VIDERE
V. 16, N. 35, JUL- DEZ. 2024
ISSN: 2177-7837

Recebido: 07/12/2023
Aprovado: 23/05/2024.

Páginas: 107 - 127.

DOI: 10.30612/videre.v16i35.18037

*
Mestra em Fronteiras e Direitos Humanos (UFGD)
Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul
katpetelin@gmail.com
OrcidID:0000-0002-6540-0027

**
Doutor em Educação (UFGD)
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
washingtonnozu@ufgd.edu.br
OrcidID: 0000-0003-1942-0390

CC BY NC SA

DIREITO À EDUCAÇÃO DE INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL[1]

RIGHT TO EDUCATION OF INDIGENOUS PEOPLE WITH DISABILITIES IN BRAZIL

EL DERECHO A EDUCACIÓN DE INDÍGENAS CON DISCAPACIDAD EN BRASIL

Kátia Pereira Petelin*
Washington Cesar Shoiti Nozu**

RESUMO
Este texto atenta-se ao direito à educação de indígenas com deficiência. Particularmente, objetiva analisar a produção político-normativa brasileira sobre as interfaces da Educação Escolar Indígena e da Educação Especial. Quanto ao percurso metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, com uso de fontes documentais nacionais atinentes ao direito fundamental à educação dos povos indígenas e de pessoas com deficiência. A sistematização dos dados deu-se mediante aplicação do Protocolo de Produção de Dados Documentais (PPDD) – Versão Preliminar. Os resultados evidenciaram que as interfaces Educação Escolar Indígena e Educação Especial estão previstas em quatro documentos, que sinalizam pistas, possibilidades e contradições para a concessão do direito à educação de indígenas com deficiência, tendo como desafios o atendimento às necessidades educacionais específicas e às diferenças socioculturais.
Palavras-chave: Educação escolar indígena. educação especial. direitos fundamentais.

ABSTRACT
This text pays attention to the right to education of indigenous peoples with disabilities. Particularly, it aims to analyze Brazilian political and normative production concerning the intersections of Indigenous School Education and Special Education. As for the methodological approach, it is qualitative research employing national documentary sources related to the fundamental right to education for indigenous people and people with disabilities. Data organization was done by applying the Preliminary Version of the Document Data Production Protocol (PPDD). The results revealed that the intersections of Indigenous School Education and Special Education are outlined in four documents, which provide clues, possibilities, and contradictions for granting the right to Education for

1 Os autores agradecem o financiamento da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (Fundect).

indigenous people with disabilities, and the challenges include meeting specific educational needs and sociocultural differences.
Keywords: Indigenous school education. special education. fundamental rights.

RESUMEN
Este texto se centra en el derecho a educación de indígenas con discapacidad. En particular, pretende analizar la producción político-normativa brasileña sobre las interfaces de la Educación Escolar Indígena y la Educación Especial. Desde el punto de vista metodológico, se trata de un estudio cualitativo, que utiliza fuentes documentales nacionales sobre el derecho fundamental a educación de los pueblos indígenas y de las personas con discapacidad. Los datos fueron sistematizados utilizando el Protocolo de Producción de Datos Documentales (PPDD) – Versión Preliminar. Los resultados mostraron que las interfaces Educación Escolar Indígena y la Educación Especial están previstas en cuatro documentos, que señalan pistas, posibilidades y contradicciones para la concesión del derecho a educación de indígenas con discapacidad, cuyos desafíos son la atención a las necesidades educativas específicas y a las diferencias socioculturales.
Palabras clave: Educación escolar indígena. educación especial. derechos fundamentales.

1 INTRODUÇÃO

Os direitos fundamentais dos cidadãos brasileiros são efeitos de reivindicações históricas. Marcada por lutas e resistências, em 1988, foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, passando a vigorar com os valores civis, políticos, econômicos, sociais e culturais que exercem a função de proteção da dignidade da pessoa humana.

O estabelecimento dos direitos fundamentais correspondem à constucionalização dos direitos humanos no âmbito nacional, fornecendo segurança jurídica ao Estado democrático de direito brasileiro. Dentre os direitos fundamentais destaca-se a educação. Conforme o artigo 205 da Constituição Federal, "a Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988).

Apesar de a previsão constitucional garantir o direito fundamental à educação a todas as pessoas, alguns agrupamentos humanos são, historicamente, marginalizados do processo de escolarização, seja pela invisibilização (intencional) do poder público, seja pela produção de marcadores sociais estigmatizantes.

Nessa perspectiva, a extensão deste artigo restringe-se ao direito à educação de indígenas com deficiência. No Brasil, as particularidades dos estudantes indígenas e dos estudantes com deficiência são sistematizadas por meio de duas modalidades de educação, respectivamente, a Educação Escolar Indígena e a Educação Especial.

A Educação Escolar Indígena é reconhecida como uma educação: a) "comunitária", conduzida pela própria comunidade de acordo com seus "projetos, concepções e princípios"; b) "intercultural, porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural, linguística" dos povos indígenas; c) "bilíngue e multilíngue", visto que há várias línguas indígenas, bem como a língua portuguesa, que faz parte de diversos contextos

indígenas; d) "específica e diferenciada, porque é concebida e planejada como um reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena" (Brasil, 1998, p. 24).

Por sua vez, a Educação Especial é uma modalidade de educação cujo público compreende estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Sob a égide da orientação inclusiva, a Educação Especial "perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comum do ensino regular" (Brasil, 2008, p. 11).

As articulações entre Educação Escolar Indígena e da Educação Especial são construções recentes na política educacional brasileira (Sá; Ribeiro; Gonçalves, 2023), oriundas de movimentos complexos de universalização do direito à educação e de defesa do atendimento às especificidades dos estudantes no processo de escolarização (Nozu, 2017).

Como dispõem Sá e Caiado (2018, p. 402):

> Pela legislação atual, a Educação Especial e a Educação Escolar Indígena são consideradas um direito social e, nas últimas décadas, diversos documentos vêm norteando essas duas modalidades de Educação. Assim, torna-se fundamental apresentar os conceitos encontrados nas políticas sobre a Educação Especial e a Educação Escolar Indígena e como essa interface se configura no texto legal.

Diante desse quadro, objetiva-se analisar a produção político-normativa brasileira sobre as interfaces da Educação Escolar Indígena e da Educação Especial. Trata-se de um exercício analítico para compreender, documentalmente, a elucidação do direito à educação de indígenas com deficiência.

2 CAMINHOS INVESTIGATIVOS

No que tange aos caminhos investigativos adotados para a consecusão do objetivo pretendido, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, tendo como fontes dados documentais.

A pesquisa qualitativa constitui-se em investigação que se concentra na compreensão e interpretação dos significados e das experiências. Assim, essa abordagem busca explorar a complexidade e a subjetividade dos fenômenos estudados em vez de quantificá-lo ou generalizá-lo estatisticamente (Gamboa, 2013).

Nesta pesquisa, os documentos constituíram-se como materialidade para a análise do direito à educação de indígenas com deficiência. Os documentos podem ser classificados como fontes primárias, ou seja, sem nenhum tipo de análise prévia (Severino, 2007).

Segundo Lüdke e André (1986), a análise documental sob a ótica qualitativa se caracteriza em um procedimento que se vale de técnicas específicas para compreensão de variados tipos de documentos, bem como adota critérios rigorosos durante o processo de seleção, produção, análise e interpretação dos dados.

Este estudo fez uso de documentos públicos, escritos, de cunho político, orientativo ou normativo, disponíveis *on-line* para consulta na íntegra. Para o levantamento da documentação nacional, foram consultados, principalmente, os *sites* do Planalto (https://www4.planalto.gov.br/legislacao) e do Ministério da Educação (https://portal.mec.gov.br/), sobretudo, neste último, em abas da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão. Além destas bases, foram realizadas consultas a documentos no acervo do Museu do Índio da Fundação Nacional do Índio (http://base2.museudoindio.gov.br).

Os documentos foram selecionados considerando a ênfase nos direitos dos povos indígenas e das pessoas com deficiência, em particular, o direito à educação — Educação Escolar Indígena e Educação Especial. Ainda, é relevante destacar que a seleção foi orientada conforme a literatura especializada estudada previamente. Em face desses preceitos, foram selecionados 12 documentos.

O *corpus* tem como documento inicial a Constituição Federal Brasileira de 1988, cujos direitos e garantias fundamentais estão previstos no Título II, dentre eles o direito à educação; e como documento mais recente, o texto da II Conferência de Educação Escolar Indígena, de 2018. O Quadro 1 apresenta os documentos selecionados.

Documento	Ano
Constituição Federal	1988
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	1996
Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas	1998
Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica	2001
Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2008
Documento Final da I Conferência de Educação Escolar Indígena	2009
Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial	2009
Decreto n.º 7.611/2011	2011
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena	2012
Plano Nacional de Educação 2014–2024	2014
Lei Brasileira de Inclusão – Estatuto da Pessoa com Deficiência	2015
Deliberações Priorizadas na II Conferência de Educação Escolar Indígena	2018

Quadro 1. *Corpus* documental
Fonte: Elaboração própria.

Para a sistematização das informações dos documentos selecionados foi utilizado o Protocolo de Produção de Dados Documentais (PPDD) – Versão Preliminar, de Nozu, Silva e Rebelo (2023). Trata-se de um instrumento, organizado em três partes, para: caracterização do documento; indicação dos critérios de seleção do documento; e descrição do documento, com ênfase no objeto de estudo.

Após registradas as informações no PPDD – Versão Preliminar, a descrição e a análise foram pautadas em dois eixos para discussão do direito à educação de indígenas com deficiência: o primeiro, contextualiza aspectos das modalidades de Educação Escolar Indígena e de Educação Especial; o segundo, adentra nas intersecções político-normativas da Educação Escolar Indígena e da Educação Especial.

3 DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E À EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nesta seção, a título de contextualização, inicialmente, será elucidado o direito à Educação Escolar Indígena. Na sequência, passar-se-á para a apresentação do direito à Educação Especial.

A Constituição Federal de 1988 garantiu aos povos indígenas o direito às identidades, com seus saberes, línguas, culturas, tradições, modos de viver. Nessa direção, o artigo 210, em seu § 2º, destaca que "[...] 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" (Brasil, 1988).

O Congresso Nacional, após quase uma década da promulgação da Carta Magna, promulgou, em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Particularmente quanto à Educação Escolar Indígena, o artigo 78 da LDB prevê, em seu *caput*, que "[...] 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 bilingüe e intercultural aos povos indígenas" (Brasil, 1996).

A Educação Escolar Indígena prevista no *caput* do artigo 78 da LDB tem como objetivos: "[...] 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", bem como "[...] 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" (Brasil, 1996).

Destaca-se a inadequação do termo "índio", terminologia criada pelo imaginário do colonizador que inferioriza a amplitude e complexidade dos povos indígenas brasileiros. O uso dessa palavra direciona uma ofensa não só ao indivíduo, mas a di-

versos povos indígenas que têm suas especificidades, crenças, economias, políticas, tradições e culturas (Munduruku, 2017).

Em 1998, o Ministério da Educação (MEC), com a união de esforços de professores indígenas e não indígenas e um assessoramento diferenciado, elaborou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), que visa flexibilizar o currículo com respeito à diversidade étnica e ao pluralismo linguístico e intercultural indígena. Assim:

> Para que essas tarefas possam ser levadas a cabo, é preciso um ambiente plural e intenso de discussão e reflexão sobre os significados embutidos na expressão "uma escola indígena especifica, diferenciada e de qualidade", de modo que tal expressão seja utilizada, não como um mero jargão da área, mas, sim, para descrever quais devem ser, de fato, seus reais atributos (Brasil, 1998, p. 13).

Desse modo, esse documento ganha destaque ao dimensionar os princípios da Educação Escolar Indígena: interculturalidade, bilinguísmo/multilinguísmo, organização comunitária e territorialidade, projetos político-pedagógicos específicos (Brasil, 1998). Ainda, reflete o fortalecimento dos laços de pertencimento identitário dos estudantes com seus grupos sociais de origem.

Em 2009, a I Conferência de Educação Escolar Indígena (CONEEI) é realizada em Luziânia, Goiás, com o intuito de compreender o contexto indígena e aperfeiçoar o ensino intercultural. A partir da CONEEI fica explícito que a Educação Escolar Indígena como um direito é:

> [...] caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas, pela vital associação entre escola / sociedade / identidade, e em consonância com os projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena (Brasil, 2009a, p. 2).

A Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) n.º 5, de 22 de junho de 2012, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, que, em consonância com o seu artigo 1º, "estão pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena" (Brasil, 2012a, p. 2). Quanto aos princípios, o parágrafo único do artigo 3º do documento indica que a Educação Escolar Indígena "deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos" (Brasil, 2012a, p. 3).

Dentre os avanços obtidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, o *status* de "escola indígena" inova, de modo a induzir a necessária implementação da formação de docentes indígenas, de currículo específico e da flexibilização para atender a cada comunidade escolar indígena.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (2014–2024), dentre suas estratégias, destaca as especificidades da educação nas comunidades indígenas, reitera o direito à educação infantil e ao ensino fundamental para os estudantes indígenas nas respectivas comunidades, bem como a interação entre escola e ambiente comunitário (Brasil, 2014).

Em 2016, foi iniciada uma mobilização para a realização da II CONEEI. Preocupado com o rumo da Educação Escolar Indígena, o Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena comandou sucessivas ações nacionais, estaduais e municipais a fim de evitar retrocessos na educação. Esse movimento garantiu a execução da II CONEEI (Baniwa, 2019), a qual contou com mais de 800 atores na sua realização (dentre os quais, representantes de 305 etnias indígenas). Os debates apontavam para os desafios para garantir as demandas referentes aos princípios da Educação Escolar Indígena.

O documento detalha a realidade de escolas indígenas no Brasil e apresenta uma proposta pedagógica diferenciada de consolidação do direito à educação de crianças e adolescentes indígenas (Brasil, 2018). O documento da II CONEEI elencou 25 propostas aprovadas e priorizadas, dentre as quais destacam-se: "[...] leis para a criação das categorias de Escola Indígena e Professor Indígena [...]" (Brasil, 2018) — tais categorias afetam a maneira como os financiamentos serão destinados, bem como a valorização no processo de seleção dos docentes. Ainda, o documento prioriza a criação de "[...] sistemas próprios de ensino [...] que assegurem a implantação da Política dos Territórios Etnoeducacionais" (Brasil, 2018), de modo a resguardar a participação dos povos indígenas na formulação e implementação dessa política.

Destarte, o direito à Educação Escolar Indígena, respaldado por diversos documentos político-normativos, representa um passo para a promoção do reconhecimento da diversidade cultural dos povos indígenas. Tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a LDB asseguram a oferta de uma educação específica e diferenciada para os povos indígenas, pautada no respeito à sua identidade cultural, valores e tradições.

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação na Educação Básica e o PNE (2014-2024) asseguram a proteção e promoção dos direitos educacionais das comunidades indígenas. Destacam-se também a importância das Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena, como a I CONEEI, realizada em 2009, e a II CONEEI, em 2018, que foram espaços significativos de diálogo e articulação entre representantes indígenas, sociedade civil e poder público para o aprimoramento das políticas educacionais voltadas para os povos originários do país.

Por sua vez, o direito à educação da pessoa com deficiência no Brasil, em seu percurso histórico, é alçado a um patamar mais elevado com o advento da Constituição Federal de 1988. Além das previsões universais quanto ao direito à educação, com "[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (Brasil, 1988),

a Constituição Federal garante, no artigo 208, inciso III, "atendimento educacional especializado" às pessoas com deficiência, "preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1988).

Este atendimento educacional especializado (AEE) é compreendido, atualmente, como um suporte para a escolarização dos estudantes da Educação Especial no contexto das escolas comuns (Agrelos, 2021).

Em 1996, a Educação Especial recebeu um capítulo específico na LDB. Portanto, a Educação Especial, segundo o artigo 58, passa a ser uma modalidade de Educação Escolar "[...] oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (Brasil, 1996). Já o artigo 59 prevê que os sistemas de ensino deverão assegurar aos estudantes da Educação Especial:

> I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
>
> II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
>
> III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
>
> IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
>
> V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996).

Como declaram Sá e Caiado (2015, p. 116), "[...] o direito à educação escolar de todas as pessoas, inclusive aquelas que possuem algum tipo de deficiência, compreende as dimensões de matrícula, permanência, acesso ao currículo, participação social e formação humana".

No ano de 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica dispõem, em seu artigo 2º, que "[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos" (Brasil, 2001). É a partir desse contexto histórico que a política educacional brasileira passa a assumir, por meio de programas e ações, de forma mais enfática, o compromisso por uma educação inclusiva dos estudantes público da Educação Especial.

Nessa direção, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é lançada com o compromisso pelo acesso, participação e aprendizagem, na escola comum, do público da Educação Especial — que compreende estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008). Este público é definido pelo documento da seguinte forma:

> [...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008, p. 9).

A Política de 2008 enfatiza o papel do AEE, que deve ser complementar e suplementar à escolarização dos estudantes da Educação Especial (Brasil, 2008). Para estabelecer a operacionalização do AEE, o MEC, via CEB/CNE, por meio da Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009, instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial. Em seu artigo 1º, indica-se que os sistemas de ensino:

> [...] devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2009b).

A mesma resolução institui no artigo 2º que

> O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (Brasil, 2009b).

A prioridade é que o AEE seja realizado no espaço das salas de recursos multifuncionais (SRMs), no contraturno da escolarização (Brasil, 2009). Entretanto, as pesquisas têm advertido que o modelo de AEE em SRMs não atende a muitas realidades educacionais, sobretudo das escolas dos campos, das águas e das florestas (Nozu, 2023; Nozu; Sá; Damasceno, 2019).

O Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe, no artigo 1º, o dever do Estado de assegurar um sistema educacional inclusivo, o aprendizado ao longo da vida, a não discriminação, dentre outras medidas que promovam o desenvolvimento

social e acadêmico dos estudantes da Educação Especial (Brasil, 2011). O artigo 2º impulsiona uma Educação Especial para a eliminação de barreiras que possam dificultar o desenvolvimento do estudante no decorrer do processo de escolarização (Brasil, 2011). Por sua vez, o artigo 5º, § 3º, define as SRMs como "[...] ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado" (Brasil, 2011).

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (2014–2024) fomenta a escolarização dos estudantes da Educação Especial e a construção de um sistema educacional inclusivo. A meta 4 é direcionada para o público da Educação Especial, no sentido de:

> Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

Para o gozo dos direitos fundamentais da pessoa com deficiência, foi editada em 5 de julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI). O artigo 2º da LBI adota o termo "pessoa com deficiência" (Brasil, 2015). A nova terminologia ressignifica o conceito de deficiência como produto de interações entre as pessoas com deficiência e as barreiras sociais e ambientais.

No que diz respeito ao direito à educação da pessoa com deficiência, a LBI, em seu artigo 28, frisa o dever do poder público de proporcionar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. Ainda, prevê a aprendizagem ao longo da vida, resguarda a necessidade de acessibilidade e a articulação intersetorial a fim de garantir a inclusão (Brasil, 2015).

No decorrer da análise dos documentos relacionados ao direito à Educação Especial, percebe-se o direcionamento para a escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na sala de aula comum, com garantia de AEE, sobretudo no formato de SRMs (Nozu, 2017). Nesse processo, urge atuar na remoção de barreiras e na promoção de acessibilidade, com vistas à construção de um sistema educacional inclusivo.

A transversalidade da Educação Especial nas demais modalidades de ensino vem sendo debatida, a partir da perspectiva da educação inclusiva, para os povos dos campos, das águas e das florestas (Nozu, 2023). No que concerne aos estudantes indígenas com deficiência, a pauta é reconhecida como uma demanda singular e específica (Bruno; Sá; Souza, 2021). A seção subsequente tratará dessa discussão.

4 INTERFACES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: À GUISA DE CONSTRUÇÕES

Nesta seção, serão apresentadas as interfaces dos documentos político-normativos brasileiros da Educação Escolar Indígena e da Educação Especial, com vistas à compreensão do direito à educação do indígena com deficiência.

Para Nozu, Sá e Damasceno (2019, p. 54), as interfaces da Educação Escolar Indígena e da Educação Especial, "[...] no cenário da inclusão escolar, evocam reflexões complexas sobre os sujeitos, os tempos, os espaços e as práticas pedagógicas". Isso porque as interfaces são entendidas "[...] como um processo de hibridização, ou seja, uma articulação de processos educativos distintos invocada para dar respostas a determinadas demandas em condições específicas" (Nozu, 2017, p. 157).

Antes de adentrar nos documentos que explicitam as interfaces da Educação Escolar Indígena e da Educação Especial, cabe evidenciar um ponto de contato implícito que pode ser identificado sutilmente na LDB, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no Decreto n.º 7.611/2011 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, quando destacam a "transversalidade" da Educação Especial em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 1996, 2008, 2011, 2012), dentre os quais está a Educação Escolar Indígena.

Essas transversalidades da Educação Escolar Indígena e da Educação Especial podem ser conectadas também pelo fato de que:

> [...] ambas resultam de movimentos sociais contra os múltiplos processos de exclusão social; ambas evidenciam o reconhecimento da vida das pessoas e das suas necessidades básicas; ambas empreendem resistências contra as formas de assujeitamento; ambas buscam o empoderamento e a afirmação positiva de seus sujeitos (Nozu, 2017, p. 64).

De forma explítica, quatro documentos trazem pontos de contato entre a Educação Escolar Indígena e a Educação Especial: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, de 2012; o Plano Nacional de Educação (2014–2024), de 2014; e as Deliberações Priorizadas na II CONEEI, de 2018.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é o primeiro dispositivo que disciplina as interfaces Educação Escolar Indígena e Educação Especial (Brasil, 2008). Assim, indica a necessidade de atender de maneira específica aos indivíduos com deficiência que frequentam escolas indígenas, enfatizando a atenção em relação às diferenças socioculturais.

> A interface da Educação especial na Educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (Brasil, 2008, p. 19).

Trata-se de uma proposta que orienta o acesso, a participação e a aprendizagem em escolas indígenas de estudantes com deficiência. Nesse processo, é preciso atentar-se a um duplo desafio: o atendimento às necessidades educacionais específicas e às diferenças socioculturais (Nozu, 2017) dos estudantes indígenas com deficiência.

Essa Política de 2008 apresenta avanços, uma vez que reconhece a existência de pessoas indígenas com deficiência e que já estão frequentando as escolas indígenas brasileiras, conforme dados estatísticos do Censo Escolar (Sá; Ribeiro; Gonçalves, 2023). Porém,

> Embora a política de Educação especial vigente preconize que o AEE esteja de acordo com as especificidades socioculturais de cada grupo indígena (Brasil. MEC, 2008), essa situação não tem sido suficiente para garantir a escolarização de alunos indígenas com deficiência e o atendimento especializado adequado às especificidades socioculturais de cada grupo (Sá; Ribeiro; Gonçalves, 2023, p. 15).

Nessa direção, o Parecer CNE/CBE n.º 13, de 10 de maio de 2012, que orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, expõe entraves da Educação Especial na Educação Escolar Indígena:

> A Educação Especial nos contextos escolares indígenas tem se apresentado como um desafio crescente, tendo em vista a ausência de formação dos professores indígenas nesta área, a inadequação da estrutura dos prédios escolares, seus mobiliários e equipamentos; a falta de material didático específico, a falta de transporte escolar adequado, dentre outros aspectos que impossibilitam o atendimento às diferentes necessidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação (Brasil, 2012b, p. 32).

Em face deste diagnóstico, o Parecer CNE/CBE n.º 13/2012 exorta que as "políticas voltadas para esse atendimento especializado precisam ser elaboradas e postas em prática de acordo com a realidade sociocultural de cada comunidade indígena" (Brasil, 2012b, p. 19).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, de 2012, focalizam a Educação Especial em seu artigo 11. Sobre a oferta do AEE, o *caput* deste artigo chama a atenção para que os estudantes indígenas da Educação Especial tenham "[...] o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica nas escolas indí-

genas, por meio da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE)" (Brasil, 2012a, p. 5).

No parágrafo 1º do artigo 11, as Diretrizes expõem a necessidade de diagnóstico de demanda por Educação Especial nas comunidades indígenas, com vistas a ofertar um AEE com políticas específicas. Segue na íntegra:

> § 1º O Ministério da Educação, em sua função indutora e executora de políticas públicas educacionais, articulado com os sistemas de ensino, deve realizar diagnósticos da demanda por Educação Especial nas comunidades indígenas, visando criar uma política nacional de atendimento aos estudantes indígenas que necessitem de atendimento educacional especializado (AEE) (Brasil, 2012a, p. 5-6).

O parágrafo 2º do artigo 11 destaca o quesito da acessibilidade:

> § 2º Os sistemas de ensino devem assegurar a acessibilidade aos estudantes indígenas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, por meio de prédios escolares, equipamentos, mobiliários, transporte escolar, recursos humanos e outros materiais adaptados às necessidades desses estudantes (Brasil, 2012a, p. 6).

Sobre a acessibilidade nas escolas indígenas, Silva (2014) revela que, de maneira geral, é extremamente precária e, na maioria das vezes, o descaso do poder público invisibiliza cada vez mais os sujeitos com deficiência que são indígenas. Conforme dados de pesquisa empírica do autor:

> Não foram constatados, em nenhuma escola, mecanismos de acessibilidade arquitetônica e urbanística para os alunos com alguma deficiência. Não existem instalações, equipamentos e mobiliários que eliminem as barreiras de locomoção. As escolas, de uma forma geral, mostram inadequação dos espaços [...]. Nas SRMs também faltam materiais pedagógicos, equipamentos, recursos e mobiliários adequados às deficiências (Silva, 2014, p. 122-123).

Ainda, o parágrafo 3º do artigo 11 das Diretrizes resguarda o princípio de uma educação diferenciada, com observância a uma abordagem pedagógica que valorize a diversidade cultural dos povos originários. Além disso, o parágrafo 4º do mesmo artigo garante a Língua Brasileira de Sinais para os escolares indígenas que dela necessitem:

> § 3º No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido por meio da utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a Língua Brasileira de Sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa e da língua indígena, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso voltada à garantia da Educação de qualidade sociocultural como um direito dos povos indígenas.
> § 4º Para que o direito à aprendizagem dos estudantes indígenas da Educação Especial seja assegurado, é necessário também que as instituições de pesquisa desenvolvam estudos com o objetivo de identificar e aprimorar a Língua Brasileira de Sinais ou outros sistemas de comunicação próprios utilizados entre pessoas surdas indígenas em suas respectivas comunidades (Brasil, 2012a, p. 6).

O parágrafo 5º do artigo 11 das Diretrizes alude ao princípio de uma educação comunitária, que conduz, a partir do local da cultura, a avaliação das necessidades educacionais específicas dos estudantes indígenas.

> § 5º Na identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes indígenas, além da experiência dos professores indígenas, da opinião da família, das questões culturais, a escola indígena deve contar com assessoramento técnico especializado e o apoio da equipe responsável pela Educação Especial em parceria com as instâncias administrativas da Educação Escolar Indígena nos sistemas de ensino (Brasil, 2012a, p. 6).

A previsão supracitada constitui-se condição essencial para resistir à "produção sociocultural da deficiência" (Nozu, 2017, p. 157), sobretudo da deficiência intelectual — com maior incidência nas estatísticas do Censo Escolar (Ribeiro, 2020). Assim, a identificação e a avaliação das necessidades educacionais específicas dos estudantes indígenas devem ocorrer com instrumentos e procedimentos atentos às "diferenças socioculturais" (Brasil, 2008). Como explicam Sá e Caiado (2015, p. 134), "[...] é necessário exercitar a autonomia e o empoderamento dos alunos com deficiência, de seus professores e de familiares, para que reivindiquem o respeito aos direitos daqueles que precisam de respostas diferentes frente às suas necessidades especiais e culturais".

O parágrafo 6º do artigo 11 das Diretrizes indica que "[...] o atendimento educacional especializado na Educação Escolar Indígena deve assegurar a igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão com sucesso dos estudantes que demandam esse atendimento" (Brasil, 2012a, p. 6). Infelizmente, a garantia de acesso e permanência não é fato para todos os escolares indígenas, haja vista que a Educação Escolar Indígena com interface na Educação Especial tem enfrentado muitas demandas, principalmente nas barreiras existentes na sociedade, o que impossibilita o desenvolvimento do estudante indígena que necessita do AEE (Silva, 2014; Sá, 2015).

O Plano Nacional de Educação (2014–2024) é o terceiro documento que sinaliza pontos de contato entre a Educação Escolar Indígena e a Educação Especial. Inicialmente, aludindo à expansão das matrículas no ensino médio integrado e no ensino profissional, a meta 3 atenta-se às "[...] peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência" (Brasil, 2014).

De modo mais específico, em sua meta 4, o Plano dispõe sobre dois aspectos das interfaces da Educação Escolar Indígena e da Educação Especial: a implantação de SRMs e a formação de professores. *In verbis*: "[...] 4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas" (Brasil, 2014).

Importante observar que o texto, por se tratar de um documento amplo, não abarcou a diversidade dos povos indígenas com deficiência e suas especificidades. Neste sentido, Sá e Caiado (2018, p. 405) problematizam:

> Observa-se que na versão final do texto apresenta avanço quando considera que os povos indígenas também têm alunos que são público-alvo da Educação especial. Porém, apresenta falhas quando reduz a Educação especial as salas de recursos multifuncionais; quando não especifica quem serão os professores formados no AEE para atuar dentro das comunidades indígenas e fere o princípio de autonomia da escola indígena quando transfere o modelo instituído da Educação especial da população não indígena.

Silva (2014) corrobora isso afirmando que há falta de formação de professores indígenas em demandas específicas com respeito à interculturalidade. Portela (2019) alega que a formação de professores indígenas acontece na cidade junto com os professores não indígenas, sendo que os interesses da pluralidade do alunado indígena não são abarcados nessa formação.

As Deliberações Priorizadas na II CONEEI é o quarto documento e o mais atual. Este documento passou por consultas aos representantes dos povos indígenas em diversos níveis (municipais, estaduais e nacionais), a fim de construírem políticas pautadas nos princípios da Educação Escolar Indígena. Dentre as 25 propostas aprovadas e priorizadas, a 20ª proposta contempla as interfaces da Educação Escolar Indígena e da Educação Especial, de modo que disciplina:

> Que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam e executem a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com a contratação de professor(a) indígena auxiliar, além do apoio de equipes pedagógicas multiprofissionais nas escolas indígenas, de modo a atender aos estudantes indígenas com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, ao longo de toda a Educação Básica, assegurando formação específica aos(as) professores(as) indígenas, uso das línguas de sinais indígenas em sala de aula, bem como acessibilidade e permanência, infraestrutura, equipamentos e materiais didáticos e paradidáticos específicos, mediante a consulta livre e esclarecida, respeitando as demandas de cada povo indígena (Brasil, 2018, [n. p.]).

Dessas Deliberações Priorizadas (Brasil, 2018), destacamos cinco pontos. O primeiro é a previsão de "[...] oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com a contratação de professor(a) indígena auxiliar" (Brasil, 2018, [n. p.]). Trata-se de importante previsão para as possíveis mediações culturais e didático-pedagógicas para o AEE no contexto da Educação Escolar Indígena, sobretudo pelo fato de que as pesquisas têm revelado que os professores que atuam nesse serviço não são indígenas (Silva, 2014; Portela, 2019). Tendo em vista a lacuna deixada no documento, uma vez que não há especificidade quanto as atribuições e as competências desse profissional, cabe indagar: quais seriam as atribuições e o perfil deste "professor (a) indígena auxiliar" na realização do AEE?

O segundo ponto é a previsão de "[...] apoio de equipes pedagógicas multiprofissionais nas escolas indígenas" (Brasil, 2018, [n. p.]), tendo em vista a complexidade das interfaces, cujo olhar pedagógico plural e intercultural mostra-se como uma potência para favorecer o processo de escolarização de indígenas com deficiência. Porém, também resta indagar: como se daria a composição e as formas de atuação destas "equipes pedagógicas multiprofissionais nas escolas indígenas" para o atendimento dos estudantes indígenas público da Educação Especial?

O terceiro ponto é a atualização das Deliberações Priorizadas (Brasil, 2018), que já fazem uso da expressão "transtorno do espectro autista" em vez de transtornos globais do desenvolvimento.

O quarto ponto a ser considerado é o avanço da previsão de "uso das línguas de sinais indígenas em sala de aula" (Brasil, 2018, [n. p.]), em detrimento da Língua Brasileira de Sinais, enunciada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Brasil, 2012a).

Por fim, o quinto e último ponto é a exortação de que o AEE na Educação Escolar Indígena deve proceder "[...] mediante a consulta livre e esclarecida, respeitando as demandas de cada povo indígena" (Brasil, 2018, [n. p.]), a qual frisa a necessidade de a Educação Especial Indígena ser uma construção a partir das demandas dos povos indígenas, e não como mera transposição de uma proposta "urbanocêntrica" colonizadora dos/nos espaços escolares indígenas.

É possível evidenciar a recenticidade das interfaces Educação Escolar Indígena e Educação Especial nos documentos político-normativos brasileiros na área da educação. Nessa construção, é importante atentar-se às lacunas existentes tanto nos documentos político-normativos da Educação Escolar Indígena quanto nos da Educação Especial, bem como nos das interfaces. Quando confrontados com as pesquisas empíricas que tratam da temática, é posssível verificar que a garantia da escolarização aos estudantes indígenas com deficiência possui muitas arestas deslocadas das realidades das comunidades. Portanto, é preciso aprender que:

> [...] conhecer a realidade é fundamental para a formulação e implementação de propostas que promovam a superação dos desafios. Nessa direção, faz-se necessário conhecer a realidade diferenciada que existe nas escolas do campo, dentre elas: escolas de assentamentos, terras indígenas e de áreas remanescentes de quilombos. Necessário, também, o diálogo com os movimentos sociais para conhecer as vivências que trazem e o projeto de educação que debatem, para nos colocarmos juntos na garantia do direito à educação escolar também para os alunos com deficiência (Caiado; Gonçalves; Sá, 2016, p. 340).

A construção das interfaces da Educação Escolar Indígena e da Educação Especial, para a garantia do direito à educação de indígenas com deficiência, sinaliza desafios de articulação dos princípios da igualdade, da diferença, da inclusão e da justiça social. Nessa perspectiva, urge avançar na efetivação de uma "Educação Especial Indígena com

hibridizações atinentes a uma proposta de educação escolar ancorada nas diferenças culturais e linguísticas de cada povo indígena" (Nozu; Petelin; Sá, 2023, p. 428).

Urge ouvir os povos indígenas e pessoas com deficiência na elaboração de documentos político-normativos relacionados às interfaces da Educação Escolar Indígena e da Educação Especial, uma vez que este ato reside na garantia da eficácia e da adequação dessas políticas às necessidades e realidades específicas desses grupos. Ao envolver os próprios indivíduos e grupos diretamente afetados por essas políticas nas etapas de formulação, implementação e avaliação, é possível obter *insights* valiosos e contextuais que contribuem para a construção de políticas mais inclusivas e sensíveis às suas demandas (Baniwa, 2019).

No caso dos povos indígenas, a escuta atenta de suas lideranças, representantes e membros das comunidades é essencial para compreender suas particularidades culturais, linguísticas e educacionais. Os conhecimentos tradicionais e as práticas pedagógicas ancestrais podem oferecer abordagens únicas e eficazes para a educação de suas crianças e jovens, que muitas vezes não são contempladas pelos modelos educacionais convencionais. Portanto, ao incorporar as perspectivas dos povos indígenas, é possível desenvolver políticas educacionais que respeitem e valorizem suas identidades culturais, promovendo assim uma educação escolar mais significativa e contextualizada (Baniwa, 2019).

De igual modo, ao envolver pessoas com deficiência na elaboração de políticas da Educação Especial, é possível considerar suas necessidades específicas, experiências e aspirações. Isso pode incluir questões relacionadas à acessibilidade física, comunicacional, curricular, entre outros aspectos. O diálogo direto com indivíduos com deficiência e suas organizações representativas permite identificar as barreiras enfrentadas no ambiente educacional e propor soluções para garantir sua participação plena e equitativa no processo educativo.

5 CONCLUSÃO

O presente artigo almejou a análise da produção político-normativa brasileira sobre as interfaces da Educação Escolar Indígena e da Educação Especial, de modo a compreender o direito fundamental à educação dos indígenas com deficiência, a partir da Constituição Federal de 1988.

Para tanto, foram analisados 12 documentos de cunho político, orientador e/ou normativo. Destes, apenas quatro aludem às especificidades de estudantes indígenas com deficiência (Brasil, 2008, 2012a, 2014, 2018). As materialidades textuais nas interfaces da Educação Escolar Indígena e da Educação Especial enfatizam um duplo desafio: o atendimento às necessidades educacionais específicas e às diferenças socioculturais dos estudantes indígenas com deficiência.

Embora os documentos tragam elementos importantes para a garantia do direito à educação do estudante indígena com deficiência, é necessário transpô-los, para que sejam ressignificados a partir das realidades das comunidades indígenas. Assim, o devir de uma Educação Especial Indígena evoca uma pluralidade de construções sociais, culturais e pedagógicas, considerando a diversidade dos povos e dos contextos indígenas.

Nesse processo, é imprescindível conceber que a luta pelo direito à educação de indígenas com deficiência não ocorre de forma desvinculada de reivindicações mais amplas por dignidade, território e justiça social.

REFERÊNCIAS

AGRELOS, C. S. T. **Configurações dos serviços de apoio na classe comum nas redes municipais de ensino da região da Grande Dourados**. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

BANIWA, G. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: Morula: Laced, 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 1 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2014.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução n.º 5, d**e 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer n.º 13, de 10 de maio de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Final da I Conferência de Educação Escolar Indígena**. Luziânia, GO: CONEEI/MEC, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Deliberações Priorizadas na II Conferência de Educação Escolar Indígena**. Luziânia, GO: CONEEI/MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducEspecial.pdf. Acesso em: 4 abr. 2022.

BRUNO, M. M. G.; SÁ, M. A.; SOUZA, I. R. C. S. Pontos e contrapontos da articulação entre Educação Especial e Educação Escolar Indígena. *In*: NOZU, W. C. S.; SILVA, A. M. da; AGRELOS, C. S. T. (org.). **Pesquisas em Educação Especial em Mato Grosso do Sul**. São Carlos, SP: Pedro & JoãoEditores, 2021. p. 45-61.

CAIADO, K. R. M.; GONÇALVES, T. G. G. L.; SÁ, M. A. Educação escolar no campo: desafios à educação especial. **Linhas Críticas**, v. 22, n. 48, p. 324-345, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.26512/lc.v22i48.4887. Acesso em: 20 set. 2021.

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. *In*: SANTOS FILHO, J. C; GAMBOA, S. S. (org.). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2013. p. 83-107.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MUNDURUKU, D. Povos indígenas do Brasil. **Nonada**, Porto Alegre, n. 1, nov. 2017. Disponível em: https://www.nonada.com.br/2017/11/daniel-munduruku-eu-nao-sou-indio-nao-existem-indios-no-brasil/. Acesso em: 25 ago. 2023.

NOZU, W. C. S. **Educação Especial e Educação do Campo:** entre porteiras marginais e fronteiras culturais. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

NOZU, W. C. S. Carta ao esperançar: por uma educação inclusiva e específica nas escolas do campo, das águas e das florestas. *In*: CAPELLINI, V. L. M. (org.). **Cartas para o novo governo sobre a educação especial naperspectiva inclusiva**. São Paulo, SP: CulturaAcadêmica, 2023. p. 49-53.

NOZU, W. C. S.; ICASATTI, A. V.; BRUNO, M. M. G. Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Inclusão Social**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 21-34, jul./dez. 2017.

NOZU, W. C. S., PETELIN, K. P.; SÁ, M. A. Produção científica brasileira nas interfaces educação especial e educação escolar indígena. **Perspectivas em Diálogo*:*** Revista de Educação e Sociedade, v. 10, n. 24, p. 413-433, 2023, 413-433. Disponível em: https://doi.org/10.55028/pdres.v10i24.19008. Acesso em: 01 fev. 2024.

NOZU, W. C. S.; SÁ, M. A.; DAMASCENO, A. R. Educação Especial em Escolas do Campo e Indígenas: configurações em microcontextos brasileiros. **RTPS**, v. 4, n. 7, p. 51-64, dez. 2019.

NOZU, W. C. S.; SILVA, A. M. REBELO, A. S. .**Protocolo de Produção de Dados Documentais(PPDD)**: Versão Preliminar. Dourados, MS: GEPEI, 2023.

PORTELA, S. M. C. **Identidade profissional do professor que atua na sala de recurso multifuncional**: estudo a partir de uma escola estadual indígena em Roraima. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2019.

RIBEIRO, E. A. **Inclusão de camponeses público-alvo da educação especial em escolas daregião da grande Dourados**. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) –Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

SÁ, M. A. de. **Educação e escolarização da criança indígena com deficência em Terra Indígena Araribá**. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SÁ, M. A.; CAIADO, K. R. M. Interface da educação especial com a educação escolar indígena: a invisibilidade dos alunos indígenas com deficiência. *In*: BRUNO, M. M. G.; OLIVEIRA, O. V. de (org.). **Educação escolar indígena, diferença e deficiência**: (re) pensando práticas pedagógicas. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2015. p. 115-137.

SÁ, M. A.; CAIADO, K. R. M. Educação Especial na Educação Escolar Indígena: contribuições da pesquisadora Marilda Moraes Garcia Bruno. **Interfaces da Educação**, v. 9,n. 27, p. 399-417, 2018. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3132. Acesso em: 11 abr. 2022.

SÁ, M. A.; RIBEIRO, E. A.; GONÇALVES, T. G. G. L. Escolares indígenas com deficiência no Brasil: uma análise a partir do Censo Escolar da Educação Básica (2010, 2015 e 2020). **Rev. bras. estud. pedagog.**, Brasília, v. 104, e5234, p. 1-19, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5234. Acesso em: 3 ago. 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. ver. atual. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SILVA, J. H. **Formação de professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígenas**. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.