

## As interfaces da Educação Especial e Inclusiva do povo guarani no oeste do Paraná

### The interfaces of Special and Inclusive Education for the Guarani people in western Paraná

### Las interfaces de la Educación Especial e Inclusiva para el pueblo guaraní en el oeste de Paraná

**Renato Souza da Cruz**

Universidade Estadual de Maringá – UEM


E-mail: [renato.smi2014@hotmail.com](mailto:renato.smi2014@hotmail.com)

 <https://orcid.org/0009-0004-2861-1249>

**Bruna Marques Duarte**

Secretaria de Estado da educação do Paraná- SEED

E-mail: [brunamd88@gmail.com](mailto:brunamd88@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0003-0146-7502>

**Vânia de Fatima Tluszcz Lippert**

Universidade Estadual de Maringá – UEM

E-mail: [vanielippert@gmail.com](mailto:vanielippert@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0003-3986-7640>

**Resumo:** As comunidades indígenas foram marcadas historicamente pelo apagamento e desvalorização cultural em detrimento do pensamento europeu. Por isso, a perspectiva da Educação Escolar Indígena tem como premissa a garantia da identidade cultural de cada povo que atende. No entanto, para que a mesma tenha uma proposta intercultural diferenciada, faz-se primordial a formação de professores indígenas para atuarem em sua comunidade, a elaboração de um currículo multicultural, o ensino bilíngue, entre outros aspectos. Diante disso, este trabalho discute a premissa da Educação Especial e, a partir da mesma, analisa as questões históricas que envolvem a educação escolar indígena na escola da comunidade *Tekoha Ocoy*, a relevância da educação especial como ferramenta inclusiva nesta instituição de ensino. A partir disso, podemos inferir que a cultura possui mobilidade, e que o entendimento das pessoas com necessidades especiais vem se incluindo nesta terra indígena, a partir do diálogo dos professores com as famílias e lideranças sobre a importância do ser diferente, e do respeito pelas diferenças, valorizando a sala de recursos multifuncional nesta realidade escolar.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Indígena; Inclusão; Sala de Recursos

**Abstract:** Indigenous communities have historically been marked by cultural erasure and devaluation to the detriment of European thought. Therefore, the perspective of Indigenous School Education is premised on guaranteeing the cultural identity of each people it serves.

## **As interfaces da Educação Especial e Inclusiva do povo guarani no oeste do Paraná**

However, for it to have a differentiated intercultural proposal, the training of indigenous teachers to work in their community, the development of a multicultural curriculum, bilingual teaching, among other aspects, are essential. Given this, this work discusses the premise of Special Education from the same analysis, considering the historical issues involving indigenous school education in the community school in the Tekoha Ocoy indigenous community, the relevance of special education as an inclusive tool in this educational institution. From this, we can infer that culture has mobility, and that the understanding of people with special needs has been included in this indigenous land, based on the teachers' dialogue with families and leaders about the importance of being different, and respect for differences, valuing the multifunctional resource room in this school reality.

**Keywords:** Indigenous School Education; Inclusion; Resource Room

**Resumen:** Las comunidades indígenas han estado históricamente marcadas por el borrado y la devaluación cultural en detrimento del pensamiento europeo. Por lo tanto, la perspectiva de la Educación Escolar Indígena tiene como premisa garantizar la identidad cultural de cada pueblo al que sirve. Sin embargo, para que tenga una propuesta intercultural diferenciada, son fundamentales la formación de docentes indígenas para trabajar en su comunidad, el desarrollo de un currículo multicultural, la enseñanza bilingüe, entre otros aspectos. Ante esto, este trabajo discute las premisas de la Educación Especial a partir del mismo análisis, considerando las problemáticas históricas que involucran la educación escolar indígena en la escuela comunitaria de la comunidad indígena Tekoha Ocoy, la relevancia de la educación especial como herramienta inclusiva en esta institución educativa. De esto podemos inferir que la cultura tiene movilidad, y que en esta tierra indígena se ha incluido la comprensión de las personas con necesidades especiales, a partir del diálogo de los docentes con las familias y líderes sobre la importancia de ser diferentes y el respeto a las diferencias valorando la sala de recursos multifuncional en esta realidad escolar.

**Palabras Clave:** Educación Escolar Indígena; Inclusión; Salón de Recursos

Data de recebimento: 05/02/2024

Data de aprovação: 15/12/2024

DOI: 10.30612/riet.v4i2.17990

### **Introdução**

A Educação Escolar Indígena deve ser considerada parte crucial no desenvolvimento do sujeito indígena. Nesse contexto, o ensino necessita ser protagonista no respeito às diferenças (PEREIRA; SILVA, 2022), sendo a escola diferenciada a base construtora da interculturalidade e o diálogo cultural.

Nesta conjuntura, a escola não apenas dialoga sobre as visões diversas em relação ao mundo, mas sim, se vê entre duas concepções distintas que possuem preceitos, definições e modalidades específicas (COHN, 2005). Dessa maneira, a partir da constituição da dualidade entre escola e comunidade, no qual os conhecimentos e a cultura se entrelaçam, a educação



## **As interfaces da Educação Especial e Inclusiva do povo guarani no oeste do Paraná**

escolar se concretiza nos diversos espaços que haja uma subjetividade de conhecimento (PEREIRA; SILVA, 2022).

Este processo de ensino, na perspectiva cultural, tem nas comunidades indígenas, ligação direta com o fato destes povos repassarem suas tradições e costumes de uma geração para outra em uma comunicação em que a história é valorizada no espaço coletivo. Uma vez que, nas comunidades indígenas, os mais velhos são considerados parte viva da cultura, estes então têm como compromisso transmitir os conhecimentos e costumes do seu povo, para dar continuidade aos saberes tradicionais, de modo que a cultura continue sendo repassada. O que permite às crianças uma construção de sua identidade a partir do passado (MOREIRA; ZOIA, 2021; SIMAS; PEREIRA, 2010).

Conforme Simas e Pereira (2010), esta ótica de Educação Escolar Indígena tem potencial de garantir aos indígenas e suas comunidades a recuperação de suas memórias. Assim, podem permitir a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências, bem como, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos dos povos originários e não originários.

No entanto, apesar da Educação Escolar Indígena ser amparada pela Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), que assegura às comunidades indígenas o direito à educação diferenciada, específica e bilíngue, a mesma tem tido embates quando da efetivação de políticas afirmativas que vão em direção contrária às políticas e práticas da educação escolar tradicional. Esta por sua vez, segundo Ladeira (2004, p. 141), tem como perspectiva, “[...] uma reprodução social, econômica e cultural e que, na melhor das hipóteses, oferece aos grupos socialmente excluídos apenas uma mobilidade social individual e limitada”. Assim, segundo a autora, tenta-se reduzir a discrepância social sem modificar efetivamente os níveis de desigualdade econômica e social no país.

Sendo assim, para Ladeira (2004), o desafio da escolarização indígena é propor um sistema de ensino diferenciado e de qualidade que atenda às especificidades dos povos originários, considerando que suas perspectivas de futuro são diferentes das nossas. Diante disso, concebemos a necessidade de uma visão curricular multicultural nos processos da educação cultural indígena. Sobre o currículo multicultural, para Sacristán (1995, p. 83), este exige, “[...] um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos do ensino, no qual os interesses de todos sejam representados”. Porém, segundo o autor, para torná-lo praticável é crucial uma condição curricular diferente da dominante e um modo de pensar diverso “[...]”



## **As interfaces da Educação Especial e Inclusiva do povo guarani no oeste do Paraná**

por parte dos professores, pais, alunos, administradores e agentes que confeccionam os materiais escolares” (SACRISTÁN, 1995, p. 83).

A partir disso, no que tange a uma composição curricular multicultural, esta precisa versar de maneira relevante todo o conjunto de especificidades sobre as quais a instituição de ensino, na função de órgão formador, tem por finalidade social, debater e procurar, por meio de atitudes concretas a conscientização dos sujeitos que a frequentam, pretendendo o desenvolvimento de sua criticidade. Neste contexto, destaca-se, em especial, o respeito às diferenças, por meio do diálogo entre comunidade e escola, que caracteriza a interculturalidade e torna plausível promover a relação entre o conhecimento científico escolar e a dinamicidade da cultura em que se está inserido (BRASIL, 1998; SANTOS; LOPES, 2013).

Associado a um currículo multicultural, torna-se relevante na valorização dos saberes culturais, a atuação do docente indígena em sua comunidade. Cavalcante (2003) evidencia a relevância de formar docentes indígenas a partir da diversidade e pluralidade de sua cultura, com suporte em valores identitários a partir de uma ligação principalmente com a natureza, sendo que os professores indígenas, “[...] são os principais responsáveis por essa parte da formação, que envolve as relações sociais no cotidiano da aldeia” (CAVALCANTE, 2003, p. 43).

Diante deste panorama, a formação docente para a atuação nas escolas indígenas revela-se como premissa essencial para uma Educação Escolar Indígena específica e diferenciada. No entanto, faz-se crucial a regulamentação, na esfera das Secretarias de Educação, a carreira do magistério indígena, garantindo aos professores indígenas, “[...] condições adequadas de trabalho, remuneração compatível com as funções exercidas e isonomia salarial com os demais professores da rede de ensino” (BRASIL, 1998, p. 40).

O documento referencial curricular para as escolas indígenas assinala que para a priorização da educação indígena, é preciso o fortalecimento educacional como uma ação pedagógica voltada para a realidade dos povos indígenas, o que exige um currículo escolar associado ao contexto indígena e um projeto político pedagógico específico indicando os preceitos pedagógicos necessários para uma prática diferenciada na educação escolar indígena. O documento, também, reafirma a essencialidade do ensino bilíngue, que evidencie os princípios e costumes advindos da comunidade (PEREIRA; SILVA, 2022).

Nesta conjuntura, que especifica uma Educação Escolar Indígena diferenciada, este trabalho refletirá sobre a Educação Especial no território indígena como proposta de



## **As interfaces da Educação Especial e Inclusiva do povo guarani no oeste do Paraná**

reivindicação de uma educação com qualidade para todas as pessoas. A partir disso, apresentaremos a história do Colégio Estadual Indígena *Teko Ñemoingo*, localizado na comunidade indígena *Tekoha<sup>1</sup> Ocoy*, no município de São Miguel do Iguazu–PR, para discutir a educação escolar nesta comunidade, voltando-se para a análise da estruturação da sala de recurso multifuncional e sua relevância na Educação Escolar Indígena nesta comunidade.

### **O processo de inclusão escolar em território indígena**

Ao tratar do ensino dos estudantes das escolas que ofertam a Educação Especial Indígena, é preciso compreender as principais legislações e documentos educacionais que regulamentam a Educação Especial na Educação Escolar Indígena.

Na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que aconteceu em Nova York no ano de 2007, debateu-se a exposição das pessoas com deficiência às formas múltiplas de violência, as reflexões ocorridas resultou no Decreto 6.949 de 2009 (BRASIL, 2009), que evidencia que, em virtude de sua cor, sexo, origem nacional, étnica, dentre outras, as pessoas sofrem discriminação, firmando-se, como um documento que reconhece a importância e a necessidade da proteção dos direitos humanos de todas as pessoas com deficiência.

A seguir, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é a primeira Política de Educação Especial a orientar a construção das interfaces considerando as diferenças socioculturais, dessa maneira apresenta as questões sobre a Educação Especial na educação escolar indígena a assegurar para a educação indígena, do campo e quilombola que recursos, serviços, e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2008, p. 19).

Na versão final do documento da Conferência Nacional de Educação (CONAE), somente o eixo VI é destinado a “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade” faz-se referência para a necessidade de se construir uma relação consolidada entre a Educação Especial e a educação indígena (CONAE, 2010, p. 141). Portanto, para fortalecer ainda mais a relação entre Educação Especial e educação indígena, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

---

<sup>1</sup> Tekoha é uma palavra guarani que significa "o lugar onde somos o que somos".



## **As interfaces da Educação Especial e Inclusiva do povo guarani no oeste do Paraná**

A partir desta ótica, segundo expressam Sá (2011) e Souza (2011) a Educação Especial se mostra como um importante cenário das reivindicações dos povos indígenas, que por meio dela buscam melhores condições de ensino para todos os estudantes indígenas com deficiência, reivindicam o direito à educação de qualidade e enfatizam a necessidade do acesso às políticas públicas do país. Ainda conforme as autoras, existem muitas barreiras a serem superadas com relação ao acesso às políticas públicas, principalmente as educacionais. Assim, a educação escolar das comunidades indígenas no Brasil necessita avançar no campo da Educação Especial e Inclusiva dos indígenas com deficiência. Por isso, é importante ter como base a educação escolar das comunidades indígenas brasileiras e avançar na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva.

O Artigo 13 da LDB n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seus incisos I e II, mostra a necessidade de adequação dos professores no processo de construção coletiva do projeto político pedagógico (PPP), enfatizando que não é dever do aluno adaptar-se à escola e sim a escola que, deverá ser conhecedora da sua função, colocar-se à disposição do aluno, evidenciando que a escola é espaço inclusivo, que procura atender os objetivos da educação.

A política direcionada à Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, algumas vezes, caracteriza essa modalidade de ensino como uma escolarização comum e dessa maneira, generalizada o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em todas as etapas, níveis e modalidades, preferencialmente, no atendimento a rede pública de ensino (BRASIL, 2013a). Porém, o documento referente à consolidação da inclusão escolar no Brasil –2003 a 2016, quanto ao AEE, prevê.

O caráter não substitutivo e transversal da educação especial é ratificado pela Resolução CNE/CEB n.º 04/2010, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e preconiza em seu artigo 29, que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado –AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2016, p. 32–33).

A proposta das políticas educacionais voltadas para a Educação Especial e Inclusiva fundamenta e prioriza as particularidades do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que incluem a individualização do ensino, uma abordagem multidisciplinar, o foco na diversidade, a criação de ambientes acessíveis, a formação contínua dos educadores e a colaboração com as famílias. No entanto, nem tudo o que está previsto na legislação pode ser efetivamente implementado pelas escolas, uma vez que enfrentam desafios, como a





## **As interfaces da Educação Especial e Inclusiva do povo guarani no oeste do Paraná**

escassez de profissionais especializados e capacitados com formação específica em AEE. Isso dificulta o atendimento completo da demanda da Educação Especial.

Os profissionais responsáveis pelo AEE deveriam possuir em sua formação profissional, além da licenciatura, uma formação específica para atuar na sala de recursos multifuncional, observando que estes são espaços públicos associados à estrutura existente nas redes estaduais e municipais e contemplados no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas. E, nesse âmbito, evidenciar a escola como sendo um espaço inclusivo cuja finalidade é atingir os objetivos da educação em sua totalidade.

Para que a Educação Especial e Inclusiva se concretize nos ambientes escolares indígenas, a verdadeira inclusão deve ser entendida como um esforço da comunidade. É fundamental que os professores sejam incentivados, durante sua formação, a repensar e reinventar os saberes pedagógicos com base na prática social da educação. Além disso, é necessário garantir recursos financeiros e serviços de apoio pedagógico especializados. A partir do atendimento a essas necessidades, poderá ser efetivada a verdadeira inclusão das pessoas com deficiência nas escolas indígenas. Essa inclusão não apenas beneficia os alunos com dificuldades, mas também transforma a perspectiva educacional de toda a comunidade escolar—professores, pessoal administrativo e alunos—promovendo o sucesso coletivo na corrente educativa (MANTOAN, 2003).

Perante todas as leis e decretos que regulamentam a Educação Especial, é importante ressaltar que muitas vezes existem regulamentações específicas e distintas em cada município e estado. As escolas indígenas estão vinculadas às redes de ensino municipais e estaduais, sujeitando-se às suas normas. Apesar das diversas leis e decretos que regulamentam a Educação Especial, continua faltando regulamentação clara para garantir o acesso e a inclusão dos estudantes indígenas, mesmo que a prática mostre um brando processo inclusivo sendo aplicado nas escolas indígenas. Assim, a temática da Educação Especial na educação indígena se apresenta junto a um povo que tradicionalmente vive de formas diferentes de ensinar e educar, e isso, ocasiona preocupação na comunidade escolar quanto à aplicação de um plano de trabalho docente adequado ao nível de aprendizagem dos estudantes inseridos neste contexto. Diante disso, as escolas indígenas procuram garantir o direito e o acesso dos seus estudantes a uma educação alinhada com a realidade, para valorizar e construir uma nova realidade escolar para o seu povo e priorizar o ensino e a aprendizagem de qualidade.



## **As interfaces da Educação Especial e Inclusiva do povo guarani no oeste do Paraná**

Neste sentido, a Educação Especial e Inclusiva possui um público alvo específico, porém, com o ensino escolar de todas as pessoas. O aluno é matriculado e inserido no meio escolar para poder interagir com os demais alunos nesse ambiente, ter acesso aos conteúdos curriculares e fazer parte de todo o cenário que compete ao seu ensino e sua aprendizagem. No Estado do Paraná, a Educação Especial está prevista na Constituição Estadual (PARANÁ, 1989), que segue legislação específica (PARANÁ, 1994), amparada nas deliberações, decretos e resoluções.

A Lei n.º 13.146/2015 (BRASIL, 2015), que estabelece direitos e garantias para pessoas com deficiência, enfatizando a inclusão em todas as modalidades de ensino, incluindo a educação indígena; a Resolução CNE/CP n.º 2/2017 (BRASIL, 2017), que define diretrizes curriculares para a educação indígena, assegurando o respeito à cultura e a inclusão de alunos com deficiência; e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2013b), que destaca a importância da inclusão de todos os estudantes, promovendo práticas pedagógicas adaptadas às especificidades culturais e sociais dos alunos indígenas.

Os enfrentamentos relacionados com as temáticas da Educação Especial e Inclusiva, impulsionam a pesquisa e o desenvolvimento de práticas pedagógicas baseadas nos pressupostos da inclusão escolar (LIPPERT, 2021, p. 45), e, os desígnios da Educação Inclusiva trabalham para que as escolas estejam preparadas e organizadas para receber sem distinção ou restrição, todos os estudantes.

As políticas públicas na interface da Educação Escolar Indígena, tem por finalidade “[...] assegurar que os recursos, serviços e atendimentos educacionais especializados estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos” (BRASIL, 2008, p. 22-23). No entanto, a concretização das propostas da Educação Especial, são específicas da cultura não indígena, o que demonstra que existe a necessidade de uma organização adequada para incluir o aluno indígena com deficiência nos programas do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A valorização da educação inclusiva e especial em áreas indígenas é uma obrigação moral e educacional que reconhece a variedade cultural e as exigências particulares das comunidades nativas. Essa estratégia busca assegurar a igualdade de acesso à educação, levando em consideração as peculiaridades linguísticas, culturais e sociais dos povos indígenas, incluindo aqueles que necessitam de atenção especial.





## **As interfaces da Educação Especial e Inclusiva do povo guarani no oeste do Paraná**

Em princípio, é essencial compreender e respeitar a diversidade das cosmovisões presentes nos territórios indígenas. A forma de comunicação, os hábitos e as práticas de cada grupo têm uma função vital na formação da identidade dos membros. Por essa razão, as estratégias de ensino devem ser adequadas de modo a representar e apreciar esses aspectos culturais, oferecendo uma oportunidade de aprendizado relevante e contextualizada.

O preparo dos especialistas da área educacional tem um papel fundamental nesse desenvolvimento. Docentes e outros profissionais envolvidos necessitam de formação intercultural que englobe aspectos culturais. O que exige uma formação intercultural que aborde aspectos culturais e linguísticos de forma abrangente e educacionais presentes nas comunidades indígenas. Isso abrange adaptação de estratégias didáticas, métodos de avaliação sensíveis às diferenças culturais e uma compreensão aprofundada das demandas singulares dos estudantes com suas especificidades.

Sendo assim, a detecção antecipada e a intervenção efetiva são fatores fundamentais para assegurar o completo desenvolvimento acadêmico e social de estudantes indígenas com deficiência. Colaborações entre especialistas da área da saúde, educação e comunidade são de extrema importância para estabelecer programas de identificação e suporte que levem em consideração as particularidades culturais e garantam o acesso a atendimentos apropriados.

Nesta perspectiva, ampliar e adaptar a cultura aos materiais de ensino e recursos didáticos é uma ação útil para incentivar a inclusão. A tradução para os idiomas regionais, a inclusão de aspectos da cultura indígena nos materiais e a oferta de tecnologias auxiliares ajudam a tornar o ambiente educacional mais acessível e enriquecedor para todos os estudantes.

A partir disso, percebemos que é crucial que as comunidades indígenas tenham um papel ativo na formulação de políticas educacionais. Para alcançar a inclusão social, é necessário implementar práticas que enalteçam a diversidade, combatam a segregação e evitem a estigmatização.

### **Trilhando Caminhos na Educação inclusiva no Colégio Indígena *Teko Ñemoingo***

O direito garantido às sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue no Brasil, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, tem sido progressivamente regulamentado por meio de diversos dispositivos legais. Inicialmente, o Decreto 26/91 (BRASIL, 1991), marcou uma mudança significativa ao transferir a responsabilidade exclusiva da condução dos processos de educação escolar nas



## **As interfaces da Educação Especial e Inclusiva do povo guarani no oeste do Paraná**

comunidades indígenas do órgão indigenista (FUNAI) para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), cabendo aos estados e municípios a coordenação e execução das ações (BRASIL, 1998).

Relacionando isso, o Colégio Estadual Indígena Teko Ñemoingo também ilustra essa transformação significativa na educação indígena. A Portaria Ministerial n.º 559/91 é um marco fundamental que evidencia uma mudança de paradigmas na abordagem educacional voltada para as comunidades indígenas. Nesse contexto, a educação deixa de seguir o modelo integracionista preconizado pelo Estatuto do Índio (Lei n.º 6.001/73) e passa a adotar o princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística do Brasil, bem como o direito à sua preservação (SILVA, 2019).

O Colégio Estadual Indígena *Teko Ñemoingo* está localizado na aldeia indígena *Tekoha Ocoy*, Santa Rosa do *Ocoy*, no município de São Miguel do Iguçu, a 40 km do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Foz do Iguçu. Sua Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) foi fundada em 2 de abril de 2009, com registro 2574 em São Miguel do Iguçu, sendo aprovada em 29 de abril de 2009. No ano de 2013, um secretário indígena foi contratado para trabalhar na instituição de ensino. Em 2016, foi contratada a primeira pedagoga indígena guarani, e em 2017 ocorreu a eleição de uma vice-direção indígena. A grande conquista veio em 2020, quando a direção escolar passou a ser totalmente indígena, com a posse de uma professora guarani como diretora (PPP, 2023).

A Escola Estadual Indígena Avá-Guarani recebeu autorização por meio da Resolução n.º 8590, datada de 28 de dezembro de 1984. Em 1999, solicitou a alteração da Entidade Mantenedora da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), para a Prefeitura Municipal de São Miguel do Iguçu. A partir de 29 de julho de 1999, passou a ser conhecida como Escola Rural Municipal Indígena Avá-Guarani, conforme Parecer n.º 2228/99-CEF-, Lei n.º 1208/99 e Resolução n.º 900/99. Oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, correspondente à antiga 1ª à 4ª série (PPP, 2023).

Posteriormente, surgiu a necessidade de ampliação da estrutura escolar para atender os alunos que concluíam a 4ª série (5º ano). Estes alunos, ao passarem para a Escola Estadual Santa Rosa, em Santa Rosa do *Ocoy*, enfrentaram a ausência de ensino da Língua Materna Guarani e a falta de um enfoque específico para os aspectos socioculturais indígenas. A Instituição de Ensino solicitou ao governo estadual a construção de mais salas para as séries de 5ª a 8ª (6º a 9º ano), resultando em 3 salas de aula, um saguão para refeitório e uma biblioteca. No final de 2008, ocorreu a estadualização através da Resolução 687/08



## **As interfaces da Educação Especial e Inclusiva do povo guarani no oeste do Paraná**

(BRASIL, 2008), unindo a Escola Avá-Guarani, que passou a se chamar Escola Estadual Indígena *Teko Ñemoingo*.

Com a legalização da escola no âmbito estadual em 5 de maio de 2008, leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996) e a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, instituída em 2007, iniciaram-se novas práticas pedagógicas, que se mantêm em pleno funcionamento até os dias atuais. Em 2010, a denominação foi alterada para Colégio Estadual Indígena Teko Ñemoingo, abrangendo Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme a Resolução de Autorização 5453/08 e o Parecer 194/10-CEF. Em 2011, foi autorizada a abertura da Sala de Recursos Multifuncional I.

### **Conhecendo o Colégio Estadual Indígena Teko Ñemoingo da Terra Indígena do Ocoy**

O colégio estadual indígena, oferece diversos níveis de ensino, incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com um porte de nível 2, a instituição atende atualmente 334 alunos, sendo 266 no período diurno e 68 no período noturno, na modalidade EJA. Seguindo as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), a carga horária anual é de 800 horas. Essas horas são distribuídas ao longo de 200 dias letivos para os anos iniciais e EJA, e 192 dias letivos para os anos finais e Ensino Médio. As aulas têm uma duração de 50 minutos cada, conforme o Art. 30 da Lei Complementar 103/2004, que estabelece que a hora-aula do professor em exercício de docência será de até 50 minutos, garantindo ao aluno um mínimo de 800 horas anuais, conforme previsto na Lei Federal 9394/96, Art. 24 § I (MALDANER, 2017).

A instituição oferece uma abrangente variedade de programas educacionais. Na Educação Infantil, há três turmas para crianças de 4 a 5 anos, no período vespertino. No Ensino Fundamental, distribuído entre os Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano), são oferecidas diversas turmas em ambos os períodos, com destaque para as nove turmas de 9º ano. O Ensino Médio conta com três turmas no período matutino também participam, no contra turno, das disciplinas do novo itinerário indígena. Isso destaca o compromisso da instituição em promover uma educação inclusiva e adaptada às necessidades específicas de cada grupo, garantindo uma experiência educacional enriquecedora para todos os estudantes. Enquanto a Educação de Jovens e Adultos (EJA) abrange o Ensino Fundamental — Fase I e II, além do Ensino Médio, ministrados no período



## **As interfaces da Educação Especial e Inclusiva do povo guarani no oeste do Paraná**

noturno, totalizando três turmas. Essa diversidade reflete o compromisso da instituição com a educação em diferentes fases da vida.

O colégio se destaca por um ambiente que promove a aprendizagem e reduz a evasão e reprovação. Localizado em área rural, conta com treze salas de aula bem equipadas, uma biblioteca, salas administrativas, laboratório de informática e parquinho pedagógico, todos apoiados por diversos materiais pedagógicos que integram a ludicidade e fortalecem a cultura indígena.

Na visão dos alunos indígenas, a escola é um espaço único, sem distinção entre o ambiente escolar e a comunidade. Essa integração com a vegetação e um lago próximo enriquece a experiência educativa. A escola também oferece infraestrutura completa, incluindo áreas para refeições, banheiros, cozinha, lavanderia e depósitos, evidenciando seu compromisso com uma educação de qualidade em um ambiente acolhedor.

Discutir a educação escolar para as comunidades indígenas e para o povo de Ocoy é proporcionar aos estudantes indígenas e às suas famílias as expressões de suas necessidades e interesses frente ao cotidiano em que estão a ser inseridos. Portanto, cada grupo singular, conforme a localização das comunidades, a caça, a pesca e a subsistência de suas famílias, possui necessidades ímpares para o processo de escolarização das crianças, adolescentes, jovens e adultos indígenas, como a valorização da língua materna, da espiritualidade, da dança e do canto, das comidas típicas, dos artesanatos, das plantas medicinais, dos jogos indígenas, da pintura corporal, do plantio, da colheita e do luto indígena Guarani (RIBEIRO, 2022, p. 45).

O atendimento às demandas educacionais em Terras Indígenas, marcadas por suas particularidades étnicas e linguísticas, requer uma compreensão profunda e abrangente. É crucial continuar aprofundando o conhecimento sobre a população indígena, intervindo e agindo de maneira estratégica para garantir condições essenciais e um atendimento adequado aos indígenas com necessidades educacionais especiais (NEE).

No contexto do Colégio Estadual Indígena Teko Nemoingo, foi implementada uma Sala de Recursos Multifuncional para alunos dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Médio. Foram contratados dois Professores de Apoio à Comunicação Alternativa para atender alunos com deficiência física neuromotora. A escola também conta com cerca de 20 alunos matriculados que enfrentam distúrbios de aprendizagem, evidenciando a necessidade de abordagens inclusivas.

Além disso, a instituição possui instalações de qualidade que promovem um ambiente propício à aprendizagem, com treze salas de aula, biblioteca, salas administrativas, laboratório de informática e parquinho pedagógico. A escola desenvolve aulas lúdicas e prioriza a boa comunicação e o fortalecimento da cultura indígena. Também oferece

**RIET**, Dourados, v. IV, n. 2, p. 28 a 46, jul.-dez., 2024.

Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/pt-br/)



## As interfaces da Educação Especial e Inclusiva do povo guarani no oeste do Paraná

infraestrutura adequada para refeições, banheiros, cozinha e lavanderia, refletindo seu compromisso em proporcionar uma educação de qualidade que valoriza a cultura, história, tradição e espiritualidade, como mostra a Figura 1 abaixo.

Figura 1 - Atividade cultural dos alunos Guarani desse colégio indígena



Fonte: Acervo escolar, 2024.

O projeto de inclusão é fundamental, pois há a presença de alunos com diversas necessidades, como deficiências físicas, intelectuais, sensoriais, transtornos do espectro autista e superdotação. Em respeito à cultura indígena, é essencial que crianças com necessidades especiais permaneçam próximas de suas mães, recebendo atendimento na escola da comunidade. Essa proximidade facilita o acompanhamento necessário para o desenvolvimento dessas crianças. A este respeito, Sá (2011) destaca a importância de estruturar um ambiente educacional que respeite e integre a cultura local. Nesse contexto, a busca por apoio para a inclusão inclui a formação de professores habilitados e preparados para lidar com as diversas necessidades, singularidades e diversidade dos alunos indígenas. Metodologias e conteúdo específicos, assim como a elaboração de Planos de Trabalho Docente adaptados às particularidades de cada aluno, são fundamentais para promover uma educação inclusiva e culturalmente sensível (SÁ, 2011).

As atividades diferenciadas desempenham um papel crucial na sala de recursos, proporcionando um ambiente inclusivo e adaptado às necessidades individuais dos alunos. Como destaca Vygotsky, a aprendizagem é mais eficiente quando adaptada ao nível de desenvolvimento da faixa etária da criança. Ao implementar estratégias diferenciadas, os educadores reconhecem e respondem às diversas habilidades e estilos de aprendizagem presentes na sala de aula, promovendo, assim, um engajamento mais profundo e



## As interfaces da Educação Especial e Inclusiva do povo guarani no oeste do Paraná

significativo. De acordo com Tomlinson 2001, o processo de imersão e diferença é uma resposta respeitosa às diferenças individuais dos estudantes. Portanto, ao adotar abordagens personalizadas, os professores não apenas atendem às necessidades específicas dos estudantes, mas também cultivam um ambiente que valoriza a diversidade e promove o sucesso acadêmico para todos (VYGOTSKY, 1978; TOMLINSON, 2001).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é realizado em salas de recursos multifuncionais, que oferecem um espaço físico adaptado e acolhedor, com profissionais qualificados, como pedagogos e psicólogos, que possuem formação específica em educação inclusiva. Essas salas utilizam métodos de ensino diversificados e materiais didáticos que respeitam a cultura indígena, permitindo intervenções personalizadas que atendem às necessidades de cada aluno. a AEE promove a inclusão, favorecendo a convivência entre estudantes com e sem deficiência, e busca o desenvolvimento integral, abordando não apenas as dificuldades acadêmicas, mas também o crescimento emocional e social dos alunos, contribuindo assim para uma educação escolar indígena diferenciada.

Figura 2-Alunos participando da Sala de Recursos Multifuncionais com atividades adaptadas do Colégio estadual Indígena *Teko Nemoingo* são Miguel do Iguaçu, PR



Fonte: Autoria própria, 2024.

As atividades diferenciadas na sala de recursos, como demonstra a Figura 2, não apenas se alinham com princípios teóricos fundamentais, mas também têm respaldo em estudos práticos. De acordo com os resultados da pesquisa das teorias de Gardner (1994) sobre inteligências múltiplas, os alunos possuem diferentes habilidades e aptidões que não são totalmente capturadas por avaliações padronizadas. Ao incorporar estratégias diferenciadas, os educadores podem explorar e nutrir diversas inteligências, permitindo que os alunos brilhem em áreas específicas onde podem prosperar (GAMA, 2014). Além disso, a abordagem centrada no aluno, apoiada por Dewey (1997), destaca a importância de adaptar

RIET, Dourados, v. IV, n. 2, p. 28 a 46, jul.-dez., 2024.

Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/pt-br/)



## **As interfaces da Educação Especial e Inclusiva do povo guarani no oeste do Paraná**

a instrução às necessidades individuais para promover um aprendizado mais autêntico e duradouro. Dessa forma, as atividades diferenciadas não apenas refletem teorias educacionais, mas também se traduzem em benefícios tangíveis para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos (GAMA, 2014).

Em resumo, a adoção de atividades diferenciadas na sala de recursos é uma prática pedagógica fundamentada em princípios teóricos sólidos e respaldada por evidências práticas. Ao seguir diretrizes que enfocam a adaptação ao nível de desenvolvimento dos alunos e o respeito às suas diferenças, os educadores promovem um ambiente que valoriza a diversidade, estimulando um engajamento mais profundo. A consideração das habilidades diversas, como apontado na pesquisa sobre inteligências múltiplas, reforça essa abordagem ao permitir que os alunos se destaquem em áreas específicas. É essencial também incorporar a perspectiva da educação escolar indígena, reconhecendo as tradições culturais e formas de aprendizado das comunidades originárias. Integrar elementos da educação indígena enriquece o ambiente educacional, proporcionando uma abordagem inclusiva que respeita não apenas a diversidade cognitiva, mas também a cultural. Além disso, a perspectiva centrada no aluno destaca a importância de ajustar a instrução às necessidades individuais, promovendo um aprendizado autêntico e duradouro. Assim, as atividades diferenciadas refletem teorias educacionais e traduzem-se em benefícios tangíveis para o desenvolvimento dos alunos, criando um ambiente propício ao sucesso para todos.

### **Considerações finais**

A implementação e funcionamento da sala de recursos no Colégio Estadual Indígena *Teko Nemoingo* representa um marco crucial na jornada da instituição em direção a uma educação inclusiva e sensível às necessidades individuais. Ao adaptar-se à diversidade presente em uma escola indígena, a sala de recursos emerge como um ponto focal para proporcionar atendimento especializado, reconhecendo e valorizando as particularidades dos alunos indígenas com necessidades especiais.

Esta iniciativa não apenas configura um espaço físico adaptado, mas simboliza o comprometimento da escola em criar um ambiente educacional que respeite e celebre a singularidade de cada estudante. A sala de recursos torna-se, assim, não apenas um local de intervenção, mas um epicentro para o desenvolvimento integral e inclusivo dos alunos, oferecendo recursos, métodos e profissionais qualificados para que essa categoria de



## **As interfaces da Educação Especial e Inclusiva do povo guarani no oeste do Paraná**

aprendizado some com as escolas indígenas em promover uma educação escolar indígena diferenciada.

Certamente, a busca por uma educação inclusiva e de qualidade ainda demanda investimentos contínuos e estratégicos e uma atenção especial. Além das medidas já destacadas, é crucial direcionar recursos para a aquisição de materiais adaptados, que atendam às necessidades específicas de cada aluno. A diversificação dos currículos também se revela fundamental, garantindo uma abordagem pedagógica que respeite e valorize as particularidades de cada estudante. Ao priorizar a inclusão, não apenas no discurso, mas com investimentos concretos em infraestrutura, formação e materiais didáticos adaptados, estamos construindo as bases para uma educação mais igualitária e acessível a todos.

Neste contexto, a sala de recursos no Colégio Estadual Indígena *Teko Nemoingo* não apenas atende às demandas do momento, mas se destaca como um convite à reflexão constante e progresso contínuo. Ao superar desafios e engajar-se de maneira ativa com a comunidade, a escola não apenas se posiciona como um modelo inspirador de educação inclusiva e culturalmente adaptada, mas também se torna um agente de fortalecimento dos laços entre a instituição e a comunidade.

Este processo em andamento não só prepara os alunos para os desafios futuros, mas também consolida os vínculos entre a escola e a comunidade, criando assim um ambiente educacional verdadeiramente igualitário e respeitoso. Essa abordagem considera as identidades únicas e potenciais individuais de cada estudante, proporcionando uma educação escolar indígena diferenciada que promove a diversidade e o respeito cultural.

### **Referências**

BRASIL. **Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Transfere a responsabilidade exclusiva da condução dos processos de educação escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 fev. 1991.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. [**Constituição (1988)**]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília—DF: Senado Federal, 1998.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.



## **As interfaces da Educação Especial e Inclusiva do povo guarani no oeste do Paraná**

BRASIL. **Resolução n.º 687, de 5 de dezembro de 2008.** Estadualização da Escola Avá-Guarani. Diário Oficial da União, Brasília, 5 dez. 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação – CONAE: Documento Final.** Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2013b.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documentos sobre a Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil: 2003 a 2016.** Brasília, 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2017.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena. Diário Oficial da União, Brasília.

CAVALCANTE, Lucíola I. P. Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. **Rev. Bras. Educação**, n. 22, p. 14–24, 2003.

COHN Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **PERSPECTIVA**, v. 23, n. 02, p. 485-515, 2005.

GAMA, M.C. S. As teorias de Gardner e de Sternberg na Educação de Superdotados. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 665–673, 2014.

LADEIRA, Maria, Elisa. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. **Revista de Estudos e Pesquisas**, n.2, v.1, p.141-155, 2004.

LIPPERT, Vânia de Fatima Pluszcz. **Práticas educativas de enriquecimento escolar para estudantes com altas habilidades/superdotação.** 140f. Foz do Iguaçu, 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade do Oeste do Paraná. 2021.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Porque é? Como fazer?** . São Paulo: Moderna, 2003.



## As interfaces da Educação Especial e Inclusiva do povo guarani no oeste do Paraná

MALDANER, M. P. **Educação e cultura indígena guarani**: práticas educacionais no Colégio Estadual Indígena Teko Ñemoingo, Tekoha Ocoy. 2017. 141 p. Dissertação de mestrado (Programa de Mestrado em Integração Contemporânea da América Latina) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu-PR, 2017.

MOREIRA, Rosângela Gomes; ZOIA, Alceu. Educação Escolar Indígena e a Produção de Material Didático Específico. **Revista Even. Pedagog.**, n.1, v.12, p. 240–264, 2021.

PARANÁ. **Fundamentos Teóricos - Metodológicos para a Educação Especial**. Curitiba, 1994. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ed\\_especial/dee\\_historico.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ed_especial/dee_historico.pdf). Acesso em: 04 de fev. 2024.

PARANÁ. **Projeto Político-Pedagógico**. Colégio Estadual Indígena Teko Ñemoingo. Santa Rosa do Ocoí/PR, 2023.

PEREIRA, Denilson Diniz; SILVA, Tailde Correia. Educação escolar indígena: reflexão sobre o ensino diferenciado na aldeia Jeripancó da terra indígena Ouricuri em Periconha. **Revista Espaço acadêmico**, n. 235, p. 25–33, 2022.

RIBEIRO, Rhuan Guilherme Tardo. **A Etnomatemática presente em artesanatos e adereços produzidos por uma comunidade indígena Guarani do oeste do Paraná**, 174f. Tese (Doutorado em Educação para Ciências e a Matemática)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

SÁ, Michele Aparecida de. **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.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In. Tomaz Tadeu da Silva e Antonio Flávio Moreira (orgs.). **Territórios Contestados**: O currículo e os novos mapas culturais. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Hélio Magno Nascimento dos.; LOPES, Edineia Tavares. O Currículo na Educação Escolar Indígena: uma análise de pesquisas sobre o tema. **Revista Fórum Identidades**, n.º 7, v. 14, p. 141–159, 2013.

SIMAS, Hellen Cristina Picanço; PEREIRA, Regina Celi Mendes. Desafios da educação escolar indígena. **Revista escrita**, Gavea/RJ, n.º 11, 2010.

SILVA, Graciete Barros. **Educar nas fronteiras**: reflexões sobre identidade e interculturalidade nas escolas da fronteira Brasil-Venezuela. Graciete Barros Silva Boa Vista-RR: UERR, 2019.

SOUZA, Vânia Pereira Silva. **Crianças indígenas Kaiowá e Guarani**: Um estudo sobre as representações sociais da deficiência e o acesso às políticas de saúde e educação em aldeias



## **As interfaces da Educação Especial e Inclusiva do povo guarani no oeste do Paraná**

da região da Grande Dourados. 155f. Dourados, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.

TOMLINSON, Carol Ann. **Como diferenciar o ensino em salas de aula com habilidades mistas** (2ª ed.). Alexandria VA: Associação para Supervisão e Desenvolvimento Curricular. 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Mente na sociedade: O desenvolvimento de processos mentais superiores**, eds & trans. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Soubberman. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

