

A presença de indígenas com deficiência matriculados em uma escola de educação especial no sul do Brasil

The presence of indigenous people with disabilities registered in a school of special south Brazil

Cláudia Battestin¹

Fernanda Furini²

Resumo

O presente artigo resulta de uma pesquisa bibliográfica e documental que busca dar notoriedade e ao número de indígenas com deficiência matriculados em uma escola de educação especial localizada no município de Tenente Portela (RS) - Brasil. Em consulta aos registros, observa-se que nesta região, os indígenas com deficiência buscam esta escola desde o ano de 1991, possibilitando com isto, a análise de como ocorreu e ocorre este processo de inclusão, bem como, o diagnóstico em relação as deficiências dos estudantes indígenas matriculados nesta realidade da educação especial. Os resultados desta pesquisa mostram que as limitações estão implicadas na não aceitação e no desconhecimento de muitos, ao não perceber e reconhecer que os indígenas com deficiência existem, que eles fazem parte do território nacional, que precisam ser escutados e olhados nas suas singularidades e acolhidos

¹ Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) com período de Doutorado na Universitat Jaume I - Espanha. Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Licenciada em Filosofia pela Universidade Comunitária da região de Chapecó (Unochapecó). Integrante do Grupo de pesquisa, Desigualdades sociais, diversidades socioculturais e práticas educativas (Unochapecó). Faz parte da Red Internacional do Conhecimento da Universidade de Santiago do Chile.(USACH) e da Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (RED ESIAL) da UNTREF de Buenos Aires. E-mail: claudiabattestin@hotmail.com.

² Possui graduação em Psicologia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ (2002); Mestrado em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (RS) - URI (2017); Especialista em Políticas Públicas pela Universidade de Ribeirão Preto (SP) - UNAERP (2004); Especialista em Gestão em Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do S; ul - UFRGS (2012); Membro do Grupo de Pesquisa em Educação do Mestrado em Educação da URI. E-mail: pscifurini@yahoo.com.br.

dignamente para se sentirem parte do sistema educacional, independentemente do espaço que escolherem para estarem exercendo a sua cidadania e realizando o seu aprendizado. Por fim, considerar quem é esta população, quem são estes indígenas, onde e como vivem, como é sua cultura, seus costumes, crenças, respeitando o seu desejo de ser ou não atendido pelo sistema educativo, é primordial. Além disso, é na presença do tempo e espaço, e na perspectiva de elucidar e ampliar o diálogo sobre a aceitação, valorização e desafios que permeiam o contexto do indígena com deficiência neste duplo processo de inclusão, de ser indígena e deficiente, que nos dispomos a investigar e dialogar.

Palavras-Chave: Indígenas com deficiência. Direitos educacionais. Educação especial.

Abstract

This paper is the result of a bibliographic and documental research that aims to give notoriety and evidence to the enrollment numbers of indigenous people with disabilities enrolled in a special education school located in the municipality of Tenente Portela (RS) – Brazil. Consulting the records, it is observed that in this region, indigenous people with disabilities have been looking for this school since 1991, making it possible to analyze how this inclusion process occurred and occurs, as well as the diagnosis regarding the deficiencies of indigenous students enrolled in this special education reality. The results of this research show that the limitations are implied in the non-acceptance and in the ignorance of many, by not realizing and recognizing that indigenous people with disabilities exist, that they are part of the national territory, that they need to be heard and looked at in their singularities and welcomed worthily to feel part of the educational system, regardless of the space they choose to be exercising their citizenship and carrying out their learning. Finally, considering who this population is, who these indigenous people are, where and how they live, what their culture is like, their customs, beliefs, respecting their desire to be served by the education system or not, is paramount. Moreover, it is in the presence of time and space, and in the perspective of elucidating and expanding the dialogue on acceptance, appreciation and challenges that permeate the context of indigenous people with disabilities in this double inclusion process, of being indigenous and disabled, that we propose to research and dialogue.

Keywords: Indigenous with disabilities. Educational rights. Special education.

Introduzindo a temática

A possibilidade de poder analisar a caracterização de uma escola de educação especial mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e dos indígenas com deficiência matriculados, implica em compreender o processo de humanização e conscientização, para que os indígenas com deficiência consigam minimamente serem acolhidos e atendidos em sua trajetória formativa. Antes de adentrarmos na temática, é preciso ter clara a ideia de que todas as diferenças, em seus ritmos e tempos, em culturas e etnias, desejos e desafios, devem ser respeitadas. Mantivemos esse cuidado e respeito ao ter acesso a um acervo documental de uma APAE mantenedora de uma escola de educação especial de Tenente Portela (RS), que contribuiu para dar visibilidade à existência de indígenas com deficiência matriculados nesta escola, pois ainda é desconhecida ou ignorada a presença destes indígenas na região.

Cabe destacar que a partir do século XIX as empresas colonizadoras começam a se instalar no Sul do Brasil devido a chegada dos imigrantes vindos da Europa. É neste impasse que os indígenas passam a ser massacrados e expulsos de suas terras, ficando a margem da exclusão e opressão, que persiste até o tempo presente. O preconceito e a invisibilidade fazem parte de um descaso e desinteresse pela hegemonia da população do Sul, que faz questão de não reconhecer essa população enquanto história e memória brasileira. E se tratando da população indígena com deficiência, os propósitos de ocultamento e descaso, aumentam ainda mais.

Diante desta necessidade e urgência em dar voz e vez a esta população, buscamos por meio dos dados documentais da APAE, mapear este histórico e construir categorias conceituais para a construção de gráficos, capazes de mostrar as características e peculiaridades desta população diante da inclusão neste espaço da educação especial. Desta forma, investigar e analisar a educação especial e o processo de inclusão educacional de indígenas com deficiência é deveras instigante, pois, sentir e valorizar a escuta e refletir sobre o processo inclusivo, remete à reflexão que, se há hoje, no

Brasil, políticas públicas que abordam especificamente a educação especial, é devido anos de lutas e buscas por Direitos. Outrora, não basta ter uma ampla legislação se não tivermos uma vigília constante no cumprimento das mesmas. Esses são alguns dos impasses que discorreremos nesta escrita, a fim de reconhecer e dar visibilidade a uma realidade que muitos desconhecem ou ignoram na sociedade brasileira.

1. A cultura indígena da Terra Indígena do Guarita

É importante situar o leitor sobre a cultura e história no contexto regional, a fim de compreender sobre a realidade e espaço territorial que adentramos nesta escrita. Conforme Gasparetto (2006, p. 30-31), a terra Indígena Guarita é habitada por duas etnias, os *Kaingang* e os *Guarani*. Os *Kaingang*, são advindos da descendência *Guayanás*, cuja tradição arqueológica denomina Taquara, enquanto os *Guaranis* são descendentes da tradição *Tupi Guarani*. No município de Tenente Portela, a etnia *Kaingang* é a predominante e a maior, caracterizando assim, a sua prevalência cultural. Os *Kaingang* pertencem ao tronco linguístico *Macro-Jê*, da família Jê, que segundo dividem-se em metades tribais associados aos gêmeos ancestrais *Kamé* e *Kajrú*. Sendo que o *Kamé* está ligado a Lua (marca comprida) e o *Kajrú* ao Sol (marca redonda). Considerando a sua relação de respeito, os filhos herdaram a descendência do pai, conforme a sua metade tribal. Desta forma, a partir das metades tribais há a organização vital, desde a nomeação, atitudes e tomada de decisões, principalmente com os matrimônios. Também, a forte influência dos mitos e lendas, perfazem o imaginário indígena, a exemplo, o mito da criação do mundo e a lenda do milho. Nesta perspectiva, além das marcas que identificam *Kamé* (risco) e *Kairu* (círculo), existe:

[...] o pertencimento do indivíduo a uma dessas metades ocorre pelo nome atribuído à criança quando nasce. Os nomes indígenas, ou como costumam dizer o “nome do mato”, provém do acervo de nomes disponíveis na metade do pai, que idealmente só será utilizado após a sua liberação, que ocorre no ritual do *Kiki*” (NACKE, 2007, p. 35).

Quanto aos indígenas *Guarani*, Gasparetto (2006, p. 31) afirma que, os mesmos pertencem ao tronco linguístico *Tupi*, da família *Tupi-Guarani*, divide-se em famílias nucleares, conhecidas como clãs. E, da mesma maneira que os *Kaingang* tem o cacique que é o chefe da aldeia, as lideranças também têm como características essa nomenclatura militar. A população *Guarani* que reside na Terra Indígena Guarita, tem o seu chefe espiritual que é o *Karaí*, enquanto os *Kaingang* tem o *Kuiã*. Os Guaranis, acreditam na lenda da Terra sem Males, enquanto um lugar de abundância e fertilidade, porém, para garantir as suas terras e conseguirem sobreviver, os indígenas passaram a deixar a lenda da terra por sofrerem pressão social e governamental pela permanência em território.

Para situar os indígenas *Kaingang* em um contexto maior, dentro do processo histórico, verifica-se conforme Gasparetto que: “O índio vivia em seu sistema cultural próprio, onde andava livre pelas florestas e rios, onde seu espaço era amplo e supria suas necessidades de subsistência. Após a chegada do colonizador, os indígenas são impelidos a lutar pelo território para garantir a sobrevivência” (2006, p. 21).³

Convivendo e realizando projetos sociais com este povo, se observa que os mesmos sobrevivem por meio da atividade agrícola de cultivo e prestação de serviços, do artesanato, de trabalhos em empresas e de programas assistenciais do governo. Além de contarem com o apoio de organizações não governamentais, que em sua maioria, tem relação com igrejas e acabam ameaçando por vezes, as crenças e os rituais que fazem parte da cosmologia indígena.

Em relação ao cuidado com a saúde, os indígenas possuem sabedoria quanto à medicina alternativa, o que chamam de remédio do mato, contudo, com o uso abusivo de agrotóxico nas plantações agrícolas próximas, e o distanciamento das práticas tradicionais com chás e ervas, fizeram com que a troca da medicina alternativa passasse a ser substituída por remédios industrializados. Assim, os mais velhos, que são os detentores deste saber

³Recorrente desta realidade, diversos fatores acabaram por exterminar os indígenas *Kaingang*, seja por meio da indisponibilidade de seguirem os moldes da ação missionária catequética, ou pela redução de seu espaço vital através da ação coercitiva dos colonizadores, e as mortes em guerras entre portugueses e espanhóis na luta por território, e principalmente pelas epidemias.

tradicional, de modo geral, já não demonstram o mesmo interesse em transmitir e repassar os seus conhecimentos aos mais jovens da comunidade, ocorrendo uma grande perda da cultura imaterial e material.

Em relação à educação há uma busca pelo ensino de qualidade e autonomia dentro das treze escolas situadas na Terra Indígena Guarita, que propõe “[...] um projeto de escola indígena, bilíngue e diferenciada que busca a língua e os costumes do seu povo, levando em conta sua complexa realidade e a afirmação de sua identidade” (GASPARETTO, 2006, p. 33). Estas escolas somam-se na perspectiva educacional e inclusiva, já que, a afirmação da língua materna (kaingang e guarani) possibilita melhor comunicação e acolhimento dentro do espaço educacional, fazendo com que os estudantes indígenas, permaneçam nas escolas de suas comunidades.

Foram muitas as mudanças possíveis de observar que aconteceram junto a Terra Indígena Guarita no decorrer dos anos, afetando de forma significativa a cultura e as vivências dos indígenas que lá habitam. Algumas mudanças de maneira positiva, agregando junto à comunidade, condições de reconhecimento mínimo às suas reivindicações em relação à agricultura, educação, saúde, saneamento básico, bem como, na luta pela autonomia e protagonismo, requerendo avanços diante do preconceito e exclusão. A dificuldade e resistência da população não indígena diante da cultura indígena, é grande, incapaz de aprender, compreender, aceitar e respeitar a história, a condição e o lugar que ocuparam e que muitas vezes, de forma errônea e discriminada ainda ocupam, estando subjugados, a margem no contexto social.

E, é também na busca de dar conta minimamente das relações de discriminação, que há motivação de registrar e estabelecer um diálogo sobre a existência de indígenas com deficiência na Terra Indígena Guarita. Todavia, permanece explícito que a APAE, defende o direito de escolha da pessoa com deficiência intelectual e de sua família sobre o local onde deseja estudar, demonstrando com isto, que há liberdade, flexibilização e possibilidade de escolha dos estudantes matriculados identificarem junto a equipe de profissionais e familiares a partir de seus desejos, escolherem aonde querem estudar e se manterem incluídos.

Diante desse contexto, ao considerar as matrículas dos indígenas com deficiência, evidencia-se um movimento, um interesse de frequentarem a escola de educação especial, mantida pela APAE de Tenente Portela (RS), dentro de uma proposta da APAE Educadora. Também, que o processo de aprendizagem, desenvolvimento e envolvimento destes estudantes indígenas com deficiência, acontece, ao passo que, os mesmos se sentem incluídos neste ambiente escolar, com todas as possibilidades que este ambiente pode propor: educacional, clínico, assistencial, cultural e de lazer. As limitações também fazem parte e poderão aparecer no percurso, pois, se trabalha com a diversidade, com as diferenças e com o entendimento de que todas essas percepções, devem ir além da relação teórica, pois, o importante neste processo inclusivo são as vivências, o cotidiano, o meio sócio educacional, a humanização e a solidariedade.

2. A inclusão dos indígenas com deficiência registrados no acervo de uma APAE de Tenente Portela.

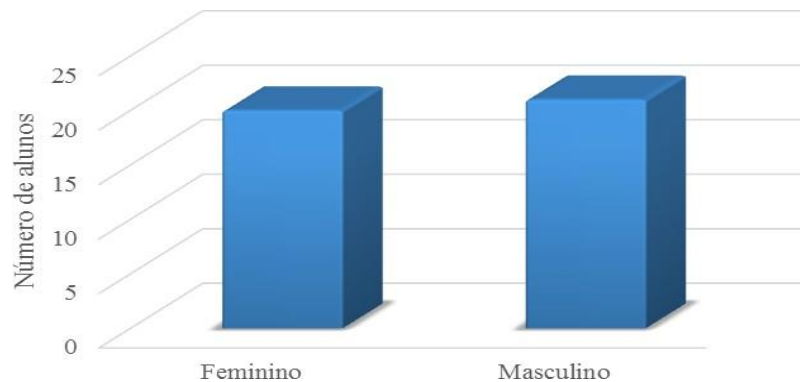
Ao constatarmos a existência de indígenas com deficiência matriculados em uma escola de educação especial mantida pela APAE no município de Tenente Portela (RS)- Brasil, consideramos relevante localizar e analisar os registros documentais pertencentes aos arquivos desta escola por meio das evidências numéricas ao longo do percurso de sua fundação no período histórico de 1982 a 2016. Concomitante, buscamos realizar uma análise e reflexão de como ocorreu o processo de inclusão dos indígenas com deficiência neste contexto educacional, tendo em vista, as suas possibilidades, as implicações e as limitações no processo de inclusão.

Dadas as localizações e leituras dos arquivos e documentos⁴ da escola de educação especial em relação às matrículas dos indígenas com deficiência, foram localizados os primeiros registros de matrículas de indígenas com deficiência no ano de 1991, totalizando até o ano de 2016, quarenta e um

⁴Os documentos, em sua grande maioria, estavam no almoxarifado da escola, com pouca organização, muitos papéis amarelados pelo tempo, em envelopes, pastas e caixas, alguns identificados, outros não, alguns com uma melhor uniformidade e organização dos dados, outros, com poucas informações.

registros. Estes foram visualizados a partir das representações dos gráficos, além de proporcionarem uma leitura interpretativa a partir das percepções construídas, foram elaboradas análises e reflexões a partir das bibliografias pesquisadas.

Gráfico 1-Número de estudantes indígenas com deficiência matriculados em uma escola de educação especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS) organizados por gênero: masculino e feminino.



Fonte: BATTESTIN, FURIN, 2017.

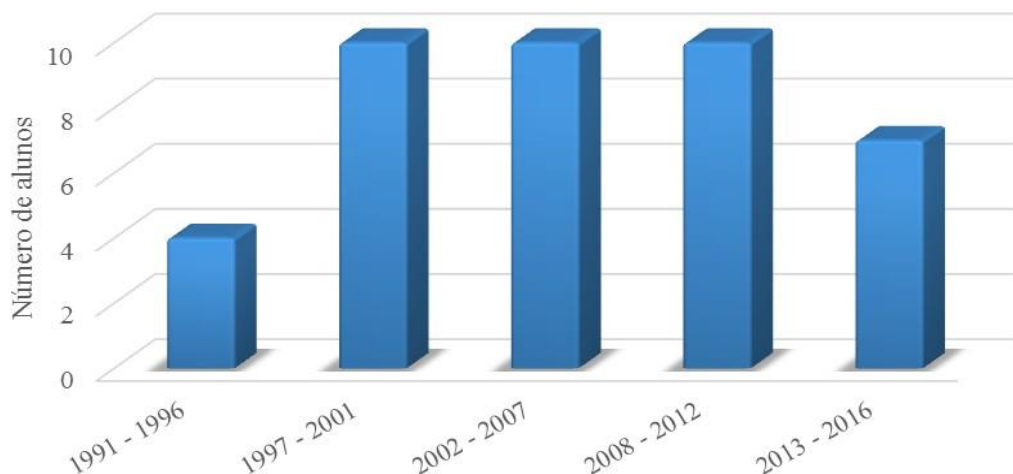
Referente ao Gráfico 1, o número de indígenas com deficiência do sexo masculino, não difere muito dos indígenas com deficiência do sexo feminino. A totalização dos vinte e um estudantes do sexo masculino e vinte estudantes indígenas matriculadas do sexo feminino, propõe a reflexão sobre como as deficiências aos indígenas, não têm necessariamente, uma preponderância de gênero. Mesmo que as matrículas destes indígenas com deficiência tenham sido realizadas em tempos (anos) distintos, ainda assim, é interessante observar como há uma perspectiva igualitária que transcende a lógica discriminatória dentro do espaço comunitário.

E, por mais que a organização em Terras Indígenas junto à comunidade indígena seja ordenada geralmente pelos homens, em termos políticos, as mulheres também representam e mantêm um poder de decisão dentro de seus lares, são elas que permitem ou não alguns atos e atitudes nas relações familiares e em vivências comunitárias. Com isso, é possível perceber que em relação ao cuidado com os filhos, elas também têm o poder de decisão, potencializando, neste caso, a relação de paridade e igualdade. Além de

remeter a relação de preconceito e paridade, considerando o contexto populacional, há pouca distinção quanto ao incluir os indígenas com deficiência no espaço da educação especial.

No Gráfico 2, é perceptível o aumento de estudantes indígenas matriculados entre os anos de 1997 a 2012 na escola de educação especial. Lembrando que, foi no ano de 1991 que houve os primeiros registros de matrículas de estudantes indígenas com deficiência, sendo duas matrículas efetivadas.

Gráfico 2- Ano em que o(a) estudante(a) indígena com deficiência foi matriculado(a) em uma escola de educação especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS)



Fonte: BATTESTIN, FURIN, 2017.

Nos anos de 1992, 1994 e 1996 nenhum estudante indígena com deficiência foi matriculado, totalizando, contudo, neste intervalo a somatória de quatro estudantes indígenas com deficiência, sendo três do sexo masculino e uma do sexo feminino. No segundo intervalo de 1997 a 2001, as matrículas foram de dez estudantes indígenas com deficiência, ainda prevalecendo o sexo masculino que totalizaram sete matrículas e feminino, três indígenas com deficiência matriculadas. Referente aos anos de 2002 a 2007, esta realidade inverteu, sendo realizadas sete matrículas de indígenas com deficiência do sexo feminino e três do sexo masculino; não havendo nenhuma matrícula realizada no ano de 2002. Já, entre os anos de 2008 a 2012, evidenciamos

seis matrículas de indígenas com deficiência do sexo masculino e apenas quatro do sexo feminino e no ano de 2012, não localizamos registros de matrículas de indígenas com deficiência.

No último intervalo, de 2013 a 2016, foram cinco matrículas de alunas e três de estudantes indígenas com deficiência. Lembrando que, um estudante realizou por duas vezes a matrícula nos anos de 2009 e 2015, por esta razão, há um valor a mais na somatória total, em virtude desta dupla matrícula, inferindo na hipótese que este estudante indígena com deficiência se sentiu acolhido para regressar a escola de educação especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS), por isto, do seu retorno ao ambiente escolar, em tempos diferentes.⁵

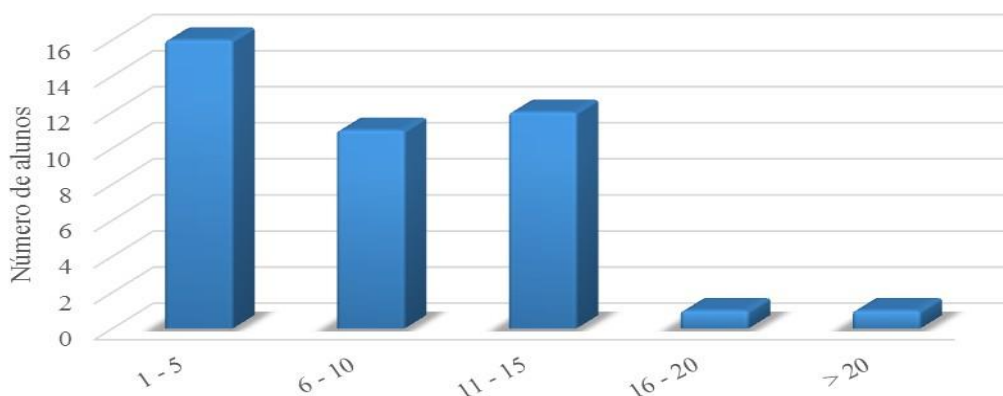
O

Gráfico 3 apresenta a idade em que os estudantes indígenas com deficiência foram matriculados na escola de educação especial, mantida pela APAE de Tenente Portela (RS) e o que se pode constatar, é que, há uma prevalência de estudantes matriculados em tenra idade, contribuindo, inclusive, com o processo de intervenções pelos profissionais da escola de educação especial, positivando a evolução de seus quadros a partir das deficiências que foram acometidos.

Gráfico 3-Idade que o(a) estudante(a) indígena com deficiência foi matriculado(a) na Escola de Educação Especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS).

⁵Não é possível fazer uma análise, neste momento, sobre o porquê em determinados anos a escola teve mais estudantes matriculados e em outros não. Os motivos podem ser vários, incluindo desde a assistência ao transporte, benefícios, interesse e aceitação familiar.

A presença de indígenas com deficiência matriculados em uma escola de educação especial...



Fonte BATTESTIN, FURIN, 2017.

Observa-se ainda, no

Gráfico 3 que, entre um a cinco anos de idade, foram dezesseis estudantes matriculados; entre seis a dez anos foram onze matriculados; já entre onze e quinze anos foram doze, e com mais de vinte anos evidenciou-se somente dois estudantes, sendo um matriculado com vinte anos e outro com trinta e sete.

Em nível de hipótese dedutiva, é possível trabalhar com a ideia que há uma cultura voltada à aceitação, a mudanças e à produção das capacidades e potencialidades dos indígenas com deficiência que ainda se encontram em condição infanto-juvenil. A relação de confiança com a escola de educação especial, mantida pela APAE de Tenente Portela (RS), e a possibilidade da busca por uma melhor qualidade de vida, com acompanhamentos não somente educacionais, mas, assistenciais e na área da saúde, podem, também, contribuir para este aceite.

Outro fator que pode ter contribuído, mas que nem sempre foi assim, é a assistência ao transporte para o deslocamento dos indígenas com deficiência para o espaço da escola de educação especial. A responsabilidade acaba sendo através do transporte escolar municipal, e, em alguns casos do apoio da Secretaria Especial de Saúde Indígena – SESAI, dependendo inclusive, dos recursos destinados e do repasse para este benefício.

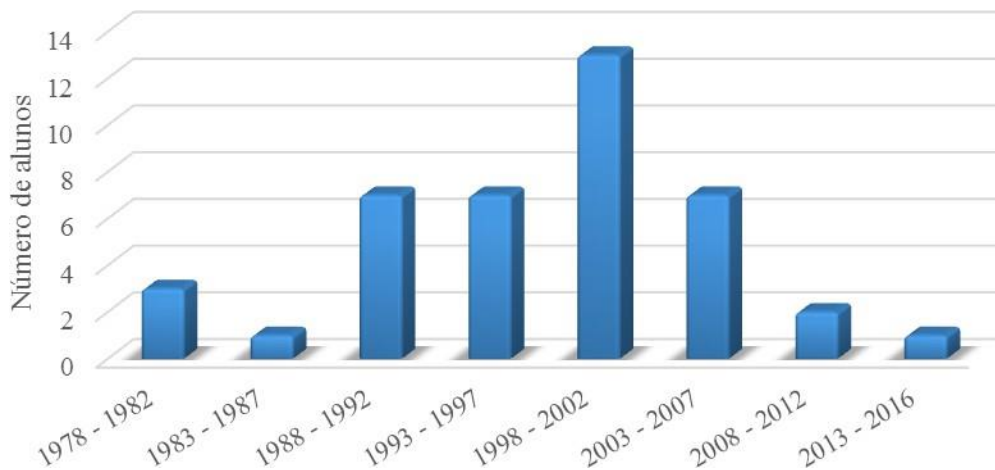
Já, em idade adulta, a perspectiva acaba diminuindo, havendo pouca disponibilidade e possibilidades de inserção e conseqüentemente de inclusão

desta população. É possível que os indígenas com deficiência em idade adulta, estejam adaptados ao seu meio, ao seu sistema, e que devido à pouca oportunidade que tiveram quanto à educação, acabam tendo algum tipo de função no próprio setor que moram, dependendo de suas deficiências.

Também, podemos considerar a resistência ou a vergonha da família ao vivenciar a na inclusão de um adulto em uma escola, mesmo sendo uma escola de educação especial, que proporciona outras possibilidades além da ênfase somente na educação, mas, que, considerando que o mesmo já possui trajetórias e costumes adquiridos na família, nem sempre consideram ser adequado em tirá-lo do seio familiar e comunitário.

Com a construção do Gráfico 4, alguns questionamentos poderão ficar sem respostas palpáveis e coesas, como o número significativo de nascimento de indígenas com deficiência entre intervalos dos anos.

Gráfico 4-Intervalo dos anos de nascimento dos(as) estudantes(as) indígenas com deficiência matriculados(as) na escola de educação especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS).



Fonte BATTESTIN, FURIN, 2017.

O Gráfico 4, proporciona a ideia panorâmica destes intervalos para se analisar e refletir sobre como a construção do processo inclusivo foi se dando a partir do passar dos tempos e também, a partir das necessidades que a comunidade foi sentindo mediante o nascimento dos seus indígenas com deficiência. As políticas públicas de inclusão também podem ter contribuído para a compreensão e fortalecimento da importância e da valorização do

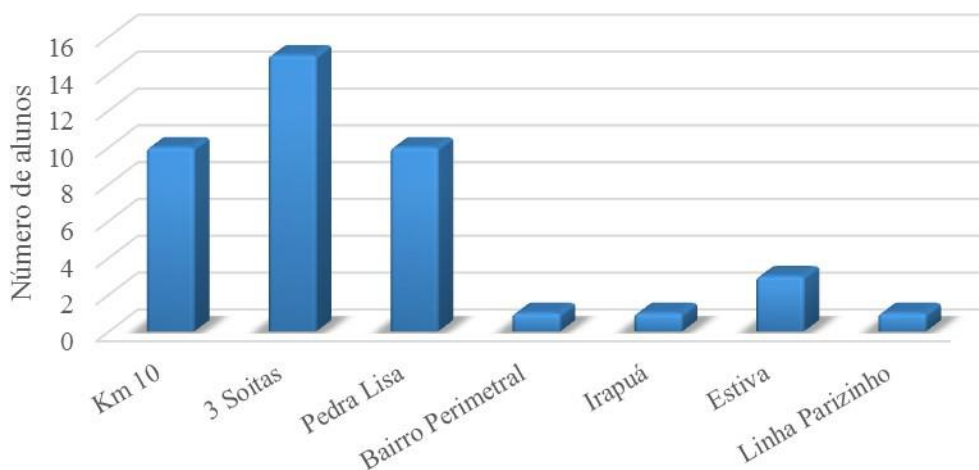
indígena ser incluído dentro e fora do seu território. Uma vez que, a inclusão de indígenas com deficiência, ainda é pouco conhecida nos mais diversos âmbitos da sociedade, reafirmando assim, a pouca visibilidade e interesse em dialogar e apoiar esta realidade. Contudo, em 2017, temos um panorama diferente de outras décadas, e por conta da deficiência, ninguém mais precisa ser jogado do penhasco como outrora se tinha como prática corriqueira e aceita em diversas sociedades.

Segundo Schmidt (1998), havia um tempo em que se acreditava no bem e no mal, em pessoas perfeitas e imperfeitas, e, o objetivo da sociedade estava em potencializar o bem e as pessoas que se identificavam com este ideal. As pessoas que não serviam ao fim social, eram excluídas, consideradas imprestáveis. Um exemplo bastante conhecido é o da Grécia Antiga, tendo a guerra como o fim social, os homens nasciam para ser guerreiros e as mulheres para serem boas parideiras, garantindo assim, novos guerreiros. Os 'defeituosos' que não serviam para nenhum destes fins, não serviam para sociedade e eram atirados do penhasco. (1998, p. 113).

O que se evidencia em muitas sociedades atualmente, é que, quem não consegue ser e ter um potencial para produção do capital acaba também, sendo excluído e pouco encontra o seu lugar social, havendo a discriminação, o pré-julgamento em suas dificuldades, não sendo literalmente jogado do penhasco, mas, muitas vezes, sofrendo preconceitos significativos nem sempre de forma física, mas, psíquica.

Pela visualização do Gráfico 5, é possível constatar que os indígenas com deficiência, em sua grande maioria residem dentro da Terra Indígena Guarita. Também, é importante inferir que existem matrículas de indígena com deficiência que residem na cidade do município de Tenente Portela (RS), bem como, uma matrícula de estudante indígena com deficiência pertencente ao Bairro Perimetral e outra na Linha Parizinho, localidade esta, situada no interior do município, ou seja, muitos estão vivendo em outros espaços, fora da Terra Indígena.

Gráfico 5- Classificação das localidades de nascimento dos(as) estudantes(as) indígenas com deficiência matriculados(as) na escola de educação especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS)



Fonte: BATTESTIN, FURIN, 2017.

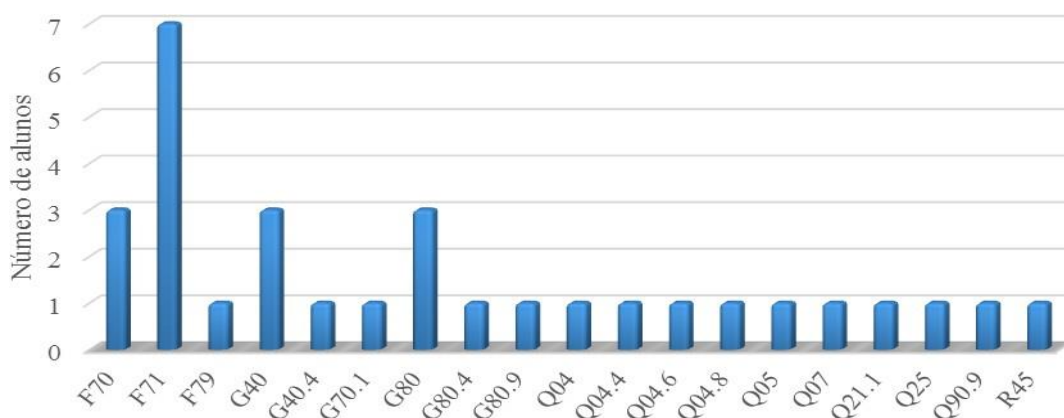
Ao visualizar esta distribuição populacional, em especial, ao identificar os três setores indígenas existentes na Terra Indígena Guarita que pertencem a Tenente Portela (RS): Km 10, Três Soitas e Pedra Lisa, é possível perceber que, apesar de fazerem parte da mesma comunidade indígena, pode haver ou não, uma disponibilidade de encaminhamento a escola de educação especial, de aceitação das deficiências, bem como, um número maior de indígenas com deficiência em determinado setor e não em outro. Porém, como o *lócus* da pesquisa acaba sendo somente dentro do espaço da escola de educação especial, mantida pela APAE de Tenente Portela (RS), não é possível mensurar todos os indígenas com deficiência que residem em cada setor de maneira diagnóstica, para então, estabelecer um percentual que demarcasse a relação de disponibilidade de encaminhamento para outros espaços.

Referente aos indígenas com deficiência que residem na cidade de Tenente Portela (RS), fora da Terra Indígena Guarita, é interessante observar que seguem a relação de fluxo educacional e ao mesmo tempo comunitária, já que a escola de educação especial, mantida pela APAE é um espaço que também pode ser considerado comunitário. A própria sigla APAE confere ser uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, onde comunitariamente estes segmentos: pais, amigos e as pessoas com deficiência puderam se

agrupar e organizar esta instituição/associação com uma preocupação para o bem comum das pessoas com deficiência e seus familiares, contribuindo para o desenvolvimento físico, mental e social desta população específica. Importante enfatizar que existem indígenas que residem fora de Terras Indígenas, por questões organizacionais e de políticas internas comunitárias, pois, o processo de miscigenação está mais acentuado e ao mesmo tempo sendo naturalizado.

Na presença do Gráfico 6, é possível observar os tipos de deficiências que foram registrados e estavam presentes nos documentos da escola de educação especial, mantida pela APAE de Tenente Portela (RS), sendo possível constatar um número significativo de diagnóstico em relação as deficiências dos estudantes indígenas matriculados.

Gráfico 6-Tipos de deficiências registradas nos documentos pesquisados dos(as) indígenas com deficiência matriculados(as) em escola de educação especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS).



Fonte: BATTESTIN, FURIN, 2017.

Foram tipificadas dezoito doenças diagnosticadas pelo Código Internacional de Doenças – CID 10. Para melhor compreensão do leitor, e também para sanar a dúvida ou obter informação, será nomeado o CID com seus respectivos nomes.

As doenças que seguem a ordem no gráfico 6 são: F 70 Deficiência intelectual; F 71 Deficiência intelectual de leve a moderada; F 79 Deficiência intelectual não especificada; G 40 Epilepsia; G 40.4 Epilepsia de difícil controle; G70.1 Transtornos mioneurais tóxicos; G 80 Paralisia cerebral; G

80.4 Paralisia cerebral atáxica; G 80.9 Paralisia cerebral não especificada; Q 04 Outras malformações congênitas do cérebro; Q 04.4 Displasia do septo e das vias ópticas; Q 04.6 Cistos cerebrais congênitos; Q 04.8 Outras malformações congênitas especificadas do encéfalo; Q 05 Espinha bífida cervical com hidrocefalia; Q 07 Malformações congênitas do sistema nervoso; Q 21.1 Comunicação interatrial; Q 25 Malformação congênita das grandes artérias; Q 90.9 Síndrome de down não especificada; R 45 Sintomas e sinais ou sinais relativos ao estado emocional.

Neste contexto, foram registrados onze indígenas com apenas um diagnóstico; com dois diagnósticos sete indígenas; e com três diagnósticos dois indígenas. Registra-se também, que vinte e um indígenas com deficiência não apresentaram em seus registros, nos documentos pesquisados a especificidade de seus diagnósticos, não constando estes dados referentes a este item pesquisado. Entendendo também, que o não registro é um dado importante a ser percebido: as primeiras matrículas apresentavam poucas informações, algumas desprovidas inclusive, de dados básicos familiares. Com o passar dos anos, o formato de arquivamento, de organização e necessidade institucional foi modificando, ampliando assim, a gama de registros em relação ao estudante indígena com deficiência.

O que se pode perceber com os tipos de deficiências diagnosticadas é que, quanto à deficiência intelectual, a epilepsia e a paralisia cerebral evidenciam uma frequência maior e constante entre os diagnósticos pesquisados. Não havendo, neste momento, como afirmar as motivações exatas das causas das deficiências, contudo, é importante enfatizar conforme propõe Schowantz (1990) em uma pesquisa, que foram entrevistados os indígenas da Terra Indígena Guarita, quanto ao surgimento de má formações congênitas, entre outras deficiências, que os agrotóxicos utilizados nas lavouras dentro do território indígena, poderiam estar no rol das causas das deficiências aos indígenas, conforme a fala de homens e mulheres indígenas da comunidade: “[...] o veneno causa problemas, meus filhos já sofreram esse problema, na pele, vômitos e diarreias... acho errado... ninguém controla o uso dos venenos. Só as autoridades poderiam resolver (mulher)”. (1990, p. 24).

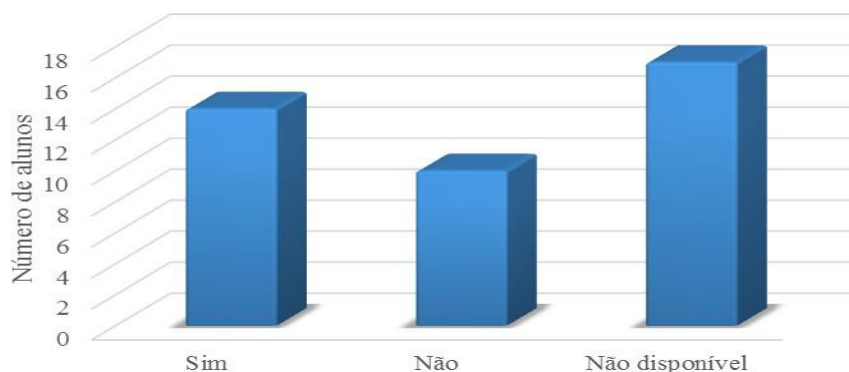
Outro relato mencionado na pesquisa de Schowantz mostra a fala de um indígena afirmando que:

Tem acontecido que tem nascido muita criança com defeito físico... porque no passado quando acontecia isso os índios diziam que era um castigo de Deus e hoje é normal. O índio não coloca veneno nas lavouras, é questão desses arrendamento vai sempre ter veneno nas lavoura que vão para águas e até próximo das casas dos índios, os índios respiram isso aí deve tá prejudicando o pessoal (homem). (1990, p. 24).

Assim, estes relatos por parte de alguns indígenas contribuem para esta análise e reflexão das patologias, para os diagnósticos das deficiências, inclusive, de outras afirmativas feitas oralmente pelos velhos da comunidade, os avós, a partir de suas sabedorias e conhecimentos, no que se refere aos casamentos e o respeito às metades clônicas *Kamée Kairú*, preconizando a união de um com o outro e não com as mesmas metades. E, este respeito vital nem sempre é evidenciado dentro das comunidades indígenas, principalmente com o descrédito em relação às tradições e a cultura, pelos próprios indígenas, ao passo que, muitos rituais deixaram de ser realizados e lembrados junto às comunidades indígenas, inferindo, segundo afirmação dos velhos, em algumas possibilidades, das causas das deficiências aos indígenas.

A leitura do Gráfico 7 elucidada a seguinte realidade: dos quarenta e um estudantes indígenas com deficiência matriculados na escola de educação especial, mantida pela APAE de Tenente Portela (RS), quatorze foram incluídos em escolas regulares de ensino, dez não foram incluídos e os dezessete restantes não possuíam registros nos documentos pesquisados que pudessem sinalizar a sua inclusão na rede regular de ensino, por isto, permaneceram como não disponível.

Gráfico 7-Estudantes(as) indígenas com deficiência incluídos em escolas regulares de ensino



Fonte: AUTORES, 2017.

Ao considerar que o número de incluídos é maior no ensino regular, com quatorze inclusos, é possível fazer uma reflexão tendo em vista que os dados corroboram com a proposta legítima de inclusão e ao mesmo tempo, condiz com o que é a ideia da visão educacional de uma escola de educação especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS), a partir da proposta APAE Educadora e, em especial, a partir do que preconiza o PPP da escola de educação especial, entendendo que ao estar em condições, o estudante deve ser incluído na escola regular de ensino. Porém, quando isso não ocorre, a escola de educação especial, poderá servir de uma primeira estada, um primeiro contato com o acolhimento educacional, clínico e assistencial, veiculando a um passo seguinte que é a inclusão em outro espaço de educação que não somente a educação especial, conforme a demanda e a escolha de cada indígena com deficiência e seus familiares.

Desta forma, os estudantes indígenas com deficiência podem se servir do espaço da escola de educação especial e se sentirem incluídos dentro desta proposição, como podem, a partir do que é visto no Gráfico 7, estarem fazendo parte do processo de inclusão junto as escolas da rede regular de ensino. Lembrando, que a escola de educação especial, objetiva a não segregação, e sim, a inclusão de seus estudantes, ao passo que oferece a estes, a possibilidade de “[...] um processo de aprendizagem condizente com as suas necessidades, dando-lhe oportunidade de aprender e de participar de todo o processo de ensino e aprendizagem com vistas ao desenvolvimento da autogestão e autodefesa para o exercício da cidadania”. (APAE, 2011, p. 26). E, ainda consta no PPP da escola de educação especial, mantida pela APAE de *Interfaces da Educação, Paranaíba, V. 12, N. 35, p. 12 a 37, 2021*
ISSN 2177-7691

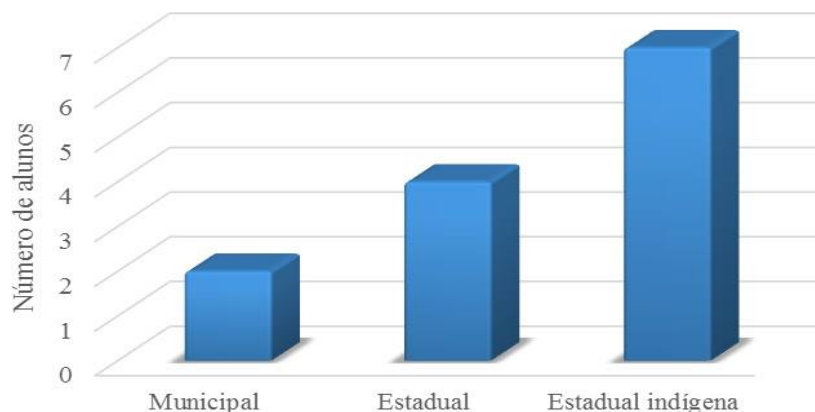
Tenente Portela (RS) que a mesma está inteiramente de acordo com a proposta da Federação Nacional das APAEs em relação a APAE Educadora: A Escola que buscamos, sabendo que a APAE é uma instituição que defende os direitos da pessoa com deficiência e se compromete a construir, também, uma educação inclusiva, no território nacional. Afirmando que “[...] sem o acesso à escola, dificilmente as pessoas com deficiência intelectual e múltipla conseguirão exercer a sua cidadania com plenitude”. (PPP, 2016, p. 27).

Além do ensino fundamental, nas duas abrangências – anos iniciais e anos iniciais na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), aprovados pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (CEED), a escola de educação especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS), oferta aos seus estudantes indígenas com deficiência o atendimento educacional especializado (AEE), através do seu Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), que tem como objetivo o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes incluídos e, ainda, apoiar os profissionais da escola regular para garantir aos educandos os atendimentos adequados as suas necessidades.

E, assim, mesmo sendo visualizado no Gráfico 7 um número maior de estudantes indígenas com deficiência sendo inclusos na rede regular de ensino é visível também que, outros, mantêm a sua escolha em permanecerem e se sentirem incluídos no espaço da escola de educação especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS), participando da oferta educacional que a escola vem desenvolvendo e proporcionando aos seus estudantes, positivando-os e acreditando em seus potenciais.

Em relação ao gráfico 8, é possível visualizar que a preferência quanto a inclusão na rede regular de ensino, dos quatorze estudantes indígenas com deficiência, ocorre nas escolas estaduais indígenas. Sendo que, oito estudantes foram incluídos nas escolas estaduais indígenas localizadas dentro de Terra Indígena, quatro em escolas estaduais e dois em escolas municipais, ambas as categorias, na cidade do município de Tenente Portela (RS), ou seja, a maioria permanece em Terra Indígena. Contudo, há uma população que mesmo tendo como possibilidade permanecer no seu território, encontra fora dele o desejo de estar incluído.

Gráfico 8-Classificação das escolas regulares que os(as) estudantes(as) indígenas com deficiência estão incluídos.



Fonte: BATTESTIN, FURIN, 2017.

A leitura destes dados, tocam em aspectos presentes ao longo da investigação que diz respeito ao duplo da inclusão: ser indígena e ser deficiente e ao mesmo tempo, pensando no lugar espaço/território que este indígena pode se sentir incluído. Por mais complexo que possa ser o processo de inclusão, a conscientização da sociedade quanto à diversidade é um processo deflagrado, legalizado e que não tem volta, requerendo com isto, um movimento efetivo de todos. Considerando que todos têm a contribuir no espaço vital, e, “[...] é necessário reconhecer o índio com deficiência como um feixe de possibilidades dotado de capacidades e contribuindo para a disseminação e desenvolvimento da sua cultura”. (CORREIA; CORREIRA, 2011, p. 434).

E, estas capacidades do indígena com deficiência podem ser visualizadas conforme o processo de inclusão acontece, não somente no espaço formal da escola, mas, no coletivo de uma comunidade indígena, pois, a educação está constantemente acontecendo enquanto transmissão, relação com o outro. Piovezana menciona que os princípios da educação não formal em Terras Indígenas no contexto da etnia *Kaingang*, demarcam que as “[...] ações de reciprocidade, integração social, respeito mútuo, que envolvem tanto crianças quanto homens e mulheres adultos, que participam desde o nascimento e estão inseridos num mundo de aprendizado coletivo” (2007, p.

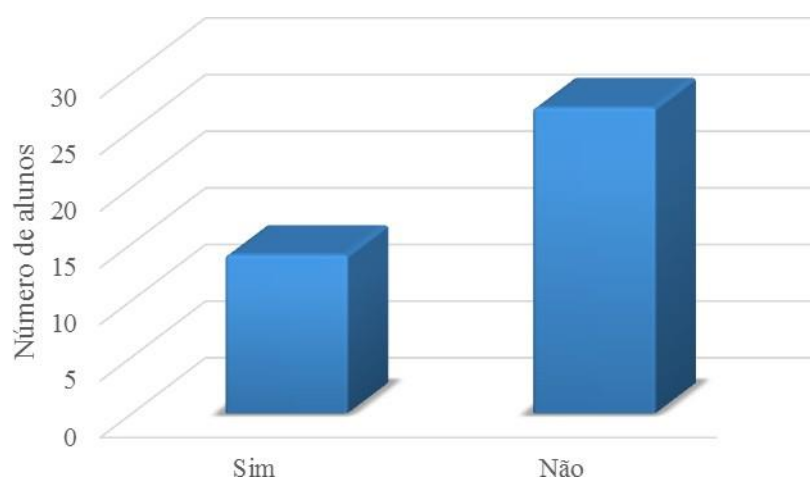
102), efetivam o aprendizado de todos, pois, todos aprendem com todos, todos têm condições de ensinar a todos.

Nestes termos, pensar a educação escolar aos povos indígenas, o processo de inclusão, requer o olhar à coletividade e nesta mesma perspectiva, ao pensar o indígena com deficiência, requer o olhar duplo da inclusão que precisa ser considerado e abordado para então, ser desmistificado e aceito pela sociedade como um todo. Por isto, pensar a inclusão enquanto processo, diz respeito à escuta, lembrando que o indígena terá condições de manifestar através de sua linguagem, de sua expressão, de sua verbalização, se está ou não se sentindo incluído, fazendo parte do processo e se desenvolvendo através do mesmo no contexto de sua inserção.

O que se evidencia no

Gráfico 9 são os estudantes indígenas com deficiência que permanecem e os que não permanecem na escola de educação especial, mantida pela APAE de Tenente Portela (RS).

Gráfico 9-Permanência dos estudantes(as) indígenas com deficiência na escola de educação especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS).



Fonte: BATTESTIN, FURIN, 2017.

Considerando que o total é de quarenta e um estudantes indígenas com deficiência matriculados desde o ano de 1991 até o ano de 2016, e que vinte e sete não permanecem mais na escola de educação especial e quatorze

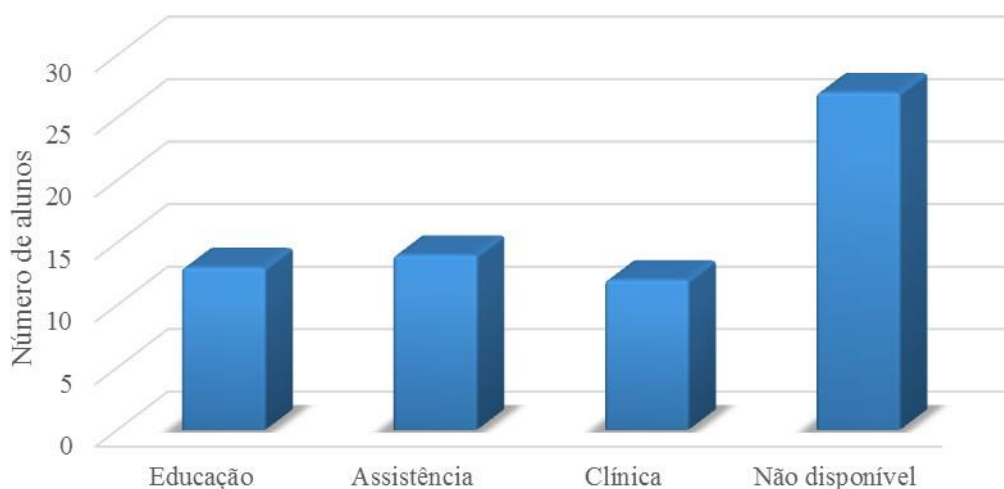
permanecem. Neste sentido, por mais que a somatória final pareça baixa em relação ao total de matriculados, ainda assim, a permanência é significativa e pode remeter a algumas hipóteses. A dificuldade e resistência de haver a inclusão na rede regular de ensino, mesmo havendo uma legislação que ampare este processo.

A negação deste processo inclusivo extra escola de educação especial, ainda mais, em se tratando da população indígena com deficiência que passa pela dificuldade maior, considerando que carece ser duplamente inclusa. Pela sua condição de indígena e pela sua deficiência; e ou ainda, a possibilidade do estudante indígena com deficiência se sentir incluído no contexto da escola de educação especial, mantida pela APAE de Tenente Portela (RS), referenciando as áreas: educacional, clínica e assistencial. O ambiente da escola, pode ser ou representar um espaço acolhedor que agrega, ampara além do estudante indígena com deficiência, seus familiares, se equiparando o território comunitário de onde vêm e por outro lado, possibilitando trocas, aprendizagens, experiências que dizem respeito ao processo educacional.

O Gráfico 10 ilustra o tipo de matrícula realizada pelos estudantes indígenas com deficiência, computando treze estudantes matriculados na área da educação, quatorze na área da assistência e doze na área clínica. Observando que, o total de indígenas com deficiência que permanece na escola de educação especial é quatorze como já visualizado no gráfico anterior e desta maneira, os indisponíveis acabam sendo os vinte e sete restantes.

Gráfico 10-Tipo de matrícula do(a) estudante(a) na escola de educação especial, mantida pela APAE de Tenente Portela (RS).

A presença de indígenas com deficiência matriculados em uma escola de educação especial...



Fonte: BATTESTIN, FURIN, 2017.

Importante salientar que, há três estudantes com dois tipos de matrículas, um deles nas áreas de assistência e clínica e outros dois, nas áreas de assistência e educação e onze com os três tipos de matrículas, nas áreas de assistência, clínica e educação. Percebendo com isto que, além da área educacional, estes estudantes na sua grande maioria recebem outros tipos de acompanhamentos e tratamentos para a sua melhor qualidade de vida. Todavia, a área da educação permanece em evidência e dentro da proposta desta escola de educação especial eles encontram possibilidades de aprendizagens, de acordo com os seus tempos de produção e as suas necessidades. Muitas vezes, por estarem próximos dos seus pares, de estudantes com as mesmas dificuldades, conseguem se sentir melhor incluídos e acolhidos, aptos para desenvolverem suas capacidades e habilidades.

Como as áreas de abrangência da mantenedora da escola de educação especial, a APAE, entre outras, prioriza a clínica, assistência e educação, é interessante perceber que este espaço institucional, ofertado pela APAE de Tenente Portela (RS) consegue contribuir com a evolutiva e a melhor qualidade de vida dos indígenas com deficiência ali matriculados. Havendo a visão dos sujeitos em sua integralidade, sendo acolhidos, cuidados, tratados a partir das suas reais necessidades, possibilidades, capacidades e condições. Corroborando com uma afirmação registrada no PPP da escola de educação especial mantida pela APAE de Tenente Portela (RS): “É papel da escola, *Interfaces da Educação, Paranaíba, V. 12, N. 35, p. 12 a 37, 2021* ISSN 2177-7691

oferecer uma educação que promova o desenvolvimento integral, estimulando o trabalho em equipe, o comprometimento dos atores sociais, a autonomia e a solidariedade” (2016, p. 22-23).

Desta maneira, a leitura que se pode fazer a partir deste Gráfico 10 é que os espaços ofertados pela APAE, mantenedora da escola de educação especial através dos seus serviços, é fundamental para o amplo desenvolvimento dos estudantes indígenas com deficiência matriculados.

Assim, o que se pode perceber é que no espaço da escola de educação especial, a proposta é que haja um interesse de crescimento intelectual de seus estudantes, mas, não somente neste interesse, mas também, na história de vida das pessoas com deficiência que fazem parte da escola. Compreendendo que, para o indígena com deficiência, este espaço educacional é positivo, agregador, pois, uma das proposições da escola de educação especial é justamente, trabalhar as diversidades e o enfrentamento sócio educacional junto à sociedade que constantemente apresenta uma infinidade de mudanças e demanda a rápida adaptação por parte dos sujeitos que nela habitam.

Por fim: para seguir pensando

Decorrente do cenário posto, compreendeu-se que, além de conhecer sobre os deveres e direitos dos indígenas, deveríamos pensar sobre as possibilidades de inclusão, e sucessivamente, sobre a inclusão/exclusão de indígenas com deficiência, a fim de analisar, segundo Buratto (2007), como é a visão social, em geral, em relação aos indígenas com deficiência e o lugar dos mesmos, pois, a maioria da população, inclusive “muitos dos responsáveis pela educação, desconhece que o Brasil tem mais de duzentas etnias indígenas, falando mais de 180 línguas e seus territórios estão localizados por todo o país, e são muitos diferentes na maneira de pensar de viver e organizar-se social, econômica e politicamente” (2007, p. 06).

É inegável que a população indígena luta desde os primórdios da colonização do não indígena a estas terras e, se avaliarmos no transcorrer dos quinhentos anos ou mais da história no Brasil, será possível verificar que o

indígena luta por seu espaço e pelos seus direitos que são constitucionais, e que busca além destes direitos, o reconhecimento de suas potencialidades, a não dissipação de sua cultura, crenças e valores. Assim, pensar a inclusão de indígenas com deficiência, requer pensá-los enquanto sujeitos capazes de viverem e terem sua própria história de vida.

Os dados expostos nesta pesquisa por meio da exposição dos gráficos, leituras, análises e reflexões, possibilitam a sistematização de uma realidade e de um perfil sobre quem são e foram estes estudantes com deficiência matriculados nesta escola. Também, evidenciar o desvelamento que vivemos em nosso país, que pouco presentifica a população indígena e avança nas políticas públicas educacionais. Tanto que, durante a pesquisa, éramos questionadas sobre a existência de indígenas com deficiência, muitos desconhecem essa população, mostrando desinteresse e descaso com a realidade que apresentávamos em seminários, e em falas na Universidade, evidenciando novamente o quanto precisamos ecoar e dar voz aos que precisam e merecem respeito e cuidado. É preciso conhecer mais sobre os direitos e deveres dos indígenas, sobre as possibilidades de inclusão e sucessivamente sobre as políticas públicas educacionais de inclusão/exclusão de indígenas com deficiência, somente assim poderemos exercer nossa práxis enquanto docente.

A partir destas reflexões, é possível perceber que esta história possui um passado, e que no futuro, de cada dia, de cada amanhã, necessitará de profissionais comprometidos, engajados e sensibilizados no que vem a ser a educação especial, a inclusão e, em especial, os indígenas com deficiência neste contexto. Há limites em relação a políticas públicas, a gestão de recursos humanos, ao desejo de querer fazer parte deste sistema pelos próprios professores, tanto na busca pela formação e qualificação tanto pela questão salarial, incluindo o pré-conceito e a discriminação. Enfim, elencar todas as limitações que ainda são visíveis neste contexto, com certeza, poderia tomar muito espaço desta escrita. Contudo, de maneira concisa se compreende que a limitação maior está na não aceitação e na cegueira de muitos, ao não perceber que os indígenas com deficiência existem, que eles fazem parte do território nacional, que precisam ser escutados e olhados nas suas

singularidades, integridade e integralidade, precisam ser acolhidos dignamente para se sentirem parte do sistema educacional, independentemente do espaço que escolherem para estar exercendo a sua cidadania e realizando o seu aprendizado, incluídos em última análise.

Referências

APAE. *Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais*. Rede APAE e sua história. Recuperado em 07 de setembro de 2017, de <https://www.apaebrasil.org.br>, 2017.

_____. *Projeto Político Pedagógico (PPP)*. Tenente Portela, (2011 -2016), 2011.

_____. *Centro de Atendimento Educacional Especializado*. Tenente Portela. 2013.

BURATTO, L. G. *O Indígena em Situação de Deficiência: o duplo desafio da inclusão*. Recuperado em 23 de dezembro, 2017, de http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_lucia_gouvea_buratto.pdf, 2007.

CORREIA, D. F. H.; CORREIA, P. C. H. Novos olhares da educação especial: o índio com deficiência nas comunidades indígenas. In.: *Educação Especial em contexto inclusivo - reflexão e ação*. Salvador: Edufba, 2011.

GASPARETTO, L. M. O. Tenente Portela dos Índios: os séculos da presença indígena nos cinquenta anos do município de Tenente Portela, RS. In.: *Seminário Memórias de Tenente Portela e Municípios Descendentes*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

NACKE, A. Os Kaingang: passado e presente. In.: Nacke, A.; Renk, A.; Piovezana, L.; Bloemer, N. M. S. (Orgs.). *Os Kaingang no oeste Catarinense tradição e atualidade*. Chapecó: Argos, 158 p. 2007.

PIOVEZANA, L. A educação no contexto indígena *Kaingang*. In.: NACKE, A.; RENK, A.; PIOVEZANA, L.; BLOEMER, N. M. S. (Orgs.). *Os Kaingang no oeste catarinense – tradição e atualidade*. Chapecó: Argos, p.101-122, 2007.

SCHMIDT, A. P. *Uma perspectiva acerca da sociedade inclusiva*. Porto Alegre: Centro LídiaCoriat, 1998.

SCHOWANTZ, C. *Diagnóstico de Saúde dos Índios Kaingang da Reserva do Guarita - RS*. (Pós-Graduação *Latu Sensu* em Saúde Pública) Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 1990.