas para pessoas com deficiência corrobora para manutenção deste.

Assim, pensar em uma educação crítica, transformadora para além do capital, dentro de um cenário direcionado para a manutenção da desigualdade e do preconceito, é um grande desafio. Lembramos que o modelo de homem ideal está atrelado a vários estereótipos que o capital definiu como necessários para sua hegemonia, sendo o indígena, o indígena com deficiência, sujeitos que carregam hodiernamente, tanto na história, como nos corpos, as cicatrizes da força deste modo de produção.

A oferta de uma educação de qualidade, crítica, reflexiva e inclusiva está condicionada aos investimentos nos vários setores que a contempla. Diante da ausência destes, vemos tão somente a instauração de um projeto de sociedade em curso, a fim de comprovar a ineficiência do Estado, validando assim o uso de incentivos fiscais para o financiamento de empreendimentos escolares, com vistas a atender tão somente os interesses lucrativos do capital financeiro.

Portanto, assegurar a manutenção da gritante desigualdade e dos privilégios na educação, por exemplo, é algo que “se deve buscar indiretamente, garantindo amplos recursos para a subsistência da parte do sistema que atende à oligarquia, deixando, ao mesmo tempo, faminta a parte que atende às classes baixas e aos trabalhadores. Isto garante a desigualdade na educação tão vitalmente necessária para apoiar a desigualdade geral que é o coração e a essência de todo o sistema”⁵⁸. Assim é possível sustentar a mitologia da igualdade – pelo menos na forma da proclamada “igualdade de oportunidades” – e perpetuar seu oposto diametral na ordem vigente sob o domínio do capital (Mészáros, 2002, p.274).

O mito da igualdade entre todos – constantemente pregado nos documentos legislativos e nas bases dos órgãos financiadores da educação – busca guiar o modo de produção capitalista, com a propagação dos vários slogans, como por exemplo: “educação para todos”, “todos pela educação”, os quais são constantemente ecoados a partir da premissa que “[...] todos são iguais perante a lei,

sem distinção de qualquer natureza [...]” (Brasil, 1988). Assim, cria-se uma “cortina de fumaça” baseada em princípios meritocráticos que responsabiliza somente o sujeito que diverge dos esteriótipos considerado ideal.

É percebendo essas contradições presentes no discurso, nas leis, políticas ou ações que o conhecimento acontece, não o conhecimento alienante, mas o conhecimento capaz e emancipar, trazendo luz ao saber crítico e reflexivo, desalienando o sujeito diante de um Estado capitalista que utiliza seu poder de controle para estabelecer uma cultura em serviço de uma minoria dominante, se os oprimidos não estiverem atentos aos conteúdos presumidos que a todo momento é (im)posto pelo Estado os movimentos sociais serão ‘engolidos’ por essa força centrípeta que tem como único propósito servir aos grandes investidores estrangeiros e as multinacionais. Quanto aos interesses da população? Essas ficarão à margem, um estado neoliberal percebe os direitos sociais como um desperdício de recursos públicos e o lucro e as práticas mercadológicas se tornam o real interesse dessa política de estado mínimo (Ferro, 2018, p. 53).

Como apresentado através das PEC 55 e 241/2016, e dos demais documentos que visam, a partir do conteúdo *aparente*, atender os interesses da sociedade civil, mas que sustentam, por meio de conteúdos velados, os interesses do capital, como, por exemplo, transformar direitos em serviços e assim abrir margens para o financiamento da iniciativa privada justificada pela ineficiência dos órgãos públicos. Essa é uma premissa que sustenta o desmonte do ensino público inclusivo. Quando “[...] entendermos educação não como mero serviço, e sim como direito inerente a todo ser humano, aí sim, estaremos construindo as bases de uma sociedade inclusiva” (Paula, 2008, p. 31).

A oferta desta modalidade de ensino dentro do território indígena atravessa o fortalecimento dos territórios etnoeducacionais, os quais são considerados espaços patrimoniais, pois estes têm atrelado ao seu funcionamento questões didáticas, pedagógicas e políticas, tanto de forma micro, pertencentes a própria comunidade, quanto de forma macro, a nível nacional, que englobam toda população indígena. Os espaços dos fóruns e das conferências aqui mencionados se configuram como espaços de contrapoder, e de resistência, frente às demandas e à violência histórica que os grupos indígenas vivenciam até os dias atuais, tendo em vista a invisibilidade e a opressão decorrente do modo de produção capitalista.

5.2 Entre presenças e ausências: visíveis na aldeia e invisíveis no Estado

A partir do momento em que o Estado preza por um sujeito ideal, com base em um modelo idealizado que vise suprir as demandas impostas pelo modo de produção capitalista, os sujeitos indígenas com deficiência, já excluídos historicamente, passam por um processo de invisibilidade

que vai além da questão física/cognitiva, destacando a subalternização identitária desses grupos. Sublinhamos como dificuldade durante essa produção de dados a localização de informações oficiais, em sistemas oficiais como Educacenso e IBGE que discorressem sobre o número de indígena com deficiência.

Convém mencionar que o ato de identificar, registrar e quantificar são formas de tornar algo visível e propor políticas, porém, *absconder* informações contribuem para manutenção da hegemonia de alguns grupos e invisibilidade de outros. Destacamos novamente a dificuldade em localizar dados oficiais sobre o número de indígenas com deficiência, tanto no IBGE, quanto no site do Educacenso/MEC. Sublinhamos que informações gerais sobre os povos indígenas, território, tipos de moradia, número de línguas faladas, etnias, entre outras estão disponíveis no IBGE, porém, nem um dado aproximado a respeito de indígenas com deficiência foi coletado. Nesses veículos e em outros só fora possível identificar o número de pessoas com deficiência, dentro dos parâmetros branco, negro e pardo.

A educação indígena está fundamentada em princípios tradicionais, culturais e ancestrais; a educação escolar indígena que atua com o público com deficiência, mostra-se, preponderantemente, sob a força dos mesmos ventos, em direção à força dominante que o detém (Ferro, 2018, p. 14). A idealização de uma proposta inclusiva dentro do território esbarra em lutas primeiras, como o direito de existir.

A falta de informações precisas acerca do indígena com deficiência também atravessa a Gerência responsável por essas Unidades Escolares. Em entrevista realizada com a responsável pelo setor, no dia 07 de janeiro de 2022, foi informado que esse não dispunha de dados referentes ao número de indígenas com deficiência, porém possuía o quantitativo geral de pessoas com deficiência de todas as escolas da rede estadual que estão sob competência da Gerência da SEDUC.

A falta de dados específicos para essa parcela de estudantes inseridos na educação escolar indígena no Brasil de forma macro, e no município de Palmeira dos Índios de forma micro, só reforça a invisibilidade do indígena com deficiência na rede regular. Com isso, destacamos também dois pontos preocupantes: a divergência de informações entre a Unidade de Saúde, as Escolas Indígenas e a Gerência Regional de Ensino responsável por essas escolas, bem como a *ausência* de dados referentes aos indígenas com deficiência, frente a presença desses mesmos dados quando a escola é não indígena.

Na procura por dados censitários do IBGE sobre o público deficiente no Brasil, encontramos dados referente aos atores sociais não-indígenas com deficiência, enquanto que os dados referentes a indígenas com deficiência não foram localizados nas bases de dados do órgão, assim como nos dados publicados no Educacenso. De modo geral, o IBGE não faz menção sobre o indígena com

deficiência no Brasil, muito menos encontramos dados do Educacenso que destaquem o quantitativo de alunos indígenas matriculados nas instituições de ensino do país.

Esta ausência de informações sobre o público da pessoa indígena com deficiência denota, *a priori*, a invisibilidade institucionalizada deste grupo social, assinalando que tal ausência não está apenas relacionada à existência da deficiência, mas também ao silenciamento que as populações indígenas vivenciaram e vivenciam ao longo da história, tendo em vista a falta de especificação censitária sobre quantas pessoas indígena com deficiência existem no Brasil, ou quantos alunos indígenas deficientes estão matriculados nas escolas.

Destacamos que só foi possível encontrar dados aproximados sobre o número de indígenas XK através de uma fonte anônima, que chamaremos de Aracy. No dia 30 de abril de 2021, nos foi disponibilizado o número de indígenas que possuem alguma deficiência, comprovada por meio de laudo médico, ou em processo de investigação. Destacaremos aqui somente as informações relacionadas ao público XK em idade escolar, considerando o nosso objeto de estudo (Quadro 3).

Quadro 03 – Pessoas com Deficiência - Xukuru-Kariri⁴²

PESSOAS COM DEFICIENCIA - POLO BASE XUCURU KARIRI								
Nº	DSEI	Sexo	Data Nasc.	Idade	Polo Base	Laudo Médico (Sim ou Não)	CID 10	Tipo de Deficiência (Física/Motora, Auditiva, Visual, Mental/Intelectual, Múltiplas)
1	ALAGOAS E SERGIPE	M	10/1/2018	4	XUCURU KARIRI		CID 10 Q66	FÍSICA/MOTORA
2	ALAGOAS E SERGIPE	M	22/9/2012	10	XUCURU KARIRI	SIM	CID 10 H40.2	VISUAL
3	ALAGOAS E SERGIPE	M	22/9/2012	10	XUCURU KARIRI	SIM	CID 10- F70	INTELCTUALMENTAL
4	ALAGOAS E SERGIPE	F	3/5/2014	8	XUCURU KARIRI	SIM	Q65.0	FÍSICA/MOTORA
5	ALAGOAS E SERGIPE	F	12/3/2012	10	XUCURU KARIRI	SIM	CID 10 F 84.0	MULTIPLAS
6	ALAGOAS E SERGIPE	M	2/10/2011	11	XUCURU KARIRI	SIM	CID 10 G80	FÍSICA/MOTORA
7	ALAGOAS E SERGIPE	F	3/2/2016	6	XUCURU KARIRI			FÍSICA/MOTORA
8	ALAGOAS E SERGIPE	F	19/8/2006	16	XUCURU KARIRI	SIM	CID G40.9	INTELCTUALMENTAL
9	ALAGOAS E SERGIPE	M	7/2/2012	10	XUCURU KARIRI	SIM	G 40,F91.9, F79	INTELCTUALMENTAL
10	ALAGOAS E SERGIPE	M	21/6/2005	17	XUCURU KARIRI	SIM	F72,F91,F84.4	INTELCTUALMENTAL
11	ALAGOAS E SERGIPE	F	17/8/2012	10	XUCURU KARIRI		CID 10 - R 56.8	INTELCTUALMENTAL
12	ALAGOAS E SERGIPE	F	2/9/2018	4	XUCURU KARIRI		CID P 21.0	

Fonte: Aracy (2021).

Pontuamos que esses dados contemplam somente indígenas com deficiência atendidos pelo Pólo Base XK (posto de saúde indígena), responsável pela etnia aqui mencionada, sendo que algumas escolas indígenas atendem também alunos não indígenas, que residem nas proximidades das aldeias.

Desta forma, salientamos que os dados, embora se aproximem da realidade, podem não representá-la com exatidão. Embora esse quadro apresente um total de 12 sujeitos em idade escolar

⁴² Os dados evidenciados nessa tabela, foram disponibilizados por um profissional de saúde do estado, porém devido às solicitações do próprio informante o chamaremos de Aracy.

(considerando a presença do laudo), segundo informações obtidas através das entrevistas com a equipe da escola, o número de pessoas com deficiência em idade escolar diverge do quantitativo anteriormente apresentado. Segundo as narrativas dos profissionais, o número de pessoas com deficiência se aproxima de 23 discentes que apresentavam alguns traços de *deficit* ou transtorno de origem cognitiva.

No Pólo Base opera uma Equipe Multiprofissional de Saúde Indígena (EMSI) - enquanto subsistema integrante do Sistema Único de Saúde (SUS) - para emissão do laudo. Faz-se necessário um acompanhamento coletivo entre o neuropediatra e demais profissionais de saúde especialistas em transtorno do neurodesenvolvimento. Para isso, é necessário que os povos indígenas acessem esse serviço nos moldes do SUS. Sobre a dificuldade de diagnóstico enfrentada pelas populações indígenas,

As populações indígenas encontram-se em situação de fragilidade social e a falta de diagnóstico quanto ao número e a situação em que se encontram os “indígenas com deficiências, inviabiliza toda e qualquer atuação no que se refere ao atendimento educacional *especializado*, terapêutico e psicológico dessas pessoas que compõem esta população, que a séculos sofrem pela exclusão econômica e social, a marginalização política, o abuso e a exploração comercial (Buratto, [2004?] p.7)

Uma sociedade que reverbera a exclusão em suas ações, tem tal prática expandida em todas as instituições. O não respeito à pessoa com deficiência se apresenta na invisibilidade, no sucateamento aos serviços de saúde, diante da alta demanda por atendimento a serviços ambulatoriais específicos, e se expande nos serviços de educação como as várias barreiras atitudinais no que diz respeito à pessoa com deficiência inserido na rede regular. Perceber as populações indígenas com deficiência com o olhar da realidade nós faz compreender que a primeira luta é pela sobrevivência, pelo direito de existir. E isso se torna visível quando trazemos para o centro das discussões as narrativas dos profissionais que atuam com crianças com deficiência nas escolas indígenas XK.

5.3 Existir, visibilizar e anunciar: analisando as múltiplas vozes acerca da Educação Inclusiva nos territórios XK a partir dos discursos dos docentes

Trazer para o centro os discursos dos professores, fez emergir as múltiplas vozes que os compõem e que entrelaçam a várias penúrias sociais que historicamente marcam a educação direcionada para pessoa com deficiência. Os aspectos relacionados à similaridade,

complementaridade ou contraposição, enquanto procedimento de análise, destacaram a existência de 21 pré-indicadores, que aglutinados formaram 07 indicadores, os quais listamos abaixo.

1. Ausência do Estado
2. Prática docente
3. Condições para inclusão
4. Dificuldades
5. Capacitismo
6. Sentimentos
7. Função Social da Escola.

A sistematização destes, fez emergir o **Núcleo de Significação 1: A desresponsabilização do Estado e a responsabilização docente: desafios para inclusão escolar da pessoa com deficiência nas aldeias: (...)** *“porque assim... quando você vier aprender mesmo, tanto você tem sofrido, quanto a outra pessoa também tem sofrido, por que ele vai ser uma cobaia”* (Mariana, professora não indígena).

Esse núcleo foi formado a partir dos pré-indicadores apresentados nas falas das participantes. Temas como a ausência do Estado desencadeia uma sucessão de efeitos que tem origem na mesma causa, a saber: o modelo *societal* que tem suas bases na desigualdade social. Os princípios meritocráticos demandam do docente o exercício de outras atribuições e a herança capacitista apresentada pelo modelo médico é reforçada pelos princípios neoliberais. Ao identificar os pré indicadores e aglutiná-los em indicadores, observa-se que os docentes entrevistados visibilizam em palavras.

Não somente a palavra explícita, mas os conteúdos presumidos que constituem a palavra, e destes só é possível uma aproximação quando as várias determinações são visibilizadas, logo, perceber o movimento e a historicidade que o norteiam, “são essenciais para apreensão da realidade” (Aguiar, 2020, p, 67). Compreendendo o movimento que a constitui: “Esse movimento analítico interpretativo em busca de apreender as contradições constituídas dos fenômenos só é possível de ser desenvolvido por meio das categorias teórico-metodológicas da Psicologia Sócio-histórica e do Materialismo histórico e Dialético” (Aguiar, 2020, p. 263).

Entender que as significações a partir das narrativas expostas nas entrevistas parte de uma vivência construída e experienciada na inter-relação entre os pares, em determinado período histórico que o sujeito está inserido, faz-nos compreender as categorias de historicidade e totalidade

enquanto par dialético que objetiva o real. Sujeito e sociedade não se constituem de forma isolada, os fenômenos apresentados por meio das narrativas destes participantes expõem uma subjetividade/visão de mundo construídas historicamente, que ao tempo que é dele (do sujeito), traz as determinações sociais, difundidas e herdadas historicamente por outrens.

Orientamos, no primeiro momento, nossa discussão a partir das categorias teóricas, de análise, a saber: contradição, totalidade e historicidade. As narrativas dos docentes expõem as heranças históricas de uma sociedade capitalista engendrada por classes sociais (Tonet, 2018) que perpassam épocas sobre o ser com deficiência. Estas heranças, por vezes, fossilizam o olhar docente e da sociedade em geral e a pessoa com deficiência é percebida como um CID (Classificação Internacional de Doenças), que fagocita, por (muitas) vezes, o olhar para o mesmo enquanto sujeito ativo, social e histórico. É comum vermos práticas infantilizadas e assistencialistas, posturas que visam *salvar* a pessoa com deficiência da sua condição.

Ao tempo em que é imposto às escolas e ao profissional docente suprir toda necessidade desse aluno, a partir de narrativas e *slogans* midiáticos ou do sentimento de super-herói, o Estado se apropria, de forma perversa, destes discursos e dessas ações. A exemplo disso, temos a sua corriqueira omissão frente à educação inclusiva nas escolas, na sua ausência em diferentes espaços e da necessidade das escolas. Com a desresponsabilização do Estado, os profissionais acabam assumindo outras atribuições de competência do poder estatal, evidenciando assim as contradições que sustentam essa desresponsabilização e conseqüentemente romantização docente.

Eu faço alguns cursos pela internet, eu tenho um grupo, a gente tem um grupo de professores de Educação Física que eles falam muito sobre a inclusão social e sobre alguns esportes adaptados. *Eu sempre procuro dar ênfase a essa parte* porque é uma ênfase que muitos professores procuram e também a gente vê que hoje em dia **a gente tem que está capacitado para trabalhar com todo tipo de aluno que chega na nossa sala** (Prof.º Orlando, grifo nosso).

Deveria ter mais curso para o profissional. Eu acho que, eu digo por mim que **nunca fiz um curso, nunca tive um treinamento, fica difícil. Eu acho que o estado deveria ofertar mais isso.** Acho que **se o profissional tivesse mais experiência, curso, acho que se sairia bem melhor.** Porque assim, **até quando você vier aprender mesmo tanto você tem sofrido, quanto a outra pessoa também tem sofrido, por que ele vai ser uma cobaia** (Prof.ª Marina, grifo nosso).

Quando analisamos essas narrativas, identificamos as múltiplas vozes que a constituem, compreendendo-a enquanto parte desse todo que forma a sociedade. A todo momento os docentes expõem a faltas que perpassam sua atuação frente aos alunos com deficiência e como estas faltas dificultam o processo educacional.

Ao tempo em que o Estado se faz ausente nas várias instituições, as ações - de auto responsabilização - dos docentes que aos demais como ações do próprio Estado, em que o trabalhador é submetido hodiernamente a condições fatigantes de trabalho. Ele, por vezes, é percebido como o próprio Estado, onde os *méritos* são direcionados a este último, mesmo que norteados pelo princípio da exploração, da mais valia. É aí que se assenta o princípio da contradição que atravessa a prática docente.

Eu tenho (inaudível) eu trato todos os meus alunos como se fossem meus filhos. **Eu tenho um olhar muito especial para aqueles que já são excluídos da sociedade**, então eu procuro como professor é... mostrar para eles que eles podem, que eles conseguem que eles podem caminhar com as próprias pernas sem depender de ninguém, **porque nós que somos dessa classe, pronto, a gente, vamos dizer, da classe indígena, da classe negra ou qualquer outra classe que tá abaixo da média**, a gente se sente às vezes um pouco retraído porque a gente fica muito dependendo dos outros, para poder progredir na vida e a gente fica retraído sem querer dar mais um passo à frente, **então aos meus alunos eu mostro que eles podem** (Prof.º Orlando).

Iniciamos este parágrafo a partir da frase “**mostro que eles podem**”. Sabemos que a deficiência não limita o sujeito, porém as interações que ele está envolvido podem limitá-lo ou restringi-lo; ou seja, a falta de suporte para que esse sujeito se desenvolva diante das suas potencialidades. Os princípios contraditórios que norteiam essa frase expõem a forte herança da concepção médica de deficiência que focaliza somente no corpo deficiente como causa em si mesma. Indaga-se: como poder algo, sem as condições necessárias para tal? Pensar o sujeito a partir de si mesmo, sem os instrumentos necessários, é perceber a deficiência de forma reducionista, ou compreender o sujeito com deficiência a partir do mito do Barão de Munchausen. Isso é capacitismo. É negar a natureza e frente a sua realidade,

As contradições estão presentes na realidade — na totalidade e/ou na particularidade de um fenômeno (como parte dessa totalidade) —, mas não são aparentes. Desse modo, é preciso que, por meio de um movimento analítico-interpretativo, o pesquisador-formador apreenda as contradições do fenômeno em questão, para que se possa compreendê-las, explicá-las e, assim, agir, intervir na realidade para transformá-la e revolucioná-la (Bock; Golçalves; Rosa, p. 263).

Visibilizar as contradições para transformar a realidade, fazendo-se necessária a construção social do ser pessoa com deficiência em uma sociedade do capital. Diante de uma realidade mediada pelo preconceito que constrói, objetiva e subjetiva, a condição imposta de invisibilidade e subalternidade desses sujeitos.

A autorresponsabilização da pessoa com deficiência pelo seu desempenho no mundo social é marcado por heranças hospitalocêntricas e medicamentosas que partem de princípios fundantes do capital. E assim, a farsa da meritocracia exclui, oprime e culpabiliza unicamente a pessoa com deficiência e não a sociedade (Foresti; Bousfield, 2022).

Segundo França (2013), o Modelo Médico da Deficiência a compreende,

[...] como um fenômeno biológico. Segundo tal concepção, a deficiência seria a consequência lógica e natural do corpo com lesão, adquirida inicialmente por meio de uma doença, sendo uma como consequência desta. A deficiência seria em si a incapacidade física, e tal condição levaria os indivíduos a uma série de desvantagens sociais. Uma vez sendo identificada como orgânica, para se sanar a deficiência, dever-se-ia fazer uma ou mais intervenções sobre o corpo para promover seu melhor funcionamento (quando possível) e reduzir assim as desvantagens sociais a serem vividas (França, 2013, p. 59).

Essa forma de perceber a pessoa com deficiência de maneira limitante e determinista ocupou espaço dentro das práticas escolares e ramificou-se ao longo de séculos, frente ao fenômeno do corpo deficiente ou com lesão. Com isso, corremos o risco de cair na malha meritocrática que responsabiliza unicamente o sujeito frente ao seu desenvolvimento, sem considerar os vários determinantes sociais que visam excluir e marginalizar o processo de aprendizagem.

O ideário do modelo caritativo⁴³ de deficiência, que perpassa o imaginário popular, aparece, por vezes, a partir da exposição de sentimentos assistencialistas e caridosos, e estes estão associados a posturas de auto responsabilização docente, em que estes atores sociais, diante da ausência do Estado, assumem diversas responsabilidades munidos pelo sentimento altruísta, explicado pelos princípios da alienação e da fetichização do trabalho docente. Posto que o professor esteja inserido nesse modo de produção capitalista, exercendo atividade assalariada, a compreensão da exploração tende a ser ocultada e naturalizada.

O trabalhador acredita que o salário que recebe é o pagamento pelo seu trabalho. Também de modo geral, ele sente, mas não compreende o processo de exploração. Além disso, esta profissão é recoberta por uma aura de sacralidade, de dedicação, de missão que, mesmo pouco valorizada, à exceção de alguns países, ainda é vista como algo especial, que está para além de “mesquinhas” mercantis. Por lidar não apenas com seres humanos, mas com a formação desses seres, o educador se sente investido de uma tarefa toda especial (Tonet, 2018, p. 11).

⁴³ Segundo Bock e Nuernberg, esse modelo é detentor de grande influência oriunda da cultura religiosa, principalmente a Cristã, tem a caridade como um princípio balizador da relação entre pessoas sem deficiência para com as pessoas que experienciam a deficiência, as quais são consideradas vítimas do infortúnio da vida e, portanto, merecedoras de cuidados e atenção especial (2018, p.1).

A categoria trabalho e o fetichismo da mercadoria, apresentada por Marx (2013), nos faz compreender que o produto obtido pela romantização da profissão docente naturaliza e oculta as suas mazelas e, conseqüentemente, faz a roda da exploração do trabalhador se manter.

Retornando para a narrativa do docente, compreendemos que sua postura parte do princípio da boa fé, porém, não podemos perder de vista a existência dos outros agentes necessários para efetivação da inclusão.

Eu tava até um tempo desses entregando atividades e nunca mais tinha tido contato com J e quando eu cheguei na casa dele ... ele estava com o cabelo parecendo, igual o Belo, amarelo, porque ele teve um problema, acho que foi no pulmão e teve no fígado também, então ele mudou a coloração do cabelo. Quando eu cheguei lá, ele com o cabelinho amarelo, só que agora ele já está com o cabelo de novo, voltou a coloração normal de novo, **quando ele me viu, ele abriu um sorriso** e não tem dinheiro que pague no mundo, não tem dinheiro pague no mundo, ele tava até meio pálido, **cheguei lá, fui em um sábado aqui, peguei água coco, fui levar lá, para ele ficar melhor** (Prof. Orlando).

A condição histórica imposta à figura do professor trouxe consigo a autorresponsabilização e a romantização do trabalho docente, que por vezes perpassa suas funções no ambiente escolar. Esse sujeito, enquanto produto ideologicamente doutrinado pela ideia da “dor de dono/ do vestir a camisa da empresa”, aumenta sua quantidade de trabalho, a fim de aumentar também o seu valor (prestígio), dentro do setor a que faz parte.

Neste caso, o prestígio ganha característica de um sublinho que o sentimento de satisfação profissional, que embora extremamente relevante em toda prática profissional, por vezes, invisibilizam as bases estruturais que estão por trás, como a exploração do trabalhador, do tempo de vida, da servidão voluntária e da autorresponsabilização, que sem os instrumentos necessários para possibilitar uma educação inclusiva, fica à mercê de si mesmo.

Se o Estado enquanto instância maior não provê meios para a educação inclusiva acontecer no chão da escola, essa modalidade ficará por infinitos anos nessa condição de pouco avanço. A falta de investimento para esse público nas escolas visibiliza as contradições presentes na sociedade, bem como nas instituições escolares enquanto parte desse sistema.

Destaca-se que o modelo médico de deficiência atravessa a todo momento as narrativas dos docentes e a necessidade de uma equipe multidisciplinar aparece nas narrativas das participantes, com destaque para a presença de um auxiliar de sala.

Se ele tivesse tido um acompanhamento melhor, desde quando ele nasceu, **fisioterapia, essas coisas, eu acho que ele tinha evoluído um pouquinho**, não tinha ficado naquilo (...) é porque assim, **não tinha uma pessoa para trabalhar com ele** (Prof.^a Marina).

Que se tenha um auxiliar, para que a gente consiga desenvolver não só as capacidades motoras, que eu considero mais importante, assim a capacidade psicológica do aluno, **um acompanhamento para que a gente consiga um êxito maior dentro das outras perspectivas dentro da sala de aula** (Prof.º Orlando)..

Essas narrativas nos fazem rememorar o modelo médico de deficiência, a deficiência enquanto característica individual do corpo lesionado, que deve ser curado a partir de intervenções. De forma estrutural, essa compreensão aparece e assim terceiriza-se a deficiência para outras instâncias, mas mantém sempre o foco a determinada “falta” que o sujeito apresenta.

Ir além do aparente é considerar que a prática docente, que por vezes acontece de forma solitária e precarizada, está permeada por outras questões que a antecedeu, com isso atentamos também que as instâncias sociais que deveriam possibilitar um suporte para essas práticas, foram costuradas, *a priori*, em bases estruturais que visam manter a roda da desigualdade em vigência.

Sobre as escolas, elas funcionam ou deveriam funcionar como espaço para inclusão, fortalecimento da autonomia do discente. Entendamos a função social da escola e destacamos que o processo de desmonte da educação pública brasileira condiz com o modelo de sociedade vigente. É a partir daí que as várias problemáticas se instauram dentro do espaço escolar.

Sublinhamos que para sair da aparência e seguir para essência é preciso considerar as categorias que possibilitam “[...] ir além do imediato, da aparência dos objetos para compreendermos sua gênese e seu movimento” (Aguiar, 2016. p. 56). Somente desta forma conseguiremos compreender a gênese do fenômeno que só é possível estabelecer uma investigação quando a palavra com significado é emanada pelo sujeito histórico-social.

As heranças capacitistas têm construído barreiras em todo processo educacional, a não percepção do aluno com deficiência enquanto parte do grupo, as tantas faltas anteriormente mencionadas, visibilizam as contradições do sistema, de forma macro.

Porque eu tinha muitas vezes que deixar **os meus alunos para dar mais atenção a ele**, as vezes quando eu tava concentrada dando explicação em um assunto, ou com algum aluno, **ele dava aqueles pulos na cadeira, aí eu já corria, enfrentei muita dificuldade. Muita dificuldade com ele. Logo no começo, até acostumar, foi difícil** (Prof.ª Marina).

Convém mencionar que todos os alunos desta sala de aula estão sob responsabilidade da docente Marina, porém o não reconhecimento deste aluno “deixar **os meus alunos para dar mais atenção a ele**”, enquanto parte do grupo, as significações advindas desta forma de compreender o aluno com deficiência nos remete a sua invisibilidade, negação e ineficiência. A ausência de condições e a solidão docente diante das necessidades do aluno criou uma linha divisória entre os

“meus”, aqueles que não exigiam grandes intervenções, e “ele”, que necessitava de intervenções direcionadas à sua necessidade.

Saber que a inclusão no espaço escolar não se restringe ao *ocupar* da carteira e perceber o sujeito a partir do desconforto gerado, faz-nos caminhar por duas frentes: i) diante do abandono e invisibilidade na sala de aula, a única forma do aluno ser notado é com pulos na cadeira; e ii) a fragilidade das formações docentes, frente a prática com alunos com deficiência.

O olhar ampliado para o fenômeno social da deficiência expõe as marcas da desigualdade presente na sociedade, como, meritocracia, autorresponsabilização e autoculpabilização, manutenção do modelo médico, entre outros preceitos neoliberais que sustentam e primam por uma concepção de homem convergente com os princípios estabelecidos pelo capital. Olhar o sujeito para além da deficiência é compreendê-lo em suas múltiplas possibilidades.

Logo no começo eu deixava ele, só observando. Mas depois eu parei e pensei, não isso não é certo. sempre quando eu tinha um tempinho, eu fazia de tudo, mas na hora do intervalo, sempre procurava alguma coisa para ele fazer, pegava na mão dele, ainda levei uns brinquedos pra ele, sempre eu tava tentando incluir ele em tudo, não deixava ele, não excluía ele em nada. Sempre eu tava lá, tentando (Prof.^a Marina).

As significações produzidas pelo relato da docente Marina evidenciam aspectos contraditórios, presente no exercício da profissão docente. Por um lado, exige a formação de sujeitos ativos, autônomos e emancipados a partir de atividades docentes, alinhadas para reflexão e ação o que exige planejamento prévio de acordo com as necessidades dos alunos inseridos na classe regular.

Percebemos que o aluno J não estava contemplado, pois, a este, era relegado um tempinho, quando sobrava para realização de alguma atividade; o olhar infantilizado para pessoa com deficiência também é destacado, atrelando práticas capitalistas a uma consciência inclusiva, que pouco se aproxima da inclusão e que conseqüentemente responsabiliza o próprio sujeito frente a sua deficiência.

[...] ele também tinha muita força, aí não tinha como, ele se estressava, aí eu tinha medo dele ficar com raiva, estressado e acabar quebrando o lápis, se machucando (Prof.^a Marina).

Porque o que eu já ouvi de experiências de crianças que tem ... que é especial. Digo isso pelo meu vizinho que é especial, quando ele não gosta de uma pessoa **ele se torna agressivo e comigo ele nunca foi agressivo** (Prof.^a Marina).

O sucateamento das escolas, diante da oferta de um atendimento educacional inclusivo, com recursos humanos e físicos adequados, e a falta de visibilidade para a pessoa com deficiência expõem como o modelo médico de deficiência nas ações educacionais têm atuado.

A deficiência, acho que pra mim é aquele termo que é você querer fazer uma coisa e não ter o suporte para fazer, é uma deficiência (Prof.^o Orlando).

As significações dos professores demonstram compreender a deficiência a partir de um modelo social e, nesse sentido, percebido um viés médico em muitas de suas intervenções. Outra recorrência diz respeito à falta de suporte e de condições para o exercício da função docente. Em escolas indígenas, outros agravantes sobressaem, como a falta de recursos humanos e pedagógicos, de formação docente para atuação com o público com deficiência, de recursos didáticos, pedagógicos e estruturais, em uma dimensão maior, a falta de escolas com boa infraestrutura e até água própria para o consumo nas escolas torna o processo educacional da pessoa com deficiência nas escolas indígenas mais desafiador.

Desconsiderando os contextos históricos, sociais e culturais, políticos e econômicos envolvidos. Isto acontecem, principalmente, em relação às lacunas às omissões do Estado que perpassam todas as vivências das pessoas com deficiência, como sujeitos que têm o direito à vida, saúde e educação (Silva *et al.*, 2022, p. 1).

Somado a estas faltas, existem as figuras dos professores, das lideranças e dos anciões, bem como das relações vivenciadas dentro do próprio território diante do ser e viver indígena XK. Por vezes, dentro desse processo, a atuação docente se torna uma forma de contrapoder, diante da negação de direitos e da conseqüente busca, garantia e seguridade destes no dia a dia dos sujeitos.

As escolas indígenas se configuram como microssociedade dentro da própria comunidade a que pertence, e esta, por sua vez, reflete a sociedade. Os territórios etnoeducacionais refletem os vários mecanismos de luta, a saber: união, respeito à ancestralidade, protagonismo, solidariedade e comprometimento com a causa indígena. Estes mecanismos se aglutinam e unem forças diante das problemáticas vivenciadas pelo próprio grupo indígena em que as demandas da própria comunidade por vezes atravessam as paredes das escolas das aldeias, enquanto parte integrante da comunidade. Sendo esse saber indígena, escolar indígena e a educação formal o múltiplo que forma e educa esse sujeito em desenvolvimento.

Os processos históricos, culturais e sociais estão atrelados ao processo de desenvolvimento humano, a partir daí destaca-se os sistemas de compensação na prática educacional.

Nos sistemas educacionais, é notória a relevância em pensar uma educação mediada por sistemas de compensação, a fim de proporcionar acessibilidade e os recursos necessários para o desenvolvimento pleno da pessoa com deficiência, dentro das suas possibilidades. Além de compreender que o modelo social responsabiliza a sociedade pelo não oferecimento de condições que possibilitariam o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência, esse modelo ainda rompe, mesmo a passos lentos, com o modelo médico que indiretamente/diretamente permanece arraigado a compreensão de deficiência como algo que relacionado a falta/doença no sujeito (Ferro, 2014, p. 24).

Romper com estereótipos solidificados ao longo dos tempos quanto ao corpo deficiente, frente a saúde e as possibilidades que o sujeito possui, torna-se condição *sine qua non* para inclusão acontecer na sociedade. Romper com estereótipos inculcados pela força do capital é o desafio da educação, de modo a possibilitar uma educação inclusiva sem barreiras. É compreender que, apesar de o processo ser contraditório em virtude do modelo de sociedade em vigência, ainda é possível transpô-lo, a partir de uma consciência coletiva acerca da urgente e necessária efetivação de uma educação inclusiva para além das barreiras, dos estereótipos e das rotulações do corpo.

É olhar com os melhores olhos, é... ver aquelas crianças... eles deveriam ser vistos com outros olhos, olhos de águia, vamos dizer assim, olhos de águia, para que a gente pudesse fazer com que esses alunos que já têm dificuldade de inclusão social dentro da nossa escola, que ele se sinta incluído, em outras escolas também, junto com outros alunos de outras escolas, participando, em atividades com outras escolas. Eu acho que deveria ter ... as escolas deveriam fazer esportes, esportes em geral como são outros jogos que eles têm por aí, para que possam fazer a inclusão junto com outros alunos, com outras escolas que eles possam vivenciar junto com outros alunos e também entendam que não só na nossa escola, mas que em outras escolas tem pessoas passando pela mesma dificuldade que ele e superando (Prof^o Orlando).

A águia enquanto ave de rapina é associada pelos XK à coragem, força, foco e resiliência. Utilizando a analogia evidenciada pelo participante, é perceber a pessoa com deficiência para além da aparência. É compreender o quanto de saúde e de possibilidade o sujeito possui. Transpor a barreira da deficiência como causa em si mesmo e percebê-la como caminho para o despertar de outras possibilidades é necessário e urgente. Assim, é preciso compreender que o preconceito estrutural só expõe o compromisso social que ao ser docente é exigido. Desta forma, possibilitar a inclusão entre os pares torna-se condição *sine qua non* para o desenvolvimento desse aprendiz.

5.4 A Educação em tempos de neoliberalismo: desafios e enfrentamentos

Em toda instituição a figura do gestor ganha centralidade nas discussões, por ser este o sujeito que solicita, orienta, delibera e responsabiliza-se diante das necessidades dos alunos e da

própria instituição. Considerando a relevante participação dos gestores das 04 escolas indígenas participantes na pesquisa, retomaremos a baixo:

Quadro 4 - Gestores participantes da pesquisa

Nº	Escola Indígena	Participantes	Cargo / Função	Indígena	Vínculo Empregatício	Tempo de atuação na educação
1	A	Poranga	Gestora	X	Prestador de Serviços (contratado)	20 anos
2	B	Iracema	Gestora	X	Prestador de Serviços (contratado)	25 anos
3	C	Alira	Gestora	X	Prestador de Serviços (contratado)	18 anos
4	D	Eunice	Gestora	-	Prestador de Serviços (contratado)	*

Fonte: A autora (2021).

A partir das significações, apresentamos a existência de 54 pré indicadores, que aglutinados, a partir dos procedimentos de análise apresentados por Aguiar (2013), evidenciaram, inicialmente, a existência de 19 indicadores⁴⁴, que formaram 4 núcleos de significações, os quais discorreremos abaixo.

A sistematização dos pré-indicadores, 1 e 2 Fez emergir o **núcleo de significação 2: As mazelas do neoliberalismo na educação: “Não tenho nenhuma assistência da FUNAI e também da SEDUC não tenho assistência, porque ... porque a gente já fez muito documento, enviando para SEDUC para pedir um auxiliar, né? E até hoje a gente nunca conseguiu, então isso é meio difícil para nós, como gestor, lidarmos com essa situação”** (Iracema, escola – B).

O núcleo apresentado através das narrativas trazidas por Iracema expõe, respectivamente, duas importantes questões: a cesta de faltas que a EEI tem vivenciado ao longo dos tempos e as consequências dessas faltas que sobrecarregam o sistema público de ensino, em especial os alunos com deficiências, professores e gestores escolares.

A nossa escola não tem suporte para esses alunos, a gente sente muito, mas é a nossa realidade (Iracema, escola – B).

A falta de suporte escolar, já advinda da ausência das instituições frentes à oferta do necessário para efetivação da inclusão na escola contribuem para sobrecarregar os profissionais escolares, que diante de uma demanda, não se omitem e atuam de acordo com suas possibilidades para a resolução da situação apresentada.

Segundo Santomé (2003, p. 41), as pessoas que estão trabalhando nas instituições escolares, por estarem em contato direto com os alunos e suas famílias, “[...] possuem a informação necessária

⁴⁴ Os pré-indicadores podem ser consultados nos apêndices desse trabalho.

para tomar as decisões que permitem melhorar o rendimento educativo, e essa informação não está disponível regional ou nacional”.

Diante da ausência do estado e a presença desses profissionais no espaço escolar resolvendo e norteando ações (mesmo sem o suporte adequado), porém, resolvendo as questões mais urgentes que se apresentam na escola, as mazelas neoliberais na educação se intensificam,

Quando um Estado está comprometido com políticas neoliberais, um dos primeiros sintomas que marcam essa orientação é que imediatamente começa a ser aplicada a política de corte dos gastos públicos. Pretende-se que a própria população, ou, com maior propriedade, o mercado se encarregue das empresas, das instituições e dos serviços que, até o momento, dependiam diretamente e principalmente do governo (Santomé, 2003, p. 41).

Os profissionais escolares, que já vivenciam hodiernamente a exploração do trabalho, não percebem essa relação de exploração no trabalho docente, visto que no contexto docente a relação de paternidade/maternidade tem sido utilizada ao longo dos anos como sinônimo do bom profissional. As narrativas construídas e difundidas pelo sistema capitalista têm como único objetivo a manutenção da exploração. “O capital passa a dominar a vida dos homens, em todas as instâncias da vida social, de forma que as ações humanas passam a estar prioritariamente atreladas às necessidades de valorização (acrescentar valor ao) do capital” (Tassinari, 2004, p. 84).

A própria conjuntura histórica da profissão docente impôs de forma inconsciente aos profissionais uma autoresponsabilização e autculpa diante do abandono do Estado.

Se eu tenho uma escola desde 2005, que em 2005 essa escola foi registrada, eu tenho uma escola que... há muito tempo venho pedindo uma reforma, se eu tenho uma escola que eu preciso de uma rampa, uma diferença na escola para as crianças que têm deficiência subir, não tenho nada. já pedi muito, mas as autoridades fazem vista grossa, o que vou fazer? (Iracema, escola B).

As significações apresentada por Iracema evidência desesperança e exaustão, fazendo-se possível atrelar esta à metáfora da esponja, em que o sujeito tende a absorver todas as problemáticas a sua volta a fim de exemplificar as consequentes mazelas do neoliberalismo na educação. Nela, o Estado, norteado pelo modelo neoliberal, se apresenta como “pai” de todos, que aparelhado com discursos meritocráticos, paternalistas, assistencialistas e populistas, diariamente difundidos pelos meios de comunicação, buscam moldar os corpos, a partir de comportamentos esponjosos. Os profissionais, aqui destacamos a profissão docente, absorvem/limpam todas as demandas/sujeiras apresentadas às escolas de forma individualizada, sobrecarregando-se e contribuindo de forma não intencional para a desresponsabilização do próprio Estado enquanto órgão financiador de políticas de formação e capacitação docente.

Os profissionais escolares diante das demandas existentes, atreladas à ausência do Estado, tornam-se instrumentos a serviço (de forma inconsciente) da “produção/reprodução” desse modo de produção que aprisiona os corpos “[...] impedindo as possibilidades de formação de uma individualidade rica e livre” (Tassigny, 2004, p. 84). São as penúrias provocadas pelo sistema capitalista por meio da manipulação dos vários setores sociais, que edificam barreiras por vezes consideradas intransponível pela equipe docente, sendo a falta de formação uma delas.

Olha, é assim, um pouco complicado, porque os profissionais que atuam nas escolas indígenas, praticamente eles não a têm a formação, né? para atuar com alunos especiais. E aí o que é que se faz, né? O estado pega, faz uma seleção para colocar os auxiliares, mas, na verdade, esses auxiliares não têm base suficiente para atuar com esses alunos. Mesmo assim, eles vão por uma necessidade e porque na prática, realmente que eles começam a aprender a lidar com certas situações (Poranga, escola A).

Poranga destaca um pré-indicador, a saber: a presença do profissional auxiliar de sala para atuar junto aos alunos com deficiência, bem como a fragilidade do processo inclusivo nas escolas quando esse profissional não possui formação adequada e quando as instituições educacionais não oportunizam formações para esses profissionais tornando o cotidiano em sala de aula campo de “formação”.

Vale mencionar o pré-indicador apresentado pela professora Marina, quando menciona o termo “cobaias” - os alunos tornam-se cobaias dos profissionais sem formação. Destacamos que estes profissionais não podem ser culpabilizados por suas práticas em um modelo de sociedade que prima pela manutenção das desigualdades, afinal, “eles vão por uma necessidade” (Poranga, escola A), a necessidade de sobrevivência.

Mencionamos a Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*, que assegura a presença destes profissionais em sala de aula, porém, destacamos que somente a presença destes como sinônimo de inclusão não contribui para efetivação da inclusão. Lopes e Mendes (2023), destacam que:

A precariedade no perfil e na atuação dos profissionais, serviço de apoio adotado indiscriminadamente, péssimas condições de trabalho, desvio de função, profissional sem perfil adequado, precarização e privatização dos suportes de inclusão escolar. Além de apontar que os profissionais de apoio à inclusão escolar são, em algumas situações, os únicos profissionais, quando deveriam ser parte de uma rede de apoio [...] essa rede deve ser composta de profissionais especializados, como professores de educação especial, assim como parcerias com instituições e outros órgãos (Lopes; Mendes, 2023, p. 20).

Nessa mesma perspectiva, destacamos os pré-indicadores apresentadas por Poranga,

[...] eles contratam os profissionais, mas não fazem a formação para especiais. Contrata de qualquer jeito, né exige a formação, você tem formação em quê? a gente coloca a formação, mas aí é aquela coisa, né? Você tem que dar, de si, tudo o que puder pra que a aula seja boa, pra que o aluno consiga aprender, pra que eu me sinta satisfeito enquanto professora, que eu estou atuando com aquele aluno. Mas assim a gente fica muito solto com relação às organizações (Poranga, escola A).

A partir do exposto, compreendemos a fragilidade do modelo educacional inclusivo para aqueles que percebem somente os aspectos visíveis e festejam com a aplicabilidade destes, porém, após passada a euforia inicial e somente com as mazelas percebidas na prática, percebe-se uma “falsa generosidade” (Freire, 1994) e, conseqüentemente, o sucateamento na efetivação das políticas de inclusão.

A contratação de profissionais de apoio para atuar com os alunos com deficiência é assegurado por lei, contudo, entendemos que somente a presença destes profissionais em sala de aula não efetiva a política de inclusão em totalidade, nem atende as necessidades dos alunos. É urgente e necessário que estes profissionais recebam formação e nas escolas indígenas estes profissionais deverão estar em harmonia com as tradições ancestrais, de forma a perceber esse indígena com deficiência como síntese das múltiplas determinações que o constitui.

O sentimento de solidão dos profissionais que atuam com alunos com deficiência nas escolas das aldeias revela o abandono do Estado frente a essa demanda populacional, ao tempo que revelam o descompromisso com aqueles considerados empecilhos para o “pseudodesenvolvimento” amparado na extinção das populações indígenas e no desmatamento das reservas ambientais. Para além dos sentimentos, estão velados os interesses dos grupos econômicos que financiam as políticas educacionais brasileiras.

A necessidade de tornar as práticas escolares inclusivas é ecoada na narrativa de Poranga (escolas, A) sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A docente expõe:

Na verdade, é, ali foi uma sala que eu montei, porque assim, na verdade, era para o estado montar essa sala e a gente fazer o atendimento desses alunos lá. Mas o que acontece... acontece que durante 2 anos eu fiquei no processo seletivo do Estado, o específico para Educação é Especial. E aí montei essa sala, pedi lá uma sala a diretora, ela me deu. Ô faça aí o que você quiser, e eu sai montando os jogos, brincadeiras, um monte de coisa, lá ficou por 2 anos, depois acabou o contrato né?! da Educação Especial. Aí eu fui para o contrato da Educação Indígena, mas mesmo assim não deixei de fazer o meu trabalho. Só que aí eu não fiquei especificamente com a sala multifuncional, já fui para sala de aula com os alunos, com outros alunos e aí acabou a história. Tem lá a salinha, mas como o nosso espaço é pequeno, outra professora precisou da sala para tá atuando. Ô pense numa... assim (Poranga, escola A).

A ausência do Estado frente a essa demanda específica impõe à equipe escolar o exercício de outras atribuições, o sentimento de solidão e desassossego aparecem em decorrência de uma não presença. É nesse entremeio que o neoliberalismo atua. No pré-indicador, está presente a atuação desenfreada dos ideários do neoliberalismo: i) desresponsabilização do Estado frente a Educação Escolar Indígena (EEI) e a consequente terceirização dessas responsabilidades aos docentes; ii) sucateamento das políticas de educação inclusiva; iii) exploração do trabalho docente; e iv) privilégio do ensino regular em detrimento a oferta do AEE. E, por fim, a tentativa incessante de diminuir a relevância da educação escolar indígena e inclusiva frente a proposta educacional.

Compreender esses distanciamentos na proposta educacional nos territórios indígenas nos faz avançar no entendimento do papel delegado os povos indígenas na história do Brasil e das múltiplas faltas que os envolve no que tange à saúde, educação, assistência, segurança, entre outros. Além disso, não podemos deixar de considerar que o projeto de colonização dos povos indígenas continua em vigência.

A educação em uma sociedade norteadas pelos princípios neoliberais é território de disputa, de um lado os povos indígenas resistindo as imposições neoliberais diante da fragilidade do Estado na saúde, educação, meio ambiente, segurança, na demarcação dos territórios, entre outros; o outro, o Estado a serviço do mercado instaurando práticas com vistas ao desmantelamento dos direitos sociais. Que de forma tangencial, visa enfraquecer os movimentos indígenas em relação à proteção da fauna e da flora, e, conseqüentemente, da demarcação dos territórios indígenas, segundo Mézáros (2011),

Enquanto os recursos renováveis e não renováveis estiverem à disposição do sistema, eles continuarão a ser generosamente alocados para esses projetos militares sem sentido [...]. Isto acontece até nas circunstâncias da recessão, quando são feitos cortes drásticos nos serviços sociais, na saúde e na educação (Mézáros, 2011, p. 255).

Destacamos que os interesses de desmantelamento do Estado em relação à Educação Escolar Indígena e Inclusiva (EEII) nos territórios perpassam os espaços escolares. Sabe-se que o papel da educação no cenário econômico e ideológico é território de disputa, e ao mesmo tempo em que a mesma pode emancipar e formar guerreiros críticos, reflexivos e questionadores na luta e defesa do seu território étnico, ela pode formar sujeitos não comprometidos com as causas sociais, e a serviço da obtenção exclusivamente do lucro. Sujeitos explorados, dentro de uma relação não crítica e passivadora que, diante da falta de consciência de classe, atuam em detrimento da manutenção dos interesses de seus exploradores e, assim, assumem a terceirização das responsabilidades impostas à classe trabalhadora pelo Estado.

Tem formação para todo mundo, menos para atuação com alunos especiais (Poranga, escola A).

Nós temos nossos professores, que eles estudam como trabalhar, não que alguém lá nos ensine, que seja capacitado, que tenha uma formação nessa questão. Eles não têm uma formação para trabalhar com os deficientes. Eles fazem o máximo que podem para trabalhar. Eles pesquisam para trabalhar com essas crianças (Iracema, escola B).

Porque assim, o que se diz na literatura escrita, né?! nunca é o que realmente a gente encontra nas escolas, na sala de aula. Então assim, a gente aprende com a prática (Poranga, escola A)

[...] eu não recorro no momento. Se existiu alguma formação para a gente desde que os auxiliares de sala entraram, não houve nenhuma formação, nem para os professores, nem tão pouco para os auxiliares - (Alira, escola c)

Os pré-indicadores apresentados pelas participantes nos levam a perceber como as políticas neoliberais e suas mazelas adentraram nos territórios indígenas, nas várias tentativas de enfraquecer os povos indígenas ao longo da sua história. Se no período da colonização Portuguesa os jesuítas tinham como foco a catequização dos curumins, nos dias atuais, os jesuítas se tornaram a expressão das políticas neoliberais e dos financiadores estrangeiros que tentam impor suas concepções mercadológicas nas instituições escolares, com isso, o desmantelamento das instituições torna-se uma “política velada”.

Para além desta afirmativa, destacamos que a equipe escolar, imersa na compreensão individual de resolutor de problemas, assume, seja de forma subserviente ou desesperançosa, as ausências do Estado. Destacamos que o problema se assenta por vezes na falta de compreensão do próprio sujeito frente à carência de formação já nos cursos de graduação, restando ao próprio sujeito vestir-se como um Barão de Munchausen. Segundo Aysó, (escola B):

Como nós não tínhamos ainda essa habilidade de trabalhar com ela, eu enquanto coordenadora, juntamente com a professora e auxiliar de sala a gente sempre tá em constante busca de materiais. Para poder ir trabalhando com essa aluna. Também temos, é... outro aluno, só que agora eu não lembro da especificidade dele, nem do CID, porque é... Nós também temos que saber o CID, só que é... é tanta coisa assim que a pessoa não lembra no momento, ele não fala, ele só escuta, mas ... ele também não tem muita coordenação motora, mas ele tem mais concepção de atividade, ele já consegue assimilar algumas coisas, é muito bom também. Ele já é mais fácil porque a gente já tem mais... assim a prática de trabalhar com ele, porque a gente já vem trabalhando desde o primeiro ano e agora ele já está no quarto ano.

É certo que visualizamos profissionais comprometidos com a temática da inclusão, o “aprender na prática”, que tem ganhado destaque nas ações em que a falta de um olhar direcionado -

para os alunos indígenas com deficiência e para os profissionais escolares que atuam com essa demanda -, tem transformado uma luta histórica (a inclusão de alunos com deficiência na rede regular) em espaço para tentativa e erro.

Ainda que a educação seja responsabilidade de todos (família e estado), é a partir da oferta de uma educação de qualidade, verdadeiramente democrática, considerando e respeitando as especificidades dos grupos a que se destina, que os princípios de solidariedade, equidade e justiça social serão possíveis de serem alcançados, para tanto, o controle social precisa ser atuante nas várias instâncias sociais.

Em Alagoas, o *Fórum Estadual Permanente de Educação Escolar Indígena* (FEPEEIND) tem atuado no controle social, e na busca de melhoria da qualidade de ensino nas escolas indígenas. O art. 6º do Regimento Interno deste, destaca que: “FEPEEIND é um fórum permanente de debates e articulação, de caráter propositivo, tendo em vista o atendimento das necessidades comuns da EEIn” (FEPEEIND, 2017, p. 2). É um órgão que representa a EEIn em Alagoas junto a SEDUC/AL, convém mencionar que a questão do indígena com necessidades especiais dentro dos fóruns permanece aquém do desejado.

[...] Essa questão do indígena com necessidades especiais dentro dos Fóruns, tá ... deixando muito a desejar, mas também eu... eu vejo por outro lado, que é uma coisa assim para o Estado, pra o governo, isso é uma coisa nova dentro das comunidades. Né? Então, assim, eles precisam se adequar a essa realidade das escolas. É tanto que as Secretarias, Estaduais de Educação e municipais Elas não tem uma política própria para atender a esses alunos que são especiais nas aldeias. É então assim, precisa incentivar, intensificar essa discussão e isso tem participado e isso tem que partir das próprias comunidades (Poranga, escola A).

Segundo Poranga, o olhar para educação inclusiva dentro dos territórios configura-se algo novo. Diante da existência de questões mais urgentes, como anteriormente mencionado, ganham centralidade nas discussões dentro dos movimentos indígenas. Convém mencionar que mesmo existindo uma necessidade em possibilitar uma educação inclusiva nos territórios, as significações apresentadas pela participante nos fazem perceber que o “estado de carência” por parte dos grupos não está consciente a ponto de motivar uma ação macro, central e efetiva nos territórios.

A fala da participante expõem o estado de carência que a Educação Inclusiva se encontra nos territórios, bem como a não centralidade desta necessidade nas escolas indígenas XK - assim como nos movimentos sociais -, ao tempo em que expõe o abandono do Estado frente ao processo inclusivo e o sentimento de solidão que ecoa até nos órgãos que deveriam propor ações efetivas para esse público, a saber: SEDUC, SEMED, entre outros.

Porém, compreendemos que a EEI em Alagoas não contempla o básico, que é a criação da categoria de professores indígenas. Ao longo dos tempos, os profissionais indígenas buscam seu

reconhecimento enquanto classe nesse Estado. Com isso, evidenciamos que tanto nos setores educacionais quanto em questões internas dentro da própria comunidade, a força máxima do Estado tenta sorrateiramente enfraquecer lutas históricas dos grupos considerados destoantes da norma imposta por esse modo de produção, a fim de manter exclusivamente a roda da exploração e da marginalização em atuando.

Núcleo de Significação 3: esse núcleo é formado pelos pré-indicadores 2, 3, 4 e 5. A profissão salvacionista: a fetichização do trabalho docente – ideologias neoliberais acerca da função do professor: “Nós temos nossos professores, que eles estudam como trabalhar [...] eles não têm uma formação para trabalhar com os deficientes. Mas tem [...] eles fazem o máximo que podem para trabalhar e eles pesquisam para trabalhar com essas crianças”.

No sistema do capital, a fetichização das ações humanas (entendendo-as como mercadoria) em decorrência dos interesses do capital tornou-se estratégia para consolidação do mercado e da manutenção dos seus interesses. Convém mencionar que o lucro gerado pela oferta dos serviços e pela exploração do trabalhador através da “mais valia” é condição *sine qua non* para o acúmulo do lucro. A reprodução de ideologias dominantes salvacionistas fetichiza, ou melhor, enfeitiçam as pessoas diante da sua realidade social (Duarte, 2012). A escola enquanto unidade social inserida nessa lógica de mercado fetichiza as práticas e os corpos de forma naturalizante. Toda a configuração que norteia as práticas escolares está direcionada à manutenção de uma ordem social, baseada nas contradições, na totalidade e na historicidade das relações humanas.

Na relação da educação com a totalidade social, fundem-se, por relações contraditórias e de reciprocidade, elementos particulares, referentes a uma dada configuração histórico-social, tanto quanto se incorporam elementos genéricos que concernem ao desenvolvimento da sociedade como um todo (Lukács, p. 2004, 91).

Convém mencionar que o desenvolvimento de uma dada sociedade segue parâmetros estabelecidos tanto pela ordem econômica quanto por modelos conservadores, os quais buscam fundamentar-se em princípios “religiosos” para justificar atitudes pouco opressoras, haja vista que o objetivo é controlar as pessoas diante das suas ações em sociedade.

Devemos ser conscientes de que os modelos neoliberais, junto com as ideologias conservadoras, estão condicionando os modos de pensar, formando pessoas com um sentido comum que legitima e naturaliza estruturas materiais e maquinarias de poder que têm uma gênese histórica [...] (Santomé, 2003, p.10).

As ideologias conservadoras regadas ao amor e à maternidade estão nas bases da profissão docente, o magistério é comumente conhecido como a profissão do amor e da caridade, da salvação do sujeito.

A gente tenta assim procurar conversar com ele individualmente, buscar puxar assunto, puxar conversa, um diálogo mais é... de amor e de carinho para que ele se sinta mais acolhido? Sinta mais querido, entendeu? (Eunice, escola D)

Demonstrações de afeto são importantes em toda profissão, porém esses discursos e essas práticas voltadas para a profissão do amor oculta as mazelas do Estado frente a oferta de uma educação inclusiva de qualidade, com isso “[...] corremos o risco de nos precipitarmos em um mundo em que os ideais de justiça social, de solidariedade e de democracia acabem sendo apenas palavras ocas, pois não são precisamente os ideais necessários em um mundo em que tudo é medido economicamente” (Santomé, 2003, p. 10).

Historicamente, a profissão docente esteve atrelada ao afetivo e simbólico. E, por vezes, para a pessoa com deficiência, esse comportamento afetivo e emocionado ganhou centralidade nas tomadas de decisão, a profissão maternal, do amor, da caridade constituiu sujeitos reprodutores de ideologias a serviço do capital, fazendo-se necessária e urgente “[...] uma radical reestruturação da atividade psíquica nesse movimento chamado de Internalização” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 225).

É com base nessa idealização positiva que podemos observar claramente a ideia naturalizante de que a inclusão é uma socialização disfarçada a partir das pretensões de discursos românticos e que beiram o viés de caridade/assistencialismo instituído ao longo dos anos. Os quais, por sua vez, promovem o fenômeno da incapacidade, construindo forças determinantes que estabelecem que a educação para essas pessoas não lhes confere um direito, mas sim uma espécie de “favor”.

Nesse mundo capitalista e desigual, a exploração do trabalhador na escola se mantém; não estamos em momento algum anulando a importância da solidariedade, do afeto com o próximo, mas chamamos atenção para a exploração do trabalhador frente as exigências do mercado financeiro, ao tempo em que este nega direitos, terceiriza suas responsabilidades ao trabalhador que acolhe e executa as ações de forma, muitas vezes, despreparada e aprendendo na prática, em virtude da omissão de outrem.

Destacamos o compromisso e responsabilidade do estado quanto à oferta de formações docentes, para tanto, pontuamos a meta 16 do *Plano Nacional de Educação* (2014), que sublinha a “[...] formação em nível de pós-graduação e a garantia de formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”

(PNE, 2014, p. 13), ao tempo em que apresentamos as significações e as contradições registradas por Poranga.

Fui aprendendo no dia a dia, assim tem situações que a gente se encontra, que tem hora que a gente coloca assim a mão na cabeça, meu Jesus, como é que eu vou fazer isso? O caminho é mais difícil aprendendo com os desafios (Poranga, escola A)

De forma não consciente, as contradições a ela imposta e a mais-valia a que seu trabalho é hodiernamente submetido, o capital, com seus tentáculos, tenta sequestrar o processo consciente reflexivo dos sujeitos, que submetidos a essa lógica de produção enquanto instrumento vivo de capital variável, atuam em prol de tornarem-se (sentirem/se) parte integrante do sistema a que faz parte, nesse caso, a empresa/ Estado, daí vai surgindo os sentimentos de altruísmo e de autorresponsabilização “dados a taxa de mais-valia ou o grau de exploração da força de trabalho e o valor da força de trabalho ou a grandeza do tempo necessário, é evidente que quanto maior o capital variável, tanto maior a massa de valor e de mais-valia produzidos” (Marx, 1996, p. 420),

Chamamos atenção para a linguagem enquanto “mediação para a internalização da objetividade, permitindo a construção de sentidos pessoais que constituem a subjetividade”, e essa subjetividade construída reverbera nas significações produzidas pelos sujeitos.

Atentamos, ainda, para as várias imposições midiáticas e sociais ao longo da prática docente, principalmente quando essa prática está atrelada a alunos com deficiência. Durante todo ano letivo, as escolas são norteadas por agendas temáticas, as quais expõem as várias festividades que a escola. Logo, enquanto instituição social que se constitui enquanto meio do poder econômico, reproduz, ao longo da sua história, as várias manifestações culturais que mantêm o setor econômico e produtivo aquecido.

Os gastos exorbitantes imposto aos docentes frente aos eventos escolares, justificados pela narrativa da profissão do amor, adquire outra configuração. Destacamos que nessa concepção de mundo produtivo e desigual qualquer questionamento dos trabalhadores que estão na ponta do processo, na base das questões operacionais não hierarquizadas, é percebido de forma transgressora pela própria lógica escolar capitalista.

Percebamos como a escola está no centro dos processos sociais com questões que perpassam o saber fazer docente. Nesse sentido, questões econômicas, sociais, ideológicas atravessam a todo momento os muros das escolas, sejam elas indígenas ou não indígenas, e nas primeiras, destacamos a presença de não indígenas em cargos de gestão / docência.

Compreendendo essas múltiplas responsabilidades que foram direcionadas às escolas públicas, atreladas às várias necessidades escolares em que tange a necessidade do diagnóstico, segundo Eunice:

A gente percebe a deficiência. Mas os pais por conta de ser da zona rural são mais acomodados, mais tranquilos em relação a isso (Eunice, escola D).

A fala de Eunice expõe duas problemáticas, i) a solidão dos profissionais que percebem a deficiência, mas que se sentem sós frente a necessidade de práticas efetivas e direcionadas para o acompanhamento desses alunos; e ii) preconceito estrutural direcionado à população da zona rural. Sobre esta última, direcionamos, nas próximas linhas, em expor a fetichização do trabalho docente que empurram esses profissionais para minimizar as penúrias estabelecidas pelo atual modo de produção. Isso fica evidente na fala de Poranga, quando menciona a situação pandêmica que assolou todo o globo em 2021/2022.

[...] depois que veio essa pandemia também atrapalhou um monte de coisa e a gente não conseguiu é ... levar esses meninos no médico, para ver, né? Qual o problema que ele tem? Identificar, levar esse diagnóstico na escola, a gente não conseguiu - (Poranga, escola A).

As significações produzidas evidenciam que as práticas escolares têm perpassado a função docente. Retomamos o art. 205 da Constituição Federal da República: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 120), porém quando um destes falha, a quem recorrer?

Entendemos a relevância de que políticas públicas que impulsionem a formulação e efetivação de suas metas sejam desenvolvidas. Diante disso, Laplane e Caiado (2006) indagam sobre algumas questões das políticas de inclusão:

As políticas, como vimos, muitas vezes contêm prescrições detalhadas sobre vários assuntos (acessibilidade, flexibilização do currículo, suporte para professores e alunos etc.). Entretanto, algumas questões permanecem: Por que é tão difícil implementar políticas de educação inclusiva? Por que é tão larga a brecha entre as políticas e as práticas? (Laplane; Caiado, 2006, p. 710).

A resposta talvez esteja nos ideários neoliberais que atravessam os documentos oficiais e “[...] colidem com a rigidez dos tempos, a tendência à homogeneização e a necessidade de obter um alto desempenho (medidas da qualidade)” nas escolas (Laplane; Caiado, 2006, p. 710).

Frisamos que os profissionais escolares têm vestido as armaduras dos agentes de mudanças, contribuindo não de forma romantizada, mas de forma imposta, *a crítica* e naturalizada “[...] para o afastamento gradativo do Estado da responsabilidade sobre várias questões (obrigações) sociais” (Kassar, 1998, p. 6). Diante disso, seria a escola esse lugar de salvação?

Tudo parte da gente, né! em discussão com direção, coordenação, aí a gente sempre busca, né colocar esses alunos a frente, né! colocar esses alunos, lado a lado com a gente e com os demais alunos. Então assim, essas organizações, elas não têm assim, parceria, né com as escolas, para que a gente possa fundamentar, ter uma formação, né? Estar amparado, ter uma segurança realmente do que se deve fazer, então a nossa segurança parte da gente querer fazer o trabalho e fazer diferente, né? Então, assim é muito mais vontade das escolas, dos profissionais, do que desses organismos aí (Poranga, escola A).

A quem serve manter o discurso da educação salvacionista? Da profissão do amor e da caridade? A quem serve a fetichização da profissão docente? Convenhamos que são as instituições escolares que trazem práticas colonizadoras, uma das grandes responsáveis pela manutenção de práticas que reproduzem ideologias que favorecem a indústria e o comércio, impulsionando assim a manutenção e reprodução do capital. Segundo Kassar (1998),

O discurso hegemônico na educação especial é sustentado pelo pensamento liberal, cujos princípios fundam-se, [...] sobre a crença na evolução "natural" da sociedade e no desenvolvimento livre das potencialidades "naturais" do indivíduo. Podemos dizer que, atualmente, esse discurso encontra sustentação no pensamento neoliberal, que preconiza a organização autônoma da população na formação de associações privadas, de tal modo que estas, ao se responsabilizarem por serviços de atendimento de setores da sociedade, através de ações (assistenciais, filantrópicas, comunitárias) de "parceria", colaboram para o afastamento gradativo do Estado da responsabilidade sobre várias questões (obrigações) sociais (daí a força das instituições privadas) (Kassar, 1998, p. 6).

A lógica de comercialização para geração de lucro se consolidou ao longo da história (tornar direitos, serviços), sendo as instituições escolares agentes cooptados para exercício dessa função. A falta da consciência de classe, beneficia o capital financeiro, que como uma grande teia, prende a todos em vistas aos seus interesses econômicos.

Núcleo de significação 4: este núcleo é formado pelos pré- indicadores 11, 12, 13 e 15. A visão biologizante da deficiência: o olhar capacitista dentro das escolas: “Nossa escola tem esse cuidado, né... eeee? é não discriminar e ter o melhor possível no acolhimento dessas crianças, na verdade, a nossa Escola tem pouco, Graças a Deus o índice é muito pouco em relação a esse [...] a essa parte da inclusão” (Eunice, escola D).

Os impactos do capacitismo reitera os efeitos do modelo médico na vida das pessoas com deficiência, haja vista a visão biologizante do corpo com deficiência. O “Graças a Deus”, destacado por Eunice, coaduna com o modelo médico que compreende a deficiência como um problema do indivíduo. Segundo Fogaça e Klazura (2021, p. 10):

Essa abordagem apresenta uma concepção de deficiência restrita ao indivíduo e limitada a patologia corporal, a deficiência é entendida como doença, uma anormalidade, sendo necessário a busca de meios de reabilitação como forma de integrar as pessoas ao padrão de normalidade imposto pela sociedade, visto que as pessoas são valoradas pelo que elas produzem e não por quem elas são. Daí a necessidade de outra concepção de deficiência que considere não só o sujeito em suas particularidades, mas no processo de interação com a sociedade na perspectiva da desigualdade de oportunidades (Fogaça; Klazura, 2021, p. 10).

O olhar medicalocêntrico de saúde e doença sempre ocupou um espaço de destaque e autoridade na sociedade, sendo essas figuras de poder capazes de esperar ou não os seus pacientes frente ao processo de existência em sociedade. Para as pessoas com deficiência, o modelo médico sempre apontou para um olhar reparador e com consequência visibilizou tão somente a deficiência e invisibilizou o próprio sujeito, enquanto um ser de possibilidade.

A limitação imposta ao sujeito com deficiência a partir da visão médica se enleou às várias estruturas que formam a sociedade e a herança atribuída à pessoa com deficiência a partir da ideia do “corpo com defeito” se expandiu e, conseqüentemente, os espaços como as próprias instituições escolares, acabam por vezes reproduzindo as lógicas excludentes. Não estamos desconsiderando o atual modelo de sociedade, mas compreendemos que a visão atribuída ao corpo com deficiência perpassou épocas e adentraram em espaços que, *a priori*, deveriam funcionar como espaços contra hegemônicos, como é o caso das instituições escolares.

Porém, como atuar em contrário às ordens estabelecidas pelo sistema capitalista, se este mesmo sistema é quem engendra todo o mecanismo de funcionamento social? Discursos como o corpo deficiente que necessita de reparação médica, da infantilização, romantização ou da **compreensão** do deficiente como ser angelical tornam-se instrumentos necessários e garantidores para reprodução das desigualdades sociais, visto a falta de condições efetivamente inclusivas, a partir das ações do próprio Estado nos vários setores sociais, deixando essa população à mercê de práticas assistencialistas, por vezes culpabilizante e preconceituosas.

Essa nossa escola tem esse cuidado, né... eeee? é não discriminar? e ter o melhor possível no acolhimento dessas crianças, na verdade, a nossa Escola tem pouco [poucas crianças com deficiência], Graças a Deus o índice é muito pouco em relação a esse ... a essa parte da inclusão (Eunice, escola D).

acontecem essas necessidades [alunos com deficiência] e você tem que aceitar na escola, o que é que nós podemos fazer? (Iracema, escola B)

As significações apresentadas pelas participantes associam a compreensão da pessoa com deficiência como um fardo. Contudo, segundo Siqueira, Dornelles e Assunção (2020), os sujeitos são co-partícipes do processo histórico de exclusão, e não percebem isso por maquiarem tal fato por meio de ações assistencialistas. “Acreditamos que fazer doações e prestar auxílio de forma caritativa é mais fácil do que perceber a si mesmo como parte do processo histórico de exclusão experienciado pelas pessoas com deficiência” (Siqueira; Dornelles; Assunção, 2020, p. 145). Esses momentos, embora importantes, não excluem a necessidade da atuação e de investimentos efetivos do Estado.

O atual modelo econômico se apresenta como uma estrutura máxima que motiva, por vezes, as ações dos sujeitos e a exequibilidade de setores institucionais, impulsionados por conceitos ideológicos considerando o modelo médico enquanto parte de um todo, o qual se constituiu de forma histórica e hegemônica, reforçando a ideia que um corpo com deficiência era improdutivo e, conseqüentemente, “dispensável” para produção econômica social.

Essa legitimação historicamente construída e reproduzida ao longo das décadas continuam culpabilizando ou minimizando o sujeito unicamente a sua condição de pessoa com deficiência, reproduzindo assim os ideários capacitistas como:

[...] uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade. É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo e ser desejada, de ter relações sexuais etc.), aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais, como o sexismo, o racismo e a homofobia (Mello, 2016, p. 3272).

Excluir, rotular e constringer o sujeito com deficiência é minimizar o sujeito à sua condição de pessoa com deficiência. Este discurso ecoado ao longo da história através do viés capitalista medicalocêntrico, (mesmo em meio a tantos debates e legislações acerca da seguridade da pessoa com deficiência ao acesso escolar), embora tenhamos o modelo social de deficiência em constante movimento a partir dos vários movimentos sociais, da sociedade civil e setores que discutem inclusão.

Destacamos o peso do diagnóstico dentro das escolas, diante a exigência do CID para os alunos que necessitam acessar outros serviços, como Sala de recursos multifuncionais (SRM), onde se executa o atendimento educacional especializado (AEE). Destacamos ainda o direito em ter um profissional de apoio no desenvolvimento das atividades no ambiente escolar, embora saibamos da

importância do CID, como verifica-se nas significações apresentadas por Poranga, a qual destaca que embora o CID seja condição *sine qua non* para o acesso a determinadas atividades, ele tão somente não garante o acesso a essas atividades, fazendo-se necessário o uso de outras vias, como a judicial.

É porque assim, muitas vezes se coloca lá no Censo, tem aluno com necessidades especiais, mas aí nem as secretarias procuram saber que alunos são esses, que necessidades são essas, qual é o profissional que vai atuar com esses alunos, né? E muitas vezes assim... aqui mesmo em escola A, só conseguimos, é ... desses auxiliares para acompanhar os alunos por por força da justiça. (...) Então assim, as coisas só funcionam se for na base judicial (Poranga, escola A)

A burocratização da oferta e acesso ao serviço, mesmo quando as exigências solicitadas pelas legislações são cumpridas, nos leva a entender que faz-se necessário buscar vias judiciais para que esses direitos sejam efetivamente garantidos.

[...] as pessoas com deficiência não conseguem “sair de casa”, logo, não são vistas; uma vez que não são vistas, não são reconhecidas como membros dessa sociedade; como não são membros da sociedade, a falta de acesso aos mais diversos tipos de bens e serviços não é uma questão levada em consideração e, conseqüentemente, sem estes, não há como serem ou se sentirem incluídas. Nesses termos, as pessoas com deficiência continuam invisíveis e sendo alvo de discriminação. Assim, esse ciclo se manifesta de maneira contínua e repetida (Sarmiento, 2021, p. 12).

Contrariando essa lógica, surge o movimento de inclusão com o objetivo de visibilizar as pessoas com deficiência diante das condições necessárias para que estas exerçam sua cidadania de maneira justa e equânime. Destacamos a importância do papel da família nesse processo de busca para efetivação das políticas públicas no âmbito escolar.

Núcleo de significação 5: este núcleo é formado pelos indicadores 16, 17, 18 e 19. Intitula-se: EEI e Inclusiva (EEIIn) instrumento de luta e enfrentamento neoliberal.

Anunciar as significações desse núcleo, evidencia-se um cenário de esperança em tempos tortuosos, que nos é apresentado diariamente pelo sistema capitalista e sua força neoliberal. As escolas em territórios indígenas têm a função de formar guerreiros do seu povo, guardiões das tradições e da identidade indígena. Em acordo com Saviani, destacamos 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” (Saviani, 1996, p.147). Para tanto, considerando o pertencimento étnico e as experiências ancestrais dos grupos, busca-se

prioritariamente, manter no quadro de funcionários das escolas profissionais indígenas que comungam da mesma visão de mundo daquele lugar.

Evidenciamos o currículo enquanto documento político que direciona os interesses econômicos, cívicos, entre outros, de uma dada sociedade (Tavano; Almeida, 2018). Tendo em vista que nas escolas indígenas o currículo siga orientações macro, fundamentado na Base Nacional Comum Curricular, ele consegue ser utilizado como mecanismo de luta em virtude da necessidade de existência de um povo. É a partir dessa premissa que evidenciamos as condições para a inclusão escolar de crianças com deficiência dentro das escolas indígenas. Considerando inicialmente a relevância das políticas públicas, das práticas docentes, dos planejamentos didático-pedagógicos que busca incorporar no currículo formal atividades diferenciadas em sala de aula, ou seja, possibilitar uma formação em resistência.

Na verdade, assim, a gente... tudo é de acordo com a, com a grade curricular do estado. Mas assim, dentro da sala de aula, eu tento sempre puxar pra realidade, então a gente cria os projetos didáticos pedagógicos e nesses projetos didáticos pedagógicos a gente trabalha muito mais a vivência da comunidade, os aspectos territoriais, demarcação de Terra. Aí tudo é voltado para dentro da comunidade, né? (Poranga, Escola A).

Compreendendo a realidade dos grupos indígenas que, historicamente e hodiernamente, vivenciam as várias formas de violência, as escolas indígenas nesse cenário “entendem que os educandos devam ser preparados para integrar a vida da sociedade em que estão inseridos de modo a desempenhar nela determinados papéis de forma ativa e, o quanto possível, inovadora” (Saviani, 1996, p.149). Os pré-indicadores apresentados pelas participantes, ao tempo em que destaca a presença das normatizações do estado, também evidencia como a educação atua diante das necessidades dos grupos indígenas. Poranga, de forma breve, expõe as forças contrárias emancipatórias que estão atuando nos territórios escolares indígenas.

A nossa escola trabalha muito com essas questões [questões indígenas]. Então tudo é voltado, tudo é incentivado para essa base, né?! Da gente, é pegar o que é do indígena, o que é específico, incluir esses alunos com essas necessidades dentro dessa base, né? Do que trata a Educação Escolar Indígena. (Poranga, Escola A)

Os professores costumam trabalhar com material concreto, na escola temos dois alunos com deficiência, um tem deficiência múltipla e o outro a deficiência dele é física, uma paralisia só de um lado do corpo, para esse aluno que tem deficiência múltipla a professora costuma trabalhar com ele coisa do dia a dia, um ensino mais visual, para ele visualizar coisas do dia a dia da casa dele [...] com relação a jogos didáticos não temos muita dificuldade não. (Iracema, escola B).

As significações apresentadas pelas gestoras apontam para dois caminhos diante das práticas pedagógicas realizadas na escola indígenas: tanto o uso de materiais próprios dos povos indígenas inseridos dentro da prática pedagógica, como o uso de materiais didáticos disponibilizados pelo próprio estado, como jogos direcionados para acessibilidade que também estão presentes no espaço escolar.

A gente tem esses jogos e materiais acessíveis, porque recentemente recebemos o recurso PDDE⁴⁵ acessibilidade, daí construímos uma rampa e compramos alguns jogos e materiais inclusivos (Iracema, Escola B).

Convém destacar que o recebimento deste recurso contemplou somente as escolas indígenas de Alagoas, demonstrando *a priori* que o movimento da Educação Escolar indígena e Inclusiva está atuante sendo o poder público conhecedor das suas responsabilidades frente a oferta dessa modalidade de Educação.

[sobre o movimento da EEIIn] É, é um movimento... eu Acredito que seja um pouco diferenciado das demais [escolas]. Porque é...há anos atrás, chegou na escola um recurso de acessibilidade e...e veio esse recurso para escolas indígenas, no entanto, veio só para as escolas indígenas, assim, há uma grande diferenciação nesse sentido [...] então a gente tem alunos com deficiência que precisam de... de auxílio. Mas, no entanto, é uma briga constante. Para que venha contratação, para que tenha um auxiliar, que tenha um processo seletivo. Né? Então, há as coisas boas e as coisas ruins dentro do sistema (Alira, Escola C)

A partir das significações das participantes, expomos como ponto de atenção as formações docentes frente a atuação com o público com deficiência, as escolas receberam o recurso do PDDE Acessibilidade, e adquiriam esses materiais didáticos pedagógicos, porém sabemos que a utilização de alguns destes recursos exigem formações prévias, é deste ponto que visualizamos duas possíveis questões: a oferta de capacitações docentes (já expostas no núcleo 2 através das significações expostas por Poranga) e retomamos a ideia salvacionista da educação.

E hoje, assim a gente percebe uma diferença muito grande, mas assim, por parte dos profissionais mesmo, que tentam, então querer aprender para lidar com essas situações. - (Poranga, Escola A).

Embora a escola se configure território de disputa, ela reproduz o que se tem socialmente (limitações e ideologias), ela, porém, é espaço de resistência por conta dos saberes que nela são construídos e esses saberes históricos e ancestrais que são construídos e perpetuados ao longo das gerações ecoam seus focos de resistência.

⁴⁵ Dados coletados do Projeto Político Pedagógico da Escola.

Não deixamos de descortinar e perceber as fortes tentativas neoliberais no que tange à educação, principalmente nas escolas indígenas, visto que o processo de colonização continua em curso, mas destacamos que: “[...] por mais ostensiva que seja, [*a educação para o conformismo*] não anula a possibilidade de reagirmos contra ela, por meio de uma educação que siga em outra direção, buscando dominar esse ambiente, modificá-lo, evitar de sermos por ele esmagados. Ora, aí reside, justamente, nossa liberdade” (Silveira, 2016, p. 292).

5.5 A apropriação dos discursos como mecanismo para desresponsabilização e romantização da exploração do trabalhador

Esse núcleo evidencia as significações de uma técnica da educação da SEDUC/AL, nele citamos a existência de 17 pré-indicador, que aglutinados, formara 05 indicadores e, a partir destes e dos vários movimentos de idas e vindas, o núcleo 06 se revelou.

Núcleo 6: Mães Leões, da romantização à apropriação neoliberal: “[...] agora eu também admiro, sabe? já tive várias mães. O que assim ... veio aqui como umas Leões, buscando os direitos do seu filho”.

As significações apresentadas por Maria destacam alguns elementos que marcam a romantização do papel da mulher, diante das ausências do Estado e da constante terceirização das responsabilidades em que tange a EEIIIn, incluindo a exigência da efetivação de direitos anteriormente garantidos os quais já deveriam ser ofertados gratuitamente e livre, sem exigir destas o enfrentamento de outras problemáticas.

Destacamos que as construções históricas e sociais delegaram para as mulheres esse papel de heroínas, guerreiras ou leões, ao tempo em que as concepções neoliberais de forma intencional se apropriaram destas narrativas terceirizando assim suas responsabilidades para estas mães/cuidadoras reproduzindo assim o sofrimento / adoecimento materno em decorrência das ausências do poder público, quanto a oferta de uma educação verdadeiramente inclusiva, disponibilização periódica de medicamentos (sem atrasos na entrega), de acesso ao serviço público que disponham de terapias específicas, estes e tantos outros serviços são por deveras negligenciadas pelas políticas públicas.

Frisamos a questão relacionada ao gênero diante da terceirização das responsabilidades/culpabilização dessas mulheres mães/cuidadoras frente às dificuldades de acesso verdadeiramente inclusivo nos vários setores sociais, e aqui destacamos o espaço escolar.

Eu vejo que ainda... ainda temos muito que aprender e o que caminhar. Por quê? Geralmente nas escolas indígenas, quando chegam aqui que a gente solicita a carência, trazem a carência, mas não trazem a comprovação desta carência, com o CID dizendo qual a necessidade daquele portador de necessidade especial [...] muitas vezes é ... fica sem atender porque os alunos não têm o CID.

As burocracias existentes frente ao acesso da criança com deficiência aos serviços a ela garantido fazem parte de uma lógica subsidiada numa perspectiva clínica do corpo biológico que perdurou(ra) os vários espaços sociais. O laudo enquanto condição para acesso expõe “[...] resquícios de uma concepção biomédica, que vê na lesão a causa da desvantagem e não no contexto da produção do conhecimento (...). Essa prática que centra no sujeito e não no processo de ensino/docência” (Bock *et al.*, 2020, p. 217). Considera-se que a exigência do laudo/CID é por vezes utilizado como justificativa para o insucesso da pessoa com deficiência.

No laudo há aspectos contraditórios, inerentes ao sistema capitalista. Por um lado, torna-se um atestado do “fracasso”, que justifica o não avanço, a não aprovação em provas como o IDEB; contudo, sabemos da importância do laudo para a garantia dos direitos dessas pessoas com deficiência. Entendemos a importância do diagnóstico, haja vista a necessidade deste servir como norte para as ações/atividades desenvolvidas e direcionadas na escola para esse aluno, porém criticamos a supervalorização deste, que funciona como instrumento burocratizador e capacitista, sendo utilizado como justificativa para desresponsabilização das instituições escolares e dos profissionais e para culpabilização e inferiorização do sujeito frente ao seu processo educacional.

Na sociedade do capitalismo, o laudo faz com que os profissionais da educação reconheçam a deficiência do sujeito e sejam obrigados a fazer com que suas práticas alcancem estes sujeitos. Sublinhamos que a aquisição desta comprovação não é algo simples, principalmente quando o público é desfavorecido economicamente. As grandes filas de espera para acesso aos serviços médicos dificultam o acesso ao tratamento e o possível desenvolvimento deste aluno diante das suas necessidades. Atrelado a ausência do diagnóstico, destacamos a presença de profissionais sem capacitação para atuar com essa demanda nas escolas.

O despreparo, entre aspas, do professor em sala de aula de lidar com isso [pessoas com deficiência], porque ele não foi preparado para, então, fica difícil também na sua grande maioria. Nós temos um auxiliar ali para ajudar, mas o papel do auxiliar, né, é de locomoção, de ajuda. Mas para atendimento do aluno, precisar entrar [pessoas], a gente precisa avançar um pouco mais com isso. Nos preparar mais, porque ainda é um campo que precisa avançar mais, que precisa de mais pessoas que se identifique, mas também nós temos profissionais muito dedicados, né? (Maria, técnica da SEDUC).

Ao tempo que a necessidade de profissionais capacitados é evidenciada, as contradições que marcam a sociedade do capital são visibilizadas pelas significações da participante diante da oferta de formações docentes.

Nós tivemos pouquíssimas [formações], porque assim, a gente faz junto com eles. Tivemos momentos que a gente teve com a Seduc, mas foi muito pouco, também é uma necessidade que a gente precisa muito (Maria, técnica da SEDUC).

Embora saibamos que as políticas destacam os requisitos necessários e urgentes para efetivação da inclusão na própria conjuntura social, fundamentada pela lógica neoliberal ignora as necessidades dessa parcela da sociedade, percebemos como o capacitismo é perverso e excludente, o qual busca reproduzir uma falsa lógica de inclusão nas escolas. Ao tempo em que leis como 13.146, de julho de 2015, visa “[...] assegurar e promover em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015).

A falta de recursos humanos e de estrutura física e estrutural das escolas indígenas levantam barreiras para efetivação de direitos garantidos.

[...] A gente precisa caminhar mais e as políticas públicas se voltarem mais, com mais seriedade para isso [para efetivação da inclusão], porque não só as escolas indígenas, mas nós atendemos a 32 escolas e na sua grande maioria, todas elas têm necessidade. Mas a gente ainda precisa caminhar mais e também tem a adaptação das escolas, porque nem todas as escolas atendem as necessidades que o MEC exige, né?! (Maria, técnica).

Essa situação se agrava quando nos direcionamos para os territórios indígenas, em que existem outras necessidades básicas relacionadas à subsistência de grupo, onde, por vezes, essas demandas prioritárias sucumbem outras tantas necessárias para efetivação dos direitos dos povos. Compreendemos que somente uma macro revolução na sociedade e nos sistemas de ensino será capaz de modificar essas bases excludentes, discriminatórias.

A educação enquanto direito garantido necessita não somente inserir o sujeito, mas possibilitar condições para que ele avance no seu processo. O espaço escolar não está dissociado da sociedade, mas ela é parte integrante desse todo social. Nos territórios indígenas, a luta por uma educação inclusiva perpassa questões relacionadas a demarcação do território, a efetivação de uma saúde e educação diferenciada e de qualidade, recursos humanos capacitados para atuar com um público específico. Sem o investimento necessário para efetivação desses direitos, a educação escolar indígena e inclusiva continuará reproduzindo a marginalização dos povos originários brasileiros.

Entendemos, com isso, que a transformação macro partirá inicialmente de gotas de revolução que progressivamente têm transformado o cenário mundial. Antes, aos povos indígenas, era vedado o direito à

autonomia, à educação e à saúde, ao território. O processo histórico, a partir das lutas sociais, possibilitou aos povos o direito ao reconhecimento étnico, ao usufruto da terra, visualizou questões sociais que anteriormente eram visibilizadas. Embora o sistema do capital atue contra os povos originários, este não apassivou a resistência dos povos indígenas

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões acerca da dimensão subjetiva dos profissionais das escolas indígenas das escolas das aldeias Xukuru-Kariri que atuam com o público com deficiência no ensino fundamental I foram desenvolvidas a partir da perspectiva sócio-histórica e do materialismo histórico e dialético⁴⁶. Compreender as significações produzidas por estes profissionais frente ao fenômeno da deficiência nos aproxima das subjetivações construídas por estes (de forma individual e coletivamente) dentro do espaço escolar educacional.

Embora saibamos que as escolas indígenas possuem uma forma diferenciada de conceber a educação, percebe-se que para o público com deficiência os profissionais entram na mesma lógica do mercado, que compreende o sujeito com deficiência a partir do corpo, da “falta”, sempre trazendo, mesmo que de forma velada, a necessidade de justificativa pelo insucesso daquele sujeito, ou uma perspectiva clínica com vistas à cura para o corpo com “defeito” que precisa ser reparado por intervenções médicas.

Diante das ausências do poder público frente à educação inclusiva, alguns direitos têm sido tratados como justificativa legal para culpabilizar e desresponsabilizar a escola e a equipe docente, frente ao não avanço daquele sujeito. A presença do auxiliar de sala, embora positiva e necessária, tem sido por vezes percebida como uma terceirização da responsabilização, quanto ao laudo este tornou-se um rótulo do “*fracasso*”.

A formação e capacitação docente tornou-se um desafio “**Tem formação para todo mundo, menos para atuação com alunos especiais (Poranga, escola A)**”. A fala de Poranga expôs como a inclusão é percebida para além do território. Destacamos que essas angústias aqui evidenciadas não se restringem somente aos territórios indígenas XK, mas à grande maioria das escolas públicas brasileiras que vivenciam barreiras aproximadas àquelas edificadas nos territórios.

Pontuamos que a inclusão que tem chegado nos territórios tem característica urbanocêntrica, com isso, o desafio é construir, a partir de epistemologias da EEIn, conteúdos e práticas dentro das salas de aula condizentes com os valores e saberes da etnia a que essa escola faz parte, a fim de fortalecer e efetivar uma interface entre as duas formas de compreender educação escolar indígena e inclusiva. É no coletivo que outras possibilidades de reexistências são reformuladas dentro dos vários territórios, entre eles o etnoeducacional.

Para tanto, os saberes ancestrais, étnicos e identitários precisam adentrar e serem valorizados nos espaços institucionalizados, a saber: ministério de educação e suas várias bases como as SEDUCs e as SEMEDs, e assim contemplados nos documentos didáticos pedagógicos da escola. A

⁴⁶ As entrevistas podem ser consultadas nos apêndices A, B, C e D.

qualificação docente em espaços formais atrelados ao fortalecimento identitário criará árvores frondosas com frutos de esperança. Destacamos a importância dos registros das escrituras desses profissionais indígenas que atuam na rede regular indígena, visto que estes oportunizarão o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva nos territórios.

Sublinhamos que sucatear e fragilizar a educação escolar indígena e inclusiva é manter o projeto de colonização vivo e presente até os dias atuais. Visto que, enquanto letra de lei, a educação escolar indígena, oferecida pós-constituição de 1988, signifique os avanços quanto a efetivação dos direitos e do reconhecimento das especificidades dos povos indígenas, na prática ainda visualizamos marcas da “escola para índio” desenvolvida no período colonial até o ano de 1988.

A temática da inclusão nas escolas das aldeias, embora seja “nova” nos espaços de discussão dos povos indígenas, já começou a ocupar os centros de discussão. A falta de um olhar mais atencioso diante das necessidades da pessoa com deficiência e da própria comunidade indígena tem reproduzido a exclusão nas escolas. Com isso, a educação para transformação se torna falaciosa quando não existem instrumentos que a possibilitem existir.

As significações dos próprios indígenas, bem como a pouca presença da temática referente à inclusão escolar no território não foi pauta reivindicatória central dentro dos movimentos indígenas e, com isso, não se fez presente nos documentos oficiais que foram elaborados pelos próprios indígenas. Pensar em inclusão escolar é considerar a existência de uma tríade, a saber: saúde, educação e assistência social. A falta de condições básicas, tais como água encanada, saneamento básico, escolas com estrutura física defasada, sem acessibilidade física e pedagógica, a ausência da categoria de professores indígenas, entre outras questões básicas respondem o motivo da ausência dessas discussões no território.

Destacamos que políticas sociais precisam ser fortalecidas e defendidas dentro dos territórios, somente com a oferta de condições dignas de existência, as quais precedem qualquer coisa, será possível ter inclusão. Espera-se que este estudo, em conjunto com outras abordagens, possa servir de base para o desenvolvimento de futuras pesquisas que contribuam para descortinar as disparidades vivenciadas por grupos minoritários no interior das comunidades indígenas e, quem sabe, incentivando a elaboração de novas políticas públicas que primam por uma melhor qualidade de vida em todos os espaços sociais.

Sublinha-se a urgente necessidade em políticas públicas efetivas, que considerem o território e as especificidades de um grupo, com oferta de formações, programas para o exercício de práticas de fato inclusivas. Terceirizar a responsabilidade unicamente para o sujeito com deficiência ou para escola, que é gerida por instâncias maiores, é escolher invisibilizar os interesses do capital frente à

sua ineficiência e reproduzir a culpabilização do próprio corpo deficiente enquanto causa em si mesmo.

Com isso, consideramos a importância de trazermos a EEIn e inclusiva para os centros de discussão e debates, para visibilidade nas várias instâncias que compõem a sociedade, bem como fortalecer dentro dos territórios a construção e desenvolvimento de epistemologias condizentes com a realidade das escolas, a partir da valorização dos saberes dos próprios indígenas e de pesquisas científicas sobre a deficiência.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **R. bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322/ jan/abr. 2013.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222–245, jun. 2006.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. REFLEXÕES A PARTIR DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA SOBRE A CATEGORIA “CONSCIÊNCIA”. **Cadernos de Pesquisa**, nº 110. P. 125 – 142, julho/2000.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; Bock, Ana Mercês Bahia. **A dimensão subjetiva do processo educacional** (p. 36). Cortez Editora. Edição do Kindle. 2018.
- ALAGOAS. Conselho Estadual de Educação. Secretaria-Executiva de Educação. **Parecer 151/2003/AL**. Câmara de Educação Infantil e Ensino Fundamental: Alagoas, 2003. Disponível em: <CEE-AL_Parecer_nb0_151Escolas_Indigenas.pdf (mec.gov.br)>. Acesso em 13 de dezembro de 2022.
- ALVES, Álvaro Marcel. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP** [on-line]. v. 9: São Paulo, 2010. Disponível em: <www2.assis.unesp.br/revpsico/index.php/revista/article/viewFile/.../214>. Acesso em 12 ago. 2019.
- BANIWA, Gersem. **Educação Escolar Indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas**. Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt21_trabalhoencomendado_gersem.pdf. Acesso: 20 de out de 2019.
- BEM, D.; GONÇALVES, J. P. A quem serve a educação “para todos”? **Educação**, [S. l.], v. 47, n. 1, p. e77/1–17, 2022. DOI: 10.5902/1984644456347. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/56347>. Acesso em: 23 jan. 2024.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; Gonçalves, Maria da Graça Marchina; Rosa, Elisa Zaneratto. **Dimensão subjetiva: uma proposta para uma leitura crítica em psicologia** (Portuguese Edition) (p. 188). Cortez Editora. Edição do Kindle. 2020.
- BOTELHO, André. Entrevista [nov. 2020. Entrevistador. Lucas Abreu.] Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <Presidente da Anpocs: "O presente está cheio de passado" (adufjrj.org.br) >. Acesso em 10 de jun. de 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 02 jul. 2019.
- BRASIL. **Decreto nº10.415/2020, de 06 de julho de 2020**. Institui o Grupo de Trabalho Interinstitucional sobre o Modelo Único de Avaliação Biopsicossocial da Deficiência. Disponível em: <D10415 (planalto.gov.br) >. Acesso em: 10 de jun de 2022.

BRASIL. CNE. Resolução CEB 1/99. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18. RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 10 DE NOVEMBRO DE 1999

BRASIL. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento-Base**. Brasília, DF: MEC, 2017f. a. v. 1-2.

BRASIL. I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (CONEEI), 2009, Luiziana – GO. **Documento Final**. Disponível em: <deliberacoes_coneei.pdf (diaadia.pr.gov.br)>. Acesso em 15 de jan de 2020.

BRASIL. II CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (CONEEI), 2018, Brasília, DF, “**O sistema nacional de Educação Escolar Indígena: regime de colaboração participação e autonomia dos povos indígenas**”. Documento Final. Disponível em: <Coneei - Ministério da Educação (mec.gov.br)>. Acesso em 15 de jan de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf>. Acesso em 20 maio 2020

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Que aprova o Plano Nacional de Educação e das outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso: 03 ago de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2019;

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral**. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Especial de Saúde Indígena - **Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena** – SIASI, out/2020.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (Org.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BOCK, Ana Mercês Bahia; Gonçalves, Maria da Graça Martina; Rosa, Elisa Zaneratto. Dimensão subjetiva (p. 2). Cortez Editora. Edição do Kindle.

BOCK, A. M. B. *et al.* **A Psicologia sócio-histórica**, Mimeo, 1996.

BURATTO, Lucia Gouvêa. A educação escolar indígena na legislação e os indígenas com necessidades educacionais especiais. **Dia a dia educação**. Online. Disponível em: <565-4.pdf (diadiaeducacao.pr.gov.br)>. Acesso em 18 de ago de 2021.

CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Rev bras educ espec** [Internet]. 2011. May;17(spe1):93–104. Available from: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400008>

Carta Final do IX Encontro sobre Leitura e escrita em Sociedades Indígenas. *In*: **IX ELESÍ**. Porto Seguro – Bahia. 22 de out. 2012. Disponível em: <carta_final_ix_elsi.pdf (portalkaingang.org)>. Acesso em 15 de fev de 2021.

CLASTRES, Pierre. **Arqueologia da Violência: Pesquisas de Antropologia Política**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

COSTA, Dóris Anita Freire. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Rev. Psicopedag.**, v. 23, n. 72, 2006, p. 232-240. ISSN 0103-8486.

DECKER, Aline. EVANGELISTA, Olinda. Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-24, set./dez. 2019 | e23206 | E-ISSN 2177-6059

FLICK U. **Introdução A Pesquisa Qualitativa**. 3. ed as PDF for free. Disponível em: <.file:///C:/Users/VAIO/Downloads/idoc.pub_flick-u-introducao-a-pesquisa-qualitativa-3ed.pdf>. Acesso: 05 de jun de 2023.

FERRO, Larissa Ferreira. **A presença/ausência do índio na pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe: entre tensões e o direito de seguir além da aldeia**. 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018. Disponível em: <<http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/9642>>.

FERRO, Larissa Ferreira. **entre o discurso e o real: um estudo acerca das políticas públicas de inclusão escolar da pessoa surda em Palmeira dos índios/AL**. 2014. 92 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca, Polo Palmeira dos Índios, AL, 2014.

FURTADO, O. **Trabalho e Solidariedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola ‘sem’ partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: LPP, Uerj, 2017. 144

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**; [tradução: Marcèj Aristides Ferrada Silva]. — São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

INCLUSÃO. *In: DICIO, Dicionário Online de Português*. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/inclusao/>>. Acesso em: 12/05/2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**: características gerais da população. Resultados da Amostra. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default_populacao.shtm>. Acesso em: 2 jan de 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS: Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2020** [recurso eletrônico] - Brasília, 2021. Disponível em: <[resumo_tecnico_do_estado_de_alagoas_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf](https://inep.gov.br/resumo_tecnico_do_estado_de_alagoas_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf) (inep.gov.br)>. Acesso. 3 de ago de 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS: Anísio Teixeira. **Avaliações da educação básica em debate ensino e matrizes curriculares de referência das avaliações em larga escala**. – Brasília, 2013. 467 p.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Contribuições da teoria vygotskiana para uma fundamentação psicoepistemológica da educação. *In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org). Vygotsky um século depois*. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos: 23). 6ª reimpr. da 28. ed. de 1981.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978. Página: 261-284

LEFEBVRE, Henri. **A revolução Urbana**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, Alexandr Romanovich. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Trad. [de] Diana Myriam Lichtenstein [e] mário corso: supervisão de trad. de Sérgio Spritzer. Porto Alegre: Artes Médicas, 986. 251 p.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47–69, jan. 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. 1 ed. São Paulo: Expressão popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manuscritos Económico-Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

MÉSZÁROS, István. **A montanha que devemos conquistar**: reflexões acerca do Estado. São Paulo: Boitempo, 2015.

- MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**; tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. - 1.ed. revista. - São Paulo: Boitempo, 2011.
- MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro**. São Paulo: Paulinas, 2012. – (Coleção educação em foco. Série educação, história e cultura)
- MONTEIRO, Mariângela da Silva. A educação especial na perspectiva de Vigotsky. *In*: FREITAS, Maria Tereza de Assunção (Org.). **Vygotsky: um século depois**. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.
- NHENETY, Kariri-Xoco. Cultura Digital, Cultura Popular. **CANTO TRADIÇÃO EDUCATIVA**. Disponível em: <<https://kxnhenety.blogspot.com/2012/12/canto-tradicao-educativa.html>>. Acesso em 20 de jan. 2021.
- NOZU, Washington Cesar Shoiti; SÁ, Michele Aparecida de; DAMASCENO, Allan Rocha. Educação especial em escolas do campo e indígenas: configurações em microcontextos brasileiros. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. IV, n. 07, p. 51-64, jul./dez., 2019.
- NOGUEIRA, M; LEAL, D. **Teorias da aprendizagem: um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico** Curitiba 2015.
- OLIVEIRA, João Pacheco (org.). **A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste Indígena**. 2ª ed. Contra Capa Livraria / LACED, 2004.
- PAULA, A. R. Artigo 3 – princípios gerais. *In*: RESENDE, A. P. C.; VITAL, F. M. P. (coord.). **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: comentada**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008. p. 31-33. Disponível em: <https://www.oab.org.br/arquivos/a-convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-comentada-812070948.pdf>. Acesso em: 5 out. 2022.
- PICCOLO, Gustavo Martins; COSTA, Vanderlei Balbino. A defectologia em Vygotsky: contribuições à Educação Especial. *In*: **IV Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2010**, Programa de Pós-graduação em Educação Especial. SP: Universidade Federal de São Carlos, 2010.1 CD. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- SÁ, Michele Aparecida de. **CRIANÇA INDÍGENA COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA INDÍGENA: LIMITES E POSSIBILIDADES**
<<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/5-educacao-especial-na-educacao-no-campo/e11-crianca-indigena-com-deficiencia-na-escola.pdf>>
Acesso em: 23 de out de 2019.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 36. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2003.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**, 5º ed. São Paulo, Autores Associados, 1995.
- SAVIANI, D. Saberes implicados na formação do educador. *In*: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A da. (Orgs.). **Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. VI. 1. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

SOUZA, I. R. C. S. de; BRUNO, M. M. G. Educação Escolar Indígena e as pesquisas produzidas em universidades públicas e privadas no Brasil: o estado do conhecimento. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, [S. l.], v. 1, p. 194–206, 2020. DOI: 10.18227/2675-3294repi.v1i0.6737. Disponível em: <https://revista.ufrj.br/rep/rep/article/view/e202024>.

SPARTA, Mônica. O desenvolvimento da orientação profissional no Brasil. **Rev. bras. orientac. prof.**, São Paulo, v. 4, n. 1-2, p. 1-11, dez. 2003. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902003000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 25 nov. 2023.

TASSIGNY, M. M.. Ética e ontologia em Lukács e o complexo social da educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 82–91, jan. 2004.

TEIXEIRA, Anísio. A escola brasileira e estabilidade social. *In: Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

TONET. Ivo. Educação e idealismo: “eu amo minha tarefa como educador/a”. 23 de agosto de 2021. Disponível em: <Educação e idealismo: “Eu Amo Minha Tarefa Como Educador/A” – Quer um conselho marxista? (wordpress.com)>. Acesso: 5 de junho de 2023.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. 1a. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de Defectologia Tomo V**. Playa: Ciudad de La Habana, 1983.

VYGOTSKI. L. S. **A formação social da mente**. Livraria Martins Fontes: São Paulo – SP, 1991.

ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva. O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. **Psicol. Soc.** [online]. 2012, vol.24, n.1, pp. 5-14. ISSN 0102-7182. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822012000100002>.

GLOSSÁRIO⁴⁷

Campiô: Chanduca:

Chanduca: é uma espécie de cachimbo feito de madeira de angico que o índio utiliza para fumar durante os rituais e as apresentações de toré. Tem formato triangular e é composto de uma única peça, diferente do cachimbo que possui duas peças (uma para colocar o fumo e outra semelhante a um canudo para conduzir a fumaça à boca).

Forças Encantadas: Encantados, Encantadas, mestres encantados, gentios ou caboquinhos são entidades sobrenaturais benéficas, em princípio, ao menos para os índios [...] acredita-se que alguns deles tiveram existência humana, depois do que se teria encantado, indo para o reino dos encantados ou reino da Jurema, ou Juremá, mas sem que tenham morrido. Não deixaram de viver, não são também espíritos desencarnados.

Maracá: Instrumento musical, produzido de forma artesanal, através da fruta cuité, árvore-de-cuia, cabaça e etc.

Pontas de Ramas: metáfora vegetal – Tronco Velho/Pontas de Ramas – utilizada pelos indígenas para fazer menção às suas origens.

Praias: é descrito como membro de um mundo cosmológico povoado por seres humanos e não humanos em uma relação de harmonia e de não harmonia entre si. Como seres que se encantaram vivos, habitam as serras da região e seus espíritos ancestrais, trazendo proteção as aldeias ou territórios indígenas, comunicando-se com os seres humanos através dos sonhos ou manifestando-se em algumas pessoas que possuem o dom e o preparo para essa ação que também pode se dar em momentos como o acender do campiô.

Toré: É definido com uma dança de roda caracterizada pela pisada forte, ritmada pelo som de maracás com entonação de canções que congregam versos em português com poucas palavras de origem indígena.

Xukuru-Kariri: Etnônimo do povo indígena habitantes no município de Palmeira dos Índios/AL.

⁴⁷. Significados extraídos respectivamente, das dissertações de José Adelson Lopes Peixoto. Lucas Emanuel Soares Gueiros. Para mais informações consultar: Memórias e Imagens em confronto: os Xukuru-Kairi nos acervos de Luiz Torres e Lenoir Tibiriçá, disponível em: <[ArquivoTotalJoseAdelson.pdf \(ufpb.br\)](#)> e SER E VIVER JIRIPANKÓ: identidade, pertencimento e ritual, disponível em: <[240cb7_4084e1c36b0d41e794786e4cb66c6bb6.pdf \(gphial-uneal.com.br\)](#)> e a tese intitulada: Minha identidade é meu costume: religião e pertencimento entre os indígenas Jiripankó – Alagoas, de autoria de José Adelson Lopes Peixoto, disponível em: <[jose_adelson_lopes_peixoto.pdf \(unicap.br\)](#)>.

APÊNDICES

Apêndice A – Entrevista Semi- Estruturada



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS INDÍGENAS DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS

Dados de Identificação

Participante n°: _____
Gênero: _____
Função: _____
Tempo de exercício na função: _____
Formação: _____

Roteiro para o/a Coordenador/a de Educação Especial

- 1- Que políticas voltadas para a inclusão do aluno com deficiência o Estado possui? E quantos alunos com necessidades educacionais especiais são atendidos por essas políticas, aqui na escola.?
- 2- Sobre as problemáticas identificadas pelos professores em sala de aula, após a identificação destas quais os procedimentos tomados?
- 3- O estado oferece/ofereceu/ ou vem oferecendo alguma formação para os professores que atuam diretamente com esse público?
- 4 Quais as maiores dificuldades encontradas em relação à educação da pessoa com deficiência?
- 5- Como o Estado / FUNAI apoia as ações da Coordenação de Educação Especial no tocante à educação da pessoa indígena com deficiência?
- 6- O Estado e a FUNAI possuem alguma parceria que contribua com a inclusão da pessoa com nee? Se sim, qual? Se não, o qual parceria você consideraria importante e por quê?

Apêndice B – Entrevista Semi- Estruturada

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA NAS
ESCOLAS INDÍGENAS DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS**

Dados de Identificação

Participante n°: _____

Gênero: _____

Função: _____

Tempo de exercício na função: _____

Formação: _____

Roteiro – Direção

1-Como você percebe o movimento de inclusão escolar? E o movimento de inclusão escolar da pessoa indígena com deficiência?

2-Como o PPP da escola aborda a temática da inclusão?

3-Que tipo de assistência escolar é fornecida ao aluno com deficiência e ao professor?

4-Quais as principais demandas enfrentadas em relação à inclusão do aluno indígena com deficiência?

5-O que poderia ser feito para efetivação da inclusão do indígena com deficiência na rede regular?

6- De que forma o estado / FUNAI apoia a realização de ações inclusivas nas escolas das aldeias?

Apêndice C – Entrevista Semi- Estruturada

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA NAS
ESCOLAS INDÍGENAS DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS**

Dados de Identificação

Participante nº: _____

Escola: _____

Nível de ensino em que atua: _____

Gênero: _____

Idade: _____

Função: _____

Tempo de exercício na função: _____

Formação: _____

Roteiro – Professores

1-Como você percebe o movimento de inclusão escolar? E o movimento de inclusão escolar do indígena com deficiência nas escolas das aldeias?

2-Quando você soube que ensinaria uma aluno deficiente, qual foi o seu sentimento diante desta notícia?

3- Como é a sua relação com o aluno nee?

4-Como é a sua prática pedagógica com o aluno nee?

5-Você possui alguma habilidade no uso da língua de sinais (LIBRAS) / já participou de algum curso, que lhe desse suporte para atuação com alunos deficientes?

6-Com relação ao ensino deste o aluno, você enfrenta/enfrentou alguma dificuldade em sala de aula?

7-Que tipo de estratégias são utilizadas para o enfrentamento dessas dificuldades?

Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Eu, _____, tendo sido convidad(o,a) a participar como voluntári(o,a) do estudo **POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS INDÍGENAS DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS, sob responsabilidade dos seguintes pesquisadores:** Sr(a). Profa. Dr^o Neiza Fumes e da Sr(a) Ms.Larissa Ferreira Ferro da Universidade Federal de Alagoas, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a compreender como as políticas públicas de educação inclusiva da pessoa indígena com deficiência se desenvolvem na rede estadual de ensino de Palmeira dos Índios/AL.
- Que a importância deste estudo visa a possibilitar uma reflexão das políticas de educação inclusiva, proporcionando um olhar crítico acerca da realidade da inclusão nas escolas do estado de Alagoas.
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes:
- Acompanhamento dos dispositivos evidenciados na legislação.
- Criação de norteadores sobre as políticas de educação inclusiva no estado.

- Que esse estudo começará em janeiro de 2020 e terminará em outubro de 2024.
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: através de análise de documentos, entrevistas semiestruturadas.
- Que eu participarei das seguintes etapas: entrevista individual e que tenho a consciência que minha participação na pesquisa será apenas de cunho investigativo na pretensão de compreender o processo de efetivação das políticas públicas de inclusão do surdo em Palmeira dos Índios.
- Que na entrevista tenho consciência de que a população da pesquisa são gestores, coordenadores, professores de escolas que possuem alunos indígenas com deficiência.
- Que não são possíveis outros meios para se obter os mesmos resultados.
- Que a realização da pesquisa pode provocar incômodos. Contudo, caso ocorra algum incômodo, está disponível o serviço de psicologia oferecido na Universidade Federal de Alagoas.
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: os resultados da pesquisa poderão subsidiar a discussão das políticas públicas de inclusão do surdo em Palmeira dos Índios, fomentando ações para sua efetivação.
- Que a minha participação será acompanhada do seguinte modo: com a presença da pesquisadora, que realizará as entrevistas.
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita pelos pesquisadores realizadores da pesquisa em publicações, documentos e eventos de âmbito acadêmico, tais como: revistas, congressos, projetos.
- Que será assegurado o sigilo sobre informações prestadas no que se refere à identificação de nomes, apelidos e outras formas de identificação.
- Que eu deverei ser indenizado por quaisquer danos que venha a sofrer ao longo de minha participação na pesquisa.
- Que não haverá ressarcimento, pois eu não precisarei desembolsar nenhuma quantia para participar dessa pesquisa.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr(a).

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Anexo B - Censo Escolar da Educação Básica (2019).

Pessoas de dois anos ou mais de idade (1 000 pessoas)																										
Grandes Regiões e Unidades da Federação	Cor ou raça			Grupos de idade												Classes de percentual de pessoas em ordem crescente de rendimento domiciliar per capita (1)										
	Branca		Preta ou Parda		De 2 a 9 anos		De 10 a 17 anos		De 18 a 29 anos		De 30 a 39 anos		De 40 a 59 anos		Com 60 anos ou mais		Até 20%		Mais de 20% até 40%		Mais de 40% até 60%		Mais de 60% até 80%		Mais de 80%	
	Sem deficiência	Com deficiência	Sem deficiência	Com deficiência	Sem deficiência	Com deficiência	Sem deficiência	Com deficiência	Sem deficiência	Com deficiência	Sem deficiência	Com deficiência	Sem deficiência	Com deficiência												
Brasil	81 609	9 916	103 421	332	21 088	561	23 525	1 063	35 244	1 177	31 108	5 592	50 590	8 534	25 865	2 844	36 712	3 819	37 352	4 742	36 386	3 301	37 893	2 543	38 953	
Norte	3 024	1 085	12 981	36	2 344	65	2 644	112	3 434	114	2 692	451	3 599	578	1 515	381	5 672	360	4 066	368	2 728	152	2 017	95	1 735	
Roraima	99	23	358	1	80	2	76	3	109	3	79	10	106	11	37	10	166	7	107	6	73	5	70	3	70	
Pará	1 271	562	6 305	17	1 084	30	1 235	48	1 629	57	1 296	229	1 678	300	719	204	2 890	197	1 987	184	1 262	59	807	37	689	
Amapá	138	49	611	3	121	3	129	5	177	4	116	21	155	21	57	18	261	15	190	12	106	8	107	5	91	
Tocantins	302	113	1 065	3	178	4	216	10	273	10	217	43	332	72	160	34	385	30	348	46	279	20	193	11	171	
Nordeste	12 974	3 934	36 596	116	6 028	213	7 036	348	9 798	456	8 324	1 808	12 645	2 533	6 194	1 392	18 077	1 528	12 349	1 530	8 965	628	5 632	389	4 968	
Maranhão	1 248	482	4 884	14	879	26	1 060	36	1 318	50	991	212	1 359	276	607	179	2 792	185	1 594	166	912	55	541	29	374	
Piauí	643	236	2 220	6	306	7	420	18	555	28	474	92	746	157	378	68	977	76	696	86	528	46	360	31	316	
Ceará	2 295	651	5 628	23	963	34	1 077	61	1 592	80	1 333	294	2 010	458	1 013	225	2 798	286	2 047	276	1 472	99	928	62	733	
Rio Grande do Norte	1 176	192	1 915	10	367	16	400	23	636	26	510	87	799	141	396	69	981	77	779	87	567	43	405	27	372	
Paraíba	1 208	273	2 250	11	401	15	476	23	690	33	571	140	872	195	464	97	1 180	128	894	113	653	46	373	32	371	
Pernambuco	2 820	547	5 542	17	1 023	33	1 107	44	1 607	66	1 402	256	2 239	412	1 073	198	2 940	236	2 048	217	1 597	108	941	69	917	
Alagoas	753	207	2 171	7	357	9	472	21	583	22	467	104	731	132	342	95	1 227	87	703	68	464	27	283	19	271	
Sergipe	449	213	1 501	3	240	14	279	21	404	27	346	101	493	109	201	81	623	65	514	77	317	29	263	23	246	
Bahia	2 381	1 133	10 486	26	1 493	60	1 745	101	2 411	124	2 229	521	3 394	654	1 720	381	4 558	387	3 073	440	2 456	175	1 537	97	1 367	
Sudeste	40 526	3 506	37 810	105	8 203	179	8 909	409	14 403	394	13 132	2 188	22 647	3 699	12 276	829	9 232	1 283	13 997	1 787	16 032	1 641	19 356	1 432	20 896	
Minas Gerais	7 874	1 175	10 791	16	1 949	54	2 135	115	3 560	129	2 943	654	5 228	1 010	2 941	272	2 677	407	3 647	543	4 366	484	4 546	270	3 516	
Espírito Santo	1 400	205	2 155	5	407	11	455	11	660	24	656	108	945	160	467	48	542	74	720	93	777	62	847	42	703	
Rio de Janeiro	6 971	743	8 393	28	1 486	28	1 639	65	2 723	65	2 450	412	4 395	764	2 840	139	2 066	263	3 099	370	2 885	298	3 412	292	4 065	
São Paulo	24 282	1 384	16 471	56	4 362	87	4 681	217	7 460	177	7 083	1 015	12 079	1 765	6 027	371	3 947	540	6 530	782	8 004	796	10 551	827	12 612	
Sul	19 776	689	6 871	52	2 707	64	3 086	106	4 738	130	4 555	758	7 675	1 229	4 183	138	2 087	418	4 098	673	5 413	659	7 430	450	7 906	
Paraná	6 646	368	3 463	33	1 071	24	1 221	44	1 942	42	1 716	306	2 873	426	1 450	80	1 019	201	1 794	244	2 131	212	2 643	137	2 679	
Santa Catarina	5 179	98	1 230	11	656	14	696	27	1 156	30	1 121	167	1 853	275	1 013	24	298	66	675	147	1 408	177	2 070	111	2 042	
Rio Grande do Sul	7 951	223	2 178	8	980	26	1 168	35	1 640	58	1 717	284	2 950	527	1 719	34	770	151	1 629	282	1 874	271	2 716	202	3 185	

Anexos C – Dados de Pessoas com deficiência em 2019 segundo critério de cor e raça.

dados_pns.xlsx - LibreOffice Calc

Arquivo Editar Exibir Inserir Formatar Estilos Planilha Dados Ferramentas Janela Ajuda

Calibri 11 pt N I S A % 0.0 0.00 0.00

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y
1	Abrangência	Ano	Nome	Valor	Intervalo inferior	Intervalo superior																			
2	Raça/Cor	2019	Branca	8	7,7	8,3																			
3	Raça/Cor	2019	Preta	9,7	9,1	10,3																			
4	Raça/Cor	2019	Parda	8,5	8,3	8,8																			
5																									
6																									
7																									
8																									
9																									
10																									
11																									
12																									
13																									
14																									
15																									
16																									
17																									
18																									
19																									
20																									
21																									
22																									
23																									
24																									
25																									
26																									
27																									
28																									
29																									
30																									
31																									
32																									
33																									
34																									
35																									
36																									

Sheet1

Localizar Localizar todos Exibição formatada Diferenciar maiúsculas de minúsculas

Planilha 1 de 1 PaqeStyle Sheet1 Português (Brasil) Média: Soma: 0 100%

Fonte: Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)