

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS¹

INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION AND SPECIAL EDUCATION ASSISTANCE IN THE EDUCATIONAL DOCUMENTS

Maria Simone Jacomini Novak²
Keros Gustavo Mileski³
Luciana Regina Andrioli⁴

Resumo:

São recentes as pesquisas e os estudos que tratam das relações entre Educação Escolar Indígena (EEI) e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse sentido, este artigo se propõe a discutir tais relações, a partir da análise do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), documento formativo que contém orientações e subsídios para a área da educação escolar indígena. Buscamos estabelecer nossa matriz teórica no materialismo histórico, que pressupõe a análise dos documentos, articulando-os à compreensão da sociedade capitalista e suas formulações ideológicas que dão base para a elaboração das políticas para educação escolar indígena e para o atendimento educacional especializado. Concluímos que esses documentos não estabelecem uma relação entre educação escolar indígena e atendimento educacional especializado e que, apesar da generalização existente na legislação pertinente, faltam políticas e ações específicas para articulação entre as propostas para essas populações.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Atendimento Educacional Especializado. Política Educacional.

Abstract:

Research and studies that discuss the relations between indigenous scholar education and specialized educational assistance are recent. This paper proposes to study the indigenous school education, the special education assistance, and outlines policy emanating from international agencies. From a range of documents and legislation, we propose to study the Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, an important document in the area of indigenous school education. We search establish our framework on historical materialism, so we start from the analysis of these documents linking them to the explanations of the capitalist society, the ideological formulations of liberalism and neoliberal policy proposals that are the basis for policy development for indigenous school education and special education assistance. We conclude that these documents do not establish a relationship between indigenous school education and special education assistance, and despite the widespread existing relevant legislation, policies and actions lack specific link between the proposals for these populations.

Keywords: Indigenous School Education. Special Education Assistance. Educational Policy.

INTRODUÇÃO

O último quarto do século XX é um importante período para a compreensão das atuais políticas educacionais. No Brasil, mais

especificamente a partir da década de 1990, foram formuladas legislações que regulamentaram, orientaram e disseminaram um determinado ideário para a educação nacional, pautada nos princípios do neoliberalismo, que influenciaram também a produção na área específica da Educação Escolar Indígena e do Atendimento Educacional Especializado. O pressuposto aqui adotado é de que o conhecimento do contexto histórico, econômico, social e político é fundamental para entender a legislação educacional.

Nesse período, os países periféricos vivem um momento singular de atendimento às

¹ Pesquisa financiada pelo Programa Observatório da Educação Escolar Indígena - CAPES/DEB-INEP, Projeto nº 019/2009.

² Doutoranda em Educação, professora do Colegiado de Pedagogia da UNESPAR/FAFIPA, E-mail: msimojacomini@hotmail.com

³ Doutorando em educação, professor de educação física da rede municipal de Maringá, E-mail: kerosgustavo@gmail.com

⁴ Mestre em Educação, professora Colaboradora do Colegiado de Pedagogia da UNESPAR/FAFIPA, E-mail: luandrioli@gmail.com

condicionalidades do Banco Mundial (BM), do Fundo Monetário Internacional (FMI), órgãos internacionais, dirigidos e controlados pelos países capitalistas centrais e suas agências de cooperação técnica, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que tem uma atuação importante na América Latina na disseminação de políticas para grupos considerados vulneráveis, como é o caso dos indígenas. Atender a essas condições significava, para os países que tomavam empréstimos desses organismos, realizar extensas e amplas reformas sociais e políticas com o objetivo de difundir o projeto neoliberal de expansão capitalista. Autores como Moraes (2001), Alves (2004), Harvey (2003, 2011), Chesnais (2005), Netto e Braz (2007) trazem importantes contribuições para a compreensão do Neoliberalismo.

Em suma, o Neoliberalismo representa uma retomada dos ideais econômicos liberais⁵, um ataque veemente às políticas sociais, um novo regime de acumulação, de reprodução do sistema social capitalista, uma maior predominância do capital financeiro no processo de acumulação capitalista em detrimento das demais instâncias de produção capitalista (ALVES, 2004). As reestruturações propagadas por esse ideário afetaram, sobremaneira, áreas sociais como a saúde e a educação, elegendo a última como importante ferramenta, e por que não dizer, como a panaceia do combate à miséria, do combate aos problemas sociais, enfim, da garantia de formação do cidadão⁶, que vai se adaptar ao modelo capitalista de sociedade.

Este é o contexto de formulação de diretrizes educacionais que vão ao encontro das demandas e condicionalidades internacionais, de importante

⁵ Os ideais liberais originados na economia política clássica têm como doutrinadores, para citar apenas alguns, Anne Robert Jacques Turgot (1727-1781), François Pierre Guillaume Guizot (1787-1874), Adam Smith (1723-1790), David Ricardo (1772-1823). Vivendo em uma sociedade feudal em crise, esses pensadores clamavam por uma sociedade livre das relações feudais, onde os indivíduos livres pudessem se encontrar no mercado, e neste estabelecer suas relações de troca, movidos única e exclusivamente por interesses pessoais. Karl Marx (1818-1883), estudioso da economia política clássica, explica amplamente, em *O Capital*, como se estabeleceram as relações capitalistas (MARX, 1982a, 1982b).

⁶ Um importante empenho intelectual e contribuição para o entendimento da categoria “cidadania” é apresentado em *Educação, cidadania e emancipação humana* de Ivo Tonet (2007).

debate acadêmico que se intensifica frente a temas como a educação e suas especificidades, como a educação indígena, o atendimento educacional especializado, entre outros. Considerando essa conjuntura econômica, social e política, a proposta deste artigo é responder as seguintes questões: como entender o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Escola Indígena em um contexto de reestruturação neoliberal? Nos documentos norteadores publicados pelos organismos disseminadores dessa política, mais especificamente no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (BRASIL, 1998), como é tratado o atendimento às reivindicações dos indígenas e das pessoas com necessidades especiais?

O DESENVOLVIMENTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL INDÍGENA E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

No Brasil, assegurado o modelo capitalista nas relações de produção, tornou-se possível a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, primeira constituição da América Latina a reconhecer a diversidade cultural existente na sociedade. Possibilitou, dessa forma, aos indígenas o reconhecimento de suas diferenças, de suas organizações sociais e culturais próprias, e reconheceu também o direito sobre territórios tradicionalmente ocupados pelos diferentes grupos (FAUSTINO, 2006).

Os indígenas ganharam, a partir da Carta Magna, o direito à cidadania, a adquirir documentos – a carteira de identidade, o cadastro de pessoa física (CPF), título de eleitor. O órgão tutor, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), passou a exercer uma função maior de assessoria. A Constituição garantiu ainda, pelo menos em lei, o direito de utilização da língua materna e de processos próprios de aprendizagem para os indígenas, bem como a garantia de Atendimento Educacional Especializado para os alunos com deficiência. Nesse sentido, ao dispor sobre o direito ao uso da língua materna, a Constituição alcança igualmente os povos indígenas e os surdos, usuários da Língua Brasileira de Sinais, por meio da qual manifestam sua cultura. Tais direitos são garantidos também pela lei nº 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Verifica-se, a partir da

constituição, uma série de documentos, decretos, regulamentos que passam a legislar sobre a educação indígena⁷.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96) (BRASIL, 1996) garante, no artigo 78, “a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas”, por meio de programas desenvolvidos entre agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios e os sistemas de ensino da União. Garante ainda a lei, no seu artigo 79, que “A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas [...]” (BRASIL, 1996). Em toda a LDBN, o atendimento educacional especializado aparece uma única vez, quando estabelece o dever do Estado com relação à escola pública. No inciso III do artigo 4º, menciona o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996).

Analisar as relações entre educação escolar indígena e atendimento educacional especializado é um grande desafio. Como afirmam Sá e Cia (2012, p. 2201), “trabalhar separadamente essas duas áreas já traz grandes desafios, estudar a interface da educação especial na educação escolar indígena se revela ainda mais desafiador em virtude do silenciamento histórico que apresenta nessas duas áreas.” Ainda que pareçam desafiadoras, pesquisadores têm feito esforços, no sentido de compreender as relações entre essas duas formas de educação (VENERE, 2005; BURATTO, 2010; BRUNO e SUTTANA, 2012; SÁ e BRUNO, 2012).

O relatório **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil** (GLAT; FERREIRA; OLIVEIRA e SENNA, 2003, p. 58) aponta que “as desigualdades sociais fazem acentuar os efeitos da exclusão das comunidades marginais, fato este que atinge de forma drástica o sucesso do processo de implementação de políticas de efeito específico, tal como as de Educação Inclusiva.” E assegura também que “o custo social dos portadores de deficiência está proporcionalmente associado ao nível sócio-econômico das famílias” e que, portanto, “enquanto perdurar a dramática desigualdade

social no Brasil, as políticas de inclusão devem se articular a iniciativas que assegurem o franqueamento do acesso às práticas inclusivas”.

Sobre o AEE, percebe-se que, historicamente, havia o isolamento e a incredibilidade no potencial de aprendizagem das pessoas com deficiência, sendo que as ações políticas ofertavam apenas os cuidados básicos necessários à sobrevivência (RIBEIRO, RODRIGUERO, ALENCAR e SILVA, 2010). Na trajetória percorrida pelos deficientes na história da humanidade, “[...] percebe-se que a vida destas pessoas foi marcada pela exclusão, pois viveram à margem do convívio social, foram segregados, silenciados e, muitas vezes, não tinham sequer direito a própria vida.” (BURATTO, 2010, p.46).

Destaca-se que, na história dos deficientes, como assinala Buratto (2010, p. 46), “[...] um longo caminho foi percorrido sem que as pessoas com deficiências tivessem o direito a uma vida digna e a igualdade de oportunidade fosse um direito garantido na legislação”. Isso se confirma na história da educação no Brasil, com as dificuldades de implementar e concretizar políticas de Educação Especial, que atendam as necessidades dos cidadãos e se reconheça e valorize a diversidade. Dessa forma, a educação das crianças deficientes foi instituída nos fins do século XVIII e começo do século XIX, formulada no conjunto das concretizações possíveis das ideias liberais que tiveram divulgação no Brasil naquele período (BURATTO, 2010, p. 47).

Estudos e pesquisas foram desenvolvidos para aprofundar os conhecimentos sobre a deficiência. No Brasil, o Instituto dos Meninos Cegos (Instituto Benjamin Constant) e o Instituto dos Meninos Surdos, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) e as Escolas Pestalozzi atendiam pessoas com deficiência intelectual, resultando em um “[...] avanço significativo na direção da oferta de educação escolar sistematizada, no âmbito da iniciativa privada ou de ONGs no sistema educacional” (RIBEIRO, RODRIGUERO, ALENCAR e SILVA, 2010, p. 04).

Volta-se o olhar para as pessoas com deficiência nos âmbitos sociais, na educação com o período da integração, orientados pelos princípios da normalização, integração e individualização. Assim, “[...] nesse momento, aquelas pessoas com deficiência cujas condições assegurassem sua estada nas escolas poderiam se

⁷ É ampla a produção acerca da Educação Escolar Indígena (EEI). Para um panorama geral, ver, entre outros, Faustino (2006), Novak (2007), Andrioli (2012), Luciano (2006).

beneficiar do ensino regular⁸, frequentando as modalidades existentes no sistema de ensino, inclusive na rede pública [...]” (RIBEIRO, RODRIGUERO, ALENCAR, SILVA, 2010, p. 04).

Em uma análise das últimas décadas, é possível observar os avanços na legislação internacional e nacional no atendimento às minorias e, também, às pessoas com deficiência. No cenário nacional, a Constituição Brasileira de 1988 assegura “[...] a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária” (BRASIL, 2005, p.135).

No Capítulo III da Constituição, intitulado **Da educação, da Cultura e do Desporto**, o artigo 205 destaca que “[...] A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2005, p. 135).

No que se refere ao ensino, o artigo 206, inciso I, garante a igualdade de acesso e permanência na escola (BRASIL, 2005). O artigo 208, inciso III, apresenta que o Estado deve assegurar atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência na rede regular de ensino (BRASIL, 2005). E como expresso no artigo 227, inciso II, § 1º, o Estado promoverá

[...] Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos. (BRASIL, 2005, p.144).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no capítulo V, intitulado **Da Educação Especial**, no artigo 58, destaca que a educação especial será oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e, quando necessário, haverá apoio especializado na

escola regular para atender às especificidades dos educandos. Contudo, “[...] o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 2010, § 2º, Art. 58). Cabe aos sistemas de ensino, como expresso no artigo 59, inciso I, III e IV, garantir:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora. (BRASIL, 2010, p.45).

Quando pensamos no direito à educação, ao Atendimento Educacional Especializado, nos perguntamos: como isso se concretiza na Escola Indígena? De acordo com Buratto (2010, p.49), grande parte da população, até mesmo os responsáveis pela educação, “[...] desconhece que o Brasil tem mais de duzentas etnias indígenas, e seus territórios estão localizados por todo o país, e são muito diferentes na maneira de pensar, de viver e de organizar-se social, econômica e politicamente”. Sá (2012, p. 3), ao discutir a formação de professores para atuarem com a educação especial nas escolas indígenas e quilombolas, evidencia a ausência de menção tanto da Constituição quanto da LDB sobre o assunto. Segundo a autora, “[...] existe um silenciamento histórico no que se refere ao direito à educação de crianças e jovens com deficiências advindos dessas comunidades”.

Concomitantemente às disposições da Constituição Federal, em 24 de outubro de 1989⁹, é aprovada a Lei 7.853, que dispõe sobre o apoio

⁸ No entanto, como aponta Ribeiro, Rodriguero, Alencar e Silva, (2010), nesse modelo de integração, o aluno é quem se adapta à estrutura.

⁹ Lei disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm.

às pessoas com deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde). Em seu Artigo 17, prevê:

Serão incluídas no censo demográfico de 1990, e nos subseqüentes, questões concernentes à problemática da pessoa portadora de deficiência, objetivando o conhecimento atualizado do número de pessoas portadoras de deficiência no País.

Em cumprimento a esta determinação, “[...] no último censo, realizado no ano de dois mil, foi feito o levantamento sobre índios com deficiências, e os dados revelaram índices surpreendentes, mostrando que o número de pessoas com deficiência entre os indígenas é maior do que a população geral” (BURATTO, 2008, p.60).

O contingente de autodeclarados indígenas identificados como portadores de deficiência atingiu 125 255 pessoas em 2000, o equivalente a 17,1% dos indígenas. Para a população em geral, 14,5% se declararam portadores de deficiência, segundo o Censo Demográfico 2000. (IBGE, 2005, p. 42).

Sobre o AEE, o decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008 dispõe, em seu primeiro artigo, que a União é responsável por prestar apoio financeiro e técnico aos estados, aos municípios e ao distrito federal, para que possam ampliar a oferta de AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. Em seu primeiro parágrafo, esse artigo considera o AEE como sendo “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008). O documento não menciona o AEE para escolas indígenas.

O decreto nº 6.571 prevê ainda a estruturação física do ambiente escolar, a mobiliação das salas de recursos multifuncionais, tendo em vista a eliminação das barreiras físicas, comunicativas e informativas. Assim como todos os processos de educação, o AEE enfrenta problemas de infraestrutura, ou a falta de

profissionais com formação adequada, nos pequenos centros, mas à medida que novas políticas e ações são implementadas, torna-se possível que o AEE possibilite o acesso de mais alunos ao ensino regular e ao conhecimento escolar.

Em fins de 2011, o Decreto nº 6.751/2008 (BRASIL, 2008) foi revogado pelo Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), alterando o artigo primeiro, que versava sobre a responsabilidade da União, e apontando o dever do Estado para com a educação do público alvo, de acordo com algumas diretrizes, como a garantia da educação em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. O artigo 1º desse decreto entende como “público alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação”. Assim como o decreto revogado, o atual não menciona a provisão do AEE em escolas indígenas.

Para que possam ser beneficiados pelo atendimento, os alunos devem estar matriculados no ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado. O objetivo desse atendimento não é substituir o ensino regular, mas complementar ou suplementar a formação do aluno. O Conselho Nacional de Educação (Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009) (BRASIL, 2009) entende o aluno deficiente como aquele que tem impedimento de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. Já os alunos com transtornos globais de desenvolvimento são os que apresentam alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação e nas estereotipias motoras. E os alunos com altas habilidades ou superdotação são caracterizados no documento como aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano (BRASIL, 2009).

Dentre todas as previsões cabíveis nos documentos acima mencionados, nada se fala da especificidade do AEE em escolas indígenas, ou para essas populações. Como ressaltam Silva e Bruno (2012, p. 3), o processo educacional de indígenas com deficiência enfrenta problemas “[...] quanto ao acesso e permanência nas escolas, principalmente diante da imposição da política de educação especial nas aldeias”. Procuramos, portanto – a partir do documento Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), um importante documento na área da

educação escolar indígena, que segundo Mileski (2013), tem caráter formativo, contendo orientações e subsídios para a organização das propostas pedagógicas e dos programas das diversas disciplinas do currículo escolar, orientando também o processo de formação de professores indígenas – verificar as orientações sobre educação escolar indígena e o atendimento educacional especializado.

O RCNEI E O (NÃO) ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O RCNEI se coloca como um referencial que propõe ampliar as discussões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, orientar a construção dos currículos e atendimentos pedagógicos no âmbito da escola indígena.

Em atendimento às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabelece enfaticamente a diferenciação da escola indígena das demais escolas do sistema pelo respeito à diversidade cultural e à língua materna, e pela interculturalidade, o MEC, objetiva, com este material, auxiliá-lo no seu trabalho educativo diário junto às comunidades indígenas. (BRASIL, 1998).

Em sua introdução, aponta, ainda, ser uma reivindicação dos professores indígenas a construção de novas propostas curriculares. Afirma ser preciso que os sistemas educacionais reconheçam a diversidade cultural e étnica dos povos indígenas, e ainda responsabiliza o professor pela construção e implementação dessas propostas curriculares diferenciadas e culturalmente sensíveis. Esse princípio é garantido pela legislação da educação escolar indígena, no entanto, segundo Sá (2012, p. 6), entre os desafios colocados à educação escolar indígena, está o de “[...] trabalhar com a diversidade dentro da diversidade, ou seja, com crianças e jovens indígenas com deficiência no contexto escolar”.

Ao analisar esse documento, Faustino (2006) evidencia que, nas culturas indígenas,

[...] de forma geral, os padrões de conduta que permeiam as relações e permitem a um novo membro do grupo (principalmente as crianças) apreender o sistema social em que nasceu (ou foi

acolhido) e está inserido são ensinados e aprendidos no âmbito familiar, nos rituais, por meio dos mitos e nas práticas sociais nas quais se transmitem e recriam todo um complexo de normas que fundamentam a organização sócio-cultural, o conhecimento, as crenças, as relações entre as pessoas, as trocas e as condutas consideradas adequadas ou inadequadas para um determinado grupo frente a determinadas situações cotidianas. (FAUSTINO, 2006, p. 157).

Ora, se o aprendizado ocorre ao longo da vida e de forma complexa e total nos relacionamentos e nas práticas sociais, é possível que, no âmbito escolar, se recrie toda essa complexidade de relações para promover o aprendizado? E mais, qual o sentido da escola que valoriza o cotidiano e o conhecimento imediato em detrimento do conhecimento científico universalmente produzido? A escola não pretende reproduzir todas as instâncias da vida cotidiana. A função social da escola é amplamente discutida, mas se considerarmos os estudos da Teoria Histórico-Cultural¹⁰, podemos entender a escola como espaço onde se promoverá aos alunos o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Vygotsky citado por Tuleski (2008, p. 177) apresenta a proposta de uma nova forma de educar as pessoas com deficiência, ou seja, integrando-as à educação geral e ao processo produtivo, pois “[...] as crianças deficientes (visuais, auditivas, mentais etc.), podem integrar-se e tornar-se produtivas em sociedade, desde que a educação crie vias colaterais que substituam as perdas biológicas, que permitam o desenvolvimento das

¹⁰ Os pressupostos de Marx e Engels permitiram que Vigotski, em seu tempo, pretendesse superar a “velha psicologia”, objetivando suplantar a dicotomia corpo-mente (TULESKI, 2008, p. 81). Com as contribuições de A. R. Luría e de A. Leontiev, em um contexto de ordem econômico-social, que ocorreram na Rússia em fins do século XIX e início do século XX, estão dadas as condições materiais para a construção da Teoria Histórico-Cultural, uma nova explicação do desenvolvimento humano, tendo como fundamento a compreensão marxista. Esses fundamentos materialistas históricos nos permitem compreender como as gerações se desenvolvem a partir das produções das gerações passadas. No entendimento de Leontiev (1979, p. 267), “as gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam, pelo trabalho e pela luta, as riquezas que lhes foram transmitidas e passam o testemunho do desenvolvimento da humanidade”.

funções psicológicas superiores, o que permitiria a compensação da deficiência”. Assim,

[...] o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança só é possível pelo caminho de seu desenvolvimento cultural, tanto que se trata de dominar os meios externos da cultura, tais como a linguagem, a escrita, a aritmética, como do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas, isto é, a formação da atenção voluntária a memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre arbítrio etc. As investigações demonstram que o desenvolvimento da criança anormal está retido precisamente nesse sentido e neste desenvolvimento, não depende diretamente do defeito orgânico da criança. Eis aqui por que a história do desenvolvimento cultural da criança permite formular a seguinte tese: *O desenvolvimento cultural é a esfera mais importante de onde é possível compensar a insuficiência. Ali onde o desenvolvimento orgânico se torna impossível, há infinitas possibilidades para o desenvolvimento cultural.* (VYGOTSKI, 1995 apud TULESKI, 2008, p. 177, grifo do autor).

Nesse sentido, a cultura atua, “[...] desenvolvendo em nós métodos cada vez mais novos, transformando assim a memória natural em memória cultural; o efeito da escola é semelhante: cria uma provisão de experiência, implanta grande número de métodos auxiliares complexos e sofisticados e abrem inúmeros novos potenciais para a função humana natural” (VYGOTSKY; LURIA, 1996 apud TULESKI, 2011, p.74).

Esse entendimento de educação e escola destoa completamente do discurso dos documentos que aqui apresentamos. Faustino (2006) assevera que o objetivo é o cumprimento das agendas dos documentos internacionais:

Em se tratando de uma educação que se intitula intercultural, específica, diferenciada e respeitadora da diversidade cultural, deveria chamar nossa atenção o fato de ter se apropriado e reproduzido um princípio ocidental prescrito ao currículo por um psicólogo espanhol construtivista cuja idéia central formulada para a área dos Temas Transversais é a educação moral e cívica.

Este fato é um indicador de que o documento mais importante da política para a educação escolar indígena – O RCNEI – atende a uma padronização internacional, tendo sido mais um instrumento organizado pelo MEC para responder a ‘agenda reformista’ imposta pelos organismos internacionais. (FAUSTINO, 2006, p. 157-158).

Sobre os Temas Transversais, a autora afirma serem uma das propostas de César Coll Salvador – psicólogo espanhol que coordenou, em 1990, a reforma do ensino na Espanha, chamada Renovação Pedagógica, segundo a qual os Temas Transversais compreendem o ensino da educação moral e cívica. Seu modelo construtivista inspirou mudanças na educação de diversos países, dentre os quais o Brasil, onde César Coll atuou como consultor contratado pelo MEC nos anos de 1995 e 1996. Atuou como responsável pela elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), divulgados em 1997. Nesse documento, foi proposto que as temáticas fundamentais para a inserção dos alunos na vida social fossem tratados transversalmente por meio de temas que deveriam ser incorporados às diferentes disciplinas (BRASIL, 1997). Os organizadores do RCNEI, seguindo essa padronização, instituíram os Temas Transversais para a educação escolar indígena.

Dos documentos resultantes dessa padronização proposta pelas agências internacionais, mencionamos um relatório encomendado pela UNESCO, resultado do trabalho de uma equipe de pesquisadores do mundo todo, tendo Jacques Delors (1998) como seu relator. As diretrizes do relatório (DELORS, 1998) apontam para a construção do conceito de cidadania, evocando a participação da sociedade, o papel das agências internacionais, as empresas privadas como parceiros. Propõe que a “educação ao longo de toda a vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser” (DELORS, 1998, p. 101). Trata-se da valorização das diferenças pelo aprender a conviver, organizando experiências para os alunos viverem situações comuns. O sujeito competente é o sujeito que sabe fazer, sendo a ênfase dada à questão de hábitos e atitudes. Busca-se, assim, a formação de um homem que vai responder a esse contexto de crise do capital, e resolver suas

questões individualmente, sendo, inclusive, empreendedor e independente do estado.

Assim, podemos estabelecer a relação do indivíduo tão bem delineada na ideologia liberal e retomada pelo neoliberalismo, com o individualismo retomado no relatório Delors (1998), sendo reafirmado pelo RCNEI (BRASIL, 1998), quando este denota, por exemplo, que

[...] a construção e a implementação de propostas curriculares politicamente relevantes e culturalmente sensíveis requerem, por parte das **pessoas diretamente responsáveis por tal tarefa**, ou seja, os professores das escolas indígenas, uma análise constante, crítica e informada, das práticas curriculares ora em andamento **em suas** escolas. (BRASIL, 1998, p. 12, grifo nosso).

O RCNEI se propõe como um documento construído em parceria com os professores indígenas, “em discussões coletivas conduzidas em diferentes situações” (BRASIL, 1998, p. 15), responsabilizando diretamente o professor pela tarefa de construir e implementar uma proposta curricular que respeite a cultura. Ele é o responsável pela sua escola, entretanto os “professores e demais sujeitos envolvidos no processo educacional tem a liberdade de ‘construir’ o que quiserem, desde que seja dentro do que já foi estabelecido pela política educacional” (FAUSTINO, 2006, p. 121). O próprio RCNEI vem apontar que sua elaboração é um processo que busca o consenso, quando menciona:

[...] a elaboração deste documento pautou-se em discussões coletivas conduzidas em diferentes situações – cursos de formação de professores indígenas e encontros de organização dos professores índios realizados em algumas regiões do país –, em análises de práticas escolares indígenas documentadas, e em depoimentos de assessores pedagógicos de comprovada experiência na área. (BRASIL, 1998, p. 15).

Os referidos cursos de formação promoviam discussões que permeavam o objetivo do consenso, construído com a participação indígena, com a análise das práticas cotidianas. É presente o imediatismo, o discurso de valorização do específico e do conhecimento cotidiano em

detrimento do conhecimento científico amplo que permite uma maior compreensão e ação sobre a realidade. A articulação dessas demandas parte dos professores indígenas, como sendo políticas utilizadas pelos aparatos do Estado e que assumem o caráter de um novo “indigenismo assimilacionista”, ao invés de uma demanda indígena (FAUSTINO, 2006, p. 109).

No decorrer da discussão inicial e apresentação que se faz no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, nada se apresenta em relação ao atendimento educacional especializado. As explicações do documento giram em torno do conteúdo cultural, da valorização da língua indígena, do resgate da memória e da manutenção cultural dos modos de vida desses povos. O único momento em que se faz menção às deficiências é durante a consideração do conteúdo a ser ministrado na disciplina de ciências. Ao mencionar o conteúdo “corpo humano e os órgãos do sentido”, apresenta as seguintes indagações: “Quais são os sentidos do corpo humano? Para que servem? A que órgão(s) corresponde cada sentido? Que deficiências podem sofrer os sentidos humanos?” (BRASIL, 1998, p. 270); e pouco mais adiante, questiona: “Quais as medidas preventivas contra a deficiência visual?” (BRASIL, 1998, p. 271). O Referencial está considerando o conteúdo, apresenta um breve texto sobre “os sentidos” e segue indicando algumas reflexões ou norteamentos para que os professores possam preparar ou pensar suas aulas.

Esse documento é extremamente específico, aponta questões relativas à atuação de professores, atuação de voluntários, a responsabilidade individual por fazer a educação contribuir para o desenvolvimento local de suas comunidades. Entretanto, o RCNEI, o celebrado documento da educação escolar indígena, ao desconsiderar a questão afeta ao AEE, aparentemente desconsidera a existência de pessoas com deficiências nas escolas indígenas (BURATTO, 2010) e, ainda, restringe a atuação dos professores que pretende auxiliar. Segundo Sá (2012, p. 1), a questão da formação inicial e continuada de professores indígenas “[...] para atuarem com alunos deficientes continua sendo um desafio para as escolas indígenas [...] torna-se necessário formar esses professores para trabalharem com alunos deficientes uma vez que as crianças e jovens indígenas.” Entendemos que um documento como o RCNEI que se propõe a

orientar a formação de professores deveria trazer uma discussão específica sobre a área, pois “[...] as crianças e jovens indígenas têm o direito de serem educados dentro de suas culturas e comunidade”.

Para o documento, a educação figura como elemento que pode permitir um resgate da cultura, que permite a coesão social, a promoção do respeito à diferença, mesmo que a diferença em relação às pessoas com deficiência seja desconsiderada. É importante ressaltar que, segundo Sá (2012, p. 08), nas escolas indígenas, “[...] a cada ano aumenta o número de matrículas de alunos com deficiência. E o desafio que se coloca para estas escolas é educar esses alunos dentro da cultura e atender as especificidades de cada deficiência”.

Cabe aqui inferir que a escola não tem condições de superar as contradições impostas pelo sistema capitalista, muito menos figurar como a panaceia dos problemas humanos. Em seu espaço, cabe a luta por uma educação intercultural e específica, mas essa luta não se encerra na escola, pois tanto esta quanto os trabalhadores das escolas estão socialmente subordinados à lógica capitalista.

O ambiente escolar tem o dever de possibilitar o desenvolvimento das funções complexas superiores de seus alunos (TULESKI, 2008), bem como o dever de atendê-los em sua especificidade e necessidade, permitindo que entrem em contato com o máximo das realizações humanas, sistematizadas no conhecimento científico, nas artes, na música, na literatura, tendo como finalidade sempre a emancipação humana (TONET, 2005).

O RCNEI reflete visivelmente a utilização da escola e da educação como formas promotoras do desenvolvimento social, do combate à pobreza, e a tentativa de minimizar as misérias produzidas pelo capital, elementos que permitem a manutenção do sistema social, conforme se encontra estabelecido para garantir a continuidade da acumulação capitalista. É preciso vincular as questões apontadas pelo RCNEI ao que é o maior articulador dessas relações: a estrutura macroeconômica que afeta grandemente todas as instâncias da vida social, e que afetou as políticas para os indígenas e para o atendimento educacional especializado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A década de 1990 é de especial atenção aos povos indígenas e às pessoas com necessidades especiais, pois é somente após a promulgação da constituição federal que se confere autonomia a essas populações, e uma série de formulações, decretos e leis vão ser destinadas a atendê-los. Todo um discurso se configura para atender essas populações, e o que vimos nos documentos revela que estes tratam de modo específico essas populações. Os documentos para a educação escolar indígena tratam especificamente dessa população, e os documentos para pessoas deficientes se voltam também especificamente para o atendimento de suas necessidades.

O que podemos inferir das análises de tais documentos é que, ao tratar de populações específicas, as legislações e políticas se voltam sempre para a questão cultural e para a valorização do indivíduo por meio da inclusão, concedendo-lhes a oportunidade de acesso a um conhecimento cotidiano colocado como possibilidade de acesso ao sistema de mercado e às “oportunidades” que a sociedade liberal de mercado permite aos indivíduos para satisfazerem suas necessidades.

Não fazemos aqui a crítica à valorização da cultura ou dos modos de vida e “saberes” (como dizem os documentos) do cotidiano. Buscamos ressaltar que, em torno de toda essa discussão cultural e valorização do imediato, não se articula a necessidade de que, para a manutenção do modo de vida desses povos, é necessária a manutenção de seus territórios. Isso se faz necessário, mesmo que a manutenção do seu tradicional modo de vida já não seja possível face à modificação radical no modo como suas anteriores terras estão agora subordinadas à lógica capitalista e ao objetivo primário da sociedade do capital, a saber, o acúmulo do lucro sob a forma da propriedade privada dos meios de produção.

Contra essa lógica capitalista, se pensarmos a escola como espaço para o aprendizado e o estímulo ao desenvolvimento humano, como espaço onde se possibilita o acesso máximo aos conhecimentos e às realizações humanas, não podemos valorizar apenas o conhecimento imediato e cotidiano, como querem os documentos internacionais. Para além desse aprendizado imediato, é preciso a garantia de acesso ao máximo das realizações humanas, e valorizar tanto o conhecimento indígena das

relações imediatas como valorizar e possibilitar, por exemplo, o acesso aos poemas, às músicas, às artes e às ciências de grandes personagens da história.

Nesse sentido, o processo educativo deve provocar transformações nas pessoas com e sem deficiência. Para Vigotski (1997 apud BARROCO, 2010, p. 99), é preciso desenvolver metodologias adequadas para que o processo de humanização se realize. Compreende que não apenas o método em si faz a educação ser revolucionária, mas “[...] seus princípios, os seus fins e os conteúdos que veicula, bem como os fundamentos filosóficos que a norteiam e determinam seu caráter reacionário ou revolucionário”.

Quanto às políticas de educação que se reestruturaram na década de 1990, Faustino (2006) conclui que o principal objetivo é “divulgar um discurso de respeito à diferença e de alívio da pobreza entre as minorias étnicas, ‘consideradas as mais pobres entre os pobres’, por meio da ênfase na cultura.” A autora assinala, ainda, que esse discurso procura atribuir à escola a tarefa de panaceia dos “problemas vividos pelos povos indígenas que, contudo, não foram produzidos pela escola e certamente não cabe a ela resolver” (FAUSTINO, 2006, p. 300). O que se quer com esse discurso é a supressão de qualquer possibilidade de reforma ou mudança que revolucione as estruturas da sociedade capitalista, garantindo a toda a humanidade a melhoria das condições de vida.

Portanto, ao se tratar de educação, o AEE pode, quando pensado e implantado como complemento da educação regular, contribuir para o desenvolvimento dos alunos tidos como público-alvo desse atendimento. Consequentemente, deve ser pensado e possibilitado também nas escolas indígenas, uma vez que, nessas escolas, também se encontram alunos com tais necessidades. Com os olhos voltados para os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural por meio do AEE, o professor que o realiza pode ser o mediador do processo de interação que objetiva colaborar para o desenvolvimento humano do aluno atendido.

Barroco (2010) destaca a relevância da mediação, pois as mediações com o outro possibilitam a uma pessoa muito comprometida pela deficiência apropriar-se daquilo que é humano. O outro pode se entendido por aqueles que lidam diretamente com ela, por membros da

sua cultura e pelas produções humanas. Dessa forma, entendemos que a escola deve ser forte; assim, onde há fraqueza, deve haver força. Vigotski refuta a ideia da escola fraca para os fracos e defende o conteúdo curricular científico no ensino especial, norteado pela educação social (BARROCO, 2010).

Concluimos, portanto, que esses documentos não estabelecem uma relação entre educação escolar indígena e atendimento educacional especializado e que, apesar da generalização existente na legislação pertinente, faltam políticas e ações específicas para articulação entre as propostas para essas populações.

Referências:

- ALVES, G. Crise da globalização e lógica destrutiva do capital: notas sobre o sóciometabolismo da barbárie. *Katálysis*, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 31-44, jan./jun. 2004.
- ANDRIOLI, L. R. **Presença e significado da escola**: estudo sobre a comunidade bilíngue Kaingang de Faxinal no Paraná. 2012. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2012.
- BARROCO, S. M. S.; L.S. Vigotski e os novos fundamentos para a educação de pessoas com e sem deficiência. In: FAUSTINO, R. C.; BARROCO, S.M. S.; CHAVES, M. (Org.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Maringá: Eduem, 2010. p. 87-107.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez.1996. Não paginado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art26a>. Acesso em: 04 ago. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, DF, 1998.
- BRASIL. Decreto nº 6.571/2008. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2008. Não paginado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 3 jan. 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4/2009. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2011.
- BRASIL. Decreto Nº 7.611. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em: 25 nov. 2011.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em : <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf> Acesso em: 15 Set. 2011

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRUNO, M. M.; SUTTANA, R. **Educação, diversidade e fronteiras da in/exclusão**. Dourados: Editora da UFGD, 2012.

BURATTO, L. G. **Prevenção de deficiência**: programa de formação para professores Kaingang na terra indígena Ivaí-Paraná. 2010. 198f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

BURATTO, L. G. Educação escolar indígena na legislação atual. In: FAUSTINO, R.C.; CHAVES, M; BARROCO,S.M.S.**Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena**: contribuições da teoria histórico cultural. Maringá: Eduem, 2008.p.57-73.

CHESNAIS, F. O capital portador de juros: acumulação, internacionalização, efeitos econômicos e políticos. In: CHESNAIS, F. **A finança mundializada**: raízes sociais e políticas, configuração, conseqüências. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 35-67.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: UNESCO, 1998.

FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos de 1990**: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 2006. 330f. Tese (Doutorado) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

GLAT, R; FERREIRA, J. R; OLIVEIRA, E. da S. G; SENNA, L. A. G. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**. Relatório de consultoria técnica. Banco Mundial, 2003. Disponível em: <www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva>. Acesso em: 15 nov. 2013.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2003.

HARVEY, D. **O Neoliberalismo**: História e implicações. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Tendências demográficas**: uma análise dos indígenas com base nos resultados da amostra dos Censos Demográficos 1991 e 2000. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em< <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/tendencias.pdf>>. Acesso em: 12 Mar. 2011.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1979.

LUCIANO, G. D. S. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MARX, K. **O Capital** (Crítica da Economia Política). Livro I: O processo de produção do capital. Tradução de Reginaldo Sant'anna. 7. ed. São Paulo: Difel, 1982a. v. I.

MARX, K. **O Capital** (Crítica da Economia Política). Livro I: O Processo de produção do capital. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 7. ed. São Paulo: Difel, 1982b. v. II.

MILESKI, K G. **A educação física na escola indígena**: a cidadania e a emancipação indígena em questão. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Dra. Rosangela Célia Faustino. Maringá, 2013.

MORAES, R. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai? São Paulo: Senac, 2001.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política**: uma introdução crítica. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NOVAK, S. J. **Política de ação afirmativa**: a inserção dos indígenas nas universidades públicas paranaenses. 2007. 139f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

SÁ, M. A. de. Educação Especial nas Escolas Indígenas e Quilombolas: Uma discussão sobre a formação de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012. Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2012. p. 1-13. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipe/3650b.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

SÁ, M. A. de; BRUNO, M. M. G. Deficiência visual nas crianças indígenas em idade escolar das etnias Guarani e Kaiowá na região da Grande Dourados/MS: um estudo sobre a incidência e as necessidades específicas e educacionais especiais. **Revista brasileira de educação especial**. [online]. v. 18, n. 4, p. 629-646, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n4/a07v18n4.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2013.

SÁ, M. A. de; CIA, F. Interface da educação especial na educação escolar indígena: algumas reflexões a partir do censo escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012. Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2012. p. 2201- 2211. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipe/2303p.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

SILVA, J. H; BRUNO, M. M. G. **O atendimento educacional especializado à reserva indígena de Dourados/ MS**: Um estudo sobre a organização das SRMs e o trabalho docente. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSOS CIVILIZADORES: CIVILIDADE, FRONTEIRA, DIVERSIDADE, 14., 2012. Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2012. p. 01-12.

TONET, I. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TONET, I. **Educação contra o capital**. Maceió: EDUFAL, 2007.

TULESKI, S. C. **Vigotski**: a construção de uma psicologia marxista. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

TULESKI, S. C. **A relação entre texto e contexto na obra de Luria**: apontamentos para uma leitura marxista. Maringá: Eduem, 2011.

VENERE, M.R. **Políticas Públicas para Populações Indígenas com Necessidades Especiais em Rondônia**: o duplo deságio da diferença. 2005. 138f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho.