

A INTERFACE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA ESCOLA INDÍGENA XAKRIABÁ: DIÁLOGOS OPORTUNOS

THE INTERFACE OF SPECIAL EDUCATION IN AN INDIGENOUS SCHOOL XAKRIABÁ: OPPORTUNE DIALOGUES

L'ÉDUCATION SPÉCIALE DANS UNE ÉCOLE AUTOCHTONE XAKRIABÁ: DEBATS FRUTUEUX

ANA CAROLINA MACHADO FERRARI
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA – UNA
BELO HORIZONTE, MINAS GERAIS, BRASIL
CAROLMACHADOFERRARI@GMAIL.COM
HTTP://ORCID.ORG/0000-0002-9820-2799

MÔNICA MARIA FARID RAHME
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG
BELO HORIZONTE, MINAS GERAIS, BRASIL
MONICARAHME@HOTMAIL.COM
HTTP://ORCID.ORG/0000-0003-2123-2989

SHIRLEY APARECIDA MIRANDA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG
BELO HORIZONTE, MINAS GERAIS, BRASIL MIRANDASHIRLEY48@GMAIL.COM
HTTP://ORCID.ORG/0000-0001-8312-2262

RESUMO: *O presente artigo tem por objetivo discutir o processo de inclusão escolar de alunos Xakriabá que compõem o público alvo da educação Especial a partir das experiências da Escola Estadual Xukurank, situada na região norte do Estado de Minas Gerais. Por meio de uma pesquisa realizada na Terra Indígena Xakriabá, foi possível perceber que, embora a Educação Escolar Indígena seja assegurada legalmente como uma construção coletiva e diferenciada, pautada nas demandas de cada povo, ao se buscar um diálogo com a Educação Especial, tal diferenciação ainda se mostra pontual.*

PALAVRAS-CHAVE: *Povo Xakriabá; Educação Especial; Educação Escolar Indígena; Escola Xukurank*

ABSTRACT: *The present article aims at discussing the inclusion process of the Xakriabá students that compound the target public of the Special Education from the experiences in the Xukurank State School, located in the north region of Minas Gerais State. Through a research carried out in the Xakriabá Indigenous Territory it was possible to observe that, although the Indigenous Education is legally assured as a collective and differentiated construction ruled by the demands of each people, as one tries to find a dialogue with the Special Education, such differentiation is still very specific.*

KEYWORDS: *Xakriabá People; Special Education; Indigenous Education; Xukurank School.*

RÉSUMÉ: *Cet article a pour objet de discuter le processus d'inclusion scolaire des élèves Xakriabá qui composent le public central de l'éducation spéciale à partir des expériences de l'École Estadual Xukurank, située dans la région nord de l'Etat du Minas Gerais (Brésil). A travers une recherche réalisée sur le territoire autochtone Xakriabá, nous avons pu voir que, malgré le fait que l'éducation scolaire autochtone soit assurée légalement en tant qu'une construction collective et différenciée, basée sur les demandes de chaque peuple, en cherchant*

un dialogue avec l'Éducation Spéciale, cette différenciation se montre encore ponctuelle.

MOTS-CLÉS: *Peuple Xakriabá; Education Spéciale; Education Scolaire Autochtone; Ecole Xukurank.*

Introdução

A Educação Escolar Indígena pode ser compreendida como um dos fatores de luta e resistência dos povos indígenas brasileiros, ao longo do tempo, contra a hegemonia da cultura ocidental. Graças às suas lutas e reivindicações, conseguiu-se assegurar legalmente uma educação diferenciada, que reconhece e valoriza as diversidades socioculturais dos povos indígenas brasileiros, com a “[...] utilização de processos próprios de aprendizagem.” (BRASIL, 1988) Contudo, ao se buscar estabelecer uma interface entre a Educação Escolar Indígena e a Educação Especial, não é possível verificar nas políticas inclusivas uma consideração às diversidades indígenas, sejam culturais, sejam territoriais.

O interesse indígena pelos conhecimentos produzidos nas escolas e pelas pesquisas na área da Educação Especial se faz presente, não como uma proposta de assimilação, mas, sim, como algo que precisa ser conhecido, compreendido e “amansado” às suas realidades, possibilitando manter um pé na aldeia e um pé no mundo (SPYER, 2008)¹. Mas como tem ocorrido o processo inclusivo de alunos Xakriabá com deficiência? A interface da Educação Escolar Xakriabá com a Educação Especial tem acontecido de acordo com as especificidades desse povo?

Considerando essas questões, o objetivo desse trabalho é compreender o processo de inclusão escolar de alunos Xakriabá a partir das experiências da Escola Estadual Xukurank, situada na Aldeia Barreiro Preto, na Terra Indígena Xakriabá (TIX). Para isso, iniciamos com a apresentação do povo Xakriabá, seguindo pela explanação acerca da introdução da escola nas suas terras e, por fim, como tem ocorrido o processo de inclusão escolar na TIX, tendo como referência a Escola Estadual Xukurank, primeira escola da TIX a trabalhar com os Xakriabá com deficiência.

As discussões aqui trazidas fazem parte de uma tese de doutoramento intitulada “A construção de corpos com e sem deficiência nas práticas de circulação de conhecimento Xakriabá”, cujo objetivo principal foi “[...] examinar como os corpos são constituídos com e sem deficiência, a partir das práticas de circulação do conhecimento Xakriabá, levando-se em consideração suas associações com outros humanos e também não humanos” (FERRARI, 2020, sp). A pesquisa completa debruçou-se nos arcabouços etnográficos da Teoria Ator-Rede (TAR), com a realização de observação-participante na TIX durante os anos de 2017 a 2019.

Povo Indígena Xakriabá

A história do povo Xakriabá, sua luta e resistência pelo direito ao seu território são galgados com a participação de diversos atores. Conhecer sua história, suas crenças, costumes e valores é essencial para compreendermos sua forma de ser e de estar no mundo, bem como sua multiplicidade ontológica dentro de sua grande rede heterogênea. Essa cosmologia é a base de sua resistência e sobrevivência ao processo colonial.

A Terra Indígena Xakriabá (TIX) se localiza ao norte do estado de Minas Gerais, à es-

¹ A expressão “um pé na aldeia, um pé no mundo” é uma construção da professora Márcia Spyer e os indígenas Pataxó do estado de Minas Gerais, durante a disciplina de Uso do Território, no curso de FIEI e utilizada no livro de mesmo título, produzido com a participação de alunos indígenas da FIEI e publicado em 2008, pela FaE/UFGM.

querda das margens do Rio São Francisco, no município de São João das Missões, e faz divisa territorial com os municípios de Itacarambi, Cônego Marinho e Miravânia.

Os Xakriabá, também conhecidos como os antigos habitantes do Vale do São Francisco (CORREA, 2018), são considerados o maior grupo indígena do estado de Minas Gerais, com uma população entre 9.196 pessoas (FUNASA/ ISA) e 11 mil indígenas. (CORREA, 2018). O povo Xakriabá teve suas terras demarcadas e homologadas pelo Decreto nº 94.608, compreendendo uma extensão territorial de aproximadamente 46.414,92 km². Em 2003, houve a demarcação e homologação da Terra Indígena Xakriabá Rancharia (TIX/R), cuja extensão territorial corresponde a 6.798,38 km². A TIX ainda abarca parte do Parque Nacional Cavernas do Peruaçu, santuário natural onde podem ser encontrados registros de pinturas Xakriabá em suas pedras.

Inicialmente, os Xakriabá eram chamados de caboclos e gamelas (SILVA, 2018), e também eram conhecidos por Kayapó, Akroá e Anayós. (SANTOS, 2011) Isso talvez tenha ocorrido em função das alianças realizadas entre os Xakriabá e outros povos. No caso dos Akroá, os próprios Xakriabá chegaram a se identificar como tais e vice-versa, como estratégia de luta contra os inimigos, principalmente contra os não-indígenas, na luta pelas terras. (SILVA, 2018)

Pertencentes à família linguística Jê e do tronco linguístico Macro-Jê (CORREA, 2018; SILVA, 2018; ALMEIDA, 2006), o contato com os não indígenas no período colonialista contribuiu para a repressão quanto à utilização de sua língua materna Akwén-Xakriabá, forçando-os a se converterem ao português o que os impacta até os dias de hoje. Atualmente, os Xakriabá utilizam a língua portuguesa em sua comunicação cotidiana, com a presença de algumas poucas palavras em Akwén-Xakriabá. Não se pode dizer, porém, que a língua Akwén-Xakriabá tenha morrido, mas que se encontra apenas “adormecida”. (SILVA, 2018). Um dos atores que contribuem ao processo de avivamento da língua Akwén-Xakriabá é a escola, inserida na TIX formalmente há duas décadas, mais precisamente no final da década de 1990. A inserção da escola na TIX contribuiu para o início do resgate da língua Akwém e promoveu inquietações quanto ao distanciamento do que é proposto em termos de educação escolar e a realidade local, principalmente em se tratando da escolarização dos Xakriabá público-alvo da Educação Especial.

A escola nas Terras Indígenas Xakriabá e o amansamento das práticas escolares

Assim como nos demais povos indígenas, a educação dos Xakriabá se dá nas práticas comunitárias cotidianas e culturais, não se limitando aos espaços escolares. Trazer esses conhecimentos tradicionais que circulam pela TIX para as salas de aula é o que Correa (2018) denomina como “indigenização das práticas escolares.” (CORREA, 2018, p. 43).

Tal denominação corrobora para nossa compreensão quanto à distinção entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. A formalização da segunda ocorre em local fixo e preestabelecido, com currículo e práticas pedagógicas definidas, já a primeira é holística, sua transmissão é oral, ensinada e aprendida pela socialização cultural da comunidade. Como definem Nascimento, Brand e Aguilera (2006, p. 08), “[...] na pedagogia indígena a criança aprende experimentando, vivendo o dia a dia da aldeia e, acima de tudo, acompanhando a vida dos mais velhos, imitando, criando, inventando.”

O primeiro registro de instituições escolares na TIX data a década de 1970. Essas unidades eram mantidas pela Prefeitura de Itacarambi, responsável por essa região à época e tais escolas seguiam os moldes das escolas rurais. A organização se dava da seguinte forma: inicialmente, formavam-se os grupos de estudantes na TIX e elegiam quem lhes daria aula. Posterior-

mente, o professor indicado/eleito era apresentado pela comunidade aos responsáveis na Prefeitura. A competência para o ensino era validada pela própria comunidade. (GOMES, 2006).

A inserção da escola pública e gratuita para a Educação Básica na TIX data da década de 1990, a partir de um projeto da Secretaria de Estado da Educação, articulado com a Universidade Federal de Minas Gerais, a Fundação Nacional do Índio e o Instituto Estadual de Florestas (IEF). As Escolas Estaduais Indígenas (EEI) foram criadas por meio do Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais (PIEI-MG). (GOMES, 2006). Além do currículo regular, eram trabalhados nessas escolas temas como arte, cultura, uso do território, porém pelos próprios professores da escola. Somente após o ano de 2007 é que se constituiu a figura do professor de cultura, “[...] selecionado a partir de critérios construídos entre comunidades e escolas, sem a intervenção da SEE” (PEREIRA, 2013, p. 23). Foi também na década de 1990, mais precisamente no ano de 1996, que a escola começou a ser “amansada” pelos Xakriabá, quando passaram a não aceitar se adequarem à escola, levando-a a inter-relacionar-se com o Território, a partir de suas experiências cotidianas (CORREA, 2018). Até o ano de 1995, os professores que atuavam na TIX eram não indígenas e não permaneciam até o fim do ano letivo, o que era prejudicial aos estudantes (ARAÚJO, 2018). Além disso, o fato de os professores não indígenas não comungarem da mesma cultura que os indígenas poderiam inviabilizar a promoção da interculturalidade educacional.

Ao longo da história da presença da escola na TIX, foram evidenciados modelos diferenciados, não padronizados de práticas pedagógicas e de organização curricular. Gomes (2006) cita dois exemplos significativos voltados à prática dos professores: a classe dos encostados e a reprovação dos melhores alunos da classe.

Os chamados “encostados” eram, conforme explica Gomes (2006), as crianças pequenas, ainda fora da idade de serem matriculadas no Ensino Fundamental, mas que frequentavam as turmas de seus irmãos e primos mais velhos, reproduzindo a realidade cotidiana da TIX em sala de aula. Essas crianças participavam das atividades em sala, juntamente com os mais velhos, porém sem a cobrança da sua contribuição para a realização da atividade.

Quanto a reprovação dos melhores alunos da classe Gomes (2006) descreve que esta foi uma estratégia pedagógica utilizada por uma das primeiras professoras Xakriabá e aceita tanto pelos pais quanto pelos alunos “reprovados”, cujo objetivo era que eles permanecessem nas turmas iniciantes, auxiliando no processo de alfabetização dos novos alunos.

Quanto à organização curricular, um modelo utilizado por algumas escolas Xakriabá baseia-se na utilização do Calendário Sociocultural, articulando os conhecimentos tradicionais e científicos (ARAÚJO, 2018; CORREA, 2018). Tal organização se dá de forma flexível, acompanhando as mudanças climáticas e sociais do povo em questão.

A construção colaborativa, a explicitação dos elementos culturais no calendário escolar, assim como os produtos produzidos na TIX, os períodos de estiagem e das águas, do plantio das roças indo até as festividades e rituais, ratificaram a importância de se pensar numa educação verdadeiramente diferenciada, voltada para as especificidades de cada povo. Atualmente, a Terra Indígena Xakriabá conta com 34 escolas indígenas, compreendendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Cada unidade mantém sua particularidade, composta pelas formações dos grupos que as sustentam (professores, alunos, comunidade, Estado, Universidade) e construindo diversas realidades locais. (PEREIRA, 2013).

A demanda pela interface da Educação Especial e a Escolar Xakriabá foi especificamente descrita pelos pesquisadores Franco, Silva e Regina (2017) ao diagnosticarem o processo de escolarização dos Xakriabá com necessidades educativas especiais (NEE) no intuito de melhorarem a inclusão escolar desses alunos. A pesquisa se deu em duas escolas do TIX, sendo uma

delas a Xukurank, que será apresentada a seguir.

Escola Xukurank e a interface da Educação Especial e a Educação Escolar Xakriabá

A Escola Estadual Indígena (EEI) Xukurank (Boa Esperança, em Português) localiza-se ao lado da Casa de Medicina e, em anexo, há um salão que é utilizado para reuniões, celebrações, formações e aulas. Devido à falta de espaço nas instalações da própria escola, é neste salão, em uma sala separada, que se organiza a Sala de Recursos Multifuncional (SRM)² para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos com deficiência. Seu funcionamento data do ano de 1997, com a inserção das escolas estaduais na TIX.

Além de ter sido uma das primeiras escolas na TIX, a EEI Xukurank foi pioneira na escolarização dos Xakriabá com deficiência e é a que possui o maior índice de alunos público alvo da Educação Especial matriculados na TIX. Conforme os registros do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), obtidos no mês de julho de 2019, há 119 indígenas com deficiência matriculados nas escolas estaduais mineiras. Destes, 116 encontram-se em escolas pertencentes ao TIX, sendo 27 alunos da Escola Xukurank e destes 17 possuem o diagnóstico de deficiência intelectual (DI) moderada (CID 71), todos emitidos por um único médico psiquiatra e não por equipe multidisciplinar, como é assegurado em lei (BRASIL, 2015). Essas categorizações são os primeiros indícios de que a interface da EEI com a Educação Especial distancia-se das diversidades culturais indígenas, o que é reforçado pelas falas de Franco, Silva e Regina:

Até o ano de 2009, as escolas indígenas tinham um número bem menor de crianças com necessidades educacionais especiais do que nos dias de hoje, pois as questões que esses alunos apresentavam não eram percebidas ou nomeadas como necessidades educacionais especiais ou como deficiência. Os alunos não eram assim chamados e conviviam com os outros sem diferenciações. (FRANCO, SILVA & REGINA, 2017, p.19)

[...] Hoje, a Secretaria Estadual de Educação quer dar nome, de modo que tudo esteja dividido em cada caixinha pra se pensar em uma política para a Educação Especial. Para nós, indígenas, não existe essa divisão quando se cobra o território e também a saúde e a educação. (Idem, ibidem, p. 39).

Conforme nos explicou um ancião e liderança Xakriabá, Sr. Valdemar, antigamente o reconhecimento dessas pessoas não se dava a partir da designação “pessoas com deficiência”, mas, sim, como uma pessoa que tinha um “aleijo”. A forma de nomear essas pessoas pode ser descrita como uma expressão de categorias espontâneas. Categorias similares também foram percebidas em outros trabalhos realizados com outros povos indígenas, como analisaram Soares (2009) e Rodrigues (2014).

A grande incidência de alunos considerados DI em escolas situadas fora do contexto urbano, no estado de Minas Gerais, foi observada por Gonçalves, Rahme e Antunes-Rocha (2018), ao discutirem a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo. Ao analisarem os microdados de matrículas do Censo da Educação Básica do estado, entre os anos de 2007 a 2017, as autoras constataram que, entre outras coisas, o número de alunos matriculados diagnosticados como estudantes com DI obteve um aumento de 716,69%, representando 61,18% do total de matriculados público-alvo da Educação Especial no período. Uma das considerações apresentadas pelas autoras sobre esse dado é a perpetuação da visão patológica sobre o corpo e a relação deste diagnóstico com a visão de incapacidade do indivíduo de se autocuidar.

2 O Decreto 6571 (BRASIL, 2008) em seu artigo 30 § 10 define as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) como “[...] ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”.

A necessidade de laudos médicos para a comprovação da deficiência do aluno e, consequentemente, para a legitimação de que o estudante seja assistido por um professor de apoio é uma das evidências observadas na Escola Xukurank. No caso dos Xakriabá, as dificuldades encontradas para a comprovação, como conseguir consultas para tal finalidade em Montes Claros, que possui uma distância de aproximadamente 300 quilômetros do centro do município de São João das Missões, muitas vezes inviabiliza a elaboração do documento e, por conseguinte, a contratação do profissional.

A obrigatoriedade do laudo ou do diagnóstico médico para a promoção do AEE, diverge das orientações encontradas na Nota Técnica n.04 (BRASIL, 2014), onde se lê que as “[...] adaptações didático-pedagógicas visam contribuir para o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência e independem da existência de um laudo médico”. Ou seja, na “laudalização” dos indivíduos, processo que consiste na insistência do olhar patológico dirigido aos corpos, “[...] o sujeito é a sua deficiência, e o máximo que se pode esperar é que se adapte a alguns comportamentos considerados adequados à sociedade em que vive” (GARCIA, 2006, p. 301). Somam-se a isso as contribuições de Diniz (2007), ao indicar o discurso de poder presente no estabelecimento dos corpos considerados normais e anormais, e o fato da performance desses corpos não ser observada. Na visão da autora, “[...] ao contrário do que se imagina, não há como descrever um corpo com deficiência como anormal. A anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida” (DINIZ, 2007, p. 4). Ademais, os laudos só fazem sentido, nesse contexto, para o cumprimento burocrático da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, não parecendo que as categorizações neles contidas tenham algum significado para os Xakriabá. Como apresentado por Franco, Silva e Regina (2017) anteriormente, a deficiência não é um fator limitador para o reconhecimento da condição de indígena. Uma pessoa não deixa de ser indígena ou se torna menos indígena por ter uma deficiência. As categorizações que conhecemos são utilizadas nas cidades e é por meio da escola que tais categorizações parecem ser inseridas nas terras indígenas, ainda não existindo um “amansamento” para isso.

Quando se institui que a oferta da Educação Especial, pautada na “[...] igualdade de oportunidades, resguardando o respeito e a individualidade dos alunos” (SEE, 2013) e não se observa a multiplicidade de seu alunado, nesse caso os alunos indígenas público-alvo da Educação Especial, cria-se a construção de barreiras e, consequentemente, a privação de acesso desses alunos ao processo escolar. Sob essa ótica, a exigência de um laudo médico para legitimar o acesso dos alunos Xakriabá com deficiência ao Atendimento Educacional Especializado, seja na utilização da sala de recursos, seja no acompanhamento do professor de apoio, constitui-se como uma barreira que favorece a construção do corpo em situação de deficiência na escola. Indica, ainda, uma maior preocupação com a comprovação da categorização médica do que em atender as demandas educacionais apresentadas pela criança, que são observadas e relatadas pela equipe pedagógica da escola.

No Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Xukurank há a ratificação da obrigatoriedade do laudo ao se solicitar a especificando da categorização da deficiência e sua “patologização”, por meio da identificação do Código Internacional de Doenças. Nele, é expresso o desafio encontrado pela escola ao acolher esses alunos, o que provavelmente está relacionado ao desconhecimento quanto às interferências das deficiências ou transtornos registrados na aprendizagem dos alunos, como se verifica a seguir:

A Escola Indígena Xukurank, passou a realizar atendimento a esses alunos, assim que receberam os laudos, expedidos por médicos especialistas, especificando por meio de CID, o transtorno/deficiência de ambos. Nesse meio tempo, após muita luta, tivemos, em junho de 2013, a implantação da sala de recursos, o que se configura um avanço. O grande desafio no momento está na falta de orientação e capacitações específicas para se trabalhar com esses alunos especiais. (PPP XUKURANK, 2018, p. 18).

A interface Educação e Saúde para a instrumentalização da Educação Especial acontece assimetricamente, quando a preocupação maior é deixar registrado, no laudo, aquilo que “falta” ao aluno ou, como diz Gavério (2017), nomear “um corpo que, devido a uma falha/ defeito genético [...] se torna clinicamente específico sob um rótulo” (GAVÉRIO, 2017, p. 96). Embora se busque disseminar que as novas políticas voltadas à inclusão das pessoas com deficiência preconizam a valorização da diversidade humana numa tentativa de opor-se ao olhar do modelo clínico, a obrigatoriedade de um laudo médico para legitimar o direito ao AEE reforça uma perspectiva biomédica sobre os corpos, contribuindo para a formação de corpos com deficiência - o que se mostra controverso ao proposto nas Diretrizes Nacionais para a Inclusão na Educação Básica. (BRASIL, 2001).

Em se tratando dos recursos pedagógicos, sabemos que a Educação Escolar Indígena não se desvincula da educação indígena que acontece nas matas e nos terreiros, articulando-se os conhecimentos tradicionais e os científicos (ARAÚJO, 2018; CORREA, 2018). Deste modo, quando é pensado na SRM para as escolas indígenas, na realidade, pensa-se nas escolas do sistema de ensino do qual as escolas indígenas fazem parte. Não são pensadas salas personalizadas para a multiplicidade do público atendido. Sem contar que muitas escolas têm a autorização para a criação da SRM, porém não recebem os equipamentos do Ministério da Educação, com os recursos adaptados, como é o caso da EEI Xukurank e de escolas de outros contextos indígenas, como apontado por Buratto (2010) e Costa de Souza (2013).

Na EEI Xukurank, os professores de apoio, mesmo sem uma formação pedagógica específica, buscam, a seu modo, providenciarem as atividades para os alunos que acompanham. Normalmente, as atividades não são adaptadas e impressas da internet. Além disso, embora o funcionamento da Sala de Recursos tenha sido autorizado há alguns anos e contasse com uma professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), os poucos materiais que ali se encontravam foram produzidos pelos próprios professores Xakriabá. A ausência de uma formação pedagógica especializada somada à inexistência de materiais específicos nas SRM despertam nos professores Xakriabá a sensação de despreparo para trabalhar com os alunos público alvo da Educação especial.

Tal sentimento foi observado durante uma roda de conversa realizada com os professores da Escola Xukurank durante o desenvolvimento da pesquisa. As narrativas desse encontro indicaram um despreparo em relação à lida com os diversos tipos de deficiência. Entretanto, ao circularmos com esses professores pela TIX e observarmos suas práticas, foi possível observar que, mesmo sem perceberem, suas atividades e práticas docentes estavam sendo moldadas às potencialidades de cada aluno. O que talvez justifique isso seja a organização curricular diferenciada, que trabalha as questões culturais de cada povo, sem contar a percepção que se tem sobre cada membro da comunidade, não o limitando a um diagnóstico médico, como anteriormente mencionado. Há de se considerar, também, que as práticas pedagógicas devem alicerçar-se nas potencialidades e nas habilidades ainda não desenvolvidas pelos alunos e, não, em um diagnóstico.

O Plano Estadual de Educação (SEE/MG, 2018) apresenta propostas de AEE às popu-

lações indígenas em diversas de suas metas, como pode ser visualizado abaixo:

2.6 – Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas; 2.10 – Garantir a oferta do Ensino Fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades, inclusive para pessoas com deficiência. 4.2 – Implantar, gradativa e progressivamente, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas. 7.30 – Viabilizar a produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, de tecnologia assistiva, culturais e literários que atendam às especificidades formativas dos públicos da Educação Especial e da EJA, de estudantes do campo e das comunidades indígenas e quilombolas e de estudantes em situação de itinerância e de privação de liberdade. 15.9 – Prever, na política estadual de formação dos profissionais de educação, conteúdos específicos de formação inicial e continuada de profissionais de educação em atuação na Educação Especial, no AEE, na EJA, no atendimento de estudantes em situação de itinerância, nas escolas que atendem às unidades prisionais e nos centros socioeducativos e nas escolas públicas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas. (MINAS GERAIS/SEE, 2018, sp).

As metas propostas ao AEE para pessoas indígenas categorizadas com deficiência mostram a preocupação de se promover uma acessibilidade pautada nas demandas e especificidades de cada povo, respeitando suas culturas. Para o cumprimento dessas metas, entretanto, faz-se latente a necessidade de alterações nas regulamentações estaduais existentes, bem como na criação de novas resoluções, em conformidade às realidades dos povos indígenas mineiros. Mas essas controvérsias não se restringem ao estado de Minas Gerais. Pesquisas realizadas em diversas regiões brasileiras apresentam resultados similares no que se refere à escolarização de indígenas com deficiência.

É possível considerarmos que, embora nosso trabalho tenha sido realizado com o povo Xakriabá, algumas realidades aqui descritas se aproximam de outros povos indígenas. Assim, podemos indicar a escassez do material do AEE nas salas de recursos, abordada por Costa de Sousa (2013) e Buratto (2010); o sentimento de despreparo dos professores indígenas frente ao processo inclusivo, descrito por Costa de Sousa (2013); Lima (2013) e Silva (2014); e, também, a existência de categorias espontâneas por outros povos conforme indicam estudos de Araújo (2014) e Machado (2016)

Quanto aos direitos, foi observada a negligência dos governos Federal e Estadual, não somente em relação à realidade Xakriabá, mas, também, no que diz respeito a outras populações indígenas, como discute Sá (2015), ao se desconsiderar a multiplicidade cultural dessas populações e as distintas realidades dos territórios. No que tange a Educação Especial de pessoas indígenas, um diferencial encontrado no estado de Minas Gerais relaciona-se à contratação de intérpretes de línguas de sinais indígenas, respeitando-se o direito linguístico de cada povo (MINAS GERAIS, 2020). Isso indica a possibilidade de que a formulação de políticas públicas vinculadas à Educação Especial se pautem no diálogo com as demandas dos povos indígenas.

Outro ponto a ser destacado, refere-se à exigência de laudos médicos para validação da deficiência pelas escolas. Essa demanda dificulta o percurso de escolarização dos alunos indígenas com deficiência que, devido às realidades específicas de cada povo, podem ter dificuldade de conseguir esse documento, ou receberem diagnósticos que desconsideram os elementos culturais presentes na produção da deficiência.

Considerações Finais

Por meio deste estudo, cujo objetivo era compreender o processo de inclusão escolar de alunos Xakriabá com deficiência a partir das experiências da Escola Estadual Xukurank, foi possível perceber que a interface entre a Educação Especial e a Educação Escolar indígena ainda se pauta em uma visão mais ocidental do que seja a Educação, sem atentar-se às multiplicidades dos povos indígenas.

A partir da proximidade com a dinâmica da EEI Xukurank, sistematizamos alguns indicativos que contribuem para aprimorar essa interface. Foi possível perceber que o fato de as políticas voltadas à Educação Especial delimitarem os corpos sob uma perspectiva ainda patológica, contribui à necessidade do laudo médico para o atendimento educacional especializado (AEE). Em relação a esse ponto, Mazzotta (2005) ressalta a dificuldade de se estabelecer a interdisciplinaridade saúde e educação no processo de inclusão escolar, sendo necessário “[...] reconhecer a dificuldade de conciliar um modelo clínico ou médico-psicológico [...] com um modelo educacional para atendimento escolar” (MAZZOTTA, 2005, p. 74).

Embora as políticas tentem trazer uma perspectiva mais social dos corpos, o que se localiza, na prática, é a percepção dicotômica e, conseqüentemente, assimétrica, entre o biológico e o social na construção dos corpos, prevalecendo a visão biomédica, não correspondente às demandas escolares. Nesse sentido, como observado nas narrativas de alguns membros do povo Xakriabá, destacadas por Franco, Silva e Regina (2017), na TIX a relação corpo-deficiência pela população veio por meio da escola, na transversalidade da Educação Especial na escola comum.

A relação das categorizações das deficiências nas escolas a partir das políticas públicas incide não somente na laudalização dos corpos, mas também no sentimento de despreparo experimentado por professores indígenas. Ao entendermos que a Educação Escolar Indígena não está dissociada da Educação Indígena, ou seja, dos conhecimentos que circulam da cultura de cada povo em suas práticas cotidianas e seus rituais, reconhecemos que essa sensação de despreparo docente, na verdade, pode não estar relacionada às práticas em si, mas às burocracias que lhe são impostas, tal como ocorre, muitas vezes, com os docentes das escolas urbanas.

O percurso apresentado neste artigo evidencia alguns movimentos de abertura das políticas públicas educacionais para a interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena, como ocorre na PNEEPEI (2008) e, podemos citar, mais recentemente, na Resolução nº 4256 (MINAS GERAIS, 2020). Porém, o estudo demonstra as particularidades do processo ao evidenciar a presença da dimensão da cultura e do território nessas vivências, e a dificuldade dessas mesmas políticas em absorver essas especificidades. Nesse sentido, a pesquisa aponta que embora a Educação Escolar Indígena seja assegurada legalmente como uma construção coletiva e diferenciada, pautada nas demandas de cada povo, ao se buscar um diálogo com a Educação Especial, tal diferenciação ainda se mostra bastante pontual.

Agradecimentos: Agradecemos a CAPES pelo financiamento desta pesquisa.

Referências

- ALMEIDA, R. H. Xakriabá: cultura, história, demandas e planos. **Revista de Estudos e Pesquisas**, Brasília, v. 3, nº 1/2, p. 9-39, 2006.
- ARAÚJO, Edilene dos Santos. **Análise de uma atividade a partir do calendário sociocultural numa escola da aldeia indígena da Prata, povo Xakriabá**. 2018. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

ARAÚJO, I. M. **Osikirip**: os “especiais” Karitiana e a noção de pessoa ameríndia. 2014. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BRASIL. **Lei 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial: Brasília/DF, 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

BRASIL. **Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília/DF: MEC/SECADI/DPEE, 2014.

BRASIL. **Documento final da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – II CONEEI**. Brasília/DF, 2018. Disponível em https://radioyande.com/default.php?pagina=blog.php&site_id=975&pagina_id=21862&tipo=post&post_id=799

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília/DF.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília/DF: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, Brasília/DF, 2008. BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm

BURATTO, L. C. **Prevenção de deficiência**: programa de formação para professores Kaingang na Terra Indígena Ivaí-Paraná. 2010. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

CORREA, C. N. **O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá**: reativação da memória por uma educação territorializada. 2018. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

COSTA DE SOUSA, M. C.E. **A Organização do Atendimento Educacional Especializado nas Aldeias indígenas de Dourados/MS**: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para área da surdez. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Grande de Dourados, Dourados, 2013.

DINIZ, D. **O que é Deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

FRANCO, C. C.; SILVA, A.L.; REGINA, E. **A inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais nas escolas Xakriabá**: Xukurank e Uikitu Kuhinã. 2017. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais e Humanidades) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

GARCIA, R. M. C. Políticas para a Educação Especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Rev. Bras. Ed. Esp. Marília**, v. 12, n. 3, p. 299-316, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382006000300002>

GAVERIO, M. A. Nada sobre nós sem nossos corpos! O local do corpo deficiente no disability studies. **Revista Argumentos**, Montes Claros, v. 14, n. 1, p. 95-117, maio 2017.

GOMES, A. M. R. O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200010>

GONÇALVES, T. G. G. L.; RAHME, M.M.F.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Tendência das matrículas da Educação Especial em escolas no campo em Minas Gerais (2007-2017). **Interfaces da Educação**. v. 9, n. 27, 2018. DOI: <https://doi.org/10.26514/inter.v9i27.2968>

LIMA, J. M. S. **Criança Indígena Surda na Cultura Guarani-Kaiowá**: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola. 2013. Dissertação (Mes-

trado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

MACHADO, G. F. **Concepção das deficiências entre os povos indígenas Yanomami e Waiwai: um olhar do pesquisador, do profissional da saúde e do educador.** 2016. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** 5. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2005.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 4256, de 10 de janeiro de 2020.** Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Diário Oficial Minas Gerais, 2020.

MINAS GERAIS. **Lei 23.197 de 2018.** Institui o Plano Estadual de Educação. Diário Oficial de Minas Gerais, 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.** SEE/MG, 2014.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 460, de 12 de dezembro de 2013.** Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, e dá outras providências. Diário Oficial Minas Gerais, 2013.

NASCIMENTO, A. C.; BRAND, A. J.; AGULERA URQUIZA, A. H. Entender o outro: a criança indígena e a questão da Educação Infantil. **Anais.** ANPED, 2006.

PEREIRA, V. M. **A circulação da cultura na escola indígena Xakriabá.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

RODRIGUES, D. S. **A Educação Inclusiva na Escola Indígena Ebenezer do Povo Tikuna da Comunidade de Filadélfia no município de Benjamin Constant – AM.** 2014. Dissertação (Mestrado) - Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2014.

SÁ, M. A. **Educação e Escolarização da criança indígena com deficiência em Terra Indígena Araribá.** 2015. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SANTOS, R. M, dos. **Circulando com os meninos: infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xakriabá.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SILVA, J. H. da. **Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado em escolas indígenas.** 2014. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

SILVA, M. A. O. **A única herança que um índio deixa para outro índio é a luta: a história da língua Akwen do Povo Xakriabá.** 2018. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SOARES, J. F. **A representação social de uma mãe indígena com filho que possuía paralisia cerebral.** 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

SPYER, M. **Um pé na aldeia outro no mundo.** Belo Horizonte: Editora UFMG/FaE, 2008.

SOBRE AS AUTORAS

ANA CAROLINA MACHADO FERRARI: Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Minas Gerais (2008), Mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas

Gerais (2014) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2020). Docente nos cursos de graduação e pós-graduação no Centro Universitário UNA. Integrante do Grupo interdisciplinar de estudos em Educação Inclusiva e Necessidades educacionais especiais (GEINE) e do Grupo Corpos Mistos, ambos na FaE/ UFMG.

carolmachadoferrari@gmail.com

MÔNICA MARIA FARID RAHME: Graduada em Psicologia pela Faculdade de Ciências Humanas - Fundação Mineira de Educação e Cultura (1992), Mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2002), Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2010), com período de Bolsa Sandúiche na Université Paris Descartes (França) e Pós-Doutoramento em de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais. Professora adjunta do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação (DECAE/UFMG) e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social. Participa como colaboradora, do Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE/FaE-UFMG).

monicarahme@hotmail.com

SHIRLEY APARECIDA MIRANDA: Graduada em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1993), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1998), Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2008) e Pós-Doutoramento em Ciências Sociais no Centro de Estudos Sociais CES/ Universidade de Coimbra (2016). Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Departamento de Administração Escolar. Integrante da coordenação do Programa Ações Afirmativas na UFMG. Integrante da equipe de docentes do Curso de Formação de Intercultural de Educadores Indígenas (licenciatura). Desenvolve pesquisas sobre políticas educacionais e diversidade étnico-racial e cultural com enfoque na educação indígena e educação quilombola, tematizando relações de poder-saber e gênero.

mirandashirley48@gmail.com

Como referenciar este artigo

FERRARI, Ana Carolina Machado; RAHME, Mônica Maria Farid; MIRANDA, Shirley Aparecida. A interface da educação especial em uma escola indígena Xakriabá: diálogos oportunos. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, Edição temática – A interface da educação especial com a educação indígena – confluências e divergências, p. 000-000, 2020. E-ISSN: 2675-3294.

Submetido em: 13/08/2020

Revisões requeridas em: 08/09/2020

Aprovado em: 02/10/2020