



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

FRANCISCO DAS CHAGAS RODRIGUES DE OLIVEIRA

**PRÁTICAS DISCURSIVAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO EM ESCOLAS INDÍGENAS TABAJARAS E POTIGUARAS DO
MUNICÍPIO DE MONSENHOR TABOSA/CEARÁ**

MOSSORÓ
2017

FRANCISCO DAS CHAGAS RODRIGUES DE OLIVEIRA

**PRÁTICAS DISCURSIVAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO EM ESCOLAS INDÍGENAS TABAJARAS E POTIGUARAS DO
MUNICÍPIO DE MONSENHOR TABOSA/CEARÁ**

Artigo apresentado ao Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para a obtenção do título de Especialista em Atendimento Educacional Especializado.

Orientadora: Profa. Dra. Ady Canário de Souza Estevão

MOSSORÓ
2017

TERMO DE APROVAÇÃO

FRANCISCO DAS CHAGAS RODRIGUES DE OLIVEIRA

PRÁTICAS DISCURSIVAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM ESCOLAS INDÍGENAS TABAJARAS E POTIGUARAS DO MUNICÍPIO DE MONSENHOR TABOSA/CEARÁ

Artigo apresentado ao Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de Especialista em Atendimento Educacional Especializado, aprovado em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ady Canário de Souza Estevão (Orientadora)
Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA

Prof. Dr. Emanuel Freitas da Silva
Universidade do Estado do Ceará – UECE

Prof^a. Me. Jacqueline Cunha de Vasconcelos Martins
Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA

MOSSORÓ
2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço, sobretudo, a DEUS!

Agradeço a toda a minha família, de forma especial aos meus irmãos Leonardo, João e Aparecida. Ao meu saudoso pai João Pereira de Oliveira (*in memoriam*) e a minha amada mãe, Antonia Rodrigues de Oliveira, pelo dom da vida e pelos caminhos que me fizeram trilhar. Apesar de não letrados, nunca me deixaram faltar o acesso à escola, razão de hoje galgar degraus mais altos da trajetória educacional. A eles, estendo todos os meus méritos e conquistas!

Agradeço ao Prof. Dr. Francisco Roberto de Sousa, de Juazeiro do Norte, que lá do Cariri cearense mandou-me o edital da UFERSA, propondo-me o desafio desta formação em AEE.

Agradeço à Profa. Dra. Ady Canário, pelos ensinamentos, pela paciência, pela dedicação e pelo compromisso ético e responsável com os quais orientou este TCC.

Agradeço à Banca Examinadora deste trabalho, pelo olhar crítico de pesquisa, que busca o aperfeiçoamento e o melhoramento.

Agradeço, de forma carinhosa, a todos os meus professores da UFERSA. Agradeço também a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para com os meus estudos nesta Pós-Graduação (Especialização em AEE). Destaco os amigos Neto Madeiro, Toinho Sampaio, Cândida Queiróz, Lucirene Castelo Branco, Maria Mosa Frota Tabajara, Têka Potyguara, Elisângela Samuel, Adelmo Rodrigues, Aldenice de Freitas, Francisco Jerônimo de Oliveira (Tico), Maria de Jesus Carvalho (Bebé) e Socorro Maria (Cocó).

De forma especial agradeço à Mariana Schuchter Soares, Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, pela mão amiga em todos os momentos da minha vida acadêmica.

A todos vocês, meu muito obrigado, compartilhando a certeza de que “[...] fica sempre um pouco de perfume nas mãos que oferecem rosas”.

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa tem como objetivo investigar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas comunidades indígenas das etnias Potiguaras e Tabajaras do município de Monsenhor Tabosa, estado do Ceará, que ainda adotam costumes tradicionais, advindos dos antepassados, constituindo um legado cultural que se entrelaça aos hábitos da contemporaneidade. Investigamos a possibilidade da garantia de uma escola inclusiva para as pessoas que têm algum tipo de deficiência nessas aldeias indígenas, cujos direitos de acesso à educação regular eram antes renegados, sendo, muitas vezes, discriminadas e vítimas de abandono. Para isso, realizamos uma pesquisa de base qualitativa e utilizamos como métodos a pesquisa histórica sobre os povos Potiguaras e Tabajaras, bem como pesquisas de campo em 4 escolas indígenas: Escola Indígena Povo Caceteiro (aldeia rural Potiguara da Serra do Mundo Novo), Escola Indígena Diferenciada Monsenhor Tabosa, Escola Indígena do Sítio Jucás e Escola Indígena da localidade de Olho D'água dos Canutos. Realizamos, ainda, pesquisa documental nas secretarias das escolas e na secretaria de educação do município. Para a coleta de dados, aplicamos questionários que foram respondidos por professores e gestores, bem como dialogamos informalmente com familiares e moradores das aldeias, a fim de conhecermos mais de perto a realidade das pessoas com necessidades especiais e questões sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE nas referidas instituições. Como referencial teórico, adotamos principalmente as pesquisas de Cardoso (2012), Bianchetti (1998), Munduruku (2012), Potyguara (2014), Bergamaschi (2012) e Almeida (2005), bem como as Leis que se relacionam com a educação especial no Brasil. Como resultados, constatamos que há 25 alunos com necessidades especiais que são atendidos pelas 4 escolas pesquisadas. Ainda, nas escolas de ambas as etnias, o Atendimento Educacional Especializado - AEE é realizado de acordo com o que orienta a Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE nº 04/2009. Há, inclusive, espaços físicos adaptados nas escolas ou em escolas vizinhas, que são utilizados para o atendimento aos alunos. Isso demonstra que o índio, assim como as outras raças, na medida em que torna sua escola inclusiva, escreve um novo tempo para sua história e sua trajetória, também marcadas anteriormente por discriminação aos indivíduos com necessidades especiais.

Palavras-chave: educação; inclusão; diversidade; comunidades indígenas.

ABSTRACT

The present research aims to investigate the Specialized Educational Assistance (EEE) in Potiguaras's and Tabajaras's indigenous communities from Monsenhor Tabosa city, located in the state of Ceará, in Brazil. They still adopt traditional costumes, from their ancestors, which constitute a cultural legacy that coexist with contemporaneity habits. We investigate the possibility of guaranteeing an inclusive school for people who have some kind of deficiency in these indigenous villages, and whose rights related to the access to regular education were before denied, in a reality marked by discrimination and abandonment. In order to do this, we made a qualitative research and used as methods the historical research on Potiguaras and Tabajaras communities, as well as field research in 4 indigenous schools: Indigenous School Povo Caceteiro (Potiguara's rural village), Indigenous School Monsenhor Tabosa, Indigenous School from Sítio Jucás, and Indigenous School from Olho D'água dos Canutos. We also made a documentary research in the schools secretaries and in the city education department. In order to collect data, we applied questionnaires that were answered by teachers and managers, as well as we dialogued informally with family members and villagers, in order to know more about the reality of people with special needs, and about questions related to Specialized Educational Assistance inside these schools. As theoretical support, we adopted mainly the researches by Cardoso (2012), Bianchetti (1998), Munduruku (2012), Potyguara (2014), Bergamaschi (2012) and Almeida (2005), as well as the Laws related to special education in Brazil. As a result, we verified that there are 25 students with special needs who are attended by the 4 schools. Also, in the schools of both ethnicities, Specialized Educational Assistance (AEE) is carried out in accordance with the Resolution of the National Education Council (CNE) 04/2009. There are even adapted physical spaces in the schools or in neighboring schools which are used to attend these students. This demonstrates that the indigenous, as well as the other races, when constructs an inclusive school, writes a new truth for his history and trajectory, previously also marked by discrimination to the individuals with special needs.

Keywords: education; inclusion; diversity; indigenous communities.

1. INTRODUÇÃO

Falar de educação é tratar de um tema importante, principalmente se considerarmos que ela é um processo contínuo e que acontece e se caracteriza ao longo de toda a vida. A escolarização é enraizada por aprendizagens que comumente se dão no seio de nossos lares, e que vai sendo aperfeiçoada no dia-a-dia da escola e da vida social, razão de estabelecermos uma ponte entre família, escola e comunidade. É nas relações com os grupos sociais que os conhecimentos adquirem relevância na modernidade. E é no tripé citado – família-escola-sociedade – que se consagra a formação e a socialização de uma pessoa. Cada grupo social tem, em sua cultura, características que viabilizam parte da formação e, conseqüentemente, da educação do indivíduo.

Se já é difícil tratar de questões humanas em um só grupo, dado a diversidade de ideias, pensamentos e modo de agir, imagine ter que lidar com questões ainda mais complexas, do ponto de vista cultural – como aquelas relacionadas às comunidades indígenas –, em uma sociedade reconhecidamente tradicional.

Dessa forma, podemos afirmar que tratar de educação é algo complexo. Quando nos voltamos para a educação de povos indígenas, identificamos a possibilidade de analisar vários fatores que cercam algumas etnias, consideradas nativas e/ou primitivas das terras “brasilis”, dada a cultura secular ligada às suas comunidades e aos seus antepassados, com costumes que resistem ao tempo e se prendem às práticas de gerações passadas.

Além disso, sabe-se que a cultura, os hábitos e os costumes de cada povo indígena caracterizam e identificam valores historicamente impregnados na vida presente, frutos de seus antepassados. Isso se dá porque cada sociedade da raça humana socializa saberes, produz arte, trabalhos, experiências, e tem seus costumes, valores e modos de ser, compartilhando formas de viver em seu habitat natural e comunitário.

Quanto à atenção aos deficientes, no entanto, a história indígena se assemelha ao que aconteceu com a humanidade, como discutiremos a seguir. A atenção aos especiais é, desde sempre, marcada pela desvalorização, preconceito, discriminação e maus tratos.

Se verificarmos o percurso da história, deparamo-nos com marcos que envergonham a espécie humana pela atenção dispensada, ao longo dos tempo, àqueles que nasceram ou adquiriram algum tipo de deficiência. É necessário, assim, entendermos que este legado ultrapassa séculos e permeia a história de todas as sociedades já existentes. Cada povo, diante de sua cultura e de seu tempo e lugar, olhou com negação para os indivíduos que

demonstraram alguma limitação ou alteração de comportamento, quer seja de natureza congênita, neurológica ou psicomotora.

Segundo Cardoso (2012, p. 07), “[...] a história da humanidade é marcada por opressão, exploração e humilhação”. Ratificando esta afirmação, apresentamos, por meio da Figura 1, a seguir, como foram vistos e tratados os deficientes no decorrer da história:

Figura 1: Marcos da educação especial no tempo histórico



Fonte: BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. Atendimento educacional especializado. Mossoró> UFERSA, 2015.

A *Idade Antiga* ou *Antiguidade* é o período da história com início a partir do desenvolvimento da escrita pelos sumérios, em mais ou menos 4000 anos a.C., até a queda do Império Romano do Ocidente, em 476 d.C. Naquele tempo, os homens e mulheres que tinham qualquer tipo de deficiência eram abandonados até a morte por serem considerados incapazes de viver.

A Idade Média, por sua vez, é o período da história que tem início no ano de 476 e vai até a tomada de Constantinopla pelos turcos otomanos, em 1453. Nesse período da história, a igreja detinha a supremacia. Por meio do que chamavam de santa inquisição, o deficiente físico era considerado herege, ou seja, possuído pelo demônio e apto aos castigos divinos até a morte. De acordo com Bianchetti (1998, p. 32), “[...] a rígida ideia corpo/alma que definiu os indivíduos com alguma deficiência como pecadores, fez com que cada vez mais a

estigmatização fosse internalizada na sociedade cristã”. Existe até um exemplo na Bíblia, em uma passagem narrada por João (Capítulo 9, versículo 2). Ao verem um cego, os discípulos perguntaram para Jesus: “Mestre, quem pecou, este ou os seus pais para que nascesse cego?” (BIANCHETTI, 1998, p.32).

A *Idade Moderna* é o período da história que tem início em 1453, e vai até o ano de 1789, data da Revolução Francesa. Neste tempo, o deficiente era levado ao confinamento e ao isolamento. Era aceito como humano, mas com anomalia, razão pela qual não poderia viver junto daqueles considerados normais.

A *Idade Contemporânea* teve início em 1789, época da Revolução Francesa, e segue até os dias atuais. Muito embora tenha vestígios de todas as idades passadas, como o preconceito, a discriminação e o abandono, muitas foram as conquistas que tornaram o deficiente apto ao convívio saudável e natural no meio social. É o caso das políticas voltadas para a educação especial, que ao longo dos últimos anos, têm se estabelecido, buscando garantir o atendimento educacional especializado. É bem verdade que ainda há muito o que se conquistar. Contudo, na contemporaneidade, a visão do deficiente tem tomado um novo e melhor rumo, mesmo que isso esteja acontecendo aos poucos.

Conforme atualmente percebemos, algumas comunidades indígenas, assim como acontece com outros grupos humanos, têm tido muitos de seus costumes modificados por hábitos. A tendência é adequarem-se ao contexto de uma cultura dos novos tempos, que se intensificou por todo o mundo, fruto de muitas lutas e discussões sociais, e do surgimento de uma base legal que fundamenta e orienta o trato a certas questões que são de interesse de todos, como é o caso do acesso à educação pelos deficientes, quaisquer que sejam suas limitações ou especialidades. Isso permite com que sejamos partícipes de um mundo que aproxima saberes, comunga hábitos e socializa práticas.

Como destaca Munduruku (2012, p. 13), “[...] os hábitos e costumes indígenas são historicamente complexos e sólidos de convicções”, o que contribui sobremaneira para que determinadas atitudes dos novos tempos sejam renegadas ou difíceis de serem adequadas ao dia-a-dia de algumas etnias, tribos e comunidades.

À luz de Potyguara (2014), podemos dizer que o trato indígena com os deficientes seguiu praticamente os mesmos passos das demais raças humanas ao longo dos tempos, o que nos permite afirmar que o índio teve uma visão não muito diferente da Figura 1 apresentada neste trabalho. Ainda sobre esta questão, Bergamaschi (2012, p. 09) destaca que “[...] os indígenas, por terem grande afeição à cultura dos seus antepassados, tendem a não mudar de hábitos”. Isso quer dizer que, para os nativos, na contemporaneidade, mudar de concepção,

esquecendo sua cultura antepassada, é por natureza uma quebra complexa de paradigmas, que contraria os hábitos primitivos dos índios de qualquer tribo ou etnia.

Por este motivo, buscamos saber como os índios Potiguaras e Tabajaras, historicamente nativos da Serra das Matas, município de Monsenhor Tabosa, no estado do Ceará, veem e percebem os deficientes na atualidade, especialmente no contexto educativo, uma vez que a educação especial é uma modalidade atual da educação brasileira (Lei nº 9.394/96, Art. 58), sendo, portanto, obrigatória em todas as redes regulares de ensino, inclusive nas escolas indígenas. Esta é a questão principal do presente trabalho de pesquisa.

Conhecer, portanto, a prática do Atendimento Educacional Especializado - AEE nas escolas dos índios Potiguaras e Tabajaras – onde o ensino regular é ofertado, ora voltado para o sistema comum, ora adequado à cultura das tribos, objetivando manter viva a tradição destes povos que cultuam costumes que perpassam gerações –, é o pressuposto básico desta investigação. Diante disso, o presente trabalho de pesquisa buscou respostas de como as culturas indígenas Potiguaras e Tabajaras, lidam com a inclusão, mais especificamente com o Atendimento Educacional Especializado - AEE, presente em práticas educativas desenvolvidas nas escolas públicas diferenciadas de suas aldeias.

Esta questão foi escolhida como tema de pesquisa porque a diversidade cultural gera especificidades, principalmente no que tange a barreiras a serem vencidas pelos professores, no tratamento da AEE. Buscar informações sobre esta questão em comunidades cujas culturas são tão singulares pode mostrar caminhos para ultrapassar as dificuldades no trabalho educacional junto às pessoas com necessidades especiais, e ainda permite conhecer questões específicas relacionadas à educação brasileira.

Esta reflexão se mostrou presente e necessária em minha vida quando passei a lidar profissionalmente com a realidade das diversas modalidades de ensino de Monsenhor Tabosa. Dotado de um amplo cenário socioeducativo, este município, localizado na região central do Ceará, abrange uma diversidade de escolas: regulares, indígenas, quilombolas, do campo, profissional etc. Esta diversidade está ligada a questões muito próprias de cada uma destas instituições, as quais precisam ser conhecidas mais de perto, entre outras coisas, em termos de oferta dos níveis de ensino, proposta curricular comum e diversificada, inclusão dos indivíduos e acesso aos recursos necessários etc.

de saneamento básico, água e esgoto, estas comunidades possuem atendimento hospitalar regular por meio do Programa Saúde da Família – PSF, em parceria com os órgãos de saúde do município. Tanto a aldeia Potiguara quanto a aldeia Tabajara dispõem de escolas indígenas diferenciadas, nas quais são ofertados ensino infantil, fundamental e médio, além de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essas instituições são mantidas pelo governo do estado do Ceará, através da sua política educacional de inclusão e acesso.

Com isso, nas escolas destas etnias, existem profissionais com formação em nível superior: os gestores possuem especialização em gestão escolar, os docentes são graduados, bem como já concluíram ou estão cursando formação continuada para o magistério indígena. Na escola da aldeia Potiguara a Professora da Sala de Recursos Multifuncionais possui Especialização em AEE. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades escolares visitadas, o ensino bilíngue e a difusão e a propagação da cultura, da arte e dos costumes indígenas devem ser uma prática constante, tal como preceitua o Art. 78 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), e o professor deve estar preparado para lidar com estas questões particulares destas escolas.

Para que nosso objetivo fosse alcançado, o processo metodológico da presente pesquisa constituiu-se inicialmente do resgate histórico destes povos, descrito por Almeida (2005, p. 22 *apud* ARAGÃO, 1994, p. 47):

[...] Tabajara, é etimologicamente originado de *taba*= aldeia e *jara*= de *yara*, eram de origem étnica Tupi, assim como sua língua. Índios remanescentes dos Tupinambás, que se subdividiam entre os Tabajara e os Potiguaras e distribuíam geograficamente nas "tribos serranas", da região norte do Ceará, depois de terem percorrido e habitado o litoral do Rio Grande do Norte, chegando posteriormete, a Serra da Ibiapaba, divisa do Ceará com o Piauí e se espalhando por toda esta área especialmente as áreas serranas, como é o caso da Serra das Matas aonde hoje fica situado o município de Monsenhor Tabosa.

Para Almeida (2005, p. 22 *apud* ARAGÃO, 1994, p. 47), esta tribo não tem vestígios históricos dos nativos da época do descobrimento do Brasil, em 1500. No entanto, estas etnias vêm ao encontro da definição de raça autêntica, descrita no Estatuto do Índio (Lei nº 6001/73, inciso I do art. 3º), que considera índio todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional.

Segundo Potyguara (2014, p. 78), as etnias Potiguaras e Tabajaras são frutos do processo migratório que se deu séculos após o nosso descobrimento, aonde muitas foram as tribos de nativos que debandaram rumo ao interior do nordeste brasileiro, deixando a

povoação da região litorânea e seguindo rumo ao agreste, desbravando assim o interior em busca de novas moradas e meios de sobrevivência.

Na coleta de dados, buscamos analisar o tempo presente e a prática escolar junto às etnias investigadas, relacionando nossa observação com o que preceitua a Constituição Federal (1988) e a LDB (1996) vigente em nosso país. Para tal, realizamos pesquisas de campo (Oliveira, 2017) na Escola Indígena Povo Caceteiro, da aldeia rural Potiguara da Serra do Mundo Novo, na Escola Indígena Diferenciada Monsenhor Tabosa, localizada na zona urbana do município, que atende índios Tabajaras, e nas escolas indígenas do Sítio Jucás e da localidade de Olho D'água dos Canutos. Concomitante, buscamos relacionar com o que pesquisou e escreveu Almeida (2005, p. 56) e Potyguara (2014, p. 33) sobre os hábitos e costumes destes povos.

Para a coleta de dados, aplicamos questionários (Apêndice A), objetivos (Oliveira 2017), que foram respondidos por professores e gestores. Ainda, dialogamos informalmente com familiares e moradores destas aldeias, com o propósito de conhecer mais de perto a realidade dos deficientes e, conseqüentemente, questões sobre o Atendimento Educacional Especializado - AEE nas referidas instituições públicas de ensino diferenciado.

A partir da análise e levantamento, foi possível ter acesso aos dados, que fornecem, de forma precisa, o número de alunos atendidos nas escolas destas duas etnias, e quantos deles estão inseridos como estudantes que necessitam de atendimento educacional especializado. Apresentamos esses dados na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1: Alunos atendidos nas escolas indígenas do município de Monsenhor Tabosa/Ceará (2017)

ETNIA INDÍGENA	Nº DE ESCOLAS NO MUNICÍPIO	TOTAL GERAL DE ALUNOS	TOTAL DE ALUNOS ESPECIAIS ATENDIDOS PELO AEE
Potiguara	01	960	16
Tabajara	03	586	09
TOTAL GERAL		1546	25

Fonte: Sige Escola das escolas indígenas de Monsenhor Tabosa/Ceará, 2017.

2.2 Síntese dos resultados

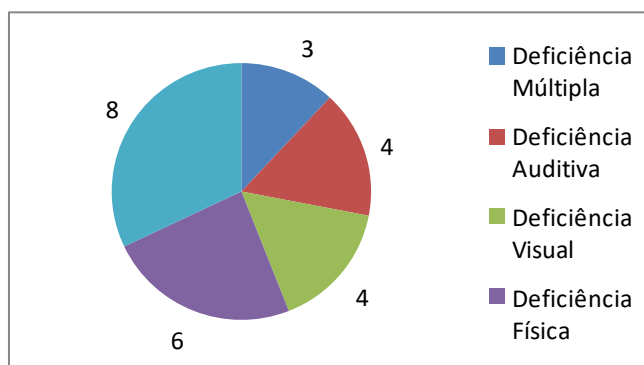
Conforme constatamos nas escolas de ambas as etnias, o Atendimento Educacional Especializado – AEE é realizado de acordo com o que orienta a Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE nº 04/2009:

[...] Art. 5º - O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no

turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Na etnia Potiguara, este atendimento se dá na escola da própria aldeia, que dispõe de uma sala de recursos multifuncionais (SEM), com acompanhamento dos alunos especiais no horário do ensino regular e no contraturno, com o AEE. Já as escolas da etnia Tabajara, por não disporem de sala de recursos multifuncionais, recebem acompanhamento por meio de uma escola da rede estadual (EEFM Vicente Ribeiro do Amaral), que tem SRM e também acompanha os alunos das demais instituições de ensino do seu entorno. As especialidades atendidas variam como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 1: Número de alunos especiais das escolas indígenas de Monsenhor Tabosa/CE em 2017



Fonte: Secretaria das escolas Potiguaras e Tabajaras

Como é possível notar a partir dos dados coletados e apresentados no gráfico, existem, ao todo, vinte e cinco alunos com laudos arquivados nas secretarias das escolas das etnias pesquisadas que precisam de atendimento educacional especializado. Estes laudos são frutos de diagnósticos médicos realizados.

Quanto a estes laudos, ainda, há uma curiosidade importante, que merece destaque: todos eles foram solicitados pela família, mas sob a orientação dos professores de AEE das escolas pesquisadas, após as crianças terem sido matriculados nas instituições regulares indígenas. Inclusive, o espaço físico da Sala de Recursos Multifuncionais - SRM da Aldeia Potiguara foi conseguida para construção e funcionamento naquela instituição, pelo governo do estado, a partir de um projeto que a gestão escolar apresentou ao Centro Regional de Desenvolvimento da Educação, com a comprovação por meio dos laudos que justificavam a necessidade do referido espaço dentro da escola.

Dos vinte e cinco alunos especiais atendidos nas quatro escolas das etnias Potiguaras e Tabajaras que cursam o ensino fundamental, três possuem deficiência múltipla, quatro têm deficiência auditiva, quatro têm deficiência visual, seis possuem deficiência física, e oito são deficientes intelectuais.

Conforme percebemos, a prática do Atendimento Educacional Especializado - AEE é real junto ao ensino diferenciado ofertado, que ainda cultua tradições indígenas seculares dos povos nativos e preservam costumes que perpassam gerações, como hábitos sociais, culturais, alimentares, produção de medicamentos naturais, confecção de artesanato etc.

Nas escolas destas comunidades, o AEE é desenvolvido em espaços físicos adequados e adaptados para tal, dispondo de recursos confeccionados com material reciclado pelos próprios professores e/ou equipamentos de tecnologias assistivas disponibilizados pelos governos estaduais e federais por meio de programas de assistência à educação, como o Fundo Nacional de Desenvolvimento a Educação - FNDE e a Fundação Nacional do Índio - FUNAI. Os professores lotados nas salas de recursos multifuncionais de ambas as tribos possuem formação docente em nível superior e recebem aperfeiçoamento para a prática do AEE por meio de entidades governamentais, o que significa adquirir, de forma contínua, preparo para o exercício das práticas pedagógicas.



Escola Povo Caceteiro dos Índios Potiguaras de Monsenhor Tabosa/Ceará



Alunos da Escola Indígena Monsenhor Tabosa dos Tabajaras.



Práticas educativas com alunos do AEE



Dinâmica de Integração reúne alunos de sala regular e AEE

As famílias são parceiras da escola e acolhem as orientações dos docentes de turma regular, dos AEE, bem como dos profissionais de apoio (oftalmologista, psicólogo, assistente social, fisioterapeuta, psiquiatra etc.), que agregam no acompanhamento dos estudantes especiais graças ao Programa Saúde na Escola - PSE, que é uma iniciativa federal desenvolvida pelas escolas públicas de todo o Brasil em parceria com os órgãos de saúde da esfera municipal. Atentam-se, assim, para os direitos à vida e à saúde citados como fundamentais no Capítulo I, Art. 11 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8069/90).

Por fim, podemos notar que mudança é algo muito presente na trajetória humana ao longo dos tempos. Ao descortinarmos a realidade da educação inclusiva, percebemos que os índios Potiguara e Tabajara foram, assim como outras civilizações, alvos de entendimentos distorcidos sobre os deficientes nas suas mais variadas formas de manifestação. Ao longo dos tempos, essa percepção, foi se modificando a ponto de ser estabelecido a justa e merecida atenção a todos aqueles e aquelas que detinham uma limitação, sendo capazes de evoluírem na convivência e no trato aos que detinham uma necessidade especial.

Ao garantir o Atendimento Educacional Especializado – AEE a sua gente, estes povos abraçam, com senso e justiça, a concepção inclusiva dos novos tempos, em que o respeito e a diversidade são legalmente defendidas, constantes e necessárias em todas as esferas e modelos de vida em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer as peculiaridades de cada escola na sua diversidade, é algo necessário para que possamos entender como é a educação deste município cearense, que se destaca no cenário do estado, por sua variada oferta dos níveis e modalidades de ensino.

Mantoan (2011, p. 31), em seu trabalho, afirma que “[...] os caminhos percorridos pela escola [...] têm se chocado com o caráter eminentemente excludente, segregado e conservador [...], resistindo às mudanças exigidas para uma abertura incondicional às diferenças”. Percebemos esta questão nas tribos indígenas pesquisadas, principalmente ao escutarmos as falas dos índios mais velhos das aldeias do município de Monsenhor Tabosa.

[...] Tanto para os índios Potiguaras quanto para os Tabajaras, os deficientes nestas comunidades foram, na antiguidade, pessoas renegadas ao saudável convívio social de suas tribos, pela dificuldade em que tinham os seus antepassados de lidar com quem era dotado de alguma limitação. Logo, eram confinados ou destinados ao isolamento comunitário (POTYGUARA, 2014, p. 53).

A partir desta afirmação, percebemos a forma como os índios deficientes eram antigamente tratados e/ou socialmente educados. Podemos destacar a semelhança da citação supracitada com a descrição da Figura 1 (apresentada na Introdução deste trabalho), que descreve o trato aos indivíduos com necessidades especiais ao longo da história da humanidade.

Em detrimento ao ontem, os índios Potiguaras e Tabajaras evoluíram e modificaram seu modo de ver e perceber os deficientes de suas comunidades. Hoje, estão socialmente inseridos dentro de um novo plano histórico, vivendo práticas educacionais inclusivas, tal como discutimos ao longo da presente pesquisa.

Hoje, tanto os índios Potiguaras quanto os Tabajaras são atendidos por escolas indígenas diferenciadas, que acolhem, em seu Projeto Político Pedagógico - PPP, o que estabelece a Seção I destinada à educação na Constituição Federal (1988), ao assegurar, em seu Art. 210, o respeito aos valores culturais de nossa gente, e ainda o que é definido na LDB vigente (Lei nº 9394/96):

Art. 78 - O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá [...] oferta de Educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a

valorização de suas línguas e ciências;
II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Atentas aos pressupostos de base legal, parece-nos que as escolas indígenas das etnias Potiguaras e Tabajaras se abriram à diversidade. Logo, passaram a ser inclusivas, e suas práticas sociais se alinharam a novas concepções, tornando-se abertas e acolhedoras em relação às especificidades naturais e comuns ao mundo contemporâneo.

A escola indígena e inclusiva, hoje, é real, oportunizando aos sujeitos superarem obstáculos externos e condições subjetivas, de modo a fortalecerem possibilidades no processo de aprender e superar limites. Esta quebra de paradigmas é fruto, sobremaneira, de um processo histórico iniciado há muitos anos, e que se fortalece por meio de lutas e diálogos entre a sociedade civil organizada e as entidades governamentais.

A luta em favor da inclusão surgiu alheia aos muros da escola, e se fortaleceu em meio à sociedade civil organizada. Por isso, as escolas indígenas, assim como as outras, sentem-se no dever de adquirir uma nova concepção humana no que tange ao pensar e agir, e de estabelecer vínculos com a diversidade, incluindo todos e todas, sem distinção, com base nos fundamentos legais.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é considerada um marco histórico da incorporação legal da inclusão, uma vez que, a partir dela, o Brasil, assim como diversos países do mundo, criaram movimentos políticos para assegurar às pessoas com necessidades especiais o direito de ampliar direitos e intensificar a discussão sobre o tratamento aos deficientes em todas as esferas sociais. O objetivo era repensar as práticas sociais excludentes, de modo a garantir uma sociedade mais justa, humana e igualitária.

Na verdade, não há o que concluir com esta pesquisa, uma vez que nada está realmente finalizado. A inclusão é um processo que busca o aperfeiçoamento ao longo do tempo. Há o que se fazer, há o que intensificar, há o que ampliar, com o firme propósito de tornar a inclusão uma realidade cada vez mais exercida na prática, no dia-a-dia das famílias, das escolas (indígenas ou não) e da sociedade de um modo geral.

O mundo nos permite, hoje, pensar diferente e agir diferente para compensar o legado histórico que nos envergonha em relação à questão da atenção aos deficientes e ao atendimento educacional especializado. O índio, assim como qualquer raça, na medida em que torna sua escola inclusiva, escreve um novo tempo para as suas história e trajetória.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Alyne Silva. **Índios Tabajaras do Olho D'Água dos Canutos**. Trabalho Monográfico. Fortaleza/CE: UFC, 2005.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Atendimento educacional especializado**. Mossoró> UFERSA, 2015.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida *et al.* (Orgs). **Povos Indígenas e Educação**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BIANCHETTI, Lucídio. **Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes**. Campinas: Papirus, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. 34 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2011.

_____. **Lei 6.001** de 19 de dezembro de 1973. Estatuto do Índio. Brasília: Senado, 2001.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (1996). 2 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Marcos políticos-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. IBGE. **Censo 2016**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/ce/monsenhor-tabosa/panorama>>. Acesso em: 10 maio 2017.

CARDOSO, Maurício *et al.* (Orgs). **Direitos humanos: diferentes cenários, novas perspectivas**. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

CEARÁ. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. ECA. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Fortaleza: Seduc/CE, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

POTYGUARA, Têka. **Saberes e História dos Índios Potiguaras da Aldeia Mundo Novo**. Monsenhor Tabosa/CE: Secretaria de Cultura do Município, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2017.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO



PESQUISA DE CAMPO PARA A PRODUÇÃO DO TCC

- Assinale a etnia das informações abaixo: () Potiguar () Tabajara
- População estimada desta etnia no município de Monsenhor Tabosa: _____
- Número de comunidades (aldeias) aonde residem os povos desta etnia: _____

1. Preencha o quadro a seguir sobre as escolas desta etnia localizadas em Monsenhor Tabosa, marcando um “x” ou preenchendo com as informações solicitadas:

NOME DA ESCOLA	LOCALIZAÇÃO	TEM ANEXO		TOTAL DE ALUNOS	TOTAL DE ALUNOS ESPECIAIS
		SIM	NÃO		

A escola citada acima dispõe de Sala de Recursos Multifuncionais: () SIM () NÃO.

Os alunos que necessitam do Atendimento Educacional Especializado são atendidos na própria escola? () SIM () NÃO

Na questão anterior, em caso de NÃO, cite aonde e feito este atendimento? _____

2. Especialidades diagnosticadas nos alunos especiais matriculados nas escolas indígenas desta etnia:

- () Deficiência visual () Deficiência auditiva () Deficiência múltipla
() Deficiência física () Deficiência Intelectual () Altas Habilidades/Superdotação
() Transtornos Globais de Desenvolvimento. () Outra: _____

3. Existem professores para os AEE lotados ou que atendam as escolas desta etnia?

- () SIM () NÃO

4. Aonde é feito este atendimento?

- () na própria escola () fora da escola (em outra instituição)

5. Caso a resposta 3 seja SIM, qual é a formação deste professor?

- () Sem formação/LEIGO () Ensino Fundamental () Ensino Médio
() Graduado () Especialista () Mestrado () Doutorado

6. O grau mais alto de formação do professor de AEE foi em instituição:

- () pública () privada () mista

7. A escola dispõe de recursos e equipamentos (tecnologias assistivas) para uso do AEE?

- () SIM () NÃO () EM PARTE Cite alguns exemplos: _____

8. As famílias das crianças com deficiência participam do convívio escolar?

- () SIM () NÃO () EM PARTE Em caso afirmativo, dê exemplo de como isso acontece: _____

9. Cite alguns dos maiores desafios do AEE nas escolas desta etnia: _____

10. Cite algumas conquistas do AEE nas escolas desta etnia: _____

11. A comunidade indígena desta etnia reconhece a escola inclusiva e aberta à diversidade?

- () SIM () NÃO Em caso afirmativo, cite um exemplo: _____