

## **EDUCAÇÃO INDÍGENA, ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A PANDEMIA DA COVID-19: REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS ATUAIS**

**Rogério Nazário de Oliveira\*<sup>1</sup>**

**RESUMO:** O objetivo desta pesquisa é analisar a interlocução entre a Educação Indígena, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a pandemia da Covid-19 e refletir sobre os desafios atuais das práticas inclusivas realizadas em escolas indígenas brasileiras. O Brasil é um país pluricultural, multiétnico e multilíngue que ainda não reconheceu integralmente os direitos dos povos indígenas. Por consequência, algumas escolas indígenas não possuem material didático específico para cada povo e língua, não têm espaços físicos apropriados, as aulas são ministradas em locais improvisados, permanece a necessidade de formar o cidadão índio para atuar como docentes e gestores nas escolas, além da precariedade da Educação Especial ofertada aos sujeitos indígenas. O presente estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica realizada no período de janeiro a maio de 2021 e teve como procedimentos a coleta de dados e análise documental. A estruturação teórica embasou-se em autores como: Carrara (2020), Tourneau (2019) e Luciano (2006) entre outros. Os resultados indicam que falta efetividade nas políticas públicas da Educação Especial vigentes, pois não suprem as necessidades e especificidades que a Educação Indígena requer e insuficiência de recursos tecnológicos, pedagógicos e professores qualificados nas escolas indígenas, o que dificulta a escolarização do educando indígena com deficiência.

**Palavras-chave:** Educação Indígena. Pandemia. Atendimento Educacional Especializado. Práticas Inclusivas.

### **Introdução**

O objetivo desta pesquisa é analisar a interlocução entre a Educação Indígena, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a pandemia da Covid-19 e refletir sobre os desafios atuais das práticas inclusivas realizadas em escolas indígenas brasileiras. Em vista disso, salienta-se que segundo o já defasado censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE ocorrido em 2010, a população indígena brasileira totaliza aproximadamente 900.000 pessoas que equivale 0,4% da população do país. São em torno de 305 povos e 690 territórios indígenas, a maior parte na Amazônia e que abrangem mais de 13% do território brasileiro.

Nessa direção, é importante destacar que, o censo demográfico brasileiro previsto para 2021 não foi efetuado em virtude de o Governo Federal cortar as verbas destinadas para este fim. Com isso, os recursos para essa importante pesquisa, que inicialmente eram de R\$ 2

---

<sup>1</sup> Faculdade PROMINAS, Centro de Educação, Belo Horizonte/MG, Brasil, E-mail: profolliveira@gmail.com

bilhões, foram reduzidos para cerca de R\$ 50 milhões. Esse valor que sobrou, inviabilizou o IBGE de efetivar e atualizar informações acerca do estudo estatístico da população brasileira em 2021.

Com efeito, especialistas afirmam que não realizar o censo demográfico em 2021 gera perda de qualidade das políticas sociais, redução na eficiência da distribuição de recursos para os municípios e descompasso nas pesquisas regulares de emprego e renda. Além de afetar os grupos sociais minoritários, como é o caso dos povos indígenas.

Nessa conjuntura, a Educação Indígena brasileira enfrenta inúmeras dificuldades para garantir a educação de qualidade aos discentes indígenas em condições de igualdade com outras modalidades educacionais não indígena. Considera-se que, nesse cenário agravado pela crise sanitária e humanitária decorrente da Covid-19, os obstáculos e desafios concernentes as práticas educativas inclusivas foram ampliados, uma vez que, as políticas educacionais inclusivas, assim como, as estratégias administrativas e pedagógicas atuais direcionadas à educação escolar indígena brasileira não possibilitam ao aluno índio com Necessidade Educativa Especial (NEE) o acesso, permanência, ensino e aprendizagem, interação, socialização e devida inclusão educacional.

Em consequência, verifica-se omissões e inconsistências entre a legislação vigente e as políticas públicas governamentais empreendidas no âmbito da Educação Indígena, especialmente, no que diz respeito a efetivação das práticas específicas para Educação Especial na perspectiva inclusiva junto as comunidades indígenas. De acordo com Luciano (2006), as escolas indígenas têm necessidade de infraestrutura, suporte educacional adequado e um percentual expressivo das escolas não têm professores bilíngues ou docentes indígenas, membros de suas respectivas etnias.

Diante disso, questiona-se como se realiza o diálogo entre a Educação Especial e a Educação Indígena na atualidade? Quais estratégias pedagógicas e os parâmetros de qualidade do processo de escolarização para o estudante com NEE nas escolas indígena no momento atual? Como é realizado o Atendimento Educacional Especializado nas escolas indígenas no contexto da pandemia da Covid-19?

Deste modo, são complexas as demandas existentes para que ocorra a articulação apropriada entre a Educação Especial e Educação Indígena, identifica-se a necessidade de maior

respaldo político, social e pedagógico face aos desafios concretos enfrentados no processo de escolarização e inclusão educacional do povo indígena. Por conseguinte, é importante destacar a urgência na instalação e instrumentalização das salas de recursos multifuncionais, elaboração de material didático específico e multilíngue, respeitando tradições da pessoa indígena, as especificidades das etnias, bem como, a formação de professores indígenas em licenciaturas interculturais com ênfase na educação inclusiva.

Este estudo utiliza a pesquisa bibliográfica como técnica de pesquisa para cumprir os objetivos e construir a investigação da abordagem proposta. Para isso, destaca-se que as fontes em utilizados em estudos procedem de levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas, imprensa escrita e comunicação, entre outros (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Nessa direção, a análise da legislação que regulamenta a política educacional para povos indígenas e o seu resultado material, bem como, dos processos inclusivos no cenário educativo do povo indígena é relevante diante do fato de que as práticas específicas do Atendimento Educacional Especializado na Educação Indígena, são asseguradas por leis que visam através de metodologias diferenciadas garantir o pleno desenvolvimento do educando indígena com NEE. Contudo, as práticas do AEE ainda não são vivenciadas devidamente na educação escolar indígena brasileira.

Partindo desses pressupostos, este ensaio discorrerá no primeiro momento, acerca das questões relativas aos direitos dos povos indígenas. Logo após, serão examinadas as principais legislações que amparam o índio, bem como, as inconsistências entre o que garante a lei e a sua aplicação. Em seguida, será abordada a contextualização da Educação Indígena e sua interface com a Educação Especial e, por último, a análise dos desafios do AEE, assim como, as práticas inclusivas direcionadas ao estudante indígena com NEE na atualidade.

### **O povo indígena na atualidade: do cenário histórico até pandemia da Covid-19**

No Brasil o processo de extinção da etnia indígena inicia-se com colonização portuguesa. No período de 1530 até 1570 a Coroa portuguesa promoveu a escravização indígena, a extração do pau-brasil era realizada pelos índios que eram “pagos” pelo escambo de



alguns objetos, tais como: perfumes, facões e espelhos ou até aguardente. Logo depois, os portugueses investiram na escravização de índios, através de expedições que ficaram conhecidas como “bandeiras de apresamento”. Como resultado dessas expedições, os índios passaram a ser capturados e forçados a trabalhar em pequenas lavouras (FURTADO, 1968).

Na visão de Schwarcz e Gomes (2018), a partir do século XVI surgiram leis que dificultaram a escravização dos índios. Por conseguinte, a Lei sobre a Liberdade dos Gentios foi promulgada 1570 por Sebastião I de Portugal e que passou a vigorar em 1574. Esta legislação estabelecia que o índio somente poderia ser escravizado em situações de “Guerra Justa”, ou seja, quando eram hostis aos colonizadores. Todavia, conforme pontuam Schwarcz e Gomes, os índios continuavam sujeitos a catequização e coexistia a escravidão de negros e indígenas,

Até meados do século XVIII, as populações cativas africanas e as indígenas operavam lado a lado nas mesmas unidades, realizavam tipos de trabalho semelhantes e dividiam espaços da produção. A imagem de substituição ou de «transição» da mão de obra indígena para a africana não encontra evidências históricas. Caixas do açúcar que chegavam a Lisboa entre a segunda metade do século XVI até o início do XVIII, tinham na sua origem uma produção escravista baseada nos trabalhadores indígenas e africanos. Em 1548, o Engenho São Jorge dos Erasmos possuía 130 cativos indígenas e apenas sete africanos. Já os engenhos da Bahia, nas décadas de 1550 e 1560, registravam pouquíssimos cativos africanos (SCHWARCZ; GOMES, 2018, p.217).

Sob essa ótica, é equivocada a tese de que o índio não servia para o trabalho escravo por ser preguiçoso. O que ocorreu foi que os índios possuíam uma estrutura familiar, eram “apoiados” pelos jesuítas e conheciam muito bem as selvas brasileiras, como também, pelo fato de crescer em todo o mundo o comércio de pessoas escravizadas, oriundas da África. Desse modo, os índios trataram de fugir para o interior das florestas e outras áreas litorâneas, já que possuíam amplo conhecimento do território, tornando inviável a escravidão indígena, pois quando conseguiam escapar dificilmente eram recapturados.

Em sequência e conforme Whitehead (1995), constata-se que no decorrer de mais de 500 anos de história os povos indígenas têm sido dizimados no Brasil. Segundo consenso de historiadores, desde o período de colonização aproximadamente oito milhões de índios enfrentaram a escravidão, catequização, guerras, epidemias, aldeamentos. Hoje, existem apenas cerca de novecentos mil pessoas indígenas, segundo dados do IBGE (2010), habitam as terras brasileiras e lutam por uma vida digna.

Em busca dos seus direitos a população indígena brasileira sobreviveu a massacres, turbulências e obstáculos ao longo da história. Ainda assim, os povos indígenas não desistiram



de lutar por melhores condições de vida, dignidade e amparo legal de suas conquistas, como descrito por Meira e Pankaruru,

Em relação aos Direitos dos Povos Indígenas, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) adotou em 1930, a Convenção 29, estabelecendo as normas para a proteção desses povos tradicionais. Em 1957, foi aprovada também a Convenção 107, permitindo o debate sobre assuntos de terra, educação, saúde e direitos trabalhistas dos povos indígenas. Já em 1989, considerando que a Convenção 107 havia sido superada em certos aspectos, foi aprovada a Convenção 169, promulgada pelo decreto legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002, e ratificada pelo decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004 (MEIRA E PANKARURU, 2010, p.19).

Mesmo como todo aparato legal e em pleno século 21, as ações e políticas governamentais, até este momento, contribuem para a exclusão social, econômica e educacional dos índios no Brasil. Recentemente (2021), o Vice-presidente da República Hamilton Mourão, afirmou que defende a política ambiental do Governo Federal, mas reconheceu o sucateamento de órgãos de fiscalização como o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (Ibama) e o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio).

Como consequência desse sucateamento, verifica-se o aumento na invasão de terras indígenas, o desmatamento da floresta amazônica por madeireiros, o garimpo ilegal, as queimadas e a invasão da fronteira agrícola sobre o território demarcado para os índios. Agrava sobremaneira essa situação, o posicionamento do atual Presidente da República, Jair Bolsonaro, que está obstinado em construir uma "Amazônia de sonho", abrindo terreno para a exploração mineira e agropecuária em terras indígenas legalmente protegidas. Em relação as terras da floresta amazônica, o Presidente fez as seguintes referências: “muita gente pobre em cima de uma terra tão rica” e “muita terra para tão pouco índio”. Esse foco no agronegócio e na mineração, em detrimento da proteção ambiental e das áreas indígenas tem gerado atritos com os índios e preocupação em diversos organismos internacionais, pesquisadores, especialistas e ambientalistas.

Ainda no sentido de contextualizar as dificuldades enfrentadas pelo índio brasileiro, destaca-se negativamente que o Ministério Público Federal (MPF), entrou com ação de improbidade administrativa contra o Ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles, sob a acusação de desestruturar de forma dolosa as instituições de proteção ao meio ambiente. O citado ministro também está sendo indiciado pelos os crimes de corrupção, advocacia administrativa, prevaricação e facilitação de contrabando de madeiras em território indígena. Também salienta-se que, o Ministério de Educação, após vinte anos de participação representantes índios, excluiu em 2021 os povos indígenas da composição do Conselho

Nacional de Educação, privando assim, os indígenas de debater e defender seus direitos educacionais.

Nesse horizonte, a presente pesquisa foi realizada no período de janeiro a junho de 2021, ocasião em que a população mundial sofre com ação agressiva e as consequências da pandemia provocada por um novo Coronavírus, o SARS-CoV-2. Esse vírus foi identificado inicialmente na cidade de Wuhan (China) em dezembro de 2019, denominado de COVID-19 (doença que apresenta um espectro clínico de infecções respiratórias, variando em quadros leves, moderados e graves) e, posteriormente, causou a morte de milhares de pessoas, provocando uma desordem econômico-social em todos os países do mundo (WU e LEUNG, 2020).

No Brasil, a pandemia ocasionada pelo surto da COVID-19 infectou milhares de pessoas, provocou colapso no sistema de saúde e afetou diversos segmentos da sociedade. Inclusive, as comunidades indígenas que em virtude das condições de saúde, sociais, econômicas e educacionais são mais vulneráveis a epidemias. A pandemia do Coronavírus resultou na necessidade do isolamento social e fechamento das escolas, com o objetivo de conter a proliferação do vírus responsável, atualmente, pela morte de mais 480.000 (quatrocentos e oitenta mil) pessoas em território brasileiro (BRASIL, 2021). De acordo com o mais recente boletim epidemiológico da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), há 49.520 índios infectados pelo Coronavírus e aproximadamente cerca de 950 indígenas morreram no país, por Covid-19.

Constata-se, que não há plano de vacinação contra a Covid-19 para os povos nativos, mesmo com a aprovação do Projeto de Lei 14021 – que, apesar de estar em vigor, durante todo o ano de 2020 não foi aplicada pelo governo federal junto às populações indígenas. Somente em novembro de 2020, foi que o Supremo Tribunal Federal (STF) exigiu do Governo Federal a vacinação dos índios. Diante dessa contestação, foi elaborado o Plano de Enfrentamento da Covid-19 para Povos Indígenas, através do Ministério da Justiça e Segurança Pública. Conforme o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), o plano de enfrentamento em pauta, até maio de 2021 e só vacinou 46% da população indígena do Brasil. Como consequência, as aulas presenciais foram suspensas nas escolas indígenas em todo país e centenas de estudantes indígenas ficaram sem aulas e/ou tentando estudar remotamente através das tecnologias de informação e comunicação.



Diante dessa circunstância, a Educação Indígena sofre e teve aumentada as suas dificuldades no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem. Os problemas na esfera educacional indígena decorreram em função do falecimento de docentes (vítimas do COVID-19), cortes de salários de professores, falta de equipamentos tecnológicos como tablets, computadores e impressoras, assim como, ausência provedores para conexão as redes de internet na maior parte das aldeias indígenas do país (CARRARA, 2020).

No que se refere a Educação Especial, os obstáculos tornam-se múltiplos constatando-se a necessidade de espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade, ausência de tecnologias assistivas, além da insuficiente promoção de atividades e criação de espaços para participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde e da assistência social para o educando indígena com NEE. Isto posto, pode-se considerar insatisfatória as práticas inclusivas nas escolas indígenas brasileira. De modo que, se quisermos melhorares resultados no AEE junto as escolas indígenas, é impostergável revisar completamente os procedimentos que estão sendo oferecidos ao aluno índio com NEE, cobrar a implementação das políticas públicas, exigir a aplicação das garantias legais e abordar as raízes da problemas que afetam a aprendizagem das crianças indígenas com NEE.

### **Educação Indígena e Educação Especial**

No Brasil, Constituição Federal (CF) brasileira de 1988 validou aos povos indígenas a garantia dos direitos individuais, civis e políticos, sociais, educacionais, econômicos e culturais, bem como seus direitos coletivos e específicos. Nessa conjuntura, os índios obtiveram o direito à cidadania e a adquirir documentos tais como: carteira de identidade, cadastro de pessoa física (CPF) e o título de eleitor. A promulgação da Constituição Federal de 1988, assegurou legalmente os direitos fundamentais dos índios brasileiros que, até então, viviam marginalizados pela sociedade, além de possibilitar que esse grupo de pessoas participassem ativamente de sua elaboração. A CF/1988 legitima que,

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988, Cap. VIII, Art. 231).

No entanto, apesar dos direitos fundiários, a população indígena não tem a posse legal das suas terras, a CF/1988 confere a eles apenas o usufruto exclusivo e coletivo dos recursos do solo. A União Federal é quem tem a posse das terras, tendo direitos de exploração sobre elas (TOURNEAU, 2019).

No âmbito educacional, os governantes brasileiros tentaram, durante muito tempo, uniformizar a educação nacional através de um currículo obrigatório para o estudante indígena, com a finalidade de que o nativo deixasse de ser nativo e se tornasse um cidadão comum, ou seja, os índios, mais cedo ou mais tarde, deixariam de ser índios para se tornar cidadãos brasileiros como quaisquer outros (MARÉS, 1983). Apesar disso, mesmo diante da imposição de um currículo obrigatório, o povo indígena conseguiu preservar algumas das suas tradições, princípios e valores. Visto que, no entendimento de Bergamaschi e Silva,

A educação escolar indígena no Brasil foi imposta aos povos originários desde os primórdios da colonização com o intuito de catequizá-los e civilizá-los. No entanto, coerentes com suas cosmologias, esses povos mantiveram um modo próprio de educação (BERGAMASCHI e SILVA, 2007, p.55).

Infere-se que o povo indígena aprendeu a conviver com uma cultura que lhes foi imposta, mas, mantiveram um modo particular de se educar, por vezes mesclando a sua cultura à dos colonizadores, por vezes adaptando-a, por outras, recriando-a (BERGAMASCHI e SILVA, 2007). Isto posto, a Educação Indígena brasileira enquanto modalidade de ensino legalmente instituída, aflora junto à CF/1988 com a função de reafirmar as identidades étnicas, valorizando suas línguas e ciências e assegurando aos índios e as suas comunidades o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e das demais sociedades seja elas indígenas ou não.

Por esse prisma, Bastos (2004) afirma que a CF/1988, foi um marco para a Educação Indígena, uma vez que foi por meio dela que foram estabelecidos e assegurados aos indígenas os seus direitos aos seus costumes e “ao uso das línguas maternas e de seus processos próprios de aprendizagem”. De modo análogo, Grupioni (2005) menciona que a CF/1988 abandona a postura integracionista que via as comunidades indígenas “como uma categoria étnica e social transitória, fadada ao desaparecimento”. De fato, a CF/1988 encaminhou uma mudança na concepção da Educação Indígena, essa modalidade educacional deixou de ter o caráter integracionista preconizado pelo Estatuto do Índio (Lei 6.001/73) e assumiu o princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística e de sua manutenção.



Nessa perspectiva, com a instauração da Lei de Diretrizes de Base da Educação (LDB) de 1996, propõe a população indígena o direito a uma educação multicultural, específica para cada grupo indígena. A LDB levou a uma alteração de responsabilidades na condução da oferta de programas educacionais indígenas, estabelecendo como dever do Estado brasileiro assegurar aos povos indígenas uma educação intercultural e bilíngue. Outro momento importante nas conquistas educacionais do povo indígena ocorreu por meio da resolução nº 3 de 10/11/1999 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que definiu as diretrizes nacionais para a estruturação e funcionamento das escolas indígenas, respeitando-se: I. as estruturas sociais, II. As práticas socioculturais e religiosas; III. As formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; IV. As atividades econômicas; V. a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas e o VI. O uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena.

Apesar das mudanças propostas pela LDB, a Educação Indígena possui características informais, onde os mais velhos transmitem às gerações mais novas os seus conhecimentos, costumes, crenças, religião, linguagem pela forma oral, assim, a Educação Indígena tem assumido novas configurações sócio educacionais. Conforme indicam Gonçalves e Mello,

Várias etnias indígenas têm buscado ao longo dos anos, a educação escolar como um instrumento de redução da desigualdade, de inclusão, de afirmação de direitos e conquistas e de promoção do diálogo intercultural entre diferentes agentes sociais (GONÇALVES e MELLO, 2009, p.2).

É consenso que as políticas públicas direcionadas para o índio brasileiro têm ampliado debates na esfera educacional e que redundaram em melhoria dos indicadores educacionais dessas populações. No entanto, a Educação Indígena ainda precisa de estratégias pedagógicas consoantes com a realidade vivenciada pelos próprios educandos índios, em especial, aqueles com NEE. Sob essa ótica, sabe-se que só a partir lutas e reivindicações, da constituição de uma série de documentos, portarias, decretos, regulamentos, normas que passaram a legislar sobre a Educação Indígena, que o aluno indígena alcançou o direito de utilizar a língua materna e de processos próprios de aprendizagem, como também, a garantia de AEE para os alunos com deficiência. Refletir acerca do AEE no universo indígena tem a ver com adequações pedagógicas, com mudanças nas políticas educacionais e, sobretudo, com a participação de

todos os envolvidos no processo da inclusão educacional do aluno indígena com NEE. A este respeito, Sá afirma que,

Pensar a Educação Especial para os povos indígenas será preciso encontrar novas e diversificadas soluções, será necessário exercitar a autonomia e o empoderamento dos alunos com deficiência, seus professores e familiares para que reivindiquem o respeito aos direitos daqueles que precisam de respostas diferentes frente as suas necessidades especiais e culturais. (SÁ, 2011, p.25)

### **Atendimento Educacional Especializado nas escolas indígenas e os desafios atuais**

A Educação Especial, segundo o art. 58 da LDB é a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. Portanto, trata-se de uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e modalidades educacionais, realiza o Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p.16). O Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica, foi regulamentado pelo Decreto Federal nº 6.571, de 18 de setembro de 2008.

O AEE consiste em um serviço de apoio especializado aos alunos com deficiência. Essa tarefa educativa abrange um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, com caráter complementar à formação dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, bem como um serviço suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011a). O AEE é realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais e deve se integrar à proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e articular-se com as demais políticas públicas.

Conforme o Decreto Federal nº 6.571, a oferta do AEE deve constar no Projeto Pedagógico da escola de ensino regular, prevendo na sua organização: a. Sala de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; b. Matrícula do aluno no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola; c. Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; cronograma de atendimento dos alunos; d. Professor para o



exercício da docência do AEE; e. Profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção. f. Articulação entre professores do AEE e os do ensino comum. g. Redes de apoio: no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE.

De modo análogo, a Resolução nº. 5/2012, que estabelece novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, é da competência do Ministério da Educação (MEC) realizar diagnósticos da demanda por Educação Especial nas comunidades indígenas e criar uma política nacional de atendimento aos estudantes indígenas com NEE (BRASIL, 2012, art. 11, § 1º). As pesquisas sobre a implementação do AEE nas escolas indígenas revelam que a forma de pensar a concretização dessa prática pedagógica tem sido semelhante à da cultura não indígena: busca-se a organização do AEE, sobretudo através da criação de sala de recurso multifuncional. Nesse enquadramento, o grande desafio situa-se na formação de professores especializados para a execução dessa política e na implantação das salas de recursos multifuncionais (SÁ, 2011).

Já o Conselho Nacional de Educação através da Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), entende o aluno deficiente como aquele que têm impedimento de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. Para ser beneficiado pelo AAE o educando deve estar matriculado no ensino regular e ter um ludo clinico que ateste sua necessidade educativa especial. O objetivo deste atendimento não é substituir o ensino regular, mas complementar ou suplementar a formação do aluno. De acordo com o MEC, o número de matrículas de estudantes com NEE nas escolas indígenas, aumentou em todo o país. Entretanto, constata-se que apenas um pequeno grupo destes estudantes são contemplados com o atendimento ofertado ao público alvo da Educação Especial (CENSO ESCOLAR, 2011).

Também merece destaque a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE), expedida pelo Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. A PNEE preconiza a Educação Especial com caráter equitativo, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. De acordo com o Ministério da Educação, a política pretende ampliar o atendimento educacional especializado a mais de 1,3 milhão de estudantes no País. Essa nova diretriz garante às famílias e ao público da educação especial o direito de escolher em que instituição de ensino estudar: em escolas regulares inclusivas, escolas especiais ou escolas bilíngues de surdos. Na prática a PNEE



representa um retrocesso e pode excluir pessoas com deficiência do sistema educacional em razão da deficiência. Pois, repassar às famílias o poder de escolha entre escola regular ou especial, está longe de ser a solução que o Brasil precisa para enfrentar a inclusão e garantir a equidade das condições de aprendizagem em relação aos estudantes com NEE. Contudo,

É competências do Governo Federal, Estados e Municípios a tarefa de buscar novos caminhos para a superação de alguns obstáculos presentes no seio social que distanciam os grupos excluídos do acesso aos bens e serviços e, no caso específico da inclusão escolar, e do direito à educação (MATISKEI, 2004, p.187).

No que se refere ao funcionamento do AEE nas escolas indígenas, o MEC não debateu ou apresentou orientações claras acerca de como se realizaria esse atendimento num contexto diferenciado e específico aos indígenas com deficiência. Assim como, não esclareceu os parâmetros e diretrizes para a construção da interface entre Educação Especial e Educação Escolar Indígena. Some-se a isso, o fato de que alguns docentes que atuam no AEE em escolas indígenas, não tem formação inicial ou continuada e nunca participaram de congressos, cursos e demais eventos sobre educação especial. Parte expressiva desses professores não têm conhecimento de estudos e/ou pesquisas na área de educação inclusiva considera-se que,

A configuração do AEE para alunos indígenas com NEE, implica na melhoria das condições físicas das escolas, reestruturação ampla de suas estruturas de forma que as instituições estejam aptas a se adequar as exigências legais da inclusão, reconhecimento e respeito à diversidade (FAUSTINO; COSTA; BURATTO, 2011, p.193).

Lamentavelmente, sob o ponto de vista de sua abrangência os documentos oficiais abordados nessa pesquisa não prenunciam ou conjecturam de forma concisa, acerca da especificidade e operacionalidade do AEE em escolas indígenas. Nem mesmo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI - (BRASIL, 1998), que propõe ampliar as discussões da LDB, orientar a construção dos currículos e atendimentos pedagógicos no âmbito da escola indígena, aborda esse tema. Em vista disso, observa-se que a interface entre as modalidades Educação Especial e Educação Escolar Indígena, está por ser construída, pois ainda há pouca convergência e necessidade de diálogo.

Nessa conjuntura e com o advento da pandemia do Coronavírus que provocou o distanciamento social e a paralisação de quase todas as atividades educativas presenciais em todo o território nacional, o AEE nas escolas indígenas seguiu as diretrizes sanitárias e novos desafios surgiram. Paralelamente, desde que a pandemia do Coronavírus acometeu todo o território nacional, verifica-se a redução das práticas inclusivas, desconexão entre a legislação

e as políticas educacionais que regulamentam as diretrizes operacionais inclusivas nas escolas indígenas, acarretando escassez no atendimento ao aluno indígena com deficiência, falhas na interlocução entre a Educação Especial e a Educação Indígena, como também, a suspensão temporária do Atendimento Educacional Especializado para a maioria dos discentes índios com NEE.

Entre os principais desafios do AEE nas escolas indígenas destacam-se: ensino e aprendizagem através de aulas remotas (por meio de recursos tecnológicos, só que a distância), dificuldade com uso das Tecnologias da informação e comunicação (TICs), limitação de aplicativos educacionais, atividades síncronas e assíncronas onde professor e o aluno interagem, ao mesmo tempo, em um espaço virtual, sem a participação de um interprete de libras, necessidade do uso da internet sendo que na maioria das comunidades indígenas falta o sistema de telefonia o que impossibilita a conexão com a rede de computadores e quando há sinal de wi-fi na aldeia a maior parte dos alunos não conseguem acesso à web, pois suas residências ficam distantes, falta de equipamentos para professores e alunos, como computadores, celulares e tablets, roteadores, falta de recursos da tecnologia assistiva, a alteração de rotinas dos alunos indígenas com NEE também é uma barreira, faltam de mediadores (os chamados professores de apoio, que auxiliam os professores regentes ou comuns). Observa-se também, docentes e auxiliares sem formação para atuação com alunos com deficiência e com dificuldades e ou limitação para uso e desenvolvimento da TICs no âmbito do AEE voltado para as escolas indígenas, assim como, a mínima participação da família na construção das atividades remotas para os discentes indígenas com deficiência entre outros aspectos pesquisados causam um prejuízo ao processo de ensino e aprendizagem ao aluno indígena com NEE.

## **Conclusões**

Em consonância com o que preconiza a Lei Federal Nº 6.001, no Art. 4º, os índios são considerados: isolados, em vias de integração e integrados. Contudo, essa pesquisa aponta que desde o período colonial os indígenas nunca foram incorporados, reconhecidos ou participes da comunhão nacional e, tão pouco, respeitados em relação aos seus direitos civis, sociais, políticos e educacionais. E com o advento da pandemia da Covid-19, exploração mineral e

vegetal, garimpo ilegal, desmatamento da floresta amazônica e a negligência dos governantes, pode-se afirmar que possivelmente esse é o momento na história da população indígena brasileira.

Diante das informações levantadas nesse estudo, além da exclusão, consequência de séculos de políticas inadequadas a qual os índios foram submetidos, verifica-se no atual momento de crise sanitária provocada pelo Coronavírus, a fragilidade da interface entre a Educação Indígena e a Educação Especial, onde os professores não são devidamente preparados, não têm recursos tecnológicos necessários para o atendimento dos alunos com deficiência, a infraestrutura das salas de recurso multifuncionais é ruim, as secretarias estaduais e municipais tomam decisões sem considerar o contexto do estudante indígena com NEE, as estratégias pedagógicas adotadas não propiciam a inclusão necessária nas escolas indígenas, o processo de escolarização não é de boa qualidade, práticas pedagógicas de inclusão insuficientes, entre outras falhas.

Assim, essa pesquisa também mostra as contradições entre os direitos garantidos dos povos indígenas brasileiros e seu efetivo usufruto, a vulnerabilidade social e educacional, especialmente, em relação ao atendimento ao aluno índio com NEE. Por isso, é inadiável intervenções preventivas e ações que possam subsidiar a inclusão nas escolas indígenas brasileiras. Nossa expectativa é que esse trabalho possa instigar novas pesquisas e maior envolvimento da comunidade acadêmica com questões relacionadas a esse tema, no intuito de que se possa evitar o retrocesso dos direitos adquiridos e promover a inclusão educacional da população indígena brasileira.

## Referências

- BASTOS, Celso Ribeiro. **Comentários à Constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2004.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SILVA, Rosa Helena Dias da. **Educação indígena no Brasil: da escola para os índios às escolas indígenas**. Paraná: Unisc, v.13, p.124- 150, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB, 9394/96. Brasília: MEC/SEESP, 1996. Disponível em: Acesso em: 08 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Senado Federal. Constituição Federal de 1988. **Título VIII, Da Ordem Social; Capítulo VIII, Dos Índios;** Art. 231. Disponível em: [www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988\\_08.09.2016/art\\_231](http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_08.09.2016/art_231). Acesso em: 14 jan. 2021.

CARRARA, G. **Situação de estudantes indígenas se agrava sem acesso à internet.** R7, 18 maio 2020. Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/situacao-de-estudantes-indigenas-se-agrava-sem-acesso-a-internet-18052020>>. Acesso em: 22 ago. 2020.

CIMI - Conselho Indigenista Missionário. **Relatório de Violência contra os Povos Indígenas no Brasil, dados de 2019.** Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2019/09/relatorio-violencia-contr-os-povos-indigenas-brasil-2018.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2021.

FURTADO, C. (1968) **Subdesenvolvimento e Estagnação na América Latina.** R. Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FAUSTINO, R. C.; COSTA, M. P. R.; BURATTO, L. G. **A Legislação e o Atendimento às Pessoas com Deficiência: o Caso dos Indígenas no Paraná.** In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). A Pesquisa sobre Inclusão Escolar em suas múltiplas dimensões. Marília: ABPEE, p. 175-196, 2012.

GONÇALVES, E.; MELLO, F 2009. **Educação Indígena.** Paraná: Klabin, 2009.

GRUPIONI, L. D. B. **Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil.** 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001463/146327por.pdf>. Acesso em 15 mai, 2021.

LUCIANO, G. dos S. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: Museu Nacional, 2006.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa.** In: Fundamentos da metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, p. 174-183, 2003.

MARE'S, Carlos Frederico. **A Cidadania e os índios.** São Paulo, Brasiliense, pp. 44-51, 1983.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. **Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas.** São Paulo: Educ. rev., n.23, pp.185-202, 2004.

MEIRA, M. A. F.; PANKARARU, P. **Direitos humanos e povos indígenas no Brasil.** 2010. Disponível Anexo106\_Livro\_Direitos\_humanospage=125. Acesso em: 25 mar, 2021.

SÁ, M. A. **O escolar indígena com deficiência visual na Região da Grande Dourados, MS: um estudo sobre a efetivação do direito à educação.** 135 f. Dourados, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.

SCHWARCZ, Lilia Moritz e GOMES, Flávio (orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade.** São Paulo: Companhia das Letras, p. 216, 2018.

TOURNEAU, F. L. **O governo Bolsonaro contra os Povos Indígenas: as garantias constitucionais postas à prova.** Confins. Revista franco-brasileira de geografia, n. 501, 2019. Disponível em: <https://journals.openediton.org/confins>. Acesso em: 03 mai, 2021

WHITEHEAD, Neil. **Ethnic transformation and historical discontinuity in native Amazonian and Guayana.** Paris: Larousse, 1995.

WU J.T., LEUNG G.M. **Nowcasting and forecasting the potential domestic and international spread of the 2019-nCoV outbreak originating in Wuhan, China: a modelling study.** Lancet [Internet]. Jan 2020 [cited 2020 Mar 4];395(10225):689-97. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)). Acesso em: 15 fev, 2021.