



Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação
Formação Intercultural para Educadores Indígenas-FIEI

Solange Lima de Alkmim

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA BUKINUK:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**



**Belo Horizonte/MG
2022**

Solange Lima de Alkmim

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA BUKINUK:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Matemática.

Orientadora: Professora Dra. Michele Aparecida de Sá

**Belo Horizonte/MG
2022**



AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus pela vida e por permitir ultrapassar todos os obstáculos e alcançar os objetivos ao longo da realização deste trabalho, cada esforço e noites mal dormidas valeram muito a pena.

Como é bom poder parar, respirar e sentir esse momento de conquista.

Aos familiares que me incentivaram nos momentos difíceis e compreenderam minha ausência no decorrer dos estudos, que com palavras de carinho, conforto e incentivo ou até mesmo um sorriso fizeram meus dias melhores.

A comunidade Xacriabá, especialmente a Aldeia Sumaré I, as lideranças e pessoas da mesma que foram minhas referências.

Aos colegas, professores e bolsistas do FIEI da turma Matemática.

A minha orientadora, Professora Dra. Michele Aparecida de Sá pelo incentivo, paciência e dedicação no decorrer desse percurso.

“É justamente a possibilidade de realizar um sonho que torna a vida interessante”

Paulo Coelho



Caros leitores,

Ouçam o que vou falar
Sobre a Educação Especial
Aqui no Xacriabá.

Uma história bem bonita
Aqui vou relatar
Que é a Educação Especial
Que não podemos
Deixar passar.

Hoje é oito de setembro
Parei um pouco para pensar
Se não fosse à luta dos nossos líderes
Como que a educação aqui ia chegar.

(autora: Maria da Paixão- paxinha).

Na escola Bukinuk
Ofertamos a Educação Especial
Onde trabalhamos as diferenças
Que para nós isso é normal.

Conseguimos a sala de recurso
Que está em funcionamento
Para conseguirmos
Foi feito vários documentos.



Incluir é a nossa missão
Com um gesto acolhedor
Na escola Bukinuk
Trabalhamos com amor.

Somos todos iguais
E merecemos respeito
É difícil de acreditar
Que ainda existe preconceito.

Somos especiais
No mundo que Deus criou
Então porque não enxergar
O próximo com carinho e amor.



RESUMO

Este trabalho busca entender e refletir sobre o papel da escola indígena e sua relação com a educação especial. O estudo foi realizado na Escola Estadual Indígena Bukinuk - Sumaré I da etnia Xacriabá, uma vez que a escola está envolvida com a educação especial e considerando a realidade educacional e local. Assim, o objetivo geral deste estudo foi entender como acontece a educação de alunos/as indígenas da Educação Especial na Escola Estadual Indígena Bukinuk. E os objetivos específicos, foram: a) Apresentar como está sendo discutida a interface da Educação Especial com a Educação Escolar Indígena nas políticas e nos estudos. b) Descrever como acontece a educação dos/as alunos/as indígenas da Educação Especial na Escola Estadual Indígena Bukinuk. c) Apresentar os desafios e possibilidades para a educação dos alunos/as indígenas da Educação Especial na Escola Estadual Indígena Bukinuk. Para o desenvolvimento deste trabalho, recorri a leituras bibliográficas de autores indígenas e não indígenas que estudam a interface da educação indígena com a educação especial; realizei entrevistas, conversas informais, bem como registros de experiências e apliquei um questionário na escola. Foi abordado neste estudo discussões sobre o território Xacriabá, a aldeia Sumaré I, o processo de escolarização e implantação de escolas indígenas, o processo da educação especial na aldeia Sumaré I e algumas práticas educativas que buscam uma educação escolar indígena específica, diferenciada, comunitária e intercultural que atenda a demanda dos alunos indígenas públicos da educação especial. Por fim, concluo que a escola indígena Bukinuk tem papel importante no processo da luta pela inclusão, porque não é uma luta individual, mas sim uma luta coletiva, que no decorrer do caminho nos proporciona muitas transformações e experiências percebendo que somos todos iguais independente das diferenças.

Palavras-chave: Educação escolar indígena; Educação Especial; Xacriabá.

SUMÁRIO

Introdução	
1- Um pouco sobre minha vida	09
2- Meu primeiro tempo como estudante da UFMG.....	12
3- Interesse pelo tema, os objetivos e metodologia da pesquisa	15
4- A chegada da Pandemia do COVID-19 e o meu trabalho de Percurso	16
Capítulo 1. Educação Especial e sua interface com a Educação Indígena	19
1.1 - Interface da Educação Especial com a Educação Indígena nas políticas	19
1.2- Educação Especial e sua interface com a educação indígena nos estudos	22
Capítulo 2. Escola Estadual Indígena Bukinuk e a Educação Especial	29
2.1 –Território Xacriabá	20
2.2 - História da educação escolar na Aldeia Sumaré 1	31
2.3 - A Escola Estadual Indígena Bukinuk	35
2.3.1 – História da Educação Especial na Escola Estadual Indígena Bukinuk	39
2.3.2 Educação Especial na Escola Estadual Indígena Bukinuk	41
2.3.3 Os profissionais que trabalham na Educação Especial	43
2.3.4 O processo de acompanhamento da Educação Especial	44
2.3.5 Plano de Desenvolvimento Individual – PDI	44
2.3.6 Sala de Recursos	46
2.3.7 Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE)	49
2.3.8 Avaliação na Educação Especial	50
Capítulo 3. Desafios e as Possibilidades da Educação Especial na Escola Estadual Indígena Bukinuk	53
3.1 Desafios que precisamos refletir	53
3.2 Possibilidades para escolarização dos alunos indígenas público alvo da educação especial	54
Considerações finais	59
Referências	61

INTRODUÇÃO

1. Um pouco sobre minha vida



Chamo-me Solange Lima de Alkmim, nascida no município de Mangas e residente na aldeia Sumaré I, Terra Indígena Xacriabá, Município de São João das Missões, Norte de Minas Gerais.

Sou de origem humilde, filha de Hilda Lima de Alkimim, funcionária pública e João Fernandes Alquimim, lavrador, ambos residentes na aldeia Sumaré I. Somos em 6 (seis) irmãos, sendo 2 (dois) homens e 4 (quatro) mulheres e tenho um filho de 7 anos de idade.

Além de ser parte integrante e exigida no curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI), o trabalho de conclusão de curso (TCC) tem como objetivo a apresentação de uma pesquisa com temas voltados para a realidade da nossa aldeia, além de informar a todos que o lerem sobre minha vida (infância, familiar, escolar e profissional). Aqui estabeleço as fases mais marcantes da minha vida, brincadeiras de infância, primeiros anos escolares, momentos marcantes na família e minha vida profissional. Neste trabalho falarei também da escola na minha comunidade e meu primeiro tempo como estudante da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Sempre tive vontade de estudar, quando via os alunos passando para a escola ficava “doida” querendo ir também, até que um dia falei com minha mãe que iria até a escola para olhar os alunos na sala e fiquei na porta observando a professora ensinando os alunos, “doida” para entrar na sala, não via a hora de completar idade para estudar.

Então comecei a estudar no ano de 2001, exatamente aos 6 anos de idade, com a professora Nelza, fui matriculada na Escola Estadual Indígena Xukurank, escola sede na aldeia Barreiro Preto, porém funcionava na aldeia Sumaré I. Na época foi difícil porque fui direto para a 1ª série, pois não tinha educação infantil e nem PPA (período preparatório para alfabetização).

Lembro-me das condições que a escola nos oferecia, as salas eram bem simples e tinha apenas duas salas de aula, banheiro masculino e feminino e a cantina. As duas salas não comportavam todas as turmas, assim estudávamos em umas casas pequenas e antigas, conforme colocava as carteiras não dava para se mexer e para sair tinha que passar por cima das outras carteiras, quando chovia pingava goteiras nos cadernos e tinha que mudar de lugar.

Muitas vezes tínhamos que levar pedaços de madeira para poder fazer a merenda, inclusive no cardápio da escola tinha arroz com linguiça, arroz doce, outras vezes era apenas biscoito de água e sal com suco.

Os materiais escolares oferecidos aos alunos eram lápis, borracha e cadernos brochurão. Lembro-me quando a professora passava atividades, como ainda não sabia, começava a chorar, mas tinha o apoio da professora, conforme o tempo foi passando fui aprendendo e progredindo de série, recordo-me das músicas que cantávamos:



“borboletinha, atirei o pau no gato e uma quando íamos pegar merenda: vamos todos merendar...”.

Recordo ainda das dificuldades que tive, cheguei a levar os materiais em sacola plástica (saco de arroz 5k), quando tinha um plástico novo era a maior alegria, mas a vontade de estudar e aprender era tão grande que superei os obstáculos.

No ensino fundamental II, foi ficando complicado, tinha mais professores e as disciplinas foram ficando difíceis. Apesar dessas dificuldades, nunca reprovei em nenhuma matéria. O professor de matemática era bem rígido no ensino dos alunos, sempre incentivava todos a estudarem e se dedicarem para conseguirem um futuro melhor. Ele sempre nos tomava a tabuada, fazia perguntas sobre contas de multiplicação e divisão para ver quem tinha capacidade de passar de série. Aqueles que não sabiam retornavam para casa com o dever de estudar a tabuada para a próxima aula e era assim até que todos aprendessem. Nas disciplinas que exigiam leitura era da mesma forma, observava a ortografia, acentuação e as palavras difíceis, quem tinha dificuldade ficava como tarefa para ler em casa.

Em dezembro de 2008 conclui a 8ª série (9º ano), foi então que comecei a estudar o ensino médio, no primeiro dia de aula fui com um pouco de receio, por ser mais de cinco professores e as disciplinas mais difíceis, no entanto foi tranquilo, tinha certas dificuldades, mas posso dizer que as venci. No ano de 2011 formei no ensino médio, foi a maior alegria poder concluir a primeira etapa dos estudos básicos.

Depois de terminar os estudos demorei para começar a trabalhar. Dedicava meu tempo fazendo serviços de casa e olhando os irmãos menores, pois minha mãe trabalhava o dia todo, nesse período fui aprendendo a fazer adesivos para unhas e escovava cabelos, as clientes sempre gostaram do meu trabalho.

Quando engravidei, parei com serviços, ainda fazia nos primeiros meses de gravidez, mas quando o bebê nasceu já não dava mais para fazer, pois cuidar de bebê, cuidar da casa já estava puxado para mim. Até que em agosto de 2015, a liderança Levino Gomes de Oliveira foi em minha casa para ver se aceitaria trabalhar na escola, pois tinha surgido uma vaga de Professora de Apoio e ele tinha pensado em mim para ocupar essa função, fiquei tão feliz com a notícia e lógico que aceitei, porque tinha um filho que dependia de mim. Comecei a trabalhar na escola Bukinuk na aldeia Sumaré I, nesse mesmo mês no cargo de professora de apoio, por convocação da liderança Levino Gomes de Oliveira e pela Diretora na época Cleusa Cavalcante Silva de Alkimim. No início tive certa dificuldade em adaptar as atividades para o aluno, mas com ajuda dos colegas

consegui superar os desafios, em fevereiro de 2017 ingressei na faculdade de Pedagogia em que me formei em março de 2021. Permaneci no cargo de professora até abril de 2021, porque logo após minha formação surgiu uma vaga de Especialista em Educação Básica (supervisora pedagógica) onde as lideranças me indicaram para assumir o cargo e é nessa área que estou atuando até o presente momento nesse ano de 2022.

2. Meu primeiro tempo como estudante da UFMG

Sempre tive conhecimento sobre a existência do curso Formação Intercultural Para Educadores Indígenas (FIEI), pois tinha professores que viajavam para Belo Horizonte (BH) e um deles era meu cunhado. Através deles descobri o curso da UFMG e fui descobrindo ao longo do tempo que mais pessoas conhecidas e da comunidade passaram e se formaram no FIEI, então foi despertando a vontade de fazer a prova do vestibular, embora não acreditasse que pudesse conseguir.

Pessoas que passaram relataram que não foi só uma ou duas vezes que fizeram a prova, mas sim cinco vezes e só então conseguiram passar. Isso me incentivou, porque fiz a prova três vezes, inclusive foi na terceira que graças a Deus consegui. Quando saiu o resultado quase não acreditei que tinha conseguido passar, agradei tanto a Deus por essa benção, porque no dia de fazer a prova quase não cheguei a tempo, houve um imprevisto que cheguei no portão em cima da hora, entrei na sala todos já estavam em seus lugares com o caderno de prova em cima das carteiras, cheguei nervosa, olhei para um lado e para o outro, vi todo mundo calmo e então pensei: “não vou conseguir”, fiz todas as questões e a redação, entreguei o caderno de prova e sai toda desanimada. Mas Deus sabe o que faz, quando ele tem um propósito na vida da gente é porque somos capazes então é só confiar e esforçar para valer a pena. Minha família sempre me deu apoio e incentivo para tentar prestar vestibular na UFMG, porque compreendiam que iria trazer melhorias não apenas para meu conhecimento pessoal e profissional, mas também para minha comunidade. Assim como eu, eles ficaram muito felizes com minha conquista e servi de exemplo e incentivo para algumas pessoas e até mesmo para minhas irmãs e fico muito feliz com isso.

Foi passando-se os dias até que chegou a hora de viajarmos para BH e foi dando um aperto no peito por deixar filho e família por 35 dias em outro lugar, outro ambiente e modo de vida diferente, foram os dias mais difíceis da minha vida. Nos primeiros dias chorava de saudade do meu filho, quase não conseguia falar com ele pelo celular e ele



sofreu muito com minha ausência também, pois nunca tinha me separado dele por muitos dias.

Os primeiros dias na faculdade foram difíceis também, e a convivência com outros povos de etnias diferentes. Algumas vezes as aulas eram cansativas, pois demorou a adaptar-se com a nova rotina. Por outro lado, foi um desafio que tive que enfrentar passando por esses dias difíceis, afinal desafio maior foi conseguir passar na prova e consegui, então é só lutar para dar tudo certo até o final.

Aprendi coisas da minha comunidade de outra maneira, os professores do FIEI tem uma dinâmica de ensinar a realidade das nossas aldeias do jeito deles, mas que faz toda a diferença. Aprendi como ser uma professora indígena. Existem outras maneiras de resolver as operações matemáticas que não imaginava que fosse possível, são diferentes das que trabalhamos dentro da sala de aula na aldeia. O estudo das formas geométricas também me surpreendeu, é muito interessante o que estudamos sobre o tema e contextualizando com a realidade que temos na aldeia. Bom, e com isso, depois que me formar, sairei com conhecimentos para ajudar minha comunidade de forma direta ou indiretamente no que diz respeito a educação escolar indígena bem como professora indígena.



Fonte: Arquivo pessoal (2018)



Fonte: Arquivo pessoal (2018)



Fonte: arquivo pessoal (2018)



Fonte: arquivo pessoal (2018)

3. Interesse pelo tema, os objetivos e metodologia da pesquisa

O motivo pelo qual escolhi esse tema para fazer o trabalho de conclusão de curso é que já trabalhava com aluno público alvo da Educação Especial como professora de apoio e a partir disso buscar compreender como é a participação e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, no Atendimento Educacional Especializado; refletindo sobre o Atendimento Educacional Especializado na sala de recursos para os alunos indígenas da Educação Especial, como parte do processo de inclusão no contexto escolar indígena.

A partir deste contexto, delineou-se o objetivo geral que foi entender como acontece a educação de alunos/as indígenas da Educação Especial na Escola Estadual Indígena Bukinuk. E os objetivos específicos, foram: a) Apresentar como está sendo discutida a interface da Educação Especial com a Educação Escolar Indígena nas políticas e nos estudos. b) Descrever como acontece a educação dos/as alunos/as indígenas da Educação Especial na Escola Estadual Indígena Bukinuk. c) Apresentar os desafios e possibilidades para a educação dos alunos/as indígenas da Educação Especial na Escola Estadual Indígena Bukinuk.

Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa que utilizou como instrumento para coleta de dados a pesquisa bibliografia e documental, como também a aplicação de questionário para a coordenação da Escola Estadual Indígena Bukinuk, localizada na Aldeia Sumaré I. A pesquisa foi dividida em quatro etapas para coletar os dados, sendo elas: 1ª etapa - realizei estudos bibliográficos de trabalhos que relatam a interface da educação especial com a educação escolar indígena, dos autores: Sá e Caiado (2018), Silva e Bruno (2016), Sá (2011), Jesus (2018) e entre outros. A 2ª etapa - foi feita a pesquisa documental no Projeto Político Pedagógico da Escola Bukinuk e das Leis e Documentos que regulamentam a interface da educação especial com a educação escolar indígena, sendo eles: Constituição Federal de 1988 (C.F/88); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº.9394/96 (LDB/96); Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998); Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2012); Plano Nacional de Educação (2014-2024). A 3ª etapa resultou na elaboração e aplicação de um questionário para coletar informações

sobre a escola, alunos e professores. Onde responderam ao questionário: Professores, Diretora e Coordenação.

4. A chegada da Pandemia do COVID-19 e o meu trabalho de Percurso

No início de 2020, surgiram notícias de que a Covid-19 se espalhava pelo mundo. As primeiras reações não indicavam que o problema poderia chegar ao Brasil e muito menos nas nossas aldeias indígenas e nos atingir gravemente, como já circulava o conhecimento das consequências graves nos países que foram os primeiros atingidos. A nós, restavam até este início de ano, outros acontecimentos igualmente dramáticos no plano social, sanitário, ambiental, da segurança pública, que aparecem de forma corriqueira na mídia nacional.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) identificou então que se tratava de uma pandemia. Esta e outras palavras não faziam parte do nosso vocabulário, acostumado com termos relacionados às injustiças sociais, à corrupção, à violência doméstica e indígena, ao racismo, dentre outros já tão banalizados, por integrem narrativas sociais cotidianas.

No final do mês de março de 2020, as autoridades sanitárias brasileiras, diante da escassez de informações sobre a nova doença, pela falta de tratamento eficazes e para não impactar e comprometer o precário sistema de saúde, passaram a adotar, paulatinamente, o distanciamento social, o que se deu de maneira não uniforme nos municípios, estados e regiões do país. Entretanto, de forma geral, muitas escolas, igrejas, lojas, teatros, estádios de futebol foram fechados, e isso também aconteceu aqui, em nosso Estado e na nossa terra indígena. A grande maioria dos funcionários, servidores e outros setores passaram a fazer tarefas relacionadas às suas atividades funcionais, a partir de suas casas, onde foram autorizados e orientados a permanecer por decreto do município e organização dos caciques e lideranças. E nossa vida “normal” teve que ceder para uma normalidade diferente daquela que estávamos acostumados. Novas palavras começaram a fazer parte desta nova situação: distanciamento, isolamento social, *lockdown*, coronavírus, ventiladores pulmonares, intubação, pandemia, máscaras, e outras tantas.

Hábitos tiveram de ser rapidamente modificados para que o trabalho, a educação e o convívio familiar pudessem continuar de uma forma diferente do “normal”, representando “o novo normal”. No país, como aconteceu em todo o mundo, muitos perderam seus empregos, jornadas de trabalho foram reduzidas ou suspensas, e, nesse

quadro social, econômico e sanitário muito difícil, nas aldeias indígenas não foram diferentes.

Para prevenir que esse vírus entrasse nas aldeias, os caciques e lideranças decidiram fazer monitoramentos de barreiras sanitárias nas principais entradas do território Xacriabá onde quem participava eram as pessoas das próprias comunidades e sem comorbidade, com o objetivo de ter o controle de entrada de pessoas estranhas e das cidades com casos da COVID-19. No entanto essa iniciativa não foi o bastante, pois foi detectado o primeiro caso de COVID-19 em uma das aldeias Xacriabá e isso nos deixou muito abalados e com muito medo, logo foram aparecendo novos casos dentro das aldeias, no começo não foram casos graves, mas com o passar do tempo infelizmente veio acontecer alguns óbitos na nossa terra. Até que fomos abençoados para tomarmos as doses da vacina contra esse vírus, mas por outro lado nossas crianças menores de 04 (quatro) anos ainda não tomaram as doses da vacina, somente acima de 05 (cinco) anos até os 18 anos, por isso ainda temos essa preocupação.

Com relação ao meu trabalho de percurso, estava programado para o ano de 2020 os acompanhamentos, as entrevistas, fotografias, enfim, todo meu cronograma de trabalho, e ele foi interrompido por causa da pandemia, falo interrompido porque seria tudo presencial na escola com os alunos, professores e alguns pais de alunos com deficiência, e devido esse impasse não foi possível acontecer. Então fui me adaptando e fazendo algumas entrevistas por meio de comunicação digital (*online*) pela ferramenta via *whatsApp*. É difícil realizar um trabalho dessa forma, porque a gente tem o costume de conversar frente a frente para um melhor entendimento. No meu caso, estava programado para realizar uma entrevista com a liderança da aldeia e como essa pessoa é idosa e faz parte do grupo de risco, não pude fazer essa entrevista, justamente para evitar contato por causa do vírus. Mas como não pude ter essa conversa com ele, conversei com a esposa de seu filho que hoje é a vice Diretora da Escola Bukinuk e que conhece o processo da educação especial na aldeia Sumaré I, onde a mesma relatou sobre o processo de implantação da sala de recurso e a demanda para conseguir o professor do AEE, também fez parte de minha trajetória profissional quando iniciei como professora de apoio. A maioria das entrevistas foram realizadas por meio da ferramenta *whatsApp*, mesmo porque ainda não estamos livres desse vírus. Por outro lado, consegui realizar estudos de pesquisas bibliográficas onde consegui muita coisa a respeito. Enfim, o que desejava mesmo era as pesquisas presenciais, as observações participativas, os diários de

campo, fotografias, mas como isso não foi possível acontecer reinventei da forma que pude.



CAPITULO I

Educação Especial e sua interface com a Educação Indígena

Neste capítulo pretende-se abordar a interface da Educação Especial na educação indígena nas políticas, também é discutido a educação especial em sua interface com a educação escolar indígena nas pesquisas da área da educação.

1.1 – Interface da Educação Especial com a Educação Indígena nas políticas

O atendimento a pessoas com deficiência, teve início, no Brasil, no século XIX. Visava atender pessoas com deficiência sensorial, física e mental, essas ações eram isoladas, por isso essas iniciativas não estavam integradas nas políticas de educação, apenas em meados do século XX, especificamente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1961) é discutida oficialmente e instituída a denominação “educação dos excepcionais” neste documento, (MAZZOTTA, 2005).

De acordo com Mazzotta (2005) a promulgação da LDB/1961 marcou oficialmente as ações oficiais do poder público na área de educação especial, que antes se restringiam a iniciativas regionalizadas e isoladas no contexto da política educacional nacional.

No início da década de 1990 a Política Nacional Brasileira foi marcada pelo discurso esperançoso decorrente dos direitos sociais conquistados na Constituição Federal de 1988, da ênfase na universalização do acesso, mas que ao mesmo tempo vai dar espaço ao projeto neoliberal que prometia o ingresso do País na era da modernidade através da reforma do estado (MESQUITA, 2004).

Observa-se um contexto de revisão influenciada pelo criticismo relacionado aos serviços e as normas e políticas no âmbito da educação especial, que foi alimentado pelas orientações internacionais em torno do princípio da educação inclusiva. As referências às necessidades educacionais especiais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, vieram tanto atualizar os dispositivos que a constituição de 1988 dirigia aos indivíduos com deficiência, quanto priorizar a expansão de matrículas da rede pública regular (FERREIRA; NUNES, 1997).

O artigo 208 da Constituição Federal de 1988 trata da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do estado garantir as pessoas com

deficiências o atendimento educacional especializado, onde o mesmo deverá ser realizado de preferência em rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Na Lei de Diretrizes e Bases da educação (Lei n.9.394/1996) será oferecida a modalidade de educação especial em rede regular de ensino, havendo quando necessário apoio especializado ao atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados, essa oferta tem início a partir da educação infantil até ao longo da vida. Esses sistemas de ensino asseguram aos alunos com necessidades especiais: currículos, métodos, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades. Além disso, trata da formação dos professores para atendimento especializado a esses alunos. (BRASIL, 1996)

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a educação especial se constitui como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado (AEE), identifica as necessidades educacionais especiais, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta alunos e professores quanto a sua utilização nas salas comuns de ensino regular. O atendimento é diferenciado, porque as atividades desenvolvidas não são as mesmas aplicadas em sala de aula comum, esse atendimento tem a função de complementar e/ou suplementar a formação dos alunos com vistas a autonomia e independência na escola e fora dela.

No caso da Educação Escolar Indígena é uma educação voltada para os povos indígenas, respeitando suas especificidades culturais e procurando preservar suas culturas tradicionais, garantindo aos indígenas, suas comunidades a recuperação de suas memórias históricas, reafirmando a identidade étnica, valorizando suas línguas e ciências (BRASIL, 1988).

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998) é um documento importante para a educação escolar indígena, por contemplar princípios e fundamentos gerais do ensino para as diversas áreas do saber nas séries ou ciclos iniciais ou finais do ensino fundamental, discute também a atuação e a formação dos professores indígenas. Esse documento destaca as características da escola indígena: Comunitária, Intercultural, Bilingue/multilíngue, Específica e Diferenciada. Ela é comunitária porque é conduzida pela comunidade indígena de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios; é intercultural porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; é bilíngue/multilíngue porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais nova, as crenças, o pensamento e as práticas

religiosas, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas é, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua; é específica e diferenciada “porque é concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena”. (BRASIL, 1998)

Por muito tempo, professores indígenas reivindicaram a necessidade de terem um currículo mais próximos de suas realidades, com demandas para construção de propostas curriculares para as escolas de acordo as necessidades de seus povos, já que os modelos disponibilizados nunca corresponderam aos seus interesses, ou seja, com a realidade indígena. Desde a década de 1970 que a educação escolar indígena no Brasil apresenta avanços muito importantes sobre a legislação que a regula. A constituição de 1988 e a nova LDB de 1996 garantem o direito de organização escolar aos povos indígenas, tais direitos de organização se refere a um calendário próprio, grande autonomia sobre a criação, desenvolvimento e avaliação dos conteúdos a serem incorporados nas escolas indígenas.

A partir do contexto apresentado, verifica-se que a Educação Especial e Educação Escolar Indígena são duas modalidades de ensino que perpassam dois grupos de pessoas com histórico de exclusão na sociedade nacional. Ao aglutinar a condição de ser indígena e pessoa com deficiência percebemos uma dupla exclusão deste grupo. Na atualidade temos políticas que regulamentam a interface da educação especial com a educação escolar indígena, a seguir apresentaremos os documentos que abordam essa interface.

O primeiro documento é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. No documento é orientado 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.19).

Percebemos que para a aprendizagem dos alunos da educação especial, todos os processos devem ser assegurados para uma educação de qualidade, visando as práticas escolares que permitem aos alunos aprenderem, reconhecerem e valorizarem os conhecimentos que serão capazes de produzirem, segundo suas possibilidades e de acordo com as particularidades da Educação Escolar Indígena.

No segundo o documento denominado Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena (2012) é destacado que:

O atendimento educacional especializado na Educação Escolar Indígena deve assegurar a igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão com sucesso dos estudantes que demandam esse atendimento. Para efetivar essas condições faz-se necessária a ação conjunta e coordenada da família, da escola, dos sistemas de ensino e de outras instituições da área da saúde e do desenvolvimento social (BRASIL, 2012).

Para essa permanência dos estudantes indígenas da Educação Especial, é necessário a garantia de acesso à escola indígena, a participação e aprendizagem de todos os alunos que necessitam desse atendimento, para a construção de uma nova cultura de valorização das diferenças.

O terceiro documento é o Plano Nacional de Educação (2014-2024), na meta 4.3 do documento, é apresentado para o público alvo da educação especial o objetivo de: “4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas”. (BRASIL, 2014).

Sabemos que não a lugar melhor para ensinar do que a sala de aula comum, mas a sala de recursos é fundamental para trabalhar as necessidades específicas dos alunos da Educação Especial, e principalmente nas escolas indígenas, porque é neste espaço que eles aprendem a utilizar os recursos de tecnologia assistiva, adaptação dos recursos pedagógicos e promoção da acessibilidade curricular. Para isso, tanto os professores regentes de aulas/turmas quanto os do atendimento educacional especializado (AEE) precisam trabalhar juntos e ter a consciência de que a tarefa de ensinar exige conhecimento, competência e muito comprometimento com o ensino.

1.2 - Educação Especial e sua interface com a educação indígena nos estudos

Nas últimas décadas a comunidade acadêmica começou a estudar a interface da Educação Especial com a Educação Escolar Indígena e a intenção deste tópico é apresentar alguns estudos e seus resultados para compreendermos melhor o contexto da educação dos alunos indígenas com deficiência na Escola Estadual Indígena Bukinuk. Para este estudo escolhemos 07 (sete) trabalhos para apresentar os seus resultados.

Estudo realizado por Coelho (2011) intitulado “A constituição do sujeito surdo na cultura guarani-kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola” teve como objetivo investigar a constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá e compreender os processos de interação e comunicação na família e na escola. Os resultados apontaram que os sujeitos surdos não interagem no ambiente social e escolar da mesma forma que as crianças ouvintes, devido às barreiras linguísticas enfrentadas. De acordo com a autora a comunicação dessas pessoas restringe-se à utilização de sinais caseiros e icônicos com as pessoas da família, colegas e professores. Dos oito indígenas surdos identificados, três frequentam a escola indígena. Apenas dois indígenas dominam satisfatoriamente a língua guarani e a utilizam no ambiente familiar e escolar. Os dados indicam que cinco sujeitos em idade escolar não estão alfabetizados.

Coelho (2011) conclui que os indígenas surdos precisam dominar uma língua de sinais que lhes permitam a comunicação entre si e a comunidade indígena e a envolvente, o acesso à informação e à linguagem escrita para chegarem à níveis mais elevados de ensino e a compreensão da realidade em que vivem. Por fim, a autora argumenta que a efetivação do direito à educação da população surda passa pela abertura de espaço para o debate, reflexões, articulação entre os dois campos de conhecimento e o diálogo entre as diferentes culturas.

Estudo realizado por Sá (2011) intitulado “O Escolar indígena com deficiência visual na região da Grande Dourados, MS: um estudo sobre a efetivação do direito à educação” teve como objetivo identificar alunos com deficiência visual e as ações da gestão educacional para o atendimento às necessidades educacionais especiais da população indígena com deficiência visual. Sá (2011) concluiu nesse estudo que a efetivação do direito à educação e o sucesso dos escolares com deficiência visual na escola indígena diferenciada, envolvem: o acesso; a permanência com qualidade; a apropriação do conhecimento; a construção da interface com a Educação Especial; a garantia do AEE com apoio e suporte aos professores indígenas em sala de aula, apoio e suporte aos pais e família extensa; a elaboração do Projeto Político Pedagógico que contemple as necessidades específicas dos alunos da Educação Especial. Segundo a autora, as propostas pedagógicas deverão ser construídas com base nas necessidades específicas dos escolares com deficiência visual e nos aspectos culturais desse povo.

Estudo realizado por Souza (2011) intitulado “Crianças indígenas Kaiowá e Guarani: um estudo sobre as representações sociais da deficiência e o acesso às políticas

de saúde e educação em aldeias da região da Grande Dourados” teve como objetivo investigar a infância e as condições de vida da criança indígena Kaiowá e Guarani, com deficiência, em aldeias da Região da Grande Dourados, buscando mapear as políticas sociais e o acesso à saúde e à educação nas aldeias de Dourados/MS e de Paranhos/MS. Os resultados indicam que as representações sobre a deficiência no contexto indígena Kaiowá e Guarani sofreram transformações socioculturais e se expressam por diferentes percepções: alguns membros da comunidade indígena narram que a deficiência sempre existiu e o que a determinava era o próprio dono (Járy) da alma da criança, antes dessa se incorporar ao corpo, vinda dos diversos patamares do cosmo; outros negam a existência da deficiência entre os povos indígenas no passado; há os que garantem que havia como preveni-las e tratá-las com o uso de remédios naturais, rezas e obediência às regras instituídas pelo grupo; há ainda os que afirmaram que algumas dessas crianças eram eliminadas ao nascimento. De acordo a autora, em praticamente todos os grupos pesquisados os relatos indicam transformações culturais quanto à forma de ver e lidar com a deficiência e visualizam, ainda que de forma insipiente, soluções e melhores expectativas quanto ao desenvolvimento e sobrevivência da criança indígena com deficiência. Os dados da pesquisa indicam que a efetivação dos direitos fundamentais sociais: educação, saúde, moradia, proteção à maternidade e à infância e assistência aos grupos vulneráveis têm sido negligenciados às crianças indígenas com e sem deficiência e que a maioria vive em condições precárias de vida e estão fora da escola. Em consequência, a autora constatou-se a produção de deficiência, um índice elevado de deficiência física (paralisia cerebral). Por fim, a autora afirma que o principal avanço foi a concretização da escola diferenciada indígena que permite o acesso a escolarização de crianças com e sem deficiência e o acesso a níveis superiores de ensino, pois cresce gradativamente o número de jovens indígenas no ensino superior. Todavia, em relação à efetivação aos direitos sociais e o acesso às políticas de educação e saúde há fortes barreiras para serem superadas.

Estudo realizado por Lima (2013) intitulado “A criança indígena surda na cultura guarani-kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola” teve como objetivo investigar as formas de comunicação e inclusão da criança surda indígena no contexto familiar e escolar das Aldeias Bororó e Jaguapiru, em Dourados, MS. Os resultados revelaram que: a) a criança surda interage e se comunica na família por meio de sinais icônicos, participa das brincadeiras com os irmãos e pares na

escola; observa-se ausência do fogo doméstico, espaço de socialização, de vínculo na parentela e transmissão cultural; b) os pais relatam dificuldade na comunicação com seus filhos surdos, realizam-na por meio de apontamentos em situações emergenciais do cotidiano; os professores indígenas apontam como facilidade a presença do intérprete de Libras, que supre a falta de diálogo entre o professor do ensino comum e o aluno surdo; indicam como dificuldade a falta de formação específica para a educação dos surdos; c) as estratégias utilizadas pela família consistem na atuação dos irmãos que se comunicam de maneira mais efetiva, utilizam senhas e alguns sinais simples da Libras; estes assumem a responsabilidade de mediar a comunicação e a inclusão da criança surda na família e na escola; a estratégia utilizada pela escola constitui-se na presença do intérprete de Libras nas escolas, como mediador entre os professores indígenas e o aluno surdo. Por fim, a autora constatou que o lugar ocupado pela criança indígena surda na cultura guarani-kaiowá ainda é de invisibilidade, perpassado pelas representações sociais da impossibilidade da fala, da aquisição de conhecimento e assimilação da cultura tradicional, fatores esses determinantes na constituição das identidades culturais e linguísticas. Por fim, a autora argumenta que nesses contextos, marcados por contradições e posturas ambivalentes de pais, professores e gestão escolar, emerge a necessidade de constantes negociações, troca de saberes entre todos os envolvidos, tendo em vista possibilitar condições favoráveis à aprendizagem das crianças indígenas surdas, ao desenvolvimento das potencialidades linguísticas, cognitivas e socioculturais.

Estudo realizado por Sousa (2013) intitulado “A organização do atendimento educacional especializado nas aldeias indígenas de Dourados/MS: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para a área da surdez” teve como objetivo analisar a oferta do Atendimento Educacional Especializado para surdos nas Salas de Recursos Multifuncionais no contexto das escolas indígenas do Município de Dourados/MS. Os resultados da pesquisa revelaram que, apesar dos professores demonstrarem grande interesse para que os alunos com deficiência sejam atendidos de forma adequada nas SRMs, ainda se encontram muitos obstáculos para que isso aconteça, pois o desconhecimento dos familiares e de muitos profissionais da educação para lidar com a questão da deficiência, ainda é muito grande. De acordo com a autora os professores demonstraram necessidade de formação específica para lidar com os alunos indígenas com deficiência, ainda que algumas formações sejam oferecidas por órgãos educacionais da região. Somado a isso, Sousa (2013) observou-se o espaço inadequado, onde

funcionam as SRMs, com precariedade de iluminação, ventilação e materiais didáticos específicos para desenvolver o trabalho de qualidade com os alunos, estimulando, assim, as suas habilidades. Por fim, a autora constatou, nesta pesquisa, a necessidade de que as SRMs estejam se adequando a realidade indígena, demonstrando, dessa forma, o respeito e a valorização pela língua e pela cultura do povo.

Estudo realizado por Silva (2017) intitulada “Formação de professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígenas” teve como objetivo desenvolver, em conjunto com os professores que atuam no AEE das escolas indígenas de Dourados, MS, um programa de formação continuada para investigar as ações pedagógicas presentes nas SRMs e analisar os impasses, os obstáculos e os desafios do AEE e da inclusão escolar. Os resultados evidenciaram que há necessidade de formação inicial/continuada para professores do AEE das escolas indígenas, conforme os preceitos da escola diferenciada, específica, bi/multilíngue, comunitária e intercultural. De acordo com o autor o AEE nas escolas estudadas enfrenta diversos obstáculos, tais como: espaço físico inadequado; carência de recursos e materiais didático-pedagógicos na língua Guarani; ausência de uma língua de sinais em Guarani; dificuldades na avaliação das necessidades específicas e formação continuada não específica para o contexto da aldeia. Silva (2017) conclui que os fatores mais enfatizados por todos os participantes foram a formação continuada dos professores da classe comum para atendimento às necessidades específicas no contexto da sala de aula, o entendimento do papel do AEE e a construção da articulação entre o AEE e a Escolarização Indígena. Por fim, o autor argumenta que as análises indicaram que para a superação desses desafios a política de formação precisa superar as práticas hegemônicas e transitar entre diferentes espaços intersticiais e fronteiras dos conhecimentos para a (re) significação do AEE numa perspectiva política, intercultural, capaz de mobilizar a participação e o exercício crítico do fazer pedagógico.

Estudo realizado por Silva (2016) intitulada “Identificação e avaliação funcional de crianças indígenas kaiowá e guarani com deficiência visual e paralisia cerebral de 0 a 5 anos” teve como objetivo avaliar a visão funcional e o desenvolvimento global de crianças indígenas Kaiowá e Guarani com paralisia cerebral na faixa etária de zero a cinco anos nas aldeias de Dourados, MS. De acordo a autora, os resultados indicaram que (a) as crianças indígenas com suspeita de deficiência visual não passam por avaliação oftalmológica e por avaliação do sistema funcional da visão; (b) há ausência de Programa de Intervenção Precoce quer na saúde indígena quer na educação especial e (c) os

protocolos traduzidos à linguagem dos pais e os recursos e materiais adaptados ao contexto cultural indígena permitiram identificar as necessidades específicas decorrentes da situação da deficiência, bem como refletir com os pais e professores sobre as estratégias para estimulação visual e desenvolvimento dessas crianças. Por fim, a autora argumenta que o estudo de caso possibilitou reflexões sobre os pontos fortes, as dificuldades e necessidades específicas do educando, bem como trouxe sugestões como atividades, adaptação de recursos e materiais pedagógicos e, principalmente, estratégias de interação, comunicação e linguagem e uso funcional da visão para otimização do desenvolvimento global e para melhores oportunidades de aprendizagem.

Estudo realizado por Jesus (2018) intitulado “Educação intercultural indígena e educação matemática: o percurso de um jovem surdo da etnia pataxó” teve como objetivo compreender como um aluno indígena surdo Pataxó aprende os conhecimentos tradicionais do seu povo, os saberes e os fazeres que circulam no território, bem como os conhecimentos matemáticos, previstos no currículo escolar. Os resultados apontam a presença de desafios para a inserção do aluno indígena surdo na educação formal e indicam uma forte relação do sujeito com o território, como campo de conhecimento e práticas, o que evidencia a necessidade de uma maior articulação dessas duas dimensões educacionais. Segundo o autor um ponto a ser destacado se refere à questão da deficiência nas comunidades indígenas. Embora o Brasil adote uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), é necessário considerar que a relação das populações indígenas com a discussão relativa à deficiência apresenta particularidades. Nesse sentido, muitas nomeações empregadas nos contextos urbanos para denominar uma condição intelectual, mental, sensorial, física diferenciada, não operam do mesmo modo nos contextos indígenas. Por fim, o autor argumenta que as possibilidades de diálogo entre a educação matemática no território indígena e o percurso escolar de estudantes que apresentam particularidades sensoriais, físicas, psíquicas e/ou mentais nesse contexto, reafirmando, assim, a importância de se reconhecer a dimensão plural e diversa do espaço escolar.

Estudo realizado por Franco, Silva e Regina (2017) intitulado “A inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais nas escolas Xakriabá: Xukurank e Uikitu Kuhinã” teve como objetivo construir um diagnóstico para o melhoramento da qualidade da Educação Especial dentro da escolarização diferenciada nas escolas Xakriabá, e compreender a dinâmica da inclusão no contexto da Educação Especial. Os resultados

apontados na pesquisa são sobre a Sala de recursos, mostrando alguns elementos importantes em relação às práticas pedagógicas e comparando uma escola que possui Sala de recursos com outra que não tem esse serviço. Em entrevista com professores, diretores e lideranças, buscamos entender como as escolas eram antes, se tinha alunos com necessidades educacionais especiais e como era a metodologia usada. Além disso, o trabalho aborda a história da educação das escolas indígenas, focalizando a escolarização Xakriabá.

De acordo os autores, quando se fala na experiência que as escolas passaram e que se pensa num modelo de educação indígena diferenciada, devido à fragmentação que as escolas indígenas passaram, hoje se pensa uma educação indígena voltada para os povos indígenas, então ela ganha um novo sentido. Assim, garantir o acesso aos conhecimentos ocidentais e tradicionais sem precisar negar a especificidade cultural. Mesmo quando os governos não querem aceitar o modo de trabalhar numa escola indígena, a luta é constante para que nossos modos sejam aceitos. E por fim os autores argumentam que o trabalho vem também fazer registro do processo de escolarização indígena e da Educação Especial Indígena para que futuras gerações conheçam e dêem continuidade a esse trabalho. As Escolas Indígenas Xukurank e Uikitú Kuhinã, com suas experiências já conquistadas, servem como um ponto de referência para outras escolas indígenas, tanto no sentido de conseguir o professor de apoio e a implantação da sala de recursos, quanto no sentido de buscar a contratação de outros professores que atendam as demandas das escolas indígenas, em todas as suas especialidades.

Esses trabalhos nos mostram a importância de estudarmos sobre o assunto, porque na maioria das vezes as pessoas sempre observam os indivíduos com deficiência a partir de suas limitações, e se esquecem que esse público tem direitos e merece ser respeitado independente de qualquer diferença ou necessidade. Na realidade, a inclusão é vista como um desafio, causando angústias e expectativas em grande parte dos profissionais da educação. Não faz sentido em preservar modelos de ensino tradicional, desrespeitar as diferenças, mantendo uma escola excludente nos dias atuais. O artigo 208 da Constituição Federal, descreve que o atendimento educacional especializado as pessoas de deficiência, deve ser preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988)



CAPÍTULO 2

Escola Estadual Indígena Bukinuk e a Educação Especial

Neste capítulo é apresentado brevemente o Território Xacriabá especificamente suas características e divisão das aldeias que compõem o Território. Assim, como uma pequena apresentação da aldeia Sumaré I, história da escola da aldeia Sumaré I (dificuldades e conquistas) e organização atual da mesma.

2.1 –Território Xacriabá



Fonte: Imagem de Satélite da Terra Indígena Xacriabá. Fonte: Google Earth (2013) mapa que localiza o território indígena xacriabá e as áreas de ampliação e as retomadas.

A Terra Indígena Xacriabá está localizada no extremo norte de Minas Gerais, no Município de São João das Missões, em um território com aproximadamente 53 mil hectares de área demarcada, podendo chegar num total de 96 mil hectares, com as áreas que estão em processo de retomada. A região possui vegetação variada como tabuleiro (cerrado) e matas. O clima é seco, na maior parte do ano. Limita-se com as cidades de São João das Missões, Manga, Miravânia, Itacarambi e Januária.

¹O território está localizado em uma região rochosa e montanhosa, com poucas áreas planas que inviabilizam a produção de alimentos. Nossa terra é dividida atualmente em aproximadamente 42 aldeias e subaldeias, sendo elas: Brejo Mata Fome,

¹ Informação coletada do percurso acadêmico das autoras Eliane Neves e Maria Xavier (2020)

Tenda/Rancharia, Morro Vermelho, Boqueirão, Prata, Custódio, Caatinginha, Riachinho, Riacho Comprido, Olho D'água, Imbaúba I, Imbaúba II, Pedra Redonda,

Riachão, Riacho do Brejo, Terra Preta, Morro Falhado, São Domingos, Santa Cruz, Itapicuru I, Itapicuru II, Sapé, Brejinho, Barreiro Preto, Sumaré I, Sumaré II, Sumaré III, Vargens, Poções, Barra do Sumaré I, Barra do Sumaré II, Itacarambzinho, Forges, Riacho dos Buritis, Pedrinhas, Peruaçu, Pindaíbas, Vargem Grande, Caraíbas, Dizimeiro, Veredinha, Olhos D'água dos Pimentas. Podendo esse número variar, conforme os processos de retomada.

Estima-se uma população atual de aproximadamente 12 mil indígenas, os quais se organizam nestas localidades. Em todo o território há uma organização interna, na qual atualmente existem caciques, lideranças e vice-lideranças. Tanto os caciques, como as lideranças são escolhidos a partir de diversos fatores, como: a trajetória de vida de cada um; a descendência familiar, o respeito e confiança que recebem da comunidade, por ter contribuído para o desenvolvimento do grupo social, por ser mais velho e/ou sábio, por ser escolhido pelo pajé ou ancião da aldeia; bem como participação ativa nos processos de luta pela ampliação do território (ABREU, 2018). Com a retomada das aldeias Vargem Grande e Caraíbas, João Batista dos Santos (conhecido como João de Jovina) se tornou Cacique. (NEVES; SILVA, 2020).

Na aldeia Sumaré I, a vegetação predominante é o cerrado, conhecido pelos moradores por tabuleiro. A aldeia possui cerca de 467 habitantes onde as principais atividades de subsistência são: a agricultura familiar, criação de animais domésticos, trabalho assalariado de funcionários da educação e saúde, aposentados, pensionistas e beneficiário do bolsa família, com a produção de artesanatos (barro, seda da palha de buriti, madeira, ossos de animais entre outros), plantação de roças, embora muitas vezes, por falta de chuva, a colheita não é a esperada, outras vezes nem nascem o que é plantado.

Na organização interna da comunidade, há uma liderança e uma vice, para conduzir a parceria com a organização interna em prol de melhoria para os habitantes da aldeia.



Foto aldeia Sumaré I-

Fonte: pesquisa na internet- google



Foto aldeia Sumaré I-

Fonte: pesquisa na internet- google

2.2 - História da educação escolar na Aldeia Sumaré 1

A escolarização na Aldeia Sumaré 1 iniciou-se no ano de 1953, com os professores não indígenas. Quem estudava com esses professores eram aqueles que os pais tinham mais condições para pagar ou através de pagamentos de mantimentos ou mercadorias. Nesta época não tinha seriação apenas se alfabetizava. Com o passar do tempo esses professores foram saindo, indo embora e deixando seus próprios alunos continuarem com o trabalho que eles começaram e foi passando dos pais para os filhos e de filhos para netos e assim por diante. Com isso, os alunos ficaram uma temporada sem estudarem, por causa da dificuldade de ensinar e além de tudo isso, quem poderia pagar os professores eles viam dar aula nas casas e aqueles que não tinham condições teriam de andar 03 léguas, saiam do Sumaré I no Domingo com suas despesas nos ombros e iam a pé até a Várzea Grande para estudar. Ficavam a semana toda e só voltavam para suas casas no sábado.

O processo da educação escolar nesta aldeia – Sumaré I – funcionou até 1995 como pertencentes ao município de Itacarambi sendo, portanto, escolas municipais. Os professores eram contratados pela rede municipal e estes eram provenientes da cidade de Itacarambi. Esses professores eram de fora e trabalhavam de terça a quinta-feira para passar os finais de semana em casa, nos dias que trabalhavam a comunidade cedia uma casa para eles ficarem durante os dias que ficavam aqui na aldeia. Com isso prejudicava os alunos, pois os professores não trabalhavam todos os dias da semana e os alunos não aprendiam o que tinha que aprender, além do que não trabalhavam de acordo com a realidade do nosso povo. Neste período, só atendia basicamente o Sumaré I, Sumaré II, Sumaré III, Caatinguinha e Vargem. Já da aldeia Peruaçu as pessoas estudavam no

município de Januária na comunidade de Areião e no município de Itacarambi na comunidade da Várzea Grande.

Como alguns jovens da comunidade já tinham concluído o Ensino Fundamental Nível I, as lideranças decidiram buscar ajuda na SEE/MG (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais) e FUNAI (Fundação Nacional do Índio) para garantir que jovens escolhidos da comunidade pudessem fazer um curso de formação para depois atuarem como professores na comunidade. O esforço das lideranças não foi em vão, por que em 1996 começou no Parque do Rio Doce o PIEI- Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais. Os jovens escolhidos para fazerem esse curso foram seis, alguns até menores de idade, mas isso não seria impedimento para estudarem e depois trabalharem na comunidade, pois o mais importante era o compromisso que todos tinham firmado com a comunidade. Esses jovens tinham a responsabilidade de comparecer as etapas intensivas no Parque duas vezes ao ano, além disso, tinham também atividades na comunidade e também um estágio que faziam nas turmas que ainda funcionava por professores não indígenas. Ao longo do curso de Magistério Indígena os jovens iam sendo avaliados para saber se estavam seguros para atender as turmas que já funcionavam na comunidade com os professores não indígenas.

Em 1997, a escola do Sumaré I, assim como todas as escolas do território Xakriabá, passam a ser administradas pelo Município de São João das Missões, onde os professores que atuavam ainda eram não indígenas. Em julho do mesmo ano, os jovens da comunidade que estavam cursando o magistério Indígena, começam a atuar na comunidade substituindo os professores não indígenas. O atual prefeito da época não aceitava a contratação desses jovens nas escolas da comunidade, pois alegava serem incapazes de atender as turmas e, além disso, alguns eram menores de idade. Por essa resistência por parte da administração de São João das Missões, na época foi formada então uma comissão que era composta por cacique, lideranças e pessoas representantes da Secretaria de Estado da Educação que reuniram com o prefeito para tentar resolver esse impasse que acreditamos ser uma forma discriminatória para com os indígenas Xacriabá.

Depois de muita persistência e conversas intensas finalmente a contratação desses jovens professores em formação foram aceitas. Onde a escola passa a se chamar Escola Municipal Boa Esperança. Através do PIEI (Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais), a educação começa a ter resultados significativos, pois

nossos alunos passam a ter aulas todos os dias e surgem também aberturas para que a escola tenha os funcionários todos indígenas, funcionários esses: professores, diretores, professor no cargo eventual, auxiliar de secretaria e auxiliar de serviços gerais. Em 1998, as escolas Xacriabá saem da esfera Municipal e passa para a esfera estadual, onde a nossa escola funciona como segundo endereço da Escola Estadual Indígena Bukimuju - Aldeia Brejo Mata Fome, escola sede que atendia vários outros endereços e o que tinha nosso primeiro diretor indígena - José Nunes de Oliveira e todos outros funcionários também indígenas. Nossa escola funcionou vinculada a escola Bukimuju até o ano de 1999 e nossos professores que cursavam o PIEI chegaram ao final do curso ficando habilitados a trabalharem com o ensino fundamental nível I.

A partir das demandas que foram surgindo devido à distância das aldeias que essa escola sede atendia, até mesmo pelo acúmulo de serviço por ter grande quantidade de alunos e funcionários, em 2000 tem-se a necessidade de desmembramento da nossa escola da Escola Bukimuju, onde passa a ter sua direção na aldeia Barreiro Preto com o nome de Escola Estadual Indígena Xukurank (Boa Esperança), ela também funcionava com vários segundos endereços, sendo eles: Sumaré I, II e III, Caatinginha, Custódio, Peruaçu, Vargens, Riacho dos Buritis, Pindaíbas, Pedrinhas, Poções, Itacarambzinho, Forges, Olhos d'água e Brejinho. De acordo o parecer favorável nº 118/2000, 26/02/2000-Portaria 677/2000, a SEE autoriza o funcionamento da Escola Estadual Indígena Xukurank em consonância ao Decreto nº 41038, 09/05/2000, publicada em 07/11/2000 para atender o ensino Fundamental de 1ª a 4ª série. Com alguns alunos da comunidade que já tinham a 4ª série a comunidade começa a preocupar pela continuidade de estudos desses jovens e reivindicam o ensino de 5ª a 8ª série. Depois de muitas reuniões e reivindicações foi criada no mesmo ano a turma de 5ª a 8ª série na Aldeia Barreiro Preto com 40 alunos que ficou sendo segundo endereço da Escola Estadual Indígena Bukimuju. Para atender também a 5ª série os professores que lecionavam na comunidade Barreiro Preto faziam rodízio trabalhando em outras aldeias que tinham a 5ª série. Depois de muita luta conseguimos vencer mais uma etapa, em 2001 sai o desmembramento da turma de 5ª série da Escola Estadual Indígena Bukimuju, através do parecer da Secretaria, autoriza ministrar o ensino de 5ª a 8ª série. Como nossos professores tinham habilitação somente para lecionar até a 4ª série, passam por pequenas etapas de cursos fornecidos pela secretaria de estado da educação e assim continuam a atender o ensino fundamental nível II. Hoje, já estamos oferecendo na comunidade o Ensino Médio.

Em 2004, com o aumento da clientela, a comunidade de Sumaré I veio a reivindicar ao órgão competente, a SEE/MG, a criação de uma Escola sede nesta aldeia e a escola passa a atender o Ensino Fundamental de 09 anos. Através do Decreto nº. 43934, de 23 de dezembro de 2004 e Portaria nº. 62/2005 autoriza o funcionamento da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental, de forma imediata, oferecendo o Ensino Fundamental completo. Em janeiro de 2005, por Decreto nº. 43.934 houve a mudança de denominação, passando esta escola a se chamar Escola Estadual Indígena Bukinuk, que quer dizer Índio.

No ano de 2006 devido a reivindicações e a necessidade de atendimento ao Ensino Médio nas escolas indígenas, foi criada turmas para participar do Curso de Formação Intercultural para Educadores – FIEI/Prolind, que tinha como objetivo dar continuidade na Formação dos Professores Indígenas com habilitações multidisciplinares para dar aulas nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, que participaram do magistério indígena ou aqueles que ministravam aulas e já tinham concluído o Ensino Médio. O curso é organizado entre módulos intensivos na capital Belo Horizonte durante quatro semanas e Inter módulos realizados em aldeias a cada semestre em todo mês de maio durante cinco anos tendo sua formatura no ano de 2011, participaram as etnias: Pataxó, Krenak , Maxacali , Caxixó, Pancararu, Xacriabá, Xucuru-Kariri, realizado pela Universidade Federal de Minas Gerais com parceria e financiamento pela Secretaria Estadual de Educação com o apoio da Fundação Nacional do Índio - FUNAI e Fundação Nacional de Saúde – FUNASA (hoje em dia é Secretaria de Saúde Indígena SESAI).

Em consequência da experiência e das reivindicações dos povos indígenas foi criado um curso regular de Formação Intercultural para Educadores Indígenas – FIEI/REUNI com forma de acesso através de vestibular diferenciado realizado pela primeira vez no ano de 2008, para formar a primeira turma no ano de 2009 com habilitação em Ciências Sociais e Humanas, segunda turma 2010 com habilitação em Matemática, em 2011 com Habilitação em Ciências da Vida e Natureza e 2012 com habilitação em Línguas, Artes e Literatura e quando uma turma forma outra com a mesma Habilitação. É organizado igual ao FIEI/PROLIND entre módulos intensivos durante cinco semanas na capital Belo Horizonte e Inter módulos realizados nas aldeias por semestre durante 4 anos participando as seguintes etnias: Pataxó - BA, Pataxó – MG, Tupiniquim – ES, Guarani – RJ, Pancararú – PE e Xacriabá – MG.

Em reivindicação de toda a comunidade escolar, a secretaria de Estado de Educação, através do Ofício nº 225/06, da Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental concedem autorização especial para funcionamento da organização de ensino, assim proposto: Período Preparatório de Alfabetização destinado às crianças de 06 anos e organização em série para os demais anos letivos de Ensino Fundamental. Isso se deu devido a questionamentos da comunidade escolar em não atender a filosofia e funcionamento do ciclo, e principalmente dos professores, por ter maior facilidade de trabalhar com uma organização em série e ainda escolhendo o sistema de notas utilizadas em avaliações.

Em 2008 a Escola Estadual Indígena Bukinuk passou a atender o Ensino Médio por meio de autorização da Portaria nº 51, de 13 de janeiro de 2009, assim tendo esta modalidade de ensino na Aldeia Sumaré I, mas atendendo também seus respectivos segundos endereços.

2.3– A Escola Estadual Indígena Bukinuk



Fonte: arquivo pessoal-Solange Lima



Fonte: arquivo pessoal-Solange Lima (2019)

Escola Estadual Indígena Bukinuk foi fundada em janeiro de 2005, está localizada na aldeia Sumaré I onde a mesma foi demarcada no ano de 1987, possui cerca de 467 habitantes e aproximadamente 136 famílias.

A escola sede na Aldeia Sumaré I funciona em um prédio próprio contando com 05 salas de aula e 1 (uma) sala onde está instalada a biblioteca; 1 (uma) Cantina, 2 (dois) banheiros, 1 (uma) dispensa. Há um espaço em seu entorno que é utilizado para atividades do recreio e quando necessário às aulas de Educação Física, que também é ministrada no campo de futebol, que se localiza em uma distância considerável, bem como utilizando o pátio da escola. Uma quadra poliesportiva está em processo de construção, fica próxima à escola sede para atender os alunos e a comunidade em atividades esportivas ou recreativas. Há também o projeto Casa de Cultura, Ponto de Cultura – LOAS, que promove atividades pedagógicas em relação à prática e articulação da cultura Xacriabá, este espaço ainda é comumente utilizado pela escola em algumas de suas atividades.

O trabalho da Secretaria da escola é feito num pequeno espaço, não muito próximo à escola, onde estão localizados todos os equipamentos, como computadores, máquina de xérox, retroprojetor, impressoras, armários, mesas e cadeiras.

Próximo a secretaria, em um prédio antigo da escola, funciona a Sala de Recursos para Atendimento Educacional Especializado dos alunos com necessidades especiais. Os atendimentos acontecem em dois turnos em dias alternados, os alunos desta aldeia e das aldeias vinculadas são atendidos nesse espaço. Ao lado da Sala de Recursos encontra-se

localizada a Sala de Informática com computadores e mobiliários para o atendimento aos professores e alunos, porém necessitando de assistência técnica especializada para garantia e manutenção frequente dos computadores e equipamentos.

Na escola Bukinuk existe aproximadamente 220 alunos matriculados atualmente, sendo 114 do sexo feminino e 106 do sexo masculino. Existe transporte escolar para os alunos somente do ensino médio, por essa etapa acontecer na escola sede da aldeia Sumaré I, no turno da noite e atender alunos das aldeias vizinhas, ou seja, dos segundos endereços da escola Bukinuk e são aproximadamente 91 alunos, o transporte é ofertado pelo município.

São 35 professores, todos indígenas que atuam na escola Bukinuk- Sumaré I, incluindo professores de cultura Xacriabá, professores de apoio, professores do uso da biblioteca e professor da sala de recurso. Sendo 27 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Desses professores 13 possui ensino superior, 3 têm curso de magistério indígena e 19 apenas o ensino médio e nenhum possui especialização.

Na escola possui 5 professores de apoio que trabalham com alunos da Educação Especial, todos com formação somente no ensino médio e 2 cursando o ensino superior e o professor da sala de recurso (AEE) com ensino superior.

A escola oferece três tipos de educação: educação de mundo, educação indígena e educação de campo. De acordo com o Projeto Pedagógico da escola a **Educação de mundo** – deve ser um instrumento para a interlocução entre os saberes da sociedade indígena e a aquisição de outros conhecimentos fortalecendo uma relação positiva entre comunidade indígena e a sociedade. O conhecimento do mundo tem que estar interagindo com os conhecimentos da ciência das comunidades indígenas, ou seja, das ciências que tem os mais velhos que é passada de geração para geração, respeitando também a organização e a história do povo envolvente. Com relação à **Educação indígena**, orienta-se pelos princípios da ação comunitária, reconhecendo e mantendo a diversidade cultural e linguística que cada comunidade possui cuja sabedoria será comunicada, transmitida e distribuída por seus membros contribuindo para a prática educacional a partir dos conhecimentos dos mais velhos. A educação indígena é diferente, porque é uma educação que preocupa muito com a cultura, a liberdade, realidade do seu povo vivida no dia a dia, a autonomia do seu povo com os direitos e a autossustentação do povo Xacriabá. Ao mesmo tempo em que se começa a discutir uma educação diferenciada tende a se pensar em mudar as práticas em sala de aula para que possa se chegar ao objetivo a ser alcançada. **Educação de campo**, também tratada como educação rural na legislação brasileira,

incorpora os espaços da floresta, da agricultura, e se estende, também, aos espaços pesqueiros, caixaras, ribeirinhos, quilombolas e extrativistas.

É oferecida na escola 3 (três) etapas de ensino, sendo elas: a) Educação infantil, a qual atende estudantes de 04 e 05 anos de idade e período Preparatório de Alfabetização que atende estudantes de 06 anos de idade completados até 31 de março do ano da matrícula. b) Ensino fundamental: anos iniciais - organização por seriação: 1º série, 2º série, 3º série e 4º série (2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano); Ensino fundamental: Anos finais - organizado por seriação: 5ª série, 6ª série, 7ª série e 8ª série (6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano); c) Ensino médio - com duração de 03 anos, pode ser organizado em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, grupos não seriados.

A escola oferece também três modalidades de ensino, sendo elas: **Educação de Jovens e Adultos** - a idade mínima para matrícula em cursos de ensino fundamental da educação de jovens e adultos/EJA é de 15 anos e no ensino médio é de 18 anos de idade. A **Educação especial** - modalidade transversal a todas as etapas do ensino regular, destinada á alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. E **Educação integral** – que compreende a educação como garantia do desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural. É fundamental a ampliação da jornada para um período entre sete e nove horas diárias e possível combinar aulas de 45 ou 50 minutos com tempos mais extensos. Com a proposta de Educação Integral houve a ampliação de mais uma jornada escolar para um período a mais para o aprendizado de maneira criativa e articulada, dando oportunidade para que o aluno esteja mais tempo na escola, é um período adicional sendo assim o suficiente na conclusão de seus aprendizados no ensino fundamental. Incentivando a buscar o interesse em aprender, descobrir e se aprofundar em vários assuntos que valorize a cultura educacional e tradicional Xakriabá.

Na escola Bukinuk a educação integral é oferecida aos estudantes do 1º ao 5º ano - anos iniciais e estudantes do 6º ao 9º ano - anos finais. Para autorização do funcionamento das turmas deve ter um quantitativo de no mínimo 05 (cinco) estudantes para cada turma e depende da aprovação prévia da SRE (superintendência regional de ensino) para inserção no SIMADE (sistema mineiro de administração escolar). A organização da educação integral é de responsabilidade da gestão escolar em diálogo com a comunidade escolar e liderança de cada aldeia. Portanto, as atividades poderão ser realizadas em sala de aula, espaços educacionais alternativos localizados no território indígena, mas especificamente nas aldeias, para o atendimento a esses estudantes. Para

tanto, justifica-se a oferta da educação integral com o intuito de fortalecer e consolidar as aprendizagens dos estudantes, pois tem a funcionalidade de aprofundar os conhecimentos dos alunos para uma educação mais ampla, assim dando suporte aos alunos dentro e fora da sala.

A escola funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno, onde no matutino as turmas do fundamental I, no vespertino ensino fundamental II e no noturno ensino médio e EJA.

A organização do calendário escolar é própria da escola, respeitando o tempo da seca e das águas, considerando ainda as práticas culturais, religiosas, sociais econômicas das comunidades envolvidas, bem como os dias santos, feriados e morte de pessoas de grande estima nas aldeias, à organização comunitária prévia deve ser respeitada. O calendário é construído junto com a comunidade de acordo a realidade cultural da aldeia podendo sofrer alterações, ou seja, ser flexibilizado quando necessário.

2.3.1 – História da Educação Especial na Escola Estadual Indígena Bukinuk

A Escola Estadual Indígena Bukinuk passou a realizar o atendimento educacional especializado (AEE) para os alunos da Educação Especial assim que recebeu os laudos expedidos por médicos especialistas, especificando por meio de CID (Classificação Internacional de Doença), o transtorno/deficiência de ambos. Até então, os pais desses alunos não entendiam que seus filhos possuíam necessidades educativas especiais (NEE), para eles os filhos eram “doentes”, até hoje é assim que algumas pessoas mais velhas da comunidade usam esse termo para falar de alunos com NEE. Somente depois de muitas consultas com especialistas em Saúde, os pais descobriram realmente que não se tratava de uma doença, mas sim necessidades especiais, retornando então com o laudo médico contendo o CID (Classificação Internacional de Doença) dos mesmos.

Nesse meio tempo, os pais demandaram sobre as dificuldades de aprendizagem dos filhos na escola, professores também justificaram a dificuldade em trabalhar com esses alunos por não terem uma formação/capacitação para atendê-los. Então foram feitas reuniões com a comunidade, lideranças, cacique, direção e colegiado e construíram um documento para enviar a SRE (secretaria Regional de Ensino) solicitando a necessidade de ter a sala de recurso para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Entenderam que as escolas indígenas também tinham o direito de receberem esse apoio, então não demorou muito para aprovarem a vaga para o(a) professor(a) do AEE.

Após muita luta, foi implantada a sala de recursos no ano de 2012, sendo a primeira professora indígena Laura Leite Alkimim para atender esses alunos, o que se configurou um avanço, onde o grande desafio está no estabelecimento de metodologias adequadas para suporte pedagógico a esses alunos tendo em vista as especificidades apresentadas por cada tipo de necessidade educacional especial.

Mas não pararam por aí, houve demandas também para ter o professor que ajudasse esses alunos dentro da sala de aula regular, pois o acompanhamento do aprendizado não é igual dos outros alunos e os professores regentes não estavam dando conta de acompanhar de perto os mesmos porque atendiam a turma em geral. Então fizeram reuniões novamente para solicitar deliberação do Professor de apoio, assim atenderam as demandas e foi aprovada a vaga para esse professor. E no ano de 2014 a Escola Bukinuk passa a contar com a primeira professora indígena de apoio, sendo eu Solange Lima de Alkmim, quando a escola percebeu que os alunos com necessidades educacionais especiais necessitavam de um atendimento mais específico.

Foi assim que iniciou às propostas de inclusão educacional dentro da educação indígena, a partir da sensibilidade do olhar para diferença dentro da diferença. Nossos alunos da Educação Especial passaram a serem vistos como pessoas comuns, que podem contribuir de diversas formas e nos mais variados aspectos, principalmente para as pessoas que estão a sua volta.

De acordo com os documentos normativos a modalidade Educação Especial deverá ser oferecida através do Atendimento Educacional Especializado, sendo esses documentos: Resolução SEE n. 4256/2020; Parecer CNE N° 17/2001; Resolução CNE/CEB N° 2/2001; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008; Orientação SD n° 01/2005 da Secretaria Estadual de Educação; PARECER N° 424/03; PARECER CEB 13/2009; Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Os documentos garantem aos alunos com deficiências e condutas típicas que dela necessitam em todas as etapas da educação básica um conjugado de ações, recursos e serviços educacionais especializados em uma coordenação que possa suplementar e/ou integrar a formação dos alunos tendo em vista sua autonomia na escola ou fora dela.

Atualmente a escola atende alunos com Necessidades Educativas Especiais, com diferentes tipos de deficiência, como: baixa visão, surdez, Transtorno do Espectro Autista

(TEA), deficiência múltiplas, deficiência física, transtorno global, deficiência intelectual/mental. Alguns desses alunos possuem professor de apoio e assim que passaram a receber tais atendimentos especializados apresentaram progresso e desenvolvimento da sua parte cognitiva no contexto escolar.

2.3.2 Educação Especial na Escola Estadual Indígena Bukinuk

Neste tópico será apresentada como acontece o atendimento dos alunos indígenas público alvo da Educação Especial na sala de recursos e na sala de aula regular da Escola Estadual Indígena Bukinuk.

O público da Educação Especial na Escola Indígena Bukinuk

Atualmente na Escola Estadual Indígena Bukinuk Sumaré I existe 10 (dez) alunos da Educação Especial matriculados no ensino regular e esses mesmos alunos frequentam o AEE oferecido na sala de recursos da escola. Os tipos de deficiência desses alunos são: Autismo infantil, retardo mental grave, retardo mental moderado, deficiência auditiva, deficiência intelectual, transtornos globais não especificados. Constando mais de uma deficiência em alguns alunos.

Os alunos da Educação Especial estão divididos da seguinte forma: 08 (oito) são do sexo masculino e 2 (dois) do sexo feminino com idades entre 08 à 25 anos, estando nas séries 3º ano (anos iniciais) 6º, 7º, 8º e 9º do ensino fundamental, 1º, 2º e 3º ano do ensino médio. Como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 1: Alunos da Educação Especial matriculados na Escola Estadual Indígena Bukinuk

Deficiência	Sexo	Idade	Ano	AEE/Apoio
CID F71.1- retardo mental moderado- comprometimento significativo do comportamento, requerendo vigilância ou tratamento F84- Transtornos globais do desenvolvimento.	Feminino	09 anos	3º ano E. F	SIM
CID 10-F90.0- distúrbios da atividade e da atenção	Masculino	12 anos	6º ano	NÃO

F72.1- retardo mental grave- comprometimento significativo do comportamento, requerendo vigilância ou tratamento F 84.9- transtornos globais não especificados do desenvolvimento	Masculino	16 anos	6º ano	NÃO
10-F84- transtornos globais do desenvolvimento CID10-F84.0- autismo infantil F72.1- retardo mental grave	Masculino	12 anos	7º ano	SIM
F71.1- retardo mental moderado- comprometimento significativo do comportamento, requerendo vigilância ou tratamento. G40.3- epilepsia e síndromes epiléticas generalizadas idiopáticas	Masculino	14 anos	9º ano	NÃO
CID 10 F71.1- retardo mental moderado CID 10 G40.0- Epilepsia e síndromes epiléticas	Masculino	18 anos	9º ano	SIM
CID: F72.1 retardo mental grave, comprometimento significativo do comportamento	Feminino	18 anos	1º ano A E.M	SIM
CID: F84 e o CID: F71.1 (Retardo mental moderado)	Masculino	19 anos	1º ano B E .M	SIM
H90.3-Perda de audição bilateral neurossensorial	Masculino	24 anos	2º ano E.M	NÃO
CID F71 e CID F72- Deficiência do desenvolvimento intelectual F80- transtornos específicos do desenvolvimento da fala e da linguagem	Masculino	26 anos	3º ano E.M	SIM

Fonte: Dados da pesquisa coletados no ano de 2021.

Desses alunos, seis (06) possuem atendimento do professor de apoio á comunicação, linguagem e tecnologia assistiva, sendo eles: **Aluno 1**- CID F71.1- retardo mental moderado - comprometimento significativo do comportamento, requerendo vigilância ou tratamento, F84- Transtornos globais do desenvolvimento. **Aluno 2** - 10-F84- transtornos globais do desenvolvimento, CID10-F84.0- autismo infantil, F72.1- retardo mental grave. **Aluno 3** - CID 10 F71.1 - retardo mental moderado, CID 10 G40.0-

Epilepsia e síndromes epilépticas. **Aluno 4** - CID: F72.1 retardo mental grave, comprometimento significativo do comportamento. **Aluno 5** - CID: F84 e o CID: F71.1 (Retardo mental moderado). **Aluno 6**- CID F71 e CID F72- Deficiência do desenvolvimento intelectual, F80- transtornos específicos do desenvolvimento da fala e da linguagem.

2.3.3 Os profissionais que trabalham na Educação Especial

Na escola possui seis (6) professores que trabalham com a Educação Especial, sendo 1 (um) da sala de recurso onde o professor oferece o atendimento educacional especializado (AEE) com objetivo de complementar ou suplementar o atendimento regular, sendo essa complementação no contraturno de escolarização do aluno, ou seja, se o aluno estuda no período da manhã ele frequenta a sala de recurso no período da tarde e vice-versa, seguindo assim o estabelecido nas normativas vigente (BRASIL, 2008, 2011).

O professor da sala de recurso trabalha de segunda a sexta-feira, sendo 2 vezes por semana com cada aluno, somando uma carga horária semanal de 3h12min e diária de 1h36min, sendo esse cronograma organizado pelo próprio professor. A sua formação é Licenciatura em Pedagogia e curso básico na área de deficiência visual, básico na área de libras e básico tecnologia assistiva para deficiência visual.

Os outros 5 (cinco) são os professores de apoio, que atuam de forma colaborativa com os professores regentes para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno ao currículo e sua interação no grupo, esses professores adaptam o material pedagógico ao conteúdo estudado em sala de aula (atividades, exercícios, avaliações, jogos, livros de histórias, dentre outros) com o uso de material concreto, com o objetivo de proporcionar a apropriação e o aprendizado e desenvolver formas de comunicação simbólica, estimulando o aprendizado da linguagem expressiva. Sendo a formação desses docentes a seguinte: **professor 1** – é indígena tem formação somente o ensino médio, **professor 2** - é indígena tem formação apenas no ensino médio, **professor 3** - é indígena formada no ensino médio e fazendo faculdade pedagogia, **professor 4** - é indígena formada apenas no ensino médio, **professor 5** - é indígena formada no ensino médio e fazendo faculdade pedagogia. Até então nenhum desses professores de apoio receberam formação para atuarem na área de educação especial.

2.3.4 O processo de acompanhamento da Educação Especial

O acompanhamento escolar do aluno com Necessidade Educativa Especial se passa por três etapas²: O professor regente de turma, professor de apoio (quando é caso) e o professor da sala de recursos, onde o profissional presta apoio pedagógico a ambos os profissionais.

O professor regente acompanha o aluno na sala regular desde o planejamento, desempenho e avaliação do aluno. Esse professor, juntamente com o professor de apoio, faz o seu planejamento da disciplina, porém pensando nas necessidades educacionais do aluno da Educação Especial e o professor de apoio flexibiliza o material a ser aplicado para o aluno. Cabe ao professor de apoio dar o suporte necessário atendendo as dificuldades do aluno na sala regular.

O professor da sala de recursos acompanha o aluno da Educação Especial trabalhando em parceria com o professor regente e professor de apoio, atendendo de forma diferenciada e especializada. Esse profissional organiza o cronograma para atender os alunos da Escola Estadual Indígena Bukinuk e também aqueles de escolas vinculadas (segundo endereços). O professor da sala de recursos confecciona o material a ser utilizado durante o AEE, uma vez que as salas de recursos nas escolas indígenas ainda não possuem os equipamentos para tecnologia assistiva do MEC. Os alunos da Educação Especial passam por acompanhamento pedagógico realizado pelos especialistas de educação básica (Supervisores Pedagógicos indígenas), analisando o desenvolvimento do aluno bem como análise e orientação aos professores dos mesmos. Mediante esse processo contínuo o especialista descreve o relatório pedagógico bem como a construção do PDI (Plano de Desenvolvimento Individual).

2.3.5 Plano de Desenvolvimento Individual – PDI

Segundo normativa da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é o instrumento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Deve ser

² Informações coletadas do PPP da escola Bukinuk

elaborado, desde o início da vida escolar do aluno, por todos os profissionais (diretor, especialista e professores envolvidos no processo de escolarização), em parceria com a família e atualizado conforme temporalidade. (MINAS GERAIS, 2018)

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é construído pelos especialistas em educação básica (supervisores pedagógicos indígenas)³ onde são inseridas informações da escola e dos alunos: dados institucionais, do estudante, considerações da família, histórico de escolarização, aspectos psicomotores e cognitivos e informações passadas pelos professores regentes, de apoio (quando houver) e do AEE, destacando suas habilidades adquiridas e possíveis dificuldades encontradas ao longo do ano letivo. Dependendo de avanços e/ou desafios, é atualizado conforme especificidade de cada aluno, ou seja, o CID (Classificação Internacional de Doença) pode mudar em alguns casos. O PDI, sendo norteador da ação educacional do estudante público da educação especial, é considerado um documento comprobatório de registro de escolaridade, devendo compor obrigatoriamente a pasta individual do estudante.

O PDI proposto prevê uma construção coletiva da Avaliação Diagnóstica/Anual e do Relatório Pedagógico do Desenvolvimento do Estudante/Semestral com a participação de toda a comunidade escolar, coordenada pelo especialista* da escola. O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é elaborado pelos professores regentes de aula/turma, professor de apoio (quando houver), professor do AEE (sala de recurso) e Especialista em Educação Básica (supervisor pedagógico) com intuito de descrever a vida escolar do estudante durante o ano letivo e os fatos importantes da vida dos mesmos que possam impactar em seu desenvolvimento devem ser relatados no PDI.

Na escola, de início são coletadas informações onde a família apresenta suas observações, dos professores que os atendem também apresentam suas observações, afim de identificar seus avanços, suas possíveis dificuldades para constar no relatório. A família relata como é a convivência dentro de casa, quais medicamentos faz uso, observações de comportamentos, sentimentos, enfim.

Os professores (regentes, apoio e do AEE) relatam o comportamento dentro da sala de aula, quais dificuldades encontradas ao atenderem esses alunos e quais estratégias usam para adaptarem suas atividades de acordo as necessidades e especificidades de cada aluno. O especialista é responsável por organizar (observa, coordena e redige) todas as

³ informações coletadas do PPP da escola Bukinuk

informações e elabora o relatório, para ser arquivado na pasta individual do aluno na escola, caso seja solicitados os PDIs dos alunos.

2.3.6 Sala de Recursos

De acordo com o documento da Secretaria Estadual de Ensino de Minas Gerais a sala de recursos se caracteriza como um atendimento educacional especializado que visa à complementação do atendimento educacional comum, no contra turno de escolarização, para alunos com deficiências ou de transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, levando em consideração todas as deficiências que impedem o aluno no desenvolvimento socioeducacionais matriculados em escolas comuns, em quaisquer dos níveis de ensino.

Nesse atendimento, devem-se abordar questões pedagógicas que são diferentes das oferecidas em escolas comuns e que são necessárias para melhor atender às especificidades desses alunos. As atividades da sala de recursos não podem ser confundidas com uma mera aula de reforço, com o atendimento clínico, tampouco, com um espaço de socialização. As atividades desenvolvidas nesse serviço não devem ter como objetivo o ensino de conteúdos acadêmicos, tais como a Língua Portuguesa, a Matemática, dentre outros. A finalidade do atendimento educacional especializado é promover o desenvolvimento da cognição e metacognição, atividades de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologias assistivas (MINAS GERAIS, 2018).

A sala de recurso da Estadual Indígena Bukinuk⁴ possui um espaço de mais ou menos 48m² é um ambiente limpo e agradável, possui ventiladores, decorações na parede, (painéis, desenhos) atividades que os alunos fizeram e fotos dos mesmos. Tem disponível 3 computadores e um notebook, jogos pedagógicos (caça palavras, alfabeto manual, jogos de entretenimento), recurso de acessibilidade como lupa manual e eletrônica, recursos confeccionados e adaptados para os alunos. Como pode ser observado nas imagens a seguir:

⁴ informações coletadas do PPP da escola Bukinuk



Foto: sala de recurso-Solange Lima (2021)



Foto: sala de recurso-Solange Lima (2021)

Foto: sala de recurso-Solange Lima (2021)



Foto: sala de recurso-Solange Lima (2021)

2.3.7 Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE)

A responsabilidade da elaboração do PAEE⁵ é do professor de sala de recursos em interlocução com o professor regente de aula ou de turma, e, quando for o caso, com o profissional de AEE – Apoio (Professor Intérprete de Libras, Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas e Professor Guia-Intérprete). Para isso, recebe da escola e família do aluno informações sobre as suas necessidades específicas, em relação a sua participação na escola e a sua aprendizagem. Essas informações, devidamente fundamentadas, serão enviadas por meio de relatório e anexadas ao Plano de Desenvolvimento do Aluno (PDI). Assim, com base na justificativa da escola e na sua avaliação inicial, o professor elaborará o seu plano de atendimento.

Na Estadual Indígena Bukinuk o PAEE é elaborado para registro das ações específicas do AEE, a serem desenvolvidas para atender às necessidades de cada aluno, tendo como referência os problemas e as dificuldades detectadas no processo de análise do caso estudado.

Trata-se do planejamento de atividades, da seleção e organização de recursos humanos e materiais indispensáveis no sentido de garantir o acesso ao ambiente e aos conhecimentos escolares, a permanência e participação do aluno na escola com independência e autonomia.

Objetivo do plano do AEE é entender as necessidades do aluno detectadas a partir da discussão e análise do caso selecionado, tendo como referência as atividades a serem desenvolvidas pelo Atendimento Educacional Especializado.

A organização do atendimento

- Período de atendimento: de (mês) a (mês)...

A delimitação do período de atendimento deve ser programada com base no fluxo das ações previstas e em consonância com as necessidades identificadas.

- Frequência (números de vezes por semana para atendimento ao aluno); pelo tempo de atendimento (em horas ou minutos).

⁵ informações coletadas do PPP da escola Bukinuk

Para se definir a frequência do atendimento, deve se considerar os objetivos propostos, a natureza das ações a serem desenvolvidas, a disponibilidade do aluno e as condições gerais dentre outros fatores.

O tempo de atendimento deve ser distribuído com equilíbrio e regularidade, estando relacionada à frequência às ações a serem desenvolvidas.

- A composição do atendimento pode ser individual ou coletiva a indicação do atendimento individual ou em grupo deve considerar o tipo de atividades propostas em função das necessidades detectadas.

Atividades a serem desenvolvidas no atendimento ao aluno

As atividades devem ser planejadas em conformidade com os objetivos estabelecidos e referem-se aos desenvolvimentos das habilidades do aluno do caso selecionado, tendo em vista possibilitar o acesso ao conhecimento e à aprendizagem.

2.3.8 Avaliação na Educação Especial

Avaliar⁶ não exige receita pronta e acabada. Uma vez que mesmo tendo um direcionamento para determinada ação, muitos adotam metodologias diferentes. Avaliar somente através de notas, com certeza é arriscar alienar um determinado conhecimento ou habilidade do educando. Sabendo que limites não podem fazer parte do vocabulário de qualquer ser humano, dentre estes, os alunos da Educação Especial. Cada um dentro de suas especificidades deve ser respeitado, inclusive, estimulados a superar os desafios que lhes são propostos.

Os alunos com necessidades educativas especiais são avaliados constantemente, levando em conta os mínimos avanços, ou até mesmo ações que possam vir a conseguir realizar. Esses alunos são avaliados e atendidos por meio do PDI (Plano de Desenvolvimento Individual), que contempla a vida escolar e pessoal dos mesmos, levando em consideração avanços e demais processos de desenvolvimento. Na Educação Especial, os alunos têm direito há mais tempo em cada série, não caracterizando isso como reprovação (e sim flexibilização), uma forma de rever e participar das aulas com

⁶ informações coletadas do PPP da escola Bukinuk

mais aproveitamento. Assim entendemos que a inclusão para acontecer efetivamente, a acessibilidade deverá ocorrer a todo o momento, desde a acolhida, até o acompanhamento e a avaliação desses alunos. Adequando dentro da necessidade, contribuindo para o acesso ao conhecimento e aos diversos saberes que norteiam a educação e inclusão com o olhar especial (MINAS GERAIS, 2018).

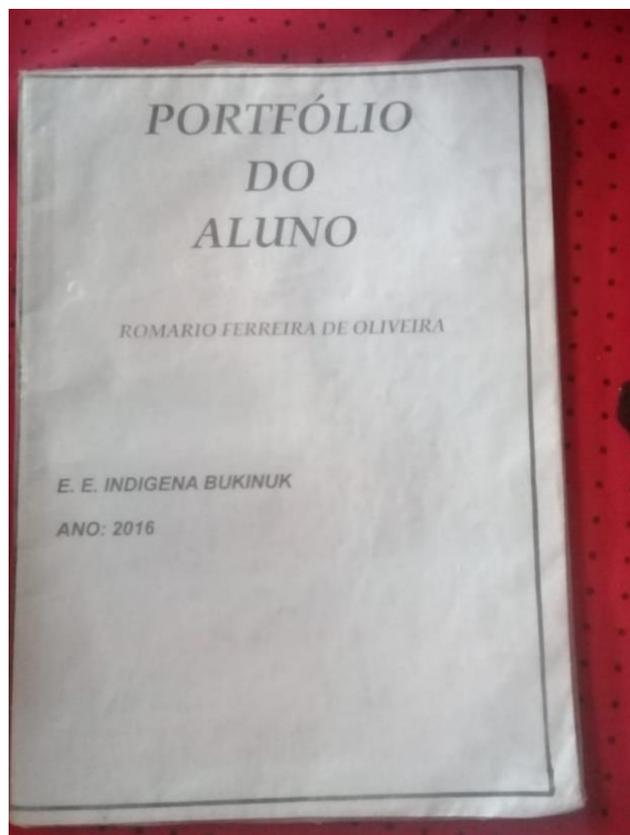
O processo de avaliação do aluno com necessidades educativas especiais na Estadual Indígena Bukinuk é feito da seguinte forma: considerando as suas especificidades, tendo como base seu desenvolvimento e a sua capacidade de aprendizagem, portanto cabe aos professores (regentes e de apoio) propor estratégias que favoreçam a construção coletiva do conhecimento por todos no processo de ensino e aprendizagem, algumas das adaptações de práticas avaliativas utilizadas são:

- Prova: normalmente esse método prevê respostas por escrito dos alunos, no entanto os professores fazem as devidas adaptações baseadas nas necessidades específicas dos alunos que pode ser através de prova oral, uso de materiais concretos ou recursos pedagógicos que facilitam o raciocínio, uso de recursos tecnológicos como lupa eletrônica, calculadora, etc. ou até mesmo adaptações na forma da prova (ampliação da fonte, uso de desenhos, adaptações no conteúdo da prova conforme a necessidade do aluno.
- Observação e registro: a observação do processo de aprendizagem feita pelo professor deve ser devidamente registrada: portfólio, fotos, gravações em áudio, relatórios individuais com a finalidade para comprovar a participação e o desenvolvimento do aluno.
- Trabalhos em grupos: são importantes no processo de aprendizagem dos alunos, pois a participação e as trocas de conhecimentos estimulam a aprendizagem.

As fotos a seguir são de arquivo pessoal de quando trabalhei como professora de apoio de aluno com NEE, onde a primeira foto é do portfólio do aluno, onde foram anotadas todas as informações do aluno observadas em sala de aula, os avanços, as dificuldades, as aprendizagens, ou seja, tudo o que conseguia ou não conseguia era registrado nesse portfólio. A segunda foto é uma pasta onde eram organizadas as atividades adaptadas de acordo com cada disciplina e algumas atividades extras para o aluno.



Fonte: Fotos arquivo pessoal-Solange Lima (2022)



CAPÍTULO 3

DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA BUKINUK

Como apresentado no capítulo anterior a escola atende alunos da educação especial e também oferece serviços dessa modalidade de ensino para promover a inclusão desses alunos na escola. Entretanto os professores entrevistados nesse estudo apresentaram alguns desafios a serem superados e também possibilidades para efetivação da inclusão escolar dos alunos indígenas públicos da educação especial, como pode ser observado a seguir:

3.1 Desafios que precisamos refletir

De acordo com as informações coletadas com os professores do AEE, professor de apoio, professor regente e supervisora pedagógica os desafios para a efetivação da escolarização dos alunos indígenas público da educação especial são diversos, como podemos verificar a seguir.

Os profissionais entrevistados falaram sobre a falta de formação dos professores indígenas para aprofundarem cada vez mais nos conhecimentos da educação especial e sanar as dificuldades encontradas ao trabalharem com esse público, para então aprimorarem esses conhecimentos afim de que os alunos desenvolvam um bom aprendizado, porque os professores indígenas têm que ter uma formação específica e diferenciada, para atender de acordo com as necessidades/especificidades de cada aluno indígena.

Outro ponto destacado, foi a falta de recursos, especificamente de materiais pedagógicos adaptados de acordo com a realidade indígena, faltam alguns recursos na sala do AEE necessário para o atendimento como: Computador de mesa, notebook, impressora, mesas/carteiras e alguns materiais pedagógicos direcionados para a realidade da escola indígena, como por exemplo: pranchas de comunicação para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo e surdos. Outros materiais que faltam são jogos educativos que trabalhe a coordenação motora, raciocínio lógico, percepção visual, concentração e memorização.

O Professor de apoio, relatou a dificuldade em trabalhar com um aluno público alvo da educação especial, porque o mesmo ainda não é alfabetizado (não lê), não respeita as regras estabelecidas pelos professores e quando os mesmos fazem explicações não

presta atenção. Mesmo fazendo as adaptações o aluno não tem interesse de fazer, fala que não é útil para ele, principalmente a disciplina de inglês, porque não vai precisar porque não vai sair do País. Relatou que ultimamente anda um pouco alterado por conta que trocou o medicamento.

A professora regente de aulas, relatou também os desafios encontrados. Ela relatou que trabalhou como professora de apoio durante cinco anos e atualmente atua nas turmas do ensino médio e tem aluno público alvo da educação especial, então tem essas experiências como professora regente e professora de apoio. Relata que quando iniciou como professora de apoio foi muito difícil, pois não tinha nenhuma experiência de como poderia trabalhar com a aluna, mas enfrentou assim mesmo. Nas primeiras semanas foi apenas observação, ou seja, um acolhimento a aluna, depois das observações, foi se adaptando aos poucos, conversando com colegas que já estavam trabalhando, pesquisando atividades e materiais de acordo a especificidade da aluna e com auxiliou pedagógico conseguiu desenvolver o trabalho. Para melhorar a experiência fez uma pós-graduação na área de educação especial o que ajudou bastante, hoje é professora regente da aluna e ainda tem uma boa interação com a mesma. As maiores dificuldades as vezes é entender o que a aluna fala, pois, ela possui autismo e uma especificidade física, ou seja, tem dificuldade no falar e no caminhar.

O Professor do AEE (sala de recurso) relatou que o tamanho da sala do AEE é adequado para o atendimento dos alunos e que as principais dificuldades são a falta de recursos tecnológicos e pedagógicos para acessibilidade, recursos que poderiam ser disponibilizados pelo MEC, SEMG ou pela escola, uma vez que foram disponibilizados recursos de acessibilidade para educação especial só no ano de 2012 para a nossa escola. Na opinião do professor a escola deveria ter recursos próprios para compra de materiais de acessibilidade e materiais pedagógicos para sala de recursos.

3.2 Possibilidades para escolarização dos alunos indígenas público alvo da educação especial

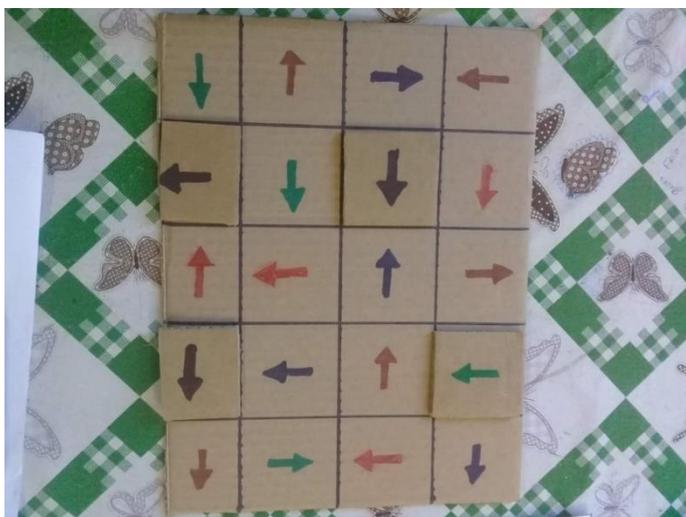
Mesmo com os obstáculos apontados anteriormente para efetivar a escolarização dos alunos públicos da educação especial, a escola indígena tem lutado para atender a todos independente das suas características físicas, sensoriais ou intelectuais. Como pode ser verificado a escola possui alunos indígenas público da educação especial e também

tem uma sala para o atendimento educacional especializado, sendo todos os profissionais professores indígenas da comunidade.

Atualmente são atendidos na sala de recursos, local onde é oferecido o AEE, 10 alunos indígenas público da educação especial, no período de segunda a sexta feira, entre os turnos matutino e vespertino, sendo 1h36min de atendimento, sendo alguns atendimentos em grupo outros individuais, como pode ser observado a seguir:

- 3 alunos do sexo masculino atendidos em grupo na segunda feira no período matutino das 7hrs20min às 8hrs56min.
- 3 alunos do sexo masculino atendidos em grupo na segunda feira no período matutino das 9hrs24 às 11hrs.
- 2 alunos um do sexo masculino e outro do sexo feminino atendidos individuais na terça feira no período vespertino das 13hrs às 14hrs36 e outro das 14hrs36 às 16hrs32.
- 2 alunos um do sexo masculino e outro do sexo feminino atendidos na sexta feira no período vespertino das 12hrs20 às 13hrs52.

Como os materiais pedagógicos adaptados não são enviados de forma rotineira para a escola indígena, o professor do AEE confecciona e adapta os mesmos sob sua autoria, pensando na realidade presente na comunidade. Ele relata que gostaria de receber formação a nível de pós-graduação na área da educação especial, a qual abrangesse todas as deficiências para aprimorar suas práticas dentro da sala de recursos. A seguir apresento alguns materiais elaborados pelo professor.



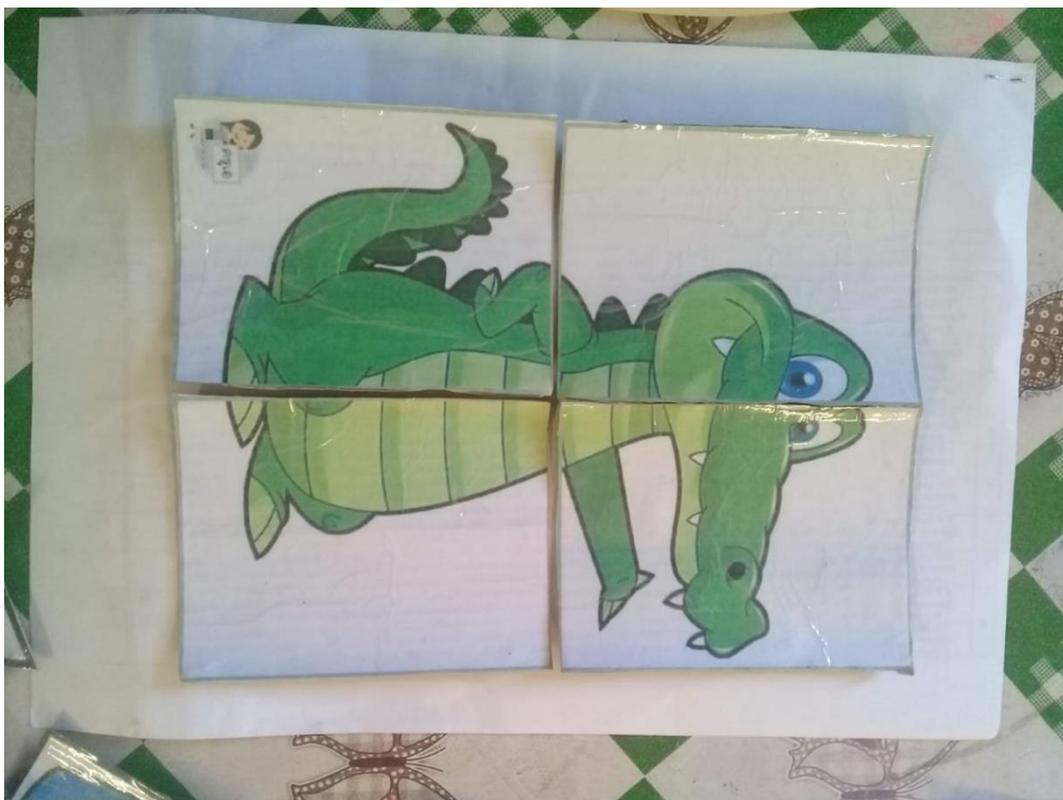
Jogo das setas foto: arquivo pessoal maio 2022



Complete as horas foto: arquivo pessoal maio 2022



Quebra cabeça joaninha foto: arquivo pessoal maio 2022



Quebra cabeça jacaré foto: arquivo pessoal maio 2022

Na escola a gente desenvolve e elabora os PDIs e essa estratégia está dando resultados positivos, pois é uma forma de conhecer mais os nossos alunos público alvo da Educação Especial, suas dificuldades e necessidades, para melhor desenvolvimento da aprendizagem dos mesmos.

Outro fator que está dando resultado positivo são as reuniões pedagógicas realizadas com o professor do AEE que são bem proveitosas, porque são colocadas as demandas da situação vivenciada com os alunos, para então podermos chegar em uma solução em conjunto. Nessas reuniões são passadas orientações ao professor como, preenchimento do diário de classe, plano de atendimento, elaboração de relatórios para solicitar vaga para o AEE (quando for o caso).

Acontece também, no início do ano letivo, reuniões com os pais ou responsáveis dos alunos, onde são passadas orientações e o cronograma dos dias do atendimento educacional especializado, assim como acontece outras reuniões necessárias, dependendo da situação de cada aluno.

Outra estratégia que está dando certo são as atividades adaptadas pelo professor de apoio. Apesar de o aluno ainda não ser alfabetizado ele consegue resolvê-las rapidamente, diz ainda que é um aluno muito inteligente, porém muito nervoso também,

o professor sugeriu que seria bom ter materiais pedagógicos adequados de acordo com as necessidades de cada aluno, ele relata que gostaria de receber formação na área de educação especial, ou seja, uma capacitação de professor de apoio para melhorar o atendimento ao aluno.

A professora regente relata que as formas que mais utiliza para despertar o interesse da aluna é muito diálogo e usando as cores bem chamativas que ela gosta e algumas brincadeiras com ela. Uma sugestão é que deveria ter cursos de capacitação para ambos os professores tanto regentes, quanto os de apoio e do AEE e que gostaria de fazer um curso, ou seja, uma pós-graduação na área de LIBRAS.

Mesmo diante dos obstáculos a escola indígena vem avançando na escolarização dos alunos públicos da educação especial. Podemos citar o caso do aluno Romário que possui deficiência intelectual, ele foi o primeiro aluno com NEE a ter direito do(a) professor(a) de apoio na aldeia Sumaré I e conseguiu finalizar o ensino médio no ano de 2021. Na imagem a seguir temos o registro desse momento.



Foto: arquivo pessoal

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como nós povos indígenas enfrentamos uma constante luta pela garantia de nossos direitos, com as pessoas que possui deficiência também não é diferente, porque os mesmos enfrentam dificuldades, sofrem preconceitos e todo tipo de discriminação e é por isso que o significado de uma escola indígena pública só tem sentido quando envolve a participação de todos independente das diferenças, certos de que toda educação está presente nos ensinamentos a aprendizagem de cada criança no seu dia a dia, seja ela com necessidades especiais ou não.

Diante do exposto, observa-se que lutar por uma escola inclusiva que responda às necessidades específicas de cada aluno e grupo de alunos, traz uma nova esperança. Sendo assim, incluir não é forçar uma convivência, nem apenas colocar o indivíduo para participar de um grupo. Envolve um conjunto de estratégias, de sensibilização e a participação da comunidade, uma vez que os pais estão sempre acompanhando o desempenho dos filhos no ambiente escolar.

Portanto, a escola indígena como outra escola pública deve estar preparada para atender a todos os alunos público alvo da educação especial, apesar de existirem muitos obstáculos, acredita-se que o primeiro a ser superado é que a inclusão deva começar na família, porque na maioria dos casos, é nela que o processo de exclusão tem início. Assim, a inclusão requer uma mudança de postura, tanto da escola, quanto da família e da sociedade como um todo. Reafirmando que somos todos iguais independente das diferenças.

Foram muitas lutas
Para a educação aqui chegar
Agradecemos caciques e lideranças
Da etnia Xacriabá.



Agradeço também
lideranças do Sumaré I
pela oportunidade de trabalhar
com aluno especial
E essa história aqui registrar.

A minha orientadora
Não deixo de agradecer
Pois teve muita paciência
Para meu trabalho desenvolver.

A minha família
Não posso esquecer
Pois sempre me apoiaram
Para essa etapa vencer.

Paro por aqui
Mas antes vamos refletir
Porque discriminar,
Quando devemos incluir?

Tivemos vários avanços
Mas por aqui vou parar
Meu nome é Solange
Da etnia Xacriabá.

Ahiãtã kankehé akwã!!!



Referências

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília DF: Senado, 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 1996.

BRASIL. Resolução nº 5, 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. *Diário oficial da União*, Brasília, DF. 22 jun. 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, jan. 2008.

BRASIL. Resolução do CNE/CEB, nº 4/2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário oficial da União*, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Lei nº Nº 13.005, DE 25 de junho de 2014. **Aprova o** Plano Nacional de Educação. *Diário oficial da União*, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024>>. Acesso em: 02 dez. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 6.949/2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 02. dez. 2021.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. (1998) Brasília: MEC/SEF/DPEF.

BURATTO, L.G. O indígena em situação de Deficiência: o duplo desafio da inclusão (p,1-9). (s.d). disponível em http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivosFile/producoes_gouvea_buratto.pdf. Acesso em: 02 fev.2021.

ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA BUKINUK. Projeto Político Pedagógico. São João das Missões,2020.

JESUS, Jessiá Braz de. Educação para estudantes com necessidades especiais na aldeia Pataxó de Barra Velha (Bahia). 2018.70 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Habilitação em Matemática.

NEVES, Eliane Pereira Araújo; SILVA, Maria Xavier de Oliveira da. Escola indígena Oaytomorim: relação com o território xacriabá e práticas educativas interculturais. 2020. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Formação Intercultural para Educadores Indígenas, Habilitação em Língua, Artes e Literatura.)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020, Orientador: Shirley Aparecida de Miranda.

Sá; M.A; Caiado; K.R.M. Educação Especial na Educação Escolar Indígena: contribuições da pesquisadora Marilda Moraes Garcia Bruno” (p, 1-8). 2018.

SÁ, M. A. *Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em Terra Indígena Araribá*. 184 f. Tese (Doutorado em Educação Especial - Educação do Indivíduo Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SILVA, J. H.; BRUNO, M. M. G. A escolarização de indígenas com deficiência nas aldeias de Dourados-MS. *Comunicações*, Piracicaba, v. 23 n. 3, p. 241-258, 2016.

