

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DA PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PATRÍCIA CARLA DA HORA CORREIA

**MODOS DE COMVIVER DO ÍNDIO COM
DEFICIÊNCIA**

**Um estudo de caso na etnia indígena
Pankararé**

Salvador
2013

PATRÍCIA CARLA DA HORA CORREIA

MODOS DE COMVIVER DO ÍNDIO COM DEFICIÊNCIA

Um estudo de caso na etnia indígena Pankararé

Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Theresinha Guimarães Miranda

Salvador

2013

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Correia, Patrícia Carla da Hora.

Modos de coMviver do índio com deficiência : um estudo de caso na etnia indígena Pankararé / Patrícia Carla da Hora Correia. – 2013.

223 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2013.

1. Índios da América do Sul – Vida e costumes sociais. 2. Índios Pankararé – Vida e costumes sociais. 3. Convivência. 4. Pessoas com deficiências. 5. Deficientes. I. Miranda, Theresinha Guimarães. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 980.41 – 23. ed.

PATRÍCIA CARLA DA HORA CORREIA

**MODOS DE COMVIVER DO ÍNDIO COM
DEFICIÊNCIA**

Um estudo de caso na etnia indígena Pankararé

Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Aprovada em: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Theresinha Guimarães Miranda – UFBA

Doutora em Educação, Universidade de São Carlos – UFSCAR.

Prof. Dr. Félix Marcial Rodrigues Dias – UFBA

Doutor em Ciências Pedagógicas, Instituto Central de Ciências Pedagógicas del Mined.

Prof. Dr. Miguel Bordas – UFBA

Pós-Doutorado, Universitat Autònoma de Barcelona – UAB
Doutor em Filosofia, Universidade de Complutense de Madri, UCM, Espanha.

Prof.^a Dr.^a Leliana Santos de Souza – UNEB

Doutora em Ciências da Educação, Université de Paris VIII, França.

Prof.^a Dr.^a Windyz Brasão Ferreira – UFPB

Doutora em Educação, University of Manchester, Inglaterra.

Prof.^a Dr.^a Isa Maria Carneiro Gonçalves – UEFS

Doutora em Educação, Universidade Del Mar, UDELMAR, Chile.

AGRADECIMENTOS

"Quando eu for embora para bem distante, e chegar a hora de dizer-te adeus [...] Índia, levarei saudades da felicidade que você me deu."

- ❖ A Deus, pois sem Ele é impossível saltar muralhas.
- ❖ À tribo indígena Pankararé, pela oportunidade de mais uma vez conhecê-la, aprofundar conhecimentos e realizar um sonho, antes considerado utopia.
- ❖ Ao cacique Afonso, pelas orientações sobre a tribo e por abrir as portas da sua casa.
- ❖ Ao Pajé, pela ajuda, apoio e informações necessárias para a consecução deste trabalho.
- ❖ Às professoras da etnia indígena Pankararé, pelas longas observações que faziam nas suas salas, antes e durante a realização da pesquisa.
- ❖ À professora indígena Jivaneide Pankararé, pela constante ajuda, por andar comigo no entra e sai das casas, na apresentação, por dizer de quem eu era filha, mesmo sem conhecer minha mãe. Por vivenciar comigo esta experiência, por perceber que existiam mais índios com deficiência do que ela esperava.
- ❖ Aos professores do curso do doutorado que, na época da minha gravidez, me deram todo o apoio.
- ❖ À professora Theresinha Miranda, minha orientadora, pelo apoio, paciência, e por me mostrar, realmente o que é a Educação Inclusiva.

- ❖ À minha amiga Eliane Nascimento, que na hora da angústia estava sempre comigo e me apoiava.
- ❖ Às meninas da secretaria do Programa, em especial Gal e Eliene, muito obrigada.
- ❖ À minha diretora do Departamento de Educação que, com a sua palavra final, me deu coragem para realizar esse trabalho.
- ❖ A Teo e Vera, sempre solidários nas horas difíceis.
- ❖ A Cristina Malta, pela correção da linguagem e normatização.
- ❖ Aos Agentes de Saúde, pelos dados oferecidos à pesquisa.
- ❖ Às colegas do Doutorado, pelo conhecimento, apoio e carinho dispensados durante toda a trajetória desta pesquisa.
- ❖ À paciência dos professores e tutores do Curso de Formação de Professores na minha ausência, para ir à etnia.
- ❖ Aos amigos Ana Maria e Anderson, pelo apoio constante.
- ❖ À Universidade do Estado da Bahia, pelo apoio financeiro e tecnológico.
- ❖ **Aos índios que participaram do primeiro fórum sobre deficiência nas comunidades indígenas, em especial, Edilene Kiriri, Uelson Pataxó, Paulo Titiá Pataxó Hahahãe.**
- ❖ **Ao índio Wakay, pelo incentivo de continuar com a temática, com a luta do índio com deficiência, sendo considerada PARENTE.**
- ❖ **Aos ÍNDIOS DO BRASIL, por sua resistência!**

Dedico a Deus, sem Ele eu não estaria aqui. A meus pais, Roque Senhorinho Correia e Ruth Maria da Hora Correia, pela ajuda, estímulo, compreensão e amor concedidos neste período tão angustiante e pela forte contribuição à minha formação. A Dany e a Faby, minhas irmãs, pela paciência e carinho dispensados. E aos meus filhos, pela luta diária e pela paciência quando chamavam mamãe e eu não podia atender.

A coMvivência

[...] é preciso “criar o conhecimento, o entendimento que possibilita a convivência humana, que é o maior, mais urgente, mais grandioso e mais difícil desafio com que se depara a humanidade atualmente.”

(Maturana e Varela, 1995)

O desafio

Conocemos bien que al dar el primer paso, no podremos evitar cometer muchos errores y sérios. Pero todo el problema reside en que el primer paso sea dado en una dirección correcta. Lo demás vendrá a su tiempo. Lo incorrecto se eliminara, lo que falta se agregará.

(Vigotsky, 1997).

A coragem

“A luta é todos nós, por eu também sou deficiente físico”

(Paulo Titiar - Pataxó Haharãe).

TRIBO PANKARARÉ



DANÇA INDÍGENA - PRAIÁ

*"E aquilo que nesse momento se revelará aos povos surpreenderá a todos, não por ser exótico, mas pelo fato de sempre ter estado oculto quando sempre terá sido o óbvio"
(Um índio, Caetano Veloso).*

CORREIA, Patrícia C.da H. *Modos de coMviver do índio com deficiência: Um estudo de caso na etnia indígena Pankararé*. 223f.it. 2013. Tese(Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

RESUMO

A tese intitulada "*Modos de coMviver do índio com deficiência: um estudo de caso na etnia indígena Pankararé*" vem discutir as práticas de inclusão que acontecem na coMvivência entre os índios com e sem deficiência. Neste intuito, levantou-se como problema se os modos de coMviver do índio com deficiência na comunidade Pankararé, gerados a partir dos vínculos que se estabelecem nas redes de sua convivência, favoreciam sua participação na cultura e no processo social e econômico da etnia. Partindo desse princípio, o estudo visou analisar as práticas de inclusão existentes na etnia Pankararé, discutindo os vínculos sociais básicos que ali se estabelecem nas redes geradas na coMvivência. A coMvivência é prerrogativa para que o ser humano viva em sociedade e esse viver está vinculado ao **viver com e para o outro**, considerando a sua alteridade e a cultura da diversidade. A pesquisa teve como sustentação teórica a discussão dos aspectos cotidianos e não-cotidianos nos contextos sociais; a teoria sócio-histórico-cultural buscando a interação entre o social, o educacional e o cultural; o gênero humano no processo de transformação da sociedade; a coMvivência como estratégia para a construção da história e a tradição e a tradução na história indígena. Os vínculos sociais básicos foram estudados nos modos de coMviver do índio com deficiência. O estudo teve uma abordagem qualitativa através do estudo de caso etnográfico, com a utilização da observação e da entrevista como instrumentos para coleta de dados. A amostra foi composta por uma professora, o pajé, o cacique e nove familiares dos nove índios com deficiência selecionados para o estudo. A análise e interpretação dos dados foram realizadas a partir do método da Análise de Conteúdos, tendo como tema ou categoria para análise do conteúdo os Vínculos Sociais Básicos. Os dados coletados evidenciaram que as práticas inclusivas acontecem nos vínculos sociais que configuram o espaço afetivo, cultural e público, sendo fruto dos processos que são sínteses da própria experiência. Essas práticas, sendo incorporadas como rotina, podem conduzir o índio com deficiência a uma verdadeira inclusão, a fim de que possa contribuir para o desenvolvimento de sua etnia, uma vez que ainda não são suficientes para ampliar as redes de coMvivência do índio com deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Índios da América do Sul – Vida e costumes sociais. 2. Índios Pankararé – Vida e costumes sociais. 3. Convivência. 4. Pessoas com deficiências. 5. Deficientes.

CORREIA, Patrícia C. da H. The Ways of Living Together of Indians with Disabilities: a study case in the ethnicity Pankararé. 223f.it. In 2013. Thesis (Ph.D.) - School of Education at the Federal University of Bahia, Salvador, 2013.

ABSTRACT

The thesis entitled The Ways of Living Together of Indians with Disabilities: a study case in the ethnicity Pankararé, discusses the practice of inclusion that happens in the relationship among the indians with or without disabilities. In order to find out more about the issue, it was hypothesized if the ways of living of the Indians with disabilities in the Pankararé community benefited their participation not only in the local culture but also in the social and economical process of the ethnicity. The way of living of the indians are established within their own network system. Based on these principles, the purpose of this study aimed at analyzing the practices of inclusion that permeate the Pankararé ethnicity through their basic social bonds that are established within their relationships. The process of living together is the prerogative to the human being to live in society and this is related to the LIVE WITH and to the others considering its own alterity and the diversity of culture. The research was based on the theoretical discussion of the daily and non daily aspects in the social contexts; the social historical and cultural theory that targeted the interaction among the social, the educational and the cultural elements; the human beings in the transformational process of society; the ways of living together as a strategy to build the history, the tradition and the translation as basis to the living together process. A qualitative approach was used to investigate the ethnographic study case through the techniques of observation and interview as tools to collect data. The sample of the study had the participation of a teacher, the “pajé” (medicine man), the “cacique” (leader of a tribe) and nine members of nine indians families with disabilities who were selected to take part in the investigation. The method of Analysis of Contents was used to interpret the data collected. The theme or category to the analysis of the content was based on the Social Basic Bonds. The results obtained from the data collected demonstrated that the practices of inclusion occur in the social bonds that consist of affective, cultural and public environment which is the result of the processes derived from synthesis of its own experience. If these practices are incorporated as a routine, they can lead an indian with disability to help the development of his ethnicity. However, these practices have not been sufficiently incorporated yet in order to widely spread the relationships of living together of an indian with disability.

KEY WORDS: 1 Indians of South America - Social life and customs. 2 Indians Pankararé - Social life and customs. 3 Coexistence. 4 People with disabilities. 5. Disabled..

Lista de Ilustrações

Figura 1 - Povos indígenas do Brasil na época da invasão dos portugueses.	41
Figura 2 - Mapa dos povos indígenas na Bahia	50
Figura 3 - Mapa dos povos pré-colombianos.	55
Figura 4 - Representação da coMvivência como ação.....	65
Figura 5 - Modelo educativo da coMvivência	68
Figura 6 - A rede através da distância escalonada	70
Figura 7 - Como se iniciam e desenvolvem as relações	71
Figura 8 - Modos de coMviver	73
Figura 9 - Esquema de estudo de caso etnográfico na etnia Pankararé	97
Figura 10 - Desenho da metodologia de investigação	99
Figura 11 - Desenho de uma criança da Escola Indígena Ângelo Xavier	103
Figura 12 - A localidade Cerquinha - desenho de um aluno da escola indígena	104
Figura 13 - Brejo do Burgo sob o olhar de uma criança de etnia Pankararé	106
Figura 14 - Desenho de uma menina de etnia Pankararé	106
Figura 15 - Festa de São Roque na etnia Pankararé	108
Figura 16- Dança do Praiá - desenho infantil	109
Figura 17- O Toré - desenho infantil.....	110
Figura 18 – Amostra.....	112
Figura 19 - Distribuição do nove índios com deficiência	112
Figura 20 - Três matrizes que contribuíram para a organização de temas ou categorias preliminares	125
Figura 21 - Interdependências entre as redes sociais de coMvivência	134
Figura 22 - Serrota 1 fazendo o alho	165
Figura 23 - Caraíba 2	168
Figura 24 – Praiá.....	169
Figura 25 - Festa de São Roque na Etnia	169

Lista de Quadros

Quadro 1 - Demonstrativo dos povos indígenas na Bahia	51
Quadro 2 – O mito de Quiron	88
Quadro 3 – Demonstrativo dos Índios com deficiência participantes da pesquisa quanto a deficiência, sexo e tempo de permanência na etnia.....	113
Quadro 4 – Demonstrativo de identificação do familiar responsável pelo índio com deficiência	114
Quadro 5 – Povos Indígenas da Bahia que participaram do I FDCI.....	116
Quadro 6 – Demonstrativo do período de aplicação das entrevistas e observação na etnia Pankararé	120
Quadro 7 - Matriz Teórica.....	126
Quadro 8 – Matriz Empírica que apresenta os itens da entrevista e a sua relação com os vínculos sociais básicos	128
Quadro 9 – Os temas e as unidades de significação a partir dos instrumentos utilizados na investigação	132
Quadro 10 – Demonstrativo de indígenas que não estão no ambiente escolar ..	149
Quadro 11 – Índios com deficiência e a frequência de participação nas atividades ritualísticas	166
Quadro 12 – Quadro geral dos povos indígenas do Brasil.....	210

Sumário

1. INTRODUÇÃO	15
2. AS PRÁTICAS INCLUSIVAS NA CONTEMPORANEIDADE:	
AS FACES DA MESMA MOEDA	24
2.1 AS PRÁTICAS INCLUSIVAS NA DESCOBERTA DO HUMANO.....	27
2.2 OS ÍNDIOS ATRAVÉS DOS TEMPOS	36
2.2.1 O Índio do Brasil.....	37
2.2.1.1 O índio de ontem - fragmentos do passado	39
2.2.1.2 O índio hoje - alicerce para o futuro	45
2.2.2 Os índios da Bahia	49
2.3 O LUGAR DA DEFICIÊNCIA ENTRE OS ÍNDIOS	53
2.3.1 A deficiência entre os índios da América pré-colombiana – primeiras civilizações	54
2.3.1.1 Percepção da deficiência entre os Maias	55
2.3.1.2 Percepção da deficiência entre os Astecas.....	56
2.3.1.3 Percepção da deficiência entre os Incas.....	57
2.3.2 O lugar da deficiência entre os índios brasileiros.....	58
3. MODOS DE CO(M)VIVER DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA COMUNIDADE INDÍGENA PANKARARÉ	64
3.1 DEFININDO O TEMA: MODOS DE COMVIVER	64
3.2 APRENDENDO A VIVER JUNTOS: EM BUSCA DA HUMANIZAÇÃO.....	74
3.3 A ALTERIDADE COMO ELEMENTO FUNDANTE DA HUMANIZAÇÃO	80
3.4 REVELANDO O LUGAR DA DIVERSIDADE DO OUTRO	86
4.TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	95
4.1 A ETNIA INDÍGENA PANKARARÉ - O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO.....	102

4.1.1 A estrutura da etnia Pankararé	103
4.1.2 A organização social da etnia Pankararé	105
4.1.3 Práticas e saberes na etnia Pankararé	107
4.2 SUJEITOS DA PESQUISA.....	111
4.3 DINÂMICA DA PESQUISA: TRILHANDO OS PASSOS DA COMVIVÊNCIA	115
4.3.1 Revisão bibliográfica – A busca na formação de um contexto	118
4.3.2 Um olhar sobre a realidade indígena Pankararé: Procedimento da investigação	119
4.3.2.1 Instrumentos de pesquisa	121
4.4 AS PRÁTICAS INCLUSIVAS NOS MODOS DE CO(M)VIVER DA ETNIA PANKARARÉ: ANALISANDO O CAMINHO	129
4.4.1 Vínculos de atração pessoal que configurm o espaço afetivo	136
4.4.1.1 Vínculos afetivos na família	139
4.4.1.2 Vínculos afetivos na escola	144
4.4.1.3 Vínculos afetivos com a liderança	153
4.4.2 Vínculos Culturais que constituem o campo de significados a partir dos quais o ser humano percebe, sente e age	157
4.4.3 Vínculos que geram espaço social público	164
5.CONCLUSÃO	177
BIBLIOGRAFIA	184
APÊNDICES	200
ANEXOS	209

1 INTRODUÇÃO

As discussões que consubstanciam a questão da deficiência no Brasil passam pela reflexão sobre os grupos que têm sido localizados nos discursos correntes da inclusão e exclusão social, que podem acontecer ao mesmo tempo ou em espaços iguais, entretanto, em processos diferentes, mas inter-relacionados. Hoje, na sociedade contemporânea, muito se discursa sobre a necessidade de incluir e, muitas vezes, se verifica que este processo é exposto a problemas sociais e por vezes subordinados ao “querer” político.

Entretanto, a problemática de inclusão encontra o seu entrave principal quando está aliada ao discurso dos grupos marginalizados e que sofrem exclusões semelhantes àqueles segmentos sociais que não atendem aos padrões, como é o caso dos indígenas que integram as fronteiras da discriminação. Sabe-se que o povo indígena é marcado por um processo crescente de desumanização, sendo historicamente desrespeitado, principalmente no diz respeito à questão do território, uma vez que as terras demarcadas para os indígenas já não dão conta do crescimento demográfico, lutando pela melhoria das condições de vida incorporadas à necessidade de compensação das perdas históricas. Esses grupos travam lutas diárias visando resgatar a sua integridade moral e cívica, pois são e devem ser considerados brasileiros. Essa reconquista se dá tanto internamente, quando o próprio índio necessita se reconhecer como tal, como externamente, quando a sociedade civil necessita reconhecê-los como habitantes-sujeitos dotados de direitos e deveres.

Considerando-se as diversas dificuldades por que passam os povos indígenas no Brasil existem algumas que podem caracterizar a exclusão dentro da própria exclusão, como é o caso do índio com deficiência nas diversas etnias. Esta temática foi estudada pela pesquisadora, em 1999, no Mestrado em Educação Especial realizado na Universidade Estadual de Feira de Santana, em convênio com o Centro de Referência Latino-americano de Educação Especial – Havana, Cuba.

Naquele momento, foi estudado como o indígena da etnia Pankararé percebia o índio com deficiência. Considerando os saberes e práticas indígenas foram analisados os rituais, a escola e a família dos indígenas com deficiência, a fim de verificar a inclusão desses índios nas diversas atividades da etnia. Assim,

detectou-se que existia uma discriminação semelhante às que acontecem com outras minorias e esta não acontecia em todos os momentos e, sim, em algumas situações ritualísticas, laborais e familiares, porém existiam práticas de inclusão marcadas por atitudes que determinavam a participação dos índios com deficiência. Neste estudo, pretende-se aprofundar as práticas de inclusão que se dão a partir dos modos de coMviver¹ entre os índios sem deficiência e os índios com deficiência.

Para iniciar um estudo exploratório em torno da temática, etnias da Bahia e uma de Pernambuco foram contatadas no ano de 2011, a fim de detectar os saberes e práticas que constroem o coMviver do índio com deficiência² nessas etnias, como esses índios com deficiência contribuem para a revitalização do ser índio, e se a discussão sobre a pessoa com deficiência nas comunidades indígenas seria pertinente para as etnias. Portanto, analisar como essas situações da cotidianidade fazem parte da vida do índio com deficiência é imprescindível, já que essas são ações que garantem o sentimento de pertencimento ao indígena.

A educação, diante dessa realidade, exerce um papel primordial, com vistas à edificação de estratégias que busquem a melhoria da vida humana. No caso das questões indígenas se trabalhará não com a Educação Escolar Indígena, mas com a Educação Indígena, pois, como é sabido, o índio trabalha pela vida e por meio da vida. As crianças aprendem a ser indígenas pela cotidianidade, pela vivência com os mais velhos, pelo falar a língua, pela dança, pelo canto. Estes elementos constituem o marco para se tratar da questão indígena hoje.

Assim, neste trabalho investigativo, com o objetivo de afunilar o campo de ação do pesquisador se decidiu discutir os modos de coMviver do índio com deficiência, a partir das práticas de inclusão que permeiam a etnia Pankararé, considerando os vínculos que são criados nas redes de coMvivência. Essa etnia localiza-se no nordeste do Estado da Bahia, na região denominada Raso da Catarina (MAIA,1992), no quadrilátero formado pelas cidades de Paulo Afonso, Jeremoado, Canudos e Macururé, mais precisamente a etnia encontra-se concentrada no Brejo do Burgo, no município de Nova Glória, sendo que uma

¹ Nesta pesquisa, a palavra coMviver e seus derivados aparecem escritos com o M (maiúsculo) para determinar o **viver com** e o **viver para o índio com deficiência**.

² Dessas discussões com as etnias do Estado da Bahia e a Fulni-ô (Pernambuco) resultou em novembro de 2011, o I Fórum sobre Deficiência nas Comunidades Indígenas – I FDCI, trazendo como proposta final dos indígenas tornar o fórum um movimento indígena a partir de 2012.

pequena parte dos indígenas dessa etnia habita a Serrota e as cabeceiras do “Canyon”, na serra do Chico. O que se analisou foi a coMvivência do índio com deficiência nas atividades rotineiras, verificando os vínculos estabelecidos diante das redes sociais geradas, identificando qual prática inclusiva ocorria na etnia. A participação do índio com deficiência, considerando que os modos de coMviver do sujeito configuram práticas culturais diversas e que, sendo práticas, positivas ou negativas, reiteram os modos culturais definidos e harmonizados por esta etnia em função dos vínculos que se estabelecem. São mecanismos culturais previamente definidos e estruturados que determinam a participação desse sujeito com deficiência na etnia.

Os vínculos afetivos, culturais e políticos que são formados direcionam os hábitos e a conduta dos indígenas e, à medida que esses vínculos se fortalecem, a rede social também se fortalece, criando um grupo ou comunidade com características próprias. Assim, a depender da intensidade do vínculo formado o sujeito estará mais ou menos inserido, respondendo positivamente as práticas de inclusão. No processo de socialização, é necessário que o sujeito participe das atividades da etnia, sendo socialmente inserido e dessa forma o processo de humanização será instalado.

Vigotsky (1984) esclarece que o desenvolvimento humano se dá a partir das ligações que o homem faz entre a história individual e social; portanto, para se humanizar, o indivíduo precisa crescer num ambiente social e interagir com outras pessoas. O seu desenvolvimento está intimamente ligado ao meio social, de forma dinâmica, através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações. E essas reorganizações são mediadas pelo outro, ou seja, podem se formar vínculos mais fortes ou mais fracos, que restringem, circunscrevem a aceção da realidade e, portanto, a atuação do índio com deficiência. Vigotsky enfatiza que, no processo de humanização, o biológico e o social não estão dissociados, pois exercem influência recíproca. Daí, então, a deficiência deve ser encarada como um fato social e não orgânico e físico. Diniz (2007) estudou alguns aspectos relativos à pessoa com deficiência, seu lugar e seu modo de estar no mundo, suas formas de convivência, enfatizando a incapacidade como fator unicamente social, o que poderá interferir no coMviver da pessoa com deficiência.

Nesta perspectiva, a partir do momento em que existe privação do desenvolvimento das potencialidades e das possibilidades do outro, o processo de alienação está instalado. Compreende-se alienação como toda e qualquer ação humana que impede o outro de apropriar-se dos bens culturais, materiais e sociais.

Entretanto, sob o enfoque da teoria sócio-histórico-cultural, é possível diminuir barreiras, diferenças e preconceitos na vida dos índios com deficiência através de um entendimento maior de quem é a pessoa com deficiência e quais as suas potencialidades, conduzindo a própria comunidade a exercer o papel de mediador entre as esferas cotidianas e não cotidianas (DUARTE, 1996, 1999) da vida na etnia.

Além do enfoque histórico-cultural, esta pesquisa buscou também respaldo nas concepções de Markus (1974), em que a convivência é estratégia para a construção da história e, nessa construção, os seres humanos se tornam homens-sujeitos, o que reintegra a concepção de que o índio, para se tornar sujeito necessita estar em contato com outros índios. Touraine (1997) discute o papel do sujeito no desenvolvimento da sua comunidade e afirmam que sua participação/ação deve contribuir para a formação desse sujeito dotado de saberes e práticas próprias, sendo imprescindível incorporar o sentido de alteridade que embala o ser humano como ser único singular e diferente, assumindo-o como o outro (SKLIAR, 1997). Lukács (1981) enfatiza que, ao se tornar sujeito, o gênero humano, que é síntese da “individualidade e da generalidade”, participa do processo de inclusão à medida que se descobre, interagindo com a sociedade e a transformando; e, por esse motivo nunca passará despercebido ou alheio à situação.

Esses são princípios da teoria sócio-histórico-cultural e que são os eixos norteadores da inclusão compreensiva³ assumida nesta pesquisa. A preocupação não é com a criação de um novo conceito, mas, sim, em estar conceituando a inclusão para este trabalho de investigação. Este conceito surgiu a partir da inquietação da própria autora diante da formação do professor, pois este docente em geral sofre e se desespera por não conseguir incluir. Esse conceito traz uma

³ Inclusão Compreensiva – Termo sugerido pela autora, que significa práticas de inclusão que se estabelecem a partir de determinadas contingências sociais, familiares e econômicas que permitirão que se tome decisões que ajustem os problemas e ambientes específicos próprios a cada situação, compreendendo assim a inclusão como fenômeno da relação cultural entre mundos distintos, quer sejam externos ou internos.

mediação entre o ideal e o real, mostrando que, a partir de práticas inclusivas estar-se-á fazendo também inclusão e, se essa prática começa a fazer parte do processo da vida cotidiana, pode-se dizer que a inclusão plena e satisfatória acontece. Como arcabouço teórico para estudar a coMvivência com os modos de partilhar foram selecionadas alguns autores, como Bastos(2001), que estudou a criança e o cotidiano da família e a atuação daquela como membro participativo desta e as ideias dos pais sobre essa atuação, e Goes (1993), que analisou os modos de participação, o papel do outro no espaço de ação do sujeito. Essas ideias perpassam pelas práticas culturais estabelecidas no cotidiano da etnia e, analogamente àquelas questões, os modos de coMviver determinam as formas de estar no mundo do índio com deficiência.

Esta discussão tem também a finalidade de contribuir para colocar o índio com deficiência no lugar que deve ocupar dentre os povos indígenas que atualmente habitam o Brasil e a Bahia. Uma forma de enfatizar o papel da ação humana e das subjetividades para lidar com o mundo e as práticas culturais que se apresentam naquele espaço. Os autores que farão parte do referencial teórico desta pesquisa em relação às questões indígenas são: Silva (1995); Oliveira (2006;2010); Carvalho (2007; 2011); Silva(1982); Maia (1992); Bandeira (1993).

A partir desses autores citados acima, surgem as categorias teóricas essenciais para a construção de um quadro teórico que considere os aspectos cotidianos e não cotidianos que organizam e mantêm os contextos, a teoria sócio-histórico-cultural para unir esses contextos, a interação necessária dos sujeitos para se tornarem humanos, a coMvivência entre os seres humanos como estratégia para a construção da história oriunda dos vínculos estabelecidos nas redes sociais e a humanização como um processo interminável de construção, contribuindo para o alcance dos objetivos traçados e futuras interpretações alicerçadas na realidade encontrada na etnia Pankararé.

Ainda são poucos os estudos a respeito da deficiência nas comunidades indígenas. Foram encontrados registros de Correia (2002; 2009; 2010; 2011), discutindo a deficiência na comunidade indígena Pankararé, bem como outras etnias no Estado da Bahia; Verene (2005), na organização de políticas públicas em Rondônia. Muito ainda se tem a fazer, considerando que cada povo é um povo, cada um tem a sua cultura e seu o entendimento perante assunto tão complexo. Deste

modo, não se deve fazer generalizações e, sim, atender as peculiaridades e distinções de cada povo. Destarte, como questão para o estudo sobre a deficiência na etnia Pankararé, levanta-se:

As Práticas de Inclusão nos modos de coMviver do índio com deficiência na comunidade Pankararé geradas a partir dos vínculos que se estabelecem nas redes de convivência favorecem a sua participação na cultura e no processo social e econômico naquela comunidade?

Para responder essa questão, foram analisadas as práticas de inclusão adotadas na etnia, que possam determinar a participação da pessoa com deficiência. Na etnia Pankararé cada pessoa tem um papel determinado - homens, mulheres, crianças e idosos, e as práticas de inclusão ocorrem na convivência entre eles. Neste sentido, tem-se como objetivo;

Analisar as práticas de inclusão que permeiam a etnia Pankararé, a partir dos modos de coMviver dos índios com deficiência, discutindo os vínculos que se estabelecem nas redes geradas na convivência .

Como objetivos específicos:

- Analisar os aspectos do cotidiano e não cotidiano que organizam e mantêm a convivência entre os indígenas da etnia Pankararé;
- Caracterizar os modos de conviver da pessoa com deficiência na etnia indígena Pankararé, descrevendo os vínculos estabelecidos gerados a partir das redes de convivência;
- Relacionar os modos de convivência e os vínculos sociais estabelecidos pelo índio com deficiência com a perspectiva de inclusão social.

A pretensão neste momento foi vislumbrar as formas de convivência do índio com deficiência no seu grupo. Para efetivar este propósito é necessário, acima de tudo, a compreensão da realidade pesquisada, para que, no diálogo com esta realidade seja possível delinear o caminho a ser percorrido na investigação. Esse fato de forma alguma significa casuísmo e, sim, a flexibilidade necessária à complexidade de uma pesquisa na área de humanas.

Para delimitar a postura teórico-metodológica pertinente a esta investigação, partiu-se do pressuposto sócio-histórico de Vigotsky (1999), que permite estabelecer

a coerência necessária acerca do fenômeno que se está construindo. Neste sentido, foi possível identificar a pesquisa qualitativa (ANDRÉ, 1995) como sendo aquela que se aproxima dos pressupostos teórico-metodológicos que melhor se adequam ao objeto de investigação. Este, ao mesmo tempo em que está inserido em uma realidade histórica e multidimensional, também constitui “uma representação singular” dessa mesma realidade, deixando à mostra a natureza multidimensional da realidade e as suas contradições, a fim de que as aproximações relativas à realidade permitam que os conhecimentos possam representar “[...] a aproximação efetiva da realidade objetiva, que existe independentemente de nossa consciência [...]” (MINAYO, 2004, apud, LUKÁCS, 1967, p. 233).

Assim, esta investigação ocorreu a partir de uma trajetória teórica e empírica. A trajetória teórica baseou as suas discussões sobre as concepções de inclusão para a humanização do homem a partir da inclusão compreensiva e os modos de coMviver gerados a partir dos vínculos de convivência na etnia Pankararé, e a trajetória empírica partiu de uma abordagem qualitativa através de estudo de caso do tipo etnográfico.

A opção metodológica foi por um estudo de caso do tipo etnográfico, no qual se buscou descrever a comunidade indígena Pankararé quanto aos modos de coMviver da pessoa com deficiência, revelando o significado cotidiano do agir das pessoas, ou seja, de suas ações, contribuindo para a significação do objeto pesquisado.

O estudo de caso do tipo etnográfico é importante para este trabalho, pois proporciona ao pesquisador entender e validar o significado das ações, de forma que seja o mais representativo possível da interpretação dos próprios índios pesquisados sobre a situação interpretada. Como procedimento de pesquisa, na coleta de dados utilizou-se a entrevista e observação. Os dados obtidos foram analisados e as dúvidas dirimidas em encontros mensais do pesquisador com os índios da etnia, a partir do estudo condensado de tempo (ANDRÉ, 1995), aprofundando relações essenciais e fundamentais dos modos de coMviver dos índios com deficiência. Os métodos empíricos foram utilizados para conhecer o saber popular, as credices e os modos de vida do povo, analisados e sistematizados mediante observação. Esta etapa corresponde à apreensão do conhecimento, para alcance, no caso desta pesquisa, de uma visão do mundo

circundante, ou seja, a interação dos índios Pankararés sem deficiência com os índios com deficiência.

A observação do campo de pesquisa foi sistemática, realizada durante todos os momentos da pesquisa, para possibilitar um contato pessoal do pesquisador com os sujeitos do estudo, e melhor apreender a percepção desses sujeitos. A observação permite a coleta de dados em situações diversas, sem contar que torna mais fácil o registro de várias ações ao longo de todo o processo de coleta, sendo um instrumento importante para a pesquisa do tipo etnográfica.

A entrevista foi gravada, para registrar fidedignamente a fala dos entrevistados, agregar informações às observações e contribuir para a coleta de dados, visando a compreensão cultural do grupo indígena sobre o índio com deficiência, com o objetivo de entender as práticas de inclusão que acontecem na convivência, buscando a percepção dos vínculos instituídos e, conseqüentemente, as redes sociais que se estabelecem.

Contudo, este estudo não tem a intenção de esgotar todas as ramificações epistemológicas de análise, no caso das pessoas com deficiência na etnia Pankararé, nem objetiva conciliar posições controvertidas sobre inclusão ou exclusão na cultura indígena. O desafio é identificar, apreender e compreender a convivência dos índios com deficiência na etnia Pankararé e verificar se eles participam das lutas e conquistas sociais, físicas e estruturais de todos os índios.

Esta tese está dividida em quatro seções, que buscam analisar a convivência na etnia indígena Pankararé, verificando quais práticas de inclusão são formadas a partir dos vínculos sociais básicos. A primeira seção apresenta a justificativa do trabalho, o problema e os objetivos da investigação. A segunda discute as práticas de inclusão que se estabelecem na sociedade, apresentando a convivência como estratégia para a construção da história. Nesta seção, há uma discussão em torno da questão indígena, enfocando a realidade do índio no Brasil e na Bahia, bem como o lugar da deficiência entre os índios brasileiros, o que ela representa em sua concepção.

A terceira seção discute os modos de viver entre os seres humanos, gerados a partir dos vínculos sociais básicos que se estabelecem nas redes sociais de convivência, analisando os aspectos cotidianos e não cotidianos que organizam

e mantêm os contextos e os processos de humanização do homem, a alteridade como elemento fundante da humanização e o lugar ocupado pela diversidade do outro.

Na quarta seção aborda-se a trajetória metodológica trabalhada, para caracterizar os modos de coMviver da pessoa com deficiência na etnia indígena Pankararé, registrando as práticas de inclusão encontradas, a partir dos saberes e práticas da etnia, recorrendo-se aos sistemas de significação socialmente enraizados na comunidade. Inclui a análise dos dados coletados e uma interpretação dos resultados, a partir do método da análise de conteúdos, buscando discutir as práticas inclusivas oriundas da coMvivência indígena e como estas contribuem para que o índio com deficiência participe do desenvolvimento da etnia.

À luz das concepções teóricas estudadas e do estudo empírico realizado, com a análise e interpretação dos resultados foi possível perceber que, na etnia Pankararé, são adotadas práticas inclusivas no âmbito social, familiar e político. Essas práticas foram estabelecidas a partir dos vínculos sociais básicos, enfatizadas pelo modo de coMviver na etnia. É claro que não ocorre um processo contínuo, mas a instalação de práticas inclusivas que possibilitam ao índio com deficiência uma maior autonomia e sentido de viver. Esses vínculos conduzem ao desenvolvimento de uma coMvivência que possibilita o compartilhamento de ações que são embutidos em regras formais que, em relação ao índio com deficiência, modificam a forma como a deficiência é pensada entre os indígenas.

2. AS PRÁTICAS INCLUSIVAS NA CONTEMPORANEIDADE: AS FACES DA MESMA MOEDA

Para se discutir a questão da deficiência nas comunidades indígenas é necessário caminhar um pouco no terreno da inclusão. Não é pretensão falar sobre a inclusão social no seu sentido mais amplo, mas fazer um recorte e relacionar com a inclusão da pessoa com deficiência. Trata-se de uma discussão que remete ao exercício do pensar e, acima de tudo, ao exercício do fazer, pois se trata de pessoas com limitações que merecem ser ou estar no palco como qualquer um. Talvez eles estejam no palco, mas exercendo qual papel?

Esta pesquisa visa analisar os modos de CoMpartilhar da pessoa com deficiência na comunidade indígena Pankararé, vislumbrando a participação desse sujeito nas atividades da etnia, apresentando as práticas inclusivas que acontecem na convivência. Com o intuito de criar um pano de fundo para o estudo, faz-se necessário discutir a questão da inclusão e exclusão, não como necessariamente opostas, porém como elementos complementares e coexistentes.

A inclusão somente aparece quando se apresentam conceitos de exclusão, pois todas as políticas inclusivas remetem à desconstrução de práticas de exclusão visando a minimização ou aniquilamento destas práticas. A exclusão determina as diferenças e a comunidade deve aceitar estas diferenças tecendo práticas de inclusão que são cada vez mais crescentes.

O termo inclusão tem sido tão banalizado que o seu uso nem sempre demanda ação Rodrigues *et al.* (2005, p.15) enfatizam que *pensar inclusão como transformação interior de cada cidadão (sujeito), individualmente, para mudarmos as normas de toda a sociedade é um processo extremamente complexo*. Entretanto, a inclusão acontece em contextos adversos, ela não caminha dentro de uma norma, dentro de um equilíbrio, ou melhor, ela é sinalizada, sendo dotada de um equilíbrio próprio, dentro de uma dinâmica particular e singular que nenhum contexto é capaz de incorporar.

E, neste sentido, pode-se compreender por que a inclusão é vista através de práticas de exclusão, na tentativa de se estabelecer sentidos e regras contrárias à exclusão estabelecida por determinada comunidade. Isso faz com que a

comunidade ou família se molde às novas razões de existir, de ser e estar no mundo, acontecendo práticas inclusivas que se contrapõem ao que está estabelecido pela comunidade local.

Assim, esta pesquisa tenta vislumbrar as práticas inclusivas estabelecidas para índios com deficiências na comunidade indígena Pankararé, colocando na pauta da discussão as razões para o ser e estar no mundo, analisando a sua participação através do compartilhar atividades, ações e reações.

O dilema entre exclusão e inclusão apresenta-se como um dos mais sérios neste novo milênio, chegando a ser visto como uma epidemia que rapidamente se alastra e a inclusão como um mal necessário para a erradicação ou amenização deste outro mal que é a exclusão. É por isso que esses dois processos apresentam-se como faces de uma mesma moeda, presas em um só objeto, porém com objetivos e ritmos diferentes.

A inclusão apresenta-se como outro mal (SKLIAR, 1997), pois se mal interpretada surge em função das diferenças e as diferenças nesse processo podem acentuar ainda mais as limitações e restrições das pessoas com deficiência. A erradicação da exclusão encontra barreiras atitudinais, estruturais e pedagógicas que precisam ser sanadas. É evidente que essas barreiras conduzem à organização de campanhas, de programas, de projetos de intervenção social e educacional, objetivando minimizar os impactos desta exclusão tão cruel, desumana e arrasadora.

A exclusão na sociedade é cada vez mais crescente, na medida em que as práticas culturais apresentam formas competitivas na sociedade. E essa competição gera lugares determinados na sociedade, que nem sempre podem ser alcançados por todos, por diversas razões: sociais, conceituais, econômicas, etc. Os fatores culturais muitas vezes determinam cuidados especiais para pessoas diferentes, como é o caso das diversas etnias, pessoas com deficiência, homossexuais, e isso pode gerar exclusão. Até a luta das minorias pode gerar a exclusão da maioria. É claro que se faz necessário uma política de reparação; entretanto, esta deve ser bem discutida, para que não gere vantagens para alguns e desvantagens para outros, sendo, portanto, necessária uma constante avaliação das ações voltadas para grupos minoritários.

No tear dessas ideias, a inclusão somente aparece quando se coloca no palco a exclusão. Esses dois processos tornam únicas a experiência de viver, podendo ocorrer no mesmo ser, entretanto, em momentos diferentes; por isso se fala em práticas de inclusão ou exclusão. Pois, em um dado momento existe a inclusão e, em outro momento, a exclusão, nunca somente um, mas sempre os dois acontecendo e dialogando, claro que nem sempre com calma, às vezes com irritação, mas acontecem um e outro, como uma dança. Daí, o que se quer é determinar quando e quais práticas de inclusão acontecem com a pessoa com deficiência na comunidade indígena. Diniz (2007) enfatiza que a deficiência é estilo de vida, é uma experiência de viver a diferença. *O que existe são contextos sociais pouco sensíveis à compreensão da diversidade corporal como diferentes estilos de vida* (DINIZ, 2007, p. 8).

O mais importante não é arriscar conceituar, definir inclusão e/ou exclusão tentando diferenciá-los e, sim, entender que a diferença é de todos. E que, mais importante que os ditames da lei é a mudança subjetiva que deve existir em cada ser. Por inclusão e exclusão aparecerem bastante próximas e a depender das ações individuais ou coletivas, ora se estará em uma ou em outra, e é neste momento que se estabelece a diferença que está em mim e não no outro. Assim, Skliar (1997, p. 22) diz que:

Portanto a diferença não estaria em relação a dois pontos que, de acordo com certo princípio da identidade, se diferenciam. Esta teria mais a ver com o “entremeio”, e não com uma suposta oposição entre dois termos, dois entes, dois conceitos ou duas coisas. Assim vista, a diferença é um sinal do imprevisível, que nos faz pensar no devir, nos remete ao acontecimento.

A diferença é que garante o movimento, a ação. E é justamente essa marca que faz com que as políticas sociais aconteçam, sejam montadas e discutidas. O cuidado tem que existir, segundo Skliar (2006), com o fato dessa diferença não gerar ações que conduzam à exclusão de outros em função de alguns. Porque, quase sempre, luta-se em prol de algo, com base naquilo que as pessoas têm em comum e se excluem outras tantas com as decisões tomadas. Volta-se a discutir a diferença com base naquilo que une os homens como cidadãos comuns e não naquilo que os torna únicos.

A discussão aqui levantada visa conduzir a uma reflexão das diferenças que atraem e o que torna único o ser humano, com base nas suas diferenças, e que cada

vez mais os vão diferenciando à medida que os aproximam. Assim, as diferenças podem determinar a participação dos índios com deficiência na etnia Pankararé. O homem é um ser singular e o processo de humanização ocorre, à medida que ele está em contato com outro homem, colocando no palco principalmente as suas diferenças sociais, culturais, econômicas, mentais e físicas e, dessa forma, as práticas de inclusão se estabelecem.

As práticas inclusivas geralmente buscam as diferenças, não como mecanismo para singularizar, mas como forma de igualar. Silva (2002, p. 66) afirma que *a diferença é mais da ordem da anomalia que da anormalidade, mais do que um desvio da norma, a diferença é um movimento sem lei*. É importante, portanto perceber que a diferença está ligada a um constante *dever*, que ora está caminhando no terreno da inclusão, ora na exclusão.

A sociedade parece sensibilizar-se com o discurso da inclusão, mas se contradiz na medida em que ocorre a massificação de valores que ele incorpora, mostrando-se adormecida diante dos efeitos que esta massificação produz nas pessoas com deficiência. Só buscando uma sociedade inclusiva poder-se-á superar os obstáculos inamovíveis, conduzindo a um processo crescente de diminuição e, quem sabe, de aniquilação da discriminação, contribuindo, dessa forma, para o processo de humanização pela compreensão do homem em sua totalidade.

2.1 AS PRÁTICAS INCLUSIVAS NA DESCOBERTA DO HUMANO

No contexto desta pesquisa, a intenção é trabalhar com a inclusão com base naquilo que as pessoas partilham naquilo que elas podem fazer em comum a partir do vínculo que se firma com a rede que se cria na convivência. É justamente essa inclusão que deve ser a base para o que as pessoas têm de diferente, é o que chamamos de ontologia social, isto é, discutir a relação educativa das práticas inclusivas que acontecem na etnia com a realidade material e social.

A nova forma de ver o mundo dota o homem de uma inovada configuração de existência, forma essa que determina a sua maneira de agir e interagir com o ambiente. Talvez não se precise chamar de nova, porque provavelmente a inclusão sempre teve esse viés; entretanto, nem sempre essa obliquidade satisfaz a

economia, o mercado, mas o seu resgate é hoje necessário e faz com que o homem possa se descobrir enquanto humano e sujeito no mundo, se percebendo como homem que se humaniza quando estabelece um contato genuíno com o outro sujeito. Constrói-se, transforma-se e descobre-se homem, à medida que está exercendo papéis nesta trama da vida, quando estabelece redes de relações geradas a partir da convivência. Como negar então à pessoa com deficiência o contato com outros sujeitos se a concepção aqui aceita é a de que se cresce e se humaniza em contato com o outro? Esse talvez seja o verdadeiro sentido da inclusão – para que incluir se não acreditar que o estar junto é primordial para o desenvolvimento do ser? É claro e evidente que o tipo de contato, de partilha e de convivência é que determina certo tipo de homem que fará parte da sociedade.

Na concepção vigotskiana, coerente com os pressupostos do materialismo dialético, no processo de humanização o biológico e o social não estão dissociados, pois exercem influência recíproca. O homem só se constitui como tal pelas interações com o meio; portanto, o desenvolvimento das suas estruturas se dá pela experiência histórica e cultural. Nesse processo, ao mesmo tempo em que o sujeito internaliza as formas culturais, metamorfoseando-se, intervém em seu meio e sua cultura. Maturana e Varela (1995 apud CARVALHO, 2000b, p.21) afirmam que se deve

[...]refletir na condição humana como uma natureza cuja evolução e realização está no encontro do ser individual com sua natureza última que é o ser social. Portanto se o desenvolvimento individual depende da interação social, a própria formação, o próprio mundo de significados em que se existe é em função do viver com os outros. A aceitação do outro, é então, o fundamental para que o ser observador ou autoconsciente possa se aceitar plenamente a si mesmo.

O desenvolvimento se dá pela acumulação de experiências com o meio social. Desse modo, o ser humano não só é um produto de seu contexto social, mas também um agente ativo na criação desse contexto. Deve-se ressaltar que não se trata de um processo de aglutinação, mas de interação dialética entre a cultura e o fator biológico, entre as estruturas mentais do sujeito e as relações que elas tem com o meio. Para Vigotsky (1984), o desenvolvimento do sujeito humano e de sua singularidade se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social.

Para a formação do humano estabelece-se um emaranhado de relações com o meio, existindo a necessidade de uma constante interação. Essas interações podem tanto acontecer de forma a ajudar o outro a crescer com base em partilhas, participação e convivência, como também reprimir o outro. Duarte (1996, p.14) aponta duas situações na condição de vida do sujeito: *as esferas não cotidianas e as cotidianas*. As que se referem à vida não cotidiana são as de dimensão filosófica, sociológica, antropológica, pedagógica, e as esferas cotidianas são aquelas que dizem respeito às práticas, interações e ações do sujeito, baseadas, é claro, nas esferas do não cotidiano.

É a relação entre as esferas não cotidianas e cotidianas que estruturam a vida em sociedade, mas, especificamente nesta pesquisa, organizam a vida na etnia indígena Pankararé, firmando vínculos e criando redes de convivência. Pois se sabe que toda ação é respaldada por um arcabouço teórico que não se quer neutro, mas é o que move a atuação do sujeito no seu espaço, daí somente entender-se-á a convivência (aspectos do cotidiano) se houver o entendimento do não cotidiano que envolve a ação.

Vigotsky (1993) nos leva a examinar os aspectos que conduzem o homem a conviver, permitindo assim que lute por seus direitos, tentando fugir do domínio do condicionamento estímulo-resposta como pregava Pavlov, reestruturando e encontrando possíveis saídas para as diversas situações de vida por meio de mediadores do cotidiano e do não cotidiano, o que levaria esse mesmo homem a viver na sociedade, respaldando a concepção do ser humano como um ser inacabado, conjunto de possíveis, feixe de possibilidades, através do estabelecimento de vínculos e redes de convivência.

Nesse sentido, o estudo da teoria sócio-histórico-cultural de Vigotsky (1984; 1993; 1999) contribuiu para a construção de uma abordagem crítica e historicizada, que busca ultrapassar a dicotomia entre a teoria proclamada e a prática realizada, para ir às raízes do problema, que estão na vinculação da prática a uma determinada concepção de mundo, mediada por uma teoria que de fato guia a prática.

Na verdade, a não compreensão da dinâmica dos aspectos do não cotidiano tem respaldado a construção de uma concepção de homem e de mundo. Por isso, existe a urgência na elaboração de um corpo teórico mediador entre o âmbito dos

fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos e o âmbito dos estudos do cotidiano. Acredita-se que a teoria sócio-histórico-cultural possa dar o suporte necessário com o seu corpo teórico mediador, acreditando que a formação do indivíduo deve ser concebida como um processo essencialmente histórico.

A apropriação da cultura é mediatizada socialmente por pessoas que estimulam e organizam a relação sujeito-objeto e isso propicia uma atividade social de formação de atitudes, hábitos, conhecimentos, valores e capacidades, e este processo faz com que o sujeito seja ativo no processo de apropriação cultural. Neste caso, o índio com deficiência poderá/deverá participar do desenvolvimento da etnia, pois o homem se relaciona com os objetos da sua cultura, mas esta relação acontece com a interação com os outros sujeitos com os vínculos estabelecidos. Portanto, a pessoa com deficiência não poderá ficar separada da convivência de sua cultura, e esta convivência deverá garantir o desenvolvimento da subjetividade do sujeito, posto os objetos da sua cultura atuam como mediadores sociais no processo do conhecimento. Assim, a realidade interpretada, assimilada e compreendida será baseada na subjetividade do sujeito e das relações que ele consegue fazer com o meio que o cerca, que se mantém a partir dos vínculos que estabelecem determinando as redes de convivência.

O que se quer é analisar o modo como em diferentes contextos, as relações e partilhas entre índios com deficiência e sem deficiência são vividas, compreendidas, concebidas e explicadas, pois as ações individuais e singulares do humano, manifestadas a partir das diferenças, são as que fazem a comunidade se movimentar e crescer. Lukács diz que:

O gênero humano é a síntese da individualidade e da generalidade da espécie humana. É critério de referência do desenvolvimento humano, por isso a síntese do desenvolvimento da personalidade do indivíduo particular, situado historicamente, e do desenvolvimento humano como um todo (1981. v. 2, p.44-45).

O processo de inclusão tem que vislumbrar em primeiro estágio, a pessoa, e depois quais as suas contribuições para o mundo vivido. Essa é a verdadeira descoberta do humano, se este se encontra interagindo na sociedade e se descobrindo cada vez que interage neste meio. Dessa forma, o índio com deficiência estará participando do processo de desenvolvimento da sua etnia e contribuindo efetivamente para a melhoria de vida para todos.

Geralmente, nas etnias existem ações específicas para cada participante. Homens, mulheres, idosos e crianças têm papéis específicos de ajuda à comunidade. Neste contexto, o índio com deficiência partilha em que escala as suas diferenças, a sua individualidade? Segundo Lukács (1981), a ação dos indivíduos influencia a história da humanidade. Então, como negar que o índio com deficiência influencia a vida da comunidade?

O humano age sobre a sociedade e a sociedade age sobre o humano. Esse movimento é que permite que nenhum ser humano passe por esse espaço sem ser notado, pois a sociedade se constrói e reconstrói a partir desse envolvimento, que é determinado pela ação humana. Assumir outra concepção é estar assinando a exclusão. É assumir um processo de regressão, impedindo o outro de exercer plenamente os seus direitos e deveres. A exclusão, portanto, tem um caráter mais sociocultural que econômico.

A exclusão, em primeiro lugar, tem um sentimento de generalização: quem foge às diretrizes gerais está fora da regra. Assim, as singularidades, as diferenças que constroem o *gênero humano em si*⁴ (LUKÁCS,1979) não são consideradas e toda a organização da sociedade é realizada sem pensar nas diferenças: as escolas, as praças, os supermercados, as bibliotecas, os transportes, a televisão. Tudo obedece a uma ordem que foi estabelecida no momento da organização das sociedades.

É evidente que, hoje, os princípios inclusivos estão sendo trabalhados em todos os segmentos da sociedade. Indubitavelmente, este é um desafio ambicioso para a sociedade contemporânea, já que se está lidando com uma sociedade cada vez mais individualista e segregadora, usada como mecanismo de controle social (MARKÚS,1974). É necessário pensar a inclusão como transformação interior de cada cidadão, que, envolvendo uma questão subjetiva, remete ao comprometimento e participação social e coletiva.

Este enfoque pode se constituir num dos mais arriscados e críticos quando se fala de inclusão, pois envolve, acima de tudo, o querer, mais do que a apropriação de técnicas. Item também relevante, que fica em segundo plano quando

⁴ Lukács (1981), situa o gênero humano em si e o para si. O para si ligado à conservação do status quo social e o em si ligado à auto-afirmação humana, é o desenvolvimento da personalidade livre, autônoma.

se fala em vontade e subjetividade. A inclusão realmente precisa ser pensada e incorporada para que, a partir dela, possam ser organizados planos de ação que venham mudar a prática. Contudo, existe uma série de elementos comuns que configuram pressupostos da inclusão. É necessário assumir o princípio de inclusão compreensiva e agir conforme as possibilidades, não como tentativas de reparação, mas como alternativas para incluir mais pessoas, considerando o seu ambiente social, econômico e educacional.

Esta visão exige a organização de programas e estudos diversificados criando jurisprudência à medida que as situações vão sendo colocadas, nunca como um pacote pronto e acabado, mas com a perspectiva de uma atuação que se respalda em uma teoria que realmente guia a prática e considera as diferenças presentes em cada ser humano.

Como eixos norteadores para uma inclusão compreensiva apresentam-se⁵:

- Análise dos aspectos cotidianos e não cotidianos que organizam e mantêm os contextos (DUARTE, 1996);
- Apropriação da teoria sócio-histórico-cultural como fundamento científico que respalda a unidade entre o social, o psicológico, educacional e o cultural (VIGOTSKY, 1984; 1993; 1999);
- Diagnóstico da dinâmica das instituições sociais e organização de sistemas de influências educativas que integrem e ordenem a família, a escola e a comunidade como um todo (VIGOTSKY, 1984; 1993; 1999);
- Entendimento de que o gênero humano no processo de interação, transforma e é transformado e que nunca passará despercebido (LUKÁCS, 1981);
- A coMvivência entre os seres humanos como estratégia para construção da história (MARKÚS, 1974);
- A humanização como um processo interminável de construção (DUARTE, 1996).

⁵ Eixos norteadores organizados pela autora.

A inclusão compreensiva remete para uma inclusão mais democrática, uma vez que reconhece as dificuldades presentes nas limitações das pessoas com deficiência e busca compensá-las ou corrigi-las a partir de mudanças nas estruturas sociais, familiares e econômicas que permitirão que se tome decisões que ajustem os problemas e ambientes específicos próprios a cada situação. Para tanto, deverá entendê-la como um processo de construção contínua e com raízes paradigmáticas a partir das condições sociais estabelecidas.

É por isso que a inclusão compreensiva apresenta-se como uma alternativa na atualidade, pois nesta luta incessante acaba-se excluindo, através de ações de combate, a própria inclusão. Skliar (1997, p. 9) enfatiza que:

Se o critério para afirmar a singularidade educativa desses sujeitos é o de uma caracterização excludente a partir da deficiência que possuem, então não se está falando de educação, mas de intervenção terapêutica; se se acredita que a deficiência, por si mesma, em si mesma, é o eixo que define e domina toda a vida pessoal e social dos sujeitos, então não se estará construindo um verdadeiro processo educativo, mas um vulgar processo clínico.

É necessário entender que a inclusão é para o gênero humano, hoje, um processo complexo e que está sempre margeada por valores e dogmas que foram construídos de geração em geração, sendo muitas vezes mascarada por disfarces sociais ou *antissociais* que buscam embelezar uma política muitas vezes anti-humana. A inclusão compreensiva dá clareza a esses fatos e dota o sujeito de juízos sobre o processo inclusivo, conduzindo a um entendimento de que a inclusão acontece a partir de atitudes que se tornam práticas, à medida que vão acontecendo, e se incorporam ao contexto, objetivando a resolução de situações do cotidiano. Atitudes que muitas vezes passam despercebidas por todos os envolvidos e justamente essa prática é criada em função dos vínculos que se estabeleceram nas redes de convivência.

O processo de humanização do homem depende do momento histórico vivenciado por cada povo. Neste processo de humanização, o homem só se torna homem no contato com o outro, inserido num meio ecológico, no qual vive e no qual interage. Nesse processo de humanização é necessário um enfoque sistêmico, envolvendo todos os aspectos referentes à construção do homem, organizando um espaço social para todas as pessoas, independente de suas dificuldades e diferenças. Nesse sentido, Skliar (1997) afirma que a diferença promove movimento-

ação e conduz o ser humano à tomada de decisões, o que orienta as práticas de inclusão ou exclusão, influenciando o processo de humanização do homem. Rodrigues *et al* (2005) *apontam como inclusão o processo de reconhecimento e respeito das diferentes identidades [...] e uma cultura institucional que aproveita estas diferentes identidades para o benefício de [...] todos*. A inclusão deve constituir-se como elemento mediador entre as diferenças existentes entre os sujeitos e, dessa forma, reforçar a alteridade como elemento fundante, para que se estabeleça uma convivência harmoniosa entre os seres.

Assim, a organização de políticas para a inclusão acontecerá de forma mais coerente, não com a prerrogativa de dar certo, mas com tentativas de acerto, considerando a pessoa humana como sujeito ativo e que precisa ser respeitada, pois o mais importante é a interação e a convivência, *não é possível transformar a sociedade sem um verdadeiro convívio com a diferença* (CORREIA, 2002, p. 93).

A inclusão se dará em função das relações que acontecem. Ela é fruto da relação cultural entre os seres humanos. Já foi comprovado que as pessoas sem deficiência se enriquecem no convívio com pessoas com deficiência, pois conseguem, juntas, desenvolver habilidades, atitudes, reforçando na comunidade o aprender a viver junto. Em se tratando de índios com deficiência, é imprescindível a concepção de viver juntos e essa união deverá transformar os eus em nós.

No processo de revitalização e disseminação da cultura é importante, para os indígenas, a ideia de viver junto, e o novo paradigma a desvendar e talvez incorporar é a atuação nesse processo de índios com deficiência. Como esses poderiam contribuir com a atual busca indígena? Considerando que os índios pertencem a uma minoria que, hoje, luta por direitos iguais e por reparações sociais de quinhentos anos, o índio com deficiência pode ser considerado excluído dentro da própria exclusão. Urge a necessidade de discussões a respeito do índio com deficiência, entretanto respeitando as singularidades de cada etnia, pois cada uma tem a sua crença, seus valores, seus dogmas. É necessário consultá-los em relação ao assunto e analisar se isso não geraria traumas e invasões contemporâneas aos seus ideários.

Entretanto, essa temática invade a escola indígena, pois os índios com deficiência estão chegando lá e os professores indígenas não sabem o que fazer com eles e ainda vivem o conflito: de um lado está o aluno indígena com deficiência

que necessita e tem os mesmos direitos dos outros e, de outro as crenças marcadas por história e ancestralidade. Como os mais velhos veem a questão? Como os encantados⁶ encaram os índios com deficiência?

Com esta inquietação, a inclusão compreensiva proporciona um olhar mais consciente e ponderado às situações encontradas, uma vez que os aspectos do não cotidiano devem ser desvelados e analisados à luz dos aspectos do cotidiano, buscando entendimentos, às vezes coerentes para uns, às vezes incoerentes para outros, mas que são construídos a partir de uma verdade analisada e sedimentada em um terreno mais firme.

A inclusão conduz a uma comunidade mais coerente e articulada. Stainback (1999, p. 54) enfatiza que *uma comunidade consciente desenvolve-se quando as pessoas usam ciclos de aprendizagem interpessoal*⁷, a fim de desenvolver uma *arquitetura do social*⁸. O mais apropriado é a sociedade começar a se comprometer com as pessoas com deficiência, fazendo com que surja a necessidade de novas formas de adaptação do espaço físico, das ações educacionais e das consciências, e isso gera formas diferenciadas de lidar com as diferenças.

A arquitetura do social sendo desenvolvida em espaços e tempos vivenciados e compartilhados por todos significará espaços e tempos de crescimento e transformação, pois serão ambientes de resoluções de problemas e conflitos e este fato provoca aprendizagem interpessoal sob a prática cultural ali estabelecida. As relações aparentes e não aparentes geram a necessidade de papéis sociais que fortalecem o gênero humano em si. Diante desta concepção, a pessoa com deficiência terá o seu lugar no espaço uma vez que será considerada como pessoa com singularidades e diferenças (STAINBACK,1999).

A educação acontece das mais diferentes formas, na sociedade. Desde a sociedade de agricultores nômades até sociedades organizadas em classes sociais. Ela acontece como forma de organização social e como forma de ensinar e aprender algo. Em sentido mais restrito, a educação é o meio através do qual o ser humano desenvolve suas potencialidades biopsicossociais e se configura como um

⁶ Encantados: Como são chamadas as entidades que os índios incorporam.

⁷ O ciclo de aprendizagem interpessoal incorpora uma consciência abrangente, novas habilidades e capacidades pessoais e objetivos mais elaborados.

⁸ Arquitetura do social: são os limites, os relacionamentos e as estruturas que organizam o espaço, o tempo, os talentos e a sua parte financeira (STAINBACK, 1999, p.55).

mecanismo para que as pessoas possam viver mais e melhor, uma plataforma para alicerçar as relações entre os seres humanos.

A educação é a forma que uma sociedade utiliza para perpetuar raízes, ações, credences. Já a educação escolar é sistemática e sistêmica, o seu objetivo maior é passar o conteúdo historicamente acumulado pela sociedade e isso se faz através de instrumentos formais utilizados pelo professor para organizar um processo pedagógico.

Já a educação no seu sentido mais amplo, e nela se pode incluir a educação indígena, é comunitária e igualitária: onde tudo o que acontece tem um sentido educativo, desde a reunião com a família, a reunião religiosa com o pajé, até a reunião administrativa com o cacique. Esta educação se dá para a vida e por meio da vida. Por isso, este estudo está alicerçado em um processo educativo que ocorre no cotidiano e no não cotidiano (DUARTE, 1996) da comunidade indígena Pankararé. Estudar-se-á os modos de partilhar do índio com deficiência – sua participação, sua (coM)vivência. Portanto, com o objetivo de ampliar as discussões sobre os indígenas com deficiência, ter-se-á um rápido olhar sobre os índios no Brasil, na Bahia, seus costumes e práticas, bem como os processos de reconhecimento. E, então, vislumbrar o lugar da deficiência para os índios pré-colombianos e para as etnias indígenas brasileiras.

2.2 OS ÍNDIOS ATRAVÉS DOS TEMPOS

Falar do índio, no Brasil de hoje, é pensar no país na época do descobrimento, apesar da existência de um viés bastante espesso, margeado por problemas sociais, políticos, econômicos e culturais. A questão é definir, para o índio, mais precisamente para o índio deficiente, o seu lugar na sociedade nacional. O problema certamente não é novo. Nasceu com a formação da colônia e vem sendo recolocado até hoje, sem encontrar uma solução. E realmente é necessário pisar nesse chão devagar. Nesta seção estar-se-á discutindo o índio no Brasil de ontem e de hoje, abordando as suas lutas e resistências, bem como uma discussão sobre os índios da Bahia.

2.2.1 O Índio do Brasil

**Pisa no chão devagar, tô pisando
Pisa no chão devagar, terra alheia.**
(Canto Indígena)

Os europeus, quando no Brasil chegaram, encontraram os índios, que eram de 4 a 10 milhões de habitantes. Tinham a sua própria cultura, seus costumes, sua própria língua. Entretanto, apesar de donos da terra, passaram por um violento processo de destruição e, hoje, muitos povos indígenas vivem em um processo constante de restauração da sua identidade para cada vez mais se firmarem como indígenas.

Frente a essa realidade, naturalmente, questiona-se se a colonização portuguesa foi também destruidora da língua e cultura desses povos. A visão corrente sobre a sociedade indígena considera-a um todo homogeneizante, não se distinguindo uma cultura da outra, embora, no Brasil, se possa afirmar, com certeza, que existem povos com grande diversidade cultural, política e econômica. Essas singularidades nunca foram respeitadas pelo invasor, que, a título de conquista e dominação, referiu-se aos grupos nativos como "índios", repetindo nem tão inocentemente o erro consagrado por Colombo.

O fato da diversidade dos grupos chamados indígenas, no Brasil, não ter repercussão alguma, vincula-se a uma política previamente estabelecida, que considera o índio como invasor em sua própria terra, deixando a "categoria de selvagem para ser civilizado".

Essa situação nasceu não só com o descobrimento do Brasil, mas da América em geral, e continuará a existir enquanto houver um índio vivo. A questão caminha com o desenvolvimento do país, quase sempre em relação inversa – eis o sentido da tragédia. Para compreendê-la melhor é preciso recolocá-la na história, seguir seus passos e os seus percalços, observar sua dinâmica e os seus pontos de equilíbrio. Para começar a discutir nessa direção, urge definir alguns termos:

TRIBO: a palavra vem do latim *tribu*. Os povos antigos recebiam esse nome para cada uma das divisões dos seus povos. Exemplo: Tribo de Judá, Tribo de Davi, Tribo de Simeão etc. As tribos possuem um território, com um comando e com a

mesma ancestralidade, e é um termo ligado ao colonialismo, um termo apresentado pelos europeus. Esse termo, é usado na Antropologia para determinar algum tipo de agrupamento humano, entretanto, é impreciso e deixou de ser usado tecnicamente, pois se referia a qualquer grupo e não atendia as peculiaridades que certos grupos necessitavam (FERRETI, 1995).

ETNIA: o termo vem do grego, *ethnos*, e significa povo. Etnia representa uma comunidade com semelhança linguística e cultural e este termo vai além de um território, ele busca a união do grupo por questões como religião, língua, hábitos e tradições. Um grupo étnico reivindica uma estrutura social, política e territorial próprios, pois seus objetivos são coletivos e existe a busca de um futuro como povo. Geralmente, a etnia está ligada à questão da língua, por isso, entre os índios, o resgate da língua é tão importante. Os grupos étnicos são reconhecidos, mesmo fora da reserva, por levarem consigo as suas tradições (PONTIGNAT; FERNAT-STRELF, 1997).

COMUNIDADE: é um conjunto de ações que conduzem um grupo a expectativas e significados iguais. São as interações que acontecem em determinado grupo, capazes de produzir conhecimento e aplicá-lo para o bem comum (PAIVA, 2003).

Nesta investigação, utilizar-se-á os termos etnia, povo e comunidade, por estarem mais relacionados com o objetivo desta pesquisa, refletir sobre os processos de inclusão que se estabelecem a partir dos modos de coMviver da etnia e, dessa forma, contribuir para engrossar as frentes de luta desse e de outros povos indígenas, pois os indígenas vivem em constante processo de apropriação de terras e as suas ações e articulações são no intuito de tornar os povos das diversas regiões do país povos indígenas brasileiros, iguais em direitos e deveres, é claro que considerando a sua peculiaridade.

Os duzentos e quarenta povos que restam no Brasil representam a possibilidade de continuidade histórica ou renovação cultural dos indígenas. São sobreviventes de uma tragédia universal, que se realizou na forma de um holocausto, dentro de um território e a propósito da formação de uma nação. Seu peso atual, como no passado, vale pelo seu número, mas também pela qualidade que empresta ao sentimento da nacionalidade brasileira. Os indígenas hoje já se

reconhecem como cidadãos brasileiros, com direitos e deveres, como retrata a epígrafe a seguir:

Salve a bandeira brasileira
Salve a bandeira brasileira
Ela é verde e amarela
Onde mora o caboclo
Ele é dono dessa terra
Eu sou brasileiro
Brasileiro imperador
Eu sou brasileiro
Brasileiro é o que eu sou!
(Canto indígena)

A verdade, porém, é que o Brasil de hoje, em relação aos índios, não é pior nem melhor do que o Brasil de 50 anos atrás, ou do século passado, pois é possível verificar a má vontade das autoridades, a política indigenista paternalizante e, muitas vezes, desumana, voltada contra os habitantes indígenas deste país (OLIVEIRA, 2006).

Não restam dúvidas de que o povo brasileiro conhece mais o índio agora do que há alguns anos, e isso foi determinante para aumentar o seu nível de consciência política, por ver, na luta pela sobrevivência e pela identidade indígena, uma luta paralela à de todos os brasileiros, que conduz à ampliação dos direitos fundamentais do ser humano e dos cidadãos de uma nação em desenvolvimento.

Assim sendo, um recuo no tempo permite verificar como as imagens formadas pelo colonizador acabaram por deixar suas marcas no imaginário brasileiro. Para tal, analisar-se-á brevemente a situação do índio no Brasil de ontem, que re-estabelece, reestrutura e reescreve o índio de hoje.

2.2.1.1 O índio de ontem – fragmentos do passado

Vários grupos etnicamente distintos habitavam o Brasil no período da chegada dos portugueses. Ainda hoje se mantém o "mito" de que os índios, nesta parte da América, assistiram sentados à ocupação da terra pelos portugueses e

sofreram passivamente os efeitos da colonização. Todavia, nada mais longe da verdade, a julgar pelos relatos da época. Nos limites de suas possibilidades, foram inimigos duros e terríveis, que lutaram ardorosamente pelas terras, pela segurança e pela liberdade que lhes eram arrebatadas (PINTO, 1991). Dados históricos relatam que existiam povos indígenas em todo o território brasileiro, principalmente os da língua tupy-guarani, como demonstra a figura 1. Eram mais frequentes os tupinambás e os tupiniquins que haviam expulsado os tapuias para o interior do território. Os tupiniquins eram bons guerreiros e mais hospitaleiros que os tupinambás. Estes eram o ramo principal das outras etnias e muitas das suas práticas canibais foram descritas por Hans Staden (2010, p. 162) que viveu como prisioneiro nessa etnia, de 1554 a 1557.

Outras etnias habitavam o litoral como: Potiguar (viviavam em São Luís e Ceará – eram exímios canoieiros); Tremembé (não-tupi, viviam no Maranhão e Ceará – grandes nadadores); Tabajara (viviavam na Ilha de Itamaracá); Caeté (viviavam na Ilha de Itamaracá, até o rio São Francisco – foram escravizados por Mém de Sá); Aimoré (não-tupi, viviam na Bahia e no Espírito Santo); Temiminó (ocupavam a baía de Guanabara); Goiatacá (viviavam no rio Paraíba – eram selvagens e cruéis); Tamoio (eram os senhores da baía de Guanabara); Carijó (viviavam em São Paulo e Rio Grande do Sul – foram receptivos à catequese).

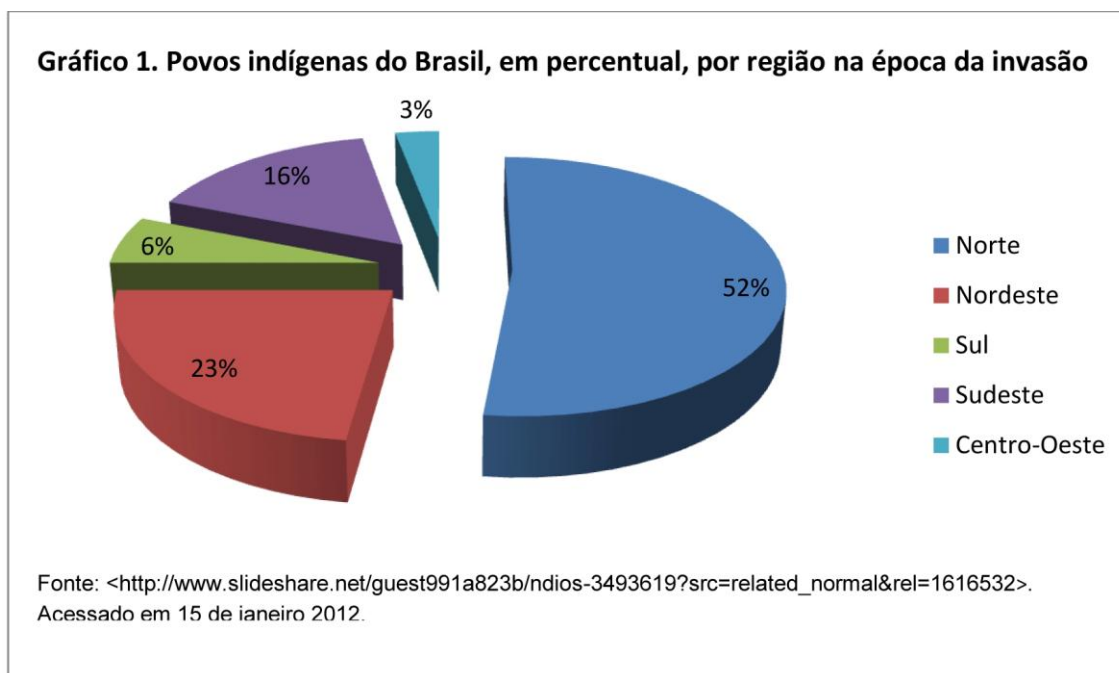
Figura 1. Povos indígenas do Brasil na época da invasão dos portugueses



Fonte: <http://www.slideshare.net/geoapresenta/ndios-do-brasil>/acessado. Acesso em 15/01/2012.

Os autóctones, indígenas ou nativos que habitavam o Brasil na época da sua colonização por outro povo, totalizavam mais ou menos 6 milhões de pessoas, onde existiam mais de 900 povos com culturas e maneiras de viver. Aprenderam o manejo dos recursos naturais e a usá-los para a sua subsistência; usavam a terra, pescavam e caçavam para suprir as necessidades diárias, pois no geral eram nômades, não podiam ter grandes reservas alimentícias. Na

época da chegada dos portugueses no Brasil, ocupavam uma grande extensão territorial, conforme demonstra o gráfico 1.



Os grupos étnicos existentes eram politeístas, reverenciando principalmente os componentes da natureza: o Sol, a Lua, a Floresta etc. É certo que muitos grupos tinham a natureza como fonte de inspiração e contato com os encantados, mas hoje acreditam em um Deus maior, como retrata o canto indígena abaixo⁹:

**Deus no céu
E os índios na terra
E quem é que pode mais?
É Deus do Céu**

Os índios possuíam um saber etnozoológico invejado por muitos dos invasores. Conseguiram identificar e classificar a fauna, bem como desenvolveram estratégias para pesca, caça terrestre e arborícola (SILVA; GRUPIDNI,1995). A fauna fluvial também era bem desenvolvida e conseguiam desbravar grandes rios para a pesca. A fauna terrestre também era bem variada e numerosa; paca, anta, tatu, porcos do mato, jabuti, tracajá, cutia, etc. A caça era uma prática bastante usada para alimentação e rituais, como enfatiza o canto indígena a seguir:

⁹ Canto entoado inicialmente pelos Kiriri de Mirandela e depois por todo o grupo durante o I Fórum sobre Deficiência nas Comunidades Indígenas da Bahia, em novembro de 2011.

Quando a lua sair eu vou girar
Vou caçar meu tatu
Meu tamanduá
 (Canto Indígena)

Muitas etnias praticavam a entomofagia, provavelmente porque alguns insetos proporcionam muitas calorias, às vezes, mais que a carne de outros animais. Os produtos das roças cultivadas pelos nativos eram muito variados: o milho (*Zea mays*), muito consumido entre os indígenas, sobre o qual se pronuncia Teodoro Sampaio:

Com o milho preparavam a canjica (acanjic), grão cozido; a farinha (afatiuy), a pamonha (pamuna), a pipoca, que quer dizer 'epiderme estalada' [...] À carne ou peito pilado e misturado com farinha davam o nome de poçoka, que quer dizer 'pillarado à mão ou esmigalhado à mão' (1928, p.107 apud RIBEIRO, 1995, p. 213 in SILVA)¹⁰.

A batata doce (*ipomoea batatas*), também muito cultivada pelos Kayapó e Timbira; cará (*dioscorea sp*), parecida com o inhame, também muito utilizado, bem como o ariá (*calathea allouia*), que se consome cozido ou assado; cupá (*cissus gongylodes*), que tem o gosto de macaxeira, e também feijões e favas. A mandioca (*manihot esculenta*) era e ainda é a principal fonte de alimentação, base para a preparação de uma variedade de pratos. (SAMPAIO, 1928). Reichel-Dolmatoff (apud RIBEIRO, 1995) em relação às percepções da fauna dos índios Tukâno afirma que:

O homem é tido como parte de um conjunto de sistemas supra-individuais, os quais – sejam eles biológicos ou culturais – transcendem nossas vidas. No âmbito desses sistemas, a sobrevivência e a preservação de certa qualidade de vida só se torna possível se se permite que evoluam, de acordo com suas necessidades específicas, todas as formas de vida.

Em seu relato o autor deixa claro que os povos indígenas da época estavam em constante evolução, visando sua sobrevivência e satisfação de suas necessidades: Estas necessidade incluíam a organização de técnicas agrícolas ea adequação ao clima.

Homens, mulheres e crianças, cada um desempenhava o seu papel na etnia. As mulheres trabalhavam na roça, nos afazeres domésticos e tomavam conta das crianças, nunca as deixavam sozinhas, tinham a responsabilidade de passar os

¹⁰ Nomes em Tupi.

ensinamentos; as crianças deviam acompanhar os adultos em todos os serviços e os homens eram guerreiros, responsáveis pela caça, pela pesca e por tomar conta da aldeia, para que ela não fosse invadida pelos seus inimigos.

Era através da repetição que os grupos nativos apreendiam os seus conhecimentos e isso se mantém até hoje, o que é de muita utilidade, principalmente quando se trabalha visando a manutenção das línguas indígenas das aldeias. Desde cedo as crianças aprendem a língua. A presença de deficientes na etnia destoava e mesmo agredia o padrão estabelecido, que todos deveriam seguir, uma vez que muitas dessas pessoas com deficiência não podiam seguir esse padrão.

A educação não visava preparar o homem para a experiência nova, mas para conformar-se aos outros, sem perder a capacidade de realizar-se como pessoa e de ser útil à coletividade como um todo. Isso pressupõe que o índio era adestrado tanto para "fazer certas coisas" quanto para "ser" homem, segundo certos ideais da pessoa humana. Como enfatiza André Thevet (1944, p.69):

As crianças (ao nascerem) são lavadas de corpo inteiro, assim que estejam sobre a terra. Depois, mete-se nelas pequenas jarreteiras abaixo do joelho, e dizem que é de medo de ser torto. Não se vê de forma alguma nem tortos nem corcundas, pelo menos são poucos, se existem, e tornam-se direitos, e bem formados, e desde que nascem não colocam nada por cima delas, e sem guarda. Do que resulta (o que as mães muito temem) que, deixando-se a maior parte do tempo que elas andem sozinhas, tão logo sejam um pouco fortes para se arrastarem pela areia, a maioria delas a come, e não está no poder dos pais protegê-las, o que faz com que a maior parte delas morra na idade de 6 a 7 anos.

Conforme esclarece o Padre José de Anchieta (apud FERNANDEZ, 1949, p. 183):

[...] salvo um que, porque nasceu sem nariz e com não sei que outras enfermidades, o mandam logo um irmão de seu pai enterrar sem nê-lo saber, que assim fazem a todos os que nascem com alguma falta ou deformidade, e por isso mui raramente se acha algum coxo, torto ou mudo nesta nação.

O sistema tende a resguardar o indivíduo e a coletividade do aparecimento contínuo de situações que acarretam alterações bruscas, mais ou menos profundas, diferentes da rotina consagrada pelas tradições e capazes de abalar a estabilidade da ordem social. A incapacidade de os indivíduos atingirem certas metas ou objetivos podia produzir frustrações.

O lema desse povo era "[...] aprender a fazer, fazendo" (FERNANDEZ, 1949, p.185). Daí não ser admissível a presença de pessoas deficientes entre esses povos, pois era necessário passar, de geração em geração, a herança cultural, com apropriação de técnicas, conhecimentos e tradições, levando em conta que essa herança é reprodutivista, universal e invariável. Para eles, tornava-se inviável a existência de índios com deficiências, que não pudessem desenvolver plenamente as suas possibilidades biopsicossociais.

No início da colonização variadas foram as discussões em relação à nova terra: a econômica, a política e os índios do Brasil. Em relação aos índios, Michel Montaigne contribuiu com o seu ensaio "Os Canibais", em que descreve os lugares-comuns, as características e as vivências dos então considerados "selvagens". Nesse ensaio ele evidenciou a igualdade, o idealismo e a liberdade que imperavam entre os indígenas. As ideias levantadas por Montaigne serviram para classificar os habitantes das Américas como bons ou maus selvagens (MONTAIGNE, 1965).

Ainda hoje, entre os não índios, as ideias sobre os indígenas são dicotômicas e controversas. Vão desde bonzinhos até preguiçosos e perseguidores das terras alheias. Isso é muito grave, pois conduz a comunidade a estar sempre de um lado ou do outro, a depender dos episódios da história e não da vida real.

O desafio que se colocava naquele momento era entender que os nativos da terra descoberta (para os portugueses) ou invadidas (para os autóctones), possuíam um modo de viver próprio e que essa questão permeava uma experiência social e política que não era pelos colonizadores. O europeus de então, no caso, os portugueses, pensavam a humanidade como única e homogênea. Assim, o choque entre culturas foi inevitável, ao se defrontarem com uma civilização que tinha identidade, costumes, ritos, ou seja, uma diversidade sociocultural de certa forma invejável para a sociedade portuguesa da época (GEERTZ, 2007). Para alguns estudiosos, desde os primórdios da colonização entender a coMvivência entre/com os índios era imprescindível para os novos donos da terra, visando o sucesso da colonização e sua proóprria sobrevivência.

O Brasil, em sua história, registra inúmeros feitos que engrandecem os portugueses, alguns quase incríveis, vistos de uma perspectiva moderna. Porém, se houve heroísmo e coragem, entre os brancos, não foi diferente do lado dos índios. O que aconteceu é que, ao contrário do colonizador, seu heroísmo e sua coragem

não movimentaram a história, não foram devidamente enfatizados nos registros da memória histórica, perdendo-se irremediavelmente com a destruição do mundo em que viviam.

2.2.1.2 O índio hoje - alicerce para o futuro

A permanência da questão indígena deve-se não somente às lembranças históricas, à presença dos sobreviventes, à continuidade de sua estrutura, mas também à sua influência ideológica na formação da nacionalidade brasileira. A constatação de que constituem uma parte muito pequena da população brasileira não atesta, de modo algum, a inexorabilidade de seu fim, pois se encontram, hoje em dia, em processo de crescimento demográfico, revitalizando e valorizando suas culturas e o seu modo de vida.

É claro e evidente que o saldo é negativo para o índio. Muitas das comunidades que vivem hoje, no Brasil, não falam o seu idioma original. Os povos indígenas detêm, por direito, a posse efetiva, oficial ou potencialmente, de cerca de 7% do território nacional e, de acordo com o IBGE, no censo de 2010 haviam cerca de 817.963 índios fazendo parte da população brasileira.

A Fundação Nacional do Índio (FUNAI)¹¹ obviamente não cumpriu a sua função. Ou seja, não conseguiu concretizar uma política indigenista com um novo olhar e um novo papel para os índios no panorama nacional. Exige-se uma nova postura indigenista, que será construída primordialmente por eles próprios, em função das opções que vierem a adotar em contextos históricos e concretos, retomando, adaptando e reatualizando elementos culturais, valores e sentimentos que os caracterizam. Mas isso, em grande medida, depende também dos brasileiros, da capacidade de enfrentar os problemas nacionais sem utilizar o índio como válvula de escape para questões sociais não resolvidas. E, sobretudo, depende da capacidade de lidar com a diferença, considerando as culturas indígenas como parte dessa diversidade étnica e regional que constitui um patrimônio a zelar, expressando a riqueza e a complexidade do país.

¹¹ Órgão do governo encarregado da questão indígena, criado com a função precípua de demarcar terras para os índios, até 1978.

A convivência com os indígenas se faz necessária, uma vez que alteridade e a diferença estão na pauta de discussão em diferentes fóruns e níveis governamentais, no Brasil e no mundo. Estar na pauta das discussões é praticamente uma imposição para as nações. Vale destacar alguns trechos de instrumentos legais que estabelecem as diretrizes para a inclusão dos índios na educação, na cultura e nos desportos. Dentre estes textos constitucionais e infraconstitucionais que asseguram direitos aos indígenas podem ser incluídos: a Constituição do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e a Lei nº 11.6458/2008

1. Constituição do Brasil de 1988:

TÍTULO VIII – DA ORDEM SOCIAL

CAPÍTULO III – DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO

SEÇÃO I – DA EDUCAÇÃO

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

SEÇÃO II – DA CULTURA

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

CAPÍTULO VII – DOS ÍNDIOS.

Art. 231. 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.

§ 1º - São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º - As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se à sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º - O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º - As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º - É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, "ad referendum" do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no

interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º - São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa fé.

§ 7º - Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, § 3º e § 4º.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

2. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96

Art 32...

§ 3º. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 78º. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

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

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

Art. 79º. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º. Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º. Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

3. Lei 11.645, de 10 de março de 2008 - Altera a Lei 9394/96 e inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Tanto a Constituição de 1988, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, confirmam os direitos dos povos indígenas, principalmente no que diz respeito a costumes, línguas, crenças e tradições e é através da educação que esses direitos são perpassados em processo constante de reelaboração cultural. Entretanto a Lei 11.645 traz a obrigatoriedade do ensino deste tema nas escolas da Rede Nacional de Ensino. Assim, na atualidade, além da educação garantir os direitos dos povos indígenas, o currículo escolar da educação básica e superior deve incluir a temática indígena nas suas matrizes curriculares. Estas determinações legais evidentemente colocaram, tanto os negros como os índios, na pauta da discussão e isso gera uma maior reflexão acerca da questão, tentando chegar a um maior entendimento, a um consenso, e, conseqüentemente, a um maior respeito à alteridade do outro.

Todavia, para os indígenas esse fato pode gerar ainda mais discriminação, uma vez que, de modo geral os brasileiros nada sabem sobre os índios, ou simplesmente os conhecem pelas manchetes de jornais e revistas de TV, que apenas retratam a visão dos colonizadores. No geral, o único meio que os professores utilizam para adquirir conhecimentos sobre os índios é o livro didático e esses passam uma visão preconceituosa, retratando os índios como preguiçosos ou canibais, ou, no sentido oposto, marcando-o como estigma do bom selvagem de Montaigne (1965).

Geralmente, o livro didático transmite a mensagem de que os povos indígenas brasileiros são um só povo, não esclarecendo suas subdivisões, suas peculiaridades, interesses e necessidades: os Terena, Pankararé, Fulni-ô, Kikiki, Kariri, Pataxó, Pataxo hã, hã hã, Tuxa, Tubalalá, etc. (Anexo A)

Urge conhecer os povos indígenas do Brasil, seu papel na cultura e na história do país, para entender e fazer valer a legislação que legitimamente coloca o índio no lugar em que ele deve estar – como cidadão brasileiro, dotado de direitos e deveres, conhecedores de práticas e saberes até hoje desconhecidos por muitos brasileiros, de modo que “apaguem” de vez a imagem negativa e distorcida sobre os índios e compreendam que eles não são, e de forma nenhuma podem ser retratados como nesta cantiga escolar:

Vive na tribo
Comendo raiz
Caçando e pescando
Guerreiro feliz
A oca é a morada
Cacique é o guerreiro
A taba é a aldeia
E o pajé é o feiticeiro
Foram os primeiros habitantes do Brasil
Salve o dia do índio
19 de abril!

Os povos indígenas brasileiros são a expressão da verdadeira diversidade, nos costumes e crenças, nas artes, nas diferentes etnias, no seu modo de ser, e contribuem para essa pátria se tornar mais humanizada e mais coletiva, pois sua luta é sempre em prol da coletividade e do desenvolvimento em conjunto. Nesse intuito, urge a necessidade de se discutir o ser indígena.

No Nordeste brasileiro, localizam-se vários povos indígenas, cujas características são semelhantes, no âmbito cultural e geográfico. Nesta região se encontram povos com identidades específicas, com possibilidades de emergirem historicamente na categoria de índios do Nordeste, inseridos num movimento indígena mais amplo que possa orientá-los a assumir a sua identidade.

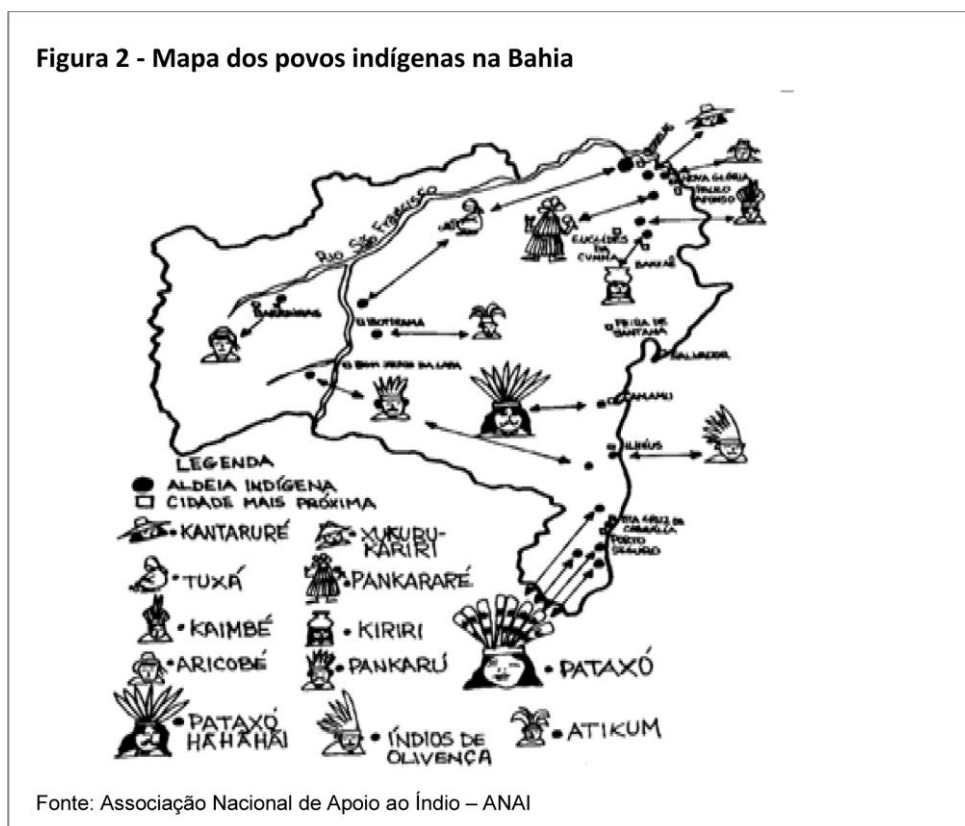
Segundo a Funai, no Nordeste, estão mais de 23 povos indígenas, que estão espalhados em 43 áreas, em 6 estados (Bahia, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Paraíba, Ceará). A questão indígena, no Brasil, é muito discutida hoje, pois vários órgãos governamentais e não governamentais vêm trabalhando junto às etnias para a retomada da identidade social, cultural, política e educacional.

2.2.2 Os índios da Bahia

Os povos indígenas habitantes na Bahia estão concentrados de sul a nordeste do Estado, atualmente totalizam 14 (quartoze) povos reconhecidos e 2 (dois) em luta pelo reconhecimento.

A distribuição territorial (Figura 2)¹² e caracterização (Quadro 1) dos povos indígenas na Bahia estão inseridas em dois contextos (SAMPAIO, a. d.):

- Ao norte do Estado, onde a população indígena foi reunida em aldeamentos por missionários religiosos;
- Ao sul e extremo sul do estado, onde os aldeamentos foram implantados na segunda metade do século XVI. Os últimos grupos indígenas aldeados foram os Pataxó hã hã hã e os Baenã e foram atraídos ao Posto Caramuru do Serviço de Proteção aos Índios no atual município de Itaju da Colônia.



No final da década de 70 se consolidava, em todo o país, o novo indigenismo, tanto em relação à legislação como no apoio de organizações não governamentais. Existia um ambiente ainda muito acirrado nas discussões com os povos indígenas em todo o país e na Bahia não poderia ser diferente. As Universidades aprofundam seus estudos sobre os povos indígenas, através de programas de pesquisas. Fruto desse esforço hoje existe o Programa de Pesquisas

¹² No mapa, estão faltando alguns povos indígenas, a saber, Kariri - Xokó/Fulni-ô, Payayá, Truká, Tumbalalá. Os Tupinambá são os índios de Olivença.

Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro – Pineb. Um fato marcante foi o que aconteceu com os Pankararé, no final dos anos 70.

Quadro 1 – Demonstrativo dos povos indígenas na Bahia

Nº	Nomes	Outros nomes ou grafias	Família Linguística	População	Fonte
1	Atikum	Aticum	Tupi-guarani	5.183	Funasa 2010
2	Kaimbé			710	Funasa 2006
3	Kantaruré	Cantaruré Pankararu		340	Funasa 2010
4	Kiriri	Kariri		2.182	Funasa 2010
5	Pankararé			1640	Funasa 2010
6	Pankaru	Pankaru-Salambaia		179	Funasa 2010
7	Pataxo	Patachó, Patashó, Pataso	Maxacali	11.833	Funasa 2010
8	Pataxo Há Há Hãe		Maxacali	2.375	Funasa 2010
9	Truka	Truka-tupa		30.078	Funasa 2010
10	Tumbalala			1.160	Funasa 2010
11	Tuxa			2.142	Funasa 2010
12	Xukuru-kariri	Xucuru		2.626	Funasa 2010
13	Payayá				
14	Tupinambá				
15	Kariri-xokó e Fulnió				

Fonte: Povos Indígenas no Brasil, disponível em <www.pib.socioambiental.org> e Secretaria de Educação do Estado da Bahia, através da Coordenação de Educação Indígena.

Exemplo marcante desse processo à época foi a luta dos Pankararé, concentrados no Brejo do Burgo, à entrada do Raso da Catarina, pela defesa de suas exíguas áreas agricultáveis - os "brejos" - crescentemente invadidas; e pelo seu "reconhecimento" étnico oficial, liderados pelo seu cacique Ângelo Xavier - de incansável disposição para a luta pela garantia dos direitos indígenas ao seu povo, após anos de um duro exílio de migrante nordestino despossuído na cidade de São Paulo - e sob inspiração dos seus parentes Pankararu, então já "reconhecidos", que vivem do lado pernambucano do São Francisco mas que são, como os Pankararé, egressos da antiga missão do Curral dos Bois, no sítio da primitiva sede do atual município de Glória. A surdez das autoridades governamentais da época aos clamores dos Pankararé só fez aguçar os conflitos entre índios e "posseiros" no Brejo do Burgo, o que culminou com o assassinato do cacique Ângelo na véspera do Natal de 1979, mesmo mês em que se deu em Salvador a organização inicial da Anaí (atual Associação Nacional de Ação Indigenista). O assassinato de Ângelo - jamais punido - trouxe à consciência da opinião pública no estado uma primeira evidência trágica da presença de conflitos graves envolvendo povos indígenas na Bahia, um dado que permanece, desde então, permanentemente atualizado ao longo das décadas seguintes (SAMPAIO, a. d.).

Após décadas de tomadas e retomadas de terras, com lutas, mortes e conflitos, hoje existem na Bahia povos indígenas reconhecidos como os povos do

Nordeste. Mas, para manter esse reconhecimento travam lutas incessantes na retomada das terras concomitantemente, acontecem lutas sociais marcantes, como a formação de magistério indígena para a educação básica nas séries iniciais e, mais recentemente, em parceria com Universidades, a formação específica, em nível superior, de quase 250 indígenas. Um fato inédito foi a aprovação, pela Assembleia Legislativa da Bahia, no dia 22 de dezembro de 2010, da carreira de Professor Indígena no quadro do Magistério Público do Estado da Bahia – Lei nº 12.046/2011.

A Secretaria de Educação do Estado da Bahia, através da Coordenação da Educação Indígena, apontou a existência de mais de 20 povos descobertos na Bahia, mas que ainda não obtiveram reconhecimento como povo indígena. Esses povos são sujeitos da história e cada um luta da forma como o contexto permite. Alguns, com armas de fogo, outros, com artesanato e outros, com a própria ancestralidade, se mostrando ao mundo de forma a favorecer a incorporação dos seus ideais e o compartilhamento de ações com outros indígenas. Entretanto, sistematicamente tal direito lhes é negado, sob a justificativa de não existirem mais suas origens, suas práticas rituais e até mesmo seus territórios.

Inúmeras atrocidades sofreram os índios da Bahia ao longo do processo de colonização. Na Bahia ocorreram os primeiros encontros dos indígenas com os colonizadores; conseqüentemente, houve maior tempo de domínio/assimilação de uma cultura pela outra e as perdas foram mais severas, principalmente no que diz respeito à língua materna, da qual até hoje a maioria das etnias não encontrou nenhum vestígio. Desde 2002¹⁴, o movimento indígena tem crescido e se ampliado, fortalecendo as discussões perante o governo e suas secretarias. Essas discussões ora são tensas, ora são harmoniosas e amigáveis, mas sempre são significativas para a construção da identidade indígena.

Passado, presente e futuro são elos de uma mesma cadeia que busca reconstituir o índio como sujeito da sua própria história. E ser sujeito da história significa ter direitos respeitados, ou seja, o direito de ser índio. Urge, então, dominar o futuro, buscando superar a privação, desmascarando-a mediante o resgate cuidadoso dos fragmentos históricos. O fortalecimento de sua identidade étnica,

¹⁴ Segundo o documento Educação Escolar Indígena na Bahia: O diálogo como princípio na construção da política pública da Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

consequentemente, fica na dependência de fragmentos do passado, pela circunscrição de todos os povos indígenas. Essa identidade será alcançada mediante o atendimento das exigências históricas, o que conduz a uma unidade na diversidade.

2.3 O LUGAR DA DEFICIÊNCIA ENTRE OS ÍNDIOS

Os relatos de Padre Anchieta (FERNANDES, 1941) permitem conhecer algumas atitudes dos indígenas, nos primórdios da colonização, a respeito de como eram tratados aqueles que apresentavam deficiências, havia atitude de aceitação, de abandono e até de extermínio das pessoas com deficiência. Exemplo disso acontecia com os Tupinambás: quando um índio adquiria a deficiência por ferimentos graves de guerra, de caça, ou devido a acidentes na floresta, era deixado na sua cabana à vontade, entretanto, praticamente sem contato algum com o restante da etnia, na verdade abandonado. Algumas destas pessoas com deficiência, porque não podiam participar das atividades da etnia, não aceitavam mais comida e morriam de fome, o que para eles representava dignidade.

Casos similares ocorriam com os índios da América pré-colombiana: os maias, os astecas e os incas também tinham atitudes de aceitação, abandono ou extermínio em relação aos diferentes. Silva (1986) lembra que essas anomalias sempre existiram na história da humanidade:

Anomalias físicas ou mentais, deformações congênitas, amputações traumáticas, doenças graves e de consequências incapacitantes, sejam elas de natureza transitória ou permanente, são tão antigas quanto a própria humanidade (p. 21).

Muitas atitudes dos índios na época pré-colombiana tinham em relação à pessoa com deficiência continuam a vigorar em muitos povos indígenas do Brasil, principalmente os povos do norte, que exterminam as suas crianças que nascem com deficiência ou ainda aquelas que a adquirem. Este costume tem relação com a cultura de cada povo. A forma como a convivência acontece nas etnias indígenas determina a ação, e essa ação sempre está respaldada por uma justificativa política, econômica ou mesmo da ancestralidade.

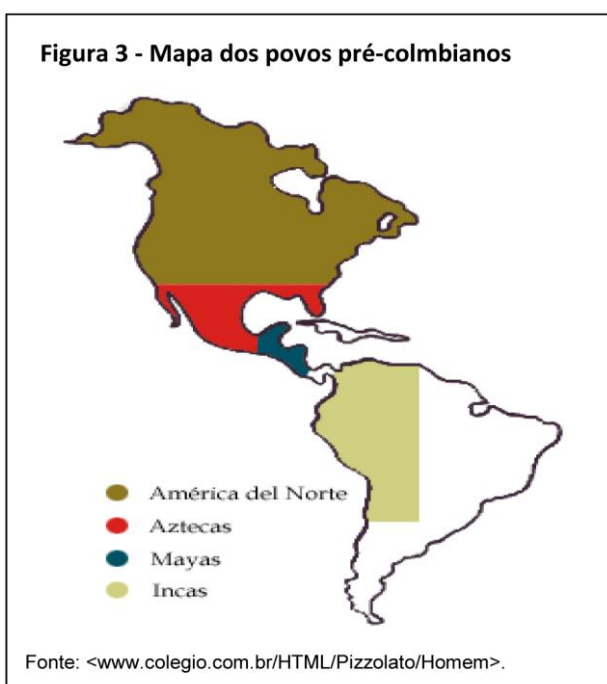
Acredita-se que alguns integrantes dos incas chegaram até o Brasil, através das matas e do rio Amazonas para se salvaguardar dos massacres, de frio e das doenças. Trouxeram consigo os costumes e práticas em relação ao índio com deficiência, e essas práticas, iam da aceitação até o extermínio de ameríndios com deficiência, que não podiam fazer parte da guerra ou poderiam colocar em risco a comunidade porque não se locomoviam (ADELSON, 2005). De um extremo a outro, a inclusão entre os índios brasileiros seguiu o mesmo caminho e até hoje se configura como um assunto de controvérsias e rupturas. Deste modo procurar-se-á discutir a deficiência entre os índios pré-colombianos na tentativa de entender um pouco o agir dos índios no Brasil, nos dias de hoje, em relação à deficiência.

2.3.1 A deficiência entre os índios da América pré-colombiana: primeiras civilizações

É sabido que nas Américas habitavam povos que, na perspectiva do europeu, usufruíam das mais fascinantes riquezas. Dentre estes povos das Américas, chamados ameríndios, existiam pessoas com deficiência e cada povo, de acordo com a sua cultura, determinava o destino da pessoa com deficiência. E esse destino seguia geralmente dois caminhos: o caminho do acolhimento, tolerância e aceitação e o caminho da aniquilação, do extermínio. Atitudes extremamente contraditórias, que iam desde a aceitação e o respeito, até a mais completa rejeição, indo até a eliminação. As pessoas que faziam parte deste grupo eram os doentes, velhos, deficientes físicos, mutilados de guerras, anões etc. É importante acentuar que, tanto os povos mais cultos e sofisticados como os mais rudes e agressivos adotavam essa atitude divergente.

Dos povos que habitavam as Américas, os três mais discutidos e estudados são os povos pré-colombianos: Maias, Astecas e Incas (Figura 3). São povos considerados alóctones, pois, segundo os pesquisadores, tiveram origem fora do continente americano. Duas hipóteses tentam explicar sua origem: a primeira, que chegaram ao continente pelo Estreito de Behring e a segunda por vias marítimas (MORAES, 1998).

2.3.1.1 Percepção da Deficiência entre os Maias



Os **povos Maias** viviam nas florestas da Guatemala e Honduras entre os séculos IV a. C. e IX a. C. É a mais antiga civilização, embora não tenha atingido o mesmo nível de desenvolvimento de outras civilizações. Viviam em grupos étnicos e linguísticos e ocuparam a América Central por mais de vinte anos. Tiveram grande evolução na matemática e astronomia. A nobreza maia incluía sacerdotes, guerreiros, comerciantes, além dos chefes das cidades-estados, eleitos a cada três

anos e, nestas cidades existia a escravidão. Tiveram uma grande ascendência intelectual; onde alguns europeus chegaram a compará-los com os gregos, pela sua importância cultural. Os maias harmoizaram o calendário com o ano solar e elaboraram informações importantes para as fases da lua.

As construções dos maias são formas fabulosas. O objetivo das criações era o culto religioso. Tinham escadarias, frisos e lapides. As escadas conduziam os sacerdotes para o interior da pirâmide e o povo ficava na base. Diante das gigantescas construções ainda não se entende como ou porquê de uma hora para outra, as cidades foram abandonadas completamente pelos seus integrantes (mais ou menos no 600 a. C.), fazendo com que as florestas tomassem conta das suas construções, formando verdadeiras ruínas. Algumas hipóteses apontam para a exploração indevida dos meios de subsistência ou invasões bárbaras. Mais tarde, um novo império maia foi erguido e a sua cultura foi reestabelecida até a chegada dos espanhóis. Os seus livros foram queimados pelos padres, alegando que eram escritos demoníacos; na verdade eles sabiam que aqueles escritos nada tinha de demoníacos e poderiam propagar a cultura Maia (MORAES, 1998).

Para muitos povos na antiguidade, bem como para os Maias, a deficiência era um castigo de Deus. Não se tem um número exato de pessoas com deficiência

entre esses povos, principalmente porque as famílias escondiam os seus filhos com medo das retaliações da sociedade; além do mais, essas pessoas não tinham acesso aos serviços e aos trabalhos que eram estabelecidos para a sua classe, já que a sociedade era altamente hierarquizada (SILVA, 1986).

Ainda hoje é complicado falar com uma família Maia sobre deficiência já que é um tema altamente delicado, um vez que envolve a perda da alma e a punição dos deuses. Assim, nem sempre estão dispostos a falar sobre o assunto¹⁵.

O que se encontrava, em grande número, entre os Maias, eram os anões, retratados em pedras ou em urnas funerárias, aparecendo, principalmente, para diversão nas festas, ou como escravos. Muitos morreram, nessas condições já que eram abusados por seus donos ou enviados como presentes (ADELSON, 2005a).

2.3.1.2 Percepção de deficiência entre os Astecas

Os **Astecas** eram politeístas e a sua monarquia era hereditária. Acreditavam terem sido escolhidos por deuses astrais e naturais. Sua economia era baseada na agricultura, pesca e caça, sua sociedade hierarquizada, com mobilidade social. Dentre os Astecas existia a escravidão e a cobrança de tributos, determinando ainda mais a separação entre as classes. O sacrifício Asteca era severo e objetivava fazer oferendas, cultuar os deuses ou fazer festas para os dirigentes. Acreditavam que o sangue humano fazia a terra não parar. Possuíam um calendário próprio e a sua escrita era pictórica. Apresentavam um relativo conhecimento sobre a anatomia humana e conseguiam curar algumas doenças (SOUSTELLE, 1983).

Estabeleceram-se onde hoje é a cidade do México, em meados do século XIV, quando foi fundada a cidade de Tenochtitlan. Chegaram a fazer fronteira com os Maias, mas foram dezimadas com a chegada dos espanhóis, em 1519.

Os povos Astecas, embora tivessem uma prática de sacrifício muito cruel, não sacrificavam as pessoas com deficiência, pois os sacrifícios eram para adoração e culto aos deuses e uma pessoa com anomalias não poderia ser sacrificada. Entretanto, por ordem de Montezuma, Deus maior entre os Astecas, as pessoas com deficiências deveriam ser guardadas em locais parecidos com os atuais jardins

¹⁵ Informações disponíveis em <<http://www.multicsd.org/doku.php?id=mayan>>. Acesso: 30 de abril de 2012.

zoológicos, para que pudessem ser ridicularizadas (COMISSÃO PASTORAL DE DIREITOS HUMANOS, 1997).

2.3.1.3 Percepção de deficiência entre os Incas

O império **Inca** perdurou do ano de 1200 até 1533 e sua extensão atingiu terras onde hoje se encontram o Chile, a Bolívia, o Peru e o Equador. Os Incas formaram uma sociedade essencialmente agrícola e desenvolveram um plantio em forma de escada, aproveitando o relevo do local onde viviam. Existia um sistema de pagamento de tributos, mas aquele que não conseguia pagar poderia, durante alguns meses trabalhar para o Estado. O Imperador era conhecido como “O Inca”, a liderança mais importante, existiam ainda os nobres, os líderes religiosos, os líderes militares, os governadores e os camponeses (MELATTI, 1985).

Existia uma dualidade no culto inca: o bem e o mal. Realizavam sacrifícios de animais e humanos para o culto aos deuses, agradecer a boa colheita ou ainda demonstrar vitória sobre um inimigo. Dentre os vários templos construídos, o mais importante era o dedicado ao deus Sol, em Cuzco, com uma circunferência de 360°. A arquitetura inca é a grande relevância deste povo, incluindo templos, casas, estradas que duraram cerca de 100 anos para ficar prontos. Outro aspecto importante da Civilização Inca foi o correio, que era realizada por mensageiros que se revezavam durante o caminho.

Para os povos Incas, as pessoas com deficiência estavam endemoniadas e a forma encontrada por eles para a retirada dos espíritos maus era a prática da trepanação craniana, pois acreditavam que os maus espíritos habitavam a cabeça da pessoa com deficiência. Essa prática consistia em fazer um buraco no crânio e a partir da sangria o espírito era removido (SILVA, 1986).

No Brasil, diferentes etnias adotavam atitudes de aceitação, segregação e extermínio. Não se sabe ao certo se os índios pré-colombianos influenciaram os índios brasileiros em virtude de sua entrada, principalmente na Amazônia, devido as guerras, para se proteger do frio ou de inimigos. Na verdade, o que se tem é mera especulação, pois em uma área tão grande como a do Brasil podem ter havido várias áreas de penetração. Entretanto, o mais importante é tentar registrar o lugar da deficiência entre os indígenas, no Brasil de hoje.

2.3.2 O lugar da deficiência entre os índios brasileiros

A deficiência é uma questão discutida em todos os âmbitos da sociedade. Discute-se a escolarização da pessoa com deficiência, bem como a sua inserção no mercado de trabalho e a sua inserção social. Hoje todas as deficiências já possuem metodologias específicas para mediar a aprendizagem. As discussões entre escola regular e escola especial então cada vez mais acirradas e cada vez mais os cursos de formação de professores abordam essa temática.

Entretanto, existe uma grande questão: quando se fala em deficiência sensorial e física, em transtorno global do desenvolvimento e em altas habilidades entre as etnias indígenas o fato causa bastante estranheza. Estranheza para os não indígenas, como para os indígenas. Para os não indígenas, porque estas abordagens colocam o índio em um lugar de mito, história passada, coisa bonita para branco vê. Os indígenas porque essa questão remete hoje a sentimentos de aceitação, segregação ou até de extermínio. Este último, o extermínio, ainda é muito comum entre as etnias do norte do Brasil: em nome da cultura são exterminadas as crianças que nascem com deficiências ou são enterradas vivas. A discussão é nova, entretanto, o problema é antigo e existe entre os índios desde quando os primeiros indígenas começaram a existir, como foi visto no item anterior.

É uma questão bastante complicada, pois envolve a cultura daquele que vive em função de ritos e procedimentos que buscam a ancestralidade para resolver todos os problemas. Existem hoje algumas organizações não governamentais que lutam para abolir este costume, como a Atini – Voz pela Vida, com a proposta de dar voz aos índios que não concordam com o infanticídio, dando-lhes amparo e acolhimento sem exceção¹⁶. Souza (2012) informa que a prática de eliminação¹⁷ de crianças com deficiência é crescente a cada ano; no ano de 2003, entre os Yanomami, 104 crianças de zero a nove anos de idade; destas, 98 foram mortas pela mãe¹⁸. Em outra aldeia dos Yanomami, 68 crianças foram vítimas de infanticídio¹⁹ estes fatos ocorrem por diversas razões:

¹⁶ Maiores informações, consultar o site da Atini – Voz pela Vida, disponível em <<http://atini.org>>.

¹⁷ A eliminação de crianças é chamada de infanticídio, pelos órgãos que são contrários a essa prática. Entretanto, os índios da Bahia que não têm essa prática consideram essa uma palavra que não se adéqua à questão, que está ligada aos costumes de um povo.

¹⁸ Informações segundo a Folha de Boa Vista, edição de 11/03/2005.

¹⁹ Informações segundo a Folha Brasil Norte, edição de 26/05/2004.

Em muitas tribos quando uma índia estar para dar luz, ela vai sozinha para a floresta, ainda que seja muito jovem e aquele for seu primeiro filho. Se a criança é perfeita e nasce com o sexo desejado, a mãe a trará de volta para a tribo. Mas se tiver algum defeito real ou suposto (lábio leporino, ou alguma marca de nascimento na pele, tratar-se de gemios ou pertencer a sexo não desejado, provier de mãe solteira ou pertencer a uma família considerada grande a criança será afogada ou estrangulada, ou enterrada viva, ou então simplesmente deixada na mata para morrer. Mau sinal. A superstição reina. Existe um silêncio [...].

A presença de pessoas com deficiência pode desencadear um desequilíbrio a sociedade estruturada. Pessoas malformadas não estão aptas para o plantio, a caça e a luta pela terra. Os Kamaiurá (PAGLIARO, 2004) eliminam muitas crianças por essas razões, onde a ideologia presente é que todos são responsáveis pela manutenção de todos; portanto, não se admite um ser que não possa cuidar de outro. Isso confirma o que já enfatizou José de Anchieta (FERNANDEZ, 1949): o índio vive para a comunidade e todos ajudam uns aos outros. Na etnia Pankararé nenhuma criança fica sem casa, sem comida, ou ainda, no horário de meio dia ou seis horas ninguém fica na rua sem amparo. Dá para perceber com clareza que as questões políticas que hoje envolvem as nações indígenas fazem com que as divisões aconteçam dentro do próprio povo, gerando uma fragmentação na ideologia como também nas ações.

Para os Yanomami, a presença de um índio com deficiência está ligada à estrutura socialmente enraizada na comunidade, em que um ser com defeito é considerado um ser em eterna dependência, então a morte seria a melhor saída. Na verdade a questão está ligada à cultura e à ancestralidade e a Funai e muitos indigenistas fortalecem a ideia de que cada povo deve ter autonomia para realizar as suas práticas de acordo com a sua tradição.

Cada povo tem uma justificativa para as suas ações em relação ao índio com deficiência, todas ligadas à ancestralidade e a tradições culturais:

Matam-se cães quando estão com raiva; exterminam-se touros bravios; cortam-se as cabeças das ovelhas enfermas para que as demais não sejam contaminadas; matamos os fetos e os recém-nascidos monstruosos; se nascerem defeituosos e monstruosos afogamo-los, não devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis. (SÊNECA *apud* SILVA, 1986, p. 129)

Sempre existe uma justificativa para a ação. Uma justificativa sempre concreta e racional na perspectiva dos indígenas, que lutam pela terra e estão em

guerra. Mas, na perspectiva dos não indígenas, uma prática que fere o direito constitucional à vida.

A constituição brasileira, ao abraçar a doutrina da proteção integral e garantir a todas as crianças brasileiras o direito fundamental à família, teria excepcionado à criança indígena o amor parental, privando-a da alegria de pronunciar a palavra pai e mãe em qualquer língua que seja, em prol do respeito aos seus costumes? (SOUZA, 2012)

A própria Funai aceita a questão do relativismo cultural para justificar o infanticídio. A alta taxa de mortalidade infantil entre os povos indígenas esconde na verdade essa prática²⁰. De acordo com o Censo (2010), de mil crianças indígenas nascidas vivas, 51,4 morreram antes de completar um ano de vida, chegando a 74,6% a mortalidade infantil.

O projeto Atini²¹ informa que a prática da eliminação de crianças está presente em várias etnias: os uaiuai, bororo, mehinaco, tapirapé, ticuna, amondaua, uru-eu-uau-uau, suruwaha, deni, jarawara, jaminawa, waurá, kuikuro, kamayurá, parintintin, yanomami, paracanã e kajabi.

Mesmo com toda essa polêmica em torno do infanticídio, alguns pesquisadores trabalham no sentido de diminuir a diferença que existe dentro da diferença. O que se quer não é ir de encontro à cultura de cada etnia, e, sim, encontrar maneiras de demonstrar aos indígenas as ferramentas já descobertas para trabalhar com cada deficiência e, a partir daí, deixar cada povo resolver o que fazer com estas informações. A questão é encontrar outra forma de inserir o índio com deficiência nas diversas atividades da etnia. Alguns estudos abordam esta temática:

- Correia (2002, 2009, 2010, 2011), que trata de deficiência entre os índios Pankararé e como esses percebiam os índios com deficiência; “Por uma Pedagogia da Memória”: o professor no resgate da história indígena no Brasil; e uma discussão sobre os novos olhares da educação especial;

²⁰ Maiores informações, acesse <<http://www.atinihakani.org>>.

²¹ Projeto Atini, quer dizer, voz pela vida. Organização não governamental conhecida internacionalmente por sua atuação pioneira na defesa do direito das crianças indígenas. A Atini é formada por líderes indígenas, antropólogos, linguístas, advogados, religiosos, políticos e educadores, e nutre profundo respeito pelas culturas indígenas. Nasceu em função da luta de uma mulher, Muwaji Suruwahá, que queria preservar a vida de sua filha Iganani, que tem Paralisia Cerebral. A vida dessa indígena ganhou repercussão nacional quando ela, no Fantástico, programa da TV Globo de Jornalismo, afirmou que deixaria a convivência com a sua etnia se fosse para manter sua filha viva. Hoje a criança é atendida pelo Hospital Sarah Kubitschek de Brasília.

- Verene (2005), que discute as políticas públicas para populações indígenas com necessidades educativas especiais em Rondônia, identificando as diferentes tipologias, proveniências e etnias, diagnosticando as ações dos órgãos públicos e seus atendimentos;
- Armiato e Bruno (2009), que fizeram o mapeamento e a identificação da deficiência visual em crianças indígenas nas aldeias de Dourado;
- Souza e Bruno (2010): estudo sobre crianças com deficiência nas aldeias de Paranhos;
- Silva e Bruno (2011): atendimento educacional especializado nas aldeias indígenas do município de Dourado;
- Lima e Bruno (2011): diálogo entre Educação Especial e Educação Escolar Indígena;
- Coelho e Bruno(2011): surdez na escola indígena dos Guarani-Kaiawa.

Esses estudos marcam o início da discussão em torno da questão indígena, uma vez que têm a coragem de investigar uma situação que constitui um grande desafio: o índio com deficiência. O propósito é mostrar às lideranças indígenas que os não indígenas descobriram técnicas, formas, modos que podem contribuir com a inserção desse índio nas ações da etnia e que estas técnicas podem estar à disposição dos povos, sem, entretanto, interferir na sua cultura. É fazer com que a tradição ocorra sem perder a chance de chegar a tradução (HALL, 2006), Pois, como afirma Sasaki (1997, p.41):

Inclusão social é o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral, no qual as pessoas ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

No Nordeste, não foi encontrado relato de etnias indígenas que realizam o infanticídio. Os índios com deficiência convivem nas etnias e, no caso do Estado da Bahia, por exemplo, foi encontrado, pela pesquisadora, um número significativo de idosos, não só na etnia Pankararé, como em outras etnias. Isso demonstra que as

peças com deficiência nas etnias indígenas da Bahia não são exterminadas assim que nascem ou quando adquirem a deficiência.

Mesmo existindo, em algumas etnias indígenas, o resguardo dos seus filhos dos olhares alheios, ou a definição da deficiência como marca ou punição da espiritualidade, ainda assim elas estão aparecendo, principalmente a criança surda que apresenta uma deficiência não visível, cuja presença só é percebida quando a criança vai crescendo²².

Entre os povos indígenas do Estado da Bahia existe uma inquietação muito grande, por parte dos mais jovens²³, pois as crianças estão aparecendo (não como toque de magia) na escola e os professores não sabem o que fazer com e por elas. O que se percebe é que a matrícula de crianças indígenas com deficiência na escola regular já aparece como um divisor de águas, o que conduz necessariamente a uma discussão que até então não era possível acontecer.

A Coordenação de Educação Especial no Estado da Bahia, com o apoio da Coordenação de Educação Indígena, já oferece, de forma bastante pontual, vagas nos cursos de formação de professores para indígenas que se mostrarem inquietos em relação à presença de índios com deficiência em sua sala de aula. Esse fato ainda não se configura como prática política da Secretaria da Educação do Estado, mas representa uma iniciativa significativa no processo inclusivo.

Alguns professores desenvolvem práticas inclusivas a partir da experiência com o cotidiano: dessa forma inserem as crianças no contexto inclusivo, mesmo sem saber como lidar com elas. Entretanto, os entraves que vivenciam são enormes, pois se encontram nas comunidades diferentes maneiras de pensar em relação às pessoas com deficiência: de um lado, os mais idosos, que “às vezes”²⁴ não concordam e não querem discutir sobre a pessoa com deficiência e, do outro, os professores que recebem o índio com deficiência e, geralmente, não sabem o que fazer para como lidar com este índio.

A presença de pessoas com deficiência no grupo indígena pode contribuir para o processo de fragmentação de sua identidade. Buscar uma unidade na

²² Relato realizado por indígenas no I Fórum sobre Deficiência nas Comunidades Indígenas – I FDCI.

²³ Os mais jovens são os professores das escolas indígenas que muitas vezes são lideranças nas aldeias.

²⁴ Esse fato é destacado, pois não são todos os idosos que pensam dessa forma e nem em todas as comunidades.

diversidade significa buscar, dentro da etnia, concepções homogêneas, ideais homogêneos. Entretanto, se existem atitudes de discriminação na etnia, um processo fragmentado, desarticulado e desarmonioso pode estar se instaurando dentro do contexto de luta do território, disseminação da cultura etc. O índio com deficiência está presente, ou melhor, coMvive nas comunidades indígenas. Contudo, é importante refletir sobre como é essa coMvivência e se existem modos ou formas de melhorá-la, pois como disse Paulo Titiar, liderança *Pataxó hã hã hã*, “a luta é todos nós, por eu também sou deficiente físico”. E o início da luta pode ser uma chamada para todos e, segundo eles, essa é a hora de acordo com o canto indígena abaixo:

Na aldeia bate o sino
Lá na aldeia deu sinal
Deu sinal todos os caboclos
Lá na aldeia deu sinal
Ô lá na aldeia
Ô lá na aldeia
Ô lá na aldeia, caboclo
Ô lá na aldeia

3. MODOS DE COMVIVER DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA COMUNIDADE INDÍGENA PANKARARÉ

Este trabalho investigativo possui como unidade de análise os modos de coMviver entre o índio com e sem deficiência da etnia Pankararé, discutindo os vínculos sociais básicos que ali se estabelecem nas redes geradas na convivência. Destarte, neste capítulo far-se-á um estudo sobre esta categoria, situando a sua importância na etnia.

3.1 Definindo o tema: modos de coMviver

Hoje, é sabido que existe um número crescente de pessoas com deficiência nas comunidades indígenas da Bahia. Não se sabe ainda o número exato, entretanto os próprios indígenas apontam variados casos de deficiência nas etnias. Estudos anteriores de Correia (2002) apontam que existe uma discriminação para com os índios com deficiência, onde alguns deles participam de determinadas atividades do cotidiano com mais ênfase do que em outras. A autora denomina esse fato de práticas de inclusão²⁵. Como, por exemplo: o mesmo indígena cego na etnia Pankararé que cuida da família economicamente, fazendo o “alhó”²⁶, não constituiu família, como demonstra o relato abaixo:

Namoro (sorrisos)[...] A sua própria irmã completou: Namoro, se achar, ninguém vai querer ele assim (irmã do índio cego).

Tenho vontade de casar. Ainda tava com coragem, mas elas são brava. Eu não vou andar agarrado nelas não. Eu! (índio cego)

Mas ele não quer porque elas não querem. As mulheres só querem safadeza, não querem cuidar, só eu mesmo que sou irmã dele (irmã)

Assim, a partir da análise dessas práticas de inclusão é que se estabelecem os modos de coMvivência do índio com deficiência e as demais pessoas na etnia. O que se quer investigar é como a coMvivência acontece, quais categorias são

²⁵ **Práticas de Inclusão** são movimentos da cotidianidade determinados pelo modo de ver e perceber do sujeito e que permitem a inserção física, social, filosófica e sociológica da pessoa com deficiência nas atividades do cotidiano. Entretanto, nem sempre essa inclusão se estabelece ou se mantém, por isso, configura-se como práticas que a depender do seu uso no cotidiano, podem tornar-se costumes do povo, fazendo parte, assim da sua cultura. Assim, para um melhor entendimento da questão tem-se que incorporar o entendimento da chamada **inclusão compreensiva** (capítulo anterior).

²⁶ Bolsa feita de Croata – Planta típica da Caatinga.

estabelecidas para que a pessoa com deficiência possa participar das atividades na etnia. A análise e interpretação dos dados não estará calcada em inclusão ou exclusão, pois estas podem se configurar faces da mesma moeda, como foi relatado no capítulo anterior. O que se quer é saber como se dá essa coMvivência.

O modo de coMvivência estabelecido é determinado pelo olhar que se tem em relação à pessoa com deficiência. A ação que ela executa é gerada pela interação com os parceiros. Assim a coMvivência é fonte de ação. É como se estar junto ou estar com o outro fizeram com que o índio com deficiência se apoderasse da determinada atitude. É como se fosse “O EU POSSO fazer”, pois o outro permite.



Destarte, nesta pesquisa a coMvivência está diretamente ligada ao VIVER: viver com e para o outro, por isso a partícula **COM** sempre estará em destaque na palavra, dando o sentido de interação e cumplicidade. E estas implicam em ações que são determinadas por práticas socialmente constituídas.

A coMvivência é determinada por práticas que se organizam diuturnamente e o tipo ou forma com se processa determina a participação do sujeito com deficiência. São experiências coletivas e sociais que geram ações individuais que podem ser benéficas ou malélicas ou ainda permitir que o outro fique na inércia.

Os modos de conviver constituem uma analogia aos modos de partilhar (BASTOS, 2001) e aos modos de participação (GÓES, 1993), perpassando pela análise das práticas sociais ou culturais. Essas práticas acontecem cotidianamente na etnia e alcançam a aprovação grupal, com padrões e rotinas. Para Bione (2011)²⁷, essa cultura

... é o conjunto de atividades, modos de agir, costumes e instruções de um povo. É o meio pelo qual o homem se adapta às condições de existência, transformando a realidade. Cultura é um processo em permanente evolução, diverso e rico. É o desenvolvimento de um grupo social, uma nação, uma comunidade, fruto do esforço coletivo, pelo aprimoramento de valores espirituais e materiais.

²⁷ Disponível em: <<http://catalao.ufg.br/mat/revista/art-002.pdf>>. Acesso: 15 de novembro de 2012.

Assim, para esta pesquisa cultura é o que está presente no cotidiano, é o fazer, é estar participando das ações, práticas, atitudes. A sociedade, para manter a sua cultura, sempre está se metamorfoseando, modificando a sua forma de estar no mundo, modificando o seu ritmo, as suas articulações e as formas de viver. Neste conjunto, seus membros precisam se articular e modificar as suas ações para estar inseridos nas novas conjunturas que surgem. No caso dos indígenas da etnia Pankararé, a modificação pode ocorrer no tipo de caça, pois em alguns momentos caçam tatu, em outros preá, em outros os animais somem conduzindo o povo a se alimentar através da troca. A forma de viver também pode se modificar de acordo com o ritmo da chuva. Sendo a região muito seca, os índios principalmente os Pankararé, que moram no Raso da Catarina, nos momentos de muita estiagem precisam se organizar com os carros pipas mandados pela prefeitura de Nova Glória e alguns acabam ficando sem água alguma.

Os Pankararé, por questões políticas, precisam modificar a sua conduta. Na reserva Pankararé existe uma tensão muito grande entre os posseiros²⁸ e esta é uma questão antiga que a FUNAI ainda não conseguiu resolver. Os conflitos são constantes, algumas vezes conduzindo à morte. Uma outra dificuldade enfrentada pelos Pankararé é a questão da escola: mesmo existindo escola de Ensino Fundamental na reserva indígena muitos necessitam estudar nas cidades de Paulo Afonso e/ou Nova Glória, devido à escassez de vagas, pois nesta escola, do 6º ao 9º ano, também estudam os posseiros, não é uma escola exclusivamente indígena.

Essas situações fazem com que os Pankararés tenham que modificar seu estilo de vida e, neste sentido, a pessoa com deficiência precisa se adequar às novas demandas, buscando formas de coMviver.

Existem também rituais que justificam o ser índio Pankararé e que constituem um conjunto de padrões que não podem ser modificados, nem extraídos e, sim, vivenciados por todos. Assim, crianças, jovens, adultos, idosos, homens, mulheres, todos devem participar dos rituais sagrados, das danças, das beberagens, ou seja, da tradição indígena Pankararé, como eles mesmos dizem. Como fica, portanto, a atuação do índio com deficiência? Quais as formas de coMvivência? Como eles participam de cada uma dessas situações?

²⁸ Nome dado aos não-indígenas que vivem nas áreas próximas à reserva.

Para Bastos (2001), os modos de coMviver²⁹ admitem situações coletivas no cotidiano do grupo, gerando **dimensões comportamentais** (experiências vivenciadas durante o trabalho de observação), **dimensões cognitivas** (o que justifica a inserção ou não do índio em determinada ação) e o **contexto** que se estabelece da inserção ou não do índio com deficiência, avaliado pelos sujeitos da pesquisa quanto à frequência e tipo de participação³⁰.

O modo de coMviver está diretamente ligado à forma de articulação cultural, ou seja, às práticas sociais ou culturais que se estabelecem e se instauram naquela comunidade e devem ser vivenciadas por todos. E são essas práticas que geram as linhas para a construção de um mapa que podem demonstrar as ações do segmento de um povo e isso agregando as dimensões comportamentais, cognitivas e de contexto citadas anteriormente.

É no cotidiano que se percebe os modos de coMviver, pois é a participação do sujeito na sociedade que mostra como é a sua coMvivência. Assim, o estudo do/no cotidiano é muito importante para esta pesquisa e está ligado às esferas não-cotidianas (DUARTE, 1996)³¹. A referência às esferas não-cotidianas da vida social implica a ênfase que perpassa a cotidianidade da tribo, pois assim se pode verificar como as características da estrutura de vida cotidiana são reproduzidas naquela sociedade. Não se trata apenas de identificar o cotidiano sem problematizar essa transposição.

As práticas culturais são tomadas em primeiro plano, a partir das esferas do não-cotidiano, e estas formam o arcabouço que lastreia as ações do cotidiano, pois as crenças, as formas de viver garantem a ação no sentido do EU POSSO, pois a comunidade permite. E este fato é ainda mais forte quando se trata de índios, pois eles lutam por causas coletivas. Todo e qualquer esforço individual é para contribuir com o coletivo, com o conjunto. Diante dessa lógica, como o índio com deficiência participa e quais contribuições gera para o pensamento coletivo na etnia?

O modo de coMviver deverá ser pensado não simplesmente como uma ação individual, mas a partir de ações individuais que geram um pensamento coletivo através do mecanismo de interatividade. Essa interatividade conduz a inclusões

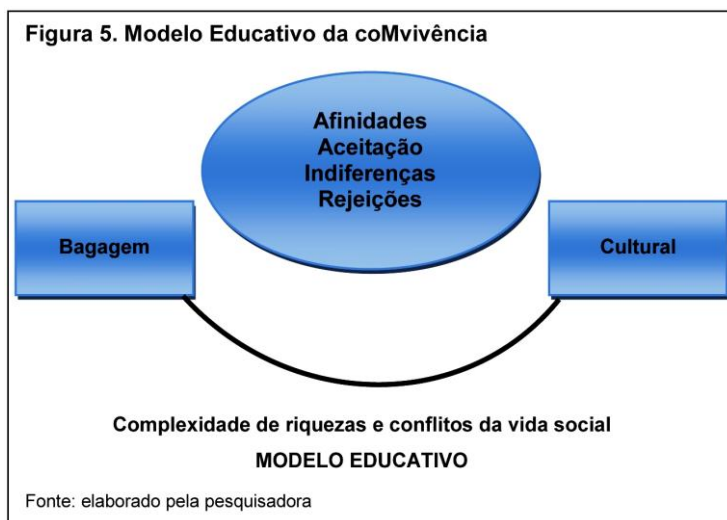
²⁹ Situação análoga ao modo de partilhar.

³⁰ Aspectos levantados por Bastos (2001) e que serão utilizados nesta pesquisa.

³¹ Aspectos do não-cotidiano: filosóficos, políticos, antropológicos e sociológicos.

episódicas com determinadas sistemáticas de modelagem e aprendizagem (BASTOS, 2001) - aprendizagem por parte da pessoa com deficiência como também pelos outros sujeitos da etnia que coMvive com aquela.

As ações do cotidiano organizam um universo de experiências que geram ações de aceitação, pertencimento, bem como o conceito que o sujeito tem de si mesmo. Esse modelo educativo está calcado nas diversas relações estabelecidas com as outras pessoas, criando laços de diferentes intensidades ou naturezas (Figura 5). Esses laços, que, pela sua intensidade, podem ser fortes ou fracos, separam o sujeito de uns ou o aproximam de outros, determinando com quem se deve relacionar em meio à multidão.



De acordo com a figura 5, a coMvivência se dá a partir de um grande universo que pode ser ora de afinidades e aceitação, ora de indiferença e rejeição e, a depender dos vínculos que o sujeito estabeleça através da coMvivência, será melhor ou não; esta ideia está calcada na

bagagem cultural que os seres humanos carregam dentro de si. A bagagem cultural que o índio com deficiência possui reflete as experiências que ele adquire nas relações com o outro. A imagem que ele constrói do outro tem a ver com a cultura instalada na comunidade onde o sujeito vive, nos padrões que foram estabelecidos e nas pontes que foram organizadas e preenchidas. As experiências vivenciadas são calcadas em âmbitos diversos que criam os espaços públicos das redes. Dessa forma, o cimento social será estabelecido à medida que as redes sociais sejam delineadas e mantidas. Sacristan (2002) apresenta três ambientes (âmbitos) que marcam a identidade pessoal do sujeito: o social, o cultural e o afetivo. O social está ligado aos locais que o sujeito desenvolve ações coletivas; o cultural é o conhecimento que o sujeito tem do seu espaço, está ligado ao que ele sente, ouve e como age; e o afetivo tem a ver com o primeiro vínculo estabelecido pelo sujeito, a partir do qual ele começa a desenvolver o sentimento de pertencimento.

Para Sacristan (2002), somente a partir da interação com a comunidade é que se criam vínculos básicos ou laços a fim de estabelecer redes sociais geradas a partir dessa coMvivência, que pode ser de caráter primário, quando é conduzida com fortes vínculos de afetividade, e de caráter secundário, por vínculos relacionados a relações políticas e culturais. Assim, a coMvivência pode ter um caráter positivo ou negativo a depender dos vínculos que se estabelecem entre as pessoas. Vínculos que determinam a ação dos índios com deficiência, com base em experiências que nutrem, facilitam ou dificultam o que se vê, se sente, se discute, se une ou se separa.

Esse componente cultural (experiência) é responsável pela organização de sociedades democráticas ou não. As democráticas que adquirem padrões flexíveis gerando possibilidades, e as não-democráticas, que acontecem com relações de domínio e submissão. Sob essa ótica, a formação de redes sociais é inevitável, pois o ser humano nunca pode distanciar-se dos demais, isolar-se e esquecer-se da sua esfera pública, pois o homem por si só gera redes, teias intermináveis para a sua própria coMvivência, seu próprio desenvolvimento e, desta forma, estará definindo em que sociedade deseja viver (SACRISTAN, 2002).

As teias sociais construídas sempre têm um alto grau de complexidade resultam de redes permanentes ou temporárias e estas dão um caráter universal à coMvivência humana. Embora o que une as pessoas a uma rede não sejam as mesmas coisas e, sim, princípios diferentes e com certa reflexividade, as redes apresentam-se como osmose³² na sociedade, acontecem simplesmente para atender necessidades básicas dos sujeitos, para desenvolver atividades coletivas e para tornar a convivência viável.

São essas conexões que geram o grau de pertencimento a âmbitos ou configuração social criando um mapa de proximidades e distanciamentos de presenças ou ignorâncias, de significação ou irrelevância entre cada indivíduo (SACRISTAN, 2002).

As redes criadas é que determinam a ação, pois, dependendo do grupo a que pertencem e aos vínculos básicos criados se poderá assumir a conduta desejada. A depender das redes de coMvivência instaladas a dependência entre cultura e ação é real, porque neste sentido a participação é inevitável. Entretanto, em um ambiente em que a ação que se instalou foi a rejeição, levando à separação,

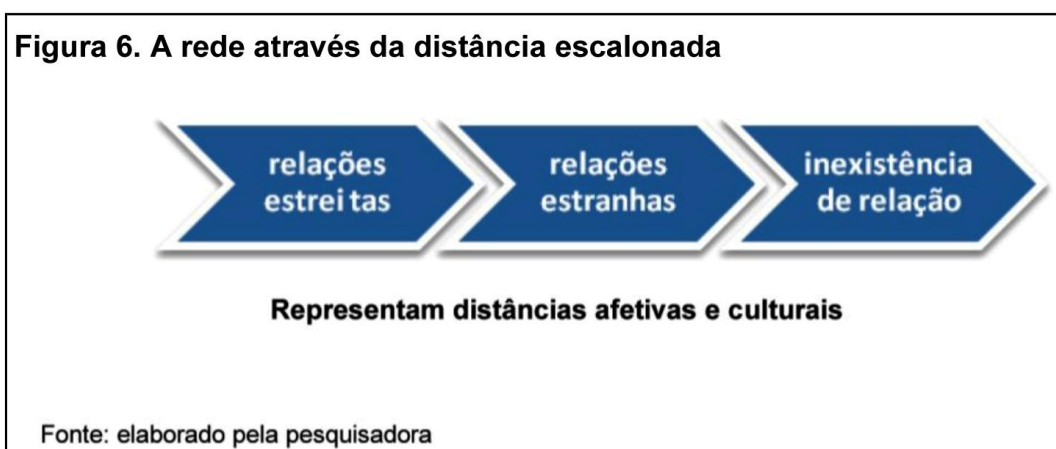
³² Tipo especial de difusão entre os seres vivos.

somente o desejo pode fazer a rede mudar de rumo, uma vez que as atitudes, aquelas que são consideradas as mais certas, podem ser incorporadas para melhorar a coMvivência entre os seres.

O ser humano, para se tornar homem, necessita estar em contato direto e constante com outros homens, pois o componente cultural incorporado por eles é fruto das interações que estabelecem na sociedade. O desenvolvimento humano se dá a partir das redes geradas na coMvivência e quanto mais se participa da esfera social diferenciada, mais se estabelecem redes sociais e, assim, realizar-se-á intercâmbios ou compartilhamentos com significado social.

A formação de redes de coMvivência é sempre um trabalho inacabado, pois se trata de um processo constante de construção e de abertura para novas trocas. Essas redes são constituídas a partir dos vínculos estabelecidos por ligações de três tipos: afetivas, culturais e motivos (SACRISTAN, 2002) que colocam o sujeito em relação com os demais, para a realização de propósitos diversos. Sacristan (2002) esclarece que a ideia de vínculo surgiu entre os persas, Heródoto mostrava estima pelos vizinhos mais próximos e, à medida que aumentava a distância, esse sentimento ia diminuindo. Essa ideia sustenta a concepção de vínculos por proximidade.

Berger (1984) e Todorov (1999) apresentam a ideia de rede através da distância escalonada. Para o primeiro, os vínculos são estabelecidos através de um contínuo, como mostra a Figura 6.



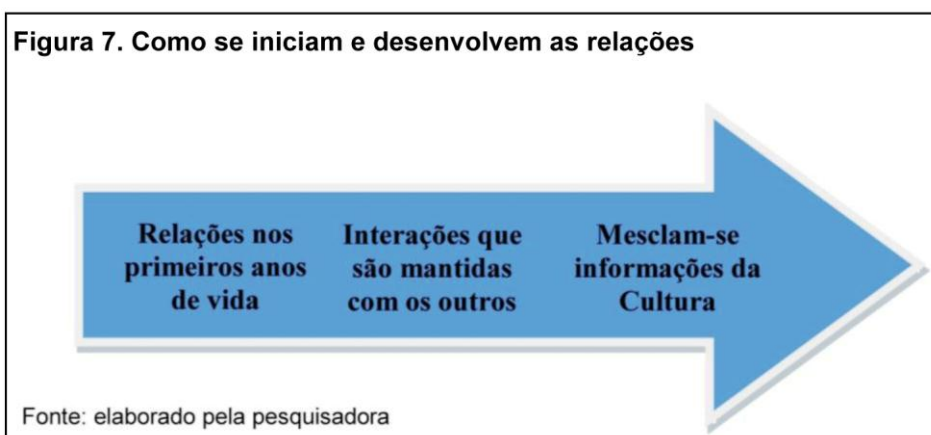
Para Berger (1984, p. 51), as redes sociais sempre se formam a partir das relações mais íntimas, indo até aquelas em que os sujeitos têm poucos contatos.

Para o autor, até a não-relação é um tipo de vínculo, pois envolve questões sociais, políticas e pessoais. Já Todorov (1999) apresenta a concepção de vínculo, calcado em três diferentes lógicas:

- a) Caráter pessoal: vínculos formados por quem é insubstituível;
- b) caráter humanista: vínculos de solidariedade e ajuda mútua;
- c) caráter político: vínculos formados por quem é substituível. Este vínculo não acontece por vontade própria, mas nasce em função da força jurídica ocorrendo divisão de poder, regras de participação política e organização de assuntos públicos.

Para o autor, outras pessoas estranhas, não fazem parte deste território, até que entrem, em função de alguma questão particular ou pública na rede criada por um desses vínculos.

Sacristan (2002) apresenta redes sociais simbólicas que preenchem os espaços e tempos privados com recordações e elaboração de experiências com os outros. É estar com o outro sem a presença física dele. As experiências do outro são usadas sem a presença deles e isso media o comportamento pessoal, profissional, social e religioso do sujeito. Na etnia Pankararé as redes criadas perpetuam-se, principalmente porque são ligadas por fortes laços com a ancestralidade, criando interdependências. Neste sentido, Sacristan (2002), considera que as relações configuram-se como está demonstrado na figura 7.



É justamente o direcionamento e a intensidade dessas relações que determinam sentimentos, atitudes, conhecimentos e as interdependências. Para

Sacristan, os vínculos básicos ou laços é que situam o sujeito em relação aos demais, ligando-o a diferentes grupos. Para o autor, são vínculos positivos, pois ele acredita que as relações mantidas entre os homens estão calcadas em primeiro lugar nos apegos. A ausência deste apego nos distancia dos outros e cria rejeição e apatia. Assim, nesta pesquisa é aceita a concepção de redes sociais geradas a partir dos vínculos básicos (quadro explicativo), considerando que esses vínculos devem ser positivos (SACRISTAN, 2002, p.110).

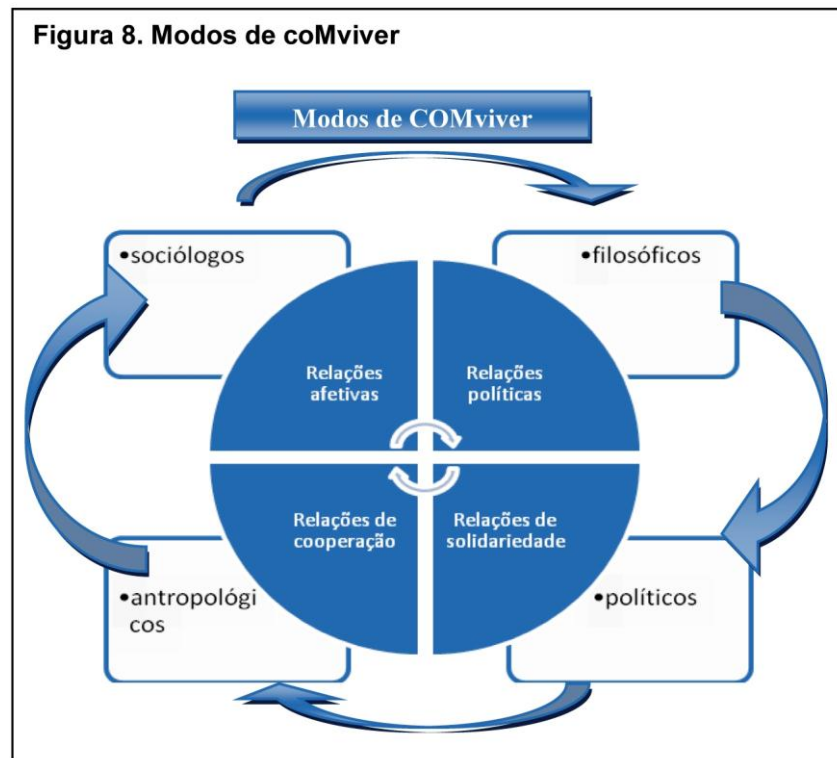
<p>Vínculos de atração pessoal que configuram o espaço afetivo A proximidade afetiva baseada no amor ao outro.</p> <p>Vínculos culturais que constituem o campo de significados a partir dos quais o ser humano percebe, sente e age O conhecimento dos outros.</p> <p>Vínculos que geram espaço social público Sempre dependentes do outro: a necessidade de reconhecimento, de aceitação e de pertencimento. Ser admitido sendo diferente: a alteridade e o respeito. O senso de obrigação com o outro: a lealdade. A comunicação ou incomunicabilidade com o outro.</p>

Esses vínculos atuam nos diversos âmbitos da vida social, que podem se desdobrar nos modos ou modalidades de coMvivência³³ na organização das redes sociais. Essas modalidades energizam a rede, tornando-a complexa, pois pressupõem tipos diferentes de relacionamento, graus diversos de envolvimento, de comprometimento, de obrigações e deveres. Dessa forma é que é construída a identidade do sujeito.

O ser humano não vive só, necessita estar com o outro, e os vínculos vão sendo criados, mesmo diante de barreiras e dificuldades – vínculos positivos, mas podem ser também negativos. Assim, as práticas de inclusão que acontecem em âmbitos distintos podem favorecer a participação do índio com deficiência na cultura e no processo social, político e econômico da comunidade. Elas não estão apenas compondo o cenário, pois, segundo Lukács (1981), na coMvivência as pessoas transformam e são transformadas.

Diante do exposto, faz-se necessário criar eixos para os modos de coMviver nesta pesquisa (figura 8).

³³ Sacristan utiliza o termo Modalidade de Sociabilidade. No caso desta pesquisa está-se utilizando o termo como Modalidades da coMvivência.



O modo de coMviver estará ligado nestes quatro eixos internos que são determinados pela forma de participação através das práticas construídas com a criação e o fortalecimento de relações afetivas, políticas, de solidariedade e de cooperação. Esses modos ou modalidades de coMviver apoiam-se em diferentes tipos de vínculos nos diversos âmbitos. Os eixos externos são elementos do não cotidiano que constroem o cotidiano, os eixos internos. Sendo assim, os dois eixos constroem o modo de coMviver.

Essas modalidades de coMviver não são estanques: elas se interpenetram na teia das redes sociais, fortalecendo ou enfraquecendo vínculos e contatos entre os membros desta rede. Na etnia Pankararé, os âmbitos em que os indígenas estão envolvidos são: familiar, escolar, religioso, político, através do contato com as lideranças. Esses constituem âmbitos mais internos. Mas, existem ainda âmbitos mais externos, que são os órgãos de apoio governamental – prefeitura, Funai, Fundação Nacional de Saúde (Funasa), Secretaria Estadual de Educação, como também outras etnias indígenas, etc. Todos esses ambientes atuam como interface no trabalho da construção de redes sociais de coMvivência contribuindo para a formação do eu que permanece no constante encontro com o outro.

A coMvivência, portanto, estará sendo margeada por ações da vida cotidiana e não cotidiana e essas ações contribuem para a organização de vínculos que são geradas na coMvivência. Para o índio com deficiência na etnia Pakararé as práticas de inclusão contribuem para o processo de humanização, pois a pessoa só se torna homem quando está vinculada a outros do seu grupo.

3.2 APRENDENDO A VIVER JUNTOS: EM BUSCA DA HUMANIZAÇÃO

A coMvivência entre os seres humanos se constitui em uma necessidade vital. Assim como beber água é importante para a sobrevivência humana, também o é coMviver com o outro. Esta performance mesmo sendo inerente ao homem, é muito difícil, pois traz prerrogativas que interferem na vida social, cultural e política do sujeito. Portanto, é difícil admitir que aprender a viver junto esteja na pauta das discussões em pleno século XXI.

Aprender a viver com o outro é imperativo para se chegar à concepção de humanização. Para Vigotsky (1999), o homem só se torna homem em contato com outro homem, portanto, precisa interagir com o outro para que possa dessa forma construir sua história. No caso da pessoa com deficiência, isto se fortalece ainda mais à medida que se sabe que esta pessoa precisa desenvolver aspectos biopsicossociais que se desenvolvem somente nesta interação. Assim, a inclusão para se estabelecer, requer um princípio considerado primordial para a humanização do sujeito: o viver junto. A célebre frase “*o homem é um ser social*”, de Aristóteles (1252), vem reforçar a discussão sobre a inclusão, pois incluir é viver junto, é criar vínculos e laços. É viver considerando as suas singularidades, individualidades, diferenças e semelhanças e colocar isso em prol da sociedade.

O ser humano, como ser pensante, vale repetir, para crescer e se desenvolver precisa estar em contato com os seus semelhantes, pois os valores, crenças, saberes e práticas são passados e ressignificados nesses contatos.

...a cidade é uma criação natural, e que o homem é por natureza um animal social, e que é por natureza e não por mero acidente. Se não fizesse parte de cidade alguma, seria desprezível ou estaria acima da humanidade [...] Agora é evidente que o homem, muito mais que a abelha ou outro animal gregário, é um animal social. Como costumamos dizer, a natureza não faz nada sem um propósito, e o

homem é o único entre os animais que tem o dom da fala. Na verdade, a simples voz pode indicar a dor e o prazer, os outros animais a possuem (sua natureza foi desenvolvida somente até o ponto de ter sensações do que é doloroso ou agradável e externá-las entre si), mas a fala tem a finalidade de indicar o conveniente e o nocivo, e, portanto também o justo e o injusto; a característica específica do homem em comparação com os outros animais é que somente ele tem o sentimento do bem e do mal, do justo e do injusto e de outras qualidades morais, e é a comunidade de seres com tal sentimento que constitui a família e a cidade (ARISTÓTELES, *Política*, I, 1253, 15).

A Bíblia Sagrada traz essa mesma concepção enfatizando que “...*não é bom que o homem esteja só*” (Gênesis, 2:18; ALMEIDA, 1993); como membro da espécie humana, sempre precisará do outro para se constituir como humanidade. Aristóteles (1252) apresenta como razão primeira para a união a sobrevivência, pois o homem necessita viver em agrupamentos para resolver questões que ele somente resolve neste envolvimento e no intercâmbio sana as necessidades que aquele apresenta. Neste processo se apropria da sua humanidade e, à medida que transforma é transformado, num constante devir. Duarte (1999 p. 31-32) ressalta que:

O homem, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada, tanto objetiva quanto subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação pelo homem, isto é, ele deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim. No meu entender esse é o significado da expressão ‘um ato de nascimento que se supera’.

É nesse processo de apropriação humana que se dá a objetivação. A apropriação não é exclusivamente uma ação humana, mas de todos os animais, entretanto, essa apropriação por parte do gênero humano se dá a partir da produção de instrumentos e essa produção não acontece apenas para resolver questões imediatas, mas para servir toda a humanidade. Essa objetivação tanto se dá na forma de apropriação de objetos, como na apropriação de formas abstratas (DUARTE, 1999).

Entretanto, as necessidades humanas margeadas por processos de apropriação e objetivação, são atendidas a partir da interação com outros sujeitos, o

que gera desenvolvimento histórico com a organização de redes de coMvivência que conduzirão o sujeito a fazer parte da sociedade. Assim, não há como impedir a participação de pessoas com deficiência no espaço escolar, por exemplo. Do mesmo modo não há como impedir a participação do índio com deficiência nos rituais e decisões da etnia, já que ao interagir, o homem se apropria e cria instrumentos que servirão de aparato social para suprir as suas necessidades e a de seus semelhantes. Conseqüentemente, o índio com deficiência nunca deixará despercebido o seu existir (LUKÁCS, 1981).

Essas discussões levam à concordância de que é necessário viver junto para a sobrevivência da raça humana. Este paradigma assume uma aparência de utopia módic, pois, para a inclusão se efetivar, é necessário viver junto com todas as pessoas, independente de suas necessidades e potencialidades.

Aprender a viver junto com os outros não é, certamente, uma preocupação nova da educação. Desde tempos imemoriais e em todos os cantos do mundo, o próprio conceito de “educação” gira em torno da preparação dos indivíduos para viverem no seio do grupo e da sociedade, fornecendo-lhes a sua contribuição (UNESCO, 2003, p. 28).

Efetivamente, o aprender a viver junto foi novamente mencionado e incorporado nas práticas educacionais pela Comissão Internacional da Unesco em Favor da Educação para Todos, na busca de uma resposta para as disparidades instaladas no mundo. Essa comissão, presidida por Jacques Delors (1996), instituiu os quatro pilares da Educação³⁴ para o século XXI:

- **aprender a conhecer**, ligado à compreensão de aprender conhecimentos gerais, à aquisição de saberes, sobretudo aqueles sedimentados historicamente pela humanidade. É o aprender a aprender e acredita-se que, desta forma, o sujeito irá utilizar o novo aprendizado em situações novas na vida;
- **aprender a fazer**, diz respeito à aquisição técnica necessária ao exercício do aprender a conhecer. Geralmente, um está ligado ao outro, como complemento necessário para a organização de competências amplas,

³⁴ Entende-se Educação aqui não como a Educação escolar, mas a Educação centrada na pessoa humana aprendendo com as práticas culturais vivenciadas na sociedade.

necessárias para que o indivíduo possa não só trabalhar em equipe, mas adaptar-se a situações novas;

- **aprender a ser**, diz respeito a um conjunto de valores o sujeito através dos quais desenvolve o seu caráter e a sua personalidade. Este pilar é necessário para que o sujeito possa manejar bem os anteriores, pois isso envolve dignidade, responsabilidade e respeito pelo semelhante, além de outros valores. Aqui se pretende que o sujeito desenvolva sentimentos autônomos e livres, podendo instituir o seu próprio juízo de valor e assim desenvolver os seus talentos, sendo dono do seu próprio destino;
- **aprender a conviver**, aprender a viver com o outro; mais do que simplesmente assumir a diversidade que se apresenta apenas como uma aceitação no sentimento de tolerância, é aprender sobre o outro no outro, abrindo-se, mostrando e acatando debilidades e qualidades. É aceitar a interdependência planetária, compreendendo que o semelhante é o vizinho, mas também o outro país, e que as ações implementadas incidirão diretamente no desenvolvimento planetário.
- É necessário acreditar que todo e qualquer ser humano é capaz de aprender, desde que lhe seja dado o instrumento necessário (Vigotsky) e este deverá ser objetivado, através de apropriações crescentes de necessidades do mundo circundante. O aprender a ser é prerrogativa para o desenvolvimento do quarto pilar, que é o **aprender a conviver**.

O viver junto se aprende. É claro que intrinsecamente o homem é um ser social e, portanto, tem características biológicas, sociais e educacionais para a convivência. Entretanto, é necessário desenvolver essa capacidade, pois não se trata de uma capacidade naturalmente dada, necessita da mediação da sociedade, da igreja, da família e da escola (MARKÚS, 1974). Essa mediação se dará a partir da apropriação material e espiritual que significa dotar a sociedade com as apropriações já realizadas pelo sujeito, gerando novas apropriações e objetivações. Nesse processo não se determinam os limites nem possibilidades dos sujeitos, pois vão depender de sua experiência, singularidades e individualidades.

Outro fator que irá interferir na apropriação dos artefatos culturais são os privilégios que este sujeito teve ao longo da sua vida. As experiências e relações

que ele vivenciou e os grupos de que participou irão contribuir para a organização e qualidade dessas novas apropriações, determinando o seu desempenho. É necessário se oferecer situações de aprendizagem que oportunizem apropriação diversas à pessoa com deficiência, mais especificamente os índios com deficiência na comunidade indígena Pankararé. A arquitetura social montada deve vislumbrar uma convivência que dote o sujeito de autonomia.

É oportuno sinalizar, principalmente quando se fala de inclusão, que o viver junto demanda um querer. Tem que existir a vontade intrínseca e extrínseca de viver com os outros – iguais e diferentes. É imperativo, no processo de inclusão compreensiva, entender que o querer tem que vir junto com o saber e isso demanda algumas implicações (UNESCO, 2003):

1. Falta de conhecimento - sua falta provoca ignorância, que vem com o sentimento de medo; por causa disso, provoca afastamento, isolamento, preconceito e discriminação;

2. emoções e sentimentos - aspectos necessários à formação de valores, crenças e ações;

3. autoestima do sujeito com deficiência - é sabido que uma autoimagem positiva é muito importante para a pessoa e para a família da pessoa com deficiência, pois dessa forma teremos aceitação, envolvimento, desenvolvimento desse sujeito no e com o meio social; atitudes e comportamentos compatíveis com o querer, com o desejo de fazer, pois sem esse desejo o fazer não existirá.

O processo de humanização do homem se dá à medida que ele toma consciência de que se deve querer viver com o outro, aceitando que todos são responsáveis por ações internas e externas à sua comunidade. De acordo com a concepção histórico-social, algumas categorias são importantes para se pensar na formação do humano: a socialização, a consciência, a universalidade e a liberdade. Essas categorias são desenvolvidas ao mesmo tempo, são necessárias para a efetivação da vida no processo de humanização, que para Markús (1974) apresenta-se não só como necessidades humanamente biológica, mas necessidades socialmente histórica. Para o autor, o homem:

Es um ente genérico, esto es, um ser social y comunitário. Como el ser humano es el verdadero ser-comunitario de los hombres, éstos crean, producen mediante la actuación de su ser el de cada individuo

su propia actividad, su propia vida, su próprio espírito, su própria riqueza (MARKÚS, 1974, p. 29)³⁵.

O homem em processo de humanização não pode ter a ilusão de que consegue viver em sociedade sem o contato com os outros da sua espécie, como enfatizam alguns; ele se apropria das ideias, conhecimentos, valores e práticas à medida que entra em contato com seus semelhantes, criando redes. À medida que se apropria desses elementos, cria objetivações relacionando as informações do mundo exterior com o mundo interior, organizando outros instrumentos para o seu uso e para uso da humanidade. Pode-se assim afirmar que o homem é um ser histórico-social e somente consegue apropriar-se das forças materiais e espirituais se estiver na coletividade, sendo partícipe das redes sociais que foram formadas.

A apropriação não se dá de forma natural, ela precisa ser exercitada através do tráfico (MARKÚS, 1974) com outros seres. Dessa forma, as pessoas poderão se apoderar dos valores e crenças de uma determinada sociedade. Como exemplo, cita-se o caso da etnia indígena Fúlñi-o³⁶, em que a língua materna “yaathe” é passada de pai para filho. As famílias, desde quando se constituem, falam internamente nas casas, a língua materna para perpetuá-la. Essa foi a estratégia que a comunidade encontrou para a preservação.

Quando eu tinha 12 anos, poucas crianças falavam. Hoje já é mais comum, porque os mais velhos conversam com elas na língua. Não falamos apenas na escola, mas no nosso dia a dia também (Awassury Araújo, 22 anos³⁷).

Isso mostra que o processo histórico-social se faz com ação e que essa ação gera a organização de instrumentos que buscam satisfazer as necessidades do homem e da sociedade onde vive. Tem-se, portanto, a prática social global como ponto de partida, ou melhor, como processo para a história social humana. É a participação que gera a consciência e esta gera a partilha e a convivência, uma vez que desta forma todos estão no processo construindo a sua história e a história coletiva. Nessa perspectiva, a partilha é um eixo norteador da inclusão

³⁵ É um entidade genérica, isto é, um ser social e comunitário. Como o ser humano é o verdadeiro ser comunitário dos homens, estes criam, produzem, mediante a atuação de seu ser com cada indivíduo, a sua própria atividade, sua própria vida, seu próprio espírito, própria riqueza. (Tradução nossa)

³⁶ Esta etnia abita na cidade de Águas Belas no Sertão de Pernambuco. É a única etnia no Nordeste que conseguiu preservar a sua língua. Informações obtidas através do Projeto Saberes, Práticas, Educação e Desenvolvimento: Retratos da Saga Indígena no Nordeste Brasileiro, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico – CNPq, no período de 2006 a 2009, no qual eu era pesquisadora.

³⁷ Fonte: <<http://www2.uol.com.br/JC/sites/indios/educacao2.html>>.

compreensiva, através dela encontra-se o outro, em uma constante busca do querer ser, querer participar nesta caminhada de ser humano.

Assim, a humanização, neste mundo contemporâneo, se dá a partir da interdependência, conectando diferentes contextos nesse movimento de partilha. Um movimento dinâmico, invariavelmente conflituoso, justamente pela atuação desses seres que fazem a história; e essa convivência gera uma experiência intercultural e um modo sempre novo de coMviver, ou seja, viver com e para ele (homem) nesse movimento de troca constante.

3.3 A ALTERIDADE COMO ELEMENTO FUNDANTE DA HUMANIZAÇÃO

Como foi discutido no item anterior, o processo de humanização do homem se dá quando este cria vínculos sociais, culturais, familiares e políticos para se sentir pertencente ao processo. Na verdade, existem vínculos dos quais o sujeito participa mesmo sem querer, como a família, e outros em que a vinculação acontece por afinidades, necessidades, gosto ou ainda porque ele nasceu naquela comunidade. Essa necessidade de estar junto pode ser alicerçada nos trabalhos de Vigotsky (1993,1994), Duarte (1996,1999), Markús (1974), dentre outros. Quando se fala em estar com o outro e coMviver, os vínculos que são estabelecidos podem ser de aceitação, cooperação e solidariedade, mas podem ser também de rejeição, diminuição e discriminação, o que conduz o homem a se sujeitar a realidades que ele não aprova ou reconhece mas às quais se submete.

Para que a humanização aconteça a partir de ações que conduzam o homem à busca da sua autonomia, a perceber-se como sujeito histórico, é necessário reconhecer a alteridade que está no outro. Geralmente, o discurso sobre alteridade está centrado em uma base teórica que foi incorporada a partir do discurso do colonizador. Incorporou-se a partir dos textos lidos e a visão que se tem é enciclopédica. Para se entender alteridade, é necessário experimentar o outro, vivenciar o outro e estar no lugar do outro (SKLIAR, 2006, p. 32). Na Grande Enciclopédia Larousse Cultural (1998) está registrado que alteridade é: "[...] estado, qualidade daquilo que é outro, distinto (antônimo de identidade). Para a filosofia e Psicologia é a relação de oposição entre o sujeito pensante (o eu) e o objeto pensado (o não eu)".

Alteridade é desenvolver um sentimento em relação ao eu e ao outro. É perceber que o outro possui olhares diferentes, principalmente porque vivenciou experiências diferentes: o que a alteridade proporciona é a junção dos diferentes. Para que o sentimento de alteridade aconteça é necessário perceber-se como eu para estar em contato com o outro. Neste processo de busca da alteridade é importante entender que somente existe o eu porque existe o outro. Laplatine (2006, p. 16) enfatiza que:

A experiência da alteridade (e a elaboração dessa experiência) levamos a ver aquilo que nem teríamos conseguido imaginar, dada a nossa dificuldade em fixar nossa atenção no que nos é habitual, familiar, cotidiano, e que consideramos “evidente”. Aos poucos notamos que o menor dos nossos comportamentos (gestos, mímicas, posturas, reações afetivas) não tem realmente nada de “natural”. Começamos, então, a nos surpreender com aquilo que diz respeito a nós mesmos, a nos espiar. O conhecimento (antropológico) da nossa cultura passa inevitavelmente pelo conhecimento das outras culturas; e devemos especialmente reconhecer que somos uma cultura possível entre tantas outras, mas não a única.

Reconhecer a alteridade do outro é reconhecê-lo como ser inédito, sujeito sabedor de técnicas, ferramentas, instrumentos próprios. Assim no discurso da inclusão é necessário entender a alteridade como forma de ver no outro a sua singularidade, não como pessoa com deficiência, mas como pessoa, ser humano singular, plural e real. É necessário compreender que, no processo inclusivo as experiências do gênero humano devem ser preservadas e aceitas e não incentivadas a mudar para se adequar ao que já existe. Caso isso ocorra, os vínculos negativos serão reforçados.

Entretanto, incorporar essa concepção é difícil e exige mudança de paradigma em relação a tudo que foi incorporado pelo humano. É acreditar que, no processo de inclusão, as pessoas são iguais em direito, entretanto com diferenças em expectativas, em experiência, em relacionamento, em limitações. A alteridade nos permite conhecer o mundo do outro com um olhar multifacetado.

A noção de outro ressalta que a diferença constitui a vida social à medida que esta efetiva-se através das dinâmicas das relações sociais. Sendo assim, a diferença é, simultaneamente, a base da vida social e fonte permanente de tensão e conflito (VELHO, 1996, p. 10).

Quando se fala no outro se enfatiza que a vida social somente acontece em função dos muitos outros que existem. Entretanto, essa relação poderá ser de

dominação ou de transformação, por exemplo, como é o caso das muitas minorias no Brasil – índios, negros etc. – que foram subjugados por processos constantes de dominação cultural, social, econômica, melhor dizendo, histórica. Assim, a constituição e a aceitação da diferença é o ponto primordial para se manter a alteridade.

Destarte, neste estudo, encara-se alteridade como o movimento constante da conquista – conquista pessoal e conquista do outro – neste processo de vir a ser, de descobrir-se. É encarar que as experiências do outro estão em cada um e que não há nada de novo, mas, sim, um constante “imitar” do outro, pelas diversas relações que se estabelecem (LAPLATINE, 2006).

A alteridade permite que se pense no outro como um pedaço³⁸ de cada ser humano, presente nas redes sociais que se estabeleceram; e essas relações que se estabelecem a partir dos vínculos são margeadas por constante construção e reconstrução, determinando um verdadeiro sentido de mover-se. A esse respeito Canclini (2008, Introdução p. XIX) traz o conceito de hibridização, sendo *processos socioculturais nos quais estruturas³⁹ ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas.*

Para Canclini (2008), o mais importante não é simplesmente descrever as hibridizações que ocorrem nem como ocorrem, mas, sim, interpretar as diversas relações que surgem neste processo. Admitindo essa dimensão para explicar o humano estar-se-á, por sua vez, acatando que esse processo é inerente ao outro e que esse outro muitas vezes é o próprio interlocutor que em movimento profissionaliza-se em formar culturas híbridas.

Nesse conceito de cultura híbrida admite-se no outro a sua alteridade, entretanto, esse movimento de hibridização permite trânsito, no qual se pode aceitar ou abandonar, ser excluído ou submisso às redes ali instaladas. Canclini (2008) enfatiza que, considerando esse referencial, é possível dar um sentido transitório à hibridização, em que é possível passear na cultura do outro, conhecê-la sem necessariamente perder a sua; entretanto, o que não é possível é que não ocorra uma mudança no agir, nas atitudes, pois relações são estabelecidas e novas

³⁸ Pedaço aqui considerado com parte, segmento, num constante contínuo.

³⁹ Para Canclini essas estruturas não podem ser consideradas puras, pois são frutos de outras hibridizações.

experiências formuladas. A inclusão compreensiva apresenta-se entendendo esse processo como preponderante para a constituição do homem no seu processo de humanização.

Frente a essa discussão, fica evidente o quanto o homem precisa despir-se do seu apoderamento e abrir-se ao novo, esse novo não no sentido de inédito, mas no sentido de diferente, diverso. No caso da inclusão de índios com deficiência é necessário ter experiências de hibridização, conhecendo e incorporando as suas formas de estar no mundo e, neste contexto, aceitando a sua alteridade.

Assim, entendendo que neste processo de busca, para adquirir a humanização a pessoa com deficiência tem que coMviver com o outro, entendendo que é um ser singular e que não pode ser excluído das situações diversas que ocorrem no cotidiano.

A inclusão compreensiva requer a instalação de *situações de passagem que sugerem uma mudança de estado* (CANCLINI, 2008, p. 355) e isso gera a incorporação de pressupostos teóricos e práticos por parte da sociedade que conduzem a um repensar dos processos de inclusão ali instalados, pois, dessa forma, estar-se-á contribuindo com a coMvivência das pessoas em sociedade. Isso refletirá incisivamente na participação do índio com deficiência que é o objeto de estudo desta pesquisa, em que os processos culturais ali instalados determinam ações/atividades para homens, mulheres, crianças e idosos.

Assim, esta pesquisa partirá da convivência nos diversos segmentos da etnia Pankararé, mostrando experiências de hibridizações. O próprio Canclini (2008) destaca que o conceito de hibridização deve ser usado com cautela, pois poderá estar disfarçando espaços hegemônicos prontos a ajustar-se a culturas marginalizadas para reutilizá-los a partir dos padrões de aceitabilidade de outras culturas. Assim, a partir desse conceito é importante situar com exatidão o sentido de hegemônico e subalterno, já que no processo de inclusão esses dois conceitos se cruzam e interferem no entendimento de alteridade, uma vez que os instrumentos gerados das relações sociais, a depender das redes simbólicas ali estabelecidas, podem ser usadas para reforçar o poder ou para a subalternidade.

Para Canclini (2008), ser sujeito não é simplesmente poder consumir ou ter reconhecidos os seus direitos perante as políticas públicas, mas é também utilizar

de práticas sociais e culturais que garantam o sentimento de pertença, que reforcem no sujeito um saber local.

As formas de organização coletiva não decorreriam, assim, só de traços raciais, pois a pertinência é capaz de realizar a união entre pessoas de ascendência racial diferente, mas que partilham a crença não só numa origem comum como também num destino comum, estabelecendo um sentido de homogeneidade para os membros de uma comunidade e de heterogeneidade em face dos diferentes grupos (AMARAL, 2009⁴⁰).

O sentimento de pertença à etnia acontece quando se reconhece a alteridade do outro (índio com e sem deficiência), perfilando neste o seu papel na sociedade, uma vez que este sentimento aparece quando se partilham práticas, valores, tradições e saberes oriundos de um grupo. E este fato reforça o próprio grupo enquanto coletividade, principalmente quando os vínculos que se estabelecem buscam transitar da uma unidade à diversidade.

Isso reforça a inclusão das pessoas com deficiência, principalmente tratando-se de indígenas, em que a luta pelo sentimento de pertença é legítima, caracterizada principalmente por crenças, saberes e práticas passados pelos mais velhos, que absorveram informações da ancestralidade. Assim, quando essa participação, é negada a esse sujeito não se institui o sentimento de pertença e as experiências de alteridade não se estabelecem. Mediante essa situação, pertencer tem um significado preponderante, em que "descoisifica" o homem e o transfere para a lógica da humanização. Do mesmo modo, para o sujeito se humanizar necessita estar em contato com outros que são diferentes em estrutura social, biológica, econômica etc., e neste processo se fortalece a alteridade, individualizando-se, definindo-se.

Hall (2006) acredita que o sentido de pertencimento está ligado não somente a um povo ou nação, mas a variadas culturas que resguardam diferentes saberes e práticas. Por isso ele levanta a questão da identidade móvel⁴¹, na qual as identidades são construídas considerando os saberes e práticas da ancestralidade e

⁴⁰ Ana Lúcia Amaral é Procuradora Regional da República; Mestre em Ciência Política pelo Departamento de Ciência Política da Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Letras da Universidade de São Paulo. In: <<http://www.esmpu.gov.br/dicionario/tiki-index.php?page=Pertencimento>>. Acesso em: 13 de janeiro de 2012.

⁴¹ Hall (2006) apresenta o conceito de **identidade móvel**, não fixa ou presa simplesmente a raízes. Explica que “ as identidades são construídas dentro e não fora do discurso e precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas”.

se fortalecem com os valores de outros povos. Este fato pode ser constatado entre os povos indígenas, cujas práticas atuais não os separam dos seus antepassados, mas renovam as suas expectativas em função das demandas da contemporaneidade. Desta forma, nada mais óbvio que a presença da pessoa com deficiência nas etnias indígenas do Nordeste seja discutida pelos povos indígenas, uma vez que variados instrumentos culturais são incorporados de outras sociedades, proporcionando aos indígenas a utilização de estratégias para conhecer as diferentes deficiências.

Para Hall (2006), algumas identidades gravitam na TRADIÇÃO, tentando recuperar a sua pureza e descobrir unidades e certezas que são sentidas como se tivessem sido perdidas. Os povos indígenas, neste mundo globalizado, mantêm as suas identidades através dos saberes e práticas vivenciadas e perpassadas pela ancestralidade. Isso mantém viva a sua origem e experiência – fundamentos, no meio indígena, para que aprendam para a vida e por meio da vida. O povo Pankararé busca resgatar a sua tradição através de alguns artefatos culturais, como o Toré, Praiá, retirada da Jurema, Festa do Amaro etc. Neste sentido, a identidade retira os seus recursos de diferentes tradições culturais e é o produto desses cruzamentos e misturas culturais.

Hall (2006) também enfatiza que algumas contingências políticas, sociais e econômicas podem penetrar na vida dos sujeitos. Entretanto, estas contingências geram mudanças que transformam a vida e a relação com as coisas e as pessoas, e desta forma é improvável que elas sejam outra vez puras, Hall (2006) denomina este fato de TRADUÇÃO, que são as formações de identidades que atravessam e intersectam as fronteiras naturais – são pessoas com fortes vínculos com suas origens, mas sem a ilusão de retorno ao passado. Elas carregam os traços culturais das tradições – são produtos de várias histórias vivenciadas. Nesta perspectiva se considera impossível uma identidade pura, ingênua e livre de outras influências. Pensando bem, nunca se sairá só de uma relação e, sim, sempre existirá o eu-coletivo oriundo das muitas fusões estabelecidas.

Na etnia indígena Pankararé, uma mudança que ocorreu e ocorre foi a instalação da escola indígena. Esta traz novas ideias, reflexões e diferentes formas de se relacionar com o outro; entretanto, não separa os indígenas das suas tradições. Ao contrário, até as fortalece e cria vínculos fortes. Uma outra mudança

que a escola gerou foi a presença do índio com deficiência, pois somente se começou a perceber a pessoa com deficiência na etnia através desta instituição. A presença de alunos com deficiência gera modificação na forma de ensinar dos professores, bem como nas suas relações, e isso no início ocasionou uma grande inquietação nos professores. Assim tanto a tradição como a tradução estão presentes na etnia Pankararé, mostrando como é possível mudar, e dessa forma, sem perceber, se desenvolve o ser humano.

Em se buscando trabalhar com a humanização, tanto a tradição como a tradução são elementos necessários nesse processo, pois reconhecem nas origens, na ancestralidade, ferramentas para assumir a tradução, em que novos elementos se juntam, sem agressão, sem subalternidade ou perda de história e, dessa forma, o próprio ser se estabelece como sujeito humano.

Diante deste discurso, o que não pode passar despercebido é a presença do índio com deficiência na etnia e que está presente na tradição deste povo, mas possuindo características que são infelizmente discriminadas pela sociedade em geral. Assim, o que se procurará analisar nesta pesquisa é como acontece a convivência dos índios com deficiência e os outros índios na etnia Pankararé, tentando considerar que a convivência, e não o extermínio dos índios com deficiência, constitui um processo de tradução, ou seja, a incorporação de ideologias de outra cultura e de seus artefatos culturais pode modificar a forma de conviver na etnia.

É muito importante considerar esses elementos, uma vez que o sentimento de pertencimento aparece mediante a aceitação dessas alteridades perdidas (em relação à pessoa com deficiência), pois a própria sociedade hodierna apresenta sintomas de discriminação e separação e, muitas vezes, de descaso perante esta pessoa. É claro e evidente que este processo também está margeado por sintomas de aceitação; talvez estes sintomas andem em vias paralelas, em alguns momentos se fundam e em tantos outros se separem, menosprezando a diversidade.

3.4 REVELANDO O LUGAR DA DIVERSIDADE DO OUTRO

Na atualidade, a sociedade passa por momentos difíceis: por um lado, ocorrem transformações rápidas e, de outro, a injustiça social cresce

assustadoramente, atingindo todos os setores. A coMvivência apresenta-se cada vez mais comprometida neste processo, uma vez que as alteridades são perdidas e não se reconhece a diversidade que existe no outro. A grande dificuldade da inclusão está justamente em tentar homogeneizar o que há de diferente em cada ser humano. Desta maneira, formam-se os grupos dos iguais: grupo de mulheres, de homens, de índios, de cegos, de surdos etc., esquecendo-se das diferenças de cada um. Umas são maiores, outras menores, mas todos as possuem. Essas diferenças estão atreladas ao discurso sobre alteridade. O “outro”, nas redes de coMvivência, deve apresentar-se como “outro”, ser possuidor de direitos e deveres e sentimento correto de pertença, que vem a partir do momento em que se reconhece o outro como possuidor da sua diversidade.

A pertença integral e participativa como membro da comunidade política vem caracterizada por Marshall (1967,p.76) como uma espécie de “igualdade humana básica”: ‘A cidadania é um status concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o status são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao status’ (LAFER,1988, p. 152, grifo do autor).

Assim, a inserção do índio com deficiência em todas as práticas e saberes indígenas faz com que este se sinta inserido no contexto e sentindo-se participante do processo como cidadão. O sentimento de pertencimento fortalece-se à medida que ocorre a ação; entretanto, é necessário reconhecer a diversidade para que não se incorra no risco de tentar homogeneizar as diferenças e conseqüentemente, os seres. Neste contexto, ao se discutir a coMvivência, urge permear pela questão da diversidade, uma vez que, para aceitá-la, é necessário aceitar a alteridade que está no outro. Como enfatiza Marshall (1967), aceitar o outro é dotá-lo de direitos para que se desenvolva nele o sentimento de pertencimento.

Para tanto, o atendimento à diversidade deve ser prioridade: que em qualquer ação desenvolvida sejam reconhecidas as diferenças próprias de cada um, ressaltando que, em um hemisfério de conflitos e contradições, isto é muito difícil, entretanto, não impossível, pois quem organiza os processos são os seres humanos. Portanto, em todo e qualquer espaço que se instale deve-se reconhecer a diversidade do outro, quer sejam espaços públicos ou privados, com um conjunto de condições materiais, sociais e culturais que devem ser levadas em conta. Por sua vez, as redes sociais de convivência que se organizam podem determinar situações

que, ao procurar formas de enriquecer as demandas sociais, políticas e culturais, provocam mudanças significativas nessas redes. Assim, o ser humano, que é diverso, tem que se adequar para fazer parte das mudanças que ocorrem na sociedade onde ele está inserido. A adaptação é inevitável nesse processo e geralmente contrária à subjetividade do sujeito, pois se tem que agradar a maioria.

Diante das tensões políticas, sociais, afetivas e econômicas que se vive, todas as minorias merecem respeito a seus direitos; é nessa sociedade que o termo exclusão aparece com força, fazendo com que estratégias de inclusão sejam organizadas tentando minimizar essa exclusão. Diante deste quadro, a inclusão ganha força e voz para as minorias, onde voltadas para este discurso atuam no processo de construção de um espaço igual para todos com efetiva igualdade de condições de vida e de respeito às diferenças.

A respeito da diversidade, situando-a como espaço de reconhecimento do outro, não obstante a diferença que existe neste, apresenta-se o mito de Quiron (Quadro 2):

Quadro 2 - O mito de Quiron

Quiron: sábio, curador e diferente

Os centauros são seres míticos, metade homem, metade cavalo. Ou seja, Quiron é a diferença encarnada mesmo no contexto da mitologia, farto de personagens fantásticos. No corpo diferente de Quiron habita o eterno conflito entre o homem e o animal, entre o civilizado e o não-civilizado. O personagem é mítico, mas o conflito é absolutamente humano e atual.

Quiron era filho de Crono e da ninfa Filira. Temendo ser destronado por um filho, Crono habitualmente devorava seus filhos. Sua esposa, Reia, não aprovava o hábito de Crono e resolveu esconder um filho do marido, evitando que este fosse devorado também. O filho em questão era Zeus. O encontro entre Crono e Filira aconteceu quando ele procurava por Zeus, querendo devorá-lo. Nessa busca, Crono encontra Filira e se encanta com a beleza da ninfa.

Crono deseja ardentemente Filira. Ali começa uma perseguição e Filira, para escapar de Crono, transforma-se numa égua para despistá-lo, mas, não adiantou. Para enganá-la, Crono, por sua vez, se transforma em cavalo, alcança Filira e a possui. Desse encontro nasceu Quiron, o centauro com corpo e pernas de cavalo, torso, braços e cabeça de homem.

Filira fica perturbada ao ver o filho... um "bebê-monstro", muito diferente do esperado. Quiron foi rejeitado pela mãe e nunca conheceu o pai... Daqui em diante a história desse centauro apresenta desdobramentos muito familiares. O pai substituto de Quiron faz qualquer filho abandonado agradecer aos céus o pai e a mãe que não teve. A mãe de Quiron virou paisagem (a bela ninfa foi transformada em árvore) e o filho abandonado teve como pai (nada de pai adotivo, afinal, pai é quem cria!) ninguém menos que o genial Apolo, um dos deuses mais importantes do Olimpo.

Ao assumir Quiron, Apolo torna-se também seu mentor. Dessa forma, Quiron tornou-se um sábio. Era também professor, profeta, músico... Seus poderes de cura eram notáveis e foi ele quem ensinou medicina a Asclépio. Quiron foi mentor de muitos heróis gregos, como o já citado Asclépio, Aquiles, Jazão e Hércules. O centauro mais famoso da mitologia grega sabia tudo sobre artes e perícias que garantiam a sobrevivência, como a caça, a arte da guerra, o domínio do arco etc. Fora do campo da sobrevivência, Quiron também era notável por seus conhecimentos sobre ritos religiosos, ética, ciências naturais e música.

Além da diferença encarnada, o que mais nos aproxima de Quiron é uma ferida muito peculiar: uma ferida incurável, provocada por um amigo! A ferida em questão foi causada pelo arco de Hércules. Uma flecha envenenada, disparada contra outro centauro, fere acidentalmente a coxa de Quiron, produzindo a ferida incurável. Esse aspecto é o mais relevante do mito de Quiron.

Fonte: <<http://diversidadefuncional.blogspot.com.br/2009/04/quiron-sabio-curador-e-diferente.html>>. Acesso em 15/01/2013.

Esta metáfora aponta para a deficiência como fator para impedir o outro de estar no grupo, pois a diferença incomoda, intimida e colabora para o desenvolvimento de vínculos negativos na rede social. Sob esse ponto de vista, a diversidade não é aceita, pois nesse sentido o diferente, Quiron – metade homem, metade cavalo –, não deveria estar na sociedade. A reprodução dos marcos da discriminação, rejeição e aniquilação estão presentes neste mito e retrata episódios contemporâneos. Em outra instância, o mesmo mito traz Apolo – pai substituto que, a partir de vínculos familiares e culturais, faz com que Quiron seja aceito pela rede de convivência da qual faz parte, com o reconhecimento e desenvolvimento das suas potencialidades. Assim, pode-se colocar Apolo, metaforicamente, como a alteridade que necessita apresentar o outro como outro, percebendo as fronteiras que existem entre os seres humanos e as suas similaridades. E a diversidade é Quiron, diferente, divergente, mas que deve estar presente nas redes sociais não com a ideia de tolerância, pela qual se aceita o outro que é diferente em uma sociedade que é para iguais. A diversidade deve ser vivenciada tornando-se uma cultura onde devem ser trabalhados o respeito, a diferença, a solidariedade. É necessário, portanto, discutir a educação em termos de valores, democracia, tolerância, convivência e humanização. Melero (2001, p.47) apresenta três princípios para se chegar à cultura da diversidade:

Que seja o respeito, a tolerância ativa e a liberdade de pensamento a que nos permita construir a cultura da diversidade frente à cultura do handicap (incapacitado);

Que a diversidade humana, como reconhecimento da identidade de cada ser humano, como algo valioso e genuinamente humano, é um direito que temos para desenvolver;

Que temos de desenvolver a cultura da diversidade como a cultura do *homo amans* e não a do *homo sapiens*.

Esses princípios apresentam-se como eixo para se construir um pensamento frente à diversidade, colocando na pauta da discussão a inclusão das minorias. Essa ideia deve ser ainda mais acentuada quando se refere à pessoa com deficiência, vítima de um movimento de segregação ainda mais acentuado, embora mais camuflado. O terceiro princípio a que Melero (2001) se refere conduz o homem a pensar na sua condição de homem amoroso, o que deve levar a um comportamento ético, de compreensão, de cuidado, de escuta, corroborando para que o sentimento

da diversidade seja calcado em estar com o outro, no outro e para o outro, tornando visível a diversidade que existe no outro ser.

Assim, a cultura da diversidade se instalará à medida que este modo de ver a realidade seja incorporado pela sociedade, diminuindo assim as desigualdades naturais e sociais. Pode-se chamar de desigualdade natural aquela inerente ao ser humano desde quando nasce: a idade, a saúde, a doença, a limitação gerada por um déficit funcional ou disfuncional, enquanto a desigualdade social depende da autorização e consentimento do homem, depende da convenção humana. É importante, portanto, situar a diversidade em um desses dois contextos, pois, tomando por referência a desigualdade natural, a diversidade se apresenta como necessária e partícipe do processo, pois naturaliza as diferenças entre os seres. Entretanto, tomando por base a desigualdade social acentuam-se os quereres do homem, legando a poucos o poder e o prestígio devido ao concurso fortuito de variadas causas alheias (MELERO,2001).

Hoje, quando se fala em diversidade, admite-se aceitar diferenças que quase sempre são de outrem, margeadas por estigmas que são preservados, muitas vezes, por processos de hibridizações cristalizados por histórias comuns na sociedade. A aceitação da diversidade, em variados discursos, inclusive estatais, baseia-se na certeza de que o outro 'diferente' deve ter um lugar também nesta sociedade, e não se fala em o outro ser parte desta sociedade se, para isso, esta tiver que se modificar para aceitar a todos ou para se tornar acessível a todos. Desta forma, pode-se incorporar experiências de alteridade e nessas há que se discutir sobre diversidade, pois o seu entendimento é fundamental para se chegar a uma inclusão compreensiva. A Declaração Universal sobre Diversidade Cultural enfatiza, no seu artigo 4 - Os direitos humanos, a diversidade cultural como algo imprescindível à dignidade humana:

A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana. Ela implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones. Ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar seu alcance (UNESCO, 2002, p. 3).

Admite-se aqui discutir diversidade dentro de uma esfera política, econômica, social e ideológica para que se possa adotar uma postura real, tomando

por base também os pressupostos epistemológicos que o termo envolve. Muitos pensam em diversidade a partir do anseio de solidariedade e de ajuda ao próximo. É claro que se deve lutar por um mundo de equidade, respeito, justiça e liberdade e que não se abuse de maneira metódica das minorias. Esta é uma utopia que não se pode deixar de perseguir quando se é educador. Entretanto, é necessário uma ressignificação do termo diversidade cultural face ao discurso contemporâneo, a fim de garantir que seu exercício contribua de fato para o desenvolvimento humano.

Para que a cultura da diversidade⁴² se instale é necessário aceitar que a falta de acessibilidade arquitetônica, cognitiva e afetiva na família, escola e sociedade em geral é que gera a discriminação. E isso leva a entender que o problema não reside na pessoa com deficiência, mas nas relações que a envolve; e o discurso de diversidade tende a separar-se do real, à medida que incorpora essa concepção esvaziada e preconcebida. Paulo Freire, ao longo da sua caminhada sempre expressou o seu comprometimento frente à opressão, afirmando que, na verdade, os dominados são seres humanos a quem é proibido ser o que são. Têm sido explorados, violentados e lhes é negado o direito de existir e de expressar-se (FREIRE; FAUNDES, 1985).

Para se mudar da cultura da deficiência para a cultura da diversidade é necessário aceitar a questão subjetiva que submerge a inclusão social, lutar por uma transformação das concepções que envolvem a temática e, acima de tudo, tentar humanizar a sociedade com ações que aceitem o outro como ele é. Os princípios da convivência e da humanização devem ser perseguidos quando se trata da deficiência, pois se tem que encarar a pessoa com deficiência, no caso desta pesquisa, o índio com deficiência, *não como defeito da natureza, mas como reconhecimento da diversidade da natureza* (MELERO, 2001, p. 34). É necessário encarar a diversidade no outro e não o outro na diversidade. De acordo com Houaiss (2001, p. 792),

[...] **diversidade** significa qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa de outra; falta de igualdade ou de semelhança; alteração digna de atenção, de reparo; modificação, transformação; característica do que é vário; diversidade, disparidade; falta de harmonia; divergência; falta de equidade; desproporção, desigualdade.

⁴² Termo usado pelo Dr. D. Miguel López Melero, no artigo *La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha contra las desigualdades*.

Assim, a palavra diversidade apresenta-se margeando um discurso de ambientes desarmônicos que precisam passar pela máquina social para harmonizar-se e isso abrange todos os *diferentes* que não se enquadram no discurso camuflado da normalização. Skliar (2006, p. 30) enfatiza que:

Ademais, lembremos que a “diversidade” em educação nasce junto com a ideia de (nosso) respeito, aceitação, reconhecimento e tolerância para com o outro. E isso é particularmente problemático: a diversidade, o outro, ou outros assim pensados, parecem depender da nossa aceitação, do nosso respeito, para ser aquilo que já são, aquilo que já estão sendo.

Diversidade aparece neste discurso como formas de aceitar o outro, reconhecendo-o como indivíduo, mas não como cidadão. E sempre perpassa por revelar características pessoais como sendo superiores às de outras pessoas e isso as conduz à necessidade de serem iguais, buscar os mesmos ideais através de ações que muitas vezes agredem as suas limitações. A sociedade as coloca como refém das suas próprias manifestações, quase sempre impróprias e dominadoras. Entretanto, segundo Sacristan (2002, p. 23):

[...] a diversidade pode estimular-nos à busca de um pluralismo universalista que contemple as variações da cultura, o que requer mudanças importantes de mentalidade e de fortalecimento de atitudes, de respeito entre todos e com todos.

A diversidade, termo usado nos anos 90 como revelador das necessidades entre os seres, principalmente a partir do discurso da globalização, vem para este novo século, podendo apresentar-se como mais um viés para a discriminação e separação entre grupos, acentuando ainda mais a desigualdade, pobreza e exclusão social. Urge, então, a necessidade, como sinaliza Sacristan, de se analisar o termo diversidade, questionando-se o papel exercido até então pelas minorias. Assim, o termo deve ser questionado, principalmente quando se fala de aceitação de contrários, contrapontos e contradições, como acentua Bhabha (1998, p.19):

...Inícios e fins podem ser os mitos de sustentação dos anos do meio do século, mas neste, *fin de siècle*, encontramos-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão (grifo do autor).

É nessa conjuntura de contrários que as singularidades são acentuadas. As minorias, que são, na verdade, maioria, aparecem margeadas por questões que

corroboram com o discurso da diversidade, protagonizando com a tradição um papel preponderante de confirmação de autoridade que é fortalecida nesse processo.

A diversidade, nesse contexto, aparece como pano de fundo nas questões sociais e políticas afirmativas com negros, índios, mulheres, deficientes etc. Neste estudo, é importante situar diversidade considerando a multiplicidade de caminhos, em todas as esferas da vida – física, biológica, social, econômica, educacional, emocional –, ratificando a diversidade que existe em todo o gênero humano. É considerar o outro como um reservatório de saberes e práticas, nunca experimentadas ou sentidas, abrindo fronteiras para a compreensão da dinâmica dos grupos, organizando identidades que, em contextos de inclusão compreensiva, compartilham características diversas, definindo o eu e o outro.

Para Rousseau (1989), a igualdade foi estabelecida pela natureza e a desigualdade social pelo homem; em função de forças hegemônicas se acentuam as práticas discriminatórias e subalternas. Essa igualdade sempre é gerada por fonte natural – o ser humano; contudo, com as variáveis que ocorrem no processo o ser humano incorpora ações e reações, a depender da sociedade em que vive. Em algumas sociedades as diferenças não são aceitas, tendendo a uma homogeneização das ações, das atitudes etc. Entretanto, é imprescindível entender a diferença como elemento de valor e não de segregação. Atualmente, os discursos sobre inclusão e exclusão da diversidade apresentam a diferença do outro; entretanto, impõem para este o contexto social existente e o conduzem a uma modelagem, fazendo-o buscar estratégias para ser inserido em determinado grupo. Isso garante a formação entre os indivíduos, mas não entre os sujeitos. É na esfera pública que o sujeito passa a ter a capacidade de assumir obrigações e direitos e esta deve estar alicerçada na condição humana e dessa forma passa a ser sujeito.

Assim, é importante situar a diversidade no espaço e no tempo que se vive hoje. Não se pode viver sem o outro e, para isso, é necessário aceitar a diversidade que exista no outro, quer seja material, social, física, religiosa ou sexual. As redes sociais estabelecidas através dos vínculos de cooperação, amizade e fraternidade devem ser mantidas, para que a comunidade, nutrida por objetivos comuns, possa trabalhar para o desenvolvimento de todos.

A educação, tanto a escolar como a geral, deve se ocupar diuturnamente de ensinar aos mais jovens de qualquer raça, etnia, religião, que o humano é diverso

pela sua própria natureza e este fato gera interdependências, porque o outro tem o que o companheiro não tem. Mas, essas características se complementam e, dessa forma, o homem estará assumindo a perspectiva do outro grupo.

Assim, aprender a viver junto na diversidade é desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz (UNESCO, 1999, p. 102).

Para o índio com deficiência, é imprescindível a organização de vínculos. Entretanto, esses vínculos devem coexistir em um ambiente que respeite a diversidade humana, reconhecendo a unidade que existe em cada um, convergindo para a diferença. Contudo, é o modo de coMviver, ou seja, as relações de cooperação, de solidariedade, de afeto e políticas que determinam a ação do sujeito nesta sociedade. Por isso se pretende investigar, nesta pesquisa, a coMvivência do índio com deficiência na etnia Pankararé, a partir dos vínculos que se estabelecem nos diversos âmbitos da etnia. A trajetória metodológica será apresentada na próxima seção.

4. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

O caminho metodológico que sustentou a investigação situa-se na base epistemológica fenomenológica que impõe a relatividade dos fenômenos, sendo possível pensar os contextos como partilha de compreensões e interpretações variadas. E essa ideia caracterizou o conhecimento produzido neste trabalho. Nessa perspectiva, este trabalho de investigação está dividido em duas etapas: a primeira, a base teórica que procura alicerçar discussões sobre as concepções de inclusão para a humanização do homem, a partir da inclusão compreensiva e os modos de coMviver gerados a partir dos vínculos de convivência na etnia Pankararé. Essas questões foram discutidas, tendo como base, dentre outras, as ideias de Duarte (1996, 1999), com os aspectos do cotidiano e não cotidiano que mantêm os contextos; Skliar (1997, 2006) para quem a diferença promove ações que orientam as práticas de inclusão; Lukács (1981), mostrando que a interação do ser humano com o seu contexto é importante, pois este transforma e é transformado neste processo; Vigotsky (1984; 1993; 1999), com a teoria sócio-histórico-social como fundamento científico para a interação entre o social, cultural, político, Markús (1974), que enfatiza que a história do homem se constrói na convivência; Sacristan (2002), que discute os vínculos básicos para a criação de redes de convivência, buscando gerar novos conhecimentos e Hall(2006), que discute os processos de tradição e tradução. A segunda se constitui no desenvolvimento de um estudo empírico sobre os modos de (coM)viver do índio com deficiência na etnia Pankararé.

Verifica-se, desta forma, que existe uma relação entre as bases teórico-conceitual e o estudo empírico, necessária para entender quais são as práticas de inclusão geradas a partir dos vínculos sociais básicos que se estabelecem nas redes de coMvivência. Estar-se-á descrevendo o desenho metodológico seguido pela pesquisadora, explicando as suas características, o campo onde se deu a investigação, a determinação da amostra e os procedimentos adotados, seguidos da utilização do método de análise de conteúdos para organizar os dados e após interpretá-los, visando chegar às conclusões sobre a investigação, com base no problema levantado.

Uma vez explorado e conhecido o objeto de estudo na literatura e nas pesquisas realizadas, até o momento sobre a temática foi possível estabelecer o caminho a seguir para chegar à resposta do problema inicial: como se dá a coMvivência do índio com deficiência na comunidade Pankararé, considerando, principalmente, as práticas inclusivas estabelecidas.

Optou-se pela utilização de uma abordagem qualitativa, por ser uma das formas adequadas para entender a natureza do fenômeno social estudado. Isto porque se deseja compreender os processos estabelecidos entre os sujeitos atuantes e partícipes na etnia, buscando conhecer as forma de convivência e os vínculos sociais básicos que levam ao estabelecimento de práticas inclusivas. E também, se essas práticas inclusivas permitem ao índio com deficiência participar do desenvolvimento social, político e cultural da etnia. Segundo Ludke e André (1986, p. 5), “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte de dados e o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção”. Os fenômenos e seus atores são estudados dentro do contexto social e histórico em que vivem, aceitando-se o cotidiano como campo de expressão humano.

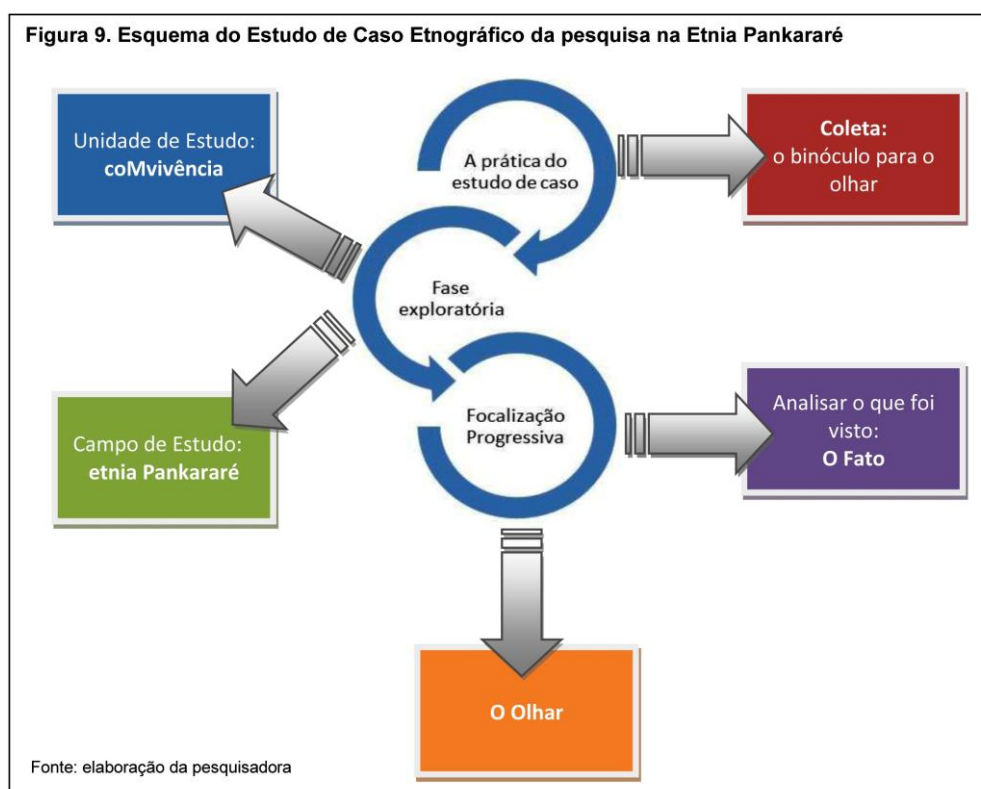
A pesquisa qualitativa propõe aprofundar a complexidade dos fatos sociais nas suas relações e interdependências. Não se preocupa apenas com os dados evidentes, mas, sim, com as representações dos “sujeitos cotidianos”. Ela se define, sobretudo, pela capacidade de questionamento, não admitindo resultados definitivos e estabelecendo a provisoriedade metódica como fonte principal de renovação científica. Neste caso, a generalização é perigosa, pois se trata de um povo singular, em nada parecido com outro, embora pertença ao grupo dos povos indígenas no Brasil.

Nessa perspectiva, tentando fugir de uma reflexão abstrata especulativa e considerando a pluralidade das culturas na relação humana, a familiaridade com os grupos e o compartilhar da existência é que se optou pelo estudo de caso do tipo etnográfico, considerando-o o mais adequado, tendo em vista o grupo estudado e as necessárias condições para chegar à realidade. No estudo de caso do tipo etnográfico não se realiza apenas uma descrição e, sim, uma descrição refinada que realmente explique o que acontece na realidade observada, objetivando não apenas ver, mas descrever o que se vê, buscando um viés interpretativo, num sentido mais contemporâneo.

O estudo de caso como abordagem de pesquisa aparece na literatura já há muitos anos (ANDRÉ, 1995), entretanto, com uma concepção mais restrita. Assim, quando se fala em estudo de caso etnográfico, essa questão se amplia, pois trata de abordagem etnográfica ao estudo de caso e a pesquisa tem que preservar todos os requisitos de uma abordagem etnográfica. O contato direto do pesquisador faz com que seja possível reconstituir relações sociais, afetivas e culturais que permeiam o cotidiano da comunidade,

[...] apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização[...] e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (ANDRÉ, 2005, p. 41).

O esquema ao lado demonstra como os elementos do estudo de caso etnográfico se afinam com esta pesquisa, uma vez que demonstram a continuidade do



processo (representado pelas setas circulares) no qual se parte da prática (campo) para a própria prática, tendo como alicerce a fundamentação teórica antes estudada, esboçando o olhar do pesquisador como princípio da etnografia, pois esse olhar conduz à interação. O pesquisador, neste caso, fez uso de variadas descrições: situações, ambientes, diálogos etc., o que contribuiu bastante para se

penetrar na realidade, mantendo o estranhamento necessário a uma pesquisa científica.

Por meio do estudo de caso etnográfico foi possível identificar as relações sociais, culturais e afetivas que estão presentes na etnia, apreendendo os vínculos fortes e/ou fracos que perpassam pelas relações afetivas, de cooperação, de solidariedade e relações políticas, demonstrando as práticas inclusivas construídas nos modos de conviver, como se organizavam e o que possibilitavam ao índio com deficiência.

Assim, o estudo de caso etnográfico conduz a uma relação direta e constante com o referencial teórico escolhido, de tal maneira que se alcance os objetivos propostos para a pesquisa. Neste estudo, é importante referendar o que é cultura, como práticas, saberes e modo de agir dos sujeitos, e a abordagem escolhida conduz em à apreensão, descrição e interpretação desses artefatos culturais, sociais e afetivos, sem tentar encaixá-los nas concepções do pesquisador., Este é o princípio da relativização que está presente na etnografia.

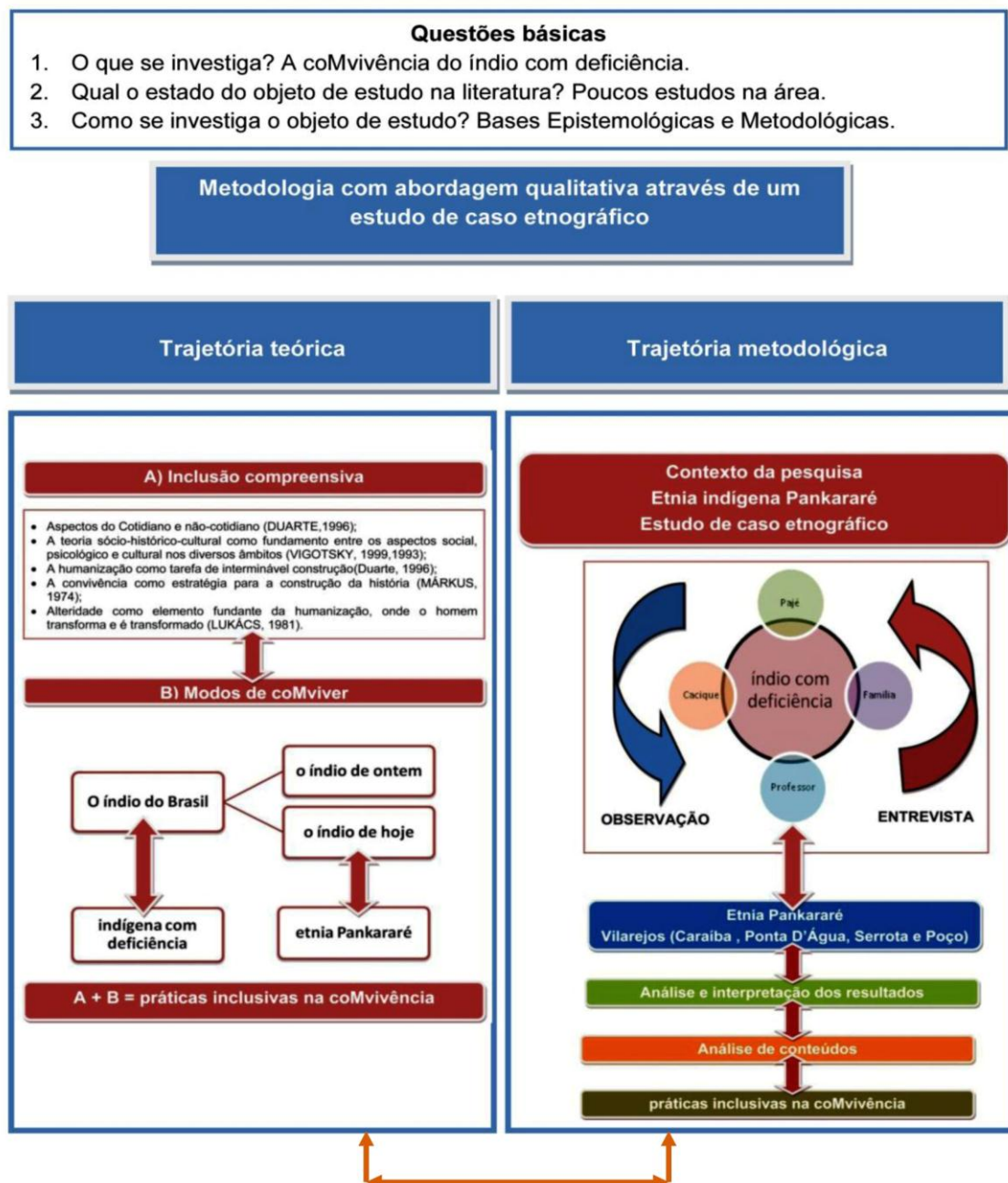
O estudo de caso etnográfico se configura como pertinente para estudar a coMvivência na etnia Pankararé, pois analisa uma situação particular, considerando as relações ali existentes e sua complexidade, sem a pretensão de generalizar. De acordo com Kenny (1980), um dos critérios para se trabalhar com estudos de caso etnográfico é que os resultados alcançam uma ótica mais humanística. No caso desta pesquisa se persegue aspectos mais humanísticos, principalmente se considerando a coMvivencia preponderante para a humanização. Outro critério é que os dados devem passar por minuciosa avaliação para que se fortaleça a credibilidade em relação aos dados coletados, para isso, far-se-á um estudo exaustivo dos dados coletados no campo e serão analisados considerando os Temas ou Categorias da pesquisa. E um último critério apresentado para esta pesquisa, totalmente pertinente, é a necessidade do caso em estudo, visto que a cada ano aumenta o número de índios com deficiência⁴³. Assim, o estudo sobre esta questão é cada vez mais urgente, a que a própria liderança deseja discutir essa questão.

⁴³ O número de indígenas com deficiência na etnia Pankararé, em 2002, era 20 (CORREIA, 2002). Hoje o levantamento realizado nesta pesquisa encontrou 35 índios com deficiência. Outra fonte para a obtenção desta informação foi o 1º Fórum Indígena sobre Deficiência, realizado entre as etnias da Bahia e a Uneb. Esses dados ainda são descritos nas falas dos próprios indígenas.

A descrição refinada, reflexiva e interpretativa é imprescindível para conhecer as práticas de inclusão na coMvivência entre os indígenas. É sabido que, principalmente no Nordeste, os índios com deficiência coMvivem nas etnias. Entretanto, o que se quer saber é quais os modos de convivência nas atividades da etnia e o que contribui ou não para que este indígena seja respeitado, seja reconhecida a sua alteridade e tenha cooperação mútua. A descrição etnográfica permite ao pesquisador "ver com palavras", organizando um contexto de atenção fluante, ou seja, não estático, mas vivo. Não descrever apenas o que viu, mas "ver" o que não foi imaginado, o inesperado, o nunca visto, é uma revolução do olhar.

A figura 10 apresenta o desenho metodológico que direcionou a realização da pesquisa.

Figura 10. Desenho Metodológico da Investigação



A partir deste desenho metodológico, o pesquisador deverá guiar o seu olhar, partindo da escuta sensível de René Barbier para que a descrição se torne mais orientada, aqui considerando a descrição como categoria principal da etnografia. Aí estão descritas as etapas seguidas pelo pesquisador esboçando desde a trajetória teórica seguida com a revisão bibliográfica, reflexões e elaborações teóricas sobre o tema em estudo, até a trilha empírica para a investigação que apresenta o contexto da pesquisa, a abordagem da investigação, a amostra selecionada, bem como os instrumentos e locais da sua aplicação. O objetivo era que estes dois momentos fossem coadjuvantes para identificar as práticas inclusivas na coMvivência entre os indígenas Pankararé.

Laplatine (2004) enfatiza que, neste processo, o ideal seria estabelecer uma conexão entre a visão, o olhar, a memória, a imagem, o imaginário, o sentido, a forma e a linguagem. Entretanto, como isso é difícil, deve-se tomar consciência desse fato ao se realizar a descrição, na tentativa de torna-lá a mais completa possível. Neste sentido, essa perspectiva de pesquisa apresenta-se como sendo a mais pertinente para o objeto de estudo apresentado.

O que se quer é resgatar do cotidiano indígena as práticas inclusivas que acontecem a partir da coMvivência, geradas com os vínculos sociais, pois estas práticas determinam ou não ações na sociedade externa. Para isso, foram buscadas estratégias para apreender de maneira adequada aquilo que se faz para organizar a existência, entendendo que o processo de humanização do sujeito se dá pelas relações que ele estabelece com o outro.

A vida cotidiana é o mundo social, é intersubjetivo, é o mundo das atividades diárias, do que é feito corriqueiramente, e é justamente essa vida que se quer analisar, interpretar. A convivência entre os índios com deficiência e os índios sem deficiência acontece por processos - que requerem de interpretação -, que organizam a vida e determinam esse modo de conviver.

"a soma total dos objetos e dos acontecimentos do mundo cultural e social, vivido pelo pensamento de senso comum de homens que vivem juntos numerosas relações de interação. É o mundo dos objetos culturais e das instituições sociais em que nascemos todos nós, onde reconhecemos... Desde o princípio, nós, os atores no cenário social, vivemos o mundo como um mundo ao mesmo tempo de cultura e natureza, não como um mundo privado mas intersubjetivo, ou seja, que nos é comum, que nos é dado ou que é potencialmente acessível a cada um de nós. E isso implica a

intercomunicação e a linguagem. (SCHURTZ,1987 apud COULON,1995, p. 12)

As relações que se estabelecem entre os seres é que determinam as ações de cada um e essas ações não podem ser consideradas idênticas, e nunca o serão. Para que a comunicação se estabeleça tem que existir instrumentos externos que perfazem a coMvivência, em que a interação irá acontecer ao passo que se encontra estratégias para essa interlocução. No caso do índio com deficiência, as práticas inclusivas que acontecem poderão gerar essa troca. Um estudo de caso do tipo etnográfico irá considerar o ponto de vista de cada um e como ele se insere nos diversos contextos da etnia. O que deverá ser considerado são os diversos papéis desempenhados pelos índios com deficiência para a construção da vida cotidiana, pois se considera que esses papéis geram ação e esta ganha status permanente e de obrigatoriedade. Entretanto, essa interação, segundo Coulon (1995), pode ser negociada e constantemente reconstruída para que se possa interpretar o mundo.

Assim, o que se quer reforçar com a metodologia escolhida é que os próprios índios tomem parte ativa da situação definida por esta pesquisa, uma vez que o quadro é definido por eles e buscar-se-á compreender como os índios veem e descrevem a situação pontuada por esta pesquisa. Tentar-se-á, por meio de métodos empíricos, compreender as formas de coMvivência, as ações de todos os dias: tomar decisões, comunicar-se, raciocinar, e isso se dá através de um processo⁴⁴. Pois, o mais importante não é situar se a convivência é inclusiva ou excludente; o que se quer é saber como os indígenas atualizam as regras de convivência, uma vez que os índios com deficiência estão na etnia.

Uma nova postura intelectual é necessária para o alcance dos objetivos propostos. Uma observação atenciosa e a análise dos processos aplicados às ações são os modos de proceder; o que se requer é uma verdadeira bricolagem, como enfatiza Coulon (1995, p. 32): “será, portanto de importância capital observar como os atores de senso comum o produzem e tratam a informação nos seus contatos...”, no seu contexto.

⁴⁴ Termo emprestado para esta pesquisa da Etnometodologia de Alain Coulon (1995).

4.1 A ETNIA INDÍGENA PANKARARÉ – O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO⁴⁵

A etnia Indígena Pankararé, ou melhor, o povo Pankararé⁴⁶ localiza-se no nordeste do Estado da Bahia, na região denominada Raso da Catarina (MAIA, 1992), no quadrilátero formado pelas cidades de Paulo Afonso, Jeremoado, Canudos e Macururé. Mais precisamente, a tribo encontra-se concentrada no Brejo do Burgo, no município de Nova Glória. Uma pequena parte dos indígenas dessa tribo habita a Serrota e as cabeceiras de um “Canyon”, na serra do Chico. O povoado do Brejo é denominado pelo grupo indígena de área mista, existindo também a reserva indígena.

Figura 11. Desenho de uma criança da Escola indígena Ângelo Xavier



Na figura 11, um esboço dos elementos da vida indígena, na ótica de uma criança Pankararé.

Os Pankararés vivem numa região semiárida, com uma cobertura vegetal predominantemente de caatinga, necessitando de comida, água, escola e, acima de tudo, reconhecimento. Tudo indica que são remanescentes dos índios Ge, pelas características culturais semelhantes às desse grupo. Sua organização socioeconômica e o processo de reconstrução da identidade étnica foram estudados por Maia (1992), que também apresentou um esboço histórico e uma descrição

etnográfica (mitos, rituais, cotidiano, etc.) da sociedade Pankararé. A maior parte dos Pankararés, cerca de 1800 indivíduos⁴⁷, vivem na Aldeia Brejo do Burgo, situada às margens da Estação Ecológica Raso da Catarina. Segundo o Pajé dessa tribo, a comunidade indígena Pankararé nasceu embaixo de um pé de Jatobá. Diz ele:

A festa do Amaro é a festa da tradição indígena. Nós fomos muito perseguido na aldeia pelos branco. Eles achava que a aldeia era deles[...] o transpassado mandou nós ir no raso da Catarina, nossa

⁴⁵ Os dados colocados neste item foram supervisionados pelas lideranças da etnia.

⁴⁶ Os indígenas preferem ser chamados de povo, pois para eles isso garante a identidade e singularidade da etnia.

⁴⁷ Fonte desta informação: Funai.

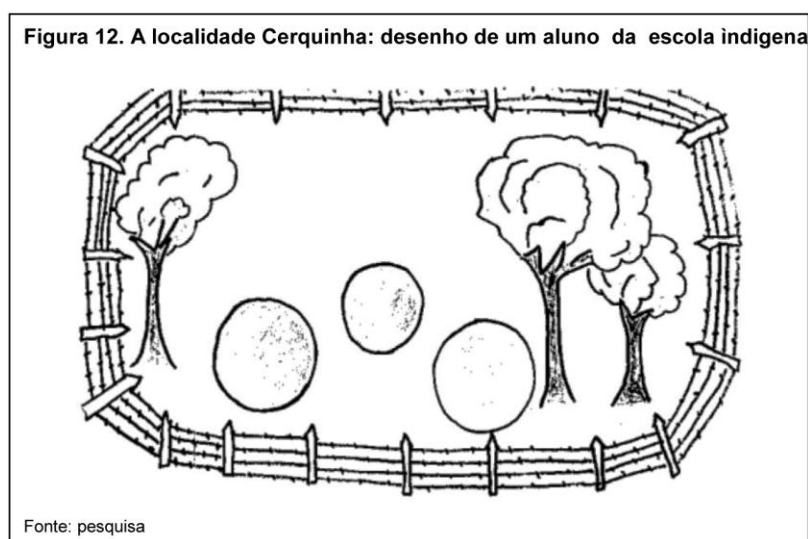
área indígena e num lugar chamado Amaro descobriu umas pedras que na natureza da rocha tem um buraco cheio de areia. Começamos a cavar um buraco que quando chove enche de água, começamos a colocar bicho pra lá e esse de caberão, tem buraco de quatro metro de fundura. Na boca dá dois metros de largura, embaixo é mais largo. Depois começam a sentir que ali tem coisa do transpassado veio. Do bisavô dos nosso avô, transpassado mais antigo, que a gente sentia. Aí tinha um pé de Jatobá, um jatobá muito grande. Embaixo do pé de jatobá parecia uma casa. Abrir um ponto de ciência embaixo do pé de jatobá pra gente chamar o dono dessa árvore, porque cada árvore tem seu dono. Cada árvore tem seu vigia. Aí o dono da árvore chegou, explicou tudo direitinho e deu abertura pra nós fazer o ponto da tradição. Por isso que se criou a ciência do Amaro. O ponto da tradição dos índios Pankararé.

4.1.1 A estrutura da etnia Pankararé

O povo Pankararé possui vários vilarejos⁴⁸: Caraíba, Serrota, Ponta d'Água e Poço, todas localizadas no Brejo do Burgo. Possui também um pequeno

aldeamento já

reconhecido, no Raso da Catarina. Anteriormente, a localidade Cerquinha (Figura12), também pertencia à reserva, hoje não mais acontece devido à invasão dos posseiros. Não é mais considerada área indígena, mesmo com a presença de um



grande número de famílias indígenas.

Os primeiros estudos de caráter antropológico realizados sobre os Pankararé iniciaram-se na década de 70, mais precisamente em 1975, quando o antropólogo Carlos Alberto Carozo Soares, através da Funai, fez o primeiro estudo, que mais tarde resultou no reconhecimento desse grupo como comunidade indígena. Segundo Suzana Moura Maia (1992), no grupo Pankararé a própria família se sustenta, geralmente com agricultura e pecuária em pequena escala, somente para o consumo interno do grupo. A reserva indígena vai sendo fragmentada por

⁴⁸ Os Vilarejos antes eram chamados de aldeias, mas os Pankararés não aceitam, pois acham que são os diversos locais da etnia. Eles se referem ao local da etnia Pankararé como Aldeia Pankararé.

partilha de herança, os casais mais jovens recebem uma parte da terra para construir a sua casa. Essa é uma das questões econômicas e políticas que o indígena de hoje enfrenta, pois precisa de terra, tanto para morar como para plantar ou fazer o ritual, e a reserva tem uma delimitação que não comporta o número crescente de indígenas.

Outro dilema que vive a etnia Pankararé é o conflito, desde a década de 70, entre posseiros e indígenas, em que aqueles ocupam a região, se beneficiando de todas as benfeitorias⁴⁹ realizadas para os indígenas. Além do trabalho familiar já mencionado, existe o que se define, segundo as categorias indígenas, como a prática do “batalhão”: em algumas roças se cultivam produtos específicos e os índios vão à feira, vendem os produtos coletivos, como também ajudam nas roças dos vizinhos, em regime de multirão.



Outro modo de trabalho também existente é o assalariamento (que introduz o “cálculo” entre os índios), a parceria e a diária. Os índios estão distribuídos em grupos familiares agrícolas, ao redor da aldeia. A produção agrícola (feijão, milho e mandioca), quando excede, é vendidas na feira, aos sábados, mas somente depois de vários cálculos que garantam a provisão familiar ou as sementes (Figura 13). Do mesmo modo, produtos de coleta (imbu, murici, licuri, castanha de caju) e

caça são comercializados semanal ou quinzenalmente pelas mulheres, em troca do que não é produzido internamente. Essas duas atividades são feitas na feira de Paulo Afonso, que acontece semanalmente. As principais fontes de proteína animal para os Pankararé provêm do gado caprino, suíno e de galináceos, e eles complementam suas necessidades dietéticas com animais de caça, mel e frutos silvestres, como murici, licuri, imbu, dentre outros.

⁴⁹ E essas benfeitorias não são muitas. Algumas envolvem o carro pipa, utilização da casa de saúde, caça (com uma fauna que já é escassa) e a escola que, mesmo sendo próxima à reserva indígena, uma delas é mista em função da presença dos posseiros.

4.1.2 A organização social da etnia Pankararé

Na etnia Pankararé os problemas sociais são grandes. Como em qualquer sociedade, os conflitos ocorrem e, se não forem administrados, correm o risco de desestruturar toda a comunidade, sendo um divisor de águas, principalmente na luta como etnia indígena.

Esta comunidade indígena sempre requer dos órgãos do governo a demarcação das suas terras, entretanto, a luta com os posseiros, não indígenas, é grande. O local chamado Cerquinha, que antes era reserva indígena, deixou de ser por brigas com os posseiros, mesmo ainda morando naquele local uma grande quantidade de famílias indígenas. Essa questão faz com que a etnia se divida e hoje possui seis caciques, alguns instituídos pelo povo por interesses políticos. Entretanto, existe um mais voltado para as reais necessidades do grupo, sendo o escolhido para contribuir com a pesquisa, pois apresentava características próximas aos ideais de construção da cidadania e busca de identidade do índio, hoje.

Existe também um pajé, que exerce a função de curandeiro e conselheiro da etnia; acredita-se que seu poder foi dado por Deus e ele utiliza os favores da ciência só para o bem. O pajé é escolhido pelos encantados e geralmente é um dos anciãos da etnia.

Além do cacique e do pajé, a etnia possui velhos, adultos e crianças. Os idosos têm um papel fundamental na chefia e manutenção dos grupos familiares, assegurando a coesão e a cooperação econômica. Os mais velhos são respeitados e a sua opinião é levada em consideração. Os senhores e senhoras podem abrir 'mesa branca', que é o ponto da ciência que se realiza semanalmente, quinzenalmente, ou quando se necessita de ajuda ou aconselhamento. O pajé, em sua função de curandeiro, usa folhas e beberagens para livrar os índios do mal. Os idosos também podem coordenar as atividades de plantação e a caça das suas famílias, caso seu estado físico permita; caso contrário, assumem a função de conselheiros da etnia admoestando, dizendo quando vai chover, tirando o mau olhado e as doenças.

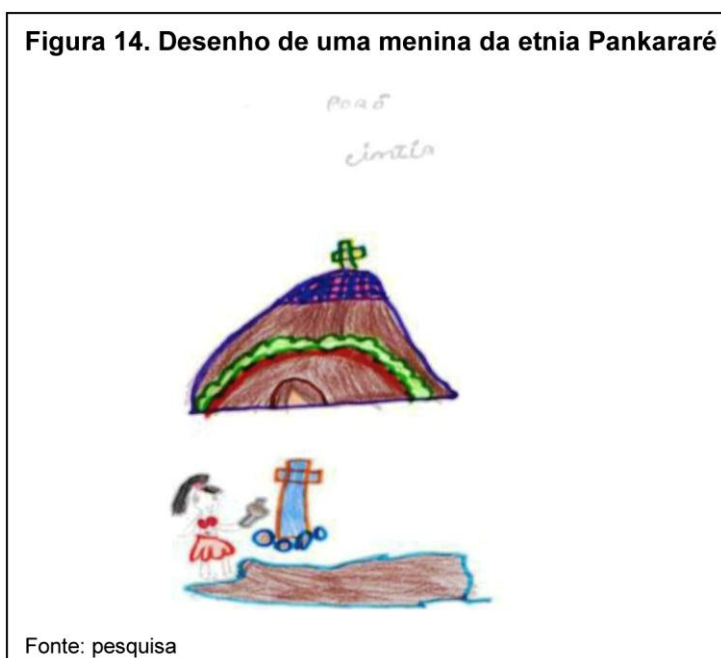
Os homens controlam todo o processo produtivo, decidindo sobre o acesso à terra, a quantidade de trabalho para cada membro da família e sua especificação, as despesas com instrumentos e meios de trabalho. Eles trabalham na roça e levam

os filhos⁵⁰ para aprender o ofício, já na prática da plantação. Os índios aprendem os preceitos de quando plantar e quando colher, de acordo com a ancestralidade e também nos cursos que os órgãos governamentais e não governamentais oferecem.

A mulher e as filhas vão também plantar, só que em menor intensidade, geralmente plantam no quintal da casa, para a subsistência imediata. Também podem ter no quintal alguma cabra, para tirar o leite. O curioso na etnia é que as cabras ficam soltas na etnia e somente no momento de comer é que elas voltam para o quintal. Mas, um índio não pega a cabra do outro, pois existe um sistema de marcação feito na orelha do animal, que registra a que família pertence.

A menina aprende o ofício da mãe que é cuidar da casa, da roupa, do

marido e das crianças. As meninas casam muito cedo e vão constituir a sua família. Entretanto, em pequena escala ainda, as mulheres já estão saindo para trabalhar fora, na cidade de Paulo Afonso ou até na própria aldeia. O que contribuiu para a mudança de postura em relação ao casamento foi o curso de magistério indígena que muitas mulheres fizeram. Hoje há



outros cursos, como o de pedicure, manicure, cabeleireiro, agentes de saúde, auxiliar de enfermagem, auxiliar de saúde bucal⁵¹, dentre outros.

Com o avanço da educação e da tecnologia, alguns indígenas fazem o Curso de Licenciatura Interdisciplinar Indígena – Licei e cursos de Pedagogia, tanto presencial como a distância. Isso contribuiu para um olhar diferenciado dos novos

⁵⁰ Uma experiência observada pela pesquisadora foi quando o cacique ia plantar, levantava bem cedo e levava toda a família para a roça, até o menorzinho, sentado na cesta que ficava dependurada no dorso do jegue.

⁵¹ A formatura das primeiras indígenas foi no dia 26 de março de 2013, no Conselho Regional de Odontologia em Salvador, em parceria com a Funasa.

indígenas e, muitos deles, homens e mulheres, assumem a liderança nas suas etnias, participando das diversas reuniões que ocorrem na capital.

Esse fato contribuiu sobremaneira para se começar a perceber as pessoas com deficiência na etnia; antes, elas ficavam escondidas ou em casa e hoje aparecem na escola, e isso gerou diversas inquietações dentre as lideranças mais jovens. Muitas vezes, os mais idosos não querem nem conversar sobre essa questão, alegando que a natureza fez assim; entretanto, os mais jovens estão com as crianças na escola e ainda surge a questão do que fazer depois.

Os casamentos entre os Pankararé são realizados segundo regras preferenciais, que valorizam a endogamia do grupo, funcionando como mecanismo para assegurar a identidade étnica. Assim, eles se casam entre si ou com índios de outros povos indígenas da região. Geralmente, as mulheres se casam muito cedo e rapidamente aumentam a família com o nascimento dos filhos. Hoje, as observações permitiam verificar que algumas meninas pretendem fazer faculdade antes de contrair matrimônio. E isso possível, pela ação de programas de incentivo do governo e das universidades⁵².

4.1.3 Práticas e saberes da etnia Pankararé

O sistema de crenças dos Pankararé, embora bastante afetado por elementos católicos e afrobrasileiros, desempenha importante papel na afirmação da identidade desse povo. É pelo exercício constante de suas práticas religiosas que eles procuram resistir à dominação do não índio. Diferenciados e minoritários no contexto regional, apegam-se aos ritos antepassados.

Na etnia, existem variadas festas (Figura 15). Em algumas, é proibida a entrada de não índios ou de mulheres indígenas. Mesmo o Toré, dança coletiva e pública, é vedado aos de fora, quando é dançado na festa do Amaro, o que demonstra a função normativa da religião. E essa fiscalização se manifesta através de veículos próprios: o pajé e algumas senhoras têm o privilégio de intermediar a relação com os entes sobrenaturais – os encantados. É no transcurso dos rituais

⁵² Em 2002, na época da realização do mestrado nesta mesma etnia isso parecia distante, onde os professores ainda eram leigos e estavam terminando o magistério indígena; e os programas do governo em relação à entrada na Universidade não existiam.

que os "encantados", falando por intermédio dos diversos receptores, aconselham, admoestam e também amparam e curam.

Uma vez por semana, acontece o ponto da ciência. Qualquer pessoa pode assistir a esse encontro ou beber a jurema. A jurema é uma bebida feita com a casca da raiz da juremeira preta, consumida durante o ponto da ciência ou em outro momento de grande alegria da tribo. O pajé conta que a jurema é feita da raiz, por constituir a parte mais interna da planta e estar livre de maus espíritos e influências negativas. É o encantado que indica onde coletar a jurema para o ritual. O uso da jurema envolve uma série de operações ritualizadas. A etapa da coleta envolve a oferenda de um pedaço de fumo, que é depositado no tronco da juremeira e a defumação da planta, com cantos e danças ao redor. Um dos cantos diz:

Jurema!
 Oh! jurema!
 Caboclo
 Caboclo bebeu jurema!
 Jurema!
 Oh! jurema!
 Caboclo bebeu jurema!
 Jurema!
 Oh! jurema!
 Caboclo bebeu jurema!

Figura 15. Festa de São Roque na etnia



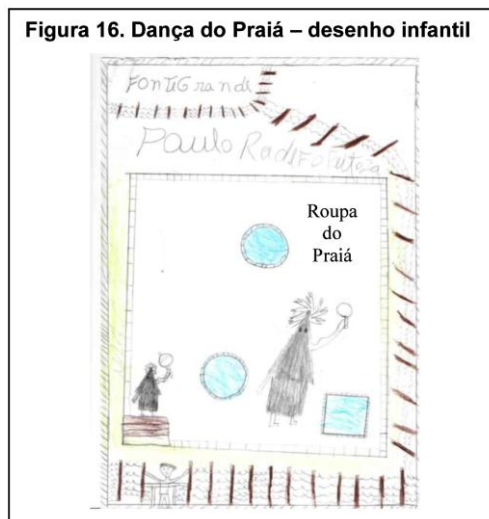
Após a oferenda é que se processa a coleta da jurema, precedida por um pedido de licença à planta, para que se possa retirar a raiz na quantidade julgada necessária. A utilização dessa peça tem grande valor simbólico, pois está ligada aos antepassados. Os Pankararé não usam álcool nem utilizam sangue no ritual: usam "a ciência branca". Segundo o Pajé, a ciência nunca foi usada para fazer o mal, sempre fez o

bem, curando doenças, livrando de mau olhado etc, tudo isso com a aprovação de Deus. Na aldeia, o pajé constitui fonte de poder, por evidenciar sua ligação com as entidades sobrenaturais e zelar pela manutenção dessas crenças, tidas como

herdadas dos antepassados. Ele tende a promover o equilíbrio social do grupo e garantir-lhe a autoafirmação como etnia diferenciada.

Os índios Pankararé, além de trabalharem com a ciência, também são devotos de São Roque, cuja festa ocorre no dia 15 de agosto, e de Nossa Senhora Santana, festejada no mês de junho. Entretanto, a maior veneração dirige-se aos encantados, que são entidades da floresta, da água e da terra.

A vida religiosa dos Pankararés manifesta-se através do Toré, do praiá (Figuras 16 e 17) e da festa do Amaro. O primeiro é uma dança pública, como já foi dito. É, simultaneamente, um ritual profano e religioso, que busca promover a comunicação entre os vivos e os encantados. Pode ser realizado em qualquer época do ano, com a participação de índios e não índios que tenham afinidade ou fortes ligações de amizade. Sua realização



envolve a ingestão de jurema, uso do tabaco fumado em cachimbos tubulares de madeira, utilização de maracás, de cabaças e apitos de madeira, para atrair as entidades sobrenaturais e promover a volta dos espíritos que entram em transe. O uso do fumo é de importância definitiva para o Toré.

O praiá é outra dança na qual somente o pajé e os homens da tribo podem participar. É oferecido para agradecer à ciência alguma benção recebida. Para o praiá, é necessário uma roupa especial que, nesse caso, caracteriza o povo Pankararé, por ser uma vestimenta feita de palha que cobre desde a cabeça e não identifica quem está dançando. Também aqui são utilizados a jurema e o fumo, principalmente por quem está puxando a roda.

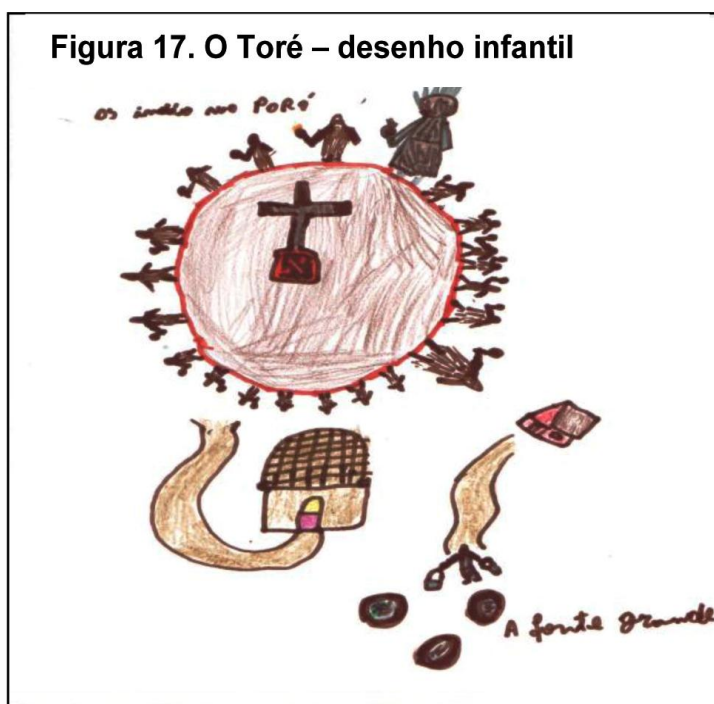
O ponto da ciência é a reunião, geralmente quinzenal, que ocorre com a presença do pajé e de demais pessoas da tribo, dentro do Poró de pedra. Dessa reunião os não-índios podem participar, embora pedindo licença e informando ao pajé o motivo da presença. Nesse ritual, tem-se como pré-requisito o uso da jurema e do cachimbo, bem como dos apitos para chamar os encantados, em quase todo o

processo do ritual. O local é defumado, para “fechar e limpar o terreiro das influências 'ruins’⁵³

A depender do trabalho, o pajé usa também a flauta, com o objetivo de livrar as pessoas que vão para a cerimônia dos encantados dos "não muitos elevados", como curupira ou caipora (encantado que possui o pé para trás).

A festa do Amaro é a mais importante da tribo, pois marca a origem do povo Pankararé. Para essa festa, exige-se grande preparação. Ocorre em um terreiro muito grande, que tem um Poró no meio da mata, sendo o seu acesso bastante difícil, as pessoas vão caminhando ou vão de trator. Nesse ritual, o pajé e os homens devem ficar, no mínimo, três dias em abstinência sexual, buscando força e concentração com os encantados.

Nos dias que antecedem a festa, dança-se o Toré, toma-se a jurema e fuma-se o cachimbo. Após essa preparação, existe uma cerimônia dentro do Poró, fechada e ritualmente mais elaborada do que o ponto da ciência semanal. É uma festa expressamente vedada às mulheres, não índios e crianças, configurando-se como vigoroso foco de resistência tribal ao grupo social dominante.



Ao impedir o acesso de pessoas de outra etnia, o índio reafirma sua indianidade, pois só ele, por uma condição especial, é capaz de compreender o ritual e ser protegido por entidades sobrenaturais exclusivas. Pode-se dizer que a cerimônia no Poró, na festa do Amaro, funciona como uma compensação para a situação de inferioridade perante os regionais, pois é percebida como algo

⁵³ Algumas vezes, foi presenciada a interferência do sobrenatural na vida particular de algum caboclo da aldeia, como o fechamento de corpo de um índio que foi curado pela ciência. Todos que estavam presentes nesse ritual deveriam pintar o rosto com uma tinta, para livrar-se dos espíritos ruins.

genuinamente "caboclo"; já que as forças humanas lhe são adversas, as forças sobrenaturais estão do seu lado.

Essa cerimônia está intimamente ligada à beberagem da jurema e ao uso do fumo. A jurema permite as visões e vidência dos encantados; o fumo dá força e anula as chamadas "correntes fortes", isto é, a influência sobrenatural que foge ao controle do pajé. O maracá também é usado para marcar os ritmos dos cantos, e o apito tem três funções: atrair os encantados, retirar os índios de transe demorados e incontroláveis e afastar encantados como o caipora. Uma das principais funções dessa cerimônia é promover a comunicação entre as entidades sobrenaturais protetoras da aldeia e os índios, pois são elas que curam, protegem e relembram aos Pankararé a necessidade de não negligenciarem suas "obrigações de caboclo".

Os indígenas informaram que a coleta da jurema vem sofrendo mudanças e, com isso, vem se perdendo um pouco do seu caráter cerimonial. Alguns já o fazem sem aplicar as normas estabelecidas, embora mantenham, no ato, todo o respeito, sem deixar de pedir à planta para extrair-lhe as raízes, em geral escolhidas entre as mais robustas.

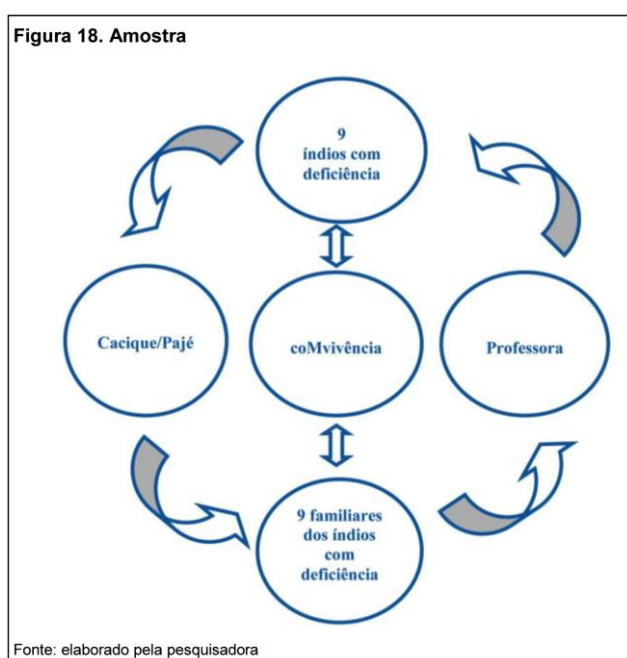
As festas de São Roque e de Nossa Senhora Santana acontecem com a associação da missa e do Toré. Nessa ocasião, o Toré não segue todo o ritual com jurema, charuto, incorporação dos encantados, etc., pois nessas festas participam índios e não índios.

4.2 SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa na etnia Indígena Pankararé aconteceu no período de janeiro a julho de 2012; entretanto, a pesquisadora mantém contato direto com essa etnia desde 1997, inclusive coordenou a realização do I Fórum sobre Deficiência nas comunidades indígenas na Bahia, que aconteceu em dezembro de 2011. O objetivo desse fórum foi verificar quantos índios com deficiência existem no Estado da Bahia, bem como traçar metas permanentes para a organização de políticas públicas. Fazem parceria neste processo a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, a Universidade Federal da Bahia – UFBA e a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, através da Coordenações Escolar Indígena e Coordenação de Educação Especial.

Na etnia Pankararé existem 35 índios com deficiência, incluindo deficiências adquiridas e de nascença. Para obter esta informação, contou-se com a presença do Chefe da Comunidade, funcionário da Funai, que a organiza administrativamente, informando às autoridades a situação da mesma. Também participam os Agentes de Saúde, que conhecem cada área da etnia e foram consideradas pessoas importantes para o início desta pesquisa.

A **amostra** (Apêndice A) foi composta por 21 sujeitos, dispostos na figura 18:



a) os 9 (nove) índios com deficiência

Os 35 indígenas com deficiência estavam distribuídos da seguinte forma: 11 índios no vilarejo Poço; 6 em Caraíba; 7 em Ponta d'Água; 7 em Serrota; e 4 no Raso da Catarina. Os indígenas com deficiência que participaram da pesquisa foram selecionados de forma aleatória dentre os indígenas do Brejo do Burgo, por ser a localidade mais central, pois todos os

vilarejos⁵⁴ ficam próximos.

De cada vilarejo foram retirados dois informantes para a pesquisa; apenas do Poço, que possui um número maior de famílias, é que foram selecionados 3 informantes. Para se preservar a identidade dos sujeitos foram dados os nomes dos lugares onde eles moram de acordo com o quadro 3.



⁵⁴ Vilarejos são locais ou aldeamentos da etnia. Nesta pesquisa, trabalhou-se em Serrota, Ponta d'Água, Poço e Caraíba.

Quadro 3 – Demonstrativo dos índios com deficiência participantes da pesquisa quanto à deficiência, sexo, idade e tempo de permanência na etnia

Indígenas	Deficiência*	Sexo	Idade	Tempo na etnia
Caraiba 1	DV	Masculino	38	38
Caraiba 2	DV	Masculino	45	45
Poço 1	DA	Masculino	8	8
Poço 2	DI	Masculino	11	11
Poço 3	DI	Masculino	9	9
Serota 1	DV	Feminino	48	40
Serota 2	DF	Feminino	11	11
Ponta d'água 1	DV	Feminino	42	39
Ponta d'água 2	DF - Mal do Vento	Masculino	36	36

*Abreviaturas: DA: Deficiência Auditiva; DV: Deficiência Visual; DF: Deficiência Física; DI: Deficiência Intelectual

Fonte: Pesquisa

b) os 9 (nove) familiares dos índios com deficiência

Participaram da pesquisa nove familiares dos índios com deficiência. Estes foram selecionados considerando o familiar mais próximo do deficiente selecionado. Para o índio, a família é o início de toda a formação humana. A partir da estrutura familiar se define toda a concepção política, social, filosófica e cultural da tribo. É brincando, imitando os pais, ouvindo as histórias, participando das atividades cotidianas que a pessoa aprende. Desde cedo, as crianças aprendem as regras do jogo social.

Os pais são os responsáveis mais diretos pela criação dos filhos, ou seja, pelo processo mais amplo de socialização, para transformar as crianças em completos membros da sociedade. As crianças devem ser completamente integradas na vida comunitária, aprendendo, desde cedo, o que pode ou não pode ser feito.

O quadro 4 especifica o familiar selecionado de cada índio com deficiência:

Quadro 4 – Demonstrativo de identificação do familiar responsável pelo índio com deficiência

Indígenas	Familiar Responsável
Caraíba 1	Irmã
Caraíba 2	Esposa
Poço 1	Mãe
Poço 2	Mãe
Poço 3	Mãe
Serrota 1	Irmã
Serrota 2	Mãe
Ponta d'água 1	Irmã
Ponta d'água 2	Esposa

Fonte: Levantamento da pesquisadora.

c) a professora

A escola é a instituição ainda recente, que vem mudando a concepção de vida da tribo. Hoje, as professoras são indígenas e pertencem à própria etnia. Têm sua formação em magistério, complementada com a formação do curso do Ministério de Educação para professores indígenas. Foi selecionada apenas uma professora para a pesquisa. Trabalha com uma classe multisseriada, onde existem crianças de 8 a 11 anos. A escola tem alunos surdos e com deficiência intelectual. O movimento dos professores indígenas no Brasil, principalmente no Norte e Nordeste, a cada ano é mais forte e expressivo, e desempenha um indiscutível papel de vanguarda. Esse fato tem trazido efeitos positivos para a irradiação da reflexão e discussão sobre a importância das escolas indígenas em diversas populações locais. Aliada a essa luta, outra começa a surgir: a busca pela garantia de programas de educação escolar que atendam às organizações sociais, aos costumes, às crenças e tradições dos povos indígenas.

A essa luta deverá também vir incorporada a preparação dos professores indígenas para trabalhar com crianças com necessidades especiais. A expressão "professores indígenas", no contexto atual da discussão sobre educação escolar indígena, tem um único sentido: não pretende caracterizar uma classe particular de professores. São, ao contrário, professores no sentido pleno e, ao mesmo tempo, Pankararé, Pankararú ou Tuxa. Por isso, como professores, preocupam-se com

todas as dimensões da educação escolar; entretanto, como membros de uma etnia, preocupam-se com o destino de seu povo (SILVA; GRUPIONI, 1995).

d) o cacique e o pajé da Comunidade Indígena Pankararé

Foram escolhidos o pajé e o cacique para participarem da pesquisa, pois constituem as autoridades máximas na etnia. O cacique é responsável pela unidade política e o pajé é o responsável religioso, que mantém a unidade espiritual da tribo, pois, nos rituais, são mantidas as relações que justificam o "ser índio" daquele povo.

4.3 DINÂMICA DA PESQUISA: TRILHANDO NOS PASSOS DA COMVIVÊNCIA

Neste ítem, será feita uma descrição do caminho trilhado para se chegar a uma proposição teórico/empírica de relevância e validade nesta investigação. Apesar da organização de um quadro teórico que dê substrato à prática, e a seleção de um arcabouço empírico que permita alcançar os objetivos propostos, este processo de investigação foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia, para análise e parecer, já que o público-alvo pertence a uma minoria que procura o desenvolvimento da sua cultura, luta pela terra. Todo trabalho investigativo deve ser feito de forma a garantir e a contribuir com a autonomia e liberdade de oportunidade dessa clientela.

Assim, antes de começar essa investigação, um estudo exploratório foi realizado no local, mediante vários contatos com a etnia, pois entende-se que deve existir uma dança natural entre os sujeitos da pesquisa (e nesse momento colocamos também o pesquisador como sujeito) de forma a proporcionar um ambiente favorável ao trabalho de campo. Etapas importantes antecederam a entrada no campo de pesquisa, conforme a lista a seguir:

- Visitas frequentes à etnia;
- Explicação, para as lideranças da etnia, sobre os objetivos da pesquisa;
- Explicação, para todos os sujeitos da pesquisa, sobre os objetivos da pesquisa;
- As lideranças receberam carta que explicava toda a pesquisa e informava o vínculo desta investigação com a Universidade;

Ainda com o intuito de conhecer, *a priori*, a realidade indígena, discutindo a pertinência e necessidade de inserir o índio com deficiência na escola e nas atividades cotidianas das etnias, a Uneb, por intermédio da autora desta pesquisa, organizou o I Fórum sobre Deficiência nas Comunidades Indígenas do Estado da Bahia - FDCI. Este fórum objetivava também coletar informações mais gerais das etnias presentes⁵⁵, amparando e sustentando a pesquisa ora realizada.

Assim, em novembro de 2011 foi realizado pela, UNEB, o primeiro Fórum sobre Deficiência nas Comunidade Indígenas - I FDCI⁵⁶. Este evento marca o início de uma série de discussões sobre o assunto, principalmente porque a pesquisadora queria compreender se os indígenas queriam estudar sobre o assunto ou consideravam a discussão sobre a temática como um ultraje à cultura. Além do mais, a pesquisadora objetivava coletar mais informações para esta pesquisa, onde em contato direto não somente com o campo de estudo, mas criando uma trajetória mais sólida em se tratando de indígenas. Sem contar que esta iniciativa seria uma forma de concretizar um dos objetivos do mestrado da autora: a organização de um Sistema Inclusivo na etnia Pankararé. E esse era o começo...

O objetivo do Fórum era discutir a concepção das comunidades indígenas do Estado da Bahia sobre os índios com deficiência, a organização de políticas públicas dirigidas ao objetivo do estudo. Como objetivos específicos apresentou-se verificar as concepções de deficiência trazidas pelos membros das comunidades indígenas; oferecer aos participantes do fórum o conteúdo necessário para uma reflexão sobre a

Quadro 5 – Povos indígenas que participaram do I FDCI

Nº	Nomes dos Povos
1	Kiriri
2	Pankararé
3	Pankaru
4	Pataxo
5	Pataxo Há Há Hãe
6	Tumbalala
7	Tuxa
9	Xukuru-kiriri
10	Payayá
11	Tupinambá
12	Kariri-xokó e Fulnió

Fonte: Questionário do IFDCI.

deficiência; conhecer a Educação Especial numa perspectiva da Educação Inclusiva, construindo, reconstruindo conceitos, procedimentos e atitudes para a construção de uma política pública para a pessoa com deficiência na Bahia. Os povos

indígenas que participaram do I FDCI estão organizados conforme o quadro 5.

⁵⁵ As informações foram coletadas a partir de questionários e entrevistas.

⁵⁶ Fórum realizado pela pesquisadora, através do Pró-Eventos da Universidade do Estado da Bahia, sendo beneficiado com R\$ 60.000,00 (sessenta mil reais) para a realização do evento.

Os povos, constantes do quadro 5 compareceram e discutiram a presença do índio com deficiência nas suas comunidades, trazendo principalmente a opinião dos pajés e caciques, bem como das demais lideranças. Vários momentos de reflexão ocorreram, bem como depoimentos, principalmente o de Paulo Titiar, indígena da etnia *Pataxó Há há hãe*, que tem uma deficiência física e luta há mais de dez anos pelos deficientes das aldeias indígenas da Bahia. Ele enfatiza que:

Este fórum fez renascer as minhas esperanças; que podemos acreditar e que se repita todos os anos e que se multiplique os nossos conceitos de transformação do povo. Essa luta é de todos!

O Fórum se configurou como o início de uma caminhada para o povo indígena baiano uma vez que propiciou o reconhecimento de um lugar que inclui a todos; fez fazendo emergir o consenso de que o fórum deve configurar-se como um movimento indígena e, por conseguinte, deve fazer parte do calendário das atividades indígenas. Com isso, alguns questionamentos foram levantados:

- Que mudanças devem acontecer?
- Como interagir com as demais secretarias e coordenações, de forma a criar políticas públicas para os indígenas com deficiências?
- Qual deve ser a formação do professor para atender essa clientela?
- Quais vínculos são elaborados na convivência entre os índios com e sem deficiência?

Neste evento, alguns representantes indígenas se expressaram quanto ao índio com deficiência:

Deficiente é uma pessoa que não consegue ver a diferença do outro.
(Índio *Tumbalalá*)

Uma pessoa deficiente é uma pessoa especial que esta pessoa tem o cognitivo tão valoroso que só sabe quem convive nessa realidade e trabalha buscando melhorias a essa pessoa (Índio *Truka*).

Quando uma pessoa fecha os olhos e ignora a necessidade do outro, achando que está livre dos castigos de Deus (Índio *Kiriri*).

Pessoa deficiente pra mim não existe, existe pessoa com problemas especiais, que precisam de um olhar especial pra que as mesmas tenham expectativas de vida e ânimo pra viver (Índio *Pataxó*).

O que é ser deficiente para mim é uma pessoa qualquer, dependendo de ser deficiente não quer dizer que eles não fiquem isolado, e sim tenha conhecimento e aprenda a viver na vida com qualquer um (Índio *Pankararé*).

O deficiente é mais um cidadão que precisa de acompanhamento específico, em que vivemos. A vida nos ensina a ser um deficiente, basta conviver junto com a sociedade (Índio *Xucuru-cariri*).

A presença de pessoas com deficiência no grupo indígena pode contribuir para o processo de fragmentação dessa identidade. Buscar uma unidade na diversidade significa buscar, dentro da etnia, concepções homogêneas, ideais homogêneos. Entretanto, se existem atitudes de discriminação na etnia, um processo fragmentado, desarticulado e desarmonioso pode estar se instaurando dentro do contexto de luta do território, disseminação da cultura, etc. O índio com deficiência está presente, ou melhor, coMvive nas comunidades indígenas. Contudo, é importante refletir sobre como é essa coMvivência e se existem modos ou formas de melhorar, pois, como disse Paulo Tituar, liderança Pataxó há há há, “a luta é todos nós, por eu também sou deficiente físico”. E o início da luta pode ser uma chamada para todos e, segundo eles, essa é a hora, de acordo com o canto indígena abaixo:

Na aldeia bate o sino
Lá na aldeia deu sinal
Deu sinal todos os caboclos
Lá na aldeia deu sinal
Ô lá na aldeia
Ô lá na aldeia
Ô lá na aldeia, caboclo
Ô lá na aldeia

Assim, buscando-se uma organização didática, dividiu-se o trabalho em duas partes: uma, reforçando o caminho trilhado até se chegar à base teórica desta pesquisa, e outra empírica, que buscasse conhecer a etnia.

4.3.1 Revisão bibliográfica – a busca na formação de um conceito

Objetivando discutir a convivência do índio com deficiência na comunidade indígena Pankararé foi necessário se organizar um lastro teórico que consiste na leitura minuciosa de livros, artigos e outros documentos, cuja reflexão construa um

embasamento que permita consolidar a aprendizagem e sirva para analisar os modos de coMviver do índio com deficiência na etnia Pankararé.

Dentre as técnicas utilizadas para a organização desta etapa tem-se a utilização de fichas bibliográficas, documentos que reúnem dados sobre autores e publicações com ideias contextuais consideradas para o presente trabalho. A partir daí se organizou uma matriz conceitual baseada em reflexões e impressões sobre os conteúdos estudados e que representam a articulação de conceitos e proposições acerca do assunto em pauta. Essas articulações organizam as informações em novos conceitos, novas aprendizagens sobre o tema em investigação, constituindo-se marco relevante para a elaboração do quadro teórico.

As fontes bibliográficas são documentos que, direta ou indiretamente, abordam o tema sobre as práticas de inclusão que determinam os modos de coMviver da pessoa com deficiência. A seleção dessas fontes seguiu os seguintes critérios (HIRLE, 2010): idioma (inglês e português) e relevância (levando-se em conta todo o referencial que é substancial para a investigação realizada, independente do ano de publicação).

4.3.2 Um olhar sobre a realidade indígena Pankararé: procedimento da investigação

A partir dos estudos teóricos realizados, buscou-se selecionar os instrumentos que estivessem de acordo com o estudo de caso etnográfico e melhor conseguissem penetrar no campo reservado para a investigação, de forma a conhecer a coMvivência do índio com deficiência nas diversas situações da etnia, considerando as práticas inclusivas formadas a partir dos vínculos sociais básicos.

Uma das preocupações com o estudo de caso do tipo etnográfico era com o tempo de permanência do pesquisador no campo de investigação, já que, com a etnografia, o tempo no campo deveria ser mais constante. Para se resolver o dilema e tentar garantir o uso correto do estudo de caso etnográfico e visando uma maior validade e fidedignidade do estudo etnográfico no campo educacional, optou-se pela prática do estudo condensado de tempo mensal, no qual, a partir de períodos fixos

de viagens durante o mês, o pesquisador realizava a sua ida à etnia (ANDRÉ, 1995, p.55).

Discutindo formas alternativas de resolver o impasse, sugere que o pesquisador educacional desenvolva o trabalho num período condensado de tempo, mas procure, deliberadamente, captar e relatar pontos de vista de diferentes grupos relacionados ao caso sob investigação.

O tempo condensado oportunizou ao pesquisador tempos mais fixos e planejados com a própria liderança da etnia, o que possibilitou a participação nas diversas atividades da etnia. Outro procedimento foi mostrar aos sujeitos a importância desta pesquisa, tanto para as pessoas com deficiência, quanto para a etnia Pankararé; onde dessa forma, poderiam se mostrar comprometidos com esta ação. Nesse momento, a negociação é a palavra de ordem, portanto, a garantia do sigilo dos dados permite ao informante passar informações mais reais e concretas; evidente que existem algumas questões que não podem se tornar públicas na etnia Pankararé, pois são ligadas à ancestralidade e foram passadas para o pesquisador em função do tempo de convívio que este teve com o campo. O quadro 6 apresenta alguns o período de permanência do pesquisador na etnia.

Quadro 6 – Demonstrativo do período de aplicação das entrevistas e observação na etnia Pankararé

Mês	Localidade	Duração	Ação
novembro/2011	Poço	3 dias	Explicação e discussão com as lideranças sobre o projeto
dezembro/2011	Salvador	2 dias	Fórum Indígena - Encontro com as lideranças
fevereiro/2012	Poço	5 dias	Observação e entrevista
março/2012	Caraíba	5 dias	Observação e entrevista
abril/2012	Festa do Amaro	3 dias	Observação e entrevista
	Ponta D'Água	5 dias	
maio/2012	Poço	5 dias	Observação e entrevista
junho/2012	Serrota	5 dias	Observação e entrevista
julho/2012	Serrota/Caraíba	5 dias	Observação e entrevista
outubro/2012	Festa do Amaro	3 dias	Observação e entrevista
maio/2012	Poço	2 dias	Apresentação do trabalho final às lideranças

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A coleta de dados foi realizada pela pesquisadora nos meses de novembro de 2011 a outubro de 2012. As observações preliminares contribuíram para a construção dos instrumentos de pesquisa, sendo elaborados, como fruto da

interação do investigador com a comunidade. Assim, a sistematização do trabalho de campo surgiu não por acaso, mas pela interação com os sujeitos.

Este período de permanência na etnia fez com que o pesquisador pudesse realizar um estudo de caso do tipo etnográfico, com uma descrição do campo, buscando reconstruir as falas dos sujeitos, suas ações e seus vínculos, reconstruindo também os significados sociais, sua lógica e seus pensamentos. Uma fonte valiosa para coletar os dados foi a observação. É através da educação do olhar que o pesquisador consegue apreender as verdadeiras condições do seu objeto de pesquisa. Foi o que ocorreu no caso desta pesquisa sobre a coMvivência, na etnia Pankararé, dos índios com deficiência.

Como este é um estudo de caso etnográfico, cabe utilizar a observação como instrumento profícuo de captar toda a sensibilidade que existe na pergunta elaborada, na sua relação com o campo observado. Nesta abordagem de pesquisa, a observação tem que ser participante, pois o pesquisador já possuía um grau de interação com a situação organizada e, como enfatiza Luckács (1981), o gênero humano transforma e é transformado na medida em que interage com os outros e nunca passará despercebido, dessa maneira acentuando um dos eixos da inclusão compreensiva. Para contribuir nesse processo de busca de informações, objetivando chegar a uma melhor análise, utilizou-se também a entrevista.

4.3.2.1 Instrumentos de pesquisa

a) Observação

A observação é um elemento valioso, pois permite conhecer todas as contribuições não verbais dos sujeitos da pesquisa – os gestos, as expressões faciais, a forma de vestir, adereços etc. Foi através da observação que se concretizou o contato direto do pesquisador com o campo. É nesse momento que se começa a vislumbrar as forças, fraquezas, resistência ou dominações que existem nas relações entre as pessoas, na etnia.

O pesquisador, fazendo uma ponte com a teoria e a observação preliminarmente realizada, conseguiu elaborar categorias de análise *a priori* e que surgiram de dentro da etnia para fora, pois esse transitar é importante para se chegar a conclusões mais precisas.

Assim, através da observação foi possível fazer a descrição de significados culturais, como modos de vida, crenças, costumes, práticas, modos de agir etc., e como esses significados, a partir da convivência, criam práticas inclusivas que se incorporam nos modos de viver através dos vínculos que se estabelecem.

É importante ressaltar que as observações foram realizadas durante todo o tempo de permanência na etnia; por isso, foi necessário permanecer mais tempo na etnia. O importante era captar a rotina do índio com deficiência na etnia, sem que o pesquisador fosse uma peça fora do lugar e interferisse na rotina. Quase sempre se conseguia isso, porque, como a pesquisadora é professora, tudo sempre partia da escola, e o seu convívio mensal já ajudava a tirar algumas dúvidas das professoras em relação a assuntos diversos da didática em sala de aula.

A pesquisadora andava na etnia juntamente com a professora regente, assim a conversa, o diálogo, era constante. Em cada casa em que a pesquisadora chegava era bem recebida e logo, como não podia deixar de ser em qualquer etnia, se sentia em casa. A ideia era participar das atividades sem que necessitasse de uma mudança do cotidiano porque a pesquisadora estava ali. Isso permitiu que a pesquisadora participasse da caça, da roça, da plantação no quintal, do ponto da ciência e da Festa do Amaro.

Este instrumento permitia observar todo o espaço, com as atividades do dia a dia. Nas casas principalmente, onde a pesquisador passava o dia, observava-se os afazeres, considerando os papéis de cada um na etnia e, a partir daí, as ações do índio com deficiência. Observava-se quem varria a casa, quem lavava a roupa, quem fazia a comida, quem cuidava das cabras, quem arrumava as crianças para a escola, como as crianças brincavam e as conversas entre vizinhos.

O olhar da pesquisadora estava aberto para todos os sentidos, pois era o cotidiano que se queria observar. Como a pesquisadora ficava andando durante uma semana na aldeia, isso se tornava comum já no segundo dia, os homens continuavam bebendo, as agentes de saúde continuavam andando de casa em casa e a terra continuava muito seca...

Na escola, a pesquisadora ficava ajudando a professora, passava de mesa em mesa, conversando com as crianças, de forma que o seu estar ali fosse normal. No recreio, as crianças com deficiência participavam ativamente com as outras.

Ficavam soltas no terreiro, brincando, levantando a maior terra. Não existia separação entre as crianças, todas brincavam juntas. As atividades ritualísticas foram observadas considerando quem participava, como participava, como se adaptavam, quem ajudava para que a pessoa com deficiência participasse. A pesquisadora se posicionava em um dos cantos do local, observava as relações que aconteciam.

Alguns aspectos que foram privilegiados na observação, estão expressas a seguir na escola(Apêndice B):

- cotidiano da escola;
- relacionamento com as colegas e com o professor;
- relacionamento com o conteúdo/conhecimento;
- processo de ensino-aprendizagem;
- os aspectos referentes ao apoio recebido dos colegas e da professora.

A observação na família privilegiou (Apêndice C):

- relacionamento com o familiar;
- as atividades executadas;
- as atividades de que não podem participar.

A observação em rituais, festas e plantação privilegiou os aspectos referentes à participação ou não nessas atividades e a sua convivência a partir disto. Apêndice D).

b) A entrevista

A entrevista utilizada nesta pesquisa tem um valor primordial, principalmente porque é uma ferramenta que requer um componente ético muito importante, desde o espaço para a realização do instrumento até a escolha do entrevistado.

Nesta pesquisa foi utilizada a entrevista semiestruturada que, apesar de possuir um roteiro com perguntas previamente estruturadas, dá ao entrevistador liberdade e autonomia para a reformulação e/ou criação de outras questões, além de dar a oportunidade de se adequar a entrevista ao entrevistado (BICUDO, 2006).

No caso desta pesquisa, este tipo de entrevista se mostra pertinente, pois a organização de outras perguntas durante o processo é necessária e possibilita a abertura para outras situações. No registro das entrevistas, foi utilizado gravador portátil, com microfone interno, com capacidade para uma hora de gravação, além de lápis, caneta e papel. As entrevistas tiveram a duração média de 60 minutos, embora sempre possa existir extrapolação. Em alguns momentos, os próprios indígenas pediam para não gravar algumas questões que estavam sendo discutidas.

Assim, a elaboração da entrevista (Apêndice E) foi um marco referencial global para demarcar a convivência na etnia. É claro e evidente que não se quer e nem se pretende generalizar as informações obtidas a partir desta entrevista, mas se considera que esta servirá de base para se construir um lastro sobre a coMvivência nesta etnia e demarcar a importância do índio com deficiência em participar das atividades gerais da etnia como sujeito-cidadão.

Todos os 21 sujeitos participantes da amostra foram entrevistados; entretanto, as entrevistas aconteceram quase sempre na presença da família, pois toda a casa parava para fazer parte da entrevista. Inclusive pessoa com deficiência. Inclusive, no dia da entrevista, era uma festa, quando não preparavam um bode era uma deliciosa galinha caipira.

Para efetivamente avaliar a entrevista elaborada, analisando a sua relação com o quadro teórico-metodológico desenhado, foi necessário fazer a pré-testagem deste instrumento. A validade pode ser externa e interna (HIRLE, 2010):

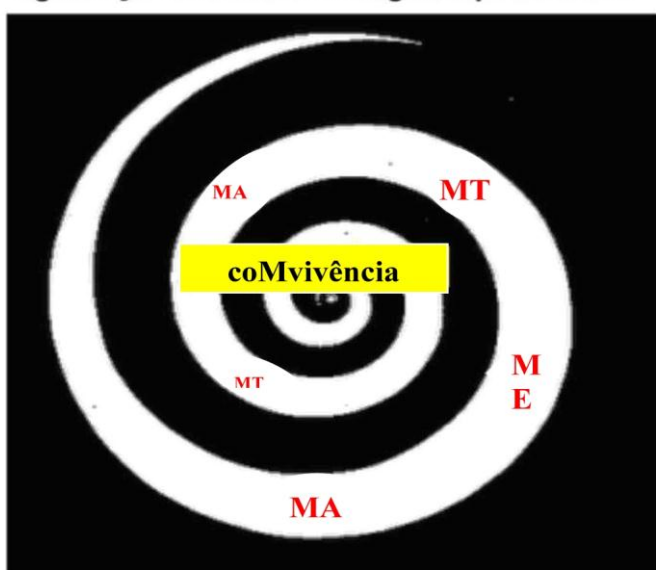
- Validez externa: pode ser convergente, quando a informação gerada no questionário é similar à informação gerada em outras fontes; e divergente, quando não se encontram tendências coincidentes das opiniões nas informações diferentes.
- Validez interna: ocorre em três tipos:
 - Validez do conteúdo: é a relação entre os aspectos considerados na entrevista e os aspectos teóricos do objeto de estudo. Ex: aspectos importantes que indicam as práticas de inclusão que sugerem os modos de conviver;
 - Validez de critério: é a relação entre os resultados encontrados, o comportamento do constructo e os objetivos encontrados;

- Validez de constructo: é a relação entre a congruência do agrupamento de respostas encontradas e a organização das perguntas da entrevista. É convergente, quando existe uma certa relação entre o esperado teoricamente e o encontrado empiricamente; divergente, quando esta relação não se estabelece.

Nesta pesquisa, buscando garantir o rigor da investigação, a sistematização, a operacionalização, a permanente reflexão e a aplicação do pré-teste foram aspectos importantes para validar o instrumento escolhido. Nesta investigação se utilizou a validade do conteúdo e a validade do constructo. Ambas alcançando a confiabilidade a partir da aplicação prática do pré-teste. O pré-teste foi respondido pelas 14 lideranças indígenas que representam as diversas etnias no Estado da Bahia e estavam presentes no I FDCI nos dias 13 e 14 de dezembro de 2011.

Para que fosse possível a elaboração da entrevista e direcionar o olhar no momento da observação, foi necessário o uso de três matrizes, que contribuíram para a organização de temas ou categorias preliminares, a partir de um diálogo permanente entre a teoria estudada e o transitar no campo. Essas matrizes tentam mostrar a relação entre a teoria selecionada, a metodologia escolhida para responder a pergunta inicial e ainda apresentam uma matriz de aprofundamento que, unindo as duas, traz reflexões acerca da convivência na etnia. Estas matrizes estão dispostas em espiral que conduzem a uma ideia de infinitude, de complexidade e de complementariedade (Figura 20):

Figura 20. Três matrizes que contribuíram para a organização de temas ou categorias preliminares

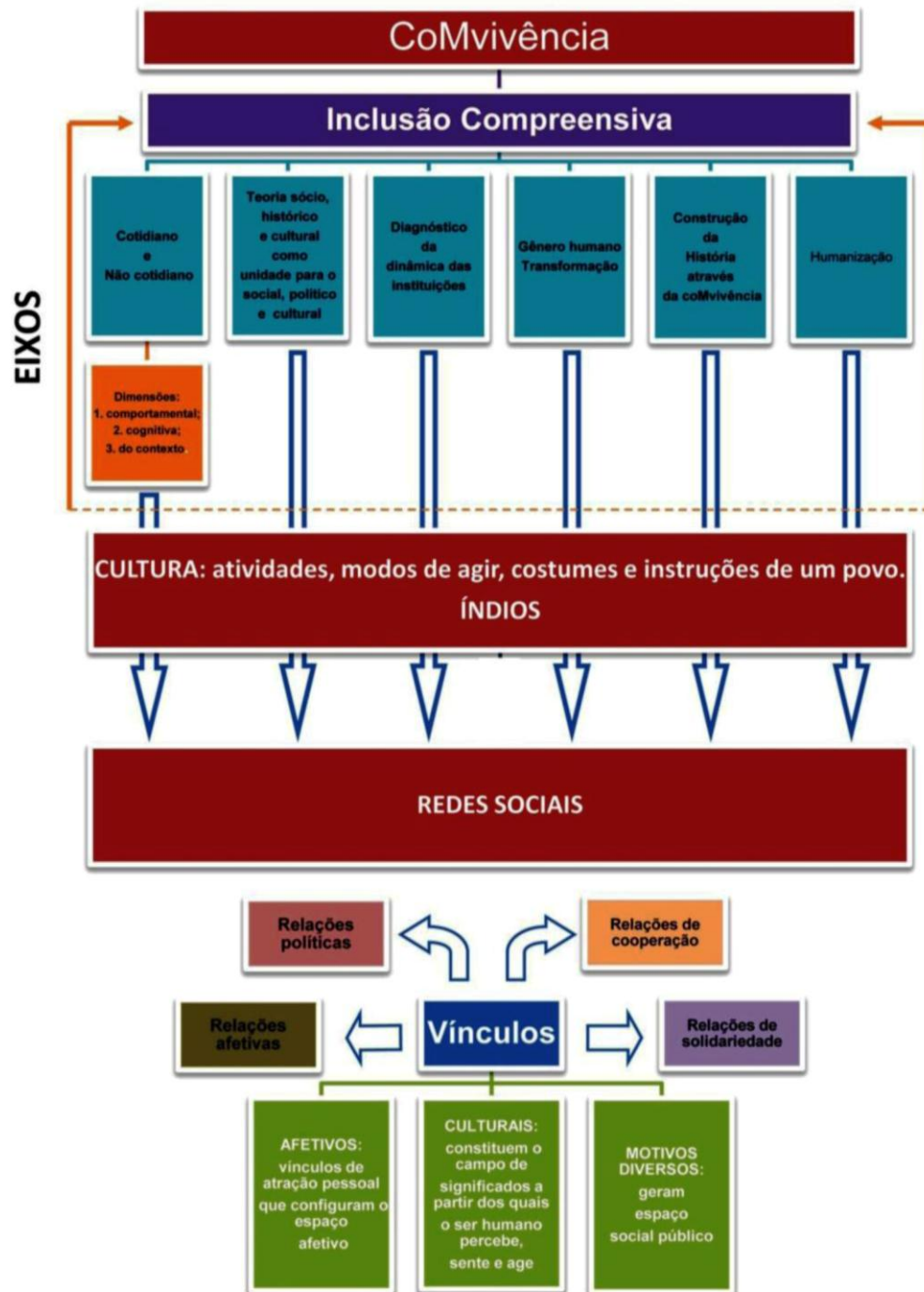


Fonte: [http://www.google.com.br/imgres?q=aspiral+colorido&hl=pt-\(adaptado\)](http://www.google.com.br/imgres?q=aspiral+colorido&hl=pt-(adaptado))

Assim, ter-se-á a matriz teórica – MT, organizada com base no material teórico selecionado para o estudo e sua interlocução com a interface prática. O objetivo desta matriz é organizar um esquema, de forma que planifique o fundamento teórico estudado e viabilize a seleção e organização de temas, categorias ou subsunções de análise. Esta matriz teórica possui o rx inicial de

ideário montado em torno da investigação sobre a convivência. Assim, ao quadro 7 está organizada a matriz teórica da investigação, acreditando que se trata de um esquema que integra todo o conteúdo selecionado, de forma a responder a pergunta desta investigação.




Quadro 7 – Matriz Teórica



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Esta matriz traz a coMvivência como unidade de análise principal onde, a partir da inclusão compreensiva, as práticas inclusivas se estabelecem, considerando os eixos apresentados na matriz. Sem esquecer, no entanto, que cultura são os modos de agir, atividades, atitudes que os índios com deficiência mantêm a partir dos vínculos sociais básicos, que são vínculos de atração pessoal, vínculos culturais e vínculos do espaço público. Esses vínculos, organizados em três categorias por Sacristan (2002) serão utilizados como categoria prévia de análise; utilizam como modalidade de convivência as relações afetivas, de solidariedade, de cooperação e políticas, discutidas no capítulo 2 deste trabalho.

Neste sentido, visando uma melhor disposição didática, as perguntas das entrevistas estão organizadas de acordo com os vínculos sociais básicos. Assim, na matriz empírica serão consideradas os sujeitos da pesquisa e os vínculos sociais básicos que *a priori* serão temas de análise. Para uma maior visualização, na matriz cada vínculo receberá as formas geométricas abaixo:

- a) Vínculos de atração pessoal que configuram o espaço afetivo; 
- b) Vínculos culturais que constituem o campo de significados a partir dos quais o ser humano percebe, sente e age; 
- c) Vínculos que geram espaço social público. 

A Matriz Empírica (ME) é organizada com base na fusão da reflexão teórica realizada, relacionada às práticas de inclusão, a partir dos vínculos sociais na coMvivência. Essa matriz esboça as questões elaboradas na entrevista com os indígenas e seu desdobramento conduziu à organização de outras questões, muitas vezes com respostas coletivas ou direcionadas a outro familiar, presente no local da entrevista. Somente a entrevista com o pajé, que foi individualizada, não teve a presença de outras pessoas na sala, por solicitação do próprio pajé.

A matriz empírica pode ser visualizada no quadro 8 esboça a relação entre os itens da entrevista e os vínculos sociais básicos, com o cuidado de não provocar um distanciamento entre a teoria estudada e a prática observada. A partir desses itens foram organizadas as questões da entrevista, visando uma organização didática na análise e interpretação dos dados da pesquisa, uma vez, que *a priori*, os vínculos foram os temas escolhidos para a análise.

A seguir apresenta-se a matriz empírica:

Quadro 8 – Matriz Empírica que apresenta os itens da entrevista e a sua relação com os vínculos sociais básicos

MATRIZ EMPÍRICA Campo: Etnia Pankararé		Formas geométricas/ Vínculos		
Técnica	Itens da Entrevista / tipo de vínculo	●	▲	■
PRÁTICAS INCLUSIVAS	ENTREVISTA			
	· Índio com deficiência			
	Aquisição da deficiência	●	-	-
	Participação nas atividades	-	▲	■
	Com quem faz atividades	●	-	-
	Como faz as atividades	-	▲	■
	Ser deficiente na etnia	●	-	■
	Atividades em grupo	-	-	■
	Atividades Escolares	-	-	■
	Índios que mais se relaciona	●	▲	-
	· Pajé e Cacique			
	Tempo como Cacique/Pajé	-	▲	-
	Crescimento do número de índios com deficiência	-	-	-
	A Ancestralidade	-	▲	■
	Quantidade de índios com deficiência que conhece	-	▲	■
	Atividades que realiza com o índio com deficiência	-	▲	■
	Atividade que gosta de realizar com o índio com deficiência	-	▲	■
	Participação nos rituais	-	▲	■
	Presença do índio com deficiência na caça, na plantação, na feira	-	▲	■
	· O Familiar do Índio com deficiência			
	Conhecimento sobre o índio com deficiência	●	-	-
	O que faz na etnia	●	▲	■
	O que faz com o índio com deficiência	-	-	■
	O que gosta de realizar com o índio com deficiência	-	-	■
	Como ele realiza essa atividade	-	-	-
	A Professora			
	Relação índio com deficiência e a docente	-	▲	■
	Relação índio com deficiência e os colegas	-	▲	■
	Relação índio com deficiência e o conhecimento	-	▲	■
	Relação índio com deficiência e cultura e práticas da etnia	-	▲	■

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A Matriz de Aprofundamento – MA se configura como um espaço reservado para o pesquisador focar as suas impressões frente à coMvivência do índio com deficiência, com base nas entrevistas e observações realizadas ao longo da investigação, onde se consegue informar percepções, impressões e interpretações.

Essas matrizes contribuem para um olhar mais direcionado na pesquisa, buscando identificar as práticas de inclusão na etnia, geradas a partir da coMvivência com a pessoa com deficiência.

4.4. AS PRÁTICAS INCLUSIVAS NOS MODOS DE CONVIVER DA ETNIA PANKARARÉ: ANALISANDO O CAMINHO

A coMvivência entre os indígenas com deficiência e os sem deficiência acontece em todas as etnias do Estado da Bahia, constituindo uma realidade crescente e sem volta. A partir de estudos realizados anteriormente pela autora desta pesquisa, observou-se a existência de algumas práticas inclusivas entre os indígenas, o que fez surgir a necessidade de uma pesquisa mais aprofundada sobre o tema. O objetivo desta pesquisa não é generalizar o estudo, pois cada etnia é um povo, com suas peculiaridades, mas, sim, investigar as práticas inclusivas que surgiam da coMvivência, geradas a partir dos vínculos sociais básicos. É claro que a observação realizada nesta pesquisa visualizar rejeições e cuidados exacerbados em relação ao índio com deficiência. Entretanto, esta pesquisa visa demonstrar as práticas inclusivas que se configuram como possibilidades e alternativas de superação social para a pessoa com deficiência (VIGOTSKY,1997) e que podem chegar a atitudes de inclusão para mais pessoas da comunidade indígena.

A análise dos dados é um momento interessante para o investigador porque lhe dá a oportunidade de expressar tudo o que foi visualizado. É uma tarefa difícil porque não se pode correr o risco de ser ingênuo, mostrando o que se quer vê, ao contrário, tem que se buscar um olhar investigativo para dizer o que realmente se viu e as relações de coMvivência que acontecem entre os indígenas ou o que conduz àquela ação ou reação. Buscou-se, então, fazer uma conexão entre os dados coletados e a teoria estudada, na perspectiva da compreensão e explicação dos fatos. A internalização do referencial teórico foi condição para fazer fluir e interpretar os dados, através dos conceitos construídos. O que aconteceu foi um percurso

contínuo entre a teoria e os dados, para levantar os registros e confirmar as asserções.

Para não comprometer a unidade e, ao mesmo tempo, possibilitar uma ampliação e aprofundamento da análise sobre o assunto, buscou-se uma trajetória metodológica para analisar os dados, através do método de análise de conteúdo (BARDIN, 1997), transversalizando os instrumentos de pesquisa e a teoria anteriormente organizada para este fim. O método de análise de conteúdo possibilita uma análise mais compreensiva e interpretações conclusivas dos fatos estudados, formando um conjunto de intenções interpretativas, tornando possível refletir sobre o convívio entre os índios da etnia Pankararé. Pois o analista de conteúdos, como enfatiza Macedo (2006, p. 149), trabalha desvendando sentidos e significados que habitam a teia comunicativa, que se escondem e se revelam, dependentes que são dos valores, das ideologias e dos interesses do ser social.

Com o método da análise dos conteúdos se pretende estudar o texto vivo, ou seja, tal qual acontece na prática, a partir de uma situação comunicativa em que o pesquisador é o principal agente de análise; por isso o envolvimento⁵⁷ com a comunidade pesquisada é prioritário para o pesquisador. Macedo (2006), considera que este método estuda a comunicação entre os sujeitos da pesquisa. Dessa forma, torna-se pertinente, para o estudo investigativo proposto, analisar as práticas de inclusão nos modos de coMviver do índio com deficiência na comunidade Pankararé, geradas a partir dos vínculos que se estabelecem nas redes de convivência. O que se quer é fazer emergir, nos modos de conviver dos indígenas com deficiência, as práticas inclusivas que surgem com os vínculos sociais. Assim, o método de análise dos conteúdos se mostra pertinente diante do estudo de caso etnográfico realizado.

Para iniciar o processo de análise propriamente dita, variadas leituras foram realizadas das entrevistas e do diário das observações escrito pela pesquisadora, na tentativa de, primeiro, ter uma visão do conjunto, é a leitura flutuante, como afirma Bardin (1977). O objetivo é apreender e organizar os aspectos importantes do material coletado, deixando fluir impressões. Esta leitura proporcionou ao pesquisador a lembrança de diversos momentos que ocorreram durante a

⁵⁷ Entende-se envolvimento não como interferência no processo, mas como participe, como parente como dizem os índios. Aquele que estar na comunidade, mas que não invade ou a muda, fica sempre em estado de suspensão.

observação e a entrevista. Foi um momento muito importante para começar a organizar o material.

Após as leituras exaustivas realizadas no material coletado, sempre com muito cuidado para que o princípio da homogeneidade fosse cumprido e não ocorresse a incorporação de outros temas, foram elaborados indicadores, procedimentos importantes para a análise de conteúdos. Foram os seguintes os indicadores:

Elemento Central: Convivência;

- Operacionalização: práticas inclusivas a partir dos vínculos gerados nos modos de coMviver;
- Temas ou noções subsunçoras⁵⁸ analíticas: eixos da Inclusão⁵⁹ Compreensiva⁶⁰, índios através dos tempos, vínculos sociais básicos e modos de coMvivência;
- Temas ou noções subsunçoras empíricas: vínculos sociais básicos.

O objeto de estudo da investigação precisa ser destacado como elemento central que é a coMvivência e a sua operacionalização se destaca a partir da organização sintética do que se deseja investigar, que são as práticas inclusivas a partir dos vínculos gerados nos modos de conviver. A coMvivência se expressa como elemento central, pois incorpora o pensamento coletivo, as formas de viver com o outro, chegando às práticas inclusivas. Aqui o modelo educativo da coMvivência é considerado, em que a bagagem cultural que o índio com deficiência possui está relacionada com as experiências que ele tem com o outro; e é a partir da interação com a comunidade que os vínculos são firmados (SACRISTAN, 2002).

As noções subsunçoras analíticas apresentadas servem de balizamento para o conhecimento do objeto, são os temas que aproximam a unidade de análise,

⁵⁸ Esta nomenclatura foi referendada por Macedo (2006), que substituiu a expressão categoria por temas ou noção subsunçora, pela história positivista que aquele termo apresenta. Neste sentido, esta pesquisa trabalhará com estes termos.

⁵⁹ O termo Inclusão Compreensiva não tem o objetivo de ser novo, mas apresenta-se nesta pesquisa como forma de mediar o possível e o impossível (pelo menos no momento), sem o desgaste de ter que se assumir uma inclusão ampla. Na verdade, é a inclusão responsável que acontece em função das práticas inclusivas que perfazem o cotidiano, sendo pertinente para esta pesquisa.

⁶⁰ Os eixos da inclusão compreensiva⁶⁰ são as análises do cotidiano e do não cotidiano (DUARTE, 1996), a teoria sócio-histórico-cultural como organizadora dos diversos âmbitos da vida (1997), a interação como veículo de transformação e construção da história (LUKÁCS, 1981 e MARKÚS, 1974) e a humanização como processo interminável que serviram de balizamento para toda a trajetória teórica e empírica da pesquisa.

colaborando no amadurecimento do objeto e delimitação do problema. Neste trabalho, elas estão sintetizadas na matriz teórica apresentada na metodologia e traduzem os pilares para o trato com a fundamentação teórica e o campo de investigação.

Os vínculos sociais básicos, que são as noções subsunçoras empíricas, apresentam-se como unidade de codificação dos movimentos do campo empírico em relação aos temas analíticos, apreendendo as especificidades da realidade estudada. Esses vínculos foram considerados pela pesquisadora como grandes enunciados que abarcam um número grande de informações, seguindo um grau de proximidade e intimidade com as relações existentes no campo empírico, podendo expressar significados e elaborações importantes ao tema proposto. Estes temas ou noções foram escolhidos aprioristicamente, considerando o objeto de estudo selecionado e o objetivo a que se queria chegar; daí, tanto a entrevista como a observação foram organizadas considerando estes temas (Quadro 9).

Quadro 9 – Os temas e as unidades de significação a partir dos instrumentos utilizados na investigação

Temas	Âmbitos	Instrumentos	Unidades de significação
<p>■ Vínculo de atração pessoal que configuram o espaço afetivo;</p> <p>■ Vínculos culturais que constituem o campo de significados a partir dos quais o ser humano percebe, sente e age;</p> <p>■ Vínculos que geram espaço social público;</p>	■ Familiar	Observação	1. O relacionamento com o familiar; as atividades executadas; as atividades de que não podem participar.
			2. O cotidiano da escola; o relacionamento com colegas e com professor; o relacionamento com o conteúdo/conhecimento.
			3. Participação nas atividades ritualísticas;
	■ Escolar	Entrevista	1. Aquisição da deficiência; participação nas atividades; com quem, como faz, ser deficiente
			2. Tempo; ancestralidade; atividades que realiza com o deficiente; (pajé/cacique e familiar)
			3. Relação: deficiente, colegas, conhecimentos e rituais.
■ Político/Social			

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Assim, os vínculos sociais básicos como temas ou noções subsunçoras para a análise de conteúdo sintetizaram unidades de significação, ou seja, unidades que

permitiram mostrar as especificidades do contexto, buscando particularizar as informações na medida que as torna unidades conduzindo ao alcance da problemática inicial. Esses vínculos estavam presentes em mais de uma unidade de significação. Por esse motivo, na matriz empírica presente na metodologia, nos itens que resultariam na entrevista, foram usados símbolos; no caso desta pesquisa, formas geométricas que facilitassem um agrupamento posterior das respostas dadas à entrevista. Esse sistema de codificação é importante, pois facilita agrupar as unidades de significação por vínculo, no momento da análise e interpretação dos dados.

Assim, no momento da análise dos dados as unidades de significação foram reorganizadas, buscando criar um 'corpus' significativo para os resultados da pesquisa, de forma que pudessem compor o contexto para a análise. Portanto, os vínculos sociais básicos como temas nesta análise contribuem para investigar as práticas inclusivas na etnia indígena Pankararé. Esses vínculos, de acordo com Sacristan (2002), são assim definidos:

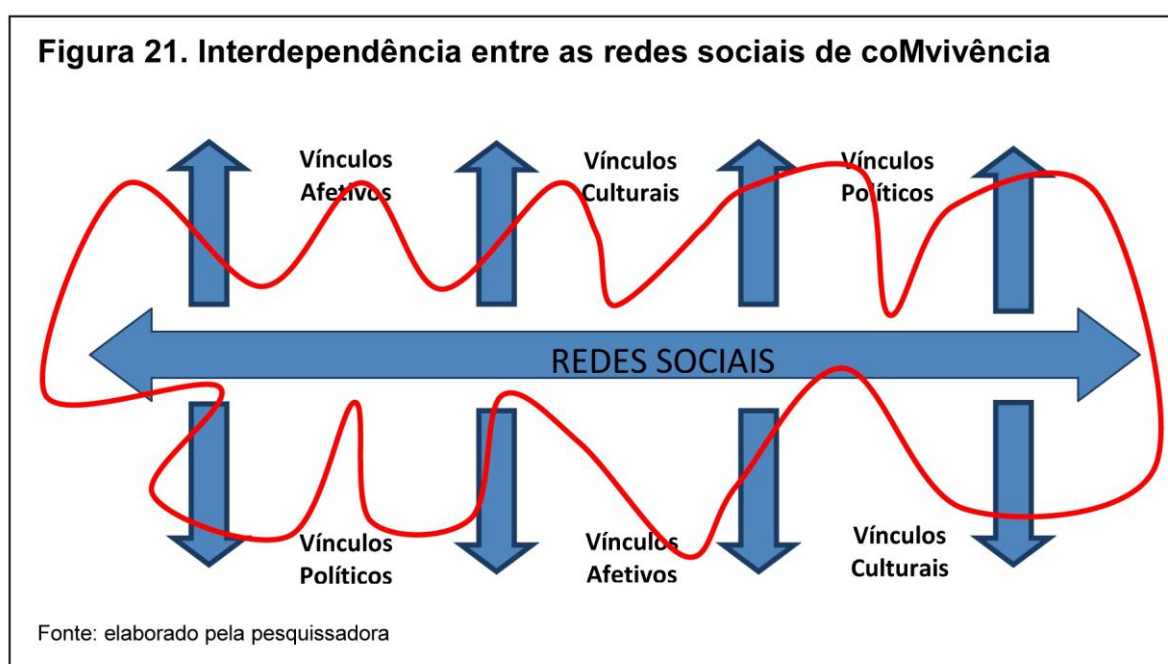
1. Vínculos de atração pessoal que configuram o espaço afetivo. Estão ligados à proximidade afetiva com base no amor ao outro. É a base primeira de contato com o outro sujeito. Para Sacristan (2002), tanto a atração como a rejeição são pontos de vinculação. É neste momento que o homem se sente como ser humano, ligado a outros, aprendendo a cooperar, respeitar e partilhar. Como modalidades de coMvivência apresentam-se Relações Afetivas, Relações de Cooperação e Relações de Solidariedade.

2. Vínculos culturais que constituem o campo de significados a partir dos quais o ser humano percebe, sente e age. Estão ligados ao conhecimento que se tem do outro. Constituem-se a partir da imagem que se faz do outro, o que se elabora do outro e, dessa forma, o relacionamento com o outro ocorre e o vínculo se estabelece, sem necessariamente ser um vínculo afetivo, mas numa perspectiva cognitiva. Aqui se relaciona como modalidade de coMvivência as Relações de Cooperação e Relações de Solidariedade.

3. Vínculos que geram espaço social público. O objetivo é assegurar o espaço público, aquilo que pertence a todos, independente da rede criada com as relações afetivas e culturais. O sentimento de pertencimento se

fortalece a partir das redes criadas por todos e com todos. O que deve se veicular é o respeito, a alteridade, a lealdade. Isso gera modos de conviver, de estar no ambiente, sendo aceito pelo outro. A modalidade de coMvivência exposta aqui são as Relações Políticas.

Cabe salientar que os três vínculos básicos se interconectam, ora apresentam mais força em uma relação, ora em outras, e em outros momentos coabitam, reforçando laços, gerando segurança e estabelecendo interdependência nas redes sociais como retrata o esquema a seguir.



Dessa forma, é necessário discutir os vínculos sociais básicos que perpassam na etnia Pankararé, a fim de poder retratar as práticas de inclusão geradas na coMvivência. Esses temas ou subsunçores foram considerados elementos importantes para o estudo do cotidiano na etnia indígena Pankararé, pois “nunca se pode chegar a uma totalidade que não seja ela mesma elemento ou parte” (GOLDMANN, 1979, p. 5). É oportuno lembrar que a escolha do objeto de pesquisa e a extensão com que a investigação procura penetrar na infinita teia causal são determinadas pelas ideias avaliativas do investigador. O que se quer é responder a pergunta inicial e a sua interface cotidiana com o índio com deficiência; portanto, a todo momento se buscou articular e as entrevistas semiestruturadas, na tentativa de um aprofundamento coerente e inteligível em todo o texto.

Desde as primeiras relações que o homem mantém até as relações profissionais estão margeadas por vínculos que se articulam e se mantêm, gerando convivência. Em se tratando da pessoa com deficiência, a sociedade necessita estar preparada para as mudanças que precisam ocorrer para que esta pessoa possa desenvolver o sentimento de pertencimento à sua comunidade. Neste sentido, Sacristan (2002) enfatiza:

Estamos, portanto, diante de uma atitude social fundamental, não só para a convivência entre os que são diferentes, mas também para a aproximação da cultura de outros, para a ampliação dos próprios horizontes, considerando que nem o meu nem o dos demais é o único possível.

Essas mudanças de aceitação do outro devem ser urgentes, pois aparecem diante do ser humano como espaço para a tolerância. Assim, diante da presença do índio com deficiência na etnia indígena Pankararé, novas vinculações foram firmadas, algumas positivas, outras negativas. Entretanto, algumas práticas de inclusão são incorporadas pelos movimentos da cotidianidade determinados pelo modo de ver e perceber do sujeito e que permitem a inserção dos índios com deficiência nos diversos contextos do cotidiano. Nem sempre essa inclusão se estabelece ou se mantém, por isso, configura-se como prática que, a depender do seu uso no cotidiano, pode tornar-se costume do povo, fazendo parte assim da sua cultura.

Como é sabido, os índios que habitavam o Brasil no início da invasão tinham atitudes de extermínio em relação aos índios com deficiência, a convivência não acontecia, a concepção da época era que os índios tinham que ser úteis à coletividade (TREVET, 1944); os indígenas tinham que *viver para a vida e por meio da vida*, enfatizava Anchieta (apud Fernandez, 1949). Assim, a presença dos deficientes fugia à normalidade imposta por lideranças em função das contingências sociais, culturais, políticas e econômicas. E o mais interessante era que se aprendia a fazer fazendo, não existiam escolas, então todos os indígenas deveriam exercitar as ações da cotidianidade, quando isso não acontecia, havia uma ruptura no processo e se abalava a ordem social estabelecida.

Atitudes de extermínio semelhantes tinham os índios pré-colombianos, acreditando que a deficiência era castigo de Deus, como no caso dos Maias e Astecas, que exterminavam os habitantes com deficiência, principalmente porque os

serviços não poderiam ser exercidos ou utilizados por aqueles. Uma questão ainda a se especular refere-se a possível influência dos povos Incas nas práticas de extermínio dos índios com deficiência, adotados por muitas etnias do norte brasileiro. Os povos Incas, buscando libertar-se dos massacres, do frio e das doenças, entravam no Brasil pelo rio Amazonas e possivelmente, influenciaram o indígena brasileiro na adoção dessas práticas de extermínio das pessoas com deficiência (SILVA,1986; ADELSON, 2005).

Já os índios do Nordeste do Brasil, especificamente da Bahia, convivem com os indígenas com deficiência. Algumas atitudes de rejeição, aceitação, cuidado, medo, vergonha, ocorrem entre eles, fato conhecido somente através do relato dos próprios indígenas, pois não existe pesquisa científica que comprove a questão; o que se sabe é que os indígenas com deficiência existem. Na etnia indígena Pankararé há 35 índios com deficiência e os professores, bem como as lideranças mais jovens, estão inquietas, sem saber o que poderão fazer para que o indígena com deficiência participe plenamente do processo de retomada da terra e da disseminação da cultura. É certo que, se os indígenas com deficiência coabitam, a convivência entre eles inclui práticas inclusivas, o que motivou o interesse em identificar os vínculos que se estabelecem entre os índios.

Essas práticas são geradas a partir dos vínculos sociais que se estabelecem nas redes de convivência. Portanto, desde as relações mais simples até as mais complexas acontecem a partir dos vínculos que se constituem; entretanto, esses podem ser fortes ou fracos. Não obstante, se sabe é que a vinculação acontece, e neste caso, urge saber quais práticas inclusivas ocorrem e em quais âmbitos. Se estas práticas ocorrem, é porque existem os vínculos básicos. Então, nesta pesquisa cabe analisar os dados coletados a partir dos vínculos sociais básicos, uma vez que eles são o lastro para que ocorram as relações.

4.4.1 Vínculos de atração pessoal que configuram o espaço afetivo

O ser humano, ontologicamente, necessita estar com outras pessoas para que possa humanizar-se, incorporando traços culturais pertencentes à comunidade na qual está inserido. Segundo Lukács (1979), o homem age sobre a sociedade e esta age sobre ele. Esta ação faz com que o sujeito se envolva na transformação da

humanidade e isso se fortalece a medida que ele desenvolve relações afetivas. A existência de relações afetivas permite ao ser humano o reconhecimento de ser pessoa, ter o sentimento de pertencimento àquele grupo. Na etnia indígena Pankararé, não é diferente: o sentimento de pertença é muito forte entre eles, uma vez que lutam pelo desenvolvimento da comunidade, pela ampliação da terra e, principalmente, para se manter como índios perante a sociedade e próprios indígenas. Assim, o sentimento de pertencimento surge à medida que o índio com deficiência utiliza as práticas culturais para ter reconhecidos os seus direitos. Pois, o mais importante não é exercer o seu papel perante a sociedade, mas ter reconhecidos os referenciais em que se acredita (CANCLINI, 2008).

Aquele ser diferente, deficiente, "aparece" nas comunidades indígenas, contrariando o que os índios ancestrais faziam através da eliminação das crianças com deficiência, hoje, no Estado da Bahia, se contraria a dinâmica passada, provocando a instauração de uma nova lógica diante dessa situação.

As observações realizadas na etnia Panakararé permitirem vislumbrar um embate simbólico entre os mais velhos e as lideranças. Alguns idosos quase nunca queriam falar sobre o assunto ou direcionavam a responsabilidade da deficiência para alguma prática ou à ancestralidade. Quando se perguntou por que os índios se tornam deficientes foram obtidas as seguintes respostas:

A mãe dela não se cuidava direito. Não fazia os preceito, as reza (CACIQUE).

Ele ficou com mal do vento, pois saiu de madrugada, abriu a porta e tomou o vento, aí ficou assim, torto (ESPOSA DE PONTA D'ÁGUA 2).

Deus que quis assim (MÃE DE POÇO 3).

Ficou cego depois do sarampo. Atingiu uma vista e depois o espinho caiu no outro olho (IRMÃ DE SERROTA 1).

Não importa como foi. Ela não vai fazer muita coisa mesmo!!! (MÃE DE POÇO 2).

A partir das respostas, pode-se verificar que o índio ainda está arraigado ao preconceito e não entende a deficiência como superação de limitações, principalmente considerando que, na etnia, cada um tem o seu papel. É necessário entender que a diferença, em qualquer humano, deve ser um motivo para união e coligações para formar o cidadão e não uma marca para torná-lo único. Pois únicos os deficientes já são, pelo simples fato de serem seres humanos (Skliar, 2006). A

justificativa para a deficiência sempre se aproxima da superstição, da ancestralidade, não entendendo a deficiência como estímulo para a formação da compensação (Vigotsky,1997, p. 2). Se alguma deficiência impede um índio de participar das práticas e saberes indígenas, a dinâmica da etnia será abalada, já que existe uma economia de subsistência e todos têm os seus afazeres. Entretanto, frente ao pensamento dos mais velhos, existe um grupo jovem que mantém frequente e dinâmica articulação com o mundo não indígena e encara a presença do índio com deficiência na etnia como um novo desafio a ser vencido, '*diante de tantos desafios que já enfrentamos esse é mais um*' (professora indígena). Como enfatiza Rodrigues (2005, p.15) deve-se pensar a inclusão como transformação interior de cada cidadão (sujeito), individualmente, para mudar as normas de toda a sociedade; é um processo extremamente complexo e indispensável.

A falta de informação sobre a gênese da deficiência determina ainda mais o olhar de discriminação do índio sem deficiência em relação à deficiência. Pois, o que ele percebe é que a culpa sempre está presente em alguma situação ou em alguém. Os elementos mediadores que estruturam o não cotidiano, ou seja, os aspectos filosóficos, sociais, políticos, antropológicos estão no ideário em relação à deficiência, determinando vínculos que se estabelecem na convivência (DUARTE,1996).

Os valores e dogmas que margeiam a inclusão na etnia Pankararé foram construídos de geração para geração e isso reforça as relações sociais afetivas e podem, de certa forma, reforçar a rejeição em alguns momentos, na etnia. Ao passo que existe inclusão a exclusão aparece no palco, mostrando a outra face da mesma moeda, pois aquela somente aparece quando esta aparece, acentuando limitações e restrições (SKLIAR, 1997).

O reconhecimento da deficiência de alguns índios é o primeiro vestígio de aceitação, pois mostra o cuidado que se tem o sujeito, corroborando o que afirma Diniz (2007), que a deficiência é um estilo de vida, é uma forma de estar no mundo. Em relação à deficiência na etnia indígena Pankararé. algumas foram adquiridas, outras de nascença; entretanto nenhuma possui relatório médico para a sua comprovação. Alguns dos índios deficientes não vão ao médico, sempre se curam de algum mal com a medicina indígena. Dos indígenas com deficiência, 6 (seis) adquiriram a deficiência, 2 (dois) são deficientes desde o nascimento e 1(um) não

sabia informar quando aconteceu o fato. Os laços afetivos que podem ser gerados entre o índio com deficiência e seus familiares constituem os primeiros impulsos sociais dos sujeitos com deficiência, por isso conhecer os índios com deficiência e saber como a adquiriram, é uma prerrogativa para a sua inserção.

O conhecimento da origem da deficiência é muito importante para a formação do sujeito e, conseqüentemente, para as relações que ele venha a estabelecer na etnia. Esse reconhecimento conduz ao desenvolvimento de cooperação, compartilhamento e alteridade, inclinando o sujeito para as formas mais comuns de sociabilidade, pois as relações de cooperação são

mantidas com indivíduos que se identificam pessoalmente entre si e que se reconhecem como possuidores de determinadas qualidades para alcançar certos objetivos ou valores compartilhados pelos cooperadores (SACRISTAN, 2002, p. 131).

Assim, os vínculos de atração pessoal que acontecem na família, nos ritos, negociações políticas, na escola, são importantes para o desenvolvimento biopsicossocial do sujeito. Estas se transformam em mecanismos estruturantes para que as pessoas possam viver melhor, tornando-se alicerces para as diversas relações.

4.4.1.1 Vínculos afetivos na família

Na família, as práticas inclusivas contribuem para o fortalecimento do sujeito enquanto ser histórico possuidor de saberes e práticas. Os vínculos sociais aqui estabelecidos são as primícias para tantos outros e em diversos âmbitos. Os indígenas incorporam os elementos do não cotidiano à medida que vivem a vida com as outras pessoas. Aqui a tradição é muito forte e se obedece a ritos que são estruturados e estruturantes na família. O que se percebe, através das observações, é que a troca de informações acontece com outras comunidades (MARKÚS, 1974); mesmo assim, o sentimento de pertencimento que acontece e se fortalece através dos rituais e da organização das famílias não é perdido ou roubado. Hall (2006) aponta a identidade móvel como aquela que é construída incluindo um aparato histórico, social e cultural que cria estratégias específicas. Assim, os indígenas da etnia Pankararé constroem a sua identidade à medida que os saberes e práticas do

seu povo são construídos e se fortalecem, ao mesmo tempo que instrumentos culturais de outras culturas são incorporados .

O que se constrói na família é muito forte e o processo histórico social construído ali alicerçará o estabelecimento de estratégias que busquem a satisfação das necessidades humanas, quer sejam na sociedade, quer sejam individuais. A família, portanto, age como mais um instrumento de influência educativa que integra o sujeito na sociedade, conduzindo-o a transformar o ambiente em que vive. Nesse processo, o índio com deficiência necessita atuar como membro neste sistema, cuja base deve ser a inclusão compreensiva, que envolve todos os sujeitos como partícipes no processo de construção da história (MARKÚS, 1974). O homem constrói a sua história à medida que vai objetivando a resolução de problemas do cotidiano e essa prática permite a organização de vínculos.

Muitas observações sobre as relações entre o índio com deficiência e sua família era sempre uma festa, momentos em que a rotina da casa mudava. No caso da pesquisadora, todas na casa sabiam o objetivo de sua visita, principalmente porque naquele momento a atenção estava voltada para a pessoa com deficiência. Este fato nunca tinha acontecido, pois "*a pessoa com deficiência nunca é escolhida para nada,*" enfatiza Caraíba 1 (Deficiente Visual). Em casa, os índios com deficiência eram reconhecidos como membro do grupo, pois, quando se perguntava quantos membros tinha a família, o índio com deficiência estava incluído. A diferença estava nas ações de cada membro. São as mulheres e meninas que fazem os serviços da casa. De acordo com as entrevistas realizadas, apenas Serrota 2 (Deficiente Físico) faz os serviços da casa junto com a mãe. Considerando que o papel de cuidar da casa é da mulher e que as meninas são iniciadas neste ofício desde cedo, então Serrota 2 realmente deve aprender este ofício. Quando se pergunta à mãe se a deficiência interfere nos afazeres da casa, esta responde:

Minha fia faz tudo em casa, quando eu tenho que ir a roça com o pai dela. Já está adiantada nos estudo e esta querendo até namorar!

Quando se perguntou quem ensinou a ela o que sabe e se foi difícil, a mãe respondeu:

Foi muito difícil, pois outros filhos não tinha isso não. Só ela, mesmo assim ela começou a oiár e fazer, então, eu deixei.

Perguntou-se também se a rotina da casa mudou quando ela chegou:

Foi difícil no início. Quando ela começou a se arrastar os irmão pegava pela mão e ia levando. O pior era a areia no quinta.

Quando se perguntou a Serrota 2 o que ela mais gostava de fazer em casa, ela disse:

Gosto de fazer tudo. Gosto mais é de barrer a casa. O que eu não gosto memo é correr atrás das cabra, o pé doi (risos).

Pode-se compreender, portanto, que Serrota 2 (Deficiente Físico) participa tranquilamente das atividades domésticas e o que se tem é o objetivo de partilha, cooperação, ajuda mútua para com a família. A inclusão compreensiva, neste sentido, dirige-se para uma prática mais democrática, que reconhece as limitações das pessoas, tentando compensá-las ou dando liberdade para que elas aprendam com a coMvivência. A deficiência não aparece como impedimento para a realização das tarefas diárias. Neste caso, a deficiência é aceita como fazendo parte do sujeito e a sua coMvivência era inevitável; dessa forma, a diversidade que existe aí deve ser correspondente ao princípio de Melero (2001, p. 47) de que se deve pensar na condição de homem em que se tem que "...desenvolver a cultura da diversidade como a cultura do homo amans e não a do homo sapiens," Este comportamento conduz à escuta, ao cuidado, à união, à participação, à compreensão do outro; esse fato ficava bem evidente quando o irmão pegava Serrota 2 pela mão. Assim, o aprendizado acontecia à medida que eles estavam juntos, na troca, na partilha.

O processo de humanização do índio se dá à medida que ele sente-se participante do processo de elaboração das diversas situações que ocorrem na etnia; desta forma, ele vai se apropriando da ideologia de seu grupo e aprendendo o que é ser índio. É participando que se apodera dos valores e crenças da etnia e, desta forma, contribui como sujeito histórico (LUKÁCS,1979).

O viver junto como elemento para a humanização aparece à medida que existe troca. A apropriação e a objetivação ocorrem quando as interações se realizam com outras pessoas, se processando o desenvolvimento histórico, pois viver junto se aprende, não é característica nata da humanidade, mas é característica preeminente (DUARTE, 1996).

Convém observar que Ponta d'Água 1 (Deficiente Visual) é uma senhora que não participa de nenhum serviço doméstico. Quando se perguntou o que é que ela faz em casa, ela respondeu:

Hoje mais nada. O povo daqui não tem paciência comigo não. Prefere que eu não faça nada. Só faço dobrar o lençol quando acordo.

Ao se analisar o processo social vivenciado por Ponta d'Água 1 pode-se perceber que é premente, na inclusão compreensiva, o conhecimento sobre a pessoa com deficiência, pois a falta deste conhecimento acaba conduzindo à dominação, ao isolamento e a discriminação.

O estudo dinâmico do 'índio com deficiência'(grifo meu) não pode limitar-se [...] gravidade da sua deficiência, mas inclui indispensavelmente o controle dos processos de compensação, substituição, processos edificadores e equilibradores do desenvolvimento da conduta do sujeito com deficiência (VIGOTSKY, 1997, p. 2).

O processo de humanização do homem se dá a partir do momento em que ele se aceita, se percebe como pessoa humana, agente responsável pelo seu destino. Quando isso não acontece, sofre o índio com deficiência e sofre a família. E o que é pior, as relações culturais e políticas travadas por este indígena podem ser comprometidas à medida que os vínculos construídos na família não contribuem para vínculos sociais outros. Esta constatação ocorre principalmente quando se pergunta a Ponta d'Água se ela casou ou vai casar:

Antes de ficar cega até que eu tinha namorado, mas dispois(sic) nunca mais arrumei nenhum. Bem que eu queria fazer uma família pra mim.

A irmã retrucou:

A gente não pode deixar ela casar não. Vão é maltratar ela. E como vai cuidar dos fio(sic) (risos).

O que se está retratando aqui é a falta do discurso sobre alteridade, pois não é possível ver no outro somente a sua deficiência, sua incapacidade para as tarefas mais elementares da cotidianidade. Melero (2001) enfatiza que "o respeito, a tolerância ativa e a liberdade de pensamento é que permitem construir à cultura da diversidade frente a cultura da incapacidade." Pois, se assim não for, o sentimento de incapacidade estará instalado e a própria pessoa não consegue desenvolver a auto confiança. Acaba se perdendo e se vendo com os olhos dos outros. Igualmente, acaba incorporando um discurso inadequado, menosprezando-se. Os vínculos de atração pessoal que configuram o espaço afetivo não colaboram, dessa forma para a elaboração de outros vínculos em redes sociais mais amplas.

É preciso entender que o índio com deficiência é uma pessoa dotada de querer e saberes, e para se constituir como ser humano, carece estar com o outro nos diversos âmbitos da vida. É claro que a deficiência em si traz limitações e dificuldades, mas estas podem ser superadas à medida que se investe no desenvolvimento do humano e se encara a deficiência, considerada, por Melero (2001, p. 34), como "*diversidade da natureza*." Essa dificuldade para superar a deficiência é decorrente de vários fatores, dentre com a resistência dos indígenas a mudança e o fato de que a encaram como interferência na regularidade. Assim, quando se perguntou ao familiar responsável pelo índio com deficiência quando ele percebeu a deficiência e qual o seu sentimento a respeito, obteve-se as seguintes respostas (Quadro 10):

Quadro 10 – Percepção da deficiência e sentimento instalado

Sujeito	Percepção/sentimento
Caraíba 1	Não sabe. Normal
Caraíba 2	Não sabe. Se sentiu triste
Poço 1	Quando foi para a escola. Sentiu Tristeza
Poço 2	Não sabe. Se sentiu triste
Poço 3	Quando começou a estudar. A professora dizia que não era igual as outra criança. Não sentiu nada
Serrota 1	Teve o mal do vento e ficou sem vê. A família ficou muito preocupada
Serrota 2	Quando nasceu. Sentiu muita tristeza
Ponta D'Água 1	Quando tinha 28 anos. Sentiu muita tristeza
Ponta D'Água 2	Quando tinha 25 anos. A família ficou desesperada

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Percebe-se, no quadro 10, que o sentimento de tristeza e desesperança está presente nesses momentos, o mesmo acontecendo nas sociedades dos não indígenas. A grande diferença está em como se enfrenta a situação instalada, pois é necessário desenvolver estratégias de compensação e/ou correção para que o sujeito com deficiência possa participar do processo histórico cultural.

Na etnia Pankararé os fatos sempre se explicam com mitos, por exemplo, Ponta D'Água 2 (Deficiente Visual – Mal do Vento) acordou de madrugada, abriu a porta e recebeu vento, isso justifica a deficiência. As agentes de saúde notificaram que entre indígenas com menos de 40 anos, é crescente o número dos que são acometidos de Acidente Vascular Cerebral – AVC, que eles chamam de mal do vento. A ideia de causalidade provoca efeitos diversos da realidade, provocando interferências internas e externas às redes estruturadas. Na etnia, a superstição está

na frente das explicações, o que provoca o embate entre a "ciência" do agente de saúde e o "senso comum" dos indígenas. As antinomias entre global e local, coletivo e partes, aparecem o tempo todo, construindo um lastro teórico-prático, cotidiano-não cotidiano (DUARTE, 1999), que perfazem a realidade das relações ali existentes. E estas se organizam em redes sociais culturalmente específicas da etnia.

As práticas inclusivas vão estar presentes à medida que a forma de ser dos indígenas com deficiência for preservada e aceita e não incentivadas a modificações para estar no ambiente. É encarar a alteridade do outro como movimento constante de mediação, ou seja, é aceitar o consenso quanto à necessidade coletiva da etnia, fazendo com que a pessoa com deficiência também participe desse processo, exercendo as suas potencialidades ou encontrando formas de estar no ambiente sem que tenha que exercer outras funções que não as determinadas para homens, mulheres e crianças. Velho (1996) enfatiza que as relações sociais dinamizam a vida em sociedade e que a alteridade permite conhecer o mundo através de um olhar multifacetado, podendo ser tencionado pela diferença do outro ou ajustado pelo convívio de aceitação à alteridade desse outro.

4.4.1.2 Vínculos afetivos na escola

É na escola que os vínculos familiares se efetivam e se desenvolvem, pois esta representa uma parte importante da vida das crianças e dos jovens. Na comunidade indígena a escola é uma instituição nova, entretanto, os indígenas a encaram como em ponto articulador entre outras culturas, bem como o espaço onde a cultura local deve ser passada para os mais jovens, visando à incorporação da sua tradição. É nessa instituição escolar que o ser indígena é incorporado, pois nela se registram ações de resgate da cultura local, onde os Pankararé mantêm vivas as suas práticas e saberes transmitidos pela ancestralidade.

Este fato se configura, segundo Hall (2006), como movimento de Tradição, no qual os traços são incorporados e não deixam de exercer fortes vínculos para a constituição do ser índio. Entretanto, as mudanças frequentes que vêm ocorrendo na própria etnia: a formação de professores, os livros didáticos, outros profissionais que passaram a frequentar a escola, como médicos, dentistas, nutricionistas começam a

trazer para a etnia outras experiências que provocam a incorporação de outros valores. Vale ainda ressaltar o fato da escola receber a matrícula de índios com deficiência, o que modifica toda a estrutura pedagógica, curricular e afetiva da escola, pois novas práticas devem ser incorporadas; e a forma de ver os alunos também tem de mudar.

Como afirmado anteriormente, essas situações conduzem ao movimento de tradução apresentado por Hall (2006), em que determinadas contingências externas provocam mudanças na vida e na relação das pessoas, sem que elas esqueçam a sua tradição, mas incorporando a esta o produto de outras histórias vivenciadas.

A instituição escolar é o espaço onde os sentimentos de amor, amizade, solidariedade e cooperação devem se fortalecer e estes são as raízes para a sociabilidade. A formação de vínculos neste espaço é muito grande, quer seja por conta dos alunos, quer seja por conta dos professores. Dos nove indígenas com deficiência participantes da pesquisa, apenas quatro estão na escola: Poço 1, um indígena com D.A.⁶¹, de 8 anos de idade; Poço 2, um indígena com D.I.⁶¹, de 11 anos; Poço 3, um indígena com D.I.⁶¹, de 9 anos; e Serrota 2, um indígena com D.F.⁶¹, de 11anos.

A escola indígena possui classe multisseriada e os quatro indígenas mencionados estudam com a mesma professora que fez o Curso de Magistério Indígena, oferecido pelo Governo do Estado da Bahia. A formação indígena ainda não é suficiente e não garante a qualidade do ensino. Contudo, ela permite que o professor indígena esteja em contato com outras realidades e apreenda outras concepções, experimentando outras situações acadêmico-pedagógicas que desencadeiam um verdadeiro conflito com a tradição até então vivenciada. Isso favorece a tradução de outras identidades e o exercício de outras formas de estar na etnia.

Vale referir que a professora é sensível à causa de inclusão, demonstrando preocupação sobre como agir com essas crianças na sala de aula. A docente possui mais ou menos dez anos de formação no magistério e, neste tempo, sempre recebeu na sua sala de aula alunos com deficiência. A primeira vez que discutiu sobre a questão da deficiência na etnia foi quando participou do I Fórum Indígena sobre Deficiência nas Comunidades – I FDCI, realizado pela Universidade do Estado

⁶¹ D.A. – Deficiência Auditiva; D.I. – Deficiência Intelectual; D.F - Deficiência Física.

da Bahia, em 2011. Quando questionava se gostava de trabalhar com as crianças com deficiência na sua sala de aula, a professora informa:

Gosto. Desde antes de fazer o curso de magistério indígena já recebia os menino com deficiência. As vezes eu não entendo o que eles fala, mas mesmo assim ensino. Esse ano tá mais difici, pois tenho 4. E eles pintam que só!

E, sobre seu relacionamento com as crianças e os colegas, responde:

Gosto muito deles. Com a menina de 11 anos não tenho plobema algum, pois o probema dela é no pé. Ela se relaciona bem com todos.

O menino de 11 e o de 9 tem probema na cabeça, tem dias que tá mais agitado do que outro. Acho que eles não avança muito não! As vez não obedece o que eu falo. Mas são meninos ótimo. O de 9 anos é mais perverso, bate nos menino.

O surdo é engraçado demais. Agora já estou começando a entender o que ele diz, mais demorou muito. Tem horas que eu não sabia o que ele falava e se o que eu falo ele entendia. Mas nosso relacionamento é bom. Com os colega ele se dá bem. Eles entende mais surdo do que eu.

A dinâmica escolar é muito próxima à dinâmica familiar, pois para que a aprendizagem aconteça, tem que existir vínculos fortes de aceitação, solidariedade e colaboração entre as partes. A coMvivência nesse espaço é o ponto de partida para a formação de sujeitos construtores de história. Entretanto, em alguns casos na etnia este fato não acontece, pois a interação entre a docente e algumas crianças não é real, ou melhor, acontece de forma fragmentada. Quando a professora afirma: “acho que ele não avança não”, está presente nessa frase a formação de estereótipos que podem conduzir a ações de discriminação, impedindo a criança de um desenvolvimento mais amplo das suas ações. A falta do conhecimento da estrutura do defeito pode impedir ou dificultar a criação se vínculos entre alunos e professores. A inclusão mais uma vez carece se materializar, para tornar disponível aos docentes estratégias que conduzam à formação de seres humanos. O cuidado deve estar centrado em não afastar quem está no processo de aprendizagem; é necessário criar afetos, amizades firmes, dessa forma os vínculos poderão ser construídos e as redes externas terão mais sentido para eles.

A escola é uma rede social particular dentro da qual operam relações sociais diferentes baseadas em vínculos diversos. É uma rede institucionalizada que condiciona a experiência cultural que se

adquiri, a qual pode servir para unir ou para separar (SACRISTAN, 2002, p.143).

A escola é o local em que mais facilmente se pode separar o sujeito da sociedade, caso a professora não tenha o cuidado necessário com a ação que escolheu para seguir. Pois, como enfatiza Sacristan (2002) na citação anterior, a experiência adquirida na escola tanto pode “unir como separar”. O que se pode observar nos depoimentos da professora é que, quanto mais o processo de comunicação não se estabelece, mais os vínculos não se firmam e não são consolidados.

No processo de humanização do homem, de acordo com Sacristan (2002), as conexões devem acontecer gerando um certo grau de proximidades e distanciamentos. No caso da instituição escolar, o estabelecimento da comunicação entre os sujeitos é imprescindível, principalmente porque, segundo o autor, a convivência na escola, bem como na família, tem que ter um caráter primário que conduz a fortes vínculos de afetividade; e é a partir destes que se desenvolve o sentimento de pertencer.

De acordo com o depoimento da professora, referindo-se à criança que possui uma deficiência física, a comunicabilidade apresenta-se como perfeita, não existindo nenhum atrito nesta relação. Já com a criança com deficiência intelectual, a dificuldade de comunicação se torna um pouco maior, considerando que a docente não possuía as ferramentas necessárias para que a comunicação se estabelecesse. Durante a observação na sala de aula verificou-se que a inquietação da docente quanto às crianças com deficiência era devida principalmente à sua falta de formação em como trabalhar o conteúdo, de forma a atingir uma criança com deficiência. A docente não sabia detectar quando a aprendizagem tinha acontecido e como fazer para melhorar, se fosse o caso. Assim, no processo de apropriação cultural, a escola não estava dotando o sujeito dos conhecimentos necessários a esta demanda.

Com a criança surda, o processo de apropriação do conhecimento é ainda mais lento, pois a professora não entendia o que a criança fazia, mas uma vez porque não possuía as ferramentas necessárias para ajudar no desenvolvimento do conhecimento instituído historicamente pela sociedade. Assim, os processos

didático-pedagógicos ficam comprometidos, na medida em que a comunicação a rigor não se estabelece.

É importante salientar que, na sala de aula, o sentimento de cooperação, solidariedade e companheirismo era grande entre todas as crianças. Não foi percebida nenhuma atitude mais rigorosa de rejeição ou abusos de poder. Quando foi perguntado à docente se ela ia conseguir trabalhar com essas crianças até o final do ano, ela respondeu:

É claro que sim. Sempre conseguir. Em cada curso que participo em Salvador sempre pergunto as outras professoras como elas fazem. O importante é ter amor.

As relações afetivas que acontecem na escola, geralmente, mudam a vida do sujeito para sempre, pois concepções são firmadas na mente das crianças à medida que o professor desenvolve a sua atividade pedagógica. A esse respeito, Sacristan explica que:

[...] tudo o que se aprende na escola constitui comunidade, pois, enquanto se trate de apropriações, por mais singulares que se queira, a partir de certos conteúdos ou currículo, geram-se formas compartilhadas de ver a realidade e as atitudes para com a mesma. As aprendizagens que se realizam na escola são de caráter intencional ou reflexivo – do ponto de vista de que as propõe -, o que significa que se pretende alcançar esse enraizamento e essa comunhão de significados de forma particular e com um determinado sentido (2002, p.142).

Todas as ações da escola têm a sua intenção, nada passa despercebido, pois as atividades devem ser planejadas e, neste sentido, as diferenças devem ser respeitadas, para que não se busque uniformizar respostas, instalar contradições e supervalorizar semelhanças. Os modos de coMviver na escola devem ser pensados a partir de ações coletivas e estas sempre vão gerar a interação entre os sujeitos; conseqüentemente, geram aprendizagem para todos, pois se está agindo com o outro e não sozinho. O modelo educativo da coMvivência apresenta uma ideia calcada na bagagem cultural que se adquire a partir da interação com o outro, em que essas experiências são fortemente ligadas a um universo que transita de um ponto a outro. Um momento no hemisfério da aceitação, reforçando vínculos fortes e, outras vezes, no hemisfério da indiferença, reforçando o afastamento. Assim, a experiência vivenciada pela professora deve favorecer a apreensão de uma

bagagem cultural que favoreça a comunicabilidade, a troca, a criação de pontes firmes que conduzam ao sentimento de pertencer.

Já que este estudo tem a instituição escolar como âmbito importante para o desenvolvimento de vínculos afetivos duradouros e permanentes, foi perguntado aos outros índios com deficiência por que eles não estudavam ou estudaram⁶² (Quadro 11):

Quadro 11 – Demonstrativo de indígenas que não estão no ambiente escolar

Indígenas	Deficiência*	Estuda? Por que?
Caraíba 1	DV	Não. Mas, quero aprender. A partir desse problema não consigo enxergar direito.
Caraíba 2	DV	Não. Por não enxerga bem.
Serrota 1	DV	Não. Minha deficiência atrapalha.
Ponta D'Água 1	DV	Não. Depois que tive esse problema não tive mais condições de estudar. Hoje não consigo nem andar montada nos animais.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

De acordo com estes depoimentos, a deficiência é o ponto impeditivo para estar ou não na escola. Um aspecto a ser analisado e que não é diferente para os não indígenas, é a falta de estrutura que da escola. Não existe acessibilidade em relação ao material escolar e à estrutura física que garantam a permanência do sujeito na escola; em contrapartida a própria deficiência aparece como fator que nega àquela pessoa com deficiência a oportunidade do convívio.

Portanto, na rede social de coMvivência as relações podem ser de autonomia, desenvolvimento da alteridade e respeito, mas podem ser também de dominação, rejeição e insegurança. Neste sentido, os índios com deficiência podem perder a oportunidade de se desenvolver quando não participam ou participaram do ambiente escolar, não exercendo a cidadania universalizada.

Assim, é urgente realizar um diagnóstico das dinâmicas internas e externas das instituições, principalmente da escola. Pois dessa forma, será possível incluir, na escola, pessoas que estão alijadas do processo educacional por uma questão de estrutura física, social ou pessoal. Isto porque, conforme já discutido anteriormente, a escola é o ambiente que propicia a formação de vínculos de convivência e, através destes, relações de cooperação, de solidariedade, de afetividade. Se, por qualquer razão, a pessoa com deficiência sai da escola, estar-se-á evitando que ela

⁶² Apenas Ponta D'Água 2 terminou o Ensino Médio, mas não se manifestou quanto a prosseguir nos estudos.

estabeleça vínculos permanentes e seguros que conduzem à apropriação de diversos artefatos sociais e culturais, vínculos estes que contribuem para sua inserção no mundo onde vive e para discutir com os seus pares sobre as especificidades do local onde está inserido. De acordo com Lukács (1979), esta é a verdadeira descoberta do humano, se se permite ao sujeito que ele interaja com a sociedade e se descubra cada vez que isso acontece.

A inclusão compreensiva, dessa forma, deverá acontecer a partir de atitudes, que de tanto acontecerem, se tornam práticas. Incorporadas ao contexto, essas práticas permitem a resolução de situações do cotidiano e que o ser humano, nesse processo, construa e reconstrua o ambiente onde vive. Dessa forma se confirma o que afirmou Lukács (1981) o ser humano nunca passará despercebido.

Esta pesquisa proporcionou uma inquietação muito grande entre os docentes e algumas lideranças da etnia. A docente que participou e acompanhou a pesquisa em todos os momentos na etnia, elaborou um documento, a que chamou de relatório⁶³.

⁶³ O relatório foi organizado por conta da docente, não se constituindo um pedido da pesquisadora. Entretanto, esta considerou importante colocar na pesquisa, uma vez que constitui inquietação da própria indígena.

Relatório

A maior dificuldade dos Pankararé que possuem alguma deficiência é a falta de tratame[sic] e de pessoas qualificadas.

No decorrer da pesquisa observei que existe muitos deficientes carente de atenção e até mesmo de carinho das pessoa que estão ao seu redor e de cuidados especiais . É notório que a falta de assistência trás desmotivação a esses indigenas ,que poderiam viver melhor e serem inclusos de forma mais estendida e respeitosamente com condições mínimas de acompanhamento e de vida.

Na Escola Estadual Indígena Ângelo Pereira Xavier temos muitos casos de alunos com alguma deficientes e falta recursos para se realizar um bom trabalho, pois essas deficiencias [sic] implicam na aprendizagem das crianças como também (SIC) na sua mobilidade e no seu cotidiano.

Diante do quadro apresentado, e sabendo da deficiência que nós, docentes, temos para lidar com crianças e pessoas especiais, se faz necessário preparar formações específicas para que os professores consigam realizar um trabalho de inclusão com essas crianças da escola e com os adultos da comunidade que possuem alguma deficiência.

Fonte: Material Elaborado pela professora – sujeito da pesquisa.

Ao se discutir sobre deficiência, qualquer pessoa se encanta e não consegue mais deixar passar despercebida essa temática e passa a ver a pessoa com deficiência em todos os lugares. Na etnia indígena não é diferente. Na escola, nas famílias, com as lideranças, o estudo despertou a atenção em torno da pessoas com deficiência, como enfatiza a docente, sujeito da pesquisa:

No decorrer da pesquisa, observei que existe muitos deficientes carente (sic) de atenção e até mesmo de carinho das pessoa que estão ao seu redor e de cuidados especiais.

Nas palavras da docente era notório o desconhecimento em relação à pessoa com deficiência, uma vez que ela assume que existem muitos. Essas pessoas com deficiência talvez nunca sejam percebidas, pois o olhar dos indígenas da etnia Pankararé ainda não estava afinado ou refinado para tratar à temática. Uma pesquisa em uma comunidade indígena revela a essência do ser indígena, uma vez que todos se apresentam para participar da pesquisa, para ver o que vai acontecer, como se fossem cenas do próximo capítulo, de uma novela.

É importante entender que a inclusão deve ser inicialmente o ponto de transformação interna de cada cidadão e compromete o sujeito a uma participação mais efetiva na sociedade. A inclusão, hoje, apresenta-se como uma luta de desiguais: primeiro, para se reconhecer a pessoa com deficiência como pessoa, ser humano, cidadão; depois, para que ele receba os direitos a que tem "direito" e ainda, talvez o ponto crucial, para o sujeito com deficiência se aceitar, se reconhecer. Sem contar que a luta do movimento de inclusão é contra o movimento de exclusão, pois aquele somente existe porque existe esse, apresentando a inclusão como um mal (SKLIAR, 1997). Um mal necessário, que luta contra a erradicação das barreiras sociais, estruturais e econômicas que existem na sociedade. A inclusão só nasceu frente ao fortalecimento de posições contrárias - a exclusão. Dessa luta e daquela ação nascem os projetos, programas e estratégias para tentar erradicar ou minimizar a exclusão.

É importante agora relacioná-la com o movimento indígena. Cada vez mais, o Brasil se apresenta organizando políticas de reparação para a minoria, que na verdade são maioria, mas que não detêm o poder econômico e social no país. Os índios, em função disso, participam de ações públicas, sociais e econômicas, para conseguir concretizar uma política indigenista que coloque o índio em uma posição de destaque na ordem social brasileira. Em meio a essa questão está o índio com deficiência, que ainda não aparece nas discussões mais amplas na etnia e que merece um crédito a partir do momento em que se discute que este deve ter uma coMvivência positiva e efetiva no desenvolvimento do seu grupo.

A partir do momento em que docente que participou da pesquisa como informante assume que a falta de envolvimento com os indígenas com deficiência afasta as pessoas, gera um desconhecimento da presença do índio com deficiência, das suas capacidades e das suas potencialidades, podendo ocorrer uma exclusão dentro da própria exclusão. Os índios, enquanto movimento social, lutam para que essa exclusão, que aparece mascarada em relação à educação, saúde e lazer, desapareça ou, pelo menos, seja minimizado em função de ações jurídicas, sociais e culturais.

Entretanto, em relação ao índio com deficiência, que carrega em si duas situações sociais completamente impeditivas: ser índio e ser deficiente, não existe nenhuma articulação para a luta contra a exclusão. É claro que não se pode deixar

de enfatizar que existe uma questão cultural séria em relação à presença do índio com deficiência nas etnias brasileiras. A própria Funai aponta para o relativismo cultural (BOAS, 2004), ou seja, o índio com deficiência pode ser exterminado ou aceito, a depender da etnia de que participa. Este fato pode ser um fator preponderante nas discussões em torno da pessoa com deficiência nas etnias e, principalmente, na organização de políticas públicas sobre deficiência entre os índios.

Na etnia indígena Pankararé a presença de pessoas com deficiência vem aumentando e a inquietação das lideranças mais jovens é intensa. Esta pesquisa contribuiu para o povo Pankararé ter um olhar mais acentuado em relação ao índio com deficiência. Embora a coMvivência aconteça, a docente, sujeito da pesquisa, diz que "aqui é muito difícil viver, tem muito tempo que não chove, agora imagine uma pessoa com deficiência".

Neste momento, o discurso é marcado por uma prática de cuidado. A organização de uma política efetiva a pessoa com deficiência só será possível se considerar o índio com deficiência como um sujeito ativo e que precisa ser respeitado, pois a inclusão ocorrerá à medida que as relações de coMvivência aconteçam. O ideário em relação ao índio com deficiência deve ser modificado quando se pensa que este não pode participar com a mesma intensidade que outro ser qualquer. A comunidade deve buscar uma arquitetura social (STAINBACK, 1999) que inclua o indígena com deficiência, através da modificação das estruturas do cotidiano e não cotidiano e estas contribuirão para a formação de vínculos por meio da coMvivência.

4.4.1.3 Vínculos afetivos com as lideranças

Os vínculos afetivos com as lideranças são preponderantes para a preservação da tradição indígena, pois os líderes representam a força espiritual e política da etnia. Embora as exigências atuais adotem novos remédios para práticas velhas, às lideranças mais antigas na etnia Pankararé convivem com a pessoa com deficiência, mas com um pouco de resistência em aceitá-la. Esta resistência indica a necessidade da incorporação de ações novas nas atividades ritualísticas da etnia, o que provoca a formação de identidades que, transitando nas fronteiras naturais dos

conhecimentos ancestrais, habitam o contexto pós-moderno, conduzindo as comunidades a transformações. Estas transformações recriam as identidades dos sujeitos para que estes possam, imersos nas tradições, reinventar os seus modos de agir (HALL, 2006).

Através das observações da pesquisadora nas atividades de caça, na roça e nas danças, foi possível constatar que eles criam vínculos ligados a sentimentos de cuidado, compaixão, subordinação.

Na casa que tem cego geralmente a família também é cega, pois tem que dar conta dessa pessoa. Preocupa mais. Vai cuidar pro resto da vida, aí o irmão ou irmã não vai ter vida. É difícil. Deve ter uma casa separada essas pessoas (PAJÉ).

Como pode se perceber, a falta de entendimento sobre o que é o defeito e como se pode compensar ou corrigir certas dificuldades faz com os vínculos criados não permitam que a pessoa com deficiência desenvolva as suas potencialidades. Quando se perguntou se ele conhecia muitos indígenas com deficiência, ele disse: *Conheço alguma. Meu filho memo tem. Foi o mal do vento que fez ele ficar torto.* Neste momento, perguntou-se o que ele fez quando aconteceu o fato: *Não fiz nada. Tinha que aceitar.* O sentimento de aceitação e resignação pode vir embutido de um sentimento de apatia, muitas vezes não conduzindo a vislumbrar ferramentas para o melhor convívio do índio com deficiência. É necessário entender quem é o índio com deficiência, conhecendo as suas potencialidades, as suas necessidades, para que possam minimizá-las, surgindo novas formas de representação do sujeito.

Por mais que não se ponha com normalidade a presença do índio com deficiência, esta pode provocar instabilidade no contexto existente, instalando uma crise de identidade. *A identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza* (HALL, 2006, p. 9). A sociedade está em crescente transformação, em todos os âmbitos exigindo que os sujeitos se confrontem com a nova ordem mundial, saindo do emolduramento que as certezas oferecem. A presença do índio com deficiência traz, para a etnia Pankararé, incertezas e instabilidade, por não se reconhecer o seu papel e potencial na sociedade onde vive. Devido as novas contingências sociais, os índios com deficiência não podem experimentar a inércia e, sim, devem apresentar-se como sujeitos de identidade móvel (HALL, 2006), capaz de captar as diversas falas do

mundo à sua volta. Nesta perspectiva, para o cacique e o pajé a presença do índio com deficiência pode representar um perigo à nova ordem estabelecida, pois este pode oferecer à comunidade um processo descontínuo aos aspectos da tradição.

Por outro lado, quase sempre a discussão durante a roda de conversa, entre a pesquisadora, o cacique e pajé e outros indígenas, girou em torno dos afazeres do índio com deficiência. Assim, perguntou-se ao cacique e ao pajé o que eles convidariam o deficiente para fazer:

Eu convidaria pra tudo o que ele pudesse fazer. O cego não podia caçar, não ia vê os bicho..(risos) O surdo até podia ir caçar mas tinha que ficar com alguém do lado (CACIQUE).

No dia a dia eu converso com índio deficiente. Não tenho muita junção não. Só a filha daquela família ali. (apontou com o dedo) tem uma surda. A menina é boazinha, mas grita muito (PAJÉ).

Os depoimentos afirmam que a participação do índio com deficiência deve ocorrer, entretanto, como diz o cacique, "tudo o que ele pudesse fazer". Esse "pudesse fazer" é deslocado para aquilo que ele, cacique, considera que a pessoa com deficiência pode fazer, pois, logo após, ele enfatiza, "o cego não pode caçar..." e "o surdo pode, mas com alguém do lado". As condições para que o índio com deficiência participe das atividades corriqueiras da etnia estão centradas na concepção que o cacique tem da deficiência. Aquele determina o processo ou o âmbito de ação do sujeito. Os processos de tradução são incorporados, existindo, entretanto, uma certa resistência quanto ao papel que pode ser exercido pelo índio com deficiência. Este fato dificulta a convivência deste índio deslocando-o para uma ótica de resistência e subordinação.

O pajé, em seu depoimento, demonstra um certo distanciamento dos índios com deficiência. Mesmo informando que conversa com alguns, reitera que "A menina é boazinha, mas grita muito". Ficou claro o afastamento que existe entre o Pajé e os índios com deficiência.

Durante a estadia da pesquisadora na etnia, foi observado que o Pajé era o mais respeitado. Aparentava ser um homem forte, conhecedor das coisas, e tinha sempre um ar sério. As ações na etnia sempre o envolviam. Até as viagens tinham que ter o consentimento dele. Todos o cumprimentavam; contudo, não ficou claro se o cumprimento era pelo papel que exercia na comunidade ou se o convívio permitia este fato. A pessoa com deficiência também o cumprimentava. A distancia entre ele

e os índios era nítida, parecia que existia medo. Entretanto, Ponta D'Água 2 (D.F.) e Ponta D'Água 1(D.V.) tinham um bom convívio com ele.

As relações aparentes e não-aparentes geram situações diversas na etnia, algumas vezes afunilando por demais a ação do índio com deficiência, marcada por relações não aparentes, e outras vezes situações da cotidianidade que demarcam vínculos fortes de participação, amizade, companheirismo nas situações mais aparentes, ou seja, nas relações da cotidianidade. Neste sentido, reforça-se a inclusão compreensiva que, a partir de determinadas contingências sociais e familiares, permite que se tomem decisões que ajustem os problemas e ambientes específicos próprios a cada situação, compreendendo assim a inclusão como fenômeno da relação cultural. Ela irá acontecer à medida que a necessidade apareça, mas nem sempre em todos os aspectos ou âmbitos. Isso é difícil, pois o que se pareceria normal, em um contexto, em outro se apresenta como extrema exclusão, indiferença ou discriminação.

A inclusão compreensiva reforça que o homem, por viver em sociedade, constrói vínculos e nunca passa despercebido, pois sempre fará parte do contexto em que está inserido (LUKÁCS, 1969). O homem sempre contribuirá para o desenvolvimento da sociedade em que ele está e, dessa forma, todo e qualquer ser humano pode participar das ações conjuntas em sociedade, é claro que com a compreensão de que esta sociedade deve ser modificada, que as estruturas podem ser transformadas para se adequar a todas as pessoas.

Assim, diante dos vínculos de atração pessoal que conduzem o ser humano a aprender os sentimentos de solidariedade, cooperação, configurando o espaço afetivo com a família, a escola e as lideranças, o índio com deficiência é capaz de saber quem ele é como pessoa e como indígena, pois o seu sentimento de pertencimento ao grupo cresce à medida que a convivência positiva é confirmada com ações e práticas inclusivas. As práticas de inclusão percebidas com este tema foram: nos afazeres domésticos, na dinâmica escolar e nas atividades recreativas.

4.4.2 – Vínculos culturais que constituem o campo de significados a partir dos quais o ser humano percebe, sente e age

Os vínculos construídos pelos seres humanos serão a base e a sustentação para o desenvolvimento do humano. O índio com deficiência participará das atividades corriqueiras na etnia à medida que sejam reconhecidas as suas potencialidades e capacidades de troca com o outro; entretanto, se o índio com deficiência não consegue ajustar-se neste meio será rejeitado, discriminado. Considerando que cultura

é o conjunto de atividades, modos de agir, costumes, e instruções de um povo e que é o meio pelo qual o homem se adapta às condições de existência, transformando a sua realidade. Cultura é um processo em permanente evolução, diverso e rico. É o desenvolvimento de um grupo social, uma nação, uma comunidade, fruto do esforço coletivo, pelo aprimoramento de valores espirituais e materiais (BIONE, 2011, p. 4).

As ações realizadas pelo índio com deficiência na etnia determinam o desenvolvimento do seu potencial. A depender de qual atividade e como a realiza, ele estará mais ou menos inserido na comunidade e o seu papel será realmente reconhecido, considerando que o ser humano se adapta às diversas situações da realidade. Na etnia indígena Pankararé a participação efetiva dos índios com deficiência gerará o desenvolvimento do sujeito, através de ações que serão incorporadas à cultura, pois vincularão os indígenas a processos mais complexos. Esses processos contribuem para a identidade do sujeito, que somente a partir da convivência com outras identidades poderá apreender as situações da realidade circundante, de modo a poder decidir o que vai aceitar, ou o que abandonar, o que vai ser excluído ou incluído, perfazendo o movimento da cultura híbrida (CANCLINI, 2008), onde lhe é permitido passear na cultura de outrem sem, entretanto, perder a sua.

Neste sentido, as práticas de inclusão criadas a partir dos movimentos de hibridização permitirão a organização de redes de convivência positivas, que sustentarão a própria atuação do indígena com deficiência. Assim, na medida em que se consegue reunir "práticas discretas" em torno de outras práticas construídas, ações e atitudes emergirão dos contextos e os vínculos sociais básicos serão ampliados.

Como foi mencionado, cultura é a atividade, modo de agir, costumes e instruções de um povo e esses aspectos somente se firmarão se tiverem significado para os integrantes desse povo (BIONE, 2011). Esses significados estarão ligados à formatação dos vínculos que se firmarão a partir do que cada um percebe, sente e age. Assim, conhecer o outro é peça primordial para a elaboração de outras experiências, pois, quanto mais pessoas se conhecem, mais vínculos são construídos e conseqüentemente, mais direcionados no processo de humanização o sujeito estará.

Foi perguntado aos índios com deficiência quais as pessoas com que eles mais se relacionavam na etnia. No geral o relacionamento das pessoas com deficiência estava restrito à família e, no caso de quem estudava, também à escola. Este fato pôde ser constatado tanto nas entrevistas como na observação, e ainda se evidenciou que a família é a grande coadjuvante no processo de reconhecimento do sujeito. As ações realizadas pelo índio com deficiência na etnia vão estar margeadas por uma autorização prévia da família, muitas vezes decorrente do zelo, cuidado e proteção.

É na família que o aprendizado acontece e os sentimentos de aceitação ou de rejeição se fortalecem. O aprender a viver junto acontece quando o ser humano tem a capacidade de desenvolver esse aspecto e o processo de humanização se dá quando o homem toma consciência disso, percebendo-se como ser histórico (MARKÚS, 1974). O conhecimento do outro é a base para se estabelecer relações positivas de convivência, de solidariedade, cooperação, afetiva e políticas. Se o ser humano está só, lhe é tirado o direito de exercer as relações positivas para o seu crescimento biopsicossocial.

Nas modalidades de convivência as relações de cooperação e solidariedade somente são possíveis se existe trabalho em conjunto e os sujeitos se reconhecem como possuidores de determinadas qualidades que servirão para o grupo e para o sujeito com deficiência. A esse respeito, foi perguntado ao familiar responsável que trabalho faz na etnia e se ele convidaria o índio com deficiência para ajudá-lo em seu trabalho.

Eu não faço nada na etnia, pois trabalho fora. Ele não pode participar comigo não (ESPOSA DE PONTA D'ÁGUA 2).

Lavo roupa, costuro, faço comida e tudo. Agora ela não, ela só quebra e enfia licuri (IRMÃ DE PONTA D'AGUA 1).

Eu faço tudo em casa. Lavo, passo, cozinho e vou pra roça. Quando eu vou pra roça ele vai comigo e aí me ajuda (MÃE DE POÇO 3).

Cuido da minha família e até dele é eu que cuido. Dou comida, mando tomar banho. Inté quando chove (que é difícil) ele levanta e me espera. Ele não faz nada. Fica o dia sentado naquele pau e faz o alhó (IRMÃ DE SERROTA 1).

Faço de um tudo. Ele vai para roça comigo, com o pai... (MÃE DE POÇO1).

Eu faço tudo em casa e o que eu peço a ela pra fazer a bichinha faz. Até caçar ela quer, mas o pai não gosta não, por ela ser muêr (MÃE DE SERROTA 2).

Na etnia eu caço, vou pra roça, faço as coisas da casa e participo da tradição, canto e danço o toré. Ele também faz de tudo, se não eu não tinha casado com ele. Se ele fosse mole eu não casava não (ESPOSA DE CARAIBA 2).

Em casa faço tudo e ainda vou vender na rua. Lá na fera em Paulo Afonso. Ele, meu fio, vai comigo pra onde eu for. Não deixo sozinho não senão ele quer ficar na rua (MÃE DE POÇO 2).

Eu trabalho muito na roça e ele vai junto e fica oândo. Quando dá peço para segurar um saco, e ir puxando do meu lado com o meu passo (IRMÃ DE CARAIBA 1).

Os índios com deficiência acompanham os seus familiares mais chegados. Mas essa é uma característica da etnia, eles levam os filhos para todos os lugares aonde vão: para vender, caçar, plantar, e isso foi verificado durante a observação, como reforçou a mãe de Poço 2 (D.I). Quando existia uma casa fechada é porque todos saíram juntos para algum trabalho. Tanto é que a indígena que conduzia o pesquisador para cada casa ia sempre com o filho e o cachorro. Vinham os dois andando atrás.

Assim, estar com o outro ratifica a atitude de aceitação da alteridade, inserindo, às vezes, não na sua totalidade, o indígena com deficiência, mas este participa do processo, compartilhando seus saberes, a depender da necessidade da família e da sua capacidade.

Para Hall (2006), o sujeito tem que se ver dentro de uma nação, uma família, para se perceber enquanto cidadão. O sentimento de pertencimento manifesta-se à medida que o indivíduo participa das atividades do contexto onde está inserido, pois dessa forma ele mantém as tradições, fruto das muitas histórias vivenciadas. As relações entre as pessoas mudam, outras estratégias para estar no mundo

acontecem, existindo a tradução das identidades; transforma-se a comunidade e transforma-se o sujeito e as relações não serão as mesmas. Assim, os trabalhos coletivos que se organizam na comunidade possuem estratégias específicas para fazer, com a presença do índio com deficiência. Isto foi alterado.

O que se percebeu, durante a observação das atividades de plantação é que se o índio não sabia fazer de uma forma uma determinada atividade, encontrava outra forma de fazer, principalmente o índio que adquiriu a deficiência como é o caso de Caraíba 2 (D.V.) Foi perguntado à esposa dele como ele plantava:

Ah! É fácil. Eu dou a planta ou semente a ele e ele já conhece só de pegar. Aí ensino a linha reta e digo: quando chegar no pau pare. Aí ele vai fazendo as medição dele. O que eu sei é que tudo nasce. Ele só não moía (molha) se não sai pisando tudo.

A relação de solidariedade e cooperação é muito forte e isso faz com que o índio com deficiência se sinta inserido no processo. A apropriação do ser homem precisa ser exercitada e encontrar caminhos para que ocorra. É a pessoa com deficiência encontrando formas de estar no mundo, mas isso com a ajuda de outros. O aprender a viver com o outro é imprescindível para a sobrevivência humana. No caso de Caraíba 2, sua ação contribui para a vida financeira da família, mas para isso foi necessário buscar estratégias próprias para facilitar sua inclusão. A família vivenciou uma experiência em que o contexto era igualitário e afetivo; mostrando que a prática inclusiva se efetiva e se amplia sempre que se trabalha para a descoberta contínua do outro. Isto possibilita ao sujeito constituir a sua identidade como pessoa, tendo reconhecida a sua ação na comunidade. A relação de cooperação sempre é mais efetiva se há um bom conhecimento do outro, se o relacionamento afetivo é pertinente e se a comunicação é fluente. Esse é o ponto principal na organização de redes sociais: a comunicação tem que ser efetiva para que os processos de troca, de harmonia, de solidariedade e de reconhecimento do humano possam acontecer (DELORS, 2001).

Assim, a inclusão compreensiva deve estar no ideário dos índios da etnia, pois, dependendo das relações sociais que se estabelecerem, o processo inclusivo pode se instalar a partir de práticas cotidianas. É evidente também que essa não é uma ação geral na etnia, como já foi discutido, os vínculos que se estabelecem para a convivência são imprescindíveis, podem instaurar ou não a inclusão. Nos casos de Serrota 1 e Ponta D'Água 1, eles se encontram sob vínculos de cuidado e

superproteção, não lhes sendo permitido demonstrar outras habilidades que estão escondidas no seu íntimo, por falta de oportunidade do fazer com o outro. Foi perguntado a Serrota 1 o que ele faz na etnia:

Eu faço bolsa e mia irmã vende na fera lá em Paulo Afonso. Eles pega o croata (vegetação da região) tira o espinho e eu tesso e faço o alhó.

A seguir, perguntou-se quantos alhós ele fazia na semana: *De dois a três, depende de minha dor na perna.* A irmã continuou: *A gente junta e vende uma vez por mês.* Foi perguntado também se ele tinha família, filhos, esposa. A irmã respondeu: *Não conseguiu não! Quem vai querer, pra ter trabalho!* (risos) – Nesse momento toda a família estava ao redor para ouvir o que ele ia falar. De que outras atividades o Sr. participa na etnia? *Nenhuma.* E o Toré, o Praiá, e a Festa do Amaro? A irmã respondeu antes dele:

É muito difíci a gente levar, pois é longe! E se tiver de correr do ladrão pra que lado ele vai correr, o ladrão vai é pegar nós. Uma vez ele foi e ficou só sentado segurando na vara, depois foi difícil voltar pra casa.

Em um mesmo contexto são visualizadas práticas de inclusão e de discriminação. Serrota 1 trabalha. Praticamente, é o mantenedor da família com o material que produz; entretanto, não possui outros vínculos sociais que permitam a estruturação de outras relações de afeto, de solidariedade, de cooperação, de respeito. A inclusão remete à visualização de relações sociais margeadas também por processos de discriminação e de desrespeito, porque inclui práticas de inclusão no mesmo espaço de práticas de indiferença e de superproteção. Destarte, o que tem que acontecer é a prática inclusiva ser mais estruturante que a prática da indiferença, para que se possa conduzir a pessoa com deficiência à busca do seu espaço de humanização, aceitando-se a diferença que existe no outro através de experiências de alteridade na diversidade.

O que acontece com Ponta d'Água 1 é semelhante, pois existem práticas de inclusão estão instaladas no mesmo contexto em que existem práticas de desrespeito e discriminação. Foi perguntado que trabalho ele faz na etnia:

Eu quebro e enfio o licuri e faço colar, fio de bolsa, tiara pra cabelo, ané. Todo mundo gosta e depois vou com eles vender em Paulo Afonso. Já é dinheiro que entra! (risos).

A diversidade está presente nesse contexto, não a diversidade como tolerância, mas como diversidade de saberes. Dotar o sujeito de poderes para ele expressar o que sabe é permitir que se desenvolva nele o sentimento de pertencimento e de aceitação (LAFER, 1988). Para Ponta D'Água 1, era uma satisfação vender os produtos que ela fazia na feira de Paulo Afonso e, ainda melhor, colocar os preços em cada produto. A família ajudava para que ela não fosse roubada, essa era uma preocupação da família.

Nesse sentido, aponta-se para o valor de se conhecer a diversidade que existe no outro, pois aprender a viver com o outro é aceitar a sua forma de estar no mundo, é perceber as interdependências do processo (UNESCO, 1999). Não é o outro, porque tem uma deficiência, que depende de seu familiar, de seu amigo íntimo. Eles também dependem dessa pessoa com deficiência e isto está bastante claro no caso de Ponta D'Água 1 e de Serrota 2. Conviver com esse outro gera vínculos culturais e suscita significados importantes para a construção da alteridade do sujeito. A forma como o outro percebe, vê e sente essa pessoa determina a ação do sujeito na comunidade, pois aquela postura limita, no caso de Ponta D'Água 1 e Serrota 2, as outras ações que eles poderiam ter na etnia.

No caso de Ponta D'Água 1, se reconhece o trabalho realizado por ela, mas infelizmente não lhe é dada a oportunidade de mostrar outras características que ela mostraria se o seu processo histórico fosse outro. Não é só no trabalho que a pessoa deverá ser reconhecida: em outras práticas cotidianas é necessário esse reconhecimento, para que ela ocupe o espaço que é seu por justiça. Quando isso lhe é negado, o homem não constrói a sua verdadeira história. Pode até constituir uma história que não é a sua e, sim, a de outra pessoa, pois ele só vive o que lhe é permitido viver diante da deficiência. É necessário instalar situações de passagem, que "sugerem uma mudança de estado", para que se possa repensar os processos sociais ali instalados (CANCLINI, 2008).

O espaço cultural formado ao redor do sujeito com deficiência na etnia Pankararé está determinado pelo conhecimento que ele tem de si mesmo e do outro e pela ideia que se tem do outro; e isso decide a ação desse sujeito. À medida que se conhece as suas capacidades, permite-se ou não a ação do sujeito no grupo. Isso acontece frequentemente na etnia Pankararé onde as atitudes do índio com deficiência ainda são margeadas pelo que o outro compreende ele pode ou não

conseguir fazer. A diversidade aparente e supostamente aceita é desmascarada no momento em que se determina o modo de ser e conviver em função do que os familiares ou amigos entendem do outro (LAFER, 1988).

Assim, é necessário mudar o olhar da cultura da deficiência para a cultura da diversidade, tentando incorporar ações que aceitem o índio com deficiência como ele é. E este problema está não na pessoa com deficiência, mas nas relações que se estabelecem ante a diversidade. A eles, índios com deficiência, é proibido ser o que são (FREIRE; FRUNDEZ, 1985). A diversidade deve ser pensada em um contexto de alteridade, considerando que os outros têm olhares diferentes e que, por esse motivo, a pessoa com deficiência deve ser considerada como mais um – outro. Nesse sentido, Laplatine (2006, p.16) enfatiza:

A experiência da alteridade leva-nos a ver aquilo que nem teríamos conseguido imaginar, dada a nossa dificuldade em fixar nossa atenção no que é habitual, familiar e que consideramos evidente.

Outro fato interessante surgiu com Caraíba 1, pois a irmã enfatiza que [...] *quando dar peço para segurar um saco na roça, e ir puxando do meu lado com o meu passo* (IRMÃ DE CARAÍBA 1). Em alguns casos está presente a característica da adaptação de contexto, criando-se alternativas para o índio com deficiência participar e isso acontece independente de algum conhecimento teórico. Esses esquemas de compensação da deficiência reforçam a instalação de vínculos culturais, importantes para a incorporação do indígena nas atividades com outros indígenas. Esse fato pode-se relacionar com a TRADUÇÃO, apresentada por Hall (2006), onde as identidades são formadas a partir da intersecção das barreiras naturais. As tradições não são perdidas, pois são produtos de várias histórias, mas elas são repensadas, reestruturadas, em função de uma necessidade familiar.

Uma situação semelhante foi encontrada com Poço 3, quando sua mãe disse que ele ajuda na roça. Então se perguntou como era a ajuda:

Ele muito pequeno, mas tem que aprender um ofício mesmo sendo assim. Aí eu peço pra ele oiá o que eu estou fazendo, ele bota as semente, tira as mandioca e em casa rala pra gente fazer farinha. As vez corta um pouco o dedo, mas tá aprendendo.

Neste caso, o modo de coMviver está atrelado às limitações da deficiência, não se apresenta como barreira, mas, sim, como superação, através da instalação

de práticas inclusivas. As traduções (HALL, 2006) aparecem como práticas inclusivas que permitem que o sujeito com deficiência participe de atividades corriqueiras da etnia, mesmo que essa ação não seja permanente com todos os índios com deficiência. As práticas inclusivas são alicerçadas não em um sentimento de reparação da deficiência, mas de busca de alternativas viáveis que respaldem a unidade entre o social, o psicológico, o sociológico e o cultural.

Os vínculos culturais que surgem a partir do conhecimento que o índio tem de si mesmo e dos outros contribuem para a formação da identidade do sujeito. Sabendo-se sobre o outro, variadas relações sociais são exercidas como relações de solidariedade, de cooperação, de afetividade, vinculadas ao desenvolvimento de redes sociais (SACRISTAN, 2002).

Assim, com base nos vínculos culturais ligados ao ato de conhecer o outro, práticas de inclusão foram formadas a partir da convivência que se tem na etnia: na elaboração de artefatos culturais, na plantação, na caça.

4.4.3 Vínculos que geram espaço social público

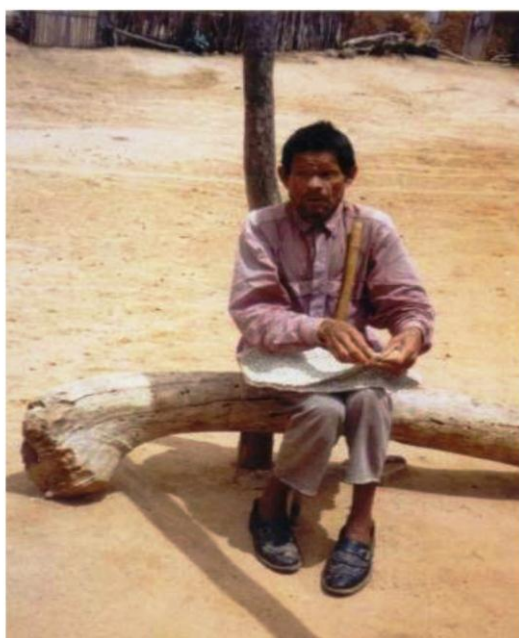
Os vínculos afetivos e culturais construídos contribuem para a efetivação dos vínculos em espaços públicos. As atividades coletivas na etnia constituem esses espaços se confirmando o ser indígena Pankararé. Essas são o Tóré, o Praiá, a Festa de São Roque, Festa do Amaro e Ponto da Ciência, esta última realizada semanalmente. São nessas atividades que eles buscam o desenvolvimento espiritual e social, pois todos podem e devem estar presentes, criando um espaço público onde se cumprem regras e leis sociais. A cidadania somente se constrói com muito esforço de todos os integrantes daquele povo e deve ser praticada e reconhecida.

As tradições são fundamentais, imprescindíveis para se afirmar como indígenas; essas atividades coletivas, principalmente aquelas que são mais puramente indígenas, mostram aos outros povos quem é o índio. Para Hall (2006), os homens fazem história a partir das condições que lhes são dadas. Portanto, a coMvivência é imprescindível para a construção dessa história. As origens sempre denotam as intemporalidades, a continuidade, “a verdadeira natureza das coisas” (HALL, 2006), mostrando que a qualquer momento será acordada, está apenas

adormecida. Isso mantém o grupo, dá sentido de unidade e de nação. Essa tradição muitas vezes é inventada, resguardando práticas ritualísticas ou simbólicas a partir da repetição destas e que são adequadas ao um passado histórico. Essas reinvenções são registradas e confirmam as tradições vivenciadas pelo povo, que se organiza para manter a coletividade tribal.

Os espaços públicos levam à organização de vínculos políticos, assegurando leis e regras que protegem os sujeitos nas redes sociais. Geram-se assim o sentido de pertencimento, pois, a medida que se aceita o outro como ele é, reconhece-se as suas potencialidades e necessidades. tornando-o parte do processo.

Figura 22. Serrota 1 fazendo o alhó



Fonte: pesquisa

Na etnia, o Toré, dança coletiva e pública, acontece em todas as festividades, desde as folclóricas até as de agradecimento. É uma atividade importante e que gera um vínculo relevante para a integração neste espaço público Pankararé. Durante a observação realizada, o Toré foi a atividade mais vivenciada pela pesquisadora. Geralmente, esta dança acontece em círculo e todos que estão no terreiro são convidados a 'bater o pé no chão'. Dessa ação, Serrota 1 (D.V.) participou raras

vezes; entretanto, na maioria desses encontros sua irmã e seus filhos estavam na roda. Em meio às conversas, foi perguntado por que Serrota 1 não compareceu: *Ele não pode vir, pois estava com a perna doendo. Pra nós é muito sacrifício depois tem levar de volta.*

A não participação nas atividades mais elementares da etnia faz com que Serrota 1 não se perceba participante do processo; muitas vezes ele não tinha consciência do afastamento e racionalizava de variadas formas: *Eu tava com coragem de ir, mas é perigoso.* Repetia o que alguém dizia para ele. Esse afastamento não permite que o sujeito possa humanizar-se determinando assim a sua existência, o seu modo de estar no mundo, restringindo o seu viver.

O espaço público aqui apresentado não se restringe ao econômico, mas invade a esfera da construção de uma vida melhor. Assim, os vínculos afetivos, culturais devem estar totalmente ligados aos vínculos do espaço público. Para que a inclusão compreensiva se efetive deve-se ter em conta que o gênero humano deve interagir, para que possa transformar-se e transformar o ambiente onde vive (LUKÁCS, 1981). O espaço público, portanto, deve propiciar a vivência necessária para a realização do humano, oportunizando trocas efetivas de conhecimento, de forma a conduzir o sujeito ao desenvolvimento das suas potencialidades afetivas, cognitivas e sociais.

Ter ou não acessibilidade às atividades grupais da etnia é uma condição para incluir aqueles que a têm, pois habilita a pessoa que participa a vivenciar outras ações e criar outras redes. A rejeição vem às vezes camuflada por estruturas normalizadoras, de tal modo que o índio com deficiência nem sente e aceita aquela condição como normal. O quadro 12 demonstra os sujeitos da pesquisa e a frequência com que participaram de cada atividade ritualística na etnia, com base nas informações do familiar responsável ou do próprio índio com deficiência:

Quadro 12 – Índios com deficiência e a frequência de participação nas atividades ritualísticas

Sujeito	Toré	Festa do Amarro	Festa de São Roque	Praia	Ponto da Ciência
Caraíba 1	Sempre	Sempre	Quase Sempre	Sempre	Sempre
Caraíba 2	Sempre	Sempre	Sempre	Raramente	Sempre
Poço 1	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Poço 2	Sempre	Nunca	Quase sempre	Nunca	Quase Sempre
Poço 3	Quase sempre	Nunca	Quase Sempre	Nunca	Quase Sempre
Serrota 1	Raramente	Nunca	Raramente	Nunca	Raramente
Serrota 2	Quase sempre	Nunca	Quase Sempre	Nunca	Nunca
Ponta D'Água1	Sempre	Sempre	Sempre	Nunca	Sempre
Ponta D'Água2	Sempre (só assiste)	Sempre	Quase Sempre	Nunca	Quase sempre

Fonte: elaborado pela pesquisadora

No quadro 12 as crianças Serrota 2, Poço 1, Poço 2 e Poço 3 têm a sua participação dependente da participação do pai ou da mãe. Daí, perguntou-se aos familiares dos índios com deficiência de que atividades ritualísticas eles participavam:

Minha fia sempre participa do Toré. Às vez não dá pra ele ficar até o fim da roda, mas ela brinca muito. Ela também participa da Festa de São Roque e até desfila. (MÃE DE SERROTA 2).

O Toré ele dança. Do jeito dele. Vai do lado dos outro. Mas ele só vai quando eu vou ou o pai leva. Mas no ponto depende do objetivo do dia. (MÃE DE POÇO 3).

Meu fio participa de tudo que tem aqui das festa. A gente só não vai para festa do Amaro que é muito longe (POÇO 2).

As famílias, mesmo exercendo o seu direito de proteção aos filhos, não os isentam das participações coletivas na etnia. Trata-se de um laço cultural que deve ser preservado e que ultrapassa as diferenças que possam vir a acontecer. O sentimento de pertencimento nasce com as ações do cotidiano. Nas observações realizadas verificam-se que as crianças participavam ativamente dessas atividades, sendo que de certa forma existia o cuidado se elas fossem mais lentas, desajeitadas ou mesmo distraídas. As deficiências apresentadas não são colocadas como impedimento para a convivência pública, elas num primeiro momento aspiram proteção para quem as possui; isso foi verificado durante a dança: *Oei o pé dessa menina, desse jeito ela caí*, disse um indígena.

As práticas culturais acontecem mais em função de uma tolerância da diversidade com relação ao índio com deficiência. Tolerar o outro não significa, neste contexto, tornar o índio com deficiência igual, mas assenta-se na segurança de que é possível viver sem ter que perder o seu papel de alteridade, seu papel de ser o outro naquela nação. Pensando dessa forma, está se ensinando a criança indígena Pankararé a viver dentro da diferença da diferença (VELHO, 1996).

As questões indígenas de liberdade, luta por direitos iguais, direito à terra, perpassam por fazer do índio um cidadão com identidade. A diferença discutida hoje traz para as questões contemporâneas o indígena como sujeito, dono de uma história viva com passado, mas, acima de tudo, com presente também. E este presente também requer um futuro. Nesse sentido, todos os direitos delegados aos indígenas na atualidade também devem ser direitos do indígena com deficiência, de forma que esse indígena se sinta com um cidadão participe das ações da etnia. É a identificação no meio social que gera a personificação desse indivíduo que não quer ser tutelado por terceiros, fazendo uso desse bem inestimável, que é o dom de ser humano.

Na etnia Pankararé, os índios participam do Praiá, ritual indígena de agradecimento, e que marca o ser Pankararé. Nesta dança de agradecimento, só os homens podem participar. Então, foi perguntado aos índios com deficiência se eles participavam e como participavam.

Eu sempre participei do Praiá. Desde quando comecei a agradecer. Quando eu fiquei cego levei uns anos para me conscientizar aí o encantado disse que podia. Se eu ia agradecer? Era só os homem me colocar na roda e eu seguia os passos. Mas no inicio foi muito difíci (CARAÍBA 1).

Do Praiá? Só participei umas quatro vez. Só se dança em dia especial e é mais na Festa do Amaro que é muito longe daqui. É muito complicado. Todo mundo tem que entender que eu quero agradecer. Aí eu seguro nas costas de um e vou no passar dele. É muito lindo (CARAÍBA 2).

A participação em rituais está marcada por crenças que justificam a demarcação dessa etnia indígena. Não é só o resgate da língua, mas a manifestação artística e a presença dos encantados que tornam o Pankararé reconhecido como Pankararé, à medida que participa desses rituais. Às vezes a diferença do outro pode ser motivo de aproximação ou de rejeição. Neste caso, o índio com deficiência na etnia Pankararé ao participar do Praiá, revela uma modificação na concepção da deficiência, onde o respeito ao outro está sendo preservado. O deficiente informa que vai

Figura 23. Caraíba 2



Fonte: pesquisa

agradecer e este ser um motivo para que a permissão seja dada significa que se está considerando o índio com deficiência como um ser humano, sabedor de seus direitos e possuidor de consciência, mesmo que, *a priori*, o entendimento do cacique e do pajé seja contrário. Foi então perguntado às lideranças se os índios com deficiência podiam participar do Praiá.

Só se for promessa da mãe. Porque eles participa e não entende nada do que se passa por lá. Mas se tem promessa vai fazer o que? (PAJÉ)

Se a pessoa diz que quer agradecer pode. Mas tem que ser bom das ideias, pra gente saber que é verdade (CACIQUE).

E a conversa continuou com a pesquisadora:

Pesquisadora: Quem é esse índio bom das ideias?

Cacique: O índio que tem entendimento de tudo. Completamente preparado.

Pesquisadora: O índio surdo pode entrar?

Cacique: Realmente tem que ser promessa! Por ele não entende nada que a gente fala. Só alguns índios é que entende.

Se humanizar-se é estar com o outro, então estar participando do Praiá é ser mais gente, mais pessoa, pois se pode fazer valer os seus direitos, os vínculos de solidariedade, respeito e alteridade são valorizados. Mesmo considerando os vínculos afetivos de rejeição que possam emergir da situação instalada, se apela para o bom senso “Pankararé”, onde se é tolerante com a presença do índio com deficiência por uma regra imposta: Agradecer.

Com a presença do índio com deficiência no Praiá (Figura 24) outra prática é modificada, pois durante a dança com a roupa de palha não se identifica quem está dançando, quando se tem um índio com deficiência isso é inevitável não se reconhecer quem está

Figura 24. Praiá



Fonte: pesquisa

dançando e aonde está o índio com deficiência. Esta é uma adaptação que o pajé e o cacique têm que aceitar. Essa aceitação, mesmo nebulosa, é garantia, ao índio com deficiência, de pertencer à etnia Pankararé.

É claro que ser tolerante no sentido de aceitar o outro por uma situação –

agradecer - não é muito conveniente, mas o que se espera é que essa prática possa se tornar um processo. A raiz do respeito está nos vínculos que podem ser criados e perdurados a partir das diversas situações que ocorram. Quando não é permitido que o outro participe da ação, se está anulando a liberdade do outro, não

Figura 25. Festa de São Roque na etnia



Fonte: pesquisa

se está compreendendo que o outro é um ser humano e a sua diversidade é fruto dos diversos contextos que se vivencia e experimenta.

Na Festa de São Roque (Figura 25), muitos indígenas participam por ser uma festa, mas no centro da reserva e, na verdade, é uma união com a Igreja Católica. Desta festa todos os índios e não índios podem participar. É possível visualizar a presença de mais indígenas com deficiência nesta ação, principalmente os surdos.

Meu filho não participa do Toré dançando, mas fica ali vendo todo mundo dançar. Vai pra igreja e não dorme enquanto não acaba a festa (MÃE DE POÇO 1).

Eu sempre vejo eles participando de tudo. As vezes alguém zomba, aí a gente briga. Tem surdo que dança ali todo fora do ritmo, mas se tá com coragem, dança (PROFESSORA).

Surdo dança. Eu mesmo tenho um parente surdo que faz de um tudo, vai pra roça, caça. Agora! Não pode ficar só, pois se aparece uma cobra como é que ele grita. Aí não dá. O resto ele faz (CACIQUE).

Durante a observação, os surdos estavam presentes, alguns participando mais do que outros, mas muitos estavam na festa. Os vínculos dessas participações são criados a partir de experiências diretas e graças às relações de afeto que se estabelecem, pois, caso contrário, os indígenas surdos não se sentiriam à vontade ali. Alguns índios manifestaram uma relação de segurança e aceitação para com eles, de forma que, imbuídos de "coragem" e com a sua autoimagem construída positivamente, aceitaram a experiência de estar com o grupo, já que o grupo é receptivo. Nem sempre a pessoa com deficiência sabe disso, como já foi dito anteriormente, mas é esse desafio que permite a criação de um mundo para todos.

Quando se diz "coragem", é porque tem que se admitir que existia um nível de tolerância entre os índios e os índios com deficiência. Pois, o que havia há pouco tempo era uma discriminação mais velada, que aparecia somente de vez em quando, mantendo-se neutros, os indígenas com deficiência passavam despercebidos. Hoje não é mais possível ser assim, pois os próprios professores incentivam seus alunos a participar de todas as atividades, e isso faz com que se criem novas iniciativas para práticas velhas. Essa urgência vem trazendo adaptações para as diversas ações na etnia.

Isso mostra que os dogmas não são infalíveis e que é possível, sim, apelar para o relativismo em todas as questões apresentadas (SACRISTAN, 2002). Mesmo

existindo a ideologia de que o indígena precisa ser independente para sobreviver, ele pode sobreviver dentro de outra esfera, que são as lógicas das adaptações, sem ter que desprezar a espiritualidade presente em cada etnia, como é o caso de Ponta D'Água 1, que participa de todos os rituais na etnia. Por ser cega, poderia não participar de nenhum ritual, mas ela participa de todos, inclusive ela dirige a mesa branca que é o ponto da ciência:

Participo sim de tudo. Na hora do ponto da ciência sei arrumar tudo o que é meu no lugar. E isso não é brincadeira não, é coisa séria.

Perguntou-se se o encantado mostrava alguma objeção em relação à deficiência e ela respondeu:

Foi Deus que quis assim. A gente tem que se acostumar. E eu vejo com os oios(SIC) da fé.

O objetivo desta pesquisa não é discutir os significados espirituais que perpassam na etnia. A ideia a ser discutida é a inserção do sujeito com deficiência na atividade coletiva, a partir dos vários vínculos que ele conseguiu formar. Foi perguntado a Ponta D'Água 1 se ela participava do ponto especial da Festa do Amaro e ela respondeu: *Não, porque só participa quem é homem, pois lá dentro dança o Praiá*. Então, foi perguntado ao Pajé quem participava desse Ponto Especial:

Quem participa é só homem

Pesquisadora: E mulheres e crianças?

Pajé: Mulher não, pois conta tudo e o que acontece lá é segredo. É mistério. Criança é muito pequena.

Pesquisadora: E os homens que têm deficiência podem entrar?

Pajé: Não, só os todo completo.

Pesquisadora: E o que é todo completo?

Pajé: É o que ouve, vê, anda... é assim. Agora se for promessa pode, mas não adianta nada pois ele não vai entender.

Pesquisadora: E os encantados dizem o que disso?

Pajé: Não dizem nada. Também eu nunca perguntei. Sabe o que eu acho. As mãe devia ter mais cuidado para ficar de barriga. Hoje as mué não se cuida fica se enchendo de remédio, aí nasce um bucado de criança doente. Aqui só tem parteira, hospital aqui é longe, muita veis não dá tempo chegar. É o que eu falo tem que se cuidar. Senão a família padece.

Pesquisadora: Por que padece?

Pajé: Por que no lugar de ficar deficiente um fica é a família toda, pois tem que dá atenção, não vai deixar a toa. Eles também são

gente. Se nasceu é porque Deus e os espírito quis, então tem que cuidar. Dá de comer, beber, e vê se ensina algum ofício, né...tá bom!

A diversidade que alimenta a cultura deve estar alicerçada na capacidade de defender opiniões e interesses, bem como no respeito às singularidades e diferentes maneiras de ver de cada um. Às vezes essa forma de ver inibe o desenvolvimento de ações que contribuiriam para a formação da identidade do sujeito e, conseqüentemente, do seu papel de cidadão na sociedade (MELERO, 2001).

O ser indígena Pankararé está alicerçado nas atividades ritualísticas. Quando é negado ao índio com deficiência participar deste processo lhe é recusado reconhecimento, respeito e o sentimento de pertencimento. Desta forma, se está dizendo a este índio que ele é diferente, portanto, não participa. Os modos de conviver incorporados nas relações de respeito, cooperação e solidariedade não podem ser exercidos nesta esfera. É preciso desmistificar a questão, entender quem é o índio com deficiência e quais são as suas potencialidades. E isto só se descobre no exercício do coMviver com os outros, que é o **Viver Com** e **Viver para o índio**. Este ideal reafirma o ideal dos primeiros indígenas, que diziam que viviam para a vida e por meio da vida e sempre na coletividade.

As tradições que foram incorporadas pela etnia Pankararé através da sua ancestralidade mantêm vivas as suas origens e experiências, mas é preciso considerar as questões do não cotidiano, levantadas por Duarte (1999), uma vez que elas impõem as contingências da modernidade - telefone público, celular, antena parabólica, piscina, microondas etc., e não se tem como fugir disso. Estas questões se transformam em tradução (HALL, 2006) da própria experiência vivida e não se pode mais retornar ao passado. Novos elementos se interconectam, formando novas práticas, novas vivências; é o que está acontecendo com as práticas inclusivas relatadas até agora na etnia Pankararé: incorporam-se novas formas de incluir os índios com deficiência, a depender da situação apresentada. Aprende-se a fazer sem copiar ninguém, são casos singulares e individualizados.

Diante destas novas ideias, Ponta D'Água 2 apresenta formas peculiares para participar de todas as atividades na etnia:

Eu participo de tudo e não fico triste não! Aí daquele se me fizer uma cara feia! Eu dancei o Toré antes desse mal, mas meu pé dói muito. Meu pai até coloca, mas aí eu paro. Vou para as reuniões do ponto

da ciência que minha mãe realiza na minha própria casa e nenhum encantado me mandou sair não!

Da mesma forma acontece na festa de São Roque, vou pras reza, fico lá sentado esperando tudo passar. Sou inté capaz de balançar a perna nesta hora.

Na festa do Amaro é que é bom, vou com toda a minha família. Lá eu não danço o Praiá não, pois pai já dança por mim. Fico feliz por bater no tambor.

Os vínculos gerados no espaço público social permitem ao outro o reconhecimento coletivo e o desenvolvimento da alteridade. No caso de Ponta D'Água 2, ele tem o conhecimento de si mesmo, de suas limitações, ele mesmo enfatiza que o pé dói; ninguém de sua comunidade impõe sua não participação. Para ele, a participação está presente na visualização da atividade, que na verdade cria vínculos afetivos e de conhecimento dele com o resto da comunidade. Isso pôde ser visualizado nas observações realizadas durante a pesquisa: Ponta D'Água 2 demonstrava ser uma pessoa amistosa, capaz de cultivar amizades diversas, brincalhão e solidário. Estava sempre disposto a ajudar e, se não conseguia sempre arrumava alguém para fazer em seu lugar. Quando fazia desta forma, dizia: *Meu pai é assim e eu vou ser assim. Tenho que ajudar a todos!*

Realmente, o cacique, que também participou desta pesquisa, é a pessoa mais popular da comunidade. Todos recorrem a ele quando querem resolver alguma situação. Estar consciente dos direitos e deveres só tem sido destaque se o indígena estiver vivendo em comunidade, pois é dessa forma que se desenvolvem os pressupostos que viabilizam verdadeiramente sua inserção na etnia. Embora Ponta D'Água 2 não participe da dança, a autoimagem que tem de si, construída ao longo do de sua vida, faz com que se sinta participe do processo. Em outra situação, provavelmente isto não aconteceria, mas no caso desse índio em particular, pela sua desenvoltura e participação política, sua presença já impõe respeito, cooperação e solidariedade.

Portanto, os vínculos construídos contribuem para reforçar a inserção do índio com deficiência na etnia Pankararé, através da criação de redes sociais que podem conduzir para a abertura de novas teias e, conseqüentemente, o desenvolvimento da etnia em todos os âmbitos (SACRISTAN, 2002).

Foi perguntado aos índios com deficiência, sujeitos da pesquisa, se eles participavam das reuniões com as lideranças e assim eles responderam⁶⁴.

Em toda reunião com a liderança eu estou. Só que o nosso povo é um povo muito dividido. Os que são partidários do Cacique X, pensam mais no bem da comunidade. Eu dou sempre opinião (PONTA D'ÁGUA 2).

Eu nunca participei de nenhuma (SERROTA 1).

Eu também participo sempre e ouvem a minha opinião (CARAÍBA 1).

Os Cacique sempre após a reunião passa pra mim o que eles resolveram (PONTA D'ÁGUA 1).

A comunidade indígena se reconhece como território-nação, pois é criada ali uma rede social com o estabelecimento de direitos e obrigações para todos na comunidade. As relações afetivas e de conhecimento do outro e de si fazem com que as redes sociais sejam concebidas reforçando a criação de relações políticas que garantem direitos e deveres a todos os participantes daquela etnia. Tornam-se cidadãos, à medida que participam das decisões tomadas na sociedade. Nesse momento, a isonomia deve ser garantida, mas também a isegoria⁶⁵, através da liberdade do diálogo.

Os índios com deficiência na comunidade indígena Pankararé participam das discussões sobre o desenvolvimento da etnia. Através das observações, constatou-se que eles são ouvidos, principalmente Ponta D'Água 1: o que ela diz é ponderado e analisado. Este fato faz de Ponta D'Água 1 uma cidadã, concebendo por sua vez uma forma ideal de estar na sociedade. Caraíba 1 e Ponta D'Água 2 também participam das discussões e decisões. Assim, estar com o outro é reconhecer-se como cidadão, onde a cada novo episódio são reforçadas as formas de estar no mundo e de viver em sociedade.

Entretanto, o que se constatou também nas andanças na etnia é que, mesmo o índio com deficiência sendo ouvido e valorizado o seu discurso, as ações realizadas após as discussões geralmente não envolvem a pessoa com deficiência. Estas pessoas nunca são chamadas ou convocadas para estar na frente de uma discussão com outras redes maiores, como a Funai, a Funasa, a Secretaria de Educação ou qualquer outra instituição.

⁶⁴ As crianças não responderam a essa questão.

⁶⁵ Consiste no princípio igualdade do direito de manifestação na eclesia, a assembleia dos cidadãos, onde se discutia os assuntos da polis. A todos os participantes era dado o mesmo tempo para falar sem ser interrompido (GRANDE ENCICLOPÉDIA LAROUSE CULTURAL, 1998).

Então, as práticas inclusivas ainda são demarcadas apenas no território indígena. Elas adquirem significado para os âmbitos internos da etnia, não extrapolando para as redes sociais mais amplas, que servirão para o desenvolvimento afetivo, social, cultural e político do ser indígena. Foi perguntado ao Cacique se e como os índios com deficiência participavam das reuniões com as lideranças:

Cacique: Qualquer índio pode participar.

Pesquisador: Quando acontecem essas reuniões?

Cacique: Uma vez por mês ou quando tiver necessidade.

Pesquisador: E o senhor já viu algum índio com deficiência participar?

Cacique: Já, vários. Meu fio participa.

Pesquisador: E o que eles fazem?

Cacique: Conversam, dão opinião.

Pesquisador: E a opinião deles é levada em consideração?

Cacique: É claro! Dão opinião boa. Eles tem sentimento, alguns tem entendimento, conhecem nossa necessidade e podem falar.

Pesquisador: Quando chega alguém da Funai e de outros órgãos para demarcação das terras, as pessoas com deficiência podem ficar junto?

Cacique: Podem até ficar junto, mas não vai ter muita serventia não. Pois uns não falam, outros não anda direito como meu fio, outros não vê.

Pesquisador: O senhor tem ido muito a Salvador?

Cacique: Não. Já tô muito veio. Mando um representante.

Pesquisador: Quem é esse representante?

Cacique: Minha nora, muê de meu fio.

Pesquisador: Você mandaria algum índio com deficiência?

Cacique: Essa muê é maluca! É claro que não.

Pesquisador: Por que não?

Cacique: Tem sempre que tá alguém com eles e se é assim é bom mandar alguém bom.

Este diálogo corrobora o que foi dito anteriormente. Os índios com deficiência participam das atividades da etnia, nada lhes é negado, mesmo sob a égide da carência física ou sensorial, como apontou o cacique em relatos anteriores. Neste sentido, a oportunidade que é dada ao índio com deficiência ainda é cerceada aos limites da etnia.

A diversidade ainda está focada em aceitar o outro nas ações cotidianas da etnia, sem, entretanto, esperar deles uma relação de cooperação ou de solidariedade efetivas. No entanto, as aprendizagens diretas que ocorrem neste âmbito são muito importantes para o índio com deficiência, uma vez que fortalecem os vínculos que geram o compartilhamento de saberes e práticas indígenas. A partir dos vínculos que geram um espaço social público, as práticas inclusivas geradas a partir da coMvivência foram: dançando o Toré com os outros índios, participando do Praiá, participando da Festa de São Roque, reuniões com a liderança.

Os três vínculos (afetivos, culturais e políticos) agem conjuntamente na etnia Pankararé, do mesmo modo que em qualquer lugar. Não existe uma separação entre eles, pois um ampara o outro, buscando a construção do humano. Nesse grupo indígena, o contexto contribui para enfatizar relações de cooperação, solidariedade, respeito e alteridade. É claro que, nestas relações, não ocorre um processo contínuo, mas a instalação de práticas inclusivas que conduzem o índio com deficiência a uma maior autonomia e entretenimento. Esses vínculos favorecem uma coMvivência que acarreta o compartilhamento de ações que são embutidas em regras formais, que com a presença do índio com deficiência, modificam a sua forma de ser pensada entre os indígenas.

Considerando que, para se efetivar, a coMvivência deve valorizar as características de cada participante do processo, verifica-se que, para os Pankararé com deficiência, isso só será realidade efetiva caso os seus direitos sejam respeitados. A identidade do sujeito deve ser preservada, o reconhecimento e a alteridade instalados no campo da experiência vivida. Esta se dará à medida que eu estou face a face com o outro, buscando a diferença que existe no outro.

CONCLUSÃO

Talvez este seja o momento mais difícil do trabalho. Fazer a conclusão! A vontade é torná-la um memorial, onde se possa desabafar. Será que isso é possível? Vou tentar elaborá-la sem fugir do rigor acadêmico.

O trabalho intitulado "Os modos de coMviver do índio com deficiência: um estudo de caso na etnia indígena Pankararé" vem mostrar ao leitor as possibilidades da inclusão a partir de práticas inclusivas que acontecem em função dos vínculos sociais básicos que se estabelecem na etnia, por meio da coMvivência.

Durante toda a investigação, buscou-se caracterizar esta coMvivência, enfatizar como é o **Viver com o outro** e o **Viver para o outro** na etnia indígena Pankararé. Por isso, neste trabalho acadêmico a palavra coMviver aparece sempre com 'M' maiúsculo, na tentativa teórica de relacionar os vínculos sociais com os Modos de coMviver, expressos através das Relações Afetivas, Relações de Cooperação, Relações de Solidariedade e Relações Políticas, considerando que é necessário conviver com e para o índio com deficiência, pois somente neste convívio é que aqueles vínculos se constroem.

Nesta tese, chamou-se de inclusão compreensiva as práticas inclusivas que acontecem, a depender das determinações sociais, políticas e econômicas do sujeito envolvido na prática. Na etnia, isto acontecia em função das relações vivenciadas entre familiares, professores e lideranças. Como é sabido, o extermínio dos índios com deficiência nas etnias do Norte do Brasil é uma realidade. Visto aos olhos do não indígena, apresenta-se como uma crueldade, mas para os indígenas corresponde às normas culturais e de sobrevivência dos povos. Esta realidade não atinge os povos da Bahia, uma vez que a manifestação atual está em torno da inclusão dos indígenas com deficiência principalmente porque estes estão se apresentando cada vez mais nas escolas.

Os povos indígenas da Bahia mostram-se abertos a discussão que envolve às pessoas com deficiência nas etnias, mesmo contando com o rigor de alguns líderes mais antigos. Na etnia indígena Pankararé, quem mais procura discutir sobre a inclusão são os líderes jovens, professores, alguns agentes de saúde e representantes de caciques, pois os mais velhos sempre apresentam uma ideologia

marcada por superstições que determinam a sua forma de agir frente aos índios com deficiência.

A pesquisa de campo foi muito enriquecedora, pois, por mais que a pesquisadora conhecesse a etnia, na ida ao campo aconteciam outras variáveis que começavam a fazer parte do processo, o que demandava da pesquisadora uma escuta da terra seca, dos bodes e cabras soltas no pasto e do RE-conhecimento da pessoa com deficiência. Talvez esse tenha sido o ponto mais alto da investigação – os índios começaram a perceber os índios com deficiência entre eles, embora sempre estivessem ali, mas muitas vezes eram esquecidos ou não vistos.

É evidente que esta pesquisa buscou visualizar as práticas inclusivas, até porque, mesmo em meio ao desconhecimento, alguns índios com deficiências são aceitos, participam, se envolvem no processo, ou pela norma, ou pela ancestralidade, ou pela necessidade financeira, ou porque simplesmente participam desses processos de tradição e tradução, com a própria experiência vivida.

As práticas inclusivas na etnia Pankararé são fruto desses processos de tradição e tradução. Primeiro, não se deixando de lado as tradições indígenas, aquilo que torna o índio, índio, e, de outro lado as traduções, que são sínteses dos processos, carregados das contingências políticas, sociais, culturais e afetivas.

Tornou-se uma questão instigante e desafiadora saber em que instância criadora de vínculos sociais estas práticas mais aconteciam. Foi percebido, durante o processo de investigação, que mais uma vez cabia à família a responsabilidade pelo seu familiar com deficiência. E esta, com seu "saber comum", elaborava saberes e práticas que mantinham viva a chama da coMvivência. O interessante era perceber que, na plantação, o índio com deficiência estava incluído em função de vínculos familiares seguros, de respeito e aceitação.

As estratégias escolhidas para a realização do trabalho conduziam até a compensação das estruturas que faltavam ou eram limitantes. Mesmo sem ter nenhum conhecimento teórico, as ações aconteciam e a coMvivência com ele se estabelecia. O fato de o índio naturalmente se inclui na coMvivência mostra que a inclusão não é uma prerrogativa somente dos não indígenas: ela faz parte na natureza humana já que, intrinsecamente, o homem não pode viver só. Assim, muitas práticas de inclusão acontecem, pois a sociedade se constrói e se reconstrói

a partir desse movimento, que é determinado pela ação humana, nessa prerrogativa dos modos de coMviver de cooperação, de solidariedade e afetividade presentes nas relações sociais

Foi percebido que existia, em alguns casos liberdade para aprender com a coMvivência, onde a própria deficiência não aparecia como impedimento para a realização de tarefas diárias. Neste sentido a deficiência era aceita como fazendo parte do sujeito e este fato oportunizava a união, a participação e o cuidado por parte da família o que ocasionava aprendizado para todos através da troca e da partilha contribuindo para a formação do sujeito histórico.

No entanto, durante o processo de investigação era latente o preconceito que envolvia algumas ações na família, onde a superstição sempre provocava o embate entre a ciência e o sensu comum. A deficiência não era encarada como superação das limitações, pois a falta de informação sobre a gênese da deficiência determinava o olhar em relação ao índio com deficiência determinando o vínculo que ocorre na coMvivência.

Em alguns casos as atitudes perante o índio com deficiência conduzia a baixo auto-estima, onde a própria pessoa com deficiência se sentia incapaz, incorporando um discurso de aceitação da situação instalada, menosprezando-se. Muitas vezes durante a própria investigação as falas dos familiares se antecipava as respostas dos indígenas com deficiência sem permitir que o índio pudesse se expressar o que determinava uma dominação frente a pessoa com deficiência. Dessa forma urge uma modificação nas relações que são estabelecidas entre esses indígenas de forma a garantir a participação de todos no desenvolvimento da etnia

Na escola, a situação não era diferente. A convivência acontecia, é claro que de forma ainda estanque, pois o que ficou demarcado é que a troca, a comunicabilidade aconteciam de modo mais fácil com a criança cuja deficiência não atingiu nem o sensorial, nem o intelectual. Quando a deficiência atingia esses dois aspectos, a comunicação ficava mais difícil, tendo a docente de utilizar outros artifícios para que a comunicação se estabelecesse. Interessante notar é que a própria deficiência, neste caso, impedia o convívio na escola evitando que a pessoa com deficiência estabelecesse vínculos permanentes e seguros que conduzam a apropriação de diversos artefatos sociais e culturais e que possam contribuir para o mundo onde vivi. A escola se configura na etnia hoje como uma das instancias

mais importante, pois ela é responsável pela manutenção das tradições e pelo movimento que acontece na tradução dos saberes e práticas indígenas, portanto ela deverá estruturar as novas contingências que aparecem na etnia e a presença do índio com deficiência poderá ocasionar zonas de desconforto no relacionamento entre os alunos, entre professores e índios com deficiência e entre a comunidade circundante. É necessário se apontar saídas para que a escola seja veículo de desenvolvimento das alteridades e da autonomia, para isto a formação de professores deve ser discutida não só com as autoridades locais, mas com as secretaria de educação do estado e município de forma a organizar cursos que enfatizem a temática em questão, .

Entretanto, o mais interessante, um salto positivo para a professora, é quando esta começa a perceber que existiam mais índios com deficiência do que ela imaginava. A professora não os percebia, não os notava e hoje vê o quanto eles precisam de ajuda. Em relação à liderança, no vínculo social no espaço afetivo, a coMvivência ainda era tímida; mesmo assim eram percebidas relações de solidariedade entre os índios não deficientes e os índios com deficiência.

Nos vínculos culturais, que constituem o campo de significação de como a pessoa vê, sente e age, pode-se notar que o zelo e o cuidado estavam em primeiro lugar; entretanto, essa prática era tão intensa que retirava do indígena com deficiência a sua autonomia e a sua possibilidade de desenvolvimento. Mesmo assim, foram encontradas atividades, como os afazeres domésticos, a caça, a roça das quais o índio com deficiência participava. para algumas delas é necessário permissão do cacique e essa permissão conduzia a aceitação da alteridade do outro, tornando o índio com deficiência um ser humano dotado de saberes e participante da prática indígena. Aqui os modos de coMviver da solidariedade e da cooperação estão fortemente presentes. Foram encontradas forma singulares para que o índio em algumas atividades pudesse ser inserido e o mais interessante é que está ação partia da necessidade familiar, fazendo com que o índio com deficiência encontrasse junto com a família formas de estar no mundo. Aqui o aprender a viver junto era prerrogativa para sobrevivência familiar. Esta prática, no entanto, não era geral e acontecia em algumas famílias, era necessário então que esta prática fosse incorporada por outros na etnia visando o desenvolvimento de um espaço mais humano. No mesmo contexto que existem práticas de inclusão

acontece práticas de indiferença e discriminação, onde indígenas exercem funções laborais, entretanto não se permite a utilização de outras práticas na etnia, como casar, ter filhos, participar do Toré, de forma a alargar as suas possibilidades de desenvolvimento contribuindo para que esses sejam construtores da própria história.

No vínculo que gera espaço social público foram também encontradas práticas inclusivas e estas conduziram à organização de relações políticas que asseguram ao índio com deficiência o sentimento de pertencimento à etnia. Neste espaço público, o mais interessante era perceber que, mesmo o cacique e o pajé se opondo a algumas situações, em função das normas estabelecidas o índio com deficiência poderia participar, o que indica haver um sentimento de isonomia; em outros casos, a ancestralidade é que impelia o índio com deficiência à participação, não se podendo negar o convívio com os ancestrais.

As lideranças indígenas em algumas situações, apresentavam distanciamento em relação as pessoas com deficiência em função da falta de um entendimento do que é o defeito e como este pode ser compensado ou corrigido para que o sujeito desenvolva suas potencialidade. Este acontece provavelmente em função de um processo histórico marcado por rejeições de um lado e de outro por um processo de luta de terras onde todos deveriam participar das retomadas das terras e o índio com deficiência apresentava-se, às vezes, como um impedimento para a ação.

As práticas de inclusão levam em consideração as atividades que ocorrem na etnia e ainda não estão contribuindo de forma abrangente para que o índio com deficiência participe ativamente do desenvolvimento da sua cultura. Ainda existe uma forte tendência da liderança em colocar a deficiência em primeiro plano, deixando em segundo lugar a pessoa e suas potencialidades, mesmo que essas sejam reforçadas pelos encantados, como é o caso de Ponta D'Água 1, que toma conta de um ponto da ciência mais por uma contingência espiritual do que por uma questão pessoal. É claro que ela hoje já tem o reconhecimento de todos da etnia, mas ainda assim, em relação às decisões políticas, novas concepções ainda precisam ser incorporadas.

No espaço social público o índio com deficiência deixava de pertencer somente à família e atuava em redes sociais mais amplas dentro da própria etnia, ficavam "expostos" à comunidade em geral, em função de uma coMvivência

necessária ao seu desenvolvimento social e intelectual. As práticas inclusivas neste vínculo estão presentes em todos os rituais da etnia. Entretanto, é importante ressaltar que essas práticas, são pontuais, elas acontecem em alguns casos e em alguns momentos. Alguns índios com deficiência participava das discussões políticas e financeiras da etnia, entretanto quando esta articulação era realizada com outros órgãos de fora da etnia as idéias lançadas pelos indígenas com deficiência não eram aproveitadas e quando era o porta voz era outro.

Se o olhar do pesquisador for aportar na comunidade indígena Pankararé, enquanto povo com especificidade e cultura totalmente diferente das outras, por possuir ritos e normas específicas, poder-se-ia dizer que as práticas inclusivas presentes nesta etnia estão contribuindo para uma atenção mais ampla em relação ao índio com deficiência. Essas práticas, caso sejam incorporadas como rotina, podem chegar a processos de inclusão criados pela própria etnia, conduzindo o sujeito ao desenvolvimento da sua alteridade na aceitação da diversidade. Com essas práticas inclusivas instaladas, novos comportamentos serão incorporados à rede de convivência, de forma que a sua participação tenha um caráter importante para o crescimento cultural, financeiro, econômico e religioso, que é requerido para qualquer sujeito na sociedade.

Contudo, as práticas inclusivas ainda não são suficientes para que o índio com deficiência possa estabelecer redes de convivência mais amplas, existe uma participação ainda diminuta com a comunidade externa à etnia, sendo necessário um esclarecimento mais profícuo em relação à deficiência e seus pressupostos. Desta forma reafirma-se que as práticas inclusivas devem ser incorporadas diariamente para que o índio com deficiência se sinta participante do processo, fazendo a sociedade externa visualizar a sua participação no desenvolvimento da etnia.

Neste sentido, todo estudo deve servir à comunidade da qual forma coletadas as informações; do contrário seria um escurção científica para conhecer por conhecer, quem sabe, desnecessário. Como forma de contribuir para maior esclarecimento sobre a deficiência na etnia indígena Pankararé, foram incluído, neste trabalho orientações gerais do Programa de Sistema Inclusivo - PSI (Anexo B), organizado pela autora, que contribuirá para a inclusão do índio com deficiência e será apresentado à etnia no mês de maio.

Como pensamento final, vale ressaltar que a coMvivência do índio com deficiência é um dos aspectos fundamentais, uma das molas-mestras para a sobrevivência deste povo. Esse é o caminho, e sem volta. Entretanto, para se coMviver é necessário conhecer o índio com deficiência, como se apresenta na mensagem inicial:

A CoMvivência: necessária;

O desafio: na caminhada;

A coragem: já temos.

BIBLIOGRAFIA

ADELSON, B. *The lives of dwarfs: their journey from public curiosity toward social liberation piscataway*. New Jersey: Rutgers University Press, 2005a.

_____. *Dwarfism: medical and psychosocial aspects of profound short stature*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2005.

AGOSTINHO, Pedro (Org.). *O índio na Bahia*. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1988.

AGOSTINHO, P. SILVA P. M. A. *Da situação e perspectiva do índio*. Lisboa, v. 3, p. 64-71, 1966.

_____. *Para a constituição de um fundo de documentação histórica manuscrita sobre os índios do Brasil*. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 30/32, p. 481-487, 1992.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. *Valores: a rotina, a família, o trabalho e a escola*. In: OLIVEIRA, Ivanildo Apoluceno de (Org.). **Cartografias Ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônicos**. Belém: CCSE-Uepa, 2004. p. 67-72.

ALVAREZ, A.; DEL RIO, P. *Educación y desarrollo: la teoría de Vigotsky y la zona de desarrollo próximo*. In: **DESARRALLO psicológico y educación**. Madrid: Alianza, 1990. p. 9-30.

ALVES, A. J. *Ressocialização dos meninos de rua: o educador de que precisamos*. In: ASSEMBLÉIA MUNDIAL DO INTERNATIONAL COUNCIL ON EDUCATION FOR TEACHING, 40., 1993, Rio de Janeiro. **Conferências...** Rio de Janeiro, 1993.

AMARAL, L. *Pensar a diferença/ deficiência*. Brasília: Corde, 1994.

_____. *Conhecendo a deficiência*. São Paulo: Companhia de Hércules, 1995.

AMIRALIAN, Maria L. T. *Conceituando deficiência*. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 34, n. 1, fev. 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br> Acesso em: 24 set. 2011.

ANDRÉ Marli. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995. Aprender a viver juntos:

_____. *Pesquisa em educação: trajetória e desafios contemporâneos*. In **EDUCAÇÃO, práticas socioeducativas e formação de professores**. Teresina, Edufpi, 2006;

_____. *Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília: Liberlivros, 2005;

APRENDER a viver juntos: será que fracassamos? – Brasília: Unesco/IBE, 2003.

ARANHA, C. Fenomenologia do ato criador II. In: BICUDO, Maria A.; ESPÓSITO, Vitória H. (Org). **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Unimep, 1995. p.47-50.

ARANHA, M.S.F. *A integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica*. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE RIBEIRÃO PRETO, 24., 1994, Ribeirão Preto. **Mesa redonda...** Ribeirão Preto, 1994;

ARISTÓTELES. **Política**. Madrid: Gredos, 1988.

_____. **Acerca del alma**. Madrid: Gredos, 1994.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE APOIO AO ÍNDIO DA BAHIA. Coordenadoria Ecumênica de Serviços. Cartilha. 2ª ed. Salvador, 1992.

BANDEIRA, Fábio Pedro Souza de Ferreira. **Etnobiologia Pankararé**. Monografia, Salvador: 1993.

_____. *Etnopedologia e Etecogeografia do grupo indígena Pankararé*. **Cadernos de Geociências**, Rio de Janeiro, v. 5, p. 107-128, 1996.

_____. **Avaliação multitemporal (1987 e 2001) etnoecológica do uso do solo na Reserva Ecológica dos Pankararé-BA**. GIS-BRASIL, 2003.

_____. *Conhecimento local e gestão ambiental: o caso dos índios Pankararé, Bahia*. In: 55 Congresso Nacional de Botânica, 2004, Viçosa. Anais do 55 Congresso Nacional de Botânica. Viçosa : Sociedade Botânica do Brasil, 2004.

BANDEIRA, M. L. **Os Kiriri de Mirandela: um grupo indígena integrado**. Salvador, 1972. Monografia - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia;

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARDIN, L. **Análise de conteúdos**. Tradução de Augusto Pinheiro e Luiz Reto . Lisboa: Persona, 1997.

BASTOS, Ana Cecília de Sousa. **Modos de partilhar: a criança e o cotidiano da família**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2001.

BATISDE, Roger. **Antropologia aplicada**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1979.

BAUTISTA PACHECO, Domingo; PARADAS VALENCIA, Rosario. *La deficiencia mental Rafael*. In: BAUTISTA, Rafael. (Org.). **Necesidades educativas especiales**. Havana: Aljibe, 1993. p.113-225.

BEL RODRÍGUEZ, Rafael. **Educación especial: razones, visión actual y desafíos**. Havana: Pueblo y Educación, 1997.

BERGER, P.; LUCKMANN, Th. **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires: Amorrortu, 1984.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BIANCHETTI, Lucidio; FREIRE, Ida Mara. **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas, Papyrus, 1998.

BÍBLIA SAGRADA. Traduzida para português por João Ferreira de Almeida, 2ª ed. revi. e atual. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

BICUDO, M. Sobre a fenomenologia. In: BICUDO, Maria A.; ESPÓSITO, Vitória H. (ORGs.). **Pesquisa qualitativa em educação: enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Unimep, 1994.p.15-22.

BIONE, Marcelo Mara. **Patrimônio cultural e cidadania: conceitos, políticas e ações**. Disponível em: <http://www.catalao.ufg.br/mat/revista/ART-002.pdf>

BOAS, Franz. **Antropologia cultural**. Tradução de Celso Castro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BOBBIO, Norberto **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996;

_____. **Estado, governo e sociedade: para uma teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

BOBBIO, Norberto; MICHELANGELO, Bovero. **Sociedade e Estado na filosofia política moderna**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Rio de Janeiro: FAE, 1989.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1996.

BRONFENBRENNER, U.A **Ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BUENO, G. **El mito cultura**. Barcelona: Editorial Prensa Ibérica

CANCLINI, Nestor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução da introdução Gênese Andrade 4ª ed São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CARDOSO, Maria C. de Freitas. **Abordagem ecológica em educação especial: fundamentos básicos para o currículo**. Brasília: Corde, 1997. (Uma abordagem ecológica em educação especial dentro de uma visão comunitário-participativa, v.1)

CARDOSO, Roberto Roberto de; BAINES, Stephen G. (Orgs.). **Nacionalidade e etnicidade em fronteiras**. Brasília: Editora UnB, 2005. 278 p. (Coleção Américas, Coordenação Ana Maria Fernandes).

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a educação especial**. 2ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000 a.

_____. **Temas em educação especial**. 2ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000 b.

CARVALHO, M. R. G. . *Os Índios Pedem Passagem....* Ciência e Cultura, v. 59, p. 28-31, 2007;

_____. *A questão do gênero em contexto indígena*. **CoLetiva**, v. 1, p. 1-10, 2011.

_____. *O monte pascoal, os índios Pataxó e a luta pelo reconhecimento étnico*. Caderno CRH, Salvador, v. 1, p. 507-521, 2009.

CARVALHO, M. R. G. ; NUNES, Ângela . *Infâncias em povos indígenas no Brasil: idade, gênero e construção da pessoa*. **O Social em Questão**, v. 21, p. 74-94, 2009 a.

_____. *Questões metodológicas e epistemológicas euscitadas pela sntropologia da infância*. **BIB. Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, v. 68, p. 77-97, 2009.

CASTORINA, José Antonio. *Piaget e Vigotsky: novos argumentos para uma controvérsia*. **Caderno de Pesquisa**, Buenos Aires, n.105, p.160-183, nov. 1998.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

CENTRO DE REFERÊNCIA LATINOAMERICANO PARA LA EDUCACION ESPECIAL. **Material de contenido basico de la asignatura: problemas**

contemporâneos de la educación especial. Havana, [1999]. (Apostila da Disciplina Fundamentos Psicológicos y Pedagógicos Generales en la Educación eEspecial). p.2-22.

CERVO, A. L. BERVIAN, **Metodologia científica.** 3ª.ed. São Paulo: McGraw - Hill do Brasil, 1983. p.188-190;

CHARTIER, Roger. **A história cultural.** Lisboa: Difel 1990. COMISSÃO PASTORAL DE DIREITOS HUMANOS. Rio de Janeiro: Bertrad, 1990

Comissão Pastoral de Direitos Humanos – Regional-Leste II/BH. *Manual de direitos humanos e cidadania.* Belo Horizonte: Paulus, 1997.

CICOUREL, A. Teoria e método em pesquisa de campo. In: **DESVENDANDO máscaras sociais.** Tradução de José Carlos Teixeira. São Paulo: Francisco Alves, 1975 .p.87-121.

CORAGGIO, J.L. *Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção.* In: WARDE, M.J. et al. **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** Sao Paulo: Cortez, 1996. p. 75-123.

CORREIA, L. de M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes Regulares.** Porto: Porto Editora, 1997.

CORREIA, Patrícia Carla da Hora *Tribo indígena Pankararé: o olhar da comunidade indígena sobre o índio com deficiência* In: 10º Conferência Científica Latinoamericana de Educacion Especial, 2001, Habana. La Educación Especial y sus Desafíos en el Siglo XXI. , 2001;

_____. **Tribo indígena Pankararé: o olhar da comunidade indígena sobre os índios com deficiência.** Dissertação(Mestrado em Educação Especial). Feira de Santana- Bahia, 2002;

_____. *Ressignificando o papel do índio com deficiência na tribo Pankararé.* In: I Congresso Baiano de Educação Especial, 2007, Salvador. I Congresso Baiano de Educação Especial, 2007;

_____. *A percepção da tribo indígena Pankararé sobre o índio com deficiência.* In: DIÁZ, Filiz; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma, MIRANDA, Theresinha (Orgs) Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

_____. *Por uma pedagogia da memória: o professor no resgate da história indígena no Brasil.* In: SEMANA DE MOBILIZAÇÃO CIENTÍFICA. Salvador: Universidade – SEMOC, Universidade Católica de Salvador, 2010.

_____. *Novos Olhares da educação especial: o índio com deficiência nas*

comunidades indígenas. In: MIRANDA, Teresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Orgs). *Educação especial em contexto inclusivo: reflexão e ação*. Salvador: EDUFBA, 2011

CORREIA, Patrícia Carla da Hora; NASCIMENTO, Eliane de Souza. **Dialogando com a inclusão**. Recife: Linceu, 2012.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis, Vozes, 1995.

CRUICKSHANK, W. M. **A educação da criança e do jovem excepcional**. Porto Alegre: Globo, 1974. v 1.

CRITELLI, D. **Análise do sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

DANIELS, Harry. **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. 4ª ed. Campinas, Papyrus, 1999.

DELORS, Jacques (Coord.). *Os quatro pilares da educação*. In: **EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, p. 89-102, 1996.

_____, **Educação: um tesouro a descobrir**. 5ª ed. Tradução de José Carlos Eufrazio. São Paulo: São Paulo: Unesco, 2001.

DEMO, Pedro. *Ciências e qualidade*. São Paulo: Almed, 1985.

_____. **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas: Papyrus, 1997.

DINIZ, Débora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DUARTE, Junior. *Fundamentos estéticos da educação*. São Paulo: Cortez, 1984.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky**. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **Vygotski e o "Aprender a aprender": críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da Teoria Vigotskiana**. Campinas, Autores Associados, 1999a.

_____. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 1999b.

FAUSTO, Carlos. **Os índios antes do Brasil**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERNÁNDEZ, Luis Rodrigues. **La metodología de la investigación científica empírica: con particularizaciones hacia la psicología de la educación**. Introducción de Pinar Del Rio. [s. l.]: Impresiones Ligeras Mined, 1997;

FERNANDEZ, Florestan. **A organização social dos Tupinambás**. São Paulo: Instituto Progresso Editorial, 1949

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. São Paulo; Editora Positivo, 2010.

FERREIRA, M. E. C. ; GUIMARÃES, M. Educação inclusiva. Rio de Janeiro: DP&A , 2003.

FERRETI, Sérgio Figueredo. **Repensando o sincretismo: um estudo sobre a casa das minas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

FONSECA, Vitor da. **Educação especial: programa de estimulação precoce - uma introdução às ideias de Feuerstein**. 2. ed. rev. aum. São Paulo: Artes Médicas, 1995.

FRANCO, M.L. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. (Org.). **Vigotsky um século depois**. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

_____. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Tradução de Vera Mello Joscelyne. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GIMENO, J. La educación que tenemos, la educación que queremos. In: IMBERNÓN, E. et al. **La educación en el siglo XXI**. Barcelona: Graó.

GLAT, R. *A integração dos excepcionais*. **Impulso**, v. 5, n. 10, p. 7-22, 1991.

_____. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no

contexto da educação especial brasileira. **Inclusão: Revista Periódica da Educação Especial**. v.1, n.1, p. 35-39.

GODOFREDO, V. L. F. S. **Integração e/ou segregação? O discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do município do Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, UERJ, 1991.

GOES, Maria Cecília Rafael de. **Os modos de participação do outro nos processos de significação do outro**. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 1993 (temas em Psicologia, n.1).

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1985.

GOLDMANN, L. **Dialética e cultura**. Tradução de Fernando H. Cardoso, Carlos Coutinho e Gisela V. Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GOMES, Mercio Pereira. **Os índios e o Brasil: ensaio sobre um holocausto e sobre uma nova possibilidade de convivência**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Comunicación personalidad y desarrollo**. (s.n.t).26 p.

GRANDE ENCICLOPÉDIA LAROUSSE CULTURAL. São Paulo: Nova Cultural, 1998.

GROSSI, Esther. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

GUIMARÃES ROCHA, E. **O que é etnocentrismo**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GUZMÁN CARLOS, Jesús; HERNANDEZ, Geraldo. **Teoria sócio-cultural (Vygotsky)**. Havana [s. ed., s. d.] p. 91-99.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HEIDEGGER, M. **O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 2002;

HELLER, Ágnes. **Cotidiano e história**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Objetiva, 2001;

IBGE. Censo Demográfico. 2010. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/>
Acesso em: 25 de janeiro de 2013

LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988 p.152.

LAPLATINE, François. **A descrição etnográfica**. Tradução de João Manuel Ribeiro Coelho e Sergio Coelho. São Paulo: Terceira Margem, 2004.

_____. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2006 p.16.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1984.

LEITE, Juçara Luzia. **História III. Módulo de Educação à Distância**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2002.

LEÓN, Luis Vázquez. **Ser índio otra vez: la purepechización de los tarascos serranos**. México: Conselho Nacional para la Cultura e las Artes, 1992.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo na criança**. In: **O DESENVOLVIMENTO do psiquismo**. Lisboa: Novo Horizonte, 1978. p.283-313.

_____. **El hombre y la cultura**. In: **SUPERACIÓN para profesores de psicología**. 2. ed. Cuba: Pueblo y Educación, 1982 p. 46-64.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, Georg . **Estética**. Barcelona, 1967. v. 3.

_____. **Os princípios ontológicos; fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

_____. **Per una ontologia dell'essere sociale**. Tradução de Alberto Scarponi. Roma: Riuniti, 1981.

LUKESI, Cipriano Carlos. **Educação e sociedade: redenção, reprodução e transformação**. In:_____. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1990. p. 37-52.

LURIA, A. R. **Superación para profesores**. Havana: Pueblo y Educación, 1975. p. 180-185.

MACEDO, Roberto Sidney. ***Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação***. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MACHIN, Ramón López. ***Educación de alumnos com necesidades educativas especiales: fundamentos y actualidad***. La Habana: Playa, 2000.

MAIA, S. M. ***Os Pankararé do Brejo do Burgo: campesinato e etnicidade***. Salvador, 1992. Monografia (Bacharelado em Antropologia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia;

MANTOAN, M. T. E. ***Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais***. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. ***Ser ou estar: eis a questão: explicando o deficit intelectual***. Rio de Janeiro: WVA, 1997a.

_____. ***A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema***. São Paulo: Memnon, 1997b.

_____. ***Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual***. Rio de Janeiro: WVA, 1997c.

MARKUS, Gyorgy. ***Teoria do conhecimento no jovem Marx***. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARTINS, Oliveira. ***Elementos de antropologia***. Lisboa: Guimaraes & Cia, 1954.

MAUSS, Marcel. ***Sociologia e antropologia***. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MATURANA R., Humberto; VARELA G., Francisco. ***A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano***. Campinas: Editorial Psy II, 1995.

MAZZOTTA, Marcos J.da Silveira. ***Educação escolar: comum ou especial?***. São Paulo: Pioneira, 1987.

MELATTI, Julio Cezar. A origem dos brancos no mito de Shoma Wetsa. ***Anuário Antropológico***.

_____. Shoma Wetsa: a história de um mito. ***Ciência Hoje***, v. 9, n. 53, p. 56-61, 1989.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. ***O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde***. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MIRANDA, Theresinha G. Trabalho e deficiência: velhos desafios e novos caminhos. In: MANZINI, Eduardo José. **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006. p. 159 – 170.

MIRANDA, Theresinha G.; DÍAZ, Félix; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma. (Orgs.). **Educação Inclusiva, deficiência, e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MITCHEL, J.C. *The concept and use of social implications networks*. In: **SOCIAL networks in urban situations: analyses of personal relationships in Central African towns**. Manchester: Manchester University Press, 1969.

MOLAR, Jonathan de Oliveira. **Alteridade: uma noção em construção**. Disponível: www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/493_215pdf.

MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação: pedagogia da psicologia sócio-histórica**. Tradução de Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MONEREO, Carlos. (Coord.). **Estrategias de enseñanza y aprendizaje**. Apostila apresentada no Curso Didática Especial. [s. l., s. ed.] 2000.

MONTAIGNE. **Essais**. Paris: PUF, 1965.

MORAIS, R. **Educação contemporânea: olhares e cenários**. Campinas: Alínea, 2003.

MORENO VALDÉS, C. María Teresa. *Estrategias de aprendizaje en niños con necesidades educativas especiales*. **Revista Ciencias de la Educación**. Havana, v.1. p. 10, 2000.

MORENZA PADILLA, Liliana. *Paradigmas contemporâneos del aprendizaje de L.S. Vigotsky y Piaget al procesamiento de la información*. In: ENCONTRO MUNDIAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL, 2., [1999?], Cuba. Encuentro...Cuba: CELEP, [1999]. p.3-16;

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, J. Pacheco de. **Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Marco Zero/UFRJ, 1987.

_____. **O nosso governo: os Ticuna e o regime tutelar**. São Paulo: Marco Zero/CNPq, 1988.

_____. **Indigenismo e territorialização: poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1998.

- _____. **Ensaio em Antropologia Histórica**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.
- _____. *Storia, politica e religione tra i ticuna - Un popolo indigeno nell' Amazonia brasiliana*. Roma: Bulzoni, 2005.
- _____. **Hacia una antropología del indigenismo: estudios críticos sobre los procesos de dominación y las perspectivas actuales de los indígenas en Brasil**. Rio de Janeiro / Lima: Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica, 2006.
- _____. (Org.) . *A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.
- _____. _____. 2ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2004.
- OLIVEIRA, J. Pacheco de.; MOREIRA SANTOS, A. F. **Reconhecimento étnico em exame: dois estudos sobre os Caxixó**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2003.
- OLIVEIRA, J. Pacheco de.; ROCHA FREIRE, C. A. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília, Secad/MEC e Unesco, 2006.
- OLIVEIRA, J. Pacheco de.; SOUZA, L. E. M.; RIDENTI, M. (Orgs.). **Tradições e modernidades**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2010.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.
- MITTLER, P.J. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MORAES, José Geraldo Vinci de. **História integrada geral e Brasil; caminhos das civilizações**. São Paulo: Editora Atual, 1998.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **A crise do indigenismo**. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.
- ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- PAIVA, Raquel. **O espírito comum – comunidade, mídia e globalismo**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Mauad, 2003.
- PEREIRA, M. **Desenvolvimento psicológico segundo Vygotsky - Papel da educação**. Disponível em: http://www.dinvinopolis.uemg.br/revista-eletronica3/artigo9-3.html_arti1 Acesso em: 12/10/2008.

PEREIRA, Olívia *et al.* **Educação especial: atuais desafios**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

PINTO, Estevão. **As máscaras-de-dança dos Pancararu de Tacaratu**. São Paulo: Editora Nacional, 1991.

POUTIGNAT, Philippe; FERNAT-STREIFF, Jocelyne. **Teoria da etnicidade seguindo os grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Bart**. São Paulo: Ed. Unesp, 1997.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

RIBAS, J. B. C. *Deficiência: uma identidade social, cultural e institucionalmente construída*. **Revista Integração**, v. 4, n. 9, p. 4 - 7, 1992.

RIBEIRO, Berta G. *A contribuição dos povos indígenas à cultura brasileira*. In: SILVA, Aracy Lopes da.; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/Mari/Unesco, 1995a.

_____. *Os índios das águas pretas modos de produção e equipamento produtivo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995b.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

RODRIGUES, D. **Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva**. Porto: Porto Editora, 2001.

_____. *Educação inclusiva: as boas e as más notícias*. In: RODRIGUES, David (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão; da educação à sociedade**. Porto: Porto, 2003.

RODRIGUES, David, *et al.* **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: Ed UFSM, 2005.

RODRIGUEZ, M.C.R.B. **Educación especial: razones, visión, actualy desafíos**. La Havana: Editorial Pueblo e Educación, 1997.

ROMEU, Nuria Illan. *Sobre el concepto de normalidad*. In: **EDUCACIÓN especial: pasado, presente y futuro**. Cuba: Yerba, 1992.

ROSS, P. **Fundamentos legais e filosóficos da inclusão na educação especial**. Curitiba: IBPEX, 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Brasília: Unb, 1989.

SACRISTAN, J.G. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre : Artmed, 2001.

_____. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SALVADOR, César Coll. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994 p. 123.

SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. História e presença dos povos indígenas na Bahia. Disponível em: <http://www.anai.org.br>

SANTOS, Antonio Silveira R. dos. **Direitos dos deficientes. Jus Navigandi**, São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.jus.com.br/doutrina/deficien.html>. Acesso em: 31 out. 2000.

SANTOS, Boaventura. **A gramática do tempo: para uma nova cultura do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, José Luís dos. **O que é cultura**. 14ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: Editora WVA, 1997.

SALVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

_____. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

SEEGER. **Os índios e nós: estudos sobre sociedades tribais brasileiras**. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

SHADEN, Egon. **Aculturação indígena**. São Paulo: Edusp, 1988.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MarI/Unesco, 1995.

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: Cedas, 1986.

SILVA, Shirley; VIZIM, Marli. (Org.). **Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, ALB, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: impertinências**. *Educação & Sociedade*. a, 23, n. 79, Ago.2002.

SIMONIAN, L. T. L. *Familia em la frontera amazônica: idealizaciones, contradicciones y tendencias actuales*. **Papers Do Naea**, Belém: n. 158, p. 01-03, 2001.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. A inclusão que é “nossa” a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SMOLKA, Ana L.B. *O trabalho pedagógico na diversidade (adversidade?) da sala de aula*. In: SEMINÁRIO SOBRE DIFICULDADE E DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM. 1988, São Paulo. Seminário...São Paulo: UNICAMP, 1988.

SPINILLO, Alina. *As relações entre aprendizagem e desenvolvimento discutidas a partir de pesquisas de intervenção*. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro: v. 51, n.1, p.55-74, set. 1999.

STAINBACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOUSTELLE, Jacques. **A civilização Asteca**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1983.

STADEN, Hans. *Duas viagens ao Brasil*. Porto Alegre: L&PM, 2010. p.162.

TAVORA, Maria Josefa de Souza. *Cultura: cultura pioneira, cultura de massa e cultura elaborada* In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Cartografias Ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônicos**. Pará: CCSE-Uepa, 2004. p. 72-75.

THEVET, André. **Manuscrito Inédito: tradução e notas**. São Paulo: Editora Nacional, 1944.

THOMAS, Georg. **A política indigenista dos portugueses no Brasil, 1500 - 1640**. São Paulo: Loyola, 1982.

TODOROV, T. **Las morales de la historia**. Barcelona, 1993a.

_____. **A conquista da América: a questão do outro**. São Paulo: Martins Fontes, 1993b.

_____. *El jardín imperfecto*. Barcelona: Paidós, 1999.

TOURAINÉ, Alain. **Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1997.

_____. **Crítica da modernidade**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *A busca de si*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **Um novo paradigma para compreender o mundo de hoje**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **O mundo das mulheres**. Petrópolis: Vozes, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VELHO, G. Violência, reciprocidade e desigualdade: uma perspectiva antropológica. In: VELHO, G.; Alvino, M. (Orgs). **Cidadania e violência**. Rio de Janeiro: Editoras UFRJ/FGV, 1996.

VERENE, Mario Roberto. *Políticas especiais para populações indígenas com necessidades especiais em Rondônia: o duplo desafio da diferença*. Dissertação (Mestrado) Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Núcleo de Ciências e Tecnologias. Programa de Pós-graduação – Porto Velho, 139p. 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984;

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins, 1993.

_____. *Fundamentos da defectologia*. In: _____. **Obras completas**. 2ª ed. La Habana: Pueblo y Educación, 1999.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

WOLFENBERGER, W. **The principle of normalization in human services**. Toronto: National Institute of Mental Retardation, 1972.

Site: www.historianet.com.br

APÊNDICES

APÊNDICE A – Dados do informante

1. Nome completo _____
2. Data de nascimento ____/____/____
3. Local de nascimento _____
4. Tempo em que mora neste local _____
5. Sexo: () masculino () feminino
6. Atividade de trabalho

Data da entrevista: ____/____/____

Nº da fita: _____

APÊNDICE B - Guia de observação na escola

Aluno deficiente

- Participação/interesse/ relacionamento com os colegas e com o professor

Professor

- Como é o relacionamento com a turma?
- Tem conhecimento dos alunos?(diagnóstico)
- Tem postura de professor pesquisador? (observa, escuta, aproveita...)
- Promove a cooperação e a auto-regulação das relações entre os alunos-índios(deficientes e não-deficientes)?
- O ambiente é cooperativo, pautado em princípios de auto-regulações pessoais e coletivas?
- A docente respeita a diversidade e a pluralidade de pensamento, de sentimento, de conduta?

APÊNDICE C - Guia de observação na família

1. Como é o relacionamento do índio deficiente com a família?
2. Como a família vê o deficiente?
3. Que atividade(s) o deficiente executa em casa?
4. Que atividade(s) o deficiente, segundo a família, não pode executar?

APÊNDICE D - Guia de observação nas práticas culturais da etnia Pankararé**OBSERVAR A PARTICIPAÇÃO DO DEFICIENTE:**

1. No Toré e Praiá
2. No Ponto da Ciência
3. Na Festa do Amaro
4. Na plantação
5. Na Festa de São Roque

APÊNDICE E - Guia de entrevista com o cacique e o pajé

1. Desde quando o senhor é cacique/pajé nesta etnia?
2. O senhor está ciente que cada vez mais cresce o número de índios com deficiência na etnia?
3. Por que as pessoas nascem com deficiência?
4. O que os encantados falam disso? (pajé)
5. Quais pessoas com deficiência o senhor conhece? Cite dizendo a deficiência.
6. Qual o seu relacionamento com elas? Detalhar.
7. Para o senhor, a presença do índio com deficiência na etnia é importante?
8. As pessoas com deficiência colaboram nos trabalhos de grupo?
9. Você gosta de conviver com elas?
10. Você acha que a pessoa com deficiência tem condição de participar das atividades na etnia? (caça, plantação, rituais)
11. De qual atividade a pessoa com deficiência participa com você?
12. Você convidaria uma pessoa com deficiência para realizar qual atividade?

APÊNDICE F - Guia de entrevista da professora

1. A senhora está ciente que cada vez mais cresce o número de índios com deficiência na etnia?
2. Por que as pessoas nascem com deficiência?
3. Quantos alunos você tem que possuem deficiência? Cite, dizendo a deficiência.
4. Qual o seu relacionamento com ele? Detalhar.
6. Qual o relacionamento dele com os colegas?
7. Para a senhora, a presença do índio com deficiência na etnia é importante?
8. As crianças com deficiência colaboram nos trabalhos de grupo na sala de aula? Quais trabalhos?
9. Você gosta de conviver com elas?
10. Você acha que a pessoa com deficiência tem condição de participar das atividades na etnia (caça, plantação, rituais)?
11. De qual atividade a pessoa com deficiência participa com você?
12. Você convidaria uma pessoa com deficiência para realizar qual atividade?

APÊNDICE G - Guia de entrevista do índio com deficiência

1. Sua deficiência é adquirida ou de nascença?
2. Qual a sua idade?
3. Você participa das atividades na etnia?
4. Quais?
5. Com que frequência?
6. Como?
7. Com quem?
8. De qual atividade você não participa?
9. Por quê?
10. De quais pessoas você mais se relaciona na etnia?
11. Como?
12. Você estuda?
13. Por quê?
14. Quais as suas maiores dificuldades na etnia?

APÊNDICE H - Guia de entrevista com o familiar responsável pelo índio com deficiência

1. Em qual localidade você mora, na etnia?
2. Você tem algum parente deficiente?
3. Mora aonde?
4. Qual o grau de parentesco?
5. Por que as pessoas nascem ou adquirem deficiência?
6. Quando a família descobriu que ele tinha ou adquiriu uma deficiência, o que aconteceu? Qual foi a reação?
7. O que você faz na etnia?
8. O seu parente com deficiência participa dos trabalhos com você?
9. Como?
10. Quais as outras atividades que seu parente realiza na etnia?
11. Como?
12. Qual atividade você realiza com ele? Detalhar.

ANEXOS

Anexo A

Quadro 13 – Quadro geral dos povos indígenas

N.º	Nomes	Outros nomes ou grafias	Família linguística	UF / País	População	Fonte/Ano
1	Aikanã	Massaca, Tubarão, Columbiara, Mundé, Huarí, Cassupá, Aikanã	Aikanã	RO	311	Siasi/Sesai 2012
2	Aikewara	Suruí, Sororós, Aikewara	Tupi-Guarani	PA	330	Funasa 2010
3	Akunt'su	Akunt'su	Tupari	RO	5	Siasi/Sesai 2012
4	Amanayé	Amanaié, Araradeua	Tupi-Guarani	PA	131	Siasi/Sesai 2012
5	Amondawa	-	Tupi-Guarani	RO	113	Siasi/Sesai 2012
6	Anacé	-	-	CE	1281	Siasi/Sesai 2012
7	Anambé	-	Tupi-Guarani	PA	129	Siasi/Sesai 2012
8	Aparai	Apalai, Apalay, Appirois, Aparathy, Apareilles, Aparai	Karib	PA	454	Siasi/Sesai 2012
				G. Francesa	40	Eliane Camargo
				Suriname	10	Eliane Camargo
9	Apiaká	Apiacá	Tupi-Guarani	MT, PA	797	Siasi/Sesai 2012
10	Apinayé	Apinaié, Apinajés, Timbira, Apinayé	Jê	TO	2067	Siasi/Sesai 2012
11	Apurinã	Ipurina, Popukare	Aruak-maipure	AM, MT, RO	8267	Siasi/Sesai 2012
12	Aranã	-	-	MG	362	Funasa 2010
13	Arapaso	Arapasso, Arapaço	Tukano	AM	414	Siasi/Sesai 2012
14	Arapiuns	-	-	PA	2204	CITA 2008
15	Arara	Arara do Pará, Ukaragma	Karib	PA	361	Siasi/Sesai 2012
16	Arara da Volta Grande do Xingu	Arara do Maia	-	PA	108	Siasi/Sesai 2012
17	Arara do Rio Amônia	Apolima-Arara, Arara Apolima	-	AC	297	Siasi/Sesai 2012
18	Arara do Rio Branco	Arara do Beiradão, Arara do Aripuanã	-	MT	213	Funasa 2010
19	Arara Shawãdawa	Arara do Acre, Shawanaua	Pano	AC	545	Siasi/Sesai 2012
20	Araweté	Araueté, Bide	Tupi-Guarani	PA	442	Siasi/Sesai 2012
21	Arikapú	-	Jabutí	RO	33	Siasi/Sesai 2012
22	Aruá	-	Mondé	RO	131	Siasi/Sesai 2012
23	Ashaninka	Kampa, Ashenika	Aruak	AC	1201	Siasi/Sesai 2012
				Peru	97477	INEI 2007
				TO	516	Siasi/Sesai 2012
24	Asurini do Tocantins	Akuawa, Asurini	Tupi-Guarani	TO	516	Siasi/Sesai 2012
25	Asurini do Xingu	Assurini, Awaete	Tupi-Guarani	PA	165	Siasi/Sesai 2012
26	Atikum	Aticum	-	BA, PE	7924	Siasi/Sesai 2012
27	Avá-Canoero	Canoeiro, Cara-Preta, Carijó	Tupi-Guarani	GO, MG, TO	17	Siasi/Sesai 2012
28	Awetí	Awytyza, Enumaniá, Anumaniá, Auetó	Awetí	MT	195	Ipeax 2011
29	Bakairi	Bacairi, Kurá, Kurá	Karib	MT	929	Siasi/Sesai 2012
30	Banawá	-	Arawá	AM	200	Siasi/Sesai 2012
31	Baniwa	Baniva, Baniua, Curipaco, Walimanai	Aruak	AM	6206	Siasi/Sesai 2012
				Colômbia	7000	2000
				Venezuela	2408	INE 2001
32	Bará	Bara tukano, Waipinômakã	Tukano	AM	21	Siasi/Sesai 2012
				Colômbia	296	1988
				AM	46	Siasi/Sesai 2012
33	Barasana	Panenoá	Tukano	Colômbia	939	1998
				AM	10275	Dsei/Foim 2005
				Venezuela	2815	INE 2001
35	Borari	-	-	PA	-	-
36	Bororo	Coxiponé, Araripoconé, Araés, Cuiabá, Coroados, Porrudos, Boe	Bororo	MT	1677	Siasi/Sesai 2012
37	Canela Apanyekrá	Canela, Timbira	Jê	MA	677	Funasa/Palmas
38	Canela Ramkokamekrá	Canela, Timbira	Jê	MA	2103	Funasa/Palmas
39	Chamacoco	-	Samuko	MS	40	Grumberg 1994
40	Charrua	-	-	Paraguai	1515	II Censo Nacional
				Argentina	676	INDEC 2004
				RS	27	Siasi/Sesai 2012
41	Chiquitano	Chiquito	Chiquito	Bolívia	108206	Censo Nacional
				MT	473	Siasi/Funasa 2012
42	Cinta larga	Matetamãe	Mondé	MT, RO	1757	Siasi/Sesai 2012
				AM	1485	Siasi/Sesai 2012
43	Coripaco	Curipaco, Curripaco, Kuripako	Aruak	Colômbia	7827	Arango e Sánchez
				Venezuela	4925	INEI 2001
				AM	1394	Siasi/Sesai 2012
45	Desana	Desano, Dessano	Tukano	AM	2204	Dsei/Foim 2005
46	Djeoromixí	Jaboti	Jabutí	Colômbia	2036	1998
				RO	190	Funasa 2010
				AM	-	-
47	Dow	Maku, Kamã	Makú	AM	-	-
48	Enawenê-nawê	Enauenê nauê, Salumã, Enawenê-nawê	Aruak	MT	566	Funasa 2010
49	Fulni-ô	-	la-tê	PE	4336	Funasa 2010
50	Galibi do Oiapoque	Galibi, Kalinã	Karib	AP	65	Funasa 2010
				G. Francesa	3000	OkaMag 2002
				Suriname	3000	OkaMag 2002
				Venezuela	11150	OkaMag 2002
51	Galibi-Marworno	Galibi do Uaçá, Aruá	Creoulo	AP	2241	Funasa 2010
52	Gavião Parkatêjê	Gavião do Mãe Maria, Gavião do Oeste, Timbira, Parkatejê	Jê	PA	582	Funasa 2010
53	Gavião Pykopjê	Gavião do Maranhão, Gavião Pukobiê, Gavião do Leste, Timbira, Pykopcatejê	Jê	MA	647	Funasa 2010
54	Guajá	Avá, Awá	Tupi-Guarani	MA	355	Funasa 2010
55	Guajajara	Guajajara, Tenetehara	Tupi-Guarani	MA	23949	Funasa 2010

(continuação)

N.º	Nomes	Outros nomes ou grafias	Família linguística	UF / País	População	Fonte/Ano
56	Guarani	Kaiowá, Mbya, Nandeva	Tupi-Guarani	Argentina	6500	CTI/Grünberg 2008
				MS, PR, RS, SC, SP, RJ, ES, PA, TO	51000	Funasa/Funai 2008
				Paraguai	41200	CTI/Grünberg 2008
57	Guató	-	Guató	MT, MS	370	Funasa 2008
58	Hixkaryana	Hixkariana	Karib	AM, PA	942	Caixeta de Queiroz 2010
59	Hupda	Maku, Macu	Makú	AM	-	-
60	Ikolen	Gavião de Rondônia, Gavião Ikolen, Digut	Mondé	RO	531	Funasa 2010
61	Ikpeng	Txicão, Ikpeng	Karib	MT	459	Unifesp 2010
62	Ingarikó	Akawaio, Kapon	Karib	RR	1271	Funasa 2010
				G. Equatorial	4000	1990
				Venezuela	728	1992
63	Iranxe Manoki	Iranxe, Manoki	Iranxe	MT	379	Funasa 2010
64	Jamamadi	Yamamadi, Kanamanti	Arawá	AM	882	Funasa 2010
65	Jarawara	Jarauara	Arawá	AM	218	Funasa 2010
66	Javaé	Karajá/Javaé, Itya Mahádu	Karajá	GO, TO	1456	Funasa 2009
67	Jenipapo-Kanindé	Payaku	-	CE	302	Funasa 2010
68	Jiahui	Jahoi, Djarroi, Djarroi, Parintintin, Diahoi, Diahui, Kagwaniwa	Tupi-Guarani	AM	97	Funasa 2010
69	Jiripancó	Jeripancó, Geripancó	-	AL	2074	Funasa 2010
70	Juma	Yuma	Tupi-Guarani	Rondonia	4	Luciana França
71	Ka'apor	Urubu Kaapor, Kaapor	Tupi-Guarani	MA, PA	991	Funasa 2006
72	Kadiwéu	Kaduveo, Caduveo, Kadivéu, Kadiveo	Guaikuru	MS	1346	Funasa 2009
73	Kaiabi	Kawaiwete, Kayabi, Caiabi, Kaiaby, Kajabi, Cajabi	Tupi-Guarani	MT	2202	Siasi/Sesai 2012
74	Kaimbé	-	-	BA	710	Funasa 2006
75	Kaingang	Guayanás	Jê	PR, RS, SC, SP	33064	Funasa 2009
76	Kaixana	Caixana	-	AM	572	Funasa 2010
77	Kalabaça	-	-	CE	221	Funasa 2010
78	Kalankó	Cacalancó	-	AL	390	Funasa 2009
79	Kalapalo	-	Karib	MT	385	Ipeax 2011
80	Kamaiurá	Kamayurá	Tupi-Guarani	MT	467	Ipeax 2011
81	Kamba	-	-	MS	-	-
82	Kambeba	Cambemba, Omaguá	Tupi-Guarani	AM	780	Funasa 2010
				Peru	3500	Benedito Maciel
83	Kambiwá	Cambuia	-	PE	2954	Funasa 2010
84	Kanamari	Canamari, Tukuna	Katukina	AM	3167	Funasa 2010
85	Kanindé	-	-	CE	714	Funasa 2010
86	Kanoé	Canoe, Kapixaná, Kapixaná	Kanoé	RO	282	Siasi/Sesai 2012
87	Kantaruré	Cantaruré, Pankararu	-	BA	340	Funasa 2010
88	Kapinawa	Capinawa	-	PE	3702	Funasa 2009
89	Karajá	Caraiauna, Iny	Karajá	GO, MT, PA,	3198	Funasa 2010
90	Karajá do Norte	Xambioá, Ixybiowa, Iraru Mahându, Karajá do	Karajá	TO	268	Funasa 2010
				AM	63	Dsei/Foim 2005
91	Karapanã	Muteamasa, Ukopinópõna	Tukano	Colômbia	412	1988
				AL	2189	Funasa 2006
92	Karapotó	-	-	AL	28	Funasa 2010
93	Karipuna de Rondônia	Ahé, Karipuna, Ahé	Tupi-Guarani	RO	28	Funasa 2010
94	Karipuna do Amapá	-	-	AP	2421	Funasa 2010
95	Kariri	-	-	CE	118	Funasa 2010
96	Kariri-Xokó	Cariri-xocó	-	AL	2311	Funasa 2009
97	Karitiana	Caritiana, Yjxa	Arikén	RO	320	2005
98	Karo	Arara de Rondônia, Arara Karo, Arara Tupi, Ntoqapíd, Ramaráma, Urukú, Urumí, I'tárap	Ramarama	RO	338	Siasi/Sesai 2012
99	Karuazu	-	-	AL	1013	Funasa 2010
100	Katuenayana	-	Karib	AM, PA, RR	133	Funasa 2010
101	Katukina do Rio Biá	Tukuna	Katukina	AM	462	Funasa 2010
102	Katukina Pano	-	Pano	AC	594	Funasa 2010
103	Kaxarari	Caxarari	Pano	AM, RO	318	Funasa 2010
104	Kaxinawá	Cashinauá, Caxinauá, Huni Kuin, huni kuin	Pano	AC	7535	Funasa 2010
				Peru	2419	INEI 2007
105	Kaxixó	-	-	MG	308	Funasa 2010
106	Kaxuyana	Caxuiana, Katxuyana	Karib	PA	350	João do Valle
107	Kayapó	Kaipó, Caiapó, Gorotire, Mekrãgnoti, Kuben-Kran-Krên, Kókrainmóro, Metyktire, Xikrin, Kararaó, Mebengokre	Jê	MT, PA	8638	Funasa 2010
108	Kinikinau	Kinikinao, Kinikinawa, Guaná	Aruak	MS	250	Souza 2005
109	Kiriri	Kariri	-	BA	2182	Funasa 2010
110	Kisédjê	Suyá, Kisdjê	Jê	MT	330	Unifesp 2010
111	Koipanká	-	-	AL	1263	Funasa 2009
				AM	9636	Funasa 2010
112	Kokama	Cocama, Kocama	Tupi-Guarani	Colômbia	236	1988
				Peru	11370	INEI 2007
113	Korubo	-	Pano	AM	27	FPEVJ 2010
114	Kotiria	Wanana	Tukano	AM	735	Dsei/Foim 2005
				Colômbia	1113	1988

(continuação)

N.º	Nomes	Outros nomes ou grafias	Família linguística	UF / País	População	Fonte/Ano
115	Krahô	Craô, Kraô, Timbira, Mehin	Jê	TO	2463	Funasa 2010
116	Krahô-Kanela	-	Jê	TO	84	Funasa 2010
117	Krenak	Crenaque, Crenac, Krenac, Botocudos, Aimorés, Krén	Krenák	MT, MG, SP	350	Funasa 2010
118	Krenyé	Timbira	Jê	MA	-	-
119	Krepumkatyé	Timbira	Jê	MA	-	-
120	Krikati	Kricati, Kricatijê, Pôcatêjê, Timbira, Kricatijê	Jê	MA	921	Funasa 2010
121	Kubeo	Cubeo, Cobewa, Kubéwa, Pamiwa	Tukano	AM	489	Siasi/Sesai 2012
				Colômbia	4238	1988
				Venezuela	25	INEI 2001
122	Kuikuro	Ipatse ótomo, Ahukugi ótomo, Lahatuá ótomo	Karib	MT	522	Ipeax 2011
123	Kujubim	Kuyubi	Txapakura	RO	55	Funasa 2006
124	Kulina	Culina, Madiha, Madija	Arawa	AM	5558	Funasa 2010
				Peru	417	INEI 2007
125	Kulina Pano	Culina	Pano	AM	134	Funasa 2010
126	Kuntanawa	Kontanawa, Contanawa	Pano	AC	400	Pantoja 2008
127	Kuruaya	Xipáia-Kuruáia, Kuruáia	Munduruku	PA	159	Funai/Altamira
128	Kwazá	Coaiá, Koaiá	Koazá	RO	40	Van der Voort 2008
129	Makuna	Yeba-masã	Tukano	AM	32	Dsei/Foim 2005
				Colômbia	528	Colômbia 1988
130	Makurap	Macurap	Tupari	RO	478	Funasa 2010
				RR	29931	Funasa 2010
131	Makuxi	Macuxi, Macushi, Pemon	Karib	G. Equatorial	9500	Guiana 2001
				Venezuela	83	INEI 2001
132	Manchineri	Machineri, Yine	Aruak	Bolivia	15	Censo Nacional
				AC	997	Siasi/Sesai 2012
				Peru	90	INEI 2007
133	Marubo	-	Pano	AM	1705	Funasa 2010
134	Matipu	-	Karib	MT	149	Ipeax 2011
135	Matis	Mushabo, Deshan Mikitbo	Pano	AM	390	Funasa 2010
136	Matsés	Mayoruna	Pano	AM	1592	Funasa 2006
				Peru	1724	INEI 2007
137	Maxakali	Maxacalis, Monacó, Kumanuxú, Tikmuún,	Maxakali	MG	1500	Funasa 2010
138	Mehinako	Meinaco, Meinacu, Meinaku	Aruak	MT	254	Ipeax 2011
139	Menky Manoki	Munku, Menku, Myky, Manoki	Iranxe	MT	102	Funasa 2010
140	Miqueleno	Miqueleno		RO	242	2010
				AM	836	Funasa 2006
141	Miranha	Mirana	Bora	Colômbia	445	Colômbia 1988
142	Miritu-tapuya	Buia-tapuya	Tukano	AM	75	Dsei/Foim 2005
143	Munduruku	Mundurucu, Maytapu, Cara Preta	Munduruku	AM, MT, PA	11630	Funasa 2010
144	Mura	-	Mura	AM	15713	Funasa 2010
145	Nadób	Macú Nadob, Maku Nadeb	Makú	AM	-	-
146	Nahukuá	Nafukwá, Nahkwá, Nafuquá, Nahukwá	Karib	MT	126	Ipeax 2011
147	Nambikwara	Nambiguara, Anunsi	Nambikwára	MT, RO	1950	Funasa 2010
148	Naruvotu	-	Karib	MT	81	Fiorini 2003
149	Nawa	Náua		AC	423	Correia 2005
150	Nukini	Nuquini	Pano	AC	622	Funasa 2010
151	Ofaié	Ofaié-Xavante	Ofaié	MS	60	Funasa 2010
152	Oro Win	Oro Towati', Oroin, Uruin, Oro Win, Oro Towati'	Txapakura	RO	73	Funasa 2010
153	Palikur	Paricura, Paricores, Palincur, Parikurene, Parinkur-léne, Paikwené, Paikwené	Aruak	AP	1293	Iepé 2010
				Guiana	720	Passes 1994
154	Panará	Kreen-Akarore, Krenhakore, Krenakore, Índios	Jê	MT, PA	437	Funasa 2010
155	Pankaiuká	-	-	PE	-	-
156	Pankará	-	-	PE	2558	Funasa 2010
157	Pankararé	-	-	BA	1640	Funasa 2010
158	Pankararu	-	-	MG, PE, SP	8477	Funasa 2010
159	Pankaru	Pankararu-Salambaia	-	BA	179	Funasa 2006
160	Parakanã	-	Tupi-Guarani	PA	1266	Funai/Altamira
161	Paresi	Pareci, Halíti, Arití	Aruak	MT, RO	1955	Siasi/Sesai 2012
162	Parintintin	Cabahyba	Tupi-Guarani	AM	418	Funasa 2010
				RR	128	Funasa 2010
163	Patamona	Ingarikó, Kapon	Karib	Guiana	5500	1990
164	Pataxó	Patachó, Patashó, Pataso	Maxacali	BA, MG	11833	Funasa 2010
165	Pataxó Hã-Hã-Hãe	-	Maxakali	BA	2375	Funasa 2010
166	Paumari	Pamoari	Arawá	AM	1559	Funasa 2010
167	Pipipã	-	-	PE	1640	Funasa 2006
168	Pirahã	Mura Pirahã	Mura	AM	420	Funasa 2010
				AM	1433	Dsei/Foim 2005
169	Pira-tapuya	Piratapuya, Piratapuyo, Piratupaia, Pira-Tapuya	Tukano	Colômbia	400	1988
170	Pitaguari	Potiguara, Pitaguari	-	CE	3793	Funasa 2010
171	Potiguara	-	-	CE, PB	16095	Funasa 2009
172	Puroborá	-	-	RO	209	Funasa 2010
173	Puyanawa	Poianawa	Pano	AC	540	Funasa 2010
174	Rikbaktsa	Erigbaktsa, Canceiros, Orelhas de Pau,	Rikbaktsá	MT	1324	Funasa 2010
175	Sakurabiat	Sakiriabar, Mequéns, Sakurabiat	Tupari	RO	161	Funasa 2010
176	Sateré Mawé	Sateré-Maué	Mawé	AM	10761	Funasa 2010
177	Shanenawa	Katukina Shanenawa, Shanenawa	Pano	AC	411	Funasa 2010

(continuação)

N.º	Nomes	Outros nomes ou grafias	Família linguística	UF / País	População	Fonte/Ano
178	Siriano	-	Tukano	AM	71	Dsei/foirn 2005
				Colômbia	665	1988
179	Surui Païter	Païter, Païter	Mondé	MT, RO	1172	Funasa 2010
180	Tabajara	-	-	CE	2856	Funasa 2010
181	Tapayuna	Beicho de pau, Suyá Novos, Suyá Ocidentais.	Jê	MT	160	Ropkrâse Suiá e
182	Tapeba	Tapebano, Perna-de-pau	-	CE	6600	Funasa 2010
183	Tapirapé	-	Tupi-Guarani	MT, TO	655	Funasa 2010
184	Tapuio	Tapuya, Tapuia	-	GO	298	Funai/Goias Velho
185	Tariana	-	Aruak	AM	2067	Funasa 2010
				Colômbia	205	1988
186	Taurepang	Taulipang, Taurepangue, Taulipangue, Pemon	Karib	RR	673	Funasa 2010
				Venezuela	27157	INE 2001
187	Tembé	Tenetehara	Tupi-Guarani	AM, PA	1502	Funasa 2010
188	Tenharim	Kagwahiva	Tupi-Guarani	AM	703	Funasa 2010
189	Terena	-	Aruak	MT, MS, SP	24776	Funasa 2009
				AM	36377	Funasa 2009
190	Ticuna	Tikuna, Tukuna, Maguta	Tikuna	Colômbia	8000	Goulard, J. P. 2011
				Peru	6982	INEI 2007
191	Tingui Botó	-	-	AL	390	Siasi/Sesai 2012
				AP, PA	1464	Funasa 2010
192	Tiriyó	Tirió, Trio, Tarona, Yawi, Pianokoto, Piano, Wú tarêno, Txukuyana, Ewarhuyana, Akuriyó	Karib	Suriname	1845	Ellen-Rose Kambel 2006
				AM	312	Funasa 2006
193	Torá	-	Txapakura	AM	312	Funasa 2006
194	Tremembé	-	-	CE	2971	Funasa 2010
195	Truká	-	-	BA, PE	3078	Funasa 2009
196	Trumai	-	Trumái	MT	97	Ipeax 2011
197	Tsohom-dyapa	Tucano, Tukano, Tukún Djapá, Tukano Djapá,	Katukina	AM	-	-
				AM	6241	Dsei/foirn 2005
198	Tukano	Tucano	Tukano	Colômbia	6330	1988
				Venezuela	11	INE 2001
199	Tumbalalá	-	-	BA	1160	Funasa 2010
200	Tunayana	-	Karib	PA	-	-
201	Tupari	-	Tupari	RO	517	Funasa 2010
202	Tupinambá	Tupinambá	-	BA	4729	Funasa 2009
203	Tupiniquim	-	-	ES	2630	Funasa 2010
204	Turiwara	-	-	PA	-	-
205	Tuxá	-	-	AL, BA, PE	2142	Funasa 2010
206	Tuyuka	Tuiuca	Tukano	AM	825	Dsei/foirn 2005
				Colômbia	570	1988
207	Umutina	Barbados, Omotina	Bororo	MT	445	Associação
208	Uru-Eu-Wau-Wau	Bocas-negras, Bocas-pretas, Cautários, Sotérios, Cabeça-vermelha, Urupain, Jupaú, Amondawa, Urupain, Parakuara, Jurureis	Tupi-Guarani	RO	115	Funasa 2010
209	Waimiri Atroari	Kinja, Kiña, Uaimiry, Crichaná	Karib	AM	1515	PWA 2011
210	Waiwai	-	Karib	AM, PA, RR	2914	Zea 2005
				Guiana	170	Weparu Alemán
211	Wajápi	Wayapi, Wajapi, Oiampi	Tupi-Guarani	AP, PA	956	Siasi/Funasa 2010
				Guiana	950	Grenand 2009
212	Wajuru	-	Tupari	RO	240	Siasi/Sesai 2012
				RR	7832	Funasa 2010
213	Wapixana	-	Aruak	G. Equatorial	6000	Forte 1990
				Venezuela	17	INE 2001
214	Warekena	Werekena	Aruak	AM	887	Funasa 2010
				Venezuela	513	INE 2001
215	Wari'	Uari, Wari, Pakaá Nova	Txapakura	RO	2721	Funasa 2006
216	Wassu	-	-	AL	1806	Funasa 2010
217	Wauja	Waurá	Aruak	MT	529	Siasi/Sesai 2012
218	Wayana	Upurui, Roucouyen, Orkokoyana, Uruçuiana, Urukuyana, Alucuyana, Wayana	Karib	AP, PA	304	Funasa 2010
				Guiana	800	Lopes 2002
				Suriname	500	Lopes 2002
219	Witoto	Uitoto	Witoto	AM	44	Funasa 2010
				Colômbia	5939	1988
220	Xakriabá	-	Jê	MG	9196	Funasa 2010
221	Xavante	Akwe, A'uwe	Jê	MT	15315	Funasa 2010
222	Xerente	Acuen, Akwen, Akwê	Jê	TO	3017	Funasa 2010
223	Xetá	héta, chetá, setá	Tupi-Guarani	PR	86	da Silva 2006
224	Xipaya	Xipáya	Juruna	PA	84	Funai/Altamira
225	Xokleng	Aweikoma, Xokrên, Kaingang de Santa Catarina, Aweikoma-Kaingang, Laklanô	Jê	SC	1853	Funasa 2010
226	Xokó	Chocó, Xocó	-	SE	400	Funasa 2010
227	Xukuru	Xucuru	-	PE	12139	Funasa 2010
228	Xukuru-Kariri	Xucuru	-	AL, BA	2926	Funasa 2010
				Bolívia	630	1997
229	Yaminawá	laminawa, Jaminawa	Pano	AC, AM	1298	Funasa 2010
				Peru	600	INEI 2007
230	Yanomami	Yanoama, Yanomani, lanomami	Yanomami	RR/AM	19338	DSEI Yanomami -
				Venezuela	16000	2009

(continuação)

N.º	Nomes	Outros nomes ou grafias	Família linguística	UF / País	População	Fonte/Ano
231	Yawalapiti	-	Aruak	MT	156	Ipeax 2011
232	Yawanawá	Iauanaua	Pano	Bolívia	630	1993
				AC	541	Funasa 2010
				Peru	324	1993
233	Ye'kuana	Yecuana, Maiongong, So'to	Karib	RR	471	Sesai 2011
				Venezuela	6523	INE 2001
234	Yudja	Yuruna, Juruna, Yudja	Juruna	MT	348	Unifesp 2010
235	Yuhupde	Macu; Maku Yuhúp	Makú	AM	-	-
236	Zo'é	Poturu	Tupi-Guarani	PA	256	Cartagenes 2010
237	Zoró	Pangyjej	Mondé	MT	625	Associação Povo
238	Zuruahã	Suruwahá, Índios do Coxodá	Arawá	AM	142	Funasa 2010

Fonte: reprodução do quadro das etnias indígenas. Disponível em: <www.pib.socioambiental.org>. Acesso: 22 abril 2012.

ANEXO B

Orientações Gerais no Programa de Sistema Inclusivo - PSI

E a caminhada continua...

Diante das análises e interpretações realizadas, foi necessário organizar um programa visando contribuir para uma melhor coMvivência entre os índios da etnia Pankararé e os índios com deficiência daquela mesma etnia. O objetivo é mobilizar todos os sujeitos que participaram da investigação, procurando potencializar o olhar dos índios sobre os índios com deficiência, num enfoque otimista, buscando uma ampliação dos vínculos entre eles para que possam desenvolver o potencial de humanização.

São orientações gerais que procuram colocar como inseparável e simultânea a ação de todos os segmentos da tribo, com vistas a compreender o índio com deficiência como um ser contextualizado, uma organização viva, que está inserido no meio ecológico no qual vive e com o qual interage. Esse processo de construção e entendimento necessita de cooperação, parcerias e apoio mútuo.

A base teórica para essas orientações está assentada nas concepções sócio-histórico-cultural, construtiva e transcendente.

Sócio-histórico-cultural, considerando que o ser se faz na relação com o outro e que seu processo de humanização depende do seu contato com os outros, incluindo uma dimensão social e dialógica inerente à própria formação humana (VIGOTSKY, 1997).

Construtiva, que compreende a formação do homem mediante a ação deste no mundo, transformando-se em sujeito ativo, em processo de permanente construção (DUARTE, 1996; LUKÁCS, 1981; MARKÚS, 1974).

Transcendente, na medida que tenta fugir da linearidade, do reducionismo e da fragmentação no processo de construção, conduzindo o indivíduo a

compreender-se como parte integrante do universo, sempre na tentativa de ir além, ultrapassar-se e superar-se no processo constante de tradução (HALL,2006).

Será aplicado pelo próprio pesquisador e uma equipe, após explanação dos objetivos e abrangência para os órgãos que atuam junto à tribo Indígena Pankararé: a Fundação Nacional do Índio, a Fundação Nacional de Saúde, além de lideranças da tribo. Pretende-se que estas orientações cheguem também a outras etnias da Bahia. Este projeto já começou a ser desenvolvido de maneira mais ampla com a organização do I FDCI, que reuniu as etnias do Estado da Bahia. A próxima ação será a realização do segundo FDCI, para discutir com os indígenas as orientações presentes neste programa e assim ampliá-lo para outras etnias.

Serão abordados todos os âmbitos da etnia, com orientações para conduzir a um melhor coMviver com os índios com deficiência.

FAMÍLIA

A família é a primeira instituição de que todos os seres humanos participam, sendo o núcleo de toda formação do homem e uma entidade que vem reorganizando a sua força através dos tempos. De um modo ou de outro, todas as pessoas já tiveram experiências relacionadas à família e sentiram sua influência. Ela desempenha importante papel na determinação do ser humano, na formação da personalidade, no curso da moral, na evolução mental e social, no estabelecimento da cultura e de suas instituições.

Como influente força social, a família não pode ser ignorada por qualquer pessoa envolvida no estudo do crescimento e desenvolvimento da personalidade ou do comportamento humano. Dessa forma, a família é considerada parceira vital no processo de inclusão social e escolar do índio com deficiência na tribo indígena Pankararé. Por esse motivo, é necessário a incorporação da família à escola e à comunidade em geral. A própria Declaração de Salamanca (1994, p. 43) enfatiza, no seu artigo 59:

A educação de crianças com necessidades educativas especiais é uma tarefa compartilhada por pais e profissionais. Uma atitude positiva dos pais ajuda a integração escolar e social. Os pais de uma criança com necessidades educativas especiais precisam de apoio para poder assumir suas responsabilidades. A função das famílias e

dos pais poderia ser melhorada, facilitando-se a informação necessária de forma simples, satisfazer a suas necessidades de informação e de capacitação no atendimento aos filhos é uma tarefa de singular importância em contextos culturais com escassa tradição de escolarização.

É bastante salutar essa interação família/escola, uma vez que fortalece os pilares que engendram a inclusão. É necessário que a instituição familiar transforme as suas práticas e filosofias de atuação. Assim, visando contribuir para essa transformação, são traçadas algumas ações.

Formação

Ação que buscará instigar a família a uma reflexão quanto a seu papel no desenvolvimento intelectual e emocional, capaz de contribuir para o crescimento pessoal dos índios com deficiência. A formação será realizada através de palestras, discussões, oficinas, seminários, vivências etc.

Parceria

Com a intenção de induzir a família a buscar parceria com a comunidade e com a escola, para facilitar a participação da criança indígena com deficiência, esta ação se desenvolverá através de diversos eventos para os quais a participação da família será requerida. Dessa forma, ela será estimulada a:

- participar dos festejos da escola;
- participar de exposição de artefatos produzidos em situação de cooperação, a fim de determinar a sua potencialidade;
- organizar uma associação de pais, não só para famílias que tenham crianças com deficiências, mas para todas as famílias;
- participar dos rituais e festejos da tribo, para fortalecer os processos de identidade.

Sensibilização

Ação voltada para orientar os pais, buscando promover seu envolvimento na comunidade escolar, através de seminários, oficinas e vivências.

ESCOLA

Como já foi relatado a escola indígena da etnia Pankararé é muito pequena, com pouquíssimos recursos para o desenvolvimento da dinâmica pedagógica.

A escola é uma instituição que pode assumir a função de direcionar a vida social, familiar, política, econômica e cultural da tribo. Porém essa escola não está servindo como instrumento de mediação entre o saber elaborado e o saber comum. Variados fatores indicam essa situação: a falta de vontade política, a ausência de recursos financeiros, pedagógicos e humanos, além da ausência da consciência do papel central da escola.

Sendo uma instituição social que pode se aliar à luta pela transformação da sociedade de forma efetiva e concreta, buscando a democratização dos aspectos políticos, sociais e econômicos, a escola deve trabalhar para mudar a concepção da sociedade, na perspectiva da inclusão.

É necessário que a escola reconheça a criança indígena com deficiência como pessoa com um tipo de limitação, porém possuidora de possibilidades. Para isso, é importante que abandone os rótulos e estigmas, oportunizando ao aluno diferentes situações de aprendizagem, pois, como diz Mantoan (1997, p. 68), “[...] cabe à escola encontrar respostas educativas para as necessidades de seus alunos.” Uma das formas de colaborar para essa perspectiva transformadora é garantir não apenas o acesso de todos à educação, mas, sobretudo, uma educação de qualidade. Como enfatiza Saviani (1983, p. 18):

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade, através da escola, significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais.

Na escola da tribo indígena Pankararé, os recursos são escassos para os índios "não-deficientes", e muito mais para os índios com deficiência. A começar pela própria formação docente, pois as professoras não possuem as ferramentas políticas, humanas e técnicas para trabalhar com os índios com deficiência, sentindo-se impossibilitadas de agir com estes alunos. A atual formação oferecida

pelo Ministério da Educação para os professores indígenas não contempla o trabalho com a Educação Especial, não levando o profissional a se perceber como elemento mediador do processo de aprendizagem. Para Vigotsky (1984), o docente é o grande mediador para trabalhar com as Zonas de Desenvolvimento Potencial, sendo alguém com maior experiência, informação e com a incumbência de tornar acessível o patrimônio cultural.

A escola, na tribo indígena Pankararé, poderá servir ao projeto de busca da identidade dessa minoria. Para isso, entretanto, deverá ser aberta à diversidade, à diferença. Para que se possa contribuir com um projeto de educação inclusiva, não se pode esperar que a escola mude e, sim, aprender com e a partir da presença do índio com deficiência. Para tanto, é necessário diminuir os obstáculos, fazer desaparecer as trincheiras físicas e atitudinais, enfrentando confrontos e contestações, proporcionando estratégias de aprendizagem diversificadas.

A formação do professor deve ser feita com base nos paradigmas da teoria sócio-histórico-cultural, pois:

Os postulados de Vigotsky parecem apontar para a necessidade de criação de uma escola bem diferente da que conhecemos. Uma escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde há espaço para transformação, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade. Uma escola em que professores e alunos tenham autonomia, possam pensar, refletir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimentos e ter acesso a novas informações. Uma escola em que o conhecimento já sistematizado não é tratado de forma dogmática e esvaziado de significado (REGO, 1999, p.118).

Assim, propõe-se algumas orientações para a escola como um todo, particularmente para a professora, visando a organização de um sistema escolar coerente, harmonioso e autônomo.

Organização

A escola deverá ser orientada para:

- Promover um sistema de interação adequada, que envolva alunos, professores e comunidade, através de uma linguagem clara, que possibilite o contato constante entre esses elementos;

- Trabalhar sob a influência de um enfoque corretivo-compensatório na classe, em diferentes atividades escolares, reforçando as potencialidades dos alunos;
- Trabalhar, dentro do possível, com os resultados técnico-científicos, em função da detecção e tratamento da deficiência;
- Promover uma adaptação curricular que considere o meio social e cultural;
- Monitorar o progresso dos alunos em relação aos objetivos estabelecidos;
- Planejar atividades curriculares e extra-curriculares para índios-alunos deficientes, que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos, em que não se destaquem os que sabem mais ou os que sabem menos;
- Criar uma escola de pais, ou seja, um local onde os pais possam discutir, junto com os professores, a função da escola no processo de desenvolvimento das crianças;
- Implantar, a partir da autorização da coordenação geral da escola, ciclos de formação - dando mais tempo para que os alunos aprendam, eliminando as barreiras, diminuindo ou acabando com a reprovação e, conseqüentemente, a evasão escolar;
- Repensar o processo de avaliação escolar, através da análise da prática pedagógica;
- Propor atividades abertas, estimulando a metacognição;
- Desafiar, exigir e estimular o intelecto do índio deficiente ou não, a fim de possibilitar novas formas de pensamento, de inserção e de atuação em seu meio;
- Promover reuniões com professores das tribos circunvizinhas, algumas vezes com pais e alunos, para discutir e refletir sobre os conteúdos, métodos e o processo de avaliação;

- Propor para as crianças trabalhos coletivos e diversificados, buscando a convivência entre os seus pares, dividindo responsabilidades e repartindo tarefas, para desenvolver a cooperação e o sentido de se trabalhar e produzir em grupo;
- Estimular trabalhos que focalizem a Zona de Desenvolvimento Potencial, estimulando o desenvolvimento através da mediação, para modificar, assim, a relação cognitiva dos alunos com o mundo.

Formação

O processo de formação a ser desenvolvido com os professores deverá conduzi-los a:

- Reconhecer e valorizar a diversidade como instrumento que enriquece a prática pedagógica;
- Compreender a estrutura do defeito, buscando uma maior intervenção junto aos alunos;
- Buscar formação continuada junto aos órgãos competentes. Essa formação deverá ser baseada em diagnóstico que focalize como os professores interagem, como se relacionam com os diversos objetos de conhecimento, suas descobertas, dúvidas, dificuldades e interesse, utilizando-se esses conhecimentos como fonte importante para seu planejamento. Buscar uma formação baseada em princípios histórico-culturais, pois se reconhece que o diálogo, a autonomia intelectual e social, a aprendizagem ativa e a cooperação propiciam o desenvolvimento tanto de professores como de alunos e não a velha concepção de formação continuada, em que os professores esperam dos seus formadores o que é preciso fazer. Partir-se-á do saber, saber fazer, saber conviver e saber ser. Daí a necessidade de se formarem grupos de estudos com professores indígenas da etnia Pankararé e outros professores de tribos circunvizinhas, para a discussão e compreensão dos problemas educacionais.

A comunidade deverá participar no processo de tomada de decisão frente à inserção do deficiente na etnia indígena Pankararé. É necessário o conhecimento prévio por parte da comunidade (Pajé, Cacique, Chefe da tribo, Agentes de Saúde, e demais famílias da tribo), de alguns conceitos básicos inerentes ao conceito de inclusão, para que seja incentivada a incluir os índios com deficiência nas decisões da tribo. Para tanto, a comunidade deve procurar complementar as atividades escolares e familiares, inserindo o índio com deficiência no seu meio de forma clara e coerente, assumindo a heterogeneidade das relações humanas.

A inserção dos deficientes na comunidade indígena Pankararé se dará também no momento em que os próprios rituais e festejos sejam utilizados para esse fim. Hábitos e atitudes podem ser formados com esses ritos. Existe um aprendizado conceitual, procedimental e atitudinal que perpassa por eles e que pode contribuir para o processo de inclusão.

Essas orientações procuram ajudar na mudança da concepção da comunidade em relação à aceitação das diferenças. Não se pode determinar ações mais específicas, mas acredita-se que as explicações mais gerais provocarão, na comunidade, ações que surgirão a partir de suas próprias concepções. Assim fazendo, chegar-se-á à verdadeira definição de comunidade.

Formação

O processo de formação envolverá as seguintes ações:

- Conduzir a comunidade a participar de ciclo de palestras com médicos, psicólogos, sociólogos, terapeutas e pedagogos;
- Analisar, junto com a comunidade, os aspectos educativos dos rituais.

Parceria

Tem como objetivos:

- Conduzir a comunidade a buscar o apoio dos órgãos federais – Fundação Nacional do Índio, Fundação Nacional de Saúde, Secretaria de Educação Especial, Universidades;
- Criar, com o apoio dos órgãos competentes, associações comunitárias, a fim de disseminar facilmente as informações;

- Buscar, junto à escola e às autoridades competentes, ações para incluir os deficientes nos rituais e festejos, assumindo o seu aspecto pedagógico.

Diante do relatado, verifica-se que é bastante longo o percurso da "superstição à ciência", (PESSOTI, 1984), pois, muitas vezes, o processo de discriminação acontece em função do desconhecimento da estrutura do defeito, sendo necessário buscar o conhecimento científico para articulá-lo com o conhecimento comum. Outro aspecto também importante, enfatizado por Glat (1994), é que, mesmo com todos os instrumentos para a aceitação do índio com deficiência, sem uma mudança de concepção não vai existir inclusão, pois esse processo, como a autora afirma, é subjetivo, e se dá a partir do momento em que se internaliza com autonomia e equilíbrio.

Assim, de acordo com Vygotsky (1984), o processo de humanização do homem se dá em contato com o meio social. Nesse processo, esse meio deve estar preparado para lidar com as diferenças, para que se possa estar diante de uma nova mentalidade, surgindo uma nova configuração no jogo do poder, na dinâmica das relações sociais.

É importante redirecionar o papel exercido pela Educação Especial, não a limitando à escola, mas buscando encará-la em um universo mais complexo. Essa educação deve ser considerada, na conjuntura atual, como propulsora de ações que conduzam a uma sociedade verdadeiramente inclusiva, buscando combater a política da segregação, da separação e da exclusão na tribo, consubstanciando a aceitação da diferença humana. Nesse processo, a inclusão se dará a partir do momento em que se atinja uma sociedade democrática, aberta à diversidade, possibilitando aos seus cidadãos, deficientes ou não, índios ou não, voz, vez e ação, pois **não é possível transformar a sociedade sem um verdadeiro convívio com a diferença.**

A questão não pode se limitar ao discurso, mas, ao contrário, a problematização desses aspectos deve trazer subsídios fundamentais para outras discussões em torno da temática, encaminhando novas formas de percepção humana, uma vez que se ponham a descoberto os aspectos intimamente vinculados à desvantagem, especialmente em sua vertente social, tentando caminhar da "superstição à ciência".