

A inclusão na educação escolar indígena: análise de uma realidade amazônica

La inclusión en la educación escolar indígena: análisis de una realidad amazónica

Bárbara Almeida da Cunha
Eleny Brandão Cavalcante
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)
Santarém-PA / Brasil

Resumo

Este artigo tem como objetivo geral analisar o trabalho pedagógico de uma escola indígena na inclusão de um aluno indígena surdo do 3º ano do Ensino Fundamental de Santarém-PA. Como objetivos específicos, tivemos: a) verificar a formação dos professores indígenas que trabalham diretamente com o aluno em questão; b) identificar quais os recursos humanos e materiais disponibilizados pela escola para atender às necessidades educacionais do indígena surdo; e c) conhecer o conceito de inclusão compreendido por cada professor que trabalha com o indígena surdo. As discussões foram fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural (THC) e utilizou-se a observação *in locus*, diário de campo e entrevista semiestruturada para a coleta de dados. Os resultados apontam que a formação dos professores e os recursos oferecidos pela escola indígena são insuficientes para a plena inclusão do indígena surdo.

Palavras-chave: Surdez; Educação Escolar Indígena; Inclusão

Resumen

Este artículo tiene como objetivo general analizar el trabajo pedagógico de una escuela indígena en la inclusión de un alumno indígena sordo del 3º año de la Enseñanza Fundamental en Santarém-PA. Como objetivos específicos tuvimos: a) verificar la formación de docentes indígenas que trabajen directamente con el alumno en cuestión; b) identificar los recursos humanos y materiales que pone a disposición la escuela para atender las necesidades educativas de los indígenas sordos; y c) conocer el concepto de inclusión que entiende todo docente que trabaja con indígenas sordos. Las discusiones se basaron en la Teoría Histórico-Cultural (THC) y en la observación de locus, diario de campo y entrevistas semiestructuradas fueron utilizadas para la recolección de datos. Los resultados indican que la formación de los docentes y los recursos que ofrece la escuela indígena son insuficientes para la plena inclusión de los indígenas sordos.

Palabras llave: Sordera; Educación Escolar Indígena; Inclusión

Introdução

Baniwa (2006, p.129) explica que a educação escolar indígena “diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores” e é assegurada pelo artigo 210 da Constituição Brasileira de 1988. Em 2019, o município de Santarém-PA ofertou a educação escolar indígena em 45 escolas em territórios indígenas na região do Planalto e dos rios Arapiuns e Tapajós. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), no mesmo ano registrou-se o total de 2.628 matrículas, representando expressiva demanda, que reverbera a ampliação da oferta de escolas indígenas no município.

Apesar do crescente número de alunos matriculados nas escolas indígenas, fomos informadas pelo setor de Educação Indígena e pelo setor de Educação Especial que, das 45 escolas indígenas atendidas pela Secretaria do município, apenas uma instituição tem aluno indígena surdo diagnosticado. Essa é a razão pela qual optamos por investigar a realidade que apresentamos a seguir. Pelo mesmo motivo, decidimos não citar o nome da aldeia nem da escola neste trabalho. Também não nomeamos os participantes da pesquisa, a fim de atender aos critérios exigidos pelo Comitê de Ética. Destacamos, por fim, que a aldeia utiliza a língua portuguesa em seu meio social, e o uso da língua Nheengatu fica restrito ao ambiente escolar.

A aldeia indígena onde desenvolvemos a pesquisa é constituída por cerca de 40 famílias também indígenas, essas pertencentes aos grupos étnicos Arapium, Tapajó e Tupaiu. A aldeia está localizada às margens do rio Arapiuns, a 3 horas de lancha da área urbana da cidade de Santarém-PA. A escola da aldeia conta com uma estrutura simples, tem apenas duas salas de aula e oferece turmas da Educação Infantil ao Ensino Médio. É uma escola anexaⁱ e sua diretora é responsável por mais duas escolas indígenas. O quadro de funcionários é constituído por nove professores indígenas. Dentre eles, quatro trabalham diretamente com o aluno indígena surdo. Além do corpo docente, a escola conta também com um vigia e uma pessoa responsável pela organização do lanche dos alunos.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é procedido pela escola a partir do laudo médico que indica o grau de surdez bilateral severa na criança. Dessa maneira, ao aluno foi recomendado o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita e o desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) por meio do AEE. Pertencente ao grupo indígena Tapajó, o aluno tem, além das outras disciplinasⁱⁱ, o ensino de Língua Portuguesa (escrito), Nheengatu (escrito) e Libras.

O aluno surdo com 8 anos de idade, no ano de 2019, cursava o 3º ano do Ensino Fundamental de escola indígena. Desde o início de seu processo de escolarização, estuda na escola da aldeia e nunca contou com a presença do Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS) em sala de aula nem com instrutor de Libras. Recebe o atendimento educacional especializado, conta com o acompanhamento direto de quatro professores (incluindo o professor do AEE) e com a avaliação da pedagoga da escola polo, que visita e acompanha o trabalho pedagógico também nas escolas anexas. O aluno indígena surdo utiliza alguns sinais da Libras que aprende com o professor do AEE, porém se comunica principalmente por meio de gestos e da oralização de poucas palavras.

Para a realização desta pesquisa foram entrevistados os quatro professores que trabalham diretamente com o aluno indígena surdo. São eles: o professor do AEE, a professora da disciplina de Língua Nheengatu, a professora de Notório Saber e o docente que ministra as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Física e Religião. Além dos professores, realizamos entrevista semiestruturada com a Diretora e a Pedagoga da escola.

Todos os professores que trabalham com o aluno surdo são indígenas de diferentes povos. O único que se comunica um pouco por meio da língua de sinais com o indígena surdo é o professor do AEE, apesar da maioria dos profissionais possuir longo tempo de experiência docente. Em entrevista, todos revelaram que é a primeira vez que trabalham com indígena surdo em sala de aula, o que também foi relatado pela diretora e pela pedagoga da escola.

Feita até aqui a caracterização geral do contexto e dos sujeitos envolvidos na pesquisa, destacamos brevemente nosso referencial teórico, o qual se sustenta na compreensão da plena formação humana por meio da interação social na constituição do homem cultural, fundamentado no pensamento de L. S. Vygotski. Para isso, utilizamos os conceitos de *linguagem e meio* de Vygotski (1997), autor que aponta a utilização dos objetos da cultura e a interação social como aspectos fundamentais para o pleno desenvolvimento humano.

Para que exista um maior desenvolvimento humano é necessário que ocorra a internalização das experiências sociais pelo sujeito, possibilitando que seu pensamento torne-se verbal. O que significa que a pessoa internalizou os signos semióticos e está pronta para desenvolver intensamente seu nível de abstração. Dessa maneira, a THC acredita que os sujeitos com ou sem deficiência são totalmente capazes de se desenvolverem, mas, para isso,

A inclusão na educação escolar indígena: análise de uma realidade amazônica

precisam apoderar-se da cultura humana através da linguagem. Dessa maneira, alcançarão seu pleno desenvolvimento. Possibilitar maior interação entre os sujeitos com ou sem deficiência é colocar em prática a inclusão escolar que deve ser realizada de maneira responsável, sendo disponibilizados à pessoa com deficiência os recursos humanos e materiais para que ela tenha maiores possibilidades de desenvolvimento.

Durante 20 dias estivemos na aldeia, acompanhamos 11 aulas de diferentes disciplinas e reuniões na escola. Realizamos entrevistas semiestruturadas com os quatro professores do aluno indígena surdo, a diretora, a pedagoga da escola e a mãe do aluno indígena surdo. Também analisamos documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o documento municipal mais recente, que trata sobre a educação escolar indígena (Resolução nº001 de 25 de janeiro de 2019).

A inclusão em contexto escolar

Carvalho (2010, p.65) define a inclusão escolar como uma “educação de boa qualidade para todos e com todos, buscando-se meios e modos de remover as barreiras para a aprendizagem e para a participação dos aprendizes, indistintamente”. A autora acredita que a escola pode ser um espaço inclusivo dentro de condições adequadas para professores, alunos e gestores. A condição adequada existe, por exemplo, quando há a disponibilidade de formação continuada aos docentes, Projeto Político Pedagógico consciente da sociedade que temos e da que desejamos e de turmas com um número de alunos viável para o desenvolvimento de uma prática docente de qualidade. Tais condições favorecem a inclusão, garantindo a igualdade de direitos para todos, e não se caracterizam apenas pela inserção de pessoas com deficiência em turmas do ensino regular. De acordo com Carvalho (2010, p. 16), “se não for implementada [a proposta da inclusão] com a referida cautela, corre o risco de comprometer, uma vez mais, a trajetória desses seres humanos, aprisionando-os numa rede de significados que tentam mascarar ou negar suas diferenças, numa discussão discursiva sobre igualdade”.

Assim, a escola precisa se adequar para garantir não apenas a matrícula, mas também a permanência do aluno com deficiência no sistema de educação comum disponibilizando ensino de qualidade. No contexto da educação escolar inclusiva, o foco sai do indivíduo como um problema e passa para a instituição como responsável pelo processo de ensino e aprendizagem destes sujeitos (OLIVEIRA, 2009). No caso específico da pessoa com surdez, para sua inclusão é necessário respeitar sua condição linguística e curricular específica. Além

disso, a inclusão escolar deve ser realizada de forma responsável. Ela é compromisso assumido por todos – gestores, educadores, funcionários, alunos, pais e comunidade. O presente caso não é apenas para as pessoas com deficiência, mas para todos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Por fim, as escolas inclusivas “são escolas para todos, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos” (CARVALHO, 2010, p. 29).

Dessa maneira, a inclusão torna-se uma ação complexa na/da escola, pois é insuficiente apenas “aceitar” a matrícula do aluno com deficiência. É responsabilidade do sistema educacional garantir as condições adequadas para que o aluno tenha igualdade de condições em seu processo de escolarização. Este desafio não é diferente na escola indígena. O educando indígena surdo tem suas especificidades que devem ser respeitadas e levadas em consideração. Nesse sentido, Silva (2014, p.222) aponta que:

Considerando a nossa diversidade, onde a população indígena brasileira é composta por cerca de 870 mil indivíduos pertencentes a mais de 200 etnias (censo, 2010), dados confirmados por estimativas da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e organizações não governamentais (ONGs), com culturas, costumes, línguas e crenças diferentes, essas leis e programas [que norteiam a educação escolar indígena] não podem ser engessados. Uma das formas encontradas para minimizar a dificuldade na condução dos trabalhos é a criação de comissões nacionais e estaduais com representantes – caciques, lideranças e professores – das diferentes etnias. Juntos eles pensam calendários, currículos, materiais didáticos, formação de professores e gestão das escolas.

Existe a dificuldade de encontrar profissionais qualificados e materiais adaptados para o ensino dos indígenas com surdez. No caso específico de Santarém-PA, a SEMED alega falta de recurso e pouca disponibilidade de profissionais qualificados para o trabalho nas escolas indígenas. Na escola em discussão não são disponibilizados aos professores materiais adequados para o acompanhamento da criança surda; não existe sala específica para o atendimento educacional especializado; e não é ofertada formação continuada para os docentes que trabalham com o aluno indígena surdo.

Diante disso, buscou-se perceber a concepção de inclusão que cada professor participante possui. Os professores foram questionados se julgavam como satisfatória a inclusão realizada pela escola indígena. O quadro abaixo apresenta a resposta de cada docente:

Quadro 1: Concepção de inclusão

PROFESSOR	DISCIPLINA	RESPOSTA
PA	Notório Saber	Eu nem sei muito como responder, mas eu acho que não. Para mim, teria que ter material pra ele trabalhar, para a gente poder desenvolver uma aula melhor com ele, porque, como ele tem dificuldade, acho que isso seria muito bom para ele e para o professor. Eu acho que não está adequado e poderia ser melhor. Por exemplo, se a pedagoga viesse nos orientar para como trabalhar com ele, sabendo que ele tem uma dificuldade, seria muito bom. Eu sinto muita necessidade de uma pessoa para orientar a gente.
PB	Língua Nheengatu	Eu acho que sim. Porque a gente nunca o colocou separado. Então, a gente tem que incluir ele na escola. Pra todos os professores. Para estar se relacionando com todo mundo.
PC	Atendimento Educacional Especializado	De fato não é aquela inclusão que a gente esperava, mas ela surte certo efeito. Os alunos acabaram interagindo com ele depois que teve aquela formação de Libras ⁱⁱⁱ . Ajudou muito. Ele se sentiu mais à vontade dentro da sala de aula, mas a gente gostaria que, de fato, houvesse uma melhor qualidade no atendimento pra ele. Que tivesse intérprete, pois isso ajudaria bastante, mas a gente sabe que infelizmente isso não é de interesse dos nossos governantes o pleno gozo daquilo que os alunos têm direito já para os normais já não tem tudo o que é necessário, faço ideia para alguém que tem necessidades especiais. Mas, em geral, a gente faz o possível para que possa atender a necessidade do aluno.
PD	Português, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Física e Religião.	Posso lhe dizer que não, pois o aluno precisa de acompanhamento. Não que eu e o professor C não estejamos fazendo, mas que a comunidade no geral pudesse se envolver e, assim, a escola como todos. A SEMED contrata, mas não dá o suporte necessário para o ensino e aprendizagem do aluno. Estou falando na questão da Educação Especial.

Fonte elaborada pelas autoras de acordo com os dados das entrevistas.

É possível perceber a limitada compreensão de inclusão da PB. A docente deixa claro que o simples fato do aluno indígena surdo estar na escola se relacionando com outras pessoas já se configura como uma inclusão satisfatória, embora a inclusão escolar não se resume ao fato da criança estar na escola. A PA notou que o sistema de educação não respeita o direito de igualdade e de acesso à educação do aluno indígena surdo. A SEMED tem o dever de disponibilizar à escola e ao aluno indígena surdo condições favoráveis para sua inclusão e, conseqüentemente, oportunizar seu pleno e integral desenvolvimento.

Assim, PA, PD e PC têm consciência de que a inclusão desenvolvida na escola não é a mais adequada para a escolarização do indígena surdo. E, para além das questões de materiais e de formação docente, PC aponta o desinteresse das autoridades e de instituições responsáveis em relação à educação das pessoas com deficiência. Para que exista uma educação de qualidade, é necessário o desenvolvimento de políticas públicas que atendam às particularidades deste alunado. Além disso, é imprescindível que a lei seja colocada em prática com as devidas fiscalização e manutenção.

Fica claro na fala dos profissionais que a concepção de inclusão ainda não foi apreendida. PB mostra insegurança ao responder, como se não estivesse certo do que é inclusão. Sua declaração inicial explicita tal caso: “eu nem sei muito como responder”. PC, apesar de mostrar-se o mais consciente, apresenta-se conformado com a situação, como se não houvesse remediação.

É perceptível que PC tem a compreensão crítica de que não é interesse governamental e de classes dominantes que a população tenha acesso aos conhecimentos historicamente construídos por meio da educação, mas não devemos nos deixar levar ao pessimismo imobilista. Ao contrário, isso deve munir os professores, no sentido de reivindicar o direito à educação desses alunos e o direito dos próprios docentes de terem formação.

Oliveira (2009) apontou o desconhecimento do que é educação inclusiva e sua legislação como um grande obstáculo para a efetivação da educação inclusiva. A autora destaca que:

A fala dos docentes em torno da inclusão aponta, de modo geral, o reconhecimento da importância da proposta inclusiva para a formação humana e política da pessoa com necessidades especiais, como ser humano e cidadão, por isso, eles aceitam os pressupostos de uma educação inclusiva. Mas, por outro lado, os conflitos e contradições concretas escolares evidenciam problemas para a sua operacionalização, porque exigem mudanças estruturais e pessoais no sistema educacional, que não estão sendo efetivamente realizadas pelos gerenciadores educacionais, daí a desconfiança, o medo e a dúvida (OLIVEIRA, 2009, p. 39).

Os professores entrevistados reconhecem a inclusão do aluno indígena surdo como importante e necessária, mas a escassez de apoio técnico e humano qualificado para a consolidação dessa modalidade da educação na escola indígena gera medo, insegurança e frustração nos educadores.

A inclusão na educação escolar indígena: análise de uma realidade amazônica

O AEE é apresentado na Resolução nº001/2019 e no PPP da escola como principal estratégia de inclusão para o aluno indígena surdo. Também foi possível perceber esse elemento como essencial para a inclusão escolar na fala dos professores da escola, que apontaram o AEE como ferramenta importante para o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo. Além disso, o suporte da pedagoga aos professores da escola também foi mencionado nas entrevistas como indispensável para a inclusão do indígena surdo.

O Atendimento Educacional Especializado na aldeia indígena

O direito ao AEE está previsto nos Artigos 58, 59 e 60 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996). O documento trata o acompanhamento de profissionais qualificados em diferentes áreas, auxiliando nas dificuldades que o estudante venha a apresentar em seu processo de escolarização. No atendimento da pessoa surda, temos a presença do intérprete de língua de sinais, do instrutor de Libras e outros profissionais com conhecimentos específicos, abrangendo o ensino da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua. Em dissertação da área da educação, Sousa (2013, p.38) analisou o AEE para indígenas surdos em aldeias de Dourados/MS. A autora explica que:

O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. O AEE não se confunde com reforço escolar. Esse atendimento tem funções próprias do ensino especial, as quais não se destinam a substituir o ensino comum e nem mesmo a fazer adaptações aos currículos, às avaliações de desempenho e outros.

É importante destacar que este atendimento não é um reforço dos conteúdos ministrados pelo professor na sala de aula, mas um trabalho focado em estimular nos alunos suas habilidades em atraso. A resolução nº001/2019 no título V da Educação Especial § 5º expõe que, “com base na avaliação diagnóstica do educando, o Sistema Municipal de Ensino deve garantir o AEE, assegurando a igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão dos estudantes que demandam este atendimento”.

No caso do AEE realizado na escola pesquisada, verificou-se uma logística própria em relação aos atendimentos do aluno indígena surdo. Como explicou o próprio professor do AEE, os atendimentos do aluno surdo acontecem no horário da aula do aluno. Esse atendimento tem duração de 4h na própria sala de aula do aluno e outras 4h acontece fora da sala de aula, mas no horário em que o aluno estuda. O professor do AEE (PC) esclareceu porque o aluno surdo tem o atendimento no mesmo horário da aula do ensino comum.

Não acontece porque devido nós termos aqui a Educação do Fundamental Menor e do Fundamental Maior. Como eu trabalho no Fundamental Maior pela parte da manhã e ele estuda à tarde, aí eu não tenho um espaço para atender ele no turno da manhã. Aí a gente faz isso à tarde. Atendimento dele com a turma. Ele fica, como tem a aula de Nheengatu e Notório, então ele assiste. E, a partir das 16h, a gente sai para fazer o que era pra ser o contraturno. Aí eu fico com ele até às 18h (PC, 2018, p.11).

O aluno indígena surdo é retirado de sala de aula para realizar o atendimento educacional especializado, impossibilitando-o de ter acesso ao conteúdo que será ministrado nas duas últimas aulas em dois dias por semana, o que deve trazer prejuízos para o seu processo de aprendizagem. Exatamente por esse motivo o AEE deve ser realizado no contraturno. Vale a pena destacar que, quando o PC faz o atendimento na sala do aluno, ele simplesmente acompanha a aula auxiliando-o em dúvidas nas atividades disciplinares.

A formação continuada do professor responsável pelo AEE da escola é constituída por alguns cursos básicos de Libras (inclusive o ministrado na aldeia por uma das autoras deste texto) e pela participação nos cursos de formação continuada disponibilizados pela SEMED para os profissionais das salas de recursos multifuncionais. Além disso, a formação inicial do professor do AEE é o Magistério Normal, Licenciatura em História e Letras Português/Inglês. Questionado sobre sua fluência no uso da língua de sinais, o professor indígena respondeu:

Olha, professora, eu não vou mentir né... A gente tá correndo atrás de aperfeiçoar, de aprender. Porque a gente não tem assim esse domínio. Não me formei especificamente para a Libras, então a gente tá atendendo aí pela carência, pela necessidade, pelo fato da gente ter a Língua Portuguesa, então, tem os critérios lá na prefeitura que diz que na ausência de uma pessoa qualificada, então, o professor de Língua Portuguesa pode fazer esse atendimento. Mas a gente vai... Quem sabe daqui para o próximo ano a gente pode estar iniciando uma formação em Libras (PC, 2018, p.13).

É possível perceber que o professor indígena não está seguro do uso da língua de sinais. Nos atendimentos observados, o AEE focou o trabalho pedagógico na utilização de alguns sinais referentes aos objetos encontrados em sala de aula (como caderno, livro, lápis, caneta e alfabeto manual). Além disso, durante o acompanhamento na sala de aula, o professor do AEE utiliza poucos sinais e aparenta desempenhar a função de cuidador da criança surda. Ao longo de dois anos de AEE, o aluno indígena surdo sequer domina os sinais utilizados no espaço escolar e ainda está aprendendo o alfabeto manual. Ao tratar sobre o AEE no município de Santarém-PA, Cavalcante, Soares e Santos enfatizam:

A inclusão na educação escolar indígena: análise de uma realidade amazônica

É perceptível verificar que esse atendimento carrega em si uma gama de responsabilidade para a realização do processo de inclusão no sistema regular, como uma ferramenta fomentada para acabar com a exclusão escolar. Sob este aspecto, é importante compreender que o AEE, mesmo tendo entre seus objetivos uma proposta que se mostre “favorável” à inclusão desses alunos na escola regular, não se deve a ele toda a garantia do sucesso ou fracasso do aluno, pois esse atendimento por si só não é capaz de responder a todas as lacunas do ensino educacional oferecido aos educandos com necessidades educativas especiais (2014, p. 81-82).

Não é possível realizar uma inclusão de qualidade se uma das poucas ferramentas que existe na escola para sua efetivação não funciona de maneira adequada. Mesmo se o AEE “funcionasse” como previsto na LDB, trabalhando e desenvolvendo os aspectos educacionais nos quais os alunos estão com dificuldades, esta não deve ser a única ferramenta para a inclusão das pessoas com deficiência no espaço escolar. A inserção do AEE na escola é insuficiente para a garantia da inclusão do aluno com surdez. É necessária maior presença da língua de sinais no espaço escolar, sendo defendida inclusive como a língua de instrução das crianças surdas na educação infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, pois nesses níveis da educação as crianças estão “adquirindo conceitos fundamentais, valores sociais e éticos, além de estarem em pleno desenvolvimento de linguagem” (LACERDA; BERNARDINO, 2009, p.68). Defende-se, ainda, a presença de professor (a) bilíngue para os primeiros anos da escolarização.

Para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental (primeira etapa) seria melhor que as crianças surdas frequentassem classes cuja língua de instrução fosse a Libras, para que estes alunos não precisassem da presença de ILS [Intérprete de Língua de Sinais], e para que pudessem se desenvolver e construir conhecimentos diretamente em sua língua; ou seja, em condições semelhantes àquelas oferecidas aos alunos ouvintes. São crianças que ainda estão em aquisição de linguagem e construindo conceitos básicos, e ter que fazer isto superando barreiras entre línguas (português/Libras), barreiras estas inerentes à prática da interpretação, é certamente um obstáculo a mais para o seu desenvolvimento. Pretende-se ensinar em duas línguas – uma inacessível às crianças (português) e a outra usada apenas como instrumento para passar o que a professora diz (Libras) – dificultando muito qualquer processo de aprendizagem (LACERDA; BERNARDINO, 2009, p.77).

Para uma efetiva inclusão do aluno com surdez, as autoras advogam pela utilização da língua de sinais como a língua de instrução, além da presença de professor bilíngue, pois nestas primeiras séries da educação escolar é muito importante a presença da primeira língua da criança, dispensando a presença do intérprete.

Assim como a presença da língua de sinais, como instrumento de inclusão da pessoa surda, da adaptação curricular, da inserção do intérprete de Libras e do instrutor surdo, a

oferta do AEE é muito importante para essa inclusão. Ela é uma forma de reconhecer as particularidades do aluno com surdez. Entretanto, o atendimento deve ser realizado por profissionais devidamente qualificados, em uma atitude colaborativa com o professor da sala comum, de maneira que não atrapalhe as aulas do aluno indígena surdo. Sobre o AEE nas escolas indígenas Sousa (2013, p.107), conclui:

As análises sobre a organização do AEE na modalidade SRMs no contexto da escola indígena indicaram que as políticas de Educação Especial serão realmente efetivadas, nas escolas estudadas, quando medidas como o respeito à cultura e a Língua Materna, forem valorizadas, quando os espaços para o atendimento forem apropriados e a formação dos professores adequada às especificidades do alunado com surdez e demais deficiências.

A autora apresenta a falta de recursos adequados e de profissionais qualificados para o AEE, destacando a precariedade desse atendimento nas escolas indígenas. É possível verificar que não existe uma sala específica para o AEE na escola. Também não há materiais didáticos apropriados para as condições do aluno indígena surdo, sendo constituído apenas por um profissional que faz um esforço, para além da sua função, na tentativa de propiciar condições basilares para o processo de ensino e aprendizagem do aluno indígena surdo. Precisamos destacar o interesse do PC em realizar um bom atendimento ao aluno indígena surdo, chegando ao ponto de comprar, com recursos próprios, materiais para melhorar seu trabalho pedagógico. Na fala do PC e durante a observação dos atendimentos, definitivamente, não encontramos as condições favoráveis para a inclusão escolar da pessoa com deficiência apontadas por Carvalho (2010).

O trabalho da pedagoga da escola indígena

Durante a realização das entrevistas, outra ferramenta foi indicada pelos professores como fundamental para a realização da inclusão do aluno indígena surdo. Além do PC, existe também o acompanhamento da pedagoga da escola polo, que iniciou suas atividades na escola indígena no ano letivo de 2019. No período da realização das entrevistas, a pedagoga encontrava-se em processo de apropriação da realidade dos alunos das três escolas que ela acompanhava.

O trabalho da Pedagoga foi mencionado pelos quatro professores participantes da pesquisa. Percebemos que, para os docentes, a função da pedagoga é muito importante para a inclusão e o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo. Além de ajudar na avaliação

A inclusão na educação escolar indígena: análise de uma realidade amazônica

do seu desenvolvimento, ela também deve auxiliar os professores em sua prática docente com o mesmo. Durante os dias em que estivemos na aldeia, não encontramos a pedagoga na escola anexa. Por isso, fomos até a escola polo para entrevistá-la. A pedagoga explicou sua função na escola:

A minha função agora aqui no momento é como uma colaboradora que está acompanhando os professores, principalmente, na questão dos planejamentos. Isso daí é uma questão muito séria que eu assim... Eu não permito que o meu professor trabalhe sem um plano diário. Isso é fundamental. Um professor, ele tem que se fundamentar principalmente no plano dele diário, senão ele não vai conseguir dar a aula dele. Né... E eu acho que esse é o foco. Que aí é a partir daí que a gente pode estar acompanhando o desenvolvimento das crianças na sala de aula (PEDAGOGA, 2019, p.29).

A pedagoga deixa clara sua responsabilidade no acompanhamento do desenvolvimento das crianças nas três escolas indígenas, porém, os professores participantes da pesquisa reclamaram a ausência da pedagoga na escola indígena anexa. Todos se mostraram insatisfeitos com a realidade, pois eles contavam com as orientações e parceria da pedagoga para melhorar seu desempenho em sala de aula e, principalmente, com o aluno surdo. Sobre a presença da pedagoga na escola indígena, o PA falou: “Muito difícil. Ela veio uma vez este semestre. É relâmpago. Ela chega de manhã e vai embora meio dia” (PA, 2019, p.4). A partir da fala do PA percebemos as poucas visitas realizadas pela pedagoga à escola indígena anexa, o que significa mais um impasse para que a escola ofereça uma inclusão e educação de qualidade para o aluno indígena surdo.

Perguntado sobre como acontece o acompanhamento da pedagoga com o aluno indígena surdo, PD explicou:

Eu não vejo muita diferença. Ela trata um aluno com deficiência de acordo com os alunos normais, né. E a mesma avaliação que ela faz com um aluno que lê corretamente ela faz com o aluno surdo. Como se não tivesse ali. Eu sei porque sou eu quem faço as fichas^{iv} dele mensais. Quem lê, quem não lê, quem está progredindo, né. Então, a mesma coisa que eu faço com um aluno, ela quer que eu passe com ele também. Eu não vejo diferença (PD, 2018, p.19).

Na fala do PD fica clara a insatisfação do docente em relação à avaliação que a pedagoga realiza com o aluno indígena surdo. De acordo com PD, a pedagoga não leva em consideração a limitação biológica do aluno e não faz uso de qualquer adaptação no momento da avaliação realizada com o discente surdo. Porém, o professor do AEE afirmou que durante uma avaliação a pedagoga usou o alfabeto manual. Ela sinalizou letra por letra e

o aluno surdo escreveu a palavra, o que demonstra uma alteração na metodologia utilizada pela Pedagoga, que também declarou ser sua primeira experiência de trabalho em escola indígena e com criança indígena com deficiência.

A pedagoga explicou que a visita à escola indígena anexa deveria acontecer semanalmente. Porém, esclareceu:

Também tem uma dificuldade muito grande no deslocamento. Tem toda uma logística, tem todo um gasto. Então, isso daí nós não temos um amparo bem carinhoso. Muitas vezes nós tiramos dos nossos bolsos pra poder trabalhar. Então, isso é uma dificuldade muito grande. Muitas vezes nós somos cobrados lá na SEMED, mas eles não veem esse lado. Muitas vezes nós também temos que tirar do nosso bolso pra trabalhar. Não poderia! Isso não poderia! Não deveria! Mas fazemos. Senão não podemos fazer o nosso trabalho. Não tem suporte (PEDAGOGA, 2019, p.30).

Mais uma vez os profissionais da escola indígena participante da pesquisa precisam retirar o dinheiro do próprio bolso para ter acesso a recursos que possibilitem um melhor desempenho em suas funções. De acordo com Carvalho (2010), é necessário disponibilizar condições favoráveis para a realização da inclusão. Essa realidade não é propícia para o desenvolvimento da inclusão escolar. Além disso, é importante destacar que a Resolução municipal nº001/2019 garante em seu Art.10, §1º que:

O município, em parceria com o estado e a união, deve proporcionar no âmbito da escola, a estrutura necessária à acessibilidade aos estudantes indígenas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, por meio do fornecimento de equipamentos, mobiliários, transporte escolar, recursos humanos e outros materiais adaptados às necessidades desses estudantes.

Infelizmente, é possível perceber que as práticas realizadas pela escola discutida não estão alinhadas ao que determina a Resolução nº001/2019. Assim, como denunciam Lacerda; Bernardino (2009, p.70).

Em 2005, o decreto que regulamentou a educação dos surdos no Brasil indicou que as necessidades linguísticas destes sujeitos devem ser respeitadas, inclusive na escola. A questão das dificuldades de comunicação dos surdos é bastante conhecida, mas, na realidade brasileira, este conhecimento, associado à lei que oficializa a Libras, não é suficiente para propiciar ao aluno surdo que frequenta uma escola de ouvintes tenha sua condição bilíngue respeitada: ele, em geral, não tem acesso a um ensino cuja língua de instrução seja a Libras, não é acompanhado por intérprete, não são feitas as adequações curriculares, didáticas e metodológicas, e a escola frequentemente não tem qualquer conhecimento sobre a surdez e sobre a língua de sinais, entre outros.

A inclusão na educação escolar indígena: análise de uma realidade amazônica

A realidade descrita pelas autoras em relação ao processo de escolarização do surdo não é muito diferente daquela aqui analisada. Existem muitos desafios a serem superados para que exista uma inclusão de maior qualidade na escola indígena. Dessa maneira, observamos que tanto o AEE quanto o auxílio da pedagoga que foram indicados como principais ferramentas naquela escola para a inclusão do aluno indígena surdo não estão sendo desenvolvidos de maneira adequada. Isso vai de encontro à THC, que prima pelo desenvolvimento pleno do homem por meio da interação social. O meio social deste aluno não está organizado de maneira que possa impulsionar seu desenvolvimento. Ele não tem acesso de qualidade à língua de sinais, o que interfere diretamente em seu processo de escolarização e, principalmente, em seu desenvolvimento humano. A linguagem tem papel fundamental na internalização da cultura humana para a formação do homem cultural. Está sendo negado ao aluno surdo acesso à educação diferenciada e de qualidade, pois a maioria dos recursos humanos e materiais que ele precisa não estão sendo disponibilizados e aqueles que ele usufrui não tem a qualidade necessária.

Considerações Finais

Um dos principais mediadores para o desenvolvimento humano do aluno indígena surdo lhe está sendo negado pelo não acesso à formação educacional adequada. Sem uma linguagem consolidada, a criança indígena surda não consegue alcançar maiores níveis de abstração. Sua percepção é limitada ao sensorial, principalmente, no campo visual.

O aluno indígena surdo ainda não internalizou um sistema de signos que amplie suas relações sociais, seja com o uso de sinais ou com a oralização, necessitando internalizar uma língua. É urgente a necessidade de um intérprete de língua de sinais e do instrutor surdo para ampliar o uso da língua de sinais. Isso propiciará a internalização de uma linguagem por parte do indígena surdo e possibilitará um maior uso da língua em sua modalidade visual no espaço educacional.

Na escola, não existe material didático específico para a cultura indígena e para a pessoa surda; a instituição não dispõe de intérprete de Libras, de instrutor de língua de sinais ou de qualquer professor bilíngue (fluyente) que possa difundir a Libras e auxiliar o aluno indígena surdo na aprendizagem a partir dela. Para atender tal especificidade educacional, são ofertados apenas o AEE e o trabalho da pedagoga, os quais não funcionam da maneira esperada.

Foi possível verificar também que a concepção de inclusão de alguns professores da escola limita-se à inserção do aluno indígena surdo na sala de aula sem qualquer distinção em relação aos alunos ouvintes, esquecendo que para sua plena inclusão devem ser ofertados a ele materiais didáticos e profissionais qualificados para a função. O aluno indígena surdo está inserido em sala de aula, mas suas necessidades educacionais não estão sendo atendidas.

Há uma grande desvalorização dos profissionais da educação, além do total descaso do poder público para com o processo de escolarização e, conseqüentemente, com a formação humana dessa criança surda. É imprudente negar a urgência de uma intervenção da SEMED no sentido de melhorar as condições de escolarização. É preciso acesso à língua de sinais, é preciso intérprete, instrutor de Libras, materiais didáticos específicos para a criança surda, além de formação para os professores, adaptação curricular e, além disso, uma conversa com gestores, docentes, pais e comunidade sobre inclusão. Quanto mais tempo demorar para a implementação de medidas efetivas que alterem a realidade concreta do aluno indígena surdo, mais atrasado ele estará em seu processo de formação humana (VIGOTSKI, 1997).

Referências

BANIWA, G. (2006). **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional.

CAVALCANTE, Eleny Brandão; SOARES, Liliane Viana; SANTOS, Patrícia Siqueira dos. **O Atendimento Educacional Especializado na Educação de Surdos: impasses e possibilidades**. In: CAVALCANTE, Eleny Brandão; PINHEIRO, Daiane (Orgs.). *Bilinguismo e Educação de Surdos*. Recife: Imprima, 2014.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 7ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; BERNARDINO, Bruna Mendes. **O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. In: *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização* / Ana Claudia Baileiro Lodi e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, organizadores; Anna Maria Lunardi Padilha... et al. – Porto Alegre: Mediações, 2009.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Política de Educação Inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos**. In: *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Organização: Denise Meyrelles de Jesus, Claudio Roberto Baptista, Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto, Sonia Lopes Victor. – Porto Alegre: Mediação, 2009.

SILVA, Claudia Cunha Torres da. **Educação Especial e Educação Escolar indígena Aproximações e Distanciamentos Legais**. In: *Revitalização de língua indígena e educação*

escolar indígena inclusiva / Anari Braz Bonfim e Francisco Vanderlei Ferreira da Costa (Organizadores) - Salvador, 2014.

SOUSA, M. C. E. C. **A organização do Atendimento Educacional Especializado nas Aldeias indígenas de Dourados/MS:** um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para a área da surdez. 120f. Dourados, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectología.** Obras escogidas - Tomo V. Madrid: Visor DIS, S. A, 1997.

Notas

ⁱ A escola indígena conta com um professor responsável pela gestão da instituição na própria escola, pois a diretora está na escola polo, que fica localizada em outra comunidade. Além da escola polo, a diretora é responsável por mais duas anexas, entre elas, a escola indígena participante desta pesquisa.

ⁱⁱ Notório Saber, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Física e Religião.

ⁱⁱⁱ Uma das pesquisadoras desta pesquisa ministrou curso básico de Libras com carga horária de 30h/a para os moradores da aldeia. Um total de 15 aulas foi realizado na escola da aldeia.

^{iv} Tivemos acesso a uma das fichas de Leitura e Escrita. O documento contém duas categorias: Leitura e Escrita. A categoria Leitura é dividida em quatro itens principais são eles: 1 – ainda não lê; 2 – Lê somente palavras, subdividido em: silabando, com fluência; 3 – Lê frases, subdividido em: silabando, com fluência e 4 – Lê textos, subdividido em: com pausas, com fluência. A categoria Escrita é dividida em 3 itens principais são eles: 1 – ainda não escreve; 2 – escreve somente palavras, subdividido em não ortograficamente, ortograficamente e 3 – produz textos, subdividido em com frases soltas dentro do tema, coesos. Dentro de cada categoria o professor deve marcar o item que melhor avalia o nível de desenvolvimento da leitura e da escrita do aluno. Nesta ficha o aluno surdo foi avaliado apenas no item Lê somente palavras silabando.

Sobre as autoras

Bárbara Almeida da Cunha

Mestre em Educação – PPGE da Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA.

Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação de Surdos GEPES/UFOPA

E-mail: bac131085@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8368-365X>

Eleny Brandão Cavalcante

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas UNICAMP.

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFOPA.

E-mail: elenycavalcante@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8839-7916>

Recebido em: 20/03/2022

Aceito para publicação em: 12/05/2022