



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



REINALDO OLIVEIRA MENEZES

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA
INTERCULTURALIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
DO POVO BARÉ

Orientadora: Profa. Dra. Hellen Cristina Picanço Simas

Linha 3: Formação e Práxis do(a) Educador(a) Frente aos Desafios Amazônicos

MANAUS-AM

2024/2

REINALDO OLIVEIRA MENEZES

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA
INTERCULTURALIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
DO POVO BARÉ

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito para obtenção de título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Hellen Cristina Picanço Simas.

Linha 3: Formação e Práxis do(a) Educador(a) Frente aos Desafios Amazônicos.

Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) financiadora do PPGE/UFAM.

MANAUS-AM

2024/2

Ficha Catalográfica

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

M543p Menezes, Reinaldo Oliveira
Política de educação especial na perspectiva da interculturalidade no contexto da educação escolar indígena do povo Baré / Reinaldo Oliveira Menezes . 2024
327 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Hellen Cristina Picanço Simas
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Educação especial. 2. Educação escolar indígena. 3. Povo Baré. 4. Inclusão escolar. 5. Manaus. I. Simas, Hellen Cristina Picanço. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

Folha de Aprovação

REINALDO OLIVEIRA MENEZES

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO POVO BARÉ

Tese apresentado a Banca de Defesa, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Data da Defesa: 19/ 12/ 2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Hellen Cristina Picanço Simas – Orientadora
PPGE/UFAM
Presidente da Banca Examinadora

Profa. Dra. Michele Aparecida de Sá – UFMG
Membro Externa

Prof. Dr. Shelton Lima de Souza – UFAC
Membro Externo

Profa. Dra. Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel – PPGE/UFAM
Membra Interna

Profa. Dra. Sueli Aparecida do Nascimento Mascarenhas – PPGE/UFAM
Membra Interna

Dedicatória

Ao meu filho Davi Luiz, amor incondicional
In memoria Profa. Dra. Selma Barçal, mulher guerreira e amazônida
Aos povos indígenas Baré, minha eterna gratidão

Agradecimento

A Deus, toda honra e glória – por sustentar-me nas jornadas mais desafiadoras e iluminar os caminhos que me trouxeram até aqui.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM), pela oportunidade de contribuir para novos debates e reflexões que dialogam com a complexidade e a riqueza do contexto amazônico. Meu reconhecimento por ser um espaço que acolhe a diversidade de perspectivas e reforça a importância de se pensar a educação em nosso território.

À Profa. Valéria Weigel, por sua orientação nos estágios docentes, que foram fundamentais para minha formação acadêmica e pessoal. Sua dedicação e generosidade deixaram uma marca indelével no meu percurso.

Ao Grupo NEL-Amazônia, pela troca de experiência, pela convivência no coração da Amazônia e por me inspirar a aprofundar os olhares sobre a educação e os desafios da nossa região.

Aos colegas do doutorado – edital 2020 e 2021, com quem dividi reflexões, aprendizagens e momentos de partilha que enriqueceram esta caminhada.

Aos amigos Marcineuza, Ivanilde, Lysne e Naldo, pela amizade, apoio e presença constante, que tornaram os desafios mais leves e os momentos de celebração mais significativos.

À comunidade São Thomé, povo Baré, em especial à professora Miriam, ao senhor Abílio e ao líder comunitário, ancião e sábio, senhor Manoel, cujas histórias, saberes e vivências foram fundamentais para a construção deste trabalho. Minha eterna gratidão por me permitirem adentrar suas vivências e compartilhar suas riquezas culturais.

Aos meus familiares, minha mãe Eliana, que sempre acreditou em mim, e meus irmãos Leyla, Soraya, Ruy e Sandra, pelo amor, incentivo e suporte incondicional em cada etapa desta jornada.

Aos alunos da E.E. Prof. Antônio Carlos da Silva Natalino, por compartilharem comigo suas vivências, desafios e sonhos. Vocês foram uma fonte constante de aprendizado e inspiração.

Aos colegas e amigos da Escola Natalino, professores Alessandro (Sociologia), Analú (Língua Portuguesa), Monique (Língua Espanhola), Roze (Física), Rosi Esbell (Química), Ivanilde (Língua Portuguesa), Jeane, Jardel e Cristiano (Matemática), Willian (Física e Química), Mozarildo (História), Jefferson e Claudemir (História), Luéliton (Biologia), e aos profissionais Sandra e Harlen (Apoio Pedagógico).

E, a todos que compõem a comunidade escolar ACN, meu muito obrigado pelo companheirismo, pelas trocas enriquecedoras e pela construção de memórias que levarei comigo para sempre.

Ao prof. Lúcio Santana, meu eterno coordenador, grato pelas partilhas, muito obrigado.

À minha orientadora, Profa. Dra. Hellen Cristina Picanço Simas, por caminhar comigo durante esses quatro anos, oferecendo orientação, confiança e apoio.

Ao professores da banca de defesa, Profa. Dra. Michele Aparecida de Sá da UFMG e Prof. Dr. Shelton Lima de Souza da UFAC, membro externo. Profa. Dra. Valeria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel e Profa. Dra. Sueli Aparecida do Nascimento Mascarenhas, professores do PPGE/UFAM, a todos vocês, minha admiração, respeito e apreço, muito obrigado.

A toda a equipe médica que esteve e continua ao meu lado nesta jornada, oferecendo cuidado, apoio e dedicação, minha profunda gratidão.

Ao jovem Willian (*Apigwa Kimribwa*), futuro doutor das leis, por me acompanhar até a comunidade São Thomé, meu respeito e admiração, muito obrigado.

A todos aqueles que estiveram ao meu lado nos momentos mais difíceis da minha vida, especialmente durante o período de tratamento de saúde. Suas palavras de conforto, gestos de solidariedade e orações me deram força para continuar.

Àqueles que, direta ou indiretamente, torceram por mim, seja por meio de palavras de encorajamento, pensamentos positivos ou gestos silenciosos de apoio. A todos vocês, meu sincero e profundo agradecimento.

Ao meu filho, Davi Luiz Rocha Menezes, por ser a luz da minha vida, a força que me impulsiona e a razão pela qual enfrento cada desafio com coragem. Seu sorriso e sua presença foram meu maior alívio nos momentos difíceis e minha maior inspiração para seguir em frente.

Por fim, dedico este trabalho ao sonho de uma educação inclusiva e transformadora, especialmente para aqueles que vivem na Amazônia e nas margens dos nossos rios. Que nossa luta continue, porque cada passo importa.

Meu muito obrigado

Epígrafe

No mundo contemporâneo a interculturalidade e a inclusão deveriam ser essenciais, onde a educação transcendesse a simples transmissão de conhecimentos, transformando-se em uma viagem reflexiva que abrace a diversidade e valorize cada aprendiz em sua singularidade.

Ela nos desafia a refletir se estamos cultivando as habilidades necessárias – criatividade, pensamento crítico, adaptabilidade – não só para carreiras futuras, mas também, para sermos cidadãos conscientes em uma sociedade dinâmica e complexa.

A educação nos convoca a construir pontes de compreensão e colaboração em um cenário em constante transformação, incentivando-nos a reconhecer e valorizar cada voz e potencial, rumo a um futuro inclusivo e diversificado.

Reinaldo Menezes

MENEZES, R. O. **Política de Educação Especial na perspectiva da Interculturalidade no contexto da Educação Escolar Indígena do povo Baré.** Tese [Doutorado em Educação] – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2024.

RESUMO

O presente trabalho aborda a questão da política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no contexto intercultural do povo Baré. Frente a essa realidade escolar dos educandos indígenas com deficiência, temos os seguintes **questionamentos de investigação**: Como abordar a Educação Especial na Perspectiva Intercultural para garantir um atendimento educacional especializado voltado para os indígenas com deficiência? Qual é a cosmovisão dos indígenas em relação à deficiência? Como devem ser conduzidos o trabalho pedagógico e o atendimento especializado para atender a essas demandas na educação escolar indígena? E para responder esta investigação, nosso **objetivo geral** da pesquisa é discutir a Política de Educação Especial na Perspectiva da Interculturalidade no contexto da Educação Escolar Indígena. Deste modo, temos como objetivos específicos para aprofundar e subsidiar o objetivo geral: a) analisar a Educação Escolar Indígena e Educação Especial/Inclusiva no Brasil e no Amazonas; b) descrever as propostas de interculturalidade no campo da Educação Especial e Educação Escolar Indígena; c) investigar a cosmovisão acerca da deficiência para por meio das produções, sobretudo, para os povos indígenas Baré; e d) refletir os desafios para a efetivação de uma Política de Educação Especial no contexto da Educação Intercultural para os povos indígenas. Para alcançar esses objetivos, pautou-se no método hermenêutico-dialético, com abordagem qualitativa. Esse método combina princípios da hermenêutica e da dialética e é comumente empregado nas ciências humanas e sociais para interpretar questões complexas, discursos, contextos históricos e fenômenos sociais (Brito, 2016; Minayo, 2001). A geração de dados foi realizada por meio de entrevistas e questionários. Diante do exposto, concluiu-se que a ausência de uma Política de Educação Especial na Perspectiva Intercultural exclui os educandos indígenas com deficiência, comprometendo seu desenvolvimento integral. A inclusão exige práticas que respeitem a cosmovisão indígena, capacitem educadores e promovam uma abordagem participativa, assegurando que os saberes e as tradições culturais sejam valorizados no atendimento educacional especializado.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Escolar Indígena. Povo Baré. Inclusão Escolar. Manaus.

MENEZES, R. O. Special Education Policy from the Perspective of Interculturality in the Context of Indigenous School Education of the Baré People. Thesis [Doctorate in Education] - Federal University of Amazonas, Manaus, 2024.

ABSTRACT

This paper addresses the issue of Special Education policy from the perspective of Inclusive Education in the intercultural context of the Baré people. Faced with this school reality of indigenous students with disabilities, we have the following research questions: How can we approach Special Education from an Intercultural Perspective to guarantee specialized educational care for indigenous people with disabilities? What is the worldview of indigenous people in relation to disability? How should pedagogical work and specialized care be conducted to meet these demands in indigenous school education? In order to answer this question, our general research objective is to discuss the Special Education Policy from the Perspective of Interculturality in the context of Indigenous School Education. In this way, we have specific objectives to deepen and support the general objective: a) to analyze Indigenous School Education and Special/Inclusive Education in Brazil and Amazonas; b) to describe the proposals for interculturality in the field of Special Education and Indigenous School Education; c) to investigate the worldview about disability through the productions, especially for the Baré indigenous peoples; and d) to reflect on the challenges for the implementation of a Special Education Policy in the context of Intercultural Education for indigenous peoples. To achieve these objectives, the hermeneutic-dialectic method was used, with a qualitative approach. This method combines principles of hermeneutics and dialectics and is commonly used in the humanities and social sciences to interpret complex issues, discourses, historical contexts and social phenomena (Brito, 2016; Minayo, 2001). Data was generated through interviews and questionnaires. In view of the above, it was concluded that the absence of a Special Education Policy from an Intercultural Perspective excludes indigenous students with disabilities, compromising their integral development. Inclusion requires practices that respect the indigenous worldview, train educators and promote a participatory approach, ensuring that cultural knowledge and traditions are valued in specialized educational care.

Keywords: Special education. Indigenous School Education. Baré People. School inclusion. Manaus.

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADEFA	Associação dos Deficientes Físicos do Amazonas
ADEME	Associação Amazonense de integração e Pais de Deficientes Mentais
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AM	Amazonas
AMA/AM	Associação de Amigos do Autista no Amazonas
ANAÍ	Associação Nacional de Apoio ao Índio
ANC	Assembleia Nacional Constituinte
APA	Área de Proteção Ambiental
APAE	Associação de pais e Amigos dos Excepcionais
APIB	Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
ATL	Acampamento Terra Livre
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAM	Câmara Municipal de Manaus
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCCI	Centros Culturais das Comunidades Indígenas
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDI	Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEEI	Conselho Estadual de Educação Indígena
CELAEE	Centro de Referência Latino-Americano de Educação Especial
CELAEE	Centro de Referência Latino-americano de Educacional Especial
CENESPE	Centro Nacional de Educação Nacional
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CETRIDE	Centro de Triagem e Avaliação Diagnóstica
CFE	Conselho Federal de Educação
CGEI	Coordenação-Geral de Apoio as Escolas Indígenas
CID	Classificação Internacional de Doenças e problemas relacionados com a saúde
CIDID	Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CITA	Conselho Indígena Tapajós Arapiuns

CME	Conselho Municipal de Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEI	Coordenação Nacional de Educação Indígena
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COIAB	Coordenação das Organizações Indigenista da Amazônia Brasileira
COICA	Coordenação das Organizações Indígenas da Bacia Amazônica
CONEEI	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
COPIAM	Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia
COPIAR	Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre
COPIME	Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CP	Câmara Pleno
CPI/SP	Comissão Pró-Índio de São Paulo
CRFB/88	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CTI	Centro de Trabalho Indigenista
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEDC	Departamento de Educação para a Diversidade
DPEF	Departamento de Política da Educação Fundamental
DSM	Manual Diagnostico e Estatístico de Transtorno Mental
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EST	Escola Superior de Teologia
FDCI	Fórum sobre Deficiência nas Comunidade Indígenas
FMI	Fundo Monetário Internacional
FOIRN	Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
FOREEIA	Fórum de Educação Escolar e Saúde Indígena do Amazonas
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GAEED	Gerência de Atendimento Educacional Específico da Diversidade
GEEI	Gerência de Educação Escolar Indígena
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LOMAN	Lei Orgânica do Município de Manaus
Mackenzie	Universidade Presbiteriana Mackenzie
MEC	Ministério da Educação
MJ	Ministério da Justiça
MS	Ministério da Saúde
OEA	Organização dos Estados Americanos
OGPTB	Organização Geral dos Professores Tikunas Bilingue
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organizações das Nações Unidas
OPISAM	Organização dos Professores Indígenas Sateré-Mawé
PEE	Plano Estadual de Educação
PEIs	Planos de Educação Individualizados
PIBIC	Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação Científicas
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
PPA	Plano Plurianual
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
ProUni	Programa Universidade para Todos
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão
SEDECO	Secretaria de Desenvolvimento Comunitário
SEDEM	Serviço de Avaliação Diagnostica da Educação Especial
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SGC	São Gabriel da Cachoeira
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana

UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal de Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNI	União das Nações Indígenas
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIND	União das Nações Indígenas
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
URI	Universidade Regional Integrada do alto Uruguai e Das Missões
USP	Universidade de São Paulo

LISTAS DE QUADROS

QUADRO 1 - Levantamento de Produções (Teses e Dissertações) acerca da Interface da Educação Escolar Indígena e Educação Especial.....	36
QUADRO 2 - Documentos Internacionais sobre Educação e Educação Especial	39
QUADRO 3 - Documentos oficiais sobre Educação Especial e Educação Escolar Indígena no Brasil	40
QUADRO 4 - Documentos oficiais sobre Educação Especial e Educação Escolar Indígena no Amazonas	43
QUADRO 5 - Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	51
QUADRO 6 - Presidentes da Nova República	57
QUADRO 7 - Governadores do Amazonas.....	58
QUADRO 8 - Prefeitos da Cidade de Manaus	61
QUADRO 9 – Encontros, assembleias, reuniões indígenas da década de 1980.	71
QUADRO 10 - Documentos e normativa legais	101
QUADRO 11 - Dispositivos legais no âmbito municipal – Educação Escolar Indígena.....	104
QUADRO 12 - Princípios da Educação Escolar Indígena segundo as Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus	107
QUADRO 13 - Estrutura Curricular das Escolas Indígenas SEMED/Manaus	111
QUADRO 14 - Interface da Educação Escolar Indígena e Educação Especial nos Programas de Pós-Graduação do Brasil	171
QUADRO 15 - Povos indígenas - sujeitos das pesquisas	177
QUADRO 16 – Produções Educação Escolar Indígena e deficiência auditiva/surdez	179
QUADRO 17 - Produções sobre política de educação especial na perspectiva da inclusão e concepções de deficiência	195
QUADRO 18 – Produções sobre formação de professores indígena e inclusão escolar.....	209
QUADRO 19 - Produções sobre indígenas com deficiência (paralisia cerebral, múltiplas deficiências e visual)	213

LISTAS DE TABELAS

TABELA 1 - Descritores de buscas e resultados.....	36
TABELA 2 - Nº de educandos indígenas com deficiência em escolas não indígenas	45
TABELA 3 - Diagnóstico da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – estudantes matriculados [2011-2020].....	140
TABELA 4 - Diagnóstico da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – estudantes indígenas matriculados [2011-2020]	142
TABELA 5 - Diagnóstico da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – SEDUC/AM [2011-2020]	149
TABELA 6 - Diagnóstico da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - estudantes indígenas – SEDUC/AM [2011-2020]	150
TABELA 7 - Censo Escolar – Educação Especial SEMED/Manaus [1991 a 1999]	156
TABELA 8 - Diagnóstico da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – SEMED/Manaus [2011-2020].....	165
TABELA 9 - Diagnóstico da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - estudantes indígenas – SEMED/Manaus [2011-2020].....	166
TABELA 10 - Municípios com maior quantidade absoluta de pessoas indígenas - Brasil - 2022	176

LISTAS DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Número de matrícula de estudantes com deficiência na Educação Básica ..	127
GRÁFICO 2 - Evolução da matrícula – Classe Comum X Escolas Especializada/Classes Especiais.....	128
GRÁFICO 3 - Número de funções docentes da Educação Especial.....	129
GRÁFICO 4 - Resultados de Pesquisas por Região sobre a interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena	173
GRÁFICO 5 - População Indígena no Brasil.....	174

LISTAS DE MAPAS

MAPA 1 - Locação da Escola Indígena Municipal Kunyata Putira	47
MAPA 2 - Atuação em Rede da COIAB	77
MAPA 3 - População Indígena por Município Brasileiro-2022.....	175
MAPA 4 - Mapa regional dos Baré do Alto Rio Negro	235

LISTA DE ORGANOGRAMA

ORGANOGRAMA 1 - Subsecretaria de Gestão Educacional SEMED/Manaus.....	161
--	------------

Sumário

APRESENTAÇÃO	23
1. INTRODUÇÃO	28
2 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E NO AMAZONAS	55
2.1 História da Educação Escolar Indígena no Brasil [a partir da década de 1970 aos dias atuais]: fundamentos históricos, políticos, sociais e pedagógicos.....	62
2.2 O Movimento Indígena no Amazonas em prol de uma Educação Específica e Diferenciada	94
2.3 Educação Escolar Indígena na cidade de Manaus	100
2.4 Breve considerações da Política de Educação Especial/Inclusiva Internacional e Nacional	112
2.4.1 Ações elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação sobre Educação Especial na Perspectiva da Inclusão.....	134
2.5 Movimento da Educação Inclusiva no Amazonas.....	144
2.6 O processo de inclusão escolar nas escolas de Manaus	151
3. A INTERFACE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA CONTEMPORANEIDADE	167
3.1 A gênese da interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena.....	167
3.2 Mapeando as produções [teses e dissertações] sobre a interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena.....	171
3.2.1 Análise das produções sobre a interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena	178
3.2.1.1 Educação Escolar Indígena e indígena com surdez	179
3.2.1.2 Políticas Públicas e Indígenas com Deficiência.....	195
3.2.1.3 Formação de Professores Indígenas e Inclusão Escolar.....	208

3.2.1.4 Indígenas com Deficiência (Paralisia Cerebral, Múltiplas Deficiências e Visual).....	212
3.3 Os desafios da atual Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de acordo as produções.....	216
3.4 Definição e Cosmvisão sobre o que é deficiência.....	218
3.4.1 Deficiência na perspectiva Clínica.....	218
3.4.2 Deficiência na perspectiva Antropológica.....	219
3.4.3 Deficiência na perspectiva Pedagógica/Educacional.....	220
3.4.4 A cosmvisão indígena sobre deficiência: o que apontam as produções.....	222
3.4.4.1 Deficiência para o Povo-Guarani Kaiowá.....	223
3.4.4.2 Deficiência para o Povo Ka'apor.....	224
3.4.4.3 Deficiência para o Povo Kaingang.....	225
3.4.4.4 Deficiência para o Povo Pankararé.....	226
3.4.4.5 Deficiência para o Povo Tikuna.....	227
3.4.4.6 Deficiência para os Povos Yanomami e Waiwai.....	228
3.4.4.7 Breve considerações.....	229
4. EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CONTEXTO INTERCULTURAL – POVO BARÉ.....	231
4.1 Da Gênese a Educação Escolar do povo Baré.....	231
4.2. Inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na Escola Indígena Baré.	241
4.2.1 Experiências e Concepções: indígenas com deficiência.....	242
5.2.2 Acesso, Permanência, Atendimento Educacional Especializado e Gestão Escolar	248
4.3 Os desafios para a efetivação de uma Política de Educação Especial no contexto da Educação Intercultural do povo Baré.....	255
POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	262
REFERÊNCIAS.....	266
APÊNDICE.....	293
Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.....	293

Apêndice B: Roteiro de Entrevista – Liderança	296
Apêndice C: Roteiro de Entrevista – Pais e/ou Responsáveis.....	297
Apêndice D: Roteiro de Entrevista – Gestor Escolar da Escola Indígena.....	298
Apêndice E: Roteiro de Entrevista – Professor da Escolar Indígena	299
Apêndice F: Desenho Metodológico	300
Apêndice G: Política de Educação Especial na Perspectiva Intercultural: o que é e como se faz?	301
ANEXOS	304
Anexo 1: Resposta da SEDUC/AM sobre o quantitativo de indígenas com deficiência na rede estadual de ensino.....	304
Anexo 2: Parecer Consubstanciado da CONEP	307
Anexo 3: Termo de Anuência da liderança Indígena	316
Anexo 4: Termo de Anuência da Escola Indígena	317
Anexo 5: Carta de Anuência SEMED-Manaus	318
Anexo 6: Folha de Aprovação CNPq para entrada em Área Indígena.....	319
Anexo 7: Resposta da Funai	320
Anexo 8: Registro da Viagem	322

APRESENTAÇÃO

A chegada no campo de discussão da Educação Escolar Indígena e Educação Especial, se deram por alguns fatores. Primeiramente, a questão da Educação Especial aconteceu ao longo do curso de Filosofia. Ao atentar para as matrizes curriculares do curso foi observado que não havia a discussão da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na formação inicial do professor de filosofia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), isso levou a certos questionamentos, por exemplo, de que maneira o professor estava sendo preparada para atender os estudantes público-alvo da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, sobretudo, quais as práticas dos professores em relação a esta demanda no seio escolar?

Estas indagações e outras promoveram o interesse em investigar esta questão por meio do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação Científicas (PIBIC), em 2018, mas isso acabou não dando certo por outras razões. Mas, nesse mesmo ano foi publicado o edital de seleção de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFAM, a qual com ambições maiores e a sede de investigar a formação de professores e inclusão escolar, participei da seleção e obtive a aprovação nela.

Ao ingressar no curso e participar das disciplinas obrigatórias, bem como participar das discussões da Linha 1: Processos Educativos e Identidades Amazônica, as indagações e inquietações só aumentavam. Isso demonstrava que a discussão estava longe de ser esgotada. Cabe salientar que o processo de construção e discussão da dissertação não foi fácil, pois a minha orientadora (e atual) não era do campo da Filosofia e nem da Educação Especial, mas, sim, do campo da Educação Escolar Indígena, porém se dispôs em construirmos e de desenvolvermos o projeto. Então, foi a partir desse contato com minha orientadora que tive um outro olhar, ou melhor, ampliei e redirecionei o foco de investigação, possibilitando numa nova proposta de pesquisa.

Conforme os estudos foram aprofundando e amadurecendo, foi observado que a questão da Educação Especial no campo da Educação Escolar Indígena encontrava-se na inércia. Assim como, na Filosofia e outros componentes curriculares, esta discussão parecia distante da realidade escolar, em especial, na formação dos professores.

Logo, em 2020, após defesa de dissertação, o PPGE/UFAM lançou o edital de seleção de doutorado, a qual concorri uma vaga para a Linha 3: Formação e Práxis do(a) Educador(a)

Frente aos Desafios Amazônicos¹. Salienta-se que, no ano de 2020, o mundo precisou se reinventar devido a pandemia da Covid-19. Logo, o processo seletivo ocorreu em todo tempo de forma remota por conta da pandemia. As atividades acadêmicas das Universidades de todo o Brasil, bem como da UFAM tiveram que parar por conta desta crise de saúde humanitária. Mesmo de forma remota, obtive êxito na seleção. Como dito antes, a motivação para investigar a questão da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Escolar Indígena no viés da interculturalidade surgiu durante o desenvolvimento da pesquisa de mestrado, cujo objetivo foi analisar as Matrizes Curriculares do Curso de Filosofia no movimento da Educação Inclusiva

Durante o levantamento bibliográfico sobre a temática no mestrado sobre Educação Especial na formação de professores em diversas áreas do conhecimento, verificou-se que, fora do campo da Pedagogia, esse assunto ainda era recente ou até mesmo inexistente. Nas demais licenciaturas, o debate sobre esse tema ainda é tímido. Ao direcionar o olhar para o campo da Educação Indígena, sobretudo, a Educação Escolar Indígena percebeu-se que o assunto ainda era pouco explorado, principalmente no estado do Amazonas.

Ao realizar o estado da arte sobre a discussão da interface a Educação Escolar Indígena e a Educação Especial foram encontradas, no Brasil, 34 produções entre teses e dissertações. A região Centro-Oeste, apresentou ter maior concentração de produções até 2020, com 12 (doze) produções entre tese e dissertações.

Ao analisar as produções, observou-se que ambas têm discutido em suas pesquisas a atual Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nos espaços escolares indígenas. Essa prática é de extrema importância para o processo de inclusão dos educandos indígenas, conforme previsto na política e nos dispositivos legais relativos à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Entretanto, as produções apontam para a necessidade de pensarmos numa proposta de Política de Educação Especial na Perspectiva Intercultural, uma vez que a Educação Escolar Indígena para os povos indígenas deve ser compreendida de acordo com seus princípios: comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada.

¹ Saliento que, em 2019, foi iniciado a discussão de reestruturação do PPGE/UFAM, a qual o mesmo contemplava quatro linhas de pesquisas no curso de mestrado e duas no doutorado (ou seja, somente a linha 2 – Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional e linha 3 - Formação e Práxis do(a) Educador(a) Frente aos Desafios Amazônicos). Com a aprovação da reestruturação e implementação em 2022, o programa conta atualmente com três linhas de pesquisas tanto para o mestrado quanto para o doutorado: Linha de Pesquisa 1 - Educação, Estado e Sociedade na Amazônia, Linha de Pesquisa 2 - Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia, e Linha de Pesquisa 3 - Educação Inclusiva, Educação Especial e Direitos Humanos na Amazônia. Logo, a presente pesquisa encontra inserido na atual linha 2 de pesquisa.

Descolonizar a atual Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva significa considerar um processo educacional específico e diferenciado, bem como um atendimento educacional especializado que respeite os processos socioculturais e educacionais dos povos indígenas, valorizando suas diferenças e identidades. Para Gayatri Spivak (2010), a descolonização abrange a remoção das estruturas mentais, econômicas e culturais que foram estabelecidas durante o período colonial. Isso implica questionar e transformar as normas, valores e práticas que foram impostos pelos colonizadores. A descolonização visa dismantlar as hierarquias e relações de poder que persistem após a independência formal. Ou seja, para construirmos uma Política de Educação Especial na Perspectiva Intercultural, é preciso darmos voz aos grupos marginalizados (ou invisibilizados) e subalternos que, muitas vezes, foram deixados de fora das narrativas históricas e políticas, como bem enfatiza Spivak (2010). Neste aspecto, a descolonização envolve a capacidade de permitir que as vozes dos subalternos sejam ouvidas e compreendidas, desafiando assim as estruturas de poder coloniais que historicamente silenciaram essas vozes.

Assim, ao realizarmos e aplicarmos os critérios de inclusão e exclusão para a escolha do *locus* da pesquisa, chegamos na escola Indígena Municipal Kunyata Putira (na seção a seguir detalhamos melhor o caminho metodológico até chegar na escola em questão). Salienta-se que, a proposta inicial era coletar os dados nas 8 escolas sob a administração do Estado do Amazonas, distribuídas em 8 Municípios (Atalaia do Norte, Autazes, Barreirinha, Ipixuna, Itacoatiara, Manicoré, Maués e Piauini), conforme elencando na tabela 2. Por motivo de saúde, não foi possível realizar coleta dos dados nestas escolas. Ou seja, a impossibilidade de ausentar-se da capital por conta do acompanhamento médico, a pesquisa acabou sendo redirecionada para as escolas ou a escola da capital amazonense, sob a gestão do município.

Diante do exposto, para a construção de uma Política de Educação Especial que leve em conta a cosmovisão indígena sobre a deficiência e esteja pautada na perspectiva intercultural, conforme expresso no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998. Assim, Alves, Pontes e Sousa (2020, p. 206) enfatizam que, com os marcos legais “garantindo [...] seus direitos territoriais e o reconhecimento de suas línguas, organização social e culturas”, a Educação Intercultural Indígena baseia-se em princípios como a visão de sociedade que transcende às relações entre humanos e considera diversos “seres” e forças da natureza com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio, valores e procedimentos próprios de sociedades originalmente orais, com menos desigualdades internas e mais articuladas pela reciprocidade entre os grupos que as integram, noções culturais da

pessoa humana e de seus atributos, capacidades e qualidades, e formação de crianças e jovens como processo integrado.

Articular a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva com esses princípios é possível valorizar e reconhecer as diversas culturas que fazem parte da formação social brasileira, especialmente no contexto amazônico do estado do Amazonas. Considerando as diversidades culturais para reestruturar as políticas públicas que atendam às necessidades da sociedade, levando em consideração raça, etnia, cor, gênero e todas as especificidades e diversidades presentes. Ações inclusivas, guiadas pelas lutas históricas dos movimentos sociais e do próprio movimento indígena em prol da garantia e da defesa da cidadania e da igualdade de acesso à educação escolar, garantem e asseguram uma educação para todos (Fleuri, 2008).

Assim, para Reinaldo Fleuri (2017), a interculturalidade pode ser entendida como um campo de debate e prática que aborda a diversidade cultural, étnica, religiosa e linguística. Este campo busca promover o respeito às diferenças, à integração de diversas culturas sem anulá-las e a ativação do potencial criativo e vital das conexões entre diferentes agentes e seus contextos.

Destaca-se a importância de uma abordagem crítica, capaz de intervir na reestruturação dos fundamentos sociais que perpetuam estruturas de poder colonial. No mais, a interculturalidade, conforme Fleuri (2017), parece ir além de uma mera coexistência de culturas, buscando uma compreensão profunda e uma transformação das estruturas sociais que historicamente marginalizaram certos grupos culturais, sobretudo, os povos indígenas e as pessoas com deficiência.

Catherine Walsh (2009, 2010, 2013) compreende a interculturalidade como um projeto político, social, epistêmico e ético de transformação e decolonialidade. A multiplicidade de sentidos atribuídos à interculturalidade no contexto inter/transnacional resulta das lutas dos movimentos sociais-políticos ancestrais, suas demandas por reconhecimento, direitos e transformação social, bem como das configurações globais de poder, capital e mercado. Ela defende uma perspectiva de interculturalidade que se configura como um projeto crítico, que busca intervir na reestruturação e reordenamento dos fundamentos sociais que racializam, inferiorizam e desumanizam.

Essa perspectiva crítica é vista como uma resposta à matriz colonial do poder, que historicamente utilizou a ideia de “raça” como instrumento de classificação e controle social, em conjunto com o desenvolvimento do capitalismo mundial, de natureza moderna, colonial e eurocêntrica. Deste modo, a interculturalidade, segundo a autora transcende uma mera coexistência de culturas. Ela é concebida como uma ferramenta para desafiar e transformar as

estruturas sociais que perpetuam a colonialidade do poder, buscando uma abordagem crítica e engajada na promoção da igualdade, reconhecimento e justiça social. Do ponto de vista, Fleuri (2017) e Walsh (2009, 2010, 2013), esse conceito vai além da simples coexistência de diferentes culturas; busca criar espaços e contextos nos quais as pessoas possam aprender, colaborar e se relacionar de maneira construtiva, reconhecendo e valorizando as diferenças culturais. Portanto, pensar numa Política de Educação Especial na Perspectiva Intercultural é desenvolver novas concepções, reestruturar relações e referências culturais capazes de negociar a complexidade e os desafios relacionados à interação entre os indígenas com deficiência, à língua nativa, aos processos educacionais e às culturas.

Diante do exposto, a presente tese está dividida em 5 (cinco) seções, mais as considerações finais. A primeira trata-se da **introdução**, na qual é realizado uma breve discussão da interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena, bem como apresentados os objetivos (geral e específicos), detalhando o percurso metodológico da pesquisa. A **segunda seção** refere-se sobre o contexto sócio-histórico da Educação Escolar Indígena e da Educação Especial/Inclusiva no Brasil e no Amazonas. A **terceira seção** mostra o mapeamento da interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena na contemporaneidade, bem como destaca a cosmovisão dos povos indígenas acerca da deficiência, sobretudo, no contexto do povo Baré. E por fim, a **quarta seção** discute a educação especial na perspectiva da interculturalidade do povo Baré.

1. INTRODUÇÃO

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é uma ação desenvolvida pelo Estado, que teve início em 2008, um resultado das lutas dos familiares, movimentos civis organizados e das pessoas com deficiência em busca do direito à educação especializada e adequada (Martins, 2015; Mazzotta, 2011; Bueno, 2011; Jannuzzi, 2012; Brasil, 2008; Menezes, 2020)².

Para fins de entendimento e esclarecimento sobre Educação Especial e Educação Inclusiva, compreende-se que a **Educação Especial**, de acordo com a Lei nº 9.394, que estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), é 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, art. 58). Conforme a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p. 16).

Assim, para Matos (2013, p. 75), a Educação Especial:

[...] implica em uma nova postura da escola regular, que deve propor, no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos.

No que diz respeito a **Educação Inclusiva** é uma prática que visa transformar o sistema educacional para que ele possa atender a todos os educandos, independentemente de suas habilidades, deficiência, origens socioeconômicas ou outras diferenças. A educação inclusiva é baseada no princípio de que todas as crianças [educandos] devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. Ela enfatiza a necessidade de adaptar o currículo, a metodologia de ensino e o ambiente escolar para que todos possam participar plenamente no processo educativo. A educação inclusiva não se limita apenas aos educandos com deficiência; ela aborda a inclusão de todos os educandos, promovendo um ambiente de respeito mútuo e aprendizado colaborativo (Brasil,

² A respectiva formatação do texto segue Norma Brasileira ABNT NBR 10520 – Informações e documentação – Citações em documentos – Apresentação, 2ª edição atualizada em 19.07.2023.

2008; Matos, 2013; Martins; Silva; Sachinski, 2020). Logo, conforme a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. 5):

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Nesta perspectiva, a Educação Inclusiva é uma reforma radical da escola, que começa com:

[...] a mudança do sistema existente e repensando-se inteiramente o currículo, para se alcançar as necessidades de todas as crianças. Para esse autor, a inclusão não significa transferir o aluno da escola especial para a escola regular, pois ela representa uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade em geral, porque subjacente à sua filosofia está a celebração da diversidade (Matos, 2013, p. 20).

Diante do exposto, a Educação Especial, conforme LDBEN, é uma modalidade voltada para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, oferecendo atendimento educacional especializado e apoio no ensino regular (Brasil, 1996). Dessa forma, busca-se garantir suporte adequado para o desenvolvimento desses educandos, por meio de serviços, recursos e estratégias pedagógicas específicas. Por outro lado, a Educação Inclusiva propõe uma transformação estrutural no sistema educacional para assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas particularidades, aprendam juntos. Esse modelo de ensino enfatiza a adaptação do currículo, das metodologias e do ambiente escolar, promovendo a equidade e a valorização das diferenças. Mais do que uma abordagem voltada exclusivamente para estudantes com deficiência, a inclusão abrange a diversidade como um todo, contemplando questões socioeconômicas, culturais e étnicas.

Logo, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi influenciada por organismos internacionais, especialmente por dois eventos importantes ocorridos nas décadas de 1990 e 1994: a Conferência Mundial de Educação Para Todos, que defendem a inclusão de todas as pessoas (negros, quilombolas, ciganos, indígenas, pessoas com deficiência e grupos invisibilizados) no ambiente escolar, visando combater preconceito, discriminação e exclusão no sistema educacional; e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que abordou o acesso e a qualidade do atendimento especializado para pessoas com deficiência no contexto escolar (Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 1990, 1994). Para Kassar (2011, p. 48):

As conferências internacionais encontram adesão da sociedade civil, pois respondem, de certa forma, às suas demandas. Ao mesmo tempo, a disseminação de ideias pelas conferências impacta os países e suas proposições internas.

Esses acontecimentos foram marcos para os percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva no Brasil, como bem destaca Kassir (2011). Que inclusive serviram de aportes para a elaboração de dispositivos legais, que reconhecem e garantissem o direito à educação para todos, incluindo pessoas com deficiência, promovendo o respeito à diferença e à diversidade.

O Brasil, portanto, assume a responsabilidade de promover o acesso e a permanência das pessoas com deficiência nos estabelecimentos de ensino regular, junto com os demais estudantes sem deficiência, buscando combater a exclusão e a discriminação direcionadas ao público-alvo da Educação Especial. Dessa forma, a Educação Especial é considerada uma modalidade de ensino diferenciada que percorre todos os níveis e etapas da Educação Básica (Brasil, 1996, 2008, 2014). Assim sendo,

Neste contexto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva [...] atribui responsabilidade ao poder público quanto a efetivação do Atendimento Educacional Especializado. Esta política também assegura que os recursos, serviços e o Atendimento Educacional Especializado estejam nos projetos políticos pedagógicos das escolas indígenas, os quais devem ser construídos com base na diferença socioculturais dessa população (Sá; Cia, 2015, p. 50).

Diante disso, é importante estender estas ações da Educação Especial para os povos indígenas, público-alvo da Educação Escolar Específica e Diferenciada. A Educação Escolar Indígena é uma modalidade que, de acordo com os marcos legais e normativos, deve ser pautada nos princípios comunitário, intercultural, bilíngue/multilíngue, específico e diferenciado. Isto é, a Educação Escolar Indígena, fundamentada no *princípio comunitário*, representa um enfoque pedagógico centrado na valorização e respeito às tradições, saberes e práticas das comunidades indígenas. Este paradigma reconhece a importância da participação ativa da comunidade no desenvolvimento e implementação de programas educacionais, promovendo a coletividade e a autonomia. A construção de currículos é orientada pela colaboração entre educadores e membros da comunidade, garantindo uma educação que esteja enraizada na realidade sociocultural desses grupos.

O *princípio intercultural* busca promover a compreensão e o respeito mútuo entre diferentes culturas. Isso implica a integração de elementos culturais específicos das comunidades indígenas nos currículos educacionais, reconhecendo a diversidade como uma riqueza a ser explorada. Ou seja, a interculturalidade na Educação Indígena propõe o diálogo constante entre os saberes tradicionais e os conhecimentos acadêmicos, visando uma síntese

enriquecedora que fortaleça a identidade cultural³ e o desenvolvimento integral dos estudantes indígenas.

O *princípio bilíngue/multilíngue* reconhece e valoriza as línguas tradicionais como veículos essenciais para a transmissão dos conhecimentos culturais. Este princípio busca preservar as línguas indígenas, promovendo o ensino e a aprendizagem em dois ou mais idiomas. Este princípio visa não apenas a preservação linguística, mas também o fortalecimento da identidade cultural, ao proporcionar uma educação que reflita a riqueza linguística e cultural das comunidades indígenas.

Os *princípios específicos e diferenciados* referem-se à personalização dos programas educacionais para atender às necessidades particulares de cada comunidade. Isso implica considerar as características específicas de cada grupo étnico, suas tradições, modos de vida e desafios particulares. A adaptação curricular, metodológica e administrativa é fundamental para garantir que a educação seja significativa e relevante para os estudantes indígenas, contribuindo assim para seu desenvolvimento integral. Busca reconhecer e respeitar as diferenças culturais, sociais e históricas entre as comunidades indígenas. Esse princípio implica em estratégias pedagógicas e curriculares que levem em consideração as especificidades de cada grupo, garantindo a adequação e pertinência do conteúdo educacional. Portanto, para se pensar numa Política de Educação Especial na Perspectiva da Interculturalidade, é essencial levar em consideração os princípios da Educação Escolar Indígena voltada para os povos originários, pois o processo de escolarização dos indígenas difere do processo do não indígena (Miliá, 1979; Weigel, 2004, 2010; Baniwa, 2019).

Nesse contexto, discutir a interface entre a Educação Especial e a Educação Escolar Indígena torna-se um desafio para promover o acolhimento dos educandos indígenas com deficiência nos espaços escolares, garantindo acesso, permanência e aprendizagem tanto em escolas regulares indígenas quanto não indígenas. Com base nisso, o presente trabalho busca discutir a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e Intercultural para se fomentar ações para um atendimento específico e de qualidade para os educandos indígenas com deficiência presentes nas escolas indígenas e não indígenas, pois, ao analisar a interseção entre Política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão e a Educação Escolar Indígena, tem sido de suma importância compreender as estratégias e as abordagens adotadas para

³ **Identidade cultural** refiro-me ao conjunto de características, valores, tradições, práticas, símbolos e elementos compartilhados por um grupo de pessoas que se reconhecem como pertencentes a uma determinada cultura ou comunidade. Ela é construída ao longo do tempo e está intimamente ligada à história, à linguagem, aos costumes, à religião, à arte, às crenças, entre outros aspectos que moldam o modo de vida e as relações sociais desse grupo (Geertz, 2008; Hall, 2006).

considerar as particularidades das comunidades indígenas, garantindo o acesso, a permanência e o sucesso educacional de todos os estudantes.

Sendo assim, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva visa assegurar a inclusão escolar das pessoas que enfrentam limitações, como aquelas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que compõem o público-alvo da Educação Especial (Brasil, 2008). Neste ponto, Sá e Cia (2015, p. 43-44), apontam que:

Nessa política, cabe à Educação Especial orientar os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: transversalidade da educação especial e atendimento educacional especializado em todos os níveis de ensino; continuidade a níveis mais elevados de ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade na comunicação e informação, urbanística e arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos; articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A política supracitada é respaldada por diversos dispositivos legais, incluindo a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que garante o direito à educação para todos; a Lei nº 7.853/1989, que trata da integração social das pessoas com deficiência; a Lei nº 8.069/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que assegura o atendimento educacional especializado para crianças com deficiência; a Lei nº 9.493/1996, que reconhece a Educação Especial como modalidade da Educação Básica e aborda a formação de professores e a elaboração de currículos para atender essa demanda; e a Lei nº 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece metas para a Educação Especial (Brasil, 1988, 1989, 1990, 1996, 2014). Além destes, temos, também, Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), instância do Ministério da Educação (MEC) que apresentam as diretrizes curriculares para o atendimento desse público-alvo da Educação Especial.

O reconhecimento do direito à educação para pessoas com deficiência resultou em um aumento significativo no número de educandos com deficiência matriculados preferencialmente nos ensinos regulares, conforme demonstrado pelo Censo Escolar de 2020, com 1.308.900 (um milhão trezentos e oito mil e novecentos) educandos com deficiência matriculados. Esses educandos estão distribuídos tanto em classes comuns quanto em classes exclusivas, abrangendo todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Dentre esse contingente, os indígenas com deficiência correspondem a 0,35% (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2020).

Frente a essa realidade escolar dos educandos indígenas com deficiência, surgiu os seguintes **questionamentos para investigação**: Como abordar a Educação Especial na

Perspectiva Intercultural para garantir um atendimento educacional especializado voltado para os indígenas com deficiência? Qual é a cosmovisão dos indígenas em relação à deficiência? Como devem ser conduzidos o trabalho pedagógico e o atendimento especializado para atender a essas demandas na educação escolar indígena?

Responder a esses questionamentos tornou-se essencial para o desenvolvimento de uma Política de Educação Especial que estivesse em sintonia com a realidade e as necessidades específicas dos indígenas com deficiência. A construção dessa Política de Educação Especial deve ser guiada pelos princípios da interculturalidade, da valorização da diversidade, da especificidade e do bilinguismo⁴. Portanto, implementar uma Política de Educação Especial na Perspectiva da Interculturalidade é promover e viabilizar o processo de inclusão dos educandos indígenas com deficiência nas escolas indígenas.

Para responder nossa inquietação, temos como **objetivo geral** discutir a Política de Educação Especial na Perspectiva da Interculturalidade no contexto da Educação Escolar Indígena. Para fins de aprofundamento e delineamento deste objetivo, temos os seguintes objetivos específicos: a) analisar a Educação Escolar Indígena e Educação Especial/Inclusiva no Brasil e no Amazonas; b) descrever as propostas de interculturalidade no campo da Educação Especial e Educação Escolar Indígena; c) investigar a cosmovisão acerca da deficiência para por meio das produções, sobretudo, para os povos indígenas Baré; e d) refletir os desafios para a efetivação de uma Política de Educação Especial no contexto da Educação Intercultural para os povos indígenas. Diante do exposto, a tese formulada é a seguinte: *A inexistência de uma Política de Educação Especial na Perspectiva Intercultural para o processo de inclusão dos educandos indígenas com deficiência nas escolas indígenas acaba excluindo-os do contexto escolar, prejudicando o seu desenvolvimento e processo de ensino-aprendizagem de acordo com suas realidades.*

Para fins de alcançarmos o resultado esperado sobre interface entre Educação Especial e Educação Escolar Indígena, temos como análise discursivo o **método hermenêutico-dialético**. Ele é uma abordagem filosófica e metodológica que combina princípios da hermenêutica e da dialética. Essa abordagem é frequentemente utilizada nas ciências humanas e sociais, como a filosofia, a sociologia, a psicologia e a ciência política, para interpretar e

⁴ O bilinguismo é concebido não apenas como a proficiência em duas línguas, mas também como uma forma de empatia e compreensão intercultural, representa uma dimensão significativa na comunicação humana. Esta abordagem enfatiza a importância de se alinhar com a perspectiva e a experiência cultural do outro, promovendo um entendimento mais profundo além das barreiras linguísticas. Tal prática evidencia-se como um processo contínuo de aprendizado, tanto no âmbito linguístico quanto no cultural e emocional. Portanto, o bilinguismo emerge como um mecanismo facilitador para o fortalecimento das relações interculturais, contribuindo para uma maior conexão e entendimento entre diferentes comunidades (Maher, 2005).

analisar questões complexas e profundas, especialmente aquelas relacionadas a textos, discursos, contextos históricos, fenômenos sociais e processos de mudança (Brito, 2016; Minayo, 2001).

Para Brito (2016), a hermenêutica é uma disciplina que se dedica à interpretação e compreensão de textos, discursos e símbolos, buscando extrair o significado e o sentido subjacente a essas manifestações culturais e linguísticas. Esse método enfatiza a importância da interpretação contextualizada, levando em conta o contexto histórico, cultural e social em que os textos foram produzidos. Por outro lado, Minayo (2001) salienta que a dialética é uma abordagem que lida com a contradição e o movimento de ideias e realidades. A dialética considera que os fenômenos e conceitos estão em constante mudança e desenvolvimento e que as contradições internas são fontes de movimento e transformação.

Ao combinar a hermenêutica com a dialética, este método buscou compreender a dinâmica das contradições e das transformações presentes nos fenômenos sociais, culturais e históricos, por meio da interpretação reflexiva e contextualizada. Ele parte da premissa de que o significado de um texto ou fenômeno não é estático, e sim um processo em constante desenvolvimento. Deste modo, o método hermenêutico-dialético é uma abordagem que procura interpretar e compreender fenômenos complexos considerando sua dinâmica e movimento, enfatizando a importância do contexto histórico e cultural para uma análise profunda e reflexiva (Brito, 2016; Minayo, 2001). Logo, o método hermenêutico-dialético permitiu realizar uma análise profunda e crítica da interface entre Educação Especial e Educação Escolar Indígena, contribuindo para a construção de políticas e práticas educacionais inclusivas e receptivas à diversidade cultural e às particularidades dos povos indígenas com deficiência.

Sendo assim, com o objetivo de compreender a complexidade do objeto em questão, adotou-se uma abordagem qualitativa, a qual, segundo Minayo (2001), é incompatível com a mensuração quantitativa, focando na exploração da subjetividade do problema investigado e exigindo uma interação direta do pesquisador com o objeto em questão. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa possibilitou uma análise das concepções que os povos indígenas e outros sujeitos têm em relação à deficiência, permitindo uma compreensão mais rica e contextualizada dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Logo, esta abordagem tornou-se relevante para a investigação da interface entre Educação Especial e Educação Escolar Indígena, pois se concentra na compreensão e interpretação das perspectivas, experiências e significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos nesse contexto complexo (Minayo, 2001).

Ao adotar esta abordagem, o presente pesquisador buscou explorar as realidades sociais e culturais das comunidades indígenas, sobretudo, do povo Baré, bem como as pessoas

com deficiência dentro da comunidade. Isso envolveu um contato direto e próximo com os participantes da pesquisa, permitindo que suas vozes fossem ouvidas e suas vivências fossem consideradas e reveladas. Isso só foi possível devido ao uso de técnicas como entrevistas, observações participantes, grupos focais e análise de documentos, que, ao longo da pesquisa, foram identificadas as concepções culturais e educacionais desses povos indígenas em relação à deficiência, bem como entender as práticas educacionais inclusivas e os desafios enfrentados.

Esta abordagem possibilitou analisar os aspectos sociais, históricos e culturais que influenciaram a Educação Especial dentro do contexto da Educação Escolar Indígena. Dessa forma, foi possível compreender como as políticas educacionais foram percebidas e interpretadas por essas comunidades, bem como identificando as práticas educacionais bem-sucedidas e os possíveis entraves para a inclusão escolar de estudantes indígenas com deficiência. Portanto, a abordagem qualitativa foi uma ferramenta importante para o estudo da interface entre Educação Especial e Educação Escolar Indígena, permitindo uma compreensão ampla e apreciáveis a essa questão complexa e multifacetada. Para darmos continuidade nos estudos e embasarmos o nosso processo discursivo, optamos por combinar três abordagens distintas: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo. Essas abordagens integradas possibilitaram um aprofundamento e conhecimento amplo acerca da temática investigada.

A pesquisa bibliográfica visou realizar um levantamento detalhado dos dados por meio do *estado da arte*⁵, com o intuito de compreender o processo discursivo relacionado à interface Educação Escolar Indígena e Educação Especial no Brasil. Conforme afirma Severino (2016), a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir dos registros disponíveis, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, entre outros. Dessa forma, ter acesso a essa ampla produção acadêmica, incluindo dissertações, teses, periódicos e outros materiais, tornou-se importante para compreender a relevância e a importância da temática no campo educacional.

Diante disso, realizamos a busca na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A escolha dela se deu pela sua confiabilidade, abrangência e facilidade de acesso. A BDTD reúne produções acadêmicas de diversas universidades brasileiras, oferecendo uma ampla coleção de trabalhos de alto nível, o que a torna uma fonte

⁵ Os [...] estado da arte permitem, num recorte definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados das investigações, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos a pesquisas futuras (Haddad, 2002, *apud* Teixeira, 2023, p. 8, grifo do autor).

centralizada e de fácil consulta para quem busca fontes confiáveis e atualizadas. A plataforma possibilita acesso gratuito a um acervo diversificado de teses e de dissertações em diversas áreas do conhecimento, sendo uma ferramenta essencial para pesquisadores que desejam explorar as últimas produções acadêmicas. Sua interface é intuitiva, permitindo buscas eficientes por palavras-chave, autores, títulos e outros critérios, o que facilita o processo de pesquisa e economiza tempo. Por fim, ao centralizar a produção acadêmica brasileira em um único repositório acessível, a BDTD contribui para a democratização do conhecimento e fortalece a pesquisa científica no Brasil, oferecendo uma base sólida de referências para o desenvolvimento de novos estudos. Logo, foram utilizados os seguintes descritores e obtivemos os seguintes resultados⁶. Conforme a tabela a seguir.

TABELA 1 - Descritores de buscas e resultados

Descritor	Resultado
“Formação de professor indígena e educação especial”	85
“Formação de professor indígena e educação inclusiva”	13
“Formação de professor indígena e inclusão escolar”	40
“Educação indígena e educação especial”	350
“Educação indígena e educação inclusiva”	58
“Educação indígena e inclusão escolar”	122
“Educação escolar indígena e educação especial”	217
“Educação escolar indígena e educação inclusiva”	38
“Educação escolar indígena e inclusão escolar”	122
Total	1.045

Fonte: Elaboração própria.

Durante a condução do levantamento das produções, procedeu-se à análise sistemática com o propósito de selecionar os materiais que integrariam o *corpus* investigativo. Das 1.045 produções identificadas, compreendendo teses e dissertações, foram excluídas as duplicatas, a realização de uma análise detalhada dos títulos, resumos e palavras-chave para refinamento da amostra. Em consonância com os objetivos estabelecidos, obtivemos ao final desse processo de triagem um conjunto de 34 produções que abordam a interface entre Educação Especial e Educação Escolar Indígena. Neste contexto seletivo, apresentamos a seguir as teses e dissertações que emergiram como pertinentes à temática em questão.

QUADRO 1 - Levantamento de Produções (Teses e Dissertações) acerca da Interface da Educação Escolar Indígena e Educação Especial

ORD.	ANO	AUTOR	INTERFACE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESPECIAL
1	2002	CORREIA, Patrícia Carla da Hora	Tribo Pankararé: o olhar da comunidade indígena sobre os índios com deficiências

⁶ A respectiva busca foi realizada na plataforma da BDTD até o ano de 2020, ano de ingresso no doutorado.

2	2005	VENERE, Mario Roberto	Políticas públicas para populações indígenas com necessidades especiais em Rondônia: o duplo desafio da diferença
3	2008	GIROLETTI, Marisa Fátima Padilha	Cultura surda e Educação Escolar Kaingang
4	2009	VILHALVA, Shirley	Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul
5	2009	SOARES, Josélia Ferraz	A representação social de uma mãe indígena com filho que possui paralisia cerebral
6	2010	BURATTO, Lúcia Gouvêa	Prevenção de deficiência: programa de formação para professores Kaingang na terra indígena Ivaí-Paraná
7	2011	SOUZA, Vania Pereira da Silva	Crianças indígenas Kaiowá e Guarani: um estudo sobre as representações sociais da deficiência e o acesso às políticas de saúde e educação em aldeias da Região da Grande Dourados
8	2011	SÁ, Michele Aparecida de	O escolar indígena com deficiência visual na região da Grande Dourados, MS: um estudo sobre a efetivação do direito à educação
9	2011	COELHO, Luciana Lopes	A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola
10	2013	SOUSA, Maria do Carmo da Encarnação Costa de	A organização do atendimento educacional especializado nas aldeias indígenas de Dourados/MS: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para a área da surdez
11	2013	LIMA, Juliana Maria da Silva	A criança indígena surda na cultura guarani-kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola
12	2013	CORREIA, Patrícia Carla da Hora	Modos de ComViver do índio com deficiência: Um estudo de caso na etnia indígena Pankararé.
13	2014	RODRIGUES, Darcimar Souza	A educação inclusiva na escola indígena Ebenezer do povo Tikuna da comunidade de Filadélfia no município de Benjamin Constant-AM
14	2014	SILVA, João Henrique da	Formação de professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígenas
15	2014	SUMAIO, Priscilla Alyne	Sinalizando com os Terena: um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativos por indígenas surdos.
16	2014	ARAÚJO, Íris Morais	<i>Osikirip</i> : os “especiais” Karitiana e a noção de pessoa ameríndia
17	2015	AZEVEDO, Marlon Jorge Silva de	Mapeamento e contribuições linguísticas do professor surdo aos índios surdos da etnia Sateré-Mawé na microrregião de Parintins
18	2015	SÁ, Michele Aparecida de	Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em Terra Indígena Araribá
19	2016	MATTOSO, Maria Goretti da Silva	Identificação e avaliação funcional de crianças indígenas Kaiowá e Guarani com deficiência visual e paralisia cerebral de 0 a 5 anos
20	2016	MACHADO, Giselle Ferraz	Concepção das deficiências entre os povos indígenas Yanomami e Waiwai: um olhar do pesquisador, do profissional da saúde e do educador
21	2016	BARRETOS, Euder Arrais	A situação de comunicação dos Akwẽ-Xerente surdos.
22	2017	FURINI, Fernanda	A inclusão de indígenas com deficiência no contexto da educação especial: possibilidades, implicações e limitações
23	2017	ELER, Rosiane Ribas de Souza	Mapeamento de sinais da educação escolar indígena dos surdos Païter Suruí

24	2017	DAMASCENO, Leticia de Souza Magalhaes	Surdos Pataxó: inventário das línguas de sinais em território etnoeducacional
25	2017	MUSSATO, Michele Sousa	O que é ser índio sendo surdo? um olhar transdisciplinar
26	2017	GREGIANINI, Luciana Coladine Bernardo	Mapeando os sinais Paiter Suruí no contexto da comunidade
27	2017	COSTA, Miriã Gil de Lima	Mapeamento dos sinais da comunidade surda do povo Paiter Suruí no contexto familiar
28	2018	ARAUJO, Bruno Roberto Nantes	A escolarização de indígenas terena surdos: desafios e contradições na atuação do tradutor intérprete de línguas de sinais – TILS.
29	2018	SOARES, Priscilla Alyne Sumaio	Língua Terena de Sinais: análise descritiva inicial da língua de sinais usada pelos Terena da Terra Indígena Cachoeirinha
30	2019	COELHO, Luciana Lopes	A educação escolar de indígenas surdos Guarani e Kaiowá: discursos e práticas de inclusão
31	2019	PORTELA, Selma Maria Cunha	Identidade profissional do professor que atua na sala de recurso multifuncional: estudo a partir de uma escola estadual indígena em Roraima
32	2020	FERRARI, Ana Caorolina Machado	A construção de corpos com e sem deficiência nas práticas de circulação de conhecimento Xakriabá
33	2020	GODOY, Gustavo	Os Ka'apor, os sinais e os gestos
34	2020	OLIVEIRA, Patrícia Farias	Indígenas com deficiência na escola: um estudo sobre a inclusão nas aldeias de Umariçu I e II, no município de Tabatinga - Amazonas

Fonte: Elaboração própria.

Ao analisar minuciosamente cada uma das produções foi de suma importância para compreender o processo de construção da interface entre Educação Escolar Indígena e Educação Especial que vem ocorrendo no Brasil, destacando as possibilidades e os desafios no desenvolvimento de uma Política de Educação Especial que seja capaz de atender às necessidades e anseios dos povos indígenas, sobretudo, os indígenas com deficiência. Diante disso, Sá, Ribeiro e Gonçalves (2023, p. 4), reafirmam esta questão, “Estudos realizados com dados demográficos sobre a população indígena com deficiência são escassos [...]”. Nesse contexto, a pesquisa bibliográfica teve como objetivo estabelecer significados, conexões e mediações sobre a temática em questão.

Para fins de análise dos dados, optou-se pela técnica de Análise de Conteúdo (Franco, 2018). Assim, a organização dessa etapa da pesquisa foi realizada a pré-análise e a exploração do material. A pré-análise consistiu na organização preliminar dos documentos para fins de análise, sendo o primeiro contato em que o pesquisador estabelece com os materiais que farão parte da investigação. As atividades envolvidas na pré-análise incluíram a leitura flutuante, que estabeleceu um contato inicial com estes materiais, neste caso, as teses e dissertações no quadro anterior (Franco, 2018). Em seguida, ocorreu a seleção dos documentos pertinentes baseada em critérios que atendam aos objetivos específicos da pesquisa. Dessa forma, as 34 produções selecionadas se alinharam aos propósitos do estudo. As demais etapas da pré-análise, como a

exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretação, foram realizadas nos próximos passos do desenvolvimento da tese (Franco, 2018).

No que diz respeito à pesquisa documental, concentrou-se na compreensão e análise dos documentos oficiais relacionados à Educação Escolar Indígena e Educação Especial. Esses documentos abrangeram não apenas fontes impressas, mas também outras formas como registros, como jornais, fotos, filmes, gravações e documentos legais (Severino, 2016).

Os documentos ao serem analisados incluíram fontes internacionais, nacionais e estaduais, sendo essenciais para o entendimento do contexto normativo e político que envolve a temática em estudo. O quadro a seguir apresenta os documentos selecionados para análise. Dessa forma, a combinação da pesquisa bibliográfica com a pesquisa documental proporcionou um sólido embasamento teórico e uma compreensão detalhada do panorama da interface entre Educação Escolar Indígena e Educação Especial no Brasil, contribuindo para uma análise crítica e fundamentada acerca das políticas educacionais voltadas para esses contextos.

QUADRO 2 - Documentos Internacionais sobre Educação e Educação Especial

ANO	DOCUMENTO	APONTAMENTO LEGAL
1990	Declaração Mundial de Educação para Todos	Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem
1994	Declaração de Salamanca	Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais
1999	Convenção de Guatemala	Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência
2006	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
2015	Declaração de Incheon	Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos

Fonte: Unicef (1990), UNESCO (1994, 2015), OEA (1999) e ONU (2006).

Estes documentos internacionais sobre Educação e Educação Especial teve um papel significativo no campo educacional, especialmente, na Educação Especial, fornecendo orientações importantes para a construção de uma educação inclusiva e igualitária, em oposição ao modelo segregacionista e excludente. Esses documentos representaram os marcos legais importantes que buscaram enfrentar a discriminação, o preconceito e a exclusão de grupos invisibilizados, como pessoas com deficiência, indígenas e quilombolas (Fundo das Nações Unidas para a Infância [Unicef], 1990; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 1994, 2015; Organização dos Estados Americanos [OEA], 1999; Organização das Nações Unidas [ONU], 2006).

O Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, estabelecido pela Declaração Mundial de Educação para Todos em 1990, visou garantir a educação para todos os indivíduos, enfatizando a importância da igualdade de oportunidades no processo educacional. A Declaração de Salamanca de 1994, por sua vez, concentrou-se nos princípios, políticas e práticas relacionados às necessidades educacionais especiais, destacando a importância da inclusão e da valorização da diversidade (Unicef, 1990; UNESCO, 1994). Neste prisma, Sá e Cia (2015, p. 43), dizem que,

No que diz respeito à Declaração Mundial sobre Educação para Todos (JOMTIEN, 1990), esta ressalta a educação como direito social e a necessidade dos Estados partes tomarem medidas para a garantia da igualdade de oportunidades às minorias sociais, linguísticas e às pessoas com deficiência, quanto ao acesso e à promoção da aprendizagem nos diferentes níveis de ensino.

A Declaração de Salamanca (ESPANHA, 1994) trouxe transformações significativas referente aos objetivos da Educação Especial, uma vez que recomenda a inclusão no ensino regular de todas as crianças com deficiência. Preconiza que as escolas inclusivas devam reconhecer e responder às necessidades específicas de seus alunos e aponta para a necessidade de existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional às necessidades especiais encontradas dentro da escola regular.

A Convenção de Guatemala de 1999 representou um avanço significativo na eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência, promovendo a igualdade de direitos e oportunidades em todas as áreas da vida, incluindo a educação. Já a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada em 2006, reforçou a proteção e promoção dos direitos das pessoas com deficiência, incluindo a garantia de acesso à educação inclusiva e de qualidade (OEA, 1999; ONU, 2006).

Por fim, a Declaração de Incheon, em 2015, reforçou o compromisso com uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade até 2030, abrangendo a Educação para Todos e promovendo uma educação ao longo da vida para todos os indivíduos, independentemente de suas origens ou condições sociais (UNESCO, 2015).

Esses documentos internacionais refletiram uma trajetória progressiva na busca pela igualdade e inclusão na educação, enfatizando a necessidade de uma prática que respeitasse a diversidade e promovesse a plena participação de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais ou origens culturais. Sua relevância para o campo educacional é inegável, fornecendo diretrizes fundamentais para a construção de uma sociedade inclusiva e igualitária por meio da educação.

QUADRO 3 - Documentos oficiais sobre Educação Especial e Educação Escolar Indígena no Brasil

ANO	DOCUMENTO	APONTAMENTO LEGAL
-----	-----------	-------------------

1988	Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB/88)	Artigo 205 - a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.
1989	Lei nº 7.853	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social
1996	Lei nº 9.394	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)
1999	Decreto nº 3.298	Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino
2000	Lei nº 10.048	Dá prioridade de atendimento às pessoas que específica.
2000	Lei nº 10.098	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.
2001	Lei nº 10.172	Plano Nacional da Educação (PNE)
2001	Decreto nº 3.956	Promulga a Convenção da Guatemala
2002	Lei nº 10.436	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras)
2004	Decreto nº 5.296	Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que específica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.
2005	Decreto nº 5.626	Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras
2007	Decreto nº 6.094	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
2008 ^a	Decreto nº 6.571	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.
2008 ^b	-	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
2009	Decreto nº 6.949	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.
2012 ^a	Lei nº 12.764	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.
2012 ^b	Parecer CNE/CEB nº 13/2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena
2012 ^c	Resolução CNE/CEB nº 5/2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

2014	Lei nº 13.005	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências
2015	Lei nº 13.146	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Fonte: Brasil (1988, 1989, 1996, 1999, 2000, 2001, 2002, 2004, 2005, 2007, 2008, 2008b, 2009, 2012a, 2012b, 2012c, 2015).

Estes documentos oficiais sobre Educação Especial e Educação Escolar Indígena no Brasil são de fundamental importância para nortear e regular o campo educacional, destacando as diretrizes e políticas relacionadas à inclusão e garantia dos direitos educacionais para todos os cidadãos, independentemente de suas características ou origens. Esses documentos representam a base legal que sustenta a construção de uma educação equitativa, inclusiva e comprometida com a diversidade.

A CRFB/88, em seu artigo 205, reconheceu a educação como um direito de todos, enfatizando a busca pelo pleno desenvolvimento pessoal, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. A Lei nº 7.853 de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social, reforçou a importância de garantir oportunidades iguais para todos os indivíduos (Brasil, 1988, 1989).

A LDBEN de 1996, estabeleceu princípios e normas da educação brasileira, incluindo a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. O Decreto nº 3.298 de 1999, por sua vez, definiu a política nacional para a integração da pessoa com deficiência e reforça a necessidade de inclusão da Educação Especial em todos os níveis de ensino (Brasil, 1996, 1999). Diversos outros decretos e leis foram promulgados e sancionados ao longo dos anos, visando promover a acessibilidade e garantir os direitos das pessoas com deficiência, tais como o Decreto nº 5.296 de 2004 e a Lei nº 13.146 de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2004, 2015).

No contexto da Educação Escolar Indígena, os documentos também desempenham um papel relevante. O Parecer CNE/CEB nº 13/2012 e a Resolução CNE/CEB nº 5/2012, ambos de 2012, definiram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, assegurando o respeito à diversidade cultural e a valorização das identidades indígenas (CNE/CEB, 2012a, 2012b). Cabe salientar que o papel importante do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005 de 2014, foi estabelecer metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no país, incluindo a busca por uma educação inclusiva e de qualidade para todos (Brasil, 2014).

Esses documentos oficiais representaram um arcabouço legal sólido para o campo educacional, reforçando o compromisso do Brasil com a promoção da igualdade, inclusão e valorização da diversidade. A interface entre a Educação Especial e a Educação Escolar Indígena tem sido objeto de estudo nos últimos anos e a compreensão desses documentos são essenciais para o desenvolvimento de uma Política de Educação Especial na Perspectiva Intercultural, que atenda às necessidades e anseios dos povos indígenas de forma inclusiva e que respeite sua cultura e identidade.

QUADRO 4 - Documentos oficiais sobre Educação Especial e Educação Escolar Indígena no Amazonas

ANO	DOCUMENTO	APONTAMENTO LEGAL
1989	Constituição do Estado do Amazonas	Art. 198 Educação é direito de todos; Art. 201, III - Direito ao AEE.
1998	Decreto Estadual nº 18.749	Institui o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEI)
2012	Resolução CEE/AM nº 138	Estabelece normas regulamentares para a oferta da educação especial no sistema de ensino do Amazonas
2015 ^a	Lei nº 4.183	Aprova o Plano Nacional de Educação do Estado do Amazonas e dá outras providências
2015 ^b	Lei nº 241	Consolida a legislação relativa à pessoa com deficiência no Estado do Amazonas, e dá outras providências
2017	Lei nº 403	Dispõe sobre a Educação Especial no âmbito do sistema de ensino do Amazonas
2017	Resolução CEE/AM nº 201	Estabelece e consolida normas estaduais aplicáveis à Educação Básica e Superior no sistema estadual de ensino no Amazonas, a partir do regime instituído pela Lei nº 93/94/96 e suas alterações
2018	Resolução CEEI/AM nº 003	Estabelece normas para a criação, credenciamento, funcionamento, autorização e reconhecimento do ensino ministrado nas escolas indígenas, no âmbito da Educação Básica no Estado do Amazonas, e dá outras providências

Fonte: Amazonas (1989, 2015, 2015b, 2017); CEE/AM (2012, 2017); CEEI/AM (1998, 2018).

Os documentos oficiais relacionados à Educação Especial e à Educação Escolar Indígena no Estado do Amazonas são de suma importância para compreender a estrutura e as políticas educacionais no contexto regional. Esses documentos representam os marcos legais que regem a oferta da educação inclusiva e especializada no estado, garantindo os direitos e a equidade no acesso à educação.

A Constituição do Estado do Amazonas de 1989 estabeleceu, em seu art. 198, que a educação é um direito de todos, reforçando a importância da inclusão de todos os indivíduos no sistema educacional. O art. 201, inciso III, destaca o direito ao atendimento especializado,

reconhecendo a necessidade de proporcionar recursos e serviços específicos para estudantes com deficiência (Amazonas, 1989, arts. 198, 201, inciso III).

O Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas (CEEI/AM), conforme o Decreto Estadual nº 18.749, é um “órgão consultivo e deliberativo sobre matérias relativas a ações e projetos de educação escolar desenvolvido junto as comunidades indígenas do Amazonas” (CEEI/AM, 1998, art. 1º). Assim, o CEEI/AM busca garantir uma educação intercultural e bilíngue, respeitando os saberes e as tradições indígenas, além de fortalecer a participação das comunidades na construção de políticas educacionais que atendam às suas especificidades e necessidades.

A Resolução CEE/AM nº 138 de 2012 é um documento que estabeleceu as normas regulamentares para a oferta da educação especial no sistema de ensino do Amazonas, garantindo a implementação de políticas inclusivas nas escolas. Assim como a Resolução CEE/AM nº 201 de 2017 estabelece normas estaduais aplicáveis à Educação Básica e Superior no sistema estadual de ensino no Amazonas, consolidando as diretrizes para a oferta de educação especial e inclusiva (CEE/AM, 2012, 2017).

As leis estaduais nº 4.183 de 2015 e nº 241 de 2015 consolidaram a legislação relativa à pessoa com deficiência no Estado do Amazonas, estabelecendo diretrizes e políticas que buscam promover a inclusão e a acessibilidade para esse grupo de indivíduos. A Lei nº 403 de 2017 dispõe sobre a Educação Especial no âmbito do sistema de ensino do Amazonas, trazendo diretrizes e orientações para a oferta de educação especializada e inclusiva no estado (Amazonas, 2015a, 2015b).

Por fim, a Resolução CEEI/AM nº 003 de 2018 estabeleceu normas para a criação, credenciamento, funcionamento, autorização e reconhecimento do ensino ministrado nas escolas indígenas no âmbito da Educação Básica no Estado do Amazonas, destacando a importância de garantir a valorização e o respeito à identidade cultural dos povos indígenas (CEEI/AM, 2018).

Estes documentos legais representaram a base que orientaram a Educação Especial/Inclusiva e a Educação Escolar Indígena no Amazonas e a análise de sua interconexão é fundamental para compreender a interface entre essas modalidades de ensino no contexto regional. A organização dessa etapa segue os mesmos princípios da pesquisa bibliográfica, buscando destacar os documentos de âmbito internacional, nacional e local que abordam a temática da interface entre a Educação Escolar Indígena e a Educação Especial. Assim, para Sá e Cia (2015, p. 44),

Nos documentos citados, verifica-se que a interface da Educação Especial com a Educação Escolar Indígena está em construção na política educacional. Portanto, cabe investigar como essa interface vem sendo implementada no contexto das escolas indígenas brasileiras, pois, os poucos estudos que se têm na área [...] apontam lacunas existentes entre a legislação e as políticas implementadas, principalmente no que se refere ao acesso e permanência de alunos indígenas com deficiência em escolas indígenas.

A pesquisa de campo, por sua vez, foi direcionada à geração e análise dos dados empíricos, buscando compreender a realidade escolar dos educandos indígenas com deficiência. Minayo (2001) e Severino (2016) destacam que a pesquisa de campo é de grande relevância para delimitar um recorte espacial correspondente ao objeto investigado, permitindo ao pesquisador conhecer os atores sociais e grupos específicos envolvidos no estudo.

Neste prisma, para escolhermos o *locus* da pesquisa, em 2021, foram solicitadas as seguintes informações da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM) para fins de construção da pesquisa em questão. As informações solicitadas foram: *quantos educandos indígenas se encontram matriculados nas escolas indígenas e não indígenas, dentre destes quantos são indígenas com deficiência inseridos tanto em classes regulares e exclusivas?* Em resposta ao manifesto nº 0065.2021.000388-45, a Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI-SEDCU/AM), respondeu por meio do memorando nº 027/2021-OUVIDORIA/SEDUC (ver ANEXO 1), informando que, nas escolas indígenas até o ano de 2020, havia 8.761 (oito mil setecentos e sessenta e um) educandos indígenas nas escolas indígenas, sendo que, no 1º ao 5º ano, tinha 1.524 (hum mil quinhentos e vinte quatro) matriculados, no 6º ao 9º ano, havia 2.855 (dois mil oitocentos e cinquenta e cinco) educandos indígenas matriculas, e no ensino médio indígena, tinha 4.382 (quatro mil trezentos e oitenta e dois), educandos indígenas matriculas.

No que diz respeito aos educandos indígenas com deficiência, informou que não havia registro de matrículas de indígenas com deficiência em escolas específicas e diferenciadas no estado do Amazonas. Mas destacou que os indígenas com deficiência estavam matriculados em escolas **não indígenas**, sob a responsabilidade da Gerência de Atendimento Educacional Específico e da Diversidade (GAEED), tanto a GAEED quanto a GEEI são gerências ligadas ao Departamento de Política e Programas Educacionais (DEPPE) da SEDUC/AM. A GAEED nos informou que, em seu banco de dados, há registro de educandos indígenas com deficiência em seus estabelecimentos, conforme listado na tabela a seguir.

TABELA 2 - Nº de educandos indígenas com deficiência em escolas não indígenas

Município do Amazonas	Escolas	Qtd de Educandos indígenas com deficiência
Atalaia do Norte	E.E Pio Veiga	8

Autazes	E.E Raymundo Sá	16
Barreirinha	E.E Padre Seixas	34
Ipuxuna	E.E Armando Mendes	2
Itacoatiara	E.E Sergio Aquino	1
Manicoré	E.E Santo Antonio do Matupy	4
Maués	E.E Maria Graça Nogueira	14
Piauí	E.E Frei Mario	4
Total		83

Fonte: SEDUC (2021).

A tabela apresenta o número de educandos indígenas com deficiência nas escolas não indígenas em diferentes municípios do Amazonas, evidencia uma discrepância notável quando comparada aos dados abertos do INEP. Esta inconsistência aponta para a necessidade de investigar para esclarecer as possíveis divergências nos registros e levantamentos estatísticos.

Neste contexto, a escolha destes oito municípios específicos é terminante para a realização de uma pesquisa que não apenas esclareça tais incongruências, mas também proporcione uma visão ampla sobre as condições educacionais dos indígenas com deficiência na região. A análise dessa desconformidade e a compreensão das razões por trás delas são importantes para a [re]formulação de políticas educacionais inclusivas, visando garantir o acesso e qualidade de ensino para todos os educandos indígenas no estado do Amazonas. Sendo assim, a pesquisa de campo concentrou em escolas indígenas que possuíssem educandos com deficiência matriculados em suas escolas. Ouvir diretamente os sujeitos envolvidos era fundamental para compreender suas percepções sobre a deficiência e a atual Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, visando a promoção da inclusão.

A seleção do campo e dos sujeitos para a investigação baseou-se em critérios de inclusão e exclusão, os quais serão apresentados a seguir para assegurar a representatividade e relevância dos dados gerados. Essa etapa da pesquisa permitiu obter informações importantes sobre a interface entre a Educação Escolar Indígena e a Educação Especial, auxiliando no delineamento de uma política educacional inclusiva, conforme às necessidades dos educandos indígenas com deficiência.

Para termos o conhecimento ampliado sobre o que é deficiência e o modelo de Política de Educação Especial para os povos indígenas, a escolha dos sujeitos foi essencial para o aprofundamento da questão. Diante disso, foi de grande relevância criarmos alguns critérios de inclusão e exclusão, como forma de sabermos qual(is) escola(s) teriam estudantes (s) indígena(s) com deficiência(s) matriculado(s) em suas escolas, qual tipo de atendimento estariam recebendo, e se os profissionais que atuam nas escolas indígenas receberam alguma formação para atender esta demanda. Salientamos que o processo de inclusão e exclusão para

a escolha dos sujeitos da pesquisa tiveram dois procedimentos, um para a escolha dos sujeitos e o outro para escolha do campo. A escolha do campo seguiu os seguintes *critérios de inclusão*:

- ✓ Ter pelo menos um educando indígena com deficiência matriculado;
- ✓ Ter professores indígena atuantes na escola indígena;
- ✓ Possuir gestor indígena;

Com o intuito de aprofundarmos a compreensão sobre o objeto em questão incluiu-se os coordenadores das gerências de Educação Escolar Indígena e Educação Especial a qual estivesse subordinada as escolas selecionadas. O *critério de exclusão* era exclusivamente as escolas não indígenas.

Ao utilizarmos os critérios de inclusão e exclusão, partindo dos dados pré-selecionados. Chegamos na Escola Indígena Municipal Kunyata Putira, situada na zona ribeirinha⁷, as margens do Rio Cuieiras-Rio Negro (ver mapa 1), no município de Manaus-Amazonas, especificadamente, localizada na Comunidade São Thomé.

MAPA 1 - Locação da Escola Indígena Municipal Kunyata Putira



Fonte: SEMED (2016, s.p).

A Comunidade São Thomé está localizada na zona ribeirinha, às margens do Rio Cuieiras, um afluente do Rio Negro, no estado do Amazonas, Brasil. Integrando uma imensa

⁷ Por ser uma escola indígena, encontra-se localizado em zona ribeirinha, especificadamente na Comunidade São Thomé. Esta comunidade está em fase de reconhecimento de Terra Indígena na Fundação dos Povos Indígena.

rede de comunidades ribeirinhas da região, destaca-se pela forte ligação com a pesca, a agricultura de subsistência e, em menor escala, atividades turísticas.

O Rio Cuieiras é essencial para a economia e o modo de vida local, servindo como meio de transporte e fonte de recursos naturais. Essa conexão com o rio transforma o cotidiano e a cultura da comunidade, que preserva tradições e práticas sustentáveis. Nas imagens apresentadas a seguir proporcionam uma visão geral do território, revelando aspectos importantes da infraestrutura e da rotina da Comunidade São Thomé.

IMAGENS 1 - Comunidade São Thomé



Escada de acesso a comunidade São Thomé
Fonte: Arquivo pessoal



Visão de cima da comunidade São Thomé
Fonte: Arquivo pessoal



Conhecendo as margens do Rio Cuieiras
Fonte: Arquivo pessoal



Transporte Escolar Fluvial da Escola Indígena Kuyata Putira
Fonte: Arquivo pessoal



As margens do Rio Cuieras
Fonte: Arquivo pessoal



Espaço social da comunidade
Fonte: Arquivo pessoal



Unidade de Saúde
Fonte: Arquivo pessoal

Apesar de sua riqueza cultural e ambiental, a comunidade enfrenta desafios relacionados à acessibilidade e à infraestrutura adequada, dificuldades comuns das escolas de zonas ribeirinhas da Amazônia. Nas imagens a seguir, apresentamos a escola.

IMAGENS 2 - Escola Indígena Municipal Kuyata Putira



Escola Indígena Kuyata Putira
Fonte: Arquivo pessoal



Escola Indígena Kuyata Putira
Fonte: Arquivo pessoal

Esta escola encontra-se sob a gestão da Secretaria Municipal de Educação do Município de Manaus (SEMED/Manaus). A Escola Indígena Municipal Kunyata Putira é construída em estrutura de madeira e conta com sala de direção escolar, cozinha, sanitários e salas de aula. Entretanto, carece de recursos de acessibilidade (materiais, recursos didáticos e instalações adaptadas como os banheiros), tanto em sua arquitetura quanto nas instalações sanitárias.

Diante do exposto, a escolha da escola nos levou aos **sujeitos da pesquisa**: o líder comunitário, a família do educando com deficiência (pai, mãe e/ou demais familiares), o professor e o gestor da escola indígena. Deste modo, os sujeitos participantes desta pesquisa são:

QUADRO 5 - Perfil dos sujeitos da pesquisa

SUJEITOS DA PESQUISA	PERFIL
Professora	Da etnia Baré, professora recém-contratada, não tem formação superior
Gestora	Da etnia Baré, gestora da escola há um ano e seis meses, não tem formação superior
Pai/Responsável	Da etnia Kokama, pai de um dos estudantes com deficiência, dedica-se ao desenvolvimento da comunidade, colaborando em diversas atividades para promover o bem-estar da comunidade São Tomé.
Líder da comunidade	Da etnia Baré, liderança indígena.
Membra da comunidade	Da etnia Baré, ex-professora da escola Kunyata Putira, atualmente, é vice-líder da comunidade.

Fonte: Elaboração própria.

Esses foram os participantes que, ao longo da pesquisa, contribuíram significativamente, compartilhando suas histórias e experiências. Suas cosmologias foram essenciais para uma compreensão do processo de inclusão escolar em território indígena. Como bem enfatiza Ferrari (2020, p. 205): “A interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena é uma demanda dos povos indígenas, porém não como reprodução do que ocorre nas escolas urbanas, mas adaptadas às múltiplas realidades existentes”.

Com o *locus* e os demais sujeitos da pesquisa definidos, o presente estudo foi submetido e aprovada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), conforme CAAE nº 66350722.0.0000.5020 (ver ANEXO 1). A pesquisa também obteve a aprovação pela Coordenação do Programa de Pesquisa em Ciência Aplicadas e Educação (COSAE), setor vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que reconheceu dada a importância da pesquisa (ver ANEXO 5). Salienta-se que o respectivo pedido de autorização foi encaminhado para a Fundação dos Povos Indígenas (FUNAI), ela respondeu via OFÍCIO nº 377/2022/AAEP/FUNAI (ver ANEXO 6), destacando que:

4. [...] a Comunidade Indígena supracitada, encontra-se na situação jurídica de REINVINDICAÇÃO (aguardando constituição do Grupo de Trabalho para realização de

ESTUDOS ANTROPOLÓGICOS), não cabendo oficialmente a permissão deste órgão para o ingresso pretendido em terras indígenas com tal situação jurídica.

5. Ressalta-se aqui o reconhecimento da importância de tal pesquisa para o grupo indígena Baré e, **sendo assim não há possibilidade de emitir autorização**, no momento, para o ingresso em áreas em processo jurídico acima mencionado. Deste modo, **esta Fundação não possui a prerrogativa institucional para autorizar o ingresso dos não indígena na respectiva terra indígena** solicitada (FUNAI, 2022, p. 2, grifo meu).

Como bem destaca a FUNAI, a comunidade solicitada encontra-se em processo de reconhecimento jurídico, a mesma (FUNAI) não tem prerrogativa legal para autorizar a entrada. As autorizações são só para Terras Indígenas já conhecidas juridicamente. De acordo com o parecer, a FUNAI destaca a importância da pesquisa para os povos indígenas.

Para fins de desenvolvimento da geração dos dados empíricos, compreendemos que os instrumentos ou técnicas de geração de dados desempenham um papel fundamental na pesquisa, facilitando ao pesquisador a obtenção e o subsídio dos dados necessários para a compreensão da tese em questão. É de suma importância que esses instrumentos estejam em harmonia com as demais etapas da pesquisa (Severino, 2016). Logo, optamos pelas técnicas de entrevista, que consiste em uma “técnica de coleta de informações sobre determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados” (Severino, 2016, p. 133). Assim, a geração de dados ocorreria por meio de entrevistas não diretivas e estruturadas, bem como os questionários.

Pois, segundo Severino (2016), a entrevista não diretiva permite ao pesquisador obter informações diretamente do entrevistado, por meio de um discurso livre, proporcionando ao entrevistado a liberdade para responder às perguntas. O pesquisador busca estabelecer um diálogo com o entrevistado, permitindo que este exponha suas inquietações e conhecimentos sobre o objeto estudado sem intervenções. E a entrevista estruturada, por sua vez, consiste em um conjunto de questões direcionadas e predefinidas, com uma articulação interna estabelecida (Severino, 2016). Esse tipo de entrevista orienta as respostas do entrevistado, objetivando a compreensão da interface entre a Educação Indígena, a formação de professores e a Educação Especial. E por fim, o questionário, este tinha como propósito levantar as informações precisas sobre a interface da Educação Indígena e Educação Especial. É importante que as questões sejam objetivas, buscando suscitar respostas igualmente objetivas, evitando dúvidas, ambiguidades e respostas curtas (Severino, 2016). Nesse sentido, o questionário teve questões fechadas para maximizar a objetividade e eficácia da geração e tabulação das informações.

Mas, ao longo da pesquisa, observamos que tais técnicas não seriam o suficiente ou adequadas, pois os sujeitos da pesquisa não se sentiam confortáveis em responder tais perguntas de maneira formal por meio de gravação. Neste sentido, foram aplicadas novas técnicas para enriquecer a pesquisa e respeitar o estado de bem-estar dos sujeitos. Assim, optou-se para somar

as demais técnicas registro de memória por meio da história oral, que, segundo Alves (2016, p. 3), “caracteriza-se como uma metodologia de pesquisa que busca ouvir e registrar as vozes dos sujeitos excluídos da história oficial e inseri-los dentro dela”.

Para realização das análises dos dados, lançamos mão da **Análise de Conteúdo** (Franco, 2018). A Análise de Conteúdo é voltada para compreensão “das mensagens dos enunciados do discurso e das informações [...]” (Franco, 2018, p. 7), ou seja, esta técnica preocupou-se em decifrar os significados e os sentidos contidos na mensagem, que pode ela ser “verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (Franco, 2018, p. 12). Desta forma, ao escolhermos a Análise de Conteúdo (Franco, 2018) como técnica para análise das produções dos dados bibliográfico e documentais, tivemos a pretensão de construir um referencial teórico a partir do conhecimento empírico, levando em consideração a realidade concreta, a história e o contexto social do nosso sujeito. Neste sentido, essa técnica somou-se com o processo discursivo da pesquisa que é o método hermenêutico-dialético.

Assim sendo, a pesquisa foi dividida em quatro etapas. A **1ª etapa** da pesquisa seguiu a pesquisa bibliográfica, para aprofundarmos o conhecimento da proposta em questão, e documental. Este levantamento ocorreu por meio da pesquisa bibliográfica e documental para que pudéssemos realizar um estudo da arte sobre a temática, assim como dos documentos que expressam e preconizam a Educação Indígenas e Educação Especial, como também os marcos legais acerca da Educação Indígena e Educação Especial. Em concomitância com a pesquisa bibliográfica, construímos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), seguindo as orientações e exigências das Resoluções nºs 466/2012 e 510/2016, que trata das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), para fins de submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

A **2ª etapa da pesquisa** foi a pesquisa de campo, após a avaliação e aprovação do projeto pelo CEP. Esta etapa teve como objetivo elaborar e construir a entrevista e o questionário para fins de aplicação para os sujeitos da pesquisa escolhidos pelos critérios de inclusão e exclusão. Em paralelo a construção e aplicação da entrevista e do questionário, iniciar-se-á a construção da primeira seção de tese de doutorado, pois a primeira seção estará voltada para a contextualização da Educação Indígena e Educação Especial a partir dos seus marcos legais.

A **3ª etapa da pesquisa** debruçou-se no tratamento e análise dos dados já levantados nas etapas anteriores, com o objetivo de tabular e analisar as informações geradas. Assim, demos continuidade na construção da tese de doutorado. Nesta etapa da pesquisa, tivemos a

pretensão de qualificar o projeto de doutorado com 2º ano e meio de curso de formação, ou seja, qualificação do projeto juntamente com duas seções parciais como resultado do levantamento dos dados bibliográfico e documental e 4 (quatro) artigos publicados.

E por fim, a **4ª e última etapa da pesquisa** foi essencial para adequar e ajustar a pesquisa de acordo com as apreciações e avaliação da banca de qualificação, realizamos as análises e tratamentos dos dados gerados ao longo da pesquisa, bem como fizemos a apresentação dos resultados sobre a interface das modalidades de educação, a Educação indígena e a Educação Especial como forma de contribuir para a qualidade da educação, sobretudo, no Estado do Amazonas. Refletimos sobre o processo educativo para povo indígenas, respeitando as diversidades culturais dos povos indígenas e as especificidades do público-alvo da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

2 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E NO AMAZONAS

A discussão acerca da modalidade Educação Escolar Indígena e Educação Especial não constitui um tema recente no campo das políticas educacionais. Ambas as temáticas que visam proporcionar uma educação de qualidade, específica, diferenciada e inclusiva para seus públicos-alvo, levando em conta que cada modalidade possui contextos sócio-históricos e fundamentos teórico-metodológicos distintos.

É importante ressaltar que pensar a Educação Escolar Indígena e a Educação Especial sob a mesma perspectiva não é tarefa simples, tampouco é adequado agrupar essas discussões em uma abordagem única. Pelo contrário, os movimentos que envolvem cada uma dessas modalidades são diversos, complexos e dinâmicos. No entanto, um ponto em comum entre elas é a histórica de invisibilidade de seus públicos-alvo nas discussões das políticas públicas no Brasil. Diante desse cenário, a presente seção tem como primeiro objetivo específico contextualizar a Educação Escolar Indígena e a Educação Especial no Brasil, Amazonas e Manaus, enfatizando os marcos legais e os documentos oficiais que regulamentam essas modalidades de ensino.

Antes de iniciarmos discussão e para fins de contextualizarmos e compreendermos o contexto histórico e político em volta da Educação Escolar Indígena e Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Destacaremos os governos e suas ações educacionais em seus respectivos períodos. Neste sentido, a História da Educação no Brasil, especialmente durante o período do regime militar de 1964 a 1985, refletiu profundamente as turbulências políticas e sociais dessa época. No Amazonas e em Manaus, essa influência foi igualmente marcante, afetando as políticas educacionais, incluindo a Educação Escolar Indígena e a Educação Especial. Durante os chamados “anos de chumbo”, o Brasil viveu sob um governo autoritário que suprimiu liberdades, promoveu a censura e praticou atos de repressão, incluindo tortura e desaparecimento de opositores. Este ambiente de medo e restrição não só prejudicou

a cultura e a educação, mas também deixou cicatrizes econômicas e políticas profundas no país⁸ (Aranha, 2020).

No que diz respeito a educação, o regime militar implementou uma série de reformas com o objetivo de controlar e orientar o setor econômico, político e educacional de acordo com os interesses do governo. Isso incluiu a centralização da autoridade educacional, a imposição de uma ideologia nacionalista e anti-comunista, e a censura de materiais didáticos considerados subversivos. Essas reformas afetaram profundamente o conteúdo e a metodologia da educação em todo o Brasil (Aranha, 2020), inclusive o Amazonas.

No contexto da Educação Escolar Indígena, o regime militar adotou uma política assimilacionista, buscando integrar os povos indígenas à sociedade nacional. Isso frequentemente significava a supressão de línguas e culturas indígenas e a imposição de práticas educativas que não respeitavam as especificidades desses povos. Esta ação gerou perdas significativas em termos de identidade cultural e conhecimento tradicional. Quanto à Educação Especial, o período do regime militar também foi marcado por avanços limitados. A maior parte das políticas e práticas nessa área permaneceu focada numa prática assistencialista e segregadora, com pouca atenção às necessidades específicas dos estudantes com deficiência ou aos princípios de inclusão (Aranha, 2020).

Após esse período, o Brasil inicia uma nova história o processo de redemocratização⁹ (nova república – 1985 até os dias atuais). Conforme Aranha (2020, p. 296), a redemocratização inicia “em 1985, terminou o governo militar e teve início a então chamada Nova República, ainda que pela eleição indireta de Tancredo Neves. Com a sua morte trágica – acontecimento que provocou comoção popular, o vice José Sarney tornou-se o primeiro presidente civil desde 1964”. Este evento marcou a retomada do governo civil após duas décadas de regime militar. Para Sá, Ribeiro e Gonçalves (2023, p. 3),

[...] o processo de redemocratização do estado brasileiro iniciado na década de 1980, especificamente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o direito à educação passa a ser garantido a todas as pessoas, inclusive àquelas que possuem algum tipo de deficiência.

No entanto, essa transição não foi simples. O legado do regime militar pesava sobre o país, especialmente em termos de desafios políticos e econômicos. A crise econômica era

⁸ Segundo Aranha (2020, p. 582), “a partir da década de 1970, recrudesceram as ideias neoliberais, que combatiam as orientações keynesianas do Estado intervencionista, protecionista, retomando os princípios do liberalismo que fundamentam o Estado mínimo”.

⁹ Conforme Aranha (2020, p. 296), “em 1985, terminou o governo militar e teve início a então chamada Nova República, ainda que pela eleição indireta de Tancredo Neves. Com a sua morte trágica – acontecimento que provocou comoção popular -, o vice José Sarney tornou-se o primeiro presidente civil desde 1964”.

aguda, caracterizada por inflação elevada, uma dívida externa significativa sob supervisão do Fundo Monetário Internacional (FMI), salários suprimidos e um aumento da pobreza, especialmente na classe média. Este período foi marcado por tentativas fracassadas de estabilização econômica, incluindo mudanças na moeda e tentativas de congelamento de preços (Aranha, 2020).

Outro ponto importante deste período diz respeito ao crescimento da violência, tanto nas áreas rurais quanto nas urbanas, como um sintoma do mal-estar social e econômico do país, este panorama apresentou a complexidade e os desafios enfrentados pelo Brasil no período pós-ditadura, enfatizando as dificuldades de transição para um regime democrático e a busca por estabilidade econômica e social (Aranha, 2020). No quadro a seguir, a partir da redemocratização destacamos os governos eleitos de forma direta pela vontade do povo.

QUADRO 6 - Presidentes da Nova República

PERÍODO	PRESIDENTE	PARTIDO POLÍTICO
1990-1992	Fernando Collor de Melo	Partido da Reconstrução Nacional (PRN)
1993-1994	Itamar Augusto Cautiero Franco	Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)
1995-1998	Fernando Henrique Cardoso (FHC)	Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB)
1999-2002		
2003-2006	Luiz Inácio Lula da Silva	Partido dos Trabalhadores (PT)
2007-2010		
2011-2014	Dilma Rousseff	
2015-2016		
2016-2018	Michel Temer	Movimento Democrático Brasileiro (MDB)
2019-2022	Jair Messias Bolsonaro	Partido Social Liberal (PSL, até 2019) Partido Liberal (PL, a partir de 2021)
2023-atual	Luiz Inácio Lula da Silva	Partido dos Trabalhadores (PT)

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Tribunal Superior Eleitoral (TSE).

Considerando, os presidentes de 1990 a 2023, as políticas de educação no Brasil passaram por diversas fases e ênfases durante os governos de Fernando Collor, Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff, Michel Temer e Jair Bolsonaro.

O governo Collor foi marcado por uma agenda de reformas neoliberais¹⁰. Na educação, houve uma tentativa de modernização e eficiência no setor, mas sem grandes investimentos ou reformas estruturais significativas. O governo foi curto devido ao impeachment, o que limitou o impacto duradouro de suas políticas. Durante o governo Itamar Franco, ocorreu uma continuidade das políticas neoliberais. No entanto, a educação não foi uma área de destaque. O

¹⁰ Segundo Moraes (2002, p. 20), “A proposta neoliberal de “reforma” dos serviços públicos, como se sabe, é orientada por uma idéia reguladora: a idéia de privatizar, isto é, de acentuar o primado e a superioridade da ratio privada sobre as deliberações coletivas”.

governo focou mais na estabilização econômica com o Plano Real (Aranha, 2020; Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

O governo FHC caracterizou-se por uma série de reformas educacionais. Foi implementada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que reestruturou o sistema educacional brasileiro. Houve também um aumento no financiamento para a educação e iniciativas para expandir o acesso à educação fundamental (Aranha, 2020; Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

O governo Lula deu grande ênfase à educação, com programas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e o Programa Universidade para Todos (Prouni), que oferece bolsas em Universidades Privadas. Houve um aumento significativo no orçamento da educação e expansão do acesso à educação superior por meio da criação de novas Universidades Federais e Institutos Federais de educação (Aranha, 2020; Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

Sob o governo de Dilma Rousseff, a política educacional continuou-se a expansão do acesso à educação superior e técnica. Ela também implementou o novo Plano Nacional de Educação (PNE), que estabeleceu metas para os próximos dez anos, incluindo o aumento do financiamento para a educação (Aranha, 2020; Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

Com o governo Temer, houve uma mudança para uma postura mais conservadora em termos de gastos públicos, afetando o financiamento para a educação. Ele implementou a reforma do ensino médio e promoveu mudanças no ENEM. E por fim, o governo Bolsonaro, assim como, no governo Temer, se concentrou numa prática conservadora da educação, com ênfase em aspectos como o combate à “ideologia nas escolas” (Valente; Pereira, 2023).

No que diz respeito aos governadores do estado do Amazonas, no período de 1967 a 1983, assim como em grande parte do Brasil, foi marcado pela influência do regime militar brasileiro, que se estendeu de 1964 a 1985. Após o fim do regime militar no Brasil, o Amazonas retomou o processo democrático com a eleição direta de governadores. As políticas públicas voltadas para a educação durante os mandatos destes governadores refletiram as prioridades e desafios específicos da região amazônica amazonense. Assim, destacamos no quadro a seguir os governadores do Amazonas.

QUADRO 7 - Governadores do Amazonas

PERÍODO	PRESIDENTE	PARTIDO POLÍTICO	OBSERVAÇÕES
1987-1990	Amazonino Mendes	Partido Democrata Cristão (PDC)	Eleito em sufrágio universal
1990-1991	Vivaldo Barros Frota	Partido da Frente Liberal (PFL)	Eleito em sufrágio universal

1991-1995	Gilberto Mestrinho	Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)	Eleito/reeleito em sufrágio universal
1995-1999	Amazonino Mendes	Partido Progressista Reformador (PPR)	
1999-2003			Partido da Frente Liberal (PFL)
2003-2007	Eduardo Braga	Partido Popular Socialista (PPS)	Eleito/reeleito em sufrágio universal
2007-2010			
2010-2011	Omar Aziz	Partido da Mobilização Nacional (PMN)	Vice-governador eleito no cargo titular
2011-2014			Partido Social Democrático (PSD)
2014-2015	José Melo	Partido Republicano da Ordem Social (PROS)	Vice-governador eleito no cargo titular
2015-2017			
Maio até outubro de 2017	David Almeida	Partido Social Democrático (PSD)	Presidente da Assembleia Legislativa no cargo de titular interinamente. <i>Assumiu posteriormente após cassação de Melo pelo Tribunal Superior Eleitoral</i> ¹²
2017-2018	Amazonino Mendes	Partido Democrático Trabalhista (PDT)	Governador eleito em sufrágio universal <i>nas eleições suplementares do Amazonas em 2017</i> ¹³
2019-2023	Wilson Lima	Partido Social Cristão (PSC)	Eleito/reeleito em sufrágio universal
2023- Até a presente data			

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Tribunal Regional Eleitoral do Amazonas (TRE/AM).

Ao longo do texto, apontaremos com a Política de Educação Especial e Educação Escolar Indígena era prevista e implementadas nestes governos, pois sabemos que o desenvolvimento e andamento de tais políticas públicas muitas vezes depende do contexto político, econômico e de seus representantes eleitos.

O quadro apresentado destaca os governadores do estado do Amazonas, com ênfase na implementação e materialização da Educação Escolar Indígena no estado, um processo que se inicia efetivamente na década de 1990, especialmente durante a gestão do governador Amazonino Mendes (1991-1995). Segundo o Projeto Pira-Yawara, “Em julho de 1991, o IER-

¹¹ Cassação do governador do estado do Amazonas. <https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2017/Maio/tse-cassa-governador-do-amazonas-e-determina-nova-eleicao-para-o-cargo>.

¹² Presidente da Assembleia Legislativa do Amazonas [ALEAM] assume governo do Amazonas interinamente. <https://veja.abril.com.br/politica/presidente-da-assembleia-do-amazonas-assume-governo>.

¹³ Eleição suplementar 2017 para o governador do estado do Amazonas. <https://www.tre-am.jus.br/eleicoes/eleicoes-suplementares/eleicoes-suplementares>.

AM coordenou a elaboração das Diretrizes da Educação Escolar Indígena para o Estado do Amazonas com a participação de 12 instituições e de representações indígenas” (SEDUC/AM, 1998, p. 9). A partir desse momento, ações concretas para a criação de uma Educação Escolar Diferenciada e Especificada para os povos indígenas começaram a ser desenvolvidas pelo governo estadual.

É importante destacar que essas iniciativas não surgiram isoladamente, mas são fruto dos movimentos indígenas que remontam à década de 1970, quando as comunidades indígenas no Brasil passaram a reivindicar com força o direito a uma educação que respeitasse suas especificidades culturais e linguísticas. Esse movimento, que ganhou maior visibilidade e apoio ao longo das décadas, pressionou o Estado a reconhecer a necessidade de um sistema educacional que atendesse aos povos indígenas de forma diferenciada, respeitando suas tradições, costumes e modos de vida.

A Educação Escolar Indígena, portanto, só começou a ser implementada no Amazonas devido à pressão das lideranças e movimentos indígenas que, ao longo dos anos, desafiaram a visão homogeneizadora do Estado, o qual inicialmente não demonstrava interesse em assegurar o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada e específica. Essa resistência e luta constante das comunidades indígenas evidenciam as dificuldades históricas enfrentadas por esses povos na conquista de seus direitos educacionais, os quais foram muitas vezes negados ou marginalizados pelo poder público.

Dessa forma, a gestão de Amazonino Mendes representa um marco nesse processo, pois, apesar das dificuldades estruturais e políticas da época, foi durante seu governo que se iniciou, oficialmente, a implementação de políticas públicas voltadas para a Educação Escolar Indígena no Amazonas. Isso reflete uma mudança significativa na postura do Estado em relação aos povos indígenas, que até então enfrentavam grandes desafios para acessar uma educação que respeitasse suas especificidades culturais. No entanto, é importante reconhecer que, embora a criação das Diretrizes tenha sido um passo importante, o processo de efetivação de uma educação intercultural para os povos indígenas no Amazonas ainda enfrenta inúmeros desafios, que exigem continuidade e aprofundamento das políticas públicas na área educacional.

Sobre os prefeitos da cidade de Manaus. A Educação Especial, a Educação Inclusiva e a Educação Escolar Indígena em Manaus ao longo dos mandatos dos prefeitos representaram áreas que passaram por significativas transformações, refletindo mudanças nas políticas educacionais e um maior reconhecimento das necessidades de grupos diversos.

QUADRO 8 - Prefeitos da Cidade de Manaus

PERÍODO	PRESIDENTE	PARTIDO POLÍTICO	OBSERVAÇÕES
1983-1986	Amazonino Mendes	Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)	
1986-1988	Manoel Henrique	Partido Trabalhista Brasileiro (PTB)	Afastado em julho de 1988
Julho a dezembro de 1988	Alfredo Nascimento	Partido Frente Liberal (PFL)	Interventor
Dezembro de 1988 a janeiro de 1989	Manoel Henrique	Partido Trabalhista Brasileiro (PTB)	Retorna ao cargo de prefeito
1989-1993	Arthur Virgílio Neto	Partido Socialista Brasileiro (PSB)	
1993-1994	Amazonino Mendes	Partido Progressista Reformador (PPR)	Em abril de 1994, renuncia o cargo
1994-1997	Eduardo Braga	Partido Progressista Brasileiro (PPB)	Vice-prefeito eleito no cargo de prefeito
1997-2001	Alfredo Nascimento	Partido Progressista Brasileiro (PPB)	
2001-2004		Partido Liberal Social (PLS)	Em 2004, renunciou para assumir o Ministério dos Transportes
2004-2005	Luís Alberto Carijó	Partido Progressista (PP)	Presidente da Câmara Municipal assume a prefeitura
2005-2009	Serafim Corrêa	Partido Social Brasileiro (PSB)	-
2009-2013	Amazonino Mendes	Partido Trabalhista Brasileiro (PTB)	-
2013-2017	Arthur Virgílio Neto	Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB)	-
2017-2021			-
2021- até a presente data	David Almeida	Avante	-

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Tribunal Regional Eleitoral do Amazonas (TRE/AM).

Diante do quadro em questão, estes mandatos influenciaram a gestão política na trajetória da Educação Especial e da Educação Escolar Indígena em Manaus, pois em cada gestão houve várias alternâncias não só partidária, sobretudo na ocupação de cargos públicos por indicações políticas que impactaram diretamente a oferta e a qualidade dos serviços educacionais, como menciona Vinente (2022). Para este autor,

Assim, verifica-se que políticas que tiveram seu período de implementação iniciado e não finalizado, contribuíram para o descaso do Poder Público na oferta dos serviços especializados à população manauara. A própria história da política educacional em Manaus foi movimentada pelo partidatismo, ou seja, os grupos dominantes que eram eleitos indicavam seus correligionários ao cargo público de secretário municipal de educação. Dessa forma, encontramos na história da educação manauara médicos, assistentes sociais, engenheiros e agrônomos exercendo esse cargo (Vinente, 2022, p. 58).

A menção às políticas públicas que foram implementadas parcialmente, ou sequer concluídas, revela o descaso e a inconstância no comprometimento do Poder Público com a educação no contexto manauara. Essa instabilidade é um reflexo da dinâmica política local,

que, ao invés de se priorizar a competência técnica e a continuidade das políticas, prevaleceu o partidarismo. Assim, ao longo do trabalho, apontaremos os avanços ou não das políticas educacionais para a cidade de Manaus.

2.1 História da Educação Escolar Indígena no Brasil [a partir da década de 1970 aos dias atuais]: fundamentos históricos, políticos, sociais e pedagógicos

A Educação Escolar Indígena¹⁴ é uma pauta de luta dos povos originários. Essa discussão vem surgir devido ao processo de colonização do Brasil, iniciado no ano de 1500 pelos europeus. Esse contato com os europeus acabou criou-se uma política de colonização dos primeiros moradores desta terra. Tais preconceitos praticados contra esses povos estavam relacionados aos hábitos e aos costumes deles, que eram diferentes dos costumes dos colonizadores. Exemplos disso foram os fatos de os nativos não terem um templo religioso para adoração de suas divindades, não usarem roupas para cobrirem os seus corpos e não terem uma organização escolar conforme o aparelhamento dos europeus (Meliá, 1979; Grupioni, 1994; Ferreira, 2001; Luciano, 2006; Munduruku, 2012; Baniwa, 2019).

O colonizador via com estranheza estas diferenças e passou a considerar os nativos inferiores aos olhos dos europeus por não terem a mesma organização, costumes e comportamentos sociais. Desde modo, os preconceitos praticados pelos colonizadores começaram a surgir, tendo por base os julgamentos sobre os povos nativos de que eles não tinham cultura, civilização e educação, ou seja, os colonizadores tinham práticas etnocêntricas¹⁵ para com os povos indígenas, o qual se perpetua até hoje.

Segundo Meliá (1979), Grupioni (1994), Ferreira (2001), Luciano (2006, 2011), Munduruku (2012) e Baniwa (2019), a educação escolar ofertada pelos colonizadores no período colonial tinha como objetivos: ‘educar para civilizar’, ‘educar para integrar’, ‘educar para domesticar’, ‘educar para o trabalho’ e assim por diante. A educação neste contexto não

¹⁴ Para fins de compreensão mais detalhada sobre a história da Educação Escolar Indígena, indica-se os respectivos estudos sobre esta temática: FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L. da.; FERREIRA, M. K. L. **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001. ESTÁCIO, M. A. F. **As Quotas para Indígenas na Universidade do Estado do Amazonas**. Dissertação [Mestrado em Educação] – Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM, 2011. BANIWA, G. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. — 1. ed. — Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

¹⁵ Para Marconi e Presotto (2008, p. 32), etnocentrismo está “relacionado ao relativismo cultural”, ou seja, é uma manifestação de superioridade ou de hostilidade acerca da cultura do outro. Para Luciano (2006, p. 146), a visão etnocêntrica, propunha que os indígenas “não tinham educação, porque não tinham as mesmas formas e os mesmos modelos educacionais ocidental”.

estava relacionada com uma educação voltada para autonomia, emancipação e autodeterminação como se ver na contemporaneidade.

Mediante a esta questão, por muitos anos, os povos indígenas tiveram que se submeter as ordens e aos costumes dos colonizadores. Grupioni (1994), Luciano⁷ (2006, 2011) e Baniwa¹⁶ (2019) afirmam que muitos dos indígenas ficaram encantados com a chegada dos colonizadores seduzidos com seus modos, hábitos e costumes. É bom salientar que o encantamento experimentado por muitos indígenas diante da chegada dos colonizadores está intrinsecamente relacionado à colonização e à imposição da cultura ocidental. A presença dos colonizadores trouxe consigo uma série de novidades desconhecidas para os povos indígenas, despertando um sentimento de curiosidade e fascínio. A introdução de novos objetos e costumes, muitas vezes, gerou uma sensação de deslumbramento e admiração entre algumas comunidades nativas. A atração pela cultura ocidental muitas vezes foi alimentada pela promessa de benefícios materiais, acesso a recursos e melhores condições de vida. A imposição de valores e práticas ocidentais frequentemente apresentadas como superiores e avançadas, exercia uma influência significativa sobre a percepção dos indígenas em relação à sua própria cultura e tradições. Isso resultou numa complexa dinâmica de aceitação e resistência, em que muitos grupos indígenas foram gradualmente absorvendo elementos da cultura ocidental, ao mesmo tempo em que lutavam para preservar sua identidade e autonomia cultural. Assim, o encantamento inicial dos indígenas em relação aos colonizadores pode ser entendido como parte de um processo mais amplo de transformação cultural e social, moldado pela interação entre diferentes visões de mundo e práticas socioculturais (Cohn, 2001, Luciano, 2006, 2011).

Tal sedução por este novo horizonte foi tão impactante que os levaram a romper com seus hábitos e costumes. E até mesmo negar suas identidades. Esta sedução acabou implicando na ampliação de um projeto ambicioso dos colonizadores no que tange à dominação cultural, política e econômica, isto é, um projeto político dos europeus em terras indígenas, e esta dominação não se resumiu somente na conquista dos territórios, mas na sua exploração e o mais grave – no extermínio dos povos indígenas. Como bem destaca Luciano (2006, p. 17), os povos indígenas não compreendiam “a lógica das disputas territoriais como parte de um projeto político civilizatório, de caráter mundial e centralizador, uma vez que só conheciam as experiências dos conflitos territoriais intertribais e interlocais”. Com este contato com os

¹⁶ Para fins de esclarecimento, as referências de Luciano (2006, 2011) e Baniwa (2019) são referente ao mesmo autor Gersem José dos Santos Luciano Baniwa, para manter a originalidade de publicação em nome do autor, neste trabalho optou-se em manter o sobrenome e identidade qual é publicado a obra do mesmo nas plataformas de revistas e editoras de livros.

europeus as culturas¹⁷ dos povos indígenas passou a sofrer transformações em seus processos socioculturais, as cosmologias e dinâmicas sociais.

Para se libertarem desse julgo e da opressão dos colonizadores, no fim da década de 1970 e início da década de 1980, inicia-se a gênese e o processo de organização do chamado movimento indígena¹⁸. Este movimento buscou enfrentar “as forças colonialista e integracionista (Estado e Igreja) que subjugavam os povos indígenas” (Luciano, 2006, p. 21), ou seja, o movimento indígena para além de combater qualquer forma de opressão, silenciamento e extermínio, buscava assegurar e garantir direitos individuais e coletivos conforme os interesses dos seus pares. O então chamado movimento indígena marca a luta, a resistência e o protagonismo desses povos. Junto a este movimento estiveram presentes alguns atores importantes para o processo de luta, como missionários, indigenistas e intelectuais que abraçaram a causa indígena em busca do reconhecimento dos direitos fundamentais, sociais, individuais e coletivos dos povos originários (Luciano, 2006; Munduruku, 2012).

Segundo Munduruku (2012), este movimento é marcado pela participação das lideranças indígenas que saíram da esfera privada – de suas comunidades para o campo político, ou seja, as lideranças passavam a partir desse momento a ter um olhar totalizante das coisas, principalmente, do campo político, pois não se tratava apenas em lutar em prol de direitos de um só povo, mas dos povos, pois os entraves e/ou as dificuldades não eram só daquela liderança ou povo que buscava o reconhecimento de sua identidade, costume, processos socioculturais, da cosmologia e da dinâmica social. Todos os povos desse período da década de 1970 viviam os mesmos desafios de exclusão, discriminação, negação e extermínio. Portanto, pensar num movimento que considerasse os anseios de todos e respeitando as diferenças era essencial para que o movimento indígena desse certo. Neste sentido, o movimento acabou criando um sentido de ‘fraternidade indígena’¹⁹ que engendrou num sentimento de solidariedade entre os povos e comunidades indígenas.

Portanto, no fim da década de 1970, há o *boom* das organizações indígenas e não indígenas, destacando-se as seguintes organizações não-governamentais para a defesa da causa dos povos originários: a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ) e o

¹⁷ Segundo Veiga-Neto (2003) e Luciano (2006, 2011), não existe somente uma cultura, mas várias culturas, por serem diversos e heterogêneo.

¹⁸ Sobre este período, Daniel Munduruku por meio de sua obra **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro** de 2012, faz uma excelente exposição do que foi o movimento indígena que perpassa desde a década de 1970 a 1990.

¹⁹ Conferir Cardoso de Oliveira, R. A crise do indigenismo. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

Centro de Trabalho Indigenista (CTI). Estas organizações não-governamentais fortaleceram a luta dos povos indígenas em prol do reconhecimento e do respeito as suas diversidades socioculturais. Outros segmentos participantes da causa é o setor das Igrejas (Católica e Protestante), pois somou-se a todo esse movimento indígena no fim da década de 1970 (Munduruku, 2012; Ferreira, 2001).

O Conselho Indigenista Missionário (CIMI), vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), segundo Munduruku (2012) e Ferreira (2001), merece destaque, pois marcou e foi forte aliado para o movimento indígena, o CIMI teve enorme importância significativa para o movimento. Embora, esta instituição apresentasse contradições na sua missão nesse período. Ao ser criado em 1972, o CIMI tinha como objetivo integrar os povos indígenas à sociedade nacional por meio dos serviços na área da educação escolar, houve uma mudança de paradigma no âmbito interno, os(as) missionários(as) estavam tecendo autocríticas acerca das atividades desenvolvidas para os povos indígenas. Havia uma transição de perspectiva, pois acreditava-se que era preciso mudar o pensamento e a prática de integração dos povos indígena à sociedade nacional (Munduruku, 2012; Ferreira, 2001).

Diante deste movimento, eles buscavam ser protagonistas de suas lutas, pelas quais buscavam o respeito, o reconhecimento de suas identidades, a garantia dos direitos individuais, coletivos e sociais dos povos, principalmente, direito a uma educação específica e diferenciada. É certo que esta mudança de paradigma não foi imediata, isso ocorreu devido a vários fatores que contribuíram para que ganhasse notoriedade, sobretudo, quando ocorreu o I e II Encontros Sul-Americanos de Bispos, que adotava “uma linha de atuação voltada para a defesa dos direitos humanos e das minorias étnicas” (Ferreira, 2001, p. 87), isto é, as ações desenvolvidas pelo CIMI passaram a rever sua prática no que tange às causas indígenas. Neste sentido, o surgimento das primeiras assembleias indígenas fora de suma importância para o desenvolvimento de uma consciência crítica e pan-indígena²⁰ (Munduruku, 2012; Ferreira, 2001).

Conseqüentemente, em meio as pautas de reivindicações, encontram-se a questão da Educação Escolar Indígena, pois a educação promovida pelos colonizadores era de domesticar e de civilizar. Os indígenas começaram a compreender que, por meio de uma educação escolar específica e diferenciada, eles podiam avançar na luta em prol dos seus direitos, tratando diretamente com os representantes do Estado. Eles começaram a exigir uma educação específica e diferenciada para atender as necessidades de suas comunidades, pois era necessário

²⁰ Pan-indígena é um conceito desenvolvido por Daniel Munduruku (2012), que está relacionado com o movimento indígena.

romper com o vício ideológico dos colonizadores, destacando os princípios filosóficos, políticos, metodológicos e pedagógicos dos povos indígenas (Munduruku, 2012; Ferreira, 2001).

A partir de então, em 19 de dezembro de 1973, foi sancionada a Lei nº 6.001, que dispõe sobre o Estatuto do Indígena. Este dispositivo é um marco para a causa indígena, pois em seu art. 1º - “Esta Lei **regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas**, com o propósito de **preservar a sua cultura e integrá-los**, progressiva e harmoniosamente, **à comunhão nacional**” (Brasil, 1973, art. 1º, grifo meu). Embora este dispositivo apresente como um avanço para a questão dos direitos indígenas, ela vinha empregado com o vício ideológico colonizador, com o objetivo da época em integrar os indígenas à comunhão nacional. O texto então apresenta fortes contradições no que tange a preservar os interesses dos povos indígenas. Não há nada de harmoniosamente nisso, há uma clara tentativa de dar procedimento aquilo que vinha acontecendo desde o período colonial, só que, dessa vez, a integração ocorreria de forma pacífica, como bem destaca Araújo *et al.* (2006, p. 32): este dispositivo está “Baseado numa concepção que em nada se diferenciava daquela que existia desde o início da colonização”. Observa-se que, logo no primeiro artigo, mantinham-se o objetivo de integrar os indígenas à sociedade nacional, essa integralização ocorreria de forma progressiva e harmoniosa, ou seja, “o objetivo do Estatuto era fazer com que os índios paulatinamente deixassem de ser índios” (Araújo *et al.*, 2006, p. 32).

O processo de integração à sociedade nacional sucederia no mesmo *modus operandi* dos colonizadores – por meio da escolarização, só que, dessa vez, de forma sutil. Se antes a escolarização aplicada pelos colonizadores desconsiderava a cultura, a língua indígena e os processos socioculturais, agora a lei garantia o uso da língua indígena como primeira opção e o português como segunda língua²¹. Sendo assim, a educação expressa neste dispositivo tem um caráter integracionista, como se observa no art. 50 – “A **educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional** mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais” (Brasil, 1973, art. 50, grifo meu). Nesta perspectiva, comunga-se com a tese de Luciano (2011) de que o processo de escolarização servia para o manejo e a domesticação do mundo.

Para transformar essa questão, os povos indígenas insistiram em promover vários eventos neste período para que o movimento indígena começasse ganhar notoriedade e

²¹ “A alfabetização dos índios far-se-á na **língua do grupo a que pertencam**, e em português, salvo guardado o uso da primeira” (Brasil, 1973, art. 49).

repercussão nacional, destacando a questão da educação escolar para os povos indígenas. Os grandes momentos do movimento indígena deram início na região norte, especificamente, no Amazonas, Roraima e Acre, nas próximas seções buscaremos aprofundar a discussão. Destaca-se que a discussão da questão indígena no estado do Amazonas, Roraima e Acre não estão desarticuladas de um contexto para o outro, mas para fins de pontuação específica resolveu-se tratar a questão numa perspectiva macro – Brasil e micro – Amazonas.

Nestes termos, em 1979, ocorreu o I Encontro Nacional de Trabalho sobre Educação Indígena, este encontro teve como objetivo apresentar casos e ouvir os depoimentos dos agentes (Antropólogos, Sociólogos, Linguistas, Médicos, Juristas dentre outros) envolvidos com a educação escolar para os povos indígenas, destacando os contextos e as realidades escolares, bem como os anseios dos povos presentes neste encontro. Várias questões foram apresentadas e destacadas como pautas de caráter urgente e essencial, por exemplo, educação indígena, política indigenista, educação no contexto sociopolítico, escolas pró-indígena, alfabetização e letramento conforme a língua nativa e participação da comunidade na construção dos projetos educacionais. Foram algumas questões apresentadas ao longo do encontro que acabaram ganhando destaque para discussões mais aprofundadas no campo da educação indígena. Diante disso, ficou constatado “uma enorme diversidade de situações, o que demonstrou a necessidade de um debate mais amplo, que leve à reformulação de questões fundamentais para um melhor equacionamento da política educacional indígena” (Silva, 1979, p. 158). Isto é, a política de educação desta época em que o Estado ofertava para os povos indígenas não atendia suas necessidades e estavam em dissonância com as realidades destes povos.

Para Silva (1979), Ferreira (2001), Luciano (2006, 2011), Manduruku (2012) e Baniwa (2019), o I Encontro Nacional de Trabalho sobre Educação Indígena acabou desencadeando outros encontros de suma importância para o movimento e a causa indígena em todas as regiões do Brasil. Nesses eventos, a educação escolar passou a ser pauta central para os povos indígenas a qual ganhava novas perspectivas e ordenamentos, sobretudo, a escola passava a ser um espaço estratégico para o fortalecimento das resistências, das sobrevivências e das identidades indígenas. Como bem aponta Luciano (2011, p. 46): a escola a partir de então, passa ser um campo estratégico para “apropriação dos instrumentos de poder dos brancos gerados a partir dos conhecimentos científicos e tecnológicos para ajudar na solução de velhos e novos problemas”. Assim, esse encontro marca o fim da década de 1970, em que o movimento indígena e movimento indigenista passaram a andar numa só direção, buscando romper com a

herança colonizadora que ainda era implementada pelo Estado brasileiro, especificamente, a ideia de integralização à sociedade nacional dos povos originários por meio da escolarização.

Em plena década de 1980, há uma continuidade e ampliação do movimento indígena em todo o território do país. Agora, este movimento abria espaço para as organizações indígena mais restrita, ou seja, os próprios indígenas estavam na linha de frente desse fenômeno de acontecimentos. Os povos indígenas não apenas buscavam garantir seus direitos, mas também clamavam por uma consideração genuína de suas vozes. Não se limitavam a reivindicar um lugar assegurado por meio dos dispositivos legais, e sim, almejavam assumir plenamente sua autonomia. Desejavam se desvencilhar do antigo *status* de tutela e, em vez disso, quiseram ser ouvidos. Suas perspectivas e demandas refletiam um anseio legítimo por serem reconhecidos como agentes ativos na defesa de suas identidades e tradições ancestrais.

Neste sentido, foi preciso que eles mesmos falassem por si os seus anseios, necessidades e interesses. Portanto, a década em questão marca as organizações indígenas no aspecto marco e micro, em que este período da história representou uma nova fase de [re]afirmação de alianças com alguns segmentos da sociedade civil e setores populares. Outra questão importante desse período diz respeito com “a luta por reconhecimento e regularização de terras indígenas logrou importante conquista histórica com a demarcação e homologação de cinco terras indígenas contíguas que totalizam quase onze milhões de hectares [...]” (Luciano, 2011, p, 109). As articulações que eles fizeram tinham essa propositura de procurar “soluções coletivas para problemas comuns – basicamente a defesa de territórios, o respeito à diversidade linguística e cultural, o direito à assistência médica adequada e a processos educacionais específico e diferenciado” (Ferreira, 2001, p. 95, *ipsis litteris*).

A partir dessa década, observa-se alguns momentos históricos que marcaram e aprofundaram a discussão sobre a garantia dos direitos indígenas. Pode-se afirmar que o principal objetivo das organizações indígenas desse período diz respeito às intensas intensificações de reestruturação da política indigenista no Brasil, tendo como eixo central nesta discussão a questão da recuperação e a garantia de suas terras. E para que isso ocorresse, reivindicaram por uma educação de acordo com seus interesses e realidades, pois uma escolarização específica e diferenciada possibilitaria a eles se apropriarem da cultura do não indígena, viabilizaria o protagonismo destes a buscarem e a lutarem por seus direitos. Destacase, no início dos anos 1980:

[...] ainda sob a égide da ditadura militar, uma importante agenda política para o Brasil era pautada pela sociedade civil organizada, a realização da Assembleia Nacional Constituinte (ANC), com a finalidade de efetuar mudanças na Constituição Federal

(CF) e promover a garantia dos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos da população (CIMI, 2014, p. 24, *ipsis litteris*).

Para os povos indígenas, esse evento era uma oportunidade para que eles conseguissem assegurar de forma expressa os seus direitos que até então, as constituições de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 não lhes era garantido. Assim sendo, o movimento que se orquestrava no cenário nacional para a fundação de um novo estado brasileiro era fundamental a participação destes para que lhes fosse reconhecido suas formas de organizações, expressões, culturas, identidades e línguas. Até porque, neste contexto da década 1980, a educação passa por uma crise, o Estado não estava conseguindo gerir o bem comum para toda a sociedade. Neste prisma, Nogueira (2017, p. 38) aponta que, apenas “[...] a constituição de um Estado democrático e social poderá aproximar-se da democracia capaz de romper com um Estado subjugado às ideologias neoliberais e excludentes [...]” que se abrigaram na sociedade. Portanto, este período em que os movimentos e as organizações indígenas se ampliam e se consolidam é marcado justamente pela reabertura política que vinha se reconfigurando no contexto nacional e pela luta por uma nova democracia brasileira, isto é, a redemocratização do país.

Para que as vozes dos grupos, das comunidades e dos povos indígenas fossem ouvidas, a mobilização realizada por eles foi de suma importância para participação na luta da Assembleia Nacional Constituinte (ANC), como bem destaca Munduruku (2012, p. 54): “Uma das primeiras ações que esse grupo nascente fez foi a de manter diálogo com as lideranças regionais, locais e com o Estado, para tornar visível sua existência e para mostrar que era possível construir uma aliança permanente entre os povos para a luta por seus direitos”.

Deste modo, num encontro de lideranças indígenas realizado em Mato Grosso do Sul, foi criado em 1980, a União das Nações Indígenas (UNIND). Posteriormente a sigla da organização passou a ser UNI. Segundo Deparis (2007) e Wagner (2023), a partir da década 1981, houve a mudança na sigla de UNIND para UNI, esta mudança foi motivada pela disposição dos próprios estudantes indígenas em adotar uma designação que melhor refletisse suas aspirações e objetivos. A transição para UNI pode ter sido uma resposta à necessidade de se identificar mais claramente como um grupo unificado de várias nações indígenas, enfatizando a solidariedade e a colaboração entre os diferentes povos. Esta organização foi determinante para o movimento indígena dessa década, pois marcou um “momento de grande importância para as comunidades indígenas, na medida em que as mesmas trouxeram para o

centro das grandes discussões nacionais suas angústias e perspectivas em torno da efetivação de seus direitos” (Deparis, 2007, p. 81).

Assim como foi na década passada em que se iniciou um movimento de organização dos povos originários, a partir da criação da UNI, abriram-se espaços para novas organizações, e ampliaram novos encontros, assembleias, reuniões, palestras entre outras questões indígenas em nível local, regional, nacional e internacional. Estes fatos alinhavam-se com a questão da diversidade indígena no Brasil, ou seja, a UNI passou a ser um símbolo de experiências por parte dos povos indígenas envolvidos com as ações concretas. A organização era capaz de aproximar diversos grupos, povos e comunidades com necessidades semelhantes (Deparis, 2007; Bordignon, 2021).

Outro ponto marcante dessa terceira fase da história da Educação Escolar Indígena diz respeito a criação de Núcleos de Educação e/ou Estudos Indígenas, como por exemplo: Núcleo de Estudos Indígenista do Departamento de letras da UFPE; Núcleo de Estudos Indígena de Roraima; Núcleo de Estudos Indígena do Mato Grosso; Núcleo de Estudos e Educação Indígena de Belém; Seminário Permanente de Educação e Estudos Indígenas da UFRJ; e Grupo de Educação Indígena da USP (Ferreira, 2001). Estes núcleos somou-se a luta e a causa indígena, promoveram importantes reflexões sobre a realidade destas demandas, e pontuou questões de uma relevância para o debate acerca da educação específica e diferenciada. Logo, toda discussão no âmbito desses núcleos, nos quais se ouvia não só os pensadores da causa indígena, como dava voz para os próprios indígenas em poder expressar qual tipo educação escolar eles queriam. Entende-se que, a partir dos núcleos juntamente com as organizações indígenas que se ampliavam no cenário nacional, se abriram espaços para se pensar e refletir não uma educação que estivesse conforme suas realidades e perspectivas, como também, se questionava a questão da formação de professores indígenas. Estes pontos sobre a formação de professores indígenas desenvolveremos um pouco mais adiante.

Neste sentido, apresentamos no quadro a seguir alguns encontros, assembleias, reuniões que surgiram ao longo da década de 1980 para o fortalecimento e ampliação da luta indígena em todo o contexto nacional. Devido a todos estes acontecimentos “permitiu e incentivou a ampla discussão da chamada Questão indígena pela sociedade civil e pelos próprios índios, que começaram a se conscientizar e se organizar politicamente em um processo de participação crescente nos assuntos de seu interesse” (Lima, 2014, p. 95).

QUADRO 9 – Encontros, assembleias, reuniões indígenas da década de 1980²².

ANO	ENCONTROS, ASSEMBLEIAS, REUNIÕES	MÊS/LOCAL	QUESTÃO CENTRAL	PARTICIPANTES
1981	I Encontro Indígena no Brasil	19 de abril – São Paulo	Educação Indígena e Religião	32 lideranças indígenas
1984 ²³	II Encontro Nacional de Liderança Indígena	Maiio/Brasília	Mudança do Presidente da FUNAI	300 indígenas, representado por 170 grupos
1985	Assembleia de Tuxauas do Lavrado	Janeiro	Educação Escolar	Tuxauas; Macuxi; Wapixana; Taurepang; Yanomami; Munduruku; e Apirinã
	Reunião dos Povos Indígenas	Abril/Bahia	Sociedade indígenas no Estado	Tuxá; Pankararé; Kiriri e Pataxó Hã-Hã-Hãe
	I Assembleia dos Povos Indígenas de Rondônia	Setembro/Roraima	Criação do Conselho Indígena	Suruí; Cinta-Larga; Oro-Wati; (Pakaa-Nova); Gavião; e Mequém
	Reunião das Sociedades Indígenas	Setembro/Sergipe	Discussão da Constituinte	11 sociedades indígenas do Nordeste
	II Assembleia Indígena de Mato Grosso do Sul	Outubro/Mato Grosso do Sul		Guarani-Kaiowá; Terena; Kadiwéu
1986	I Assembleia Indígena Yanomami	Março	Criação do Parque Indígena Yanomami	14 comunidades Yanomami de RR e AM; ex-ministro Severo Gome; Airton Krenak – presidente da UNI; e membros da Comissão pela Criação do Parque Yanomami (CCPY)
	III Assembleia Indígena do Acre/Sul do Amazonas	Abril/Acre	Educação Escolar Indígena	Lideranças e representantes dos Kaxinauá; Iauanau; Katukina; Poianáua; Kaxarari; Kulina; Machineri; Arara; Apurinã; e Nuquini

Fonte: Elaboração própria com base nos estudos de Ferreira (2001).

Esses eventos aconteceram em todo o território brasileiro, com um único propósito de promover e viabilizar a discussão em torno das questões indígenas. Os encontros, as assembleias e as reuniões promovidas pelos povos indígenas são marcadas por um processo

²² Destacamos alguns eventos ocorridos na década de 1980, para fins de aprofundamento sobre esses eventos indico as leituras das respectivas obras: MUNDURUKU, D. (2012) **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro**; FERREIRA, M. K. L. (2001) **A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil**; ESTÁCIO, M. A. F. (2011) **As Quotas para Indígenas na Universidade do Estado do Amazonas**; Baniwa, G. (2019) **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**; DEPARIS, S. R. (2007) **União das Nações Indígenas (UNI): contribuição ao movimento indígena no Brasil: (1980-1988)**; BORDIGNON, M. (2021) **Indígenas e missionários nas retomadas das terras bororo e xavante (1960 a 1980)**.

²³ Ferreira (2001, p. 99), elenca outros eventos que se sucederam ainda nesse ano de 1984, “o I Congresso Indígena Mineiro; a I Assembleia Indígena do Acre e Sul do Amazona; e participação da UNI/Sul no IV Congresso Mundial dos Povos Indígenas”.

político de disputa desigual. Para eles, estes eventos primavam, segundo Deparis (2007, p. 116), “viabilizar alternativas que pudessem efetivar o direito de organização de suas comunidades dentro das características próprias que diferenciavam estes povos do restante da sociedade nacional”. Isto é, a luta indígena de certo modo acabou limitando ou freando a possibilidade da incorporação do processo hegemônico que vinha ocorrendo na sociedade.

Destaca-se que, em 1983, o movimento indígena dá um passo importantíssimo para a causa em questão, eles conseguiram ocupar um espaço político de representação, em que eles teriam voz e voto para as pautas de seus interesses. Nas eleições representativas de 1983, foi eleito pelo estado do Rio de Janeiro o deputado federal o líder Xavante Mário Juruna. Com sua ocupação no congresso nacional os povos indígenas conquistaram por meio desta representação a instalação da Comissão do Índio. A respectiva comissão promoveu e ampliou intensos debates sobre as questões dos grupos, comunidades e povos indígenas de todo o país. Mário Juruna foi um dos representantes indígenas mais atuante na história do Brasil, embora ele fosse o primeiro e único a representar uma população invisibilizada, negligenciada e violada historicamente, ele conseguiu pautar a causa indígena não só em nível nacional como também em nível internacional, ou seja, ele buscava romper com o projeto de integralização destes à sociedade nacional, assim como assegurar uma educação escolar segundo os interesses dos povos originários (CIMI, 2014).

Em 1986, a UNI com apoio de outras entidades pro-índio elaborou o Programa Mínimo dos Direitos Indígenas na Constituinte, cuja propositura era garantir na nova Constituição os direitos fundamentais dos povos indígenas, como o reconhecimento e o respeito com as questões das organizações sociais, culturais e políticas dos povos indígenas, bem como a garantia dos direitos sociais na Constituição. A conquista destes direitos representaria uma forma de resgatar e retratar uma dívida social no Brasil. Logo, foram apresentadas as seguintes propostas: o reconhecimento dos direitos territoriais; a demarcação e garantia das terras indígenas; o usufruto exclusivo das riquezas naturais em suas terras; o reassentamento dos povos indígenas de forma digna e justa e o reconhecimento e o respeito às organizações sociais e culturais dos povos indígenas (UNI, 1986). Salienta-se que, a questão da educação específica e diferenciada não se encontra de forma explícita neste documento. Assim, Lima (2014, p. 93) observa que “O movimento indígena atuou com outras entidades da sociedade civil no

Congresso Nacional na Constituinte em 1986; atuação que culminou na aprovação do Título VIII, da Ordem Social, Capítulo VIII, dos índios, da Constituição Federal”.

Considerando todo esse movimento e essa fase da participação dos povos indígenas na elaboração da nova Constituinte, em 4 de setembro de 1987, Ailton Krenak²⁴ realizou um discurso emblemático no Plenário do Congresso Nacional que ficou registrado, marcado e impresso na memória deste país. Em seu discurso, Krenak em defesa da propositura de Emenda Popular elaborada pela UNI, a qual tinha como objetivo fazer com que o Estado respeitasse e assegurasse os direitos dos povos indígenas, ainda mais, se tratando da nova Constituinte que iria reger todos os direitos dos cidadãos brasileiros. Para Krenak, a dura batalha iniciou-se ao ingressar no Plenário do Congresso Nacional, pois não podia adentrar no recinto sem os devidos trajes, ou seja, era preciso está trajando terno. Diante disso, podemos concluir que o congresso nacional considerada ‘casa do povo’ não é da sociedade como dizem.

Segundo Krenak (2012), ele teve ajuda dos deputados Domingos Leonelli e Fábio Feldmann, sendo que um emprestou a camisa, e o outro a gravata e o paletó para ingressar e se acomodar no plenário para ser chamado para sua defesa da Emenda Popular²⁵. Ele salienta que não compreendia muitas das coisas que se falava naquele instante, pois todo mundo falava ao mesmo tempo e não davam ouvidos a pessoa que estava com a palavra no plenário. Por isso, Krenak procurou uma estratégia para que todos fizessem silêncio e ficassem atento para suas palavras. Ao ter a oportunidade de realizar a defesa da Emenda Popular, ele retira um potinho do seu bolso, que tinha tinta feita de jenipapo com carvão, e com ela começou a pintar o rosto. Nisso “Os fotógrafos e os cinegrafistas que estavam lá embaixo começaram a estourar os flashes deles, pois querem espetáculo” (Krenak, 2012, p. 123). Impressionados por esta atitude, os senadores, deputados e outras figuras ali presente começaram a prestar atenção em sua atitude, logo, prestaram atenção em seu discurso. E de acordo com ele:

Eu tinha 10 minutos para falar. Eles ficaram um ano e tanto quebrando o pau entre eles pra discutir a Constituição e eu tinha 10 minutos para defender os direitos indígenas. Se vocês abrirem a Constituição vocês irão ver lá dentro tem um capítulo que se chama “Dos Índios”, do direito dos índios, é o 231. Aquele capítulo, gente,

²⁴ Representante da UNI, pinta seu rosto durante a defesa de uma emenda popular sobre os direitos indígenas na Assembleia Nacional Constituinte (Santos, 2001; Krenak, 2012).

²⁵ Durante o processo da Assembleia Nacional Constituinte de 1987 a 1988 no Brasil, foram apresentadas várias **emendas populares**, que eram propostas de alterações ou adições ao texto constitucional sugeridas por grupos organizados da sociedade civil, como sindicatos, movimentos sociais, associações de classe e outros segmentos. Essas emendas populares refletiam as demandas, preocupações e aspirações de setores diversos da sociedade brasileira e buscavam influenciar a redação final da Constituição Federal de 1988. Por meio dessas emendas, os cidadãos comuns e os grupos organizados puderam participar ativamente do processo constituinte e contribuir para a definição dos direitos e deveres previstos na nova Constituição. Essa participação popular foi uma característica importante da redemocratização do país e demonstrou o compromisso com a construção de um texto constitucional que refletisse os valores e interesses de uma sociedade inclusiva e democrática (Cardoso, 2010).

aqueles artigos da Constituição Brasileira... eu estava com eles no meu bolso quando eu subi. Ninguém os conhecia, a não ser aqueles que haviam debatido eles com a gente e aqueles camaradas que estavam lá brigando uns com os outros, os constituintes (Krenak, 2012, p. 123-124).

Sua atitude, como ele mesmo diz ‘atitude de índio’ para chamar atenção daqueles que estava discutido o futuro do país, ficou marcada na história não só dos povos indígenas, mas, sobretudo, na história do Brasil que registra o processo de redemocratização do Estado. A ‘atitude de índio’ resultou no reconhecimento dos direitos fundamentais dos povos indígenas preconizados na CRFB/88. Os povos indígenas conquistaram o direito à diversidade cultural ou culturais, pois tal direito não era preconizado nas constituições anteriores. A grande novidade na CRFB/88 para os povos indígenas “diz respeito ao abandono da postura integracionista, que sempre procurou incorporar os índios à “comunidade nacional”, vendo-os como uma categoria étnica e social transitória fadada ao desaparecimento” (Grupioni, 2002, p. 131).

Desta forma, no art. 210, parágrafo 2º expressa 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, art. 210, parágrafo 2º, grifo nosso), ou seja, além deles terem o direito à educação escolar, a CRFB/88 expressa que o modo de ensino deve ser bilíngue, tanto em língua português quanto em língua indígena. E no art. 215, “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais”, bem como, em seu inciso V, valorizar a “diversidade étnica e regional” (Brasil, 1988, art. 215, inciso V). Diante disso, Alves (2002, p. 21) ressalta que a escola passou ser um “[...] instrumento de valorização dos saberes e dos processos próprios de produção e reprodução da cultura, os quais formarão a base para o conhecimento dos valores e das normas de outras sociedades, possibilitando, com isso, uma efetiva interculturalidade”.

No que tange ao art. 231 da CRFB/88, reconhece e assegura os direitos fundamentais dos povos indígenas no Brasil. Esse dispositivo legal é essencial para garantir a preservação da diversidade cultural e o respeito à identidade dessas comunidades ancestrais, que há séculos habitam as terras brasileiras. Por meio deste artigo são reconhecidos os elementos essenciais da cultura e organização social indígena, tais como costumes, línguas, crenças e tradições. Essa abordagem reconhece a singularidade e riqueza cultural dos povos indígenas, que são detentores de um patrimônio imaterial inestimável. Outro ponto importante desse artigo é a garantia dos direitos originários sobre as terras que esses povos tradicionalmente ocupam. Ao afirmar que a União tem a responsabilidade de demarcar e proteger essas terras, a Constituição busca assegurar a continuidade e a dignidade dessas comunidades em seus territórios ancestrais. A

demarcação das terras indígenas é fundamental para proteger essas comunidades da invasão e exploração predatória de seus recursos naturais. Ademais, a proteção das terras contribui para a preservação do meio ambiente e da biodiversidade, uma vez que muitas dessas áreas são ricas em fauna e flora. Outro aspecto relevante é a proteção dos bens culturais dos povos indígenas. Isso inclui não apenas seus patrimônios materiais, como artefatos e objetos sagrados, mas também conhecimentos tradicionais, práticas culturais e saberes ancestrais. É essencial garantir o respeito a esses bens, evitando a apropriação indevida e a descaracterização cultural (Brasil, 1988, art. 231).

Apesar da importância do artigo 231, é válido ressaltar que ainda existem desafios significativos para sua efetivação, pois segundo, Oliveira (2017, s.p.), “O direito indígena se insere dentro dessa problemática de como lidar com os resquícios da desigualdade derivada de uma colonização que continua criando um panorama de genocídio, de negação da humanidade, da dignidade, das coisas mais básicas”. Outra questão diz respeito à demarcação de terras indígenas que enfrentam resistências políticas e interesses econômicos, o que resulta em conflitos e violações dos direitos indígenas. Atualmente, os povos indígenas enfrentam uma questão que põe em risco este artigo da CRFB/1988, “a tese do marco temporal”²⁶.

A tese do marco temporal é um conceito jurídico controverso no Brasil, particularmente no âmbito do direito indígena. Essa tese propõe que os povos indígenas só teriam direito às terras que estavam ocupando ou disputando efetivamente na data da promulgação da CRFB/88. Ou seja, a tese determina que para os povos indígenas terem direito à demarcação de suas terras, eles precisariam comprovar que estavam ocupando-as ou em disputa por elas em 5 de outubro de 1988. Do ponto de vista jurídico, essa tese representa uma interpretação restritiva do direito indígena à terra, pois desconsidera a histórica desapropriação e deslocamento forçado sofridos por muitas comunidades indígenas antes de 1988. Adversários dessa tese argumentam que ela viola os direitos indígenas garantidos pela Constituição e por tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário, como a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho. No campo da educação indígena, a tese do marco temporal também é relevante. A demarcação de terras é fundamental para a preservação da cultura e dos modos de vida indígenas, que são componentes essenciais da educação nas comunidades indígenas. A restrição imposta pela tese do marco temporal pode, portanto, impactar negativamente a

²⁶ A compreensão e aprofundamento desta discussão pode ser acompanhada por meio da obra **Justiça e o Marco Temporal de 1988**: as teses jurídicas em disputa no STF sobre terras indígenas. Conselho Indígena Tapajós Arapiuns [CITA], 2021. Disponível em: [https://terradedireitos.org.br/uploads/arquivos/Justica-e-o-marco-Temporal-de-1988-\(final\).pdf](https://terradedireitos.org.br/uploads/arquivos/Justica-e-o-marco-Temporal-de-1988-(final).pdf).

educação indígena, ao limitar o acesso a terras que são essenciais para a transmissão de conhecimentos tradicionais e práticas culturais (Conselho Indígena Tapajós Arapiuns [CITA], 2021).

A proteção dos bens culturais requer políticas públicas efetivas e um diálogo intercultural respeitoso. Portanto, é fundamental que a sociedade como um todo, incluindo o poder público, as instituições acadêmicas e a população em geral, compreenda a importância do art. 231 e se engaje na defesa e promoção dos direitos dos povos indígenas. Somente assim poderemos avançar em direção a uma sociedade inclusiva e que respeite a diversidade cultural brasileira (Brasil, 1988, art. 231).

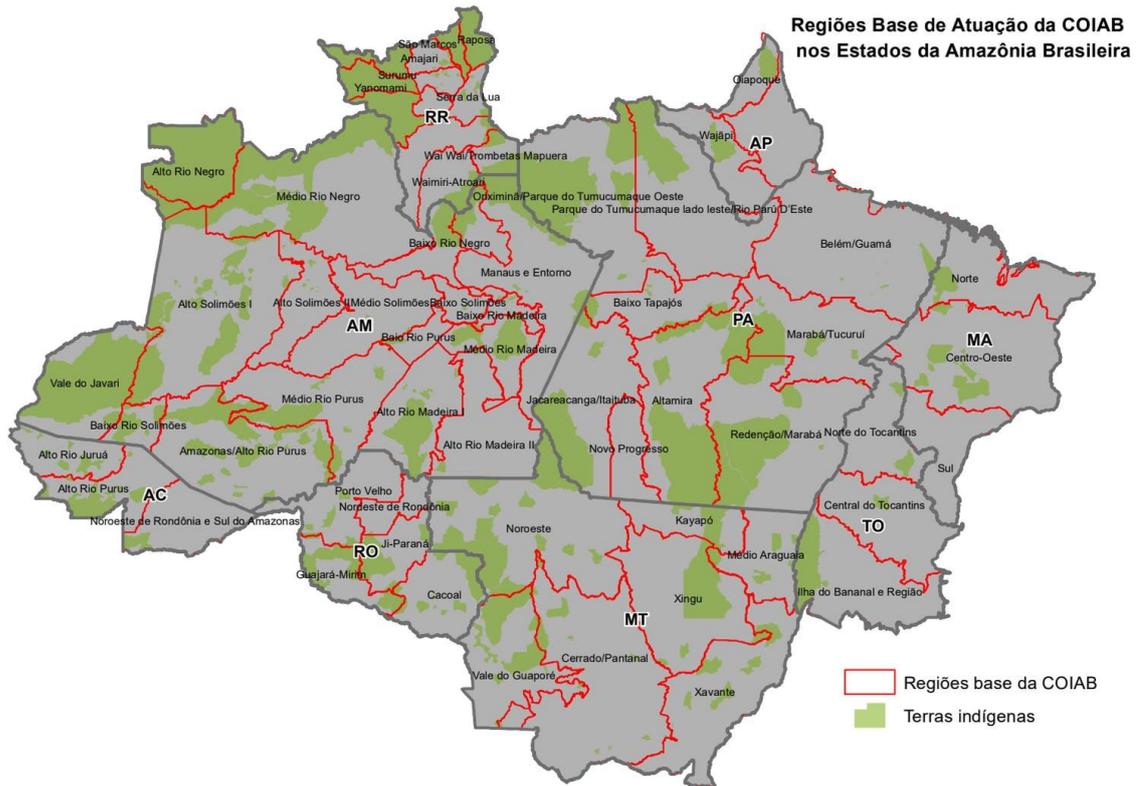
Após a promulgação da CRFB/88, diversos encontros, reuniões e assembleias foram realizados pelas organizações indígenas, visando discutir seus direitos e buscar formas de representação mais efetiva. Em abril de 1989, um marco importante ocorreu na cidade de Manaus: a I Assembleia Geral das Organizações Indígenas. Nessa assembleia, 23 povos indígenas e 17 organizações se reuniram e chegaram à conclusão de que era essencial promover uma maior comunicação e articulação entre as organizações indígenas da Amazônia. A I Assembleia Geral das Organizações Indígenas resultou na criação da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB)²⁷. A COIAB²⁸ é uma entidade que tem como objetivo principal defender e representar os interesses dos povos indígenas da região amazônica. Ela se tornou uma importante entidade para a mobilização e organização desses povos, buscando garantir o respeito aos seus direitos, sua cultura e seu território.

Atualmente, a COIAB abrange nove estados brasileiros: Acre, Amapá, Amazonas, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. Essa ampla abrangência demonstra o alcance da atuação da COIAB e sua relevância na defesa dos povos indígenas na Amazônia.

²⁷ Fundada no dia 19 de abril de 1989, é a maior organização indígena regional do Brasil, que surgiu por iniciativa de lideranças de organizações indígenas existentes na época, e como resultado do processo de luta política dos povos indígenas pelo reconhecimento e exercício de seus direitos, em um cenário de transformações sociais e políticas ocorridas no Brasil após a Constituição Federal de 1988 (COIAB, site).

²⁸ Cabe destacar que, a COIAB “integra outras redes de organizações indígenas nos âmbitos nacional e internacional. Compõe a base da **Articulação dos Povos Indígenas do Brasil – APIB**, uma instância de aglutinação e referência nacional do movimento indígena no Brasil. Criada no Acampamento Terra Livre (ATL) de 2005, em Brasília, a APIB busca, em conjunto com organizações indígenas de diversas regiões do país, a unificação da articulação política e da organização do movimento para a luta da garantia dos direitos e das políticas públicas para os povos indígenas. É ainda vinculada a **Coordenação das Organizações Indígenas da Bacia Amazônica – COICA**, uma das maiores organizações indígenas do mundo” (COIAB, site).

MAPA 2 - Atuação em Rede da COIAB



Fonte: COIAB, 2023, site.

A organização realiza diversas ações, como campanhas de conscientização, mobilizações políticas, articulação com outras entidades e governos, além de representar os povos indígenas em fóruns nacionais e internacionais. A partir de então, a COIAB têm sido fundamentais para a garantia dos direitos dos povos indígenas na Amazônia. Ao promover a comunicação e a articulação entre as organizações indígenas, a COIAB fortalece a luta por seus direitos territoriais, culturais, sociais e ambientais. Além disso, a COIAB também tem contribuído para o diálogo com órgãos governamentais e outras instituições, buscando o reconhecimento e a valorização da diversidade e dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas.

Com criação da COIAB, no fim da segunda metade da década de 1980, implicou na forte mobilização dos povos indígenas do início da década de 1990, isto é, esta coordenação vem assessorar e acompanhar as organizações indígenas a partir de sua criação e dar apoio aos “Mura da região do rio Madeira nas suas mobilizações desde o início da década de 1990” (Macedo, 2021, p. 87).

O Brasil nesse mesmo período, especificamente, nos dias 5 a 9 de março de 1990, participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien/Tailândia. A pauta

central desse evento internacional era o **plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**, logo, defendia uma educação para todos, pois, no Brasil, nessa década, havia um alto índice de exclusão escolar dos grupos invisibilizados. Para enfrentar esta questão, vários países estavam preocupados com essa desigualdade escolar em todo o contexto mundial, sobretudo, no Brasil. No fim do citado evento, foi assinado a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, pela qual as nações presentes se comprometeram em elaborar ações estratégicas para promover o acesso à educação para todas as crianças, como é preconizado no art. 3º, inciso I “A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades” (UNESCO, 1990, art. 3º, inciso I). No que tange ao acesso à educação dos povos indígenas, expressa que os Estado-Nação tem o compromisso de efetivar ações,

[...] para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. **Os grupos excluídos** – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os **povos indígenas**; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (UNESCO, 1990, art. 3º, inciso 4, grifo meu).

Diante do excerto, o Estado brasileiro além da forte pressão dos movimentos sociais e organizações indígenas, agora tem que cumprir as orientações dos organismos internacionais para enfrentar a desigualdade escolar. Isso porque Brasil como um signatário de um tratado, assumiu o compromisso em resolver o problema da “[...] maior taxa de analfabetismo do mundo, foi instado a desenvolver ações para impulsionar as políticas educacionais ao longo da década, não apenas na escola, mas também na família, na comunidade [...]” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 98).

Neste prisma, a década de 1990 é marcada pelo protagonismo indígena e das relações interétnicas desse período. Logo, a partir da promulgação da CRFB/88, há uma onda crescente das organizações indígenas em todo o país. Se nas décadas de 1970 e 1980 iniciavam certas articulações, encontro, assembleias, reuniões e outros eventos em torno das causas indígenas, agora com a CRFB/88, que expressa os direitos destas demandas amplia-se as organizações indígenas de forma institucionalizada e legalizada em todo o território nacional. Eles passam a ser agentes ativos nas tomadas de decisões no novo Estado brasileiro, isto é, a partir da CRFB/88, a educação tornou-se um direito de todo o cidadão, independentemente da cor, raça,

etnia ou sexo, participar da gestão das políticas públicas e dos programas promovidos pelo Estado.

Neste prisma, Baniwa (2006, p. 78) declara que “Essas organizações começaram a assumir cada vez mais as funções que o Estado deixou de desempenhar diretamente, em especial nas áreas de saúde, educação e auto-sustentação”. Em vista disso, novas questões foram incluídas nas agendas das organizações indígenas, especificamente, as questões do etno-sustentável e da autogestão territorial.

Sem sombra de dúvida, a década de 1990 é um marco essencial de sua relevância para o movimento indígena, período em que foi possível consolidar projetos gerados pela nova política do Estado brasileiro. Ao mesmo tempo que tudo isso ocorria, Munduruku (2012) aponta que havia uma “necessidade de romper a barreira que ainda imperava e que mantinha os povos indígenas numa situação de tutelados, incapazes de gerenciar seu próprio destino”. Embora os povos indígenas tenham avançado e conquistado espaços na sociedade e no campo político, ainda era e é preciso romper com os ideais colonizadores, mudar a perspectiva da tutelação e da inimizabilidade, pois, na contemporaneidade, eles são protagonistas de suas ações.

Assim, o movimento dos povos indígenas, que vinha ocorrendo desde a década de 1970 e que chegou até a década 1990, reivindicavam uma formação de professores que estivesse conforme às necessidades de suas escolas. Neste sentido, há um fenômeno de encontros para discutir a formação de professores indígenas em todo o Brasil. Se antes, eles compreendiam que a escola era um espaço estratégico de luta e para se apropriarem da cultura do não indígenas, eles passam a entender que para desenvolver uma educação de qualidade, específica e diferenciada conforme seus interesses era preciso formar professores que tivessem conhecimento das realidades das comunidades indígenas. Em vista disso, “o fato é que a década de 1990 tornou-se um momento importante na consolidação de projetos destinados ao atendimento das novas demandas geradas pela política do Estado brasileiro” (Munduruku, 2012, p. 57). Logo, implicou nas elaborações de documentos oficiais e a sanção de dispositivos legais que tratasse do direito à educação específica e diferenciada. Estes dispositivos e documentos são reflexos das duras lutas do movimento indígenas que ocorreram historicamente no Brasil.

A educação trata-se de um campo político, o qual o Estado usa como estratégia de intervenção nas relações sociais. Por isso, o campo político educacional tornou-se palco de disputas entre Estado e sociedade. Neste sentido, a educação para a classe trabalhadora acaba sendo uma estratégia na luta pela hegemonia, ou seja, para os povos indígenas a educação é um

campo estratégico para autodeterminação, isto é, “a escola têm sido um importante instrumento de formação, qualificação e conscientização” (Luciano, 2011, p. 175).

Devido às mudanças de paradigmas de concepção no campo político, econômico e educacional a partir da promulgação da CRFB/88, a Nova Constituinte deixa de ser integracionista, assumindo um caráter de diversidade sociocultural e linguístico. Assim, segundo Câmara (2013, p. 19), a CRFB/88 “endossa a concepção atual de cidadania por refletir a universalidade e a indivisibilidade dos direitos humanos, uma vez que propicia a defesa dos direitos civis e políticos, bem como institui a realização dos direitos econômicos, sociais e culturais”.

O documento reordenou a responsabilidade das ações e programas educacionais. Diante desta questão, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI)²⁹ deixa de ter essa incumbência de coordenar as ações, serviços e programas educacionais indígenas, passando para o Ministério da Educação (MEC) esta responsabilidade. Esta transferência de atribuições se deu por meio do Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991, que dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil, ou seja, “Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino” (Brasil, 1991a, art. 1º). Salienta-se que os Estado e os Municípios são coparticipes no desenvolvimento das ações de serviços educacionais para os povos indígenas. O Estado brasileiro, por meio do MEC, encarregar-se, portanto, de coordenar e de executar as ações relacionadas à implantação da Educação Escolar Indígena em todo território nacional.

A Portaria Interministerial MJ/MEC³⁰ nº 559/1991 foi o documento emitido para tratar da Educação Escolar para as Populações Indígenas e criar uma Coordenação Nacional de Educação Indígena (CNEI) no âmbito do MEC, com o objetivo de “coordenar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas da Educação Indígena no País” (Brasil, 1991, art. 4º). Para dar maior credibilidade aos serviços prestados para a população indígena, o MEC, em 08 de julho de 1992, publica a Portaria Interministerial nº 60, que institui e dispõe sobre o Comitê de Educação Escolar Indígena (CEEI)³¹ junto ao Departamento de Educação Fundamental e Médio. O comitê tinha o caráter consultivo, normativo e avaliativo/supervisão dos assuntos voltados para a questão da Educação Escolar Indígena. Entretanto, o comitê era formado por

²⁹ Na atual conjuntura política do Brasil, a fundação é denominada Fundação Nacional dos Povos Indígenas, presidida por uma representante indígena a ex-deputada federal Joênia Wapichana. Ela assumiu a presidência da fundação na gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2023. Uma conquista de suma importância para os povos indígenas.

³⁰ Ministério da Justiça (MJ) e Ministério da Educação (MEC).

³¹ O comitê no ano de 2001, tornou-se Comissão Nacional de Professores Indígenas.

técnicos tanto do MEC quanto da FUNAI e por especialistas de órgãos governamentais e organizações não governamentais (Brasil, 1991a, 1991b, 1992).

Em 1993, o MEC lança as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena. Essas diretrizes foram elaboradas levando em consideração os seguintes dispositivos legais e documentos oficiais: a CRFB/88, a Lei nº 6.001/1973, o Decreto nº 26/1991a, a Portaria Interministerial nº 559/1991b, e a Portaria nº 60/1992 (Brasil, 1988, 1973, 1991a, 1991b, 1992). Esta base legal possibilitou a reflexão, o debate e a construção de uma política educacional que valorizasse e respeitasse às especificidades dos povos indígenas. Logo, estas diretrizes trazem para o campo do debate os princípios gerais acerca da Educação Escolar Indígena, que serviram de subsídio para elaboração de outros documentos referente ao campo das escolas indígenas, bem como para a discussão sobre a formação de professores indígenas.

Neste sentido, apresentamos a seguir esses princípios gerais, segundo as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena. O **primeiro** diz respeito a *especificidade e a diferença* – segundo este documento até a primeira metade da década de 1990, existiam cerca de 200 sociedades indígenas, com 180 línguas indígenas. Cada uma dessas sociedades indígenas apresenta características próprias, distinguindo-se uma das outras, apresentam suas especificidades e diferença as identidades, aos processos socioeducacionais, organizações, costume etc. Para a construção de política de educação, estes pontos devem ser levando em consideração para que a educação escolar para os povos indígenas seja de qualidade, específica e diferenciada. Conforme o documento (Brasil, 1993, p. 10), é específica e diferenciada, pois,

[...] as sociedades indígenas compartilham um conjunto de elementos básicos que são comuns a todas elas e que as diferenciam da sociedade não-indígena. Assim, os povos indígenas têm formas próprias de ocupação de suas terras e de exploração dos recursos que nelas se encontram; têm formas próprias de vida comunitária; têm formas próprias de ensino e aprendizagem, baseadas na transmissão oral do saber coletivo e dos saberes de cada indivíduo.

O **segundo princípio** trata-se das escolas *indígenas específicas e diferenciadas* – reforçam a ideia sobre especificidade e a diferença, considerando as características das escolas indígenas inseridas no contexto e na realidade da comunidade a qual faz parte, isto é, as escolas indígenas deve ser construindo a partir do diálogo entre profissionais da educação indígena, com a liderança, com a comunidade e o povos que vivem nas terras indígenas, pois é um compromisso de todo para processo de construção de uma escola indígena em sua realidade. Assim,

As escolas indígenas, por conseguinte, deverão ser específicas e diferenciadas, ou seja, as características de cada escola, em cada comunidade, só poderão surgir do diálogo, do envolvimento e do compromisso dos respectivos grupos indígenas, como agentes e co-autores de todo o processo (Brasil, 1993, p. 11).

O **terceiro princípio** trata-se da *interculturalidade* – pois exige ultrapassar a perspectiva de uma educação estática para uma visão de educação mais dinâmica. Levando-os a um diálogo e/ou intercâmbio positivo entre as diversas sociedades, promovendo uma troca enriquecedora dos processos socioculturais e das experiências acumuladas ao longo da história. Isto é,

A interculturalidade, isto é, o intercâmbio positivo e mutuamente enriquecedor entre as culturas das diversas sociedades, deve ser característica básica da escola indígena. Isso significa passar da visão estática da educação para uma concepção dinâmica. Não se pode ficar satisfeito só em “valorizar” ou mesmo ressuscitar “conteúdos” de culturas antigas. Deve-se, pelo contrário, ter em vista o diálogo constante entre culturas, que possa desvendar seus mecanismos, suas funções, sua dinâmica. Esse diálogo pressupõe que a interrelação entre as culturas, o intercâmbio entre as mesmas e as contribuições recíprocas são processos aos quais todas as sociedades são e foram submetidas ao longo de sua história (Brasil, 1993, p. 11).

O **quarto princípio** trata da *língua nativa e bilinguismo* – pois cada povo usa sua língua nativa, não há uma única língua para compor o currículo da educação específica e diferenciada, dependendo do povo, o currículo terá uma determinada língua nativa nele. O uso das línguas indígenas é assegurado na CRFB/88, assim como a utilização da língua portuguesa no ensino nas escolas indígenas. Conforme as diretrizes

As sociedades indígenas apresentam um quadro complexo e heterogêneo em relação ao uso da língua materna (a língua indígena) e ao uso e conhecimento da língua oficial (o português). Monolingüismo total em língua indígena é situação transitória de comunidades indígenas nos primeiros momentos do contato. A maioria dos povos indígenas se encontra em diversas situações e modalidades de bilingüismo e/ou multilingüismo. Essa situação sociolingüística, assim como o momento histórico atual e suas implicações de caráter psicolingüístico, faz com que se assumam a educação escolar indígena como sendo necessariamente bilíngüe:

- a) cada povo tem o direito constitucional de utilizar sua língua materna indígena na escola, isto é, no processo educativo oral e escrito, de todos os conteúdos curriculares, assim como no desenvolvimento e reelaboração dinâmica do conhecimento de sua língua;
- b) cada povo tem o direito de aprender na escola o português como segunda língua, em suas modalidades oral e escrita, em seus vários registros - formal, coloquial, etc.
- c) a língua materna de uma comunidade é parte integrante de sua cultura e, simultaneamente, o código com que se organiza e se mantém integrado todo o conhecimento acumulado ao longo das gerações, que assegura a vida de todos os indivíduos na comunidade. Novos conhecimentos são mais naturalmente e efetivamente incorporados através da língua materna, inclusive o conhecimento de outras línguas (Brasil, 1993, p. 11).

E, por fim, o **quinto princípio** é a *globalidade do processo de aprendizagem* – assim como o princípio sobre a língua indígena e bilinguismo, o princípio da globalidade deve ser pensado numa perspectiva socioeducacional, respeitando os diversos processos educacionais que cada sociedade indígena pratica, ou seja, o procedimento de aprendizagem está pautado num processo contínuo e global. Pois,

A aprendizagem é social, resulta da própria vida. Isso significa que ela não pode ocorrer isoladamente, visto que se constrói simultaneamente no desenvolvimento da pessoa humana. Ela existe sem o ensino e o ensino existe também sem a escola. A aprendizagem, portanto, funda-se num processo contínuo e global, que evolui em função das situações e das ações exercidas pelos sujeitos no seu contexto sócio-histórico (Brasil, 1993, p. 12).

Em 20 de dezembro de 1996, é sancionada a Lei nº 9.394, que estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A materialização da nova LDBEN trouxe para os povos indígenas mais uma segurança, pois em seus artigos 78 e 79 preconiza o direito à educação de forma bilingue e intercultural para estes povos, promovendo e viabilizando a recuperação de suas memórias históricas, bem como respeitando e reafirmando suas identidades étnicas, sem perder de vista a valorização de suas línguas indígenas e suas ciências (Brasil, 1996). Para alguns autores como Dermeval Saviani (1997) e Pedro Demo (1997), a LDBEN foi aprovada no viés neoliberal, pois não garantia a democratização da educação para todos, o Estado transferia a responsabilidade para o setor privado, favorecendo os interesses da classe dominante. Neste sentido, a Educação Escolar Indígena ficaria no segundo plano se o Estado não assumisse a obrigação de ofertar uma educação igualitária, democrática e para todos, respeitando o contexto socioeducacional.

Não obstante, em 1998, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). A elaboração desse documento vem como pauta prioritária no que tange ao alinhamento curricular com a propositura dos povos indígenas em ter uma escola específica, diferenciada, bilingue e intercultural. Isso não quer dizer que as escolas indígenas fossem ter um único currículo, pelo contrário, objetivava-se currículos diversos, de acordo com o povo indígena, isto é, currículos numa perspectiva heterogênea, devido as diversidades socioculturais. Isso era e é até os dias atuais é um desafio em elaborar. Nesta perspectiva, o RCNEI busca oferecer subsídios para: “a) elaboração e implementação de educação escolar que atendam os anseios e interesses das comunidades indígenas, b) formação de educadores capazes de assumir essas tarefas e técnicos aptos a apoiá-las e viabilizá-las” (Brasil, 1998, p.13).

Para garantir uma educação de qualidade para os povos indígena, em 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Básica (CEB), órgão vinculado ao MEC, faz homologação de 2 (dois) documentos essenciais para o funcionamento das escolas indígenas. O primeiro diz respeito ao Parecer CNE/CEB³² nº 14, de 14 de setembro de 1999 – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. A elaboração e a homologação deste parecer se deram devido a existência de “duzentos e dez sociedades

³² Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB).

indígenas, com estilos próprios de se organizarem social, política e economicamente. Essas sociedades falam cerca de cento e oitenta línguas e tem crenças, tradições e costumes que as diferenciam entre si [...]” (CNE/CEB, 1999a, p. 10). Este parecer vem no momento oportuno justamente para dar subsídio e orientar como as escolas indígenas devem se implementar, considerando o contexto e a realidade das comunidades, grupos e povos em que está sendo desenvolvida. O desafio está exatamente em propor uma educação e um currículo de forma diversificada, sem perder a qualidade de ensino.

Toda essa discussão em volta do Parecer CNE/CEB nº 14/1999 resultou na aprovação e homologação da Resolução CNE/CEB nº 03, de 10 de novembro de 1999 – Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas (CNE/CEB, 1999b). O respectivo documento leva em consideração o que se encontra expresso na CRFB/88, na LDBEN em seus artigos 78 e 79 e no parecer supracitado anteriormente. De acordo com o art. 1º, resolve:

Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (Brasil, 1999b, p. 1, *ipsis litteris*).

Esta resolução busca pôr em prática toda uma discussão de uma educação específica e diferenciada que vem ocorrendo desde a década de 1970 até a contemporaneidade. Logo, o respectivo documento oficial visa respeitar os ordenamentos jurídicos próprios desta demanda, e valorizar os processos socioeducacionais. Segundo Rodrigues e Cordeiro (2023, p. 23), o ponto a ser observado nessa resolução,

[...] é que dentro do contexto social de determinada comunidade indígena, é possível a existência de grupos microssociais, proporcionando diferenciação entre os indígenas dentro do espaço escolar, por exemplo, deficiência do conhecimento amplo de uma das línguas –materna ou português. Isso certamente tende a provocar diferenças individuais quanto ao ritmo de aprendizagem, ainda que dentro de um mesmo grupo, implicando na necessidade de organizar a produção do conhecimento através de processos de comunicação diferentes, às vezes mais complexos.

Destacando alguns elementos básicos para o funcionamento, a organização e estrutura das escolas indígenas, sendo assim, deve levar em conta a questão da localização em terras habitadas por eles, um atendimento exclusivo segundo seus interesses, o ensino ministrado de acordo com sua língua nativa para fins de preservação da questão sociolinguística, e a gestão escolar própria (CNE/CEB, 1999b).

Nesta perspectiva, a partir de alguns documentos oficiais elaborados e dispositivos legais sancionados pelo Estado, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realizou, em 1999, o primeiro Censo Escolar da Educação Escolar

Indígena para conhecer as realidades escolares das escolas indígenas no Brasil. De acordo o INEP (1999), existiam, naquele ano, 1.391 escolas em todo o contexto brasileiro e metade dessas escolas estavam localizadas na região Norte do país, sendo que suas dependências administrativas estavam sob a responsabilidades dos municípios. O INEP apresentou também dados sobre o quantitativo de professores indígenas, a saber: 3.998, sendo 3.059 indígenas, correspondendo a 76,5% dos professores pertencentes alguma etnia indígena, os 23,5% restante corresponde aos 939 professores não indígenas. O Censo Escolar de 1999 revelou que:

[...] os professores indígenas apresentavam uma grande heterogeneidade de níveis de formação: 28,2% ainda não completaram o ensino fundamental, 24,8% tinham o ensino fundamental completo, 4,5% tinham ensino médio completo, 23,4% tinham ensino médio com magistério, 17,6% tinham ensino médio com magistério indígena e 1,5% tinham ensino superior. Essas proporções se modificavam de região para região e em cada Estado, mas revelavam, no seu conjunto, a necessidade de se implementar políticas específicas que permitissem que esses professores indígenas pudessem progredir em termos de sua escolarização e formação profissional (INEP, 2007, p. 18, grifo meu).

Esses dados do INEP nos revelam que, era preciso avançar ainda mais sobre a qualidade da educação para os povos indígenas. Embora, os dispositivos legais e os documentos oficiais preconizem sobre o direito à educação escolar específica e diferenciada, era preciso refletir sobre o processo de formação para professores indígenas (Brasil, 2007). Portanto, a partir desse levantamento por meio do INEP foi possível traçar novos caminhos, metas e objetivos para a construção de novos documentos para dar mais qualidade de ensino e formação para os povos indígenas.

Em relação ao que foi exposto, em 09 de janeiro de 2001, o Estado sanciona a Lei nº 10.172³³, que trata do Plano Nacional de Educação (PNE)³⁴. Esta lei tem como objetivo “a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; e democratização da gestão do ensino público [...]” (Brasil, 2001, site). A Educação Escolar Indígena é preconizada na subseção IX deste dispositivo. No diagnóstico apresentado sobre esta questão, observa que:

No Brasil, desde o século XVI, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas do

³³ Esta lei perdeu sua vigência ao completar seu ciclo decenal. Atualmente, o PNE está em vigor por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que está próximo de completar seu ciclo decenal.

³⁴ Cabe salientar, este plano foi elaborado e aprovado no segundo mandato Fernando Henrique Cardoso (FHC). Para fins de aprofundamento, consultar a dissertação de Regina Melo intitulada “As políticas educacionais no governo Lula: a agenda da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e da Diversidade – SECAD do Ministério da Educação [2009].

Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao ensino bilíngüe, a tônica foi uma só: negar a diferença, assimilar os índios, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram. Nesse processo, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas (Brasil, 2001, site, *ipsis litteris*).

Ou seja, se CRFB/88 torna a educação escolar para esta demanda como um direito, que merece ser tratado de forma específica e diferenciada. Esta lei busca implementar e ampliar uma educação escolar que esteja conformidade com os anseios e interesses dos povos indígenas. Não se trata mais de utilizar-se do processo escolar para integrar estes aos ideários da sociedade nacional. E sim respeitar suas diversidades e valorizar suas culturas e identidades. Neste sentido, no PNE na subseção IX trata da Educação Escolar Indígena, a qual propõe 21(vinte e um) objetivos e metas para serem alcançados ao longo dos 10 (dez) anos.

Considerando a CRFB/88, o RCNEI, a LDBEN, o Parecer CNE/CEB nº 14/1999, a Resolução CNE/CEB nº 03/1999, e o PNE (Brasil, 1988, 1996, 1998, 2001; CNE/CEB, 1999a, 1999b), verificou-se a necessidade de se pensar num referencial que orientasse e descrevesse os procedimentos para o processo de formação de professores indígenas e não indígena (profissionais da educação que estão diretamente atuando no campo da Educação Escolar Indígena). Neste prisma, os grupos, as comunidades e os povos indígenas por meio da Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas (CGEI) do Departamento de Política da Educação Fundamental (DPEF), órgão vinculados ao MEC, lançado em 2002, os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas. Esses referenciais, buscou contribuir

[...] para a criação e implementação de programas de formação inicial e continuada de professores indígenas, nos sistemas estaduais de ensino, de modo que atendam às demandas das comunidades indígenas por profissionais qualificados para a gestão e condução dos processos educativos nas escolas existentes nas terras indígenas, bem como às exigências legais de titulação do professorado indígena em atuação nessas escolas (Brasil, 2002, p. 5).

Logo, esse referencial é fruto de um longo debate e diálogo entre profissionais da educação envolvidos com a questão indígena (indígenas e não indígenas) e com as lideranças e demais interessados com educação específica e diferenciada. As discussões e sistematização em volta da Educação Escolar Indígena levou em consideração todas os debates ocorridos nos últimos anos.

Em 2004, a sociedade como um todo, sobretudo, os povos indígenas passaram a ter no âmbito do MEC, uma secretaria que atendesse os grupos monitórios, inclusive os indígenas. Dando atenção as suas necessidades e propondo ações que combatesse as desigualdades educacionais existente no seio da sociedade. Estas ações seriam desenvolvidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), sua criação se deu via o

Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004, que estrutura o quadro do MEC. Destaca-se que a criação desta secretaria se deu no primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT)³⁵. A SECAD era estrutura da seguinte maneira: Departamento³⁶ de Educação de Jovens e Adultos; Departamento de Educação para a Diversidade e Cidadania; Departamento de Avaliação e Informações Educacionais; e Departamento de Desenvolvimento e Articulação Institucional (Brasil, 2004).

A SECAD no âmbito do MEC é um órgão que prestava assistência de forma direta e imediata ao Ministro de Estado. Então, a questão da Educação Escolar Indígena estava sob a responsabilidade do Departamento de Educação para a Diversidade e Cidadania (DEDC). Segundo Baniwa (2011, p. 27), a DEDC/SECAD tinha como “desafio da educação escolar indígena, [...] ora como missão nobre desafiadora, ora como tema chato, complexo e indesejável na esfera das políticas públicas governamentais”. As ações eram desenvolvidas representavam um ganho de suma importância para a elaboração do trabalho político-pedagógico para a educação brasileira, especificamente, no que diz respeito aos projetos de trabalho político-pedagógico para a Educação Escolar Indígena. A SECAD no ano de 2011, especificamente, na gestão da presidente Dilma Rousseff³⁷ do PT passou por uma nova estruturação ministerial. A SECAD passa a ser Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão (SECADI)³⁸. Nessa nova reestruturação é incorporada à Inclusão com a finalidade de “viabilizar o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com redução das desigualdades educacionais, com equidade e respeito às diferenças” (Brasil, site). Não obstante, a SECADI, em 2018, foi extinta³⁹ na gestão do Presidente Michel Temer, sucessor de Dilma Rousseff, pós golpe.

Segundo Jakimiu (2021), a extinção da SECADI pode ser vista como um reflexo de uma abordagem política que negligencia as necessidades dessas populações. Ao desconsiderar

³⁵ Em 2002, o candidato a Presidência da República Luiz Inácio Lula da Silva do PT, vence as eleições com as seguintes propostas de reformas estruturais: “redução da desigualdade, crescimento econômico, geração de empregos, participação popular, igualdade econômica, liberdade política e a responsabilidade do Estado em distribuir os benefícios econômicos e regular o mercado, com base em uma concepção de justiça social distributiva” (Melo, 2009, p. 9).

³⁶ Em 2007, os Departamentos que estruturam a SECAD passaram a ser denominado de Diretoria, via o Decreto nº 6.320, de 20 de dezembro. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação.

³⁷ Destaca-se que, em 2016, presidente Dilma Rousseff sofre o *impeachment*. Esta ação golpista de acordo com Dantas (2019) é um fenômeno complexo que não pode ser compreendido apenas através das lentes da economia, corrupção e política. É importante considerar também como a questão de gênero pode ter influenciado a percepção pública e o tratamento dado a presidente Dilma Rousseff. Esta reflexão não só proporciona uma compreensão mais completa do seu governo e impeachment, mas também lança luz sobre os desafios enfrentados por mulheres em posições de liderança política no Brasil e no mundo.

³⁸ Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011.

³⁹ Decreto n. 9.465, de 9 de agosto de 2018, que extinguiu a SECADI.

a importância de políticas específicas para grupos vulneráveis, o Estado brasileiro falhou em reconhecer e reparar as dívidas históricas que possui com esses segmentos. Essa ausência de políticas públicas específicas tem repercussões diretas na qualidade e no acesso à educação, contribuindo para a perpetuação de ciclos de pobreza e exclusão. Um dos efeitos mais preocupantes dessa decisão foi o aumento da evasão escolar e do baixo rendimento entre as populações vulneráveis. Sem programas que atendam às suas necessidades específicas, muitos estudantes enfrentam barreiras significativas para continuar na escola e ter um desempenho escolar satisfatório. Isso não apenas afeta individualmente esses estudantes, mas também tem impactos sociais mais amplos, perpetuando desigualdades e limitando o potencial de desenvolvimento do país. A extinção da SECADI contrariou diversos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, que incluem a garantia de uma educação inclusiva e equitativa de qualidade para todos. Isso colocou o país em uma posição delicada no cenário internacional, questionando seu compromisso com princípios de direitos humanos e inclusão social.

Em 29 de janeiro de 2009, o Estado instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio do Decreto nº 6.755/2009⁴⁰. Este decreto instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, a qual teria a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada (Brasil, 2009a). Esta política de formação de professores tem a “finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” (Brasil, 2009a, art. 1º). No art. 3º, inciso VII, amplia as oportunidades de formação para o atendimento da educação indígena; o art. 11, inciso II, expressa que a CAPES fomentará projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento dos povos indígenas (Brasil, 2009, art. 3º, inciso VII; art. 11, inciso II). Sendo assim, o Estado assume o compromisso em articular e financiar programas de formação inicial e continuada de professores, logo, a formação de professores indígenas é uma responsabilidade do Estado. Cabendo o Estado articular junto as Instituições de Ensino Superior em ofertar e promover o acesso desta demanda em cursos específicos conforme suas necessidades. O respectivo decreto foi revogado pelo Decreto nº 8.752/2016 e, de acordo com o art. 12, expressa que o “Planejamento Estratégico Nacional deverá prever programas e ações integrados e

⁴⁰ O respectivo decreto foi revogado pelo Decreto nº 8.752, de 09 de janeiro de 2016.

complementares relacionados às seguintes iniciativas” (Brasil, 2016, art. 12), de formação inicial e continuada. No que diz respeito à formação de professores indígenas, o Estado deve estimular a elaboração de projetos pedagógicos de cursos que vise a promoção do desenho próprio à formação de professores indígenas.

Neste mesmo ano, foi sancionado o Decreto nº 6.861, de 27 de maio, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, o qual define sua Organização em Territórios Etnoeducacionais. Este dispositivo compreende que: “A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades” (Brasil, 2009b, art. 1º). Conforme Menezes e Simas (2022, p. 85), este decreto visa propor “pactos de ações que visam uma educação específica, diferenciada e bilingue para os povos indígenas, considerando suas realidades socioculturais, políticas e educacionais”.

No ano corrente, foi realizado nos dias 16 a 21 de novembro, em Luziânia/GO, a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI). Esta conferência, no contexto da redemocratização e da universalização do acesso à educação para os povos indígenas e demais envolvidos, foi um marco de grande relevância, tendo como tema central: “Educação Escolar Indígena: gestão territorial e afirmação cultural”. Para que a I CONEEI acontecesse e atendesse todas as partes interessas com a questão da Educação Escolar Indígena, ela foi dividida em 3 (três) momentos: Local – a ser desenvolvida com as Comunidades Educativas nas Escolas Indígenas; Regional – a ser desenvolvida em 18 Territórios Etnoeducacionais; e Nacional – em Brasília-DF com delegados dos 18 Territórios Etnoeducacionais. Ao longo do evento foram discutidas as respectivas questões: Educação escolar e territorialidade dos Povos Indígenas; Práticas pedagógicas indígenas; políticas, gestão e financiamento da educação escolar indígena; Participação e controle social e Diretrizes para educação escolar indígena (Brasil, 2009c). Todos estes pontos são de suma importância para propor documentos oficiais que desse subsídio para a implantação e implementação da Educação Escolar Indígenas no Territórios Etnoeducacionais, bem como refletir e criar diretrizes para o processo de formação de professores indígenas. No fim da I CONEEI, a organização elaborou um relatório, que recomenda e exige do poder público os seguintes pontos:

1 – Criação, nas estruturas das Secretarias de Educação, onde ainda não existem, de unidades administrativas para tratar especificamente da educação escolar indígena, para planejar, gerenciar e executar as políticas de educação, em conformidade com a legislação vigente.

- 2 – Ampliação do número de membros indígenas na Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), bem como garantia de recursos financeiros para assegurar articulações e intercâmbios dos representantes indígenas.
- 3 – Reforçar a estrutura de funcionamento (infraestrutura, pessoal e recursos) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), assim como da Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI), para garantir a implementação das ações previstas nestes documentos.
- 4 – Realizar a revisão do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, com a participação direta de lideranças, professores, mulheres, gestores indígenas, agentes de saúde, agentes agroflorestais, agentes de manejo, alunos, contemplando todos os povos e regiões brasileiras.
- 5 – Garantir uma vaga no Conselho Nacional de Educação (CNE) e nos Conselhos Estaduais de Educação para a representação indígena.
- 6 – Aceleração, nos sistemas de ensino, dos processos de criação, credenciamento e autorização de funcionamento da categoria escola indígena, respeitando as especificidades de cada povo, de modo a garantir o acesso a projetos e programas que visem a melhoria da qualidade de ensino, independentemente do número de alunos e/ou da terra estar ou não demarcada.
- 7 – Que o MEC crie formas diferenciadas para avaliação institucional das escolas indígenas e reconhecimento dos cursos de licenciatura indígena.
- 8 – Realizar divulgação, por meio de órgãos governamentais, do programa PNAEI/FNDE com a intenção de ampliar o fornecimento de merenda escolar pelas próprias comunidades indígenas e de flexibilizar a gestão dos recursos.
- 9 – Que o MEC e demais órgãos de governo, quando for o caso de adaptar programas universalizantes para sua extensão aos povos indígenas, realizem consulta prévia às organizações indígenas, considerando que a decisão de atuação dos programas deve respeitar as especificidades afirmadas por cada comunidade (Brasil, 2009c, s/p).

Diante do exposto, compreende-se que a I CONEEI foi considerada como um “espaço democrático, que promoveu intenso debate sobre a Educação Escolar Indígena, fortalecendo a luta e o protagonismo dos povos indígenas e, principalmente, possibilitando a construção destes documentos orientadores” (Menezes; Simas, 2022, p. 87). De acordo com o relatório final, foram apontadas várias questões para serem observados pelo Estado, tanto federal quanto estadual e municipal. As petições feitas pelas lideranças, comunidades e povos indígenas são reflexo da garantia dos direitos preconizados nas normativas legais, fazendo uso desse direito para busca de melhoria da organização e funcionamento da Educação Escolar Indígena.

Devidos aos esforços e os interesses dos povos indígenas em assegurar uma educação de qualidade, que considerasse e respeitasse seus processos socioculturais de aprendizagem. O MEC, em 07 de junho de 2010, publica a Portaria MEC nº 734, que institui no âmbito do MEC a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI). Esta Comissão teve como finalidade democratizar e ampliar as discussões sobre as ações pedagógicas para as escolas e formação de professores indígenas. A CNEEI tinha o caráter consultivo e de assessoria no que tange aos assuntos de formulação, monitoramento e supervisão das políticas públicas educacionais no campo indígena.

Passando todos estes acontecimentos, em 2012, o CNE/CEB promoveu intensos debates para a elaboração das diretrizes curriculares que pudesse contribuir para um trabalho

coletivo, sem perder de vista a perspectiva da educação intercultural. Nesta lógica, o CNE homologou 3 (três) Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para assegurar o direito à educação para os grupos invisibilizados, bem como para definir e orientar o andamento das atividades da Educação Básica, ou seja, as DCNs têm com objetivos assegurar a autonomia das instituições de ensino para a elaboração dos seus currículos e dos seus projetos político-pedagógicos.

Em 06 de março de 2012, o Conselho Pleno (CP) do CNE institui as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, por meio do Parecer CNE/CP nº 08/2012, busca garantir e cumprir os direitos expressos na CRFB/88 acerca dos direitos e garantias fundamentais da pessoa humana (CNE/CEB, 2012a), pois estes direitos estão relacionados com o direito da dignidade do ser humano, tão logo, a defesa de sua existência. Mas esta conquista foi é devido a dura luta dos movimentos sociais que ocorreram em diversos contextos sociais, políticos e históricos, sobretudo, do movimento indígena, pois, se em um dado “momento foi afirmada a universalidade dos Direitos Humanos, pautando-se numa concepção de igualdade de direitos universalizada, verificou-se [...] esta ampla declaração de igualdade não alcançava, na prática” (CNE/CEB, 2012a, p. 4).

Neste sentido, esta DCN visa reconhecer os processos de fortalecimentos da construção do direito à educação no Brasil na perspectiva dos Direitos Humanos, que reconhece e valoriza as questões como a “diversidade étnica e cultural, de identidade de gênero, de orientação sexual, religiosa, dentre outras, enquanto formas de combate ao preconceito e à discriminação” (CNE/CEB, 2012a, p. 7). Entretanto, em 10 de abril de 2012, foi aprovado e homologado o Parecer CNE/CEB nº 13/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (CNE/CEB, 2012b). Este parecer busca propor elaborar projetos de Educação Escolar Diferenciada em contraposição à tradição assimilacionista e integracionista. Considerando na contemporaneidade o novo rumo que a escola ganha para os povos indígenas, dando-lhes nova perspectiva de instituição de ensino, mas promovendo como um local de afirmação de identidades e de pertencimento étnico. Portanto, a “escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação [...]” (CNE/CEB, 2012b, p. 7), com o objetivo de oferecer elementos básicos para sua organização, estrutura e funcionamento. Em vista disso, em 22 de junho de 2012, foi homologado a Resolução CNE/CEB nº 5/2012, que Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, pois se encontram “pautadas pelos

princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena” (CNE/CEB, 2012c, p. 2).

Em 2014, para dar maior efetividade na garantia dos direitos reconhecidos e expressos nos dispositivos legais e nos documentos oficiais que tratam da Educação Escolar Indígenas, o CNE apreciou as demandas requeridas pelos povos indígenas sobre uma educação escolar específica e diferenciada, que solicitava formação para os professores de suas escolas, a fim de que passassem a ter mais conhecimento dos seus processos socioeducacionais. Por isso, buscou normatizar os processos de formação de professores indígenas pelo Parecer CNE/CP nº 06/2014, de 02 de abril de 2014, no qual o CNE aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas (CNE/CP, 2014). Segundo esse parecer,

A formação de professores indígenas tem-se apresentado como uma tarefa complexa tanto para os Sistemas de Ensino e suas instituições formadoras quanto para as próprias escolas indígenas e seus professores. Diante da complexidade dessa tarefa, tem-se buscado soluções diferentes em várias localidades do País, não havendo, desse modo, um único modelo a ser adotado, dadas a heterogeneidade e a diversidade de situações sociolinguísticas, culturais, históricas, de formação e de escolarização vividas pelos professores indígenas e por suas comunidades. Além disso, as instituições formadoras apresentam também desenhos institucionais e contextos políticos que peculiarizam os casos de oferta destas formações. Destaca-se, ainda, em certos contextos, o fato de não haver oferta de cursos de formação para os professores indígenas, mesmo existindo uma grande demanda, considerando-se, por exemplo, os dados relativos ao número de escolas, alunos e professores indígenas (CNE/CP, 2014, p. 4).

Este documento para o movimento indígena e para a educação específica e diferenciada torna-se de suma importância, pois havia um número expressivo de professores não indígenas que atuavam em suas escolas. Deste modo, era preciso criar mecanismo que possibilitasse formação específica e diferenciada para atuarem nessas escolas. Assim, os princípios e objetivos para a formação de professores indígenas:

[...] será específica, diferenciada, intercultural e, quando for o caso, bilíngue/multilíngue, em conformidade com os princípios da Educação Escolar Indígena. Esta formação orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, pelas presentes diretrizes instituídas neste Parecer e no seu Projeto de Resolução (anexo); pelas diretrizes de cada sistema de ensino voltadas para as especificidades locais da Educação Escolar Indígena e de suas instituições formadoras, dentre outras orientações afeitas a esta matéria (CNE/CP, 2014, p. 7).

A construção deste parecer encontra-se em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 13/2012 e Resolução CNE/CEB nº 5/2012), pois compreende que a qualidade da Educação Escolar Indígena no viés sociocultural está associada à condução de ensino por professores indígenas. Assim como a gestão da escola sob a gerência de gestores indígenas pertencentes a

seus respectivos grupos, comunidades e povos indígenas, como destacado no art. 20: “Formar indígenas para serem professores e gestores das escolas indígenas deve ser uma das prioridades dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, visando consolidar a Educação Escolar Indígena como um compromisso público do Estado brasileiro” (CNE/CP, 2014, p. 10).

Para concluir essa questão sobre as DCN para formação de professores indígenas, destacamos que, em 07 de janeiro de 2015, foi instituído as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, por meio da Resolução CNE/CP nº 01/2015 (CNE/CP, 2015). A formação de professores ocorreria tanto por Instituições de Ensino Superior (IES) quanto pelo Magistério, logo, regulamentar programas e cursos voltados para esta formação de professores foi essencial e importante para melhor atender estas demandas.

Neste aspecto, o respectivo documento destacou alguns pontos de suma importância para a questão da formação docentes: 1) os princípios e objetivos da formação de professores indígenas; 2) a construção e do desenvolvimento de programas e cursos específicos para esta demanda; 2.1 o perfil do professor indígena; 2.2 os projetos pedagógicos de cursos e das propostas curriculares; 2.3 a formação dos formadores para atuarem nos programas e cursos de formação de professores indígenas; 2.4 a gestão; 2.5 a avaliação dos programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas; e 3) a promoção e oferta da formação de professores indígenas: colaboração e responsabilidades. Todos estes pontos para o processo de formação de professores indígenas devem levar em consideração todos os aspectos históricos, linguísticos, culturais, políticos e educacionais dos seus contextos e realidades (CNE/CP, 2015).

Diante dos expostos, o direito à Educação Escolar Indígena,

[...] é assegurada a inclusão da língua materna, da cultura e dos saberes indígenas nas práticas pedagógicas e no projeto da escola, e o respeito à particularidade cultural e étnica de cada povo, reunindo alunos e docentes da mesma etnia, sendo ofertada na escola indígena definida como diferenciada, específica, bilíngue e intercultural (Sá; Ribeiro; Gonçalves, 2023, p. 4).

O protagonismo indígena no Brasil avançou de forma significativa na defesa e consolidação de seus direitos, refletidos em dispositivos e documentos legais que visam a proteção e o reconhecimento de sua identidade e cultura. Esse movimento não apenas reafirma o papel fundamental das comunidades indígenas na luta por justiça social e equidade, mas também evidencia a necessidade de implementação efetiva das políticas públicas previstas na Constituição de 1988 e em tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário. A atuação ativa dos povos indígenas na busca por seus direitos transcende o âmbito legal, constituindo um

marco no fortalecimento de suas vozes e lideranças, que lutam para preservar suas tradições e assegurar sua autonomia frente a desafios contemporâneos, como a pressão sobre seus territórios, a preservação ambiental e a promoção da educação intercultural.

2.2 O Movimento Indígena no Amazonas em prol de uma Educação Específica e Diferenciada

A discussão sobre a Educação Específica e Diferenciada para os povos indígenas no estado do Amazonas não está dissociada e não foi diferente do contexto nacional. Mas, para fins de compreensão no contexto Amazônico, buscamos tratar este assunto no sentido micro – no cenário amazonense. Assim como no contexto nacional como vimos anteriormente, o debate e a exigência de uma educação escolar específica e diferenciada para os povos indígenas é marcado por forte conflito.

Segundo Macedo (2021, p. 80), “Esse movimento que, num primeiro momento, foi marcado pelas mobilizações políticas em torno da defesa da vida e pelo fim da violência promovida pelo Estado brasileiro, se fortaleceu com a sua institucionalização [...]”, isto é, as mobilizações realizadas, no fim da década de 1970, possibilitaram o surgimento das organizações indígenas em todo o contexto brasileiro, sobretudo, na região Amazônica, buscando o reconhecimento e valorização dos seus processos socioculturais.

Então, a partir da segunda metade da década de 1970, quando há o surgimento do movimento indígena em meio a tantas pautas sobre território, de marcação terras, saúde e entre outras, encontra-se a questão da educação escolar indígena intercultural, bilíngue e diferenciada. Esta proposta vem justamente para contrapor o projeto educacional colonizador que vinha sendo oferecido pelo Estado para os povos indígenas, uma vez que este modelo não atendia aos interesses destas demandas, pois feria e negava suas questões cosmológicas, socioeducacionais-culturais e suas identidades (Luciano, 2011), uma vez que no período colonial a educação era desenvolvida por meio da:

[...] escola-internato, os jovens indígenas desenvolviam atividades ligadas à carpintaria, marcenaria, olaria, alfaiataria, oficina mecânica e técnicas agrícolas para meninos, enquanto que para meninas eram disponibilizadas atividades de bordado, artesanato, corte e costura e atividades agrícolas nas roças da missão e de cozinha, limpeza e lavagem de roupa dos missionários (Luciano, 2011, p. 142).

Segundo Luciano (2011), este modelo que os missionários desenvolviam era baseado num sistema de ensino implementado em Turin/Itália para os filhos dos camponeses, a qual era ofertado o ensino primário, religioso e a formação para o trabalho.

FIGURA 1 - Modelo de escolas-internatos do período colonial até o a primeira metade da década de 1970



Aula no Internato de Taracuá, rio Uaupés.

Fonte: Mapa-Livro, FOIRN/ISA/MEC, 1998.

Este tipo de modelo de educação servia somente para o manejo e a domesticação destes povos indígenas. Portanto, o objetivo de romper com este viés ideológico colonizador fez com que houvesse uma [re]configuração do movimento indígena no Brasil e no estado do Amazonas (Luciano, 2011). De outro modo, havia “a necessidade da própria autodomesticação, no sentido de descolonização e superação das seqüelas deixadas pelos séculos de tutela, de clientelismo e paternalismo estatal” (Luciano, 2011, p. 288, *ipsis litteris*).

Portanto, a partir da segunda metade da década de 1970 e início da década de 1980, houve um *boom* do movimento indígena no cenário nacional e amazonense, provendo fortes mobilizações por parte de indígenas, missionários e da participação ativa dos povos indígenas, bem como, o surgimento de organizações indígenas, não-governamentais e dentre outras organizações em pró dos direitos indígenas (Macedo, 2021; Luciano, 2011).

Devido a estes acontecimentos, o período da década de 1980 marca o início do fechamento das escolas que funcionavam no formato de regime de internado e que recebiam estudantes indígenas. Para Luciano (2011), este modelo dividia suas atividades em *práticas agrícolas* para os meninos e *práticas domésticas* para as meninas. Este modelo não considerava a questão da diversidade cultural. Neste sentido, a região do Alto e Médio Rio Negro do estado do Amazonas foi palco do movimento indígena regional, pois deu visibilidade e amplitude às causas indígenas, principalmente, às causas que envolvem a Educação Escolar Indígenas no contexto amazonense. Destaca-se que “a educação escolar indígena deve garantir uma educação

de qualidade social, diferente, específica que respeite as igualdades e as diferenças existentes em cada pessoa, em cada sociedade multicultural e multilinguística” (Luciano, 2011, p. 77).

Então, em 1987, foi criada uma organização de suma importância para o movimento indígena amazonense, a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), foi criada durante a realização da II Assembleia Geral dos Povos Indígenas do Alto Rio Negro. A UNI, criada em 1980 e COIAB criada em 1989 no âmbito nacional. A FOIRN “abriu espaço para a atuação efetiva das lideranças indígenas que buscavam representar seus povos na luta pelos direitos dos índios” (Estácio, 2011, p. 62). Embora, a FOIRN tenha sido instituída para defender os interesses dos povos indígenas, Luciano (2011, p. 165) salienta que não havia consenso sobre quais direitos específicos se requeriam do Estado, mas Estácio (2011, p. 61, *ipsis litteris*) afirma:

As ações da Foirn estão centradas nas demarcações de terras, piscicultura e manejo agroflorestal sustentável para os povos indígenas da região, saúde, cultura, artesanato, cidadania e apoio as iniciativas na área da educação em busca de alternativas para a melhoria da educação escolar indígena e o acesso diferenciado de indígenas na universidade (idem, p. 61 *ipsis litteris*).

Assim, no contexto nacional, esse movimento protagonizado pelos povos indígenas conseguiram conquistar e assegurar seus direitos na CRFB/88, e no Estado do Amazonas isso não foi diferente. As mobilizações de organizações e lideranças indígenas impuseram pressão ao estado do Amazonas, por isso, em 05 de outubro de 1989, foi promulgada a Constituição do Estado do Amazonas, tendo em seus artigos 3º, 199, 205, 249, 250 e 273 os direitos fundamentais, sociais e coletivos de toda a sociedade, bem como, o direito dos povos indígenas (Amazonas, 1989).

O art. 3º da Constituição do Amazonas expressa que, “O Estado, nos limites de sua competência, assegura, em seu território, a brasileiros e estrangeiros, a inviolabilidade dos direitos e garantias fundamentais declarados na Constituição da República” e no parágrafo 13º, trata da questão da segurança existencial dos povos indígenas (Amazonas, 1989, art. 3º, parágrafo 13º). O art. 199, preconiza que:

O Sistema Estadual de Educação, integrado por órgãos e estabelecimentos de ensino estaduais e municipais e por escolas particulares, observará, além dos princípios e garantias previstos na Constituição da República, os seguintes preceitos:
i) a língua portuguesa será o veículo de ensino nas escolas de educação fundamental, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Amazonas, 1989, art. 199, letra i).

Ao considerarmos os demais dispositivos da Constituição do Amazonas, observamos a ampliação dos direitos dos povos indígenas.

Art. 205. O Poder Público Estadual e Municipal garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e o acesso às fontes da cultura nacional e estadual, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais, através de:

VI - proteção das expressões das culturas populares, indígenas e afrobrasileiras, mestiças e caboclas e das de outros grupos integrantes do processo cultural amazônico e nacional, por meio de setores encarregados de executar as estratégias dos órgãos culturais do Estado;

Art. 249. O Estado e os Municípios suplementarão, se necessário, a assistência aos grupos, comunidades e organizações indígenas, nos termos da Constituição da República e da legislação própria, e atuarão cooperativamente com a União nas ações que visem à preservação de sua cultura. Parágrafo único. O Estado destinará recursos para atender a assistência, valorização da saúde, educação e cultura, geração de renda, organização e promoção dos direitos dos povos indígenas

Art. 250. O Estado, através de prepostos designados ou indicados especialmente para tal fim, acompanhará os processos de delimitação de territórios indígenas, colaborando para a sua efetivação e agilização, atuando preventivamente à ocorrência de contendas e conflitos com o propósito de resguardar, também, os direitos e meios de sobrevivência das populações interioranas, atingidas em tais situações, que sejam comprovadamente desassistidas.

Art. 273. O Estado promoverá e estimulará, através das Secretarias de Estado e em convênios com Instituições de ensino, de pesquisa e científicas competentes, a pesquisa, o estudo, a catalogação e a exploração, para fins sociais, das plantas amazônicas ditas da medicina indígena ou caseira (Amazonas, 1989, arts. 205, 249, 250 e 273).

Os arts. 205, 249, 250 e 273 da Constituição do Amazonas estabelecem diretrizes para a valorização, proteção e promoção das culturas indígenas e populares no estado. O poder público estadual e municipal compromete-se a garantir o exercício dos direitos culturais e o acesso à cultura, com especial apoio às expressões culturais de grupos populares, indígenas, afro-brasileiros e outros, através de setores específicos. A Constituição do Amazonas prevê que o Estado e os municípios suplementem a assistência aos grupos indígenas, assegurando recursos para saúde, educação e geração de renda, além de atuar em parceria com a União para preservar a cultura indígena. Também cabe ao Estado apoiar a delimitação de territórios indígenas, garantindo o respeito aos direitos desses povos e das populações envolvidas. Por fim, há o incentivo à pesquisa e catalogação de plantas amazônicas usadas na medicina indígena e caseira, promovendo seu uso para fins sociais.

Macedo (2021, p. 118), em relação à questão da educação escolar, afirma que o estado do Amazonas “[...] não podia se omitir diante da grande quantidade e da diversidade de populações indígenas existentes na região. [...] caberia a responsabilidade da criação e

manutenção de uma educação que atendesse às especificidades e aos anseios das populações indígenas”.

Tão logo, no Estado do Amazonas, as organizações indígenas como: Organização Geral dos Professores Tikuna Bilingue (OGPTB), criada em 1987; Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre (COPIAR)⁴¹, instituída em 1988, a qual posteriormente, em 1999, passou a ser denominado Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM); Organizações dos Professores Indígenas Sateré-Mawé (OPISAM), fundada em 2006 e dentre outras, foram fundamentais para a concretização da implementação das escolas indígenas e um processo educacional específico, diferenciado e bilíngue.

Diante do exposto, o movimento dos professores indígenas, que ocorreu ao longo das décadas de 1980 e 1990, impulsionaram a criação de várias organizações, comissões, dentre outras denominações para o agrupamento de grupos indígenas em prol dos seus direitos. Logo, a participação da OGPTB, da COPIAR, da OPISAM, da FOIRN e outras frentes de organizações foram essenciais para a defesa de territórios, dos direitos à saúde, à diversidade sociolinguística, à cultura e à educação escolar indígena. Devido a esta efervescência das organizações e do protagonismo indígena no Brasil e na região norte, sobretudo, no Amazonas começaram a surgir mudanças no campo da educação.

A partir da década de 1990, políticas públicas para a Educação Escolar Indígena começam a ser elaborados pela Estado amazonense por meio da Secretária de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC/AM), pois, para Cabalzar e Oliveira (2012, p. 32), “A luta dos povos indígenas por experiências alternativas de educação escolar indígena coincide com a abertura democrática”, que foi marcada pela promulgação da CRFB/88 em nível nacional e em nível local com a Constituição do Estado do Amazonas de 1989. Ambas consagraram os direitos dos povos indígenas, rompendo com a concepção de assimilacionista e integracionista que vinha sendo desenvolvido desde o período colonial até a primeira metade da década de 1980.

Quando o Estado brasileiro no ano de 1991, retira da FUNAI a responsabilidade de coordenar as ações educacionais voltadas para os povos indígenas e deixa a cargo do MEC. No Estado do Amazonas lideranças e organizações indígenas passam a pressionar o poder público por uma reestruturação da política educacional indígena, focando numa educação conforme as petições e anseios dos grupos, das comunidades e dos povos indígenas que vivem no contexto amazonense. A partir deste mesmo ano, “o governo do Amazonas determinou que o Instituto

⁴¹ Para Luciano, Simas e Garcia (2020, p. 578) “Criação da COPIAR [...] em Manaus, abarcando cerca de mil professores indígenas de mais de 100 etnias nos nove estados amazônicos -Acre, Amapá, Maranhão, Rondônia, Roraima, Amazonas, Mato Grosso, Tocantins e Pará”.

de Educação Rural do Amazonas (IER/AM) passasse a coordenar todas as ações de elaboração e execução da política educacional indígena no Estado” (Cabalzar; Oliveira, 2012, p. 32).

O MEC ao definir, em 1993, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena. A SEDUC/AM, por meio do Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM), fixou a Resolução CEE/AM nº 99/1997, a qual determina que “As Prefeituras Municipais, por meio das Secretarias Municipais de Educação, devem cumprir as orientações do Estado e do próprio MEC” (Amazonas, 1997, art. 37, parágrafo único). Logo, as Secretarias Municipais de Educação deveriam estabelecer “normas específicas para as escolas indígenas, que garantam a implantação de uma educação diferenciada e de qualidade” (Amazonas, 1997, art. 38).

Neste prisma, Macedo (2021, p. 119) diz que “o conjunto de diretrizes construído com a participação das populações indígenas foi o ponto de partida para que o Estado criasse o Conselho Estadual de Educação Indígena do Amazonas, conhecido como (CEEI/AM), em 1991”, sendo que sua efetivação só veio correr ano de 1998, por meio do Decreto Estadual nº 18.749/1998. O respectivo CEEI/AM é um órgão subordinado à SEDUC/AM, consultivo e deliberativo, que presta assessoria à SEDUC/AM e ao CEE/AM sobre questões pertinentes à Educação Escolar Indígena do Estado do Amazonas. Em 2011, o CNE homologa o Parecer CNE/CEB nº 1, de 10 de fevereiro de 2011, em que o CEEI/AM questiona o respectivo órgão a respeito da transformação deste colegiado em órgão normativo, tendo em vista as características e especificidades da Educação Escolar Indígena. Neste sentido, o CNE reconhece sua autonomia como órgão normativo. A segurança jurídica dele está “prevista na Lei nº 9.394/96 e no Decreto nº 6.861/2009, o Estado do Amazonas, no exercício de sua autonomia, pode atribuir funções normativas ao Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas (CEEI/AM), tendo em vista não haver impeditivos legais em tal atribuição de competência” (CNE/CEB, 2011, p. 8).

Com isso, o período de 1998 (que se encontra até o presente momento em fase de ampliação) marcou o processo de implementação dos estabelecimentos de ensino das escolas indígenas diferenciadas, sobretudo, no município de São Gabriel da Cachoeira, do Estado do Amazonas. Mas o município de São Gabriel da Cachoeira foi pioneiro no processo de construção de escolas indígenas, pois iniciara sua instalação ainda no ano de 1996, só que a forma em que essas escolas funcionavam e eram organizadas nas comunidades indígenas eram

precárias, “desde a infraestrutura até a utilização de conteúdos e propostas curriculares estranhos à cultura das populações indígenas da região” (Cabalzar; Oliveira, 2012, p. 34).

Esta realidade começa mudar, pelo menos em parte, a partir de 1999, quando o CNE homologar o Parecer CNE/CEB nº 14, de 14 de setembro de 1999(a), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena e a Resolução CNE/CEB nº 03, de 10 de novembro de 1999(b), que fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas (CNE/CEB, 1999a, 1999b). Estes documentos oficiais tornaram um marco relevantes e concreto para o movimento indígena em prol de uma educação que considerasse seus processos socioeducacionais. Se antes, as escolas indígenas funcionavam precariamente, a partir dos documentos oficiais supracitados orientam e normatizam de que maneira deve ser as estruturas e o funcionamento das escolas indígenas, confirmando as condições de suas escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, ou seja, que a construção dos seus currículos estejam em consonância com a perspectiva intercultural e bilíngue, observando a valorização plena de suas culturas, e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (CNE/CEB, 1999a, 1999b).

2.3 Educação Escolar Indígena na cidade de Manaus

O processo de implementação da Educação Escolar Indígena na cidade de Manaus é recente. Sua discussão inicia-se a partir do ano de 2002, devido ao movimento indígena local que reivindicava por uma educação escolar específica e diferenciada. A presença de povos indígenas na zona urbana da capital era significativa. Segundo o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano 2000, a capital amazonense tinha 1.405.835 (um milhão quatrocentos e cinco mil oitocentos e trinta e cinco) habitantes, destes 7.894 (sete mil oitocentos e noventa e quatro) tinham se autodeclarados indígenas, correspondendo 0,6% da população manauara. Neste sentido, o processo de implantação e implementação da Educação Escolar Indígena na cidade de Manaus era um desafio. Para Santos (2012, p. 83),

A implantação da modalidade educação escolar indígena em Manaus pode ser caracterizada como desafio para a SEMED/Manaus em gerir os encaminhamentos dos processos de educação para responder às especificidades das demandas apresentadas pelas diversas comunidades indígenas na capital amazonense.

Os povos indígenas que residem na zona urbana manauara estavam solicitando junto ao Poder Público Municipal o cumprimento do direito ao ensino conforme suas demandas, fazendo cumprir o que estava expresso na CRFB/88, na Constituição do Amazonas, na LDBEN,

no PNE de 2001 (Brasil, 1988, 1996, 2001; Amazonas, 1989). No que tange às ações promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED/Manaus), foi homologa uma resolução pelo Conselho Municipal de Educação de Manaus (CME/Manaus), bem como um dispositivo legal sancionado pelo Poder Público Municipal, conforme o quadro a seguir.

QUADRO 10 - Documentos e normativa legais

DOCUMENTO/NORMATIVA	DESCRIMINAÇÃO
Resolução CME nº 05, Aprovada em 16 de abril de 1998	Regulamenta a implementação da lei Nº 9.394/96, Sistema Municipal de educação a partir de 1998. Art. 4º, parágrafo 4º - O Ensino Fundamental regular será ministrado obrigatoriamente em língua portuguesa, assegurando-se às comunidades indígenas a utilização de suas línguas nativas e processos próprios de aprendizagem.
Lei Municipal nº 512, de 13 de dezembro de 1999	Dispõe sobre a criação e organização do sistema municipal de ensino do município de Manaus. Art. 28, parágrafo único – É assegurado às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Fonte: Manaus, 1998, 1999.

De acordo quadro, observa-se que o Poder Público Municipal e a SEMED/Manaus desde a década de 1990, externam uma preocupação em assegurar uma educação escolar que reconheçam e respeitasse os processos socioculturais dos povos indígenas. De certo modo, isso é devido a toda uma conjuntura política em que os povos indígenas reivindicavam. Os movimentos e organizações indígenas cobravam tanto do Estado brasileiro, estadual e agora municipal o cumprimento dos dispositivos legais. Assim sendo, o sistema de ensino da rede municipal deve adequar os projetos políticos pedagógicos conforme os princípios da educação específica e diferenciada, expressos no RCNEI de 1998. Isto é, a educação específica e diferenciada deve ser “concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena” (Brasil, 1998, p. 23).

Diante do exposto, segundo os estudos de Santos (2012) e Oliveira (2022), a partir desses marcos legais sobre a Educação Escolar Indígena, a SEMED/Manaus inicia suas primeiras ações para implantar e implementar a Educação Escolar Indígena na sua rede de ensino municipal. Neste prisma, em 2002, a SEMED/Manaus realizou o “I Círculo de Palavras”⁴² - **Educação Escolar Indígena: pensando uma escola diferenciada**, possibilitando aos povos

⁴² Nesse evento, organizou-se um Grupo de Trabalho Indígena (GTI) para estudar, refletir e elaborar uma proposta de educação a ser implantada na SEMED, além de, durante as reuniões, realizar diagnóstico da situação escolar indígena no Município de Manaus. Era composto por representantes de organizações indígenas (Associação Comunitária Ticuna Wotchimaücü, Conselho Indígena Sateré-Mawé Y“apyrehy”t, Conselho Indígena Sateré Mawé Inhãa-bé, dentre outras), e órgãos indigenistas (Fundação Nacional do Índio – FUNAI, Conselho Indigenista Missionário - CIMI), além da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM) (Manaus, 2017, p. 20).

indígenas discutirem e reivindicarem uma educação diferenciada” (Manaus, 2017, p. 20, grifo nosso). Este ciclo de palestra promoveu um diálogo entre as lideranças e os povos indígenas com o corpo técnico da SEMED/Manaus. Nesse evento, as lideranças e os povos indígenas tiveram a possibilidade de expor suas demandas, bem como falar sobre o que é Educação Escolar Indígena, uma reivindicação que vem sendo construída desde a década de 1970 até a contemporaneidade. O 1º Círculo de Palavras promovido pela SEMED/Manaus resultou na criação do Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEEI) no âmbito da secretaria. Segundo Santos (2012) e Oliveira (2022), o NEEI tinha como competência realizar estudos para a implantação e implementação da Educação Escolar Indígena em Manaus. Logo, suas ações estavam voltas para:

- I - Elaborar, coordenar e executar o currículo de educação escolar indígena;
- II - Planejar, orientar, monitorar e avaliar os programas e projetos que integram as atividades do processo ensino-aprendizagem na área de educação escolar indígena;
- III - Elaborar políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena;
- IV - Propor, monitorar e avaliar os programas de formação inicial e continuada dos professores da educação escolar indígena;
- V - Orientar, pedagogicamente, as gerências distritais zonais e unidades de ensino sobre as culturas indígenas;
- VI - Assegurar o cumprimento das normas pedagógicas emanadas da Coordenadoria de Gestão Educacional;
- VII - Promover, organizar e estimular a produção de material didático-pedagógico específico de cada povo indígena (Oliveira, 2022, p. 92).

Em 2005, a SEMED/Manaus realizou outro evento de suma importância para o processo de construção das escolas indígena municipal. Nos dias 29 e 30 de março de 2005, ocorreu o Seminário de Educação Escolar Indígena com a temática **Perspectivas e Desafios na Rede Municipal de Ensino**, ao longo do evento,

[...] o povo Kokama apresentou suas demandas e os demais – Tikuna, Sateré-Mawé, Baré – reafirmaram a vontade de serem atendidos em suas respectivas comunidades com ações pedagógicas, destinadas ao fortalecimento e à revitalização da cultura tradicional (Santos, 2012, p. 84).

Destaca-se que,

No corrente ano, foram identificadas 15 comunidades indígenas no Município de Manaus: Sateré-Mawé (Santos Dumont/Hiléia); Tikuna (Cidade de Deus); Deni (Cidade de Deus); Tukano, Baniwa, Tuyuka, Piratapuya, Dessana e Tariana (Associação das Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro – AMARN (Conjunto Villar Câmara – Tiradentes/Aleixo); Apurinã (Val Paraíso); Baré, Baniwa, Tukano e Munduruku (Comunidade Terra Preta /Rio Negro); Baré e Tariana (Comunidade São Thomé/Rio Negro); Baré (ACIPAIA – Associação Comunitária Indígena do Paraná de Anavilhanas do Igarapé-Açuzinho); Kokama (Ramal do Brasileirinho – Puraquequara II); Kambeba (Comunidade Três Unidos/Rio Cuieiras); Baré (Nova Esperança/Rio Cuieiras); Baré (Boa Esperança/Rio Cuieiras); Baré e Karapanã (Nova Canaã/Rio Cuieiras); Baré e Tucano (Barreirinha/Rio Cuieiras); Munduruku (Japiim/Petrópolis) (Manaus, 2017, p. 21-22).

A solicitação feita pelas lideranças e comunidades indígenas à SEMED/Manaus reflete uma demanda importante e histórica: a necessidade de implementação de uma modalidade de educação escolar que seja específica e diferenciada, adequada às realidades culturais e sociais dos povos indígenas. Neste aspecto, Santos (2012, p. 72), afirma que:

[...] em função da falta de atenção e de seriedade dos últimos prefeitos do município de Manaus e de seus respectivos Secretários de Educação, a situação da educação escolar nas comunidades indígenas é precária e desanimadora. Porém, nesta nova fase, em que [...] um governo de expressão popular assume os desígnios do município, renova a esperança de atendimento às populações desassistidas de Manaus.

Logo, as reivindicações, apresentada em um encontro com a SEMED/Manaus, teve como objetivo principal garantir que a rede de ensino municipal de Manaus reconhecesse e incluísse práticas educativas que respeitassem e valorizassem as peculiaridades dos povos indígenas.

É fundamental destacar que a demanda por uma educação escolar específica e diferenciada não é um mero pedido por alterações superficiais no currículo escolar, mas sim um apelo por uma profunda transformação na maneira como a educação foi concebida e entregue aos povos indígenas. Isso implica a criação de programas educacionais que estejam em harmonia com as tradições, línguas, conhecimentos e métodos pedagógicos indígenas, promovendo assim uma educação na perspectiva da interculturalidade. A implementação dessa forma de educação foi também uma questão de direitos humanos e de justiça social. Os povos indígenas no Brasil, historicamente marginalizados e sub-representados nas políticas públicas, tiveram direito a uma educação que respeitasse e refletisse suas identidades culturais. Reconhecer e atender essa necessidade foi um passo importante para a reparação de injustiças históricas (Santos, 2012).

Assim, em Manaus, em 2009, acontecia:

As reivindicações das comunidades indígenas por educação foram reafirmadas na I Conferência Municipal de Educação Escolar Indígena de Manaus: Gestão Territorial e Afirmação Cultural, realizada nos dias 14 e 15 de abril de 2009. Essa Conferência corresponde à primeira etapa da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, reivindicada pelos povos indígenas em 2008 (Santos, 2012, p. 73).

Neste sentido, a reivindicação das lideranças e povos indígenas em Manaus foi um chamado para que a educação incluísse também a questão da diversidade cultural, pois contribuiriam para a conscientização da preservação do rico patrimônio cultural indígena. A implementação de uma educação escolar específica e diferenciada para os povos indígenas na

rede municipal de Manaus representa um avanço significativo em direção a uma sociedade para todos e todas as diversidades (Santos, 2012). No quadro a seguir, destacamos a legitimidade das escolas indígenas em Manaus.

QUADRO 11 - Dispositivos legais no âmbito municipal – Educação Escolar Indígena

DISPOSITIVOS	REDAÇÃO	ESCOLAS
Decreto nº 1.229, de 02 de abril de 2008	Cria, na estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), as Escolas Municipais e CMEI's que específica.	- Escola Municipal Aleixo Bruno, localizada na Comunidade Indígena Terra Preta – Anavilhanas/ Rio Negro
Lei nº 1.296 de 02 de dezembro de 2009	Cria, na estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), as Escolas Municipais e CMEI's que específica.	- Escola Municipal Boas Novas, localizada na Comunidade Indígena Boas Novas – Rio Cuieiras/Rio Negro; - Escola Municipal Três Unidos, localizada na Comunidade Três Unidos – Rio Cuieiras;

Fonte: Manaus, 2008, 2009.

Ambas as escolas se encontram em zonas rurais⁴³ às margens do Rio Negro, espaço geográfico sob a responsabilidade e administração do Poder Público Municipal. Nota-se que as escolas criadas no sistema de ensino municipal recebem o nome das respectivas comunidades onde cada povos indígenas pertence. Logo, as atividades desenvolvidas pelo NEEI foram importantes para que o direito à educação para os povos indígenas que residiam na zona urbana e rural da capital do Amazonas fosse assegurado pelo Poder Público Municipal.

Para promover um bom andamento da Educação Escolar Indígena por estas escolas supracitadas, o Conselho Municipal de Educação de Manaus (CME/Manaus) aprovou a Resolução CME nº 06/2010. Este documento “dá nova redação à Resolução n. 05/CME/1998 que regulamentou a implantação da Lei n. 9.394/96 no Sistema Municipal de Educação a partir de 1998” (Manaus, 2010, s.p). De acordo com esta resolução, é reafirmado e reconhecido o uso da língua nativa e dos processos socioeducacionais dos povos indígenas. A novidade em questão é que a Educação Escolar Indígena é integrada ao sistema de ensino da rede municipal, logo, na “modalidade da Educação Indígena, o docente professor indígena sem prévia formação pedagógica até que possua a formação requerida, garantida sua formação em serviço” (Manaus, 2010, art. 27, inciso I, *ipsis litteris*). De acordo com o artigo supracitado, essa questão estar relacionada com a política educacional que viabiliza a atuação de professores indígenas, mesmo que inicialmente desprovidos de formação pedagógica formal, desde que recebam treinamento prático durante sua jornada profissional. Isso sugere que, embora não possuam a formação

⁴³ As escolas em questão estão em fase de reconhecimento como terras indígenas por parte dos órgãos responsáveis, neste sentido, estão classificadas como escolas de zonas rurais na SEMED/Manaus.

pedagógica requerida inicialmente, esses professores indígenas têm a oportunidade de adquirir gradualmente os conhecimentos e habilidades necessários, por meio de capacitação e orientação contínuas durante sua prática docente. Este dispositivo legal aponta para a importância de ter educadores que compreendam a cultura e as necessidades específicas das comunidades indígenas.

Diante do exposto, o processo de implantação e implementação da Educação Escolar Indígena em Manaus ocorreu tardiamente, comparado ao processo sócio-histórico a nível nacional e estadual. Em 2011, o Poder Executivo Municipal sanciona o Decreto Municipal nº 1.394/2011, que dispõe sobre a criação e o funcionamento de escolas indígenas e o reconhecimento da categoria de professores indígenas no Sistema de Ensino Municipal no âmbito do município de Manaus (Manaus, 2011)⁴⁴. Conforme o parágrafo único desse dispositivo,

A estrutura e o funcionamento das escolas indígenas são reconhecidos como escola diferenciada, com normas e ordenamento jurídico próprios e diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas e comunidades dos povos indígenas, à afirmação e à manutenção de suas diversidades étnicas (Manaus, 2011, art. 1º, parágrafo único).

O município reconhece as necessidades e os anseios dos povos indígenas que moram nas zonas urbana e rural de Manaus. Compreende que a concretização dos seus direitos expressos nos marcos legais é fruto de um ardo movimento e de luta ao longo da história do Brasil. A construção da organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas deve ser levado em conta o respeito e o reconhecimento à diversidade étnica, cultural e linguísticas, bem como a valorização dos conhecimentos, dos saberes tradicionais e do fortalecimento das culturas destes povos indígenas. Neste sentido, as escolas indígenas serão construídas com os seguintes elementos: “I - a localização em terras habitadas por comunidades e povos indígenas; II - a exclusividade de atendimento a comunidade e povos indígenas; III - a adoção do ensino bilíngue ou multilíngue, incluindo as línguas maternas e portuguesa” (Manaus, 2011, art. 5º, incisos I, II e III). Portanto, o respectivo decreto aponta as seguintes diretrizes para a implantação e implementação de escolas indígenas no município de Manaus: Da organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas; Da classificação e do credenciamento; Da gestão escolar; Da formação de professores indígenas (do salário e valorização dos profissionais da educação indígena, e do planejamento escolar) (Manaus, 2011). Essas diretrizes são de suma

⁴⁴ Saliento que, o Poder Executivo Municipal cria e põe em funcionamento as escolas indígenas que estão em áreas de abrangências de Manaus, ou seja, estão localizadas em zonas urbanas de Manaus. Neste sentido, o que temos dentro da zona urbana de Manaus são espaços culturais que ofertam o ensino da língua indígena. Sendo de responsabilidade da SEMED-Manaus a oferta e manutenção da Educação Escolar Indígena no âmbito municipal.

importância para o bom andamento de criação e funcionamento de escolas indígenas, respeitando suas especificidades e realidades.

Para efetivar, ampliar e assegurar os direitos dos povos indígenas que moravam em Manaus, o Poder Legislativo Municipal, por meio da Comissão Especial de Reforma à Lei Orgânica do Município de Manaus (LOMAN), comissão interna da Câmara Municipal de Manaus (CAM) elaborou e aprovou a Ementa nº 88/2015, que incorporou no capítulo IV da LOMAN, a seção **IV – Da Questão Indígena**. Assim, no art. 370-A, preconizou na LOMAN que “O Município promoverá e incentivará formas de valorização e proteção da cultura indígena, de suas tradições, dos usos, dos costumes e da religiosidade, assegurando-lhes o direito a sua autonomia e organização social” (Manaus, 1990, art. 370-A, redação incluída pela Ementa nº 88/2015). Assim, assegurou uma educação escolar específica e diferenciada “ministrado de forma intercultural e bilíngue, na língua da comunidade indígena e em português, respeitando, valorizando e resgatando seus métodos próprios de aprendizagem e tradição cultural” (Manaus, 1990, art. 370-A, parágrafo 5º, redação incluída pela Ementa nº 88/2015).

É indubitável que o Poder Executivo Municipal só buscou atender e acompanhar as prescrições e orientações da União e do Estado do Amazonas, devido à forte pressão do movimento indígena sobre a Educação Escolar Indígena. Isso por que, a FOIRN promoveu o 1º Encontro de Lideranças dos Povos Indígenas do Rio Negro, em 2012, para tratar de várias questões importantes dos seus interesses, sobretudo, o direito à Educação Escolar Indígena. Assim, neste encontro, destacaram que:

Atualmente vivemos os presentes que não é tão diferente de antes no Brasil, no Amazonas e no Rio Negro. A diferença entre o período colonial e com a de agora é que naquela época não havia direitos garantidos, e portanto, não havia amparo ou proteção legal. Hoje vivenciamos uma época de direito sobre a qual reclamamos que não estão sendo colocado em prática pelos governantes e pelo Estado Nacional. Mas temos que lembrar que os nossos direitos foram conquistados e não doados [...] (FOIRN, 2012, p. 2).

Considerando as legislações nacional, estadual e a reivindicações dos povos indígenas, o Poder Executivo Municipal, em 24 de junho de 2015, aprovou o Plano Municipal de Educação (PME), por meio da Lei nº 2.000/2015, com vigência de 10 (dez) a partir da data de publicação (Manaus, 2015a). O PME tem como objetivo melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, o enfrentamento ao analfabetismo entre outras questões no campo educacional. No que diz respeito à Educação Escolar Indígena, o PME expressa que, no âmbito municipal, deve “ser implementada por meio de regime de colaboração específico, considerando os territórios étnico-educacionais, e de estratégias que levem em conta as especificidades

socioculturais e linguísticas de cada comunidade” (Manaus, 2015a, art. 7, parágrafo 2º). Para que ocorresse essa colaboração entre a União e o Estado e fossem alcançados os objetivos e metas propostos neste PME, a Educação Escolar Indígena foi tratada em 16 pontos estratégicos, que perpassam desde o acesso e a permanência na educação infantil, ensino fundamental e médio, até a formação inicial e continuada de professores indígenas, bem como trata da valorização destes profissionais.

Assim, em 2015, o CME/Manaus aprovou o Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus, por meio da Resolução CME nº 38/2015. Este regimento visa “estabelece normas reguladoras de organização administrativa e pedagógica, servindo de parâmetro para a elaboração dos Regimentos Escolares das Unidades de Ensino da SEMED” (Manaus, 2015b, art. 1º). Ao analisarmos os art. 3º, que expressa, “As unidades pertencentes à Secretaria Municipal de Educação têm as seguintes denominações: VII - Escola Indígena Municipal - E.I.M” (Manaus, 2015b, art. 3º, inciso VII). Isto é, as escolas passam a ser denominadas de escolas indígena, respeitando e reconhecendo a identidade cultural. Assim, o art. 11, ratifica este reconhecimento, onde as organização e funcionamento ocorrerão tanto em etapa e modalidade da Educação Escolar Indígena (Manaus, 2015b, art. 11). Logo, a Educação Escolar Indígena é reconhecida como unidade e modalidade de ensino no âmbito da SEMED/Manaus. Por fim, a Educação Escolar Indígena expressa nessa resolução deve ser “garantidos os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, contando, preferencialmente, com professores e gestores membros da respectiva comunidade indígena” (Manaus, 2015b, art. 59).

Para maior efetividade na implantação e implementação da Educação Escolar Indígena na cidade de Manaus, a SEMED/Manaus, em 2017, publicou as Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus, pois tem como objetivo “subsidiar os profissionais envolvidos nessa modalidade de ensino, os Professores Indígenas e os Professores Especialistas em Saberes Tradicionais [...]” (Manaus, 2017, p. 14). Segundo este documento, os princípios da Educação Escolar Indígenas podem ser compreendidos conforme o quadro a seguir.

QUADRO 12 - Princípios da Educação Escolar Indígena segundo as Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus

PRINCÍPIOS	REDAÇÃO
Especificidade e Diferença	O conceito de especificidade no contexto da questão indígena está relacionado a todo o universo sociocultural de um povo que o faz ser diferente de outros, isto é, são as particularidades que cada indivíduo ou grupo possui e o caracteriza, enquanto específico e diferente, por ser pertinente somente a ele.

	No campo educacional, isso se traduz no direito a uma educação intercultural, específica, diferenciada e bilíngue/multilíngue, que descreve os modos de educar próprios desses povos, no reconhecimento e respeito à diversidade étnica, cultural e linguística dos povos e comunidades indígenas existentes no Município de Manaus.
Interculturalidade	A identidade cultural é um sistema de representação das relações entre indivíduos e grupos, que envolve o compartilhamento de patrimônios comuns, como língua, religião, arte, trabalho, esporte, rituais, entre outros. Nesse contexto, o processo de valorização da interculturalidade favorece o intercâmbio de conhecimentos em meio ao pluralismo cultural, com vistas a facilitar, em sociedades diversificadas, a inclusão e a participação de pessoas e grupos advindos de horizontes culturais variados.
Diversidade Cultural	O conceito de Cultura está associado à diversidade, que é caracterizada como conjunto de expressões do espírito ou gênero humano e das expressões singulares da humanidade. Por ser fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é tão importante para o gênero humano quanto à diversidade biológica o é para a natureza, pois a cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço, manifestando-se na pluralidade de identidades caracterizadoras das sociedades que compõem a humanidade.
Bilinguismo e Multilinguismo	O bilinguismo decorre da situação sociolinguística das sociedades indígenas quanto ao uso da língua nativa e da língua oficial (português). Esse contexto explica as realidades linguísticas que podem existir: monolinguismo em língua indígena, monolinguismo em língua portuguesa, bilinguismo receptivo (entende, mas não fala uma das línguas), bilinguismo ativo (fala e entende duas ou mais línguas) e, em alguns casos, multilinguismo, o que justifica a educação escolar ser bilíngue.
Reflexão e Relação Dialógica	Esse instrumental favorece o diálogo interétnico, o confronto de diferentes lógicas, os projetos, perspectivas e construções de relações fundamentadas no respeito e o reconhecimento das diferenças culturais entre os povos indígenas, a sociedade civil e o Estado. A reflexão sobre a diversidade cultural é questão central para a qualificação das práticas em Educação Escolar Indígena, refletindo na concretização da relação dialógica, caracterizando-se como processo dinâmico de construção continuada, que se alimenta de várias fontes no tempo e no espaço.

Fonte: Manaus, 2017, p. 17-19.

Diante disso, as Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus buscam refletir o compromisso de proporcionar uma educação de qualidade para os estudantes indígenas que frequentam suas escolas. Por meio dessas diretrizes, a administração municipal procura oferecer um ambiente de aprendizagem inclusivo, perceptivo às culturas e tradições indígenas locais. O Poder Público Municipal enfatiza o acesso e a permanência na Educação Básica, reconhecendo os desafios enfrentados pelas comunidades indígenas no que diz respeito à educação. Essas diretrizes buscam garantir que os estudantes indígenas tenham igualdade de oportunidades de acesso à educação, independentemente de sua origem étnica ou cultural. Priorizando a permanência dos estudantes indígenas nas escolas, o município busca demonstrar um compromisso firme com a redução das taxas de evasão e abandono escolar entre os estudantes indígenas. Sendo importante para o desenvolvimento educacional e pessoal desses estudantes, ajudando a promover uma maior inclusão e participação na sociedade. Assim sendo, essas diretrizes refletem uma prática ampla e integrada para o fortalecimento da

educação indígena, reconhecendo a importância de considerar as especificidades culturais e educacionais das comunidades indígenas no contexto local.

No que diz respeito à formação profissional dos professores indígenas, a Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI) da SEMED/Manaus tem a competência de criar:

[...] condições de possibilidades para efetivar formação, por meio de oficinas in loco, ou nas dependências dessas instituições, possibilitando aos professores indígenas subsídios pedagógicos para o processo de ensino e aprendizagem, de acordo com a proposta curricular da educação escolar diferenciada, sobretudo no que diz respeito ao ensino das línguas indígenas, técnicas de desenhos, produção de materiais pedagógicos diferenciados, dentre outros (Manaus, 2017, p. 74).

Assim como as DCN's sobre o funcionamento das escolas e formação inicial de professores indígenas (CNE/CEB, 2012b, Brasil, 1993), essas Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus pretendem dar orientações à construção dos subsídios dos projetos políticos pedagógicos das escolas indígenas à elaboração dos projetos pedagógicos de cursos de formação de professores indígenas.

Em 2021, o Poder Executivo Municipal sancionou a Lei nº 2.781, de 16 de setembro, que dispõe sobre a criação da categoria Escola Indígena Municipal, dos cargos dos profissionais do magistério indígena, da regularização dos espaços de estudos da língua nativa e conhecimentos tradicionais indígenas na rede municipal de ensino da Secretaria Municipal de Educação, no âmbito do município de Manaus (Manaus, 2021a). Como bem destaca Oliveira (2022, p. 29), “fruto da reivindicação do Movimento Indígena”.

Esse processo da criação da proposta de lei até ser sancionada não foi fácil. É uma mistura de entusiasmos por parte do Poder Executivo Municipal e um anseio dos povos indígenas (Oliveira, 2022). Assim, a autora descreve uma entrevista dada pelo prefeito em exercício cedida ao jornalista Marinho:

A efetivação desta proposta, na forma de lei, será um marco para a educação municipal, como referência nacional, pois Manaus destaca-se como precursora da efetivação de políticas públicas, no âmbito municipal, voltadas às populações indígenas, além de efetivar o reconhecimento de milhares de famílias e pessoas que vivem em associações, nas áreas metropolitanas de Manaus, promovendo práticas coletivas com suas designações de caráter linguístico e étnico (Marinho, 2021 *apud* Oliveira, 2022, p. 135).

Contudo, a realidade das comunidades indígenas que vivem em Manaus parece contrastar com essa narrativa. A fala do prefeito em exercício sugere um progresso acelerado das conquistas significativas no campo da Educação Escolar Indígena, mas quando observamos o contexto concreto, principalmente com base no número de povos indígenas presentes no município e suas necessidades educacionais, essa percepção se dissolve em um cenário de

desafios e avanços tímidos (Oliveira, 2022). Entretanto, na reflexão de Luciano (2019), podemos evidenciar as contradições da Educação Escolar Indígena em toda a região amazônica, incluindo Manaus. Essa discrepância entre o discurso oficial e a realidade educacional indígena pode ser entendida como parte de um fenômeno mais amplo de políticas públicas que, no discurso, enfatizam conquistas, mas que, na prática, enfrentam dificuldades na implementação.

Logo, Luciano (2019), ressalta que:

[...] é na região amazônica onde encontramos os indicadores de qualidade do ensino mais baixos do Brasil. Muitos professores indígenas possuem apenas a formação secundária (ensino médio) e ainda não estão em nenhum curso de formação superior específico (Licenciatura Intercultural) - destes, muitos sem nenhuma formação em magistério ou magistério indígena.

Assim, esses indicadores estão diretamente relacionados à precariedade na formação de professores indígenas, muitos dos quais possuem apenas o ensino médio e, em sua maioria, não estão vinculados a programas de formação superior específicos, como a Licenciatura Intercultural. Essa lacuna formativa compromete a qualidade do ensino ofertado nas escolas indígenas, limitando o potencial de uma educação intercultural, adaptada às necessidades e culturas dos povos indígenas.

Para fins de efeito legal, a partir da Lei nº 2.781/2021 no âmbito da rede ensino municipal, a SEMED/Manaus conta com a nomenclatura de Escolas Indígenas Municipais. Logo, estas escolas devem ser operacionalizadas segundo os princípios da Educação escolar Indígena, respeitando, assim, seus processos socioeducacionais. De acordo o art. 3º, desta lei, as Escolas Indígenas Municipais terão processos próprios de aprendizagem:

- I - liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar o saber, respeitando os mecanismos de conhecimento e de socialização próprios dos diversos povos, etnias e aldeias indígenas, proporcionando a humanização crescente e a construção da cidadania;
- II - garantia de uma educação específica e bilíngue adequada às peculiaridades das diferentes etnias e grupos indígenas;
- III - garantia da efetivação dos direitos civis, sociais e políticos dos povos indígenas, assegurando-lhes suas especificidades;
- IV - gestão democrática comunitária fundada na atuação conjunta entre escola e comunidade indígena, garantindo a autonomia das comunidades na definição de seus processos pedagógicos e uma educação específica com preservação dos valores tradicionais;
- V - garantia do reconhecimento do valor do profissional de educação indígena, assegurada pelas condições dignas de trabalho e a progressão na carreira, compatíveis com sua tarefa de educador;
- VI - garantia de ensino por meio de professores, de preferência, indígenas, da mesma etnia que os alunos; e
- VII - garantia plena dos princípios da interculturalidade, bilinguismo, multilinguismo, especificidade, diferenciação e comunitarismo, fundamentos da educação escolar indígena (Manaus, 2021a, art. 3º).

Diante disso, há um avanço no campo municipal no que tange à operacionalização e funcionamento das escolas indígenas no âmbito da rede de ensino municipal. As escolas além de serem reconhecidas como escolas indígenas, elas também passam a receber o nome daquela comunidade ou povo indígena. Isso reforça a valorização da história e da identidade desses povos indígenas. Sendo assim, “A Escola Indígena Municipal da rede pública municipal de Manaus tem por objetivo implementar e acompanhar a execução do projeto político-pedagógico indígena [...]” (Manaus, 2021a, art. 11), viabilizando uma educação escolar de qualidade, respeitado seus processos de ensino e aprendizagens, assim como, na autodeterminação dos povos indígenas.

Neste mesmo ano, foi aprovado pelo CME/Manaus a Resolução CME nº 292/2021, que “aprova à inclusão do Componente Língua Indígena, na Estrutura Curricular das Escolas Indígenas da Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus, a ser operacionalizada a partir do ano de 2022” (Manaus, 2021b, art. 1º). Neste sentido, a Estrutura Curricular das Escolas Indígenas SEMED/Manaus passa a ser da seguinte maneira.

QUADRO 13 - Estrutura Curricular das Escolas Indígenas SEMED/Manaus

		ENSINO FUNDAMENTAL - ESCOLAS INDÍGENAS																			
		ANOS INICIAIS										ANOS FINAIS									
ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	BLOCO PEDAGÓGICO																			
		1º		2º		3º		4º		5º		6º		7º		8º		9º			
		S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A				
I - LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200		
	ARTES	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40		
	LÍNGUA INGLESA	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	2	80	2	80	2	80	2	80		
	ED. FÍSICA	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80		
	LÍNGUA INDÍGENA KAMBEBÁ/NHEENGATU	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80		
II - MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200		
III - CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	3	120	3	120	3	120	3	120		
IV CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	2	80	2	80	2	80	2	80		
	GEOGRAFIA	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	2	80	2	80	2	80	2	80		
V - ENSINO RELIGIOSO		1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40		
TOTAL CARGA HORÁRIA	SEMANAL	40		20		20		20		20		25		25		25		25			
	ANUAL	1600		800		800		800		800		1000		1000		1000		1000			

Fonte: Manaus, 2021b.

Mais um avanço e conquista dos povos indígenas de Manaus. A inclusão da língua nativa na estrutura curricular da rede de ensino municipal só reafirmar a luta dos povos indígenas sobre o reconhecimento e uso da língua nativa. Tanto a CRFB/88, a LDBEN, os Planos de Educação (União, Estadual e Municipal) e demais dispositivos legais e documento

oficiais já previam tal direito do uso da língua nativa no processo de escolarização dos educandos indígenas.

Destaca-se que, antes da sanção deste decreto, a língua indígena era oferecida por meio dos Espaços Culturais. Segundo Santos (2012, p. 94), os “Espaços culturais referem-se aos locais onde são realizadas atividades educacionais [...]” da língua indígena, seja Sateré-Mawé, Munduruku, Tukano, Baniwa e outras referente as línguas dos povos indígenas que moram na capital amazonense. Em 2006, de acordo com os estudos da autora, estes Espaços Culturais tornaram-se em Centros Culturais das Comunidades Indígenas (CCCI's), com o objetivo de realizar “atividades de revitalização e fortalecimento da língua e cultura indígena, mas precisavam de regulamentação da escola, assessoramento, apoio técnico-pedagógico, equipamentos e materiais didáticos para continuação das atividades”. Para Oliveira (2022, p. 21), os CCCI's visam promover e preservar as expressões culturais, tradições e línguas das comunidades indígenas. Os CCCI's são desenvolvidos em colaboração com as próprias comunidades, levando em consideração suas necessidades e perspectivas específicas. Esses centros frequentemente atuam como locais de encontro e aprendizagem, nos quais as práticas culturais são transmitidas às gerações mais jovens, permitindo a continuidade e o fortalecimento da herança cultural indígena.

Assim sendo, a inclusão do Componente Língua Indígena na Estrutura Curricular das Escolas Indígenas da Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus por meio da Resolução CME nº 292/2021, é um passo jurídico legal significativo para o reconhecimento e a preservação das línguas indígenas, que são componentes essenciais das culturas e identidades étnicas das comunidades indígenas. Esta medida mostra um avanço no reconhecimento da importância da diversidade linguística e cultural, bem como na valorização das tradições e conhecimentos das comunidades indígenas.

2.4 Breve considerações da Política de Educação Especial/Inclusiva Internacional e Nacional

O contexto sócio-histórico da Educação Especial é um acontecimento concreto tanto do âmbito nacional quanto internacional. Alguns autores como Mendes (1995), Sassaki (1997), Mazzotta (2011), Silveira Bueno (2011), Jannuzzi (2012), Martins (2015), dividem este fato

em algumas fases históricas para demonstrar como que a Educação Especial foi se ampliando e se consolidando como política pública, sobretudo, no Brasil.

O processo de institucionalização não foi algo fácil e rápido assim, pois, segundo, Martins (2015) e Menezes (2020), desde o mundo antigo até a contemporaneidade, as pessoas com deficiência sofriam com alguns processos bárbaros que perpassaram desde a exclusão até o extermínio. Mas é claro que hoje esta questão sofreu mudanças significativas como veremos a seguir. Não temos a intenção de realizar o aprofundamento do processo sócio-histórico acerca da Educação Especial no Brasil⁴⁵, mas destacaremos alguns pontos importantes. Segundo Sá e Cia (2015, p. 42), “A proposta de educação para alunos com deficiência tem sido um tema presente nas discussões atuais. No que se refere aos aspectos políticos, no decorrer da história, diversas legislações têm norteado a Educação Especial brasileira”.

Para Mendes (1995), Sasaki (1997), Mazzotta (2011), Silveira Bueno (2011), Jannuzzi (2012), Martins (2015), a educação das pessoas com deficiência pode ser compreendida em quatro momentos, o primeiro momento diz respeito a **exclusão**, quando as pessoas com deficiência eram invisibilizadas, silenciadas, esquecidas, abandonadas ou até mesmo exterminadas. Elas eram excluídas de todo o convívio social, político e educacional. O cuidado e atenção especializada para esta demanda não era pauta das políticas públicas, eles eram vistos como incapazes e dignas de caridades.

O segundo momento é o da **segregação ou institucionalização**, quando surge as primeiras instituições voltadas para o atendimento especializado, ocorrido entre os séculos XVIII e XIX. Neste sentido, as primeiras instituições eram voltadas para o atendimento de pessoas que tinham as respectivas deficiências auditiva ou cegueira. Atendidas pelas seguintes instituições o Imperial Instituto de Meninos Cegos no Rio de Janeiro, fundada em 1854, e o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, criado em 1857, ambos fundada por D. Pedro II. O surgimento destas instituições embora praticasse a segregação das pessoas com deficiência ela foi importante nessa fase para o contexto social, abrindo espaço para possíveis práticas educacionais. Ou seja, com o aparecimento destas instituições as ações de atendimentos estavam focadas numa perspectiva médico-pedagógico. Ademais, pode-se afirmar que a partir dessa fase histórica com o surgimento dessas instituições, começou a se discutir como pauta no

⁴⁵ Conferir os respectivos estudos: JANNUZZI, G. S. de M. (2012). **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI; MARTINS, L. de A. R. (2015). **História da educação de pessoas com deficiência**: da antiguidade ao início do século XXI; MAZZOTTA, M. J. S. (2011). **Educação especial no Brasil**: histórias e políticas públicas; SILVEIRA BUENO, J. G. (2011). **Educação especial brasileira**: questões conceituais e de atualidade; SASSAKI, R. K. (1999). **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos.

campo das políticas públicas no Brasil (Mendes, 1995; Sassaki, 1997; Mazzotta, 2011; Silveira Bueno, 2011; Jannuzzi, 2012; Martins, 2015).

O terceiro momento está relacionado com a **integração**, segundo os autores Mendes (1995), Sassaki (1997), Mazzotta (2011), Silveira Bueno (2011), Jannuzzi (2012), Martins (2015), esta fase teve seu início por volta da década de 1970, quando houve o processo de integração social das pessoas com deficiência no sistema de ensino regular, essa integração dar-se-ia conforme condições destes para acompanhar os demais estudantes sem deficiência. O que estava em questão neste momento não era a atenção voltada para o desenvolvimento destes estudantes com deficiência no âmbito escolar e para com sua saúde, e sim com a questão dos “gastos que se realizavam na época com as criações de manicômios e escolas especializadas” (Menezes, 2020, p. 48).

E por fim, o quarto e último momento da Educação Especial, a **inclusão**. Esse período inicia-se na década de 1990 e percorre até os dias atuais. Esta fase é marcada pelo movimento da inclusão social/escolar, quando surgem de forma maciça e intensiva organizações governamentais e não-governamentais em prol de uma Educação Inclusiva. Isso não quer dizer que nas demais fases não houve tal movimento. Mas na década de 1990, vamos observar que, tanto no contexto nacional quanto internacional, vários setores e segmentos da sociedade requerem por parte dos Estados e do poder público ações para a proteção e a garantia de um atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência. Não bastava integrá-los em instituições sem ao mesmo prestar assistências e/ou atendimento que não visasse o seu desenvolvimento pessoal, intelectual e social. A partir dessa fase é que pretendo tecer breve reflexão da Educação Especial no Brasil.

A educação ocupa um destaque importante nos ideais e nas aspirações do Estado Democrático de Direito, ela é um direito social fundamental e básica para o processo de desenvolvimento do país, que busca promover melhor qualidade de vida para toda a sociedade. Neste prisma, discutir a educação no contexto atual é complexo e *in dubio* no sentido de afirmarmos qual é o papel da educação na sociedade contemporânea. Se olharmos para o processo de implementação e ampliação da educação na história do Brasil, a educação nunca foi um direito para a sociedade como um todo, pelo menos para grupos invisibilizados (pessoas com deficiência, negros, quilombolas, indígenas, ribeirinhos etc.). Neste aspecto, Aranha (2020, p. 327),

[...]sempre os segmentos mais pobres da sociedade têm sido excluídos da escola e, quanto muito, dependendo das necessidades econômicas tem-lhes sido permitido frequentar cursos profissionalizantes, o que reforça o dualismo escolar (uma educação intelectualizada restrita à elite e atividades manuais para os segmentos populares).

Sempre houve quem defendesse os interesses da classe burguesa, querendo oferecer uma educação de qualidade para seus dependentes, enquanto para a classe trabalhadora bastava ensinar *a ler e a escrever*, ou seja, o modelo de educação que se ofertava para a classe trabalhadora era apenas instrumental, preparar os filhos da classe operária para o mercado de trabalho. Logo, os grandes movimentos em pró-direito à educação deram-se na década de 1930. A partir desse período, a sociedade veio se organizando para conquistar o direito por uma educação de qualidade para todos, sobretudo, uma Educação Inclusiva.

A partir da promulgação da CRFB/88, a educação é preconizada como um direito social, que visa o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, 1996). Segundo Fernandes (2021, p. 987, grifo do autor), “o direito à educação não é matéria nova nas Constituições brasileiras, estando presente desde à carta Imperial, que previa a *instrução primária* como direito de todos”, não obstante, embora as Constituições anteriores⁴⁶ de 1988 expressasse a educação como direito, não era estendido a todos os cidadãos. Isto é, foi a partir da década de 1930, que a “expansão da demanda escolar só se desenvolveu nas zonas onde se intensificaram as relações de produção capitalista, o que acabou criando uma das condições mais sérias do sistema educacional brasileiro” (Brandão, 2021, p. 22). Se comparamos com os países mais desenvolvido, o que aconteceu na revolução da década de 1930, os processos de reestruturação educacionais aconteceram com um atraso de mais de 100 anos, chegando de forma desigual no próprio território nacional, resultando numa desigualdade histórica.

Diante do exposto, a Educação Especial encontra-se inserida neste contexto político-educacional. Portanto, a partir da década 1960, a discussão em torno da Educação Especial começa a tomar novo rumo no contexto brasileiro. A conjuntura política não eram uma das melhores, pois o Estado brasileiro encontrava-se numa crise de democracia e estava preocupado com o processo de modernização econômica. A educação no centro dessa crise encontra-se alienada. Neste prisma, Buffa e Nosella (1991, p. 118) apontam que “[...] as questões pedagógicas e políticas nunca estiveram tão ligadas como no início dos anos 60. A política populista, característica deste período, mobiliza as massas, por entender que a cada homem correspondia um voto”. Até porque para exercer o direito ao voto era preciso que o sujeito

⁴⁶ Conferir, Basilio, D. R. (2009). **Direito à educação:** um direito essencial ao exercício da cidadania. sua proteção à luz da teoria dos direitos fundamentais e da Constituição Federal brasileira de 1988; GHIURO JUNIOR, G. (2021). **O direito à educação e educação inclusiva;** SOUZA, Y. A. A. de. (2020). **A transcendência do direito à educação face a educação básica como direito;** BRANDÃO, D. M. de L. (2021). **O conhecimento do direito e o direito à educação.**

fosse alfabetizado, sendo que a estatística de analfabeto no Brasil correspondia a 50%, quando se referia à alfabetização dos adultos, esta questão se agravava.

Neste cenário populista instalada no Brasil, alguns movimentos sociais aproveitaram a oportunidade para pressionar o Estado por uma educação de qualidade e para todos. Associações como a Sociedade Pestalozzi e da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais obtiveram êxito com Ministro da Educação, Pedro Paulo Penido, pois, em 22 de setembro de 1960, foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME)⁴⁷, por meio do Decreto nº 48.961/1960. Esta campanha tinha como “finalidade, promover em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo” (Brasil, 1960, art. 3º). Embora as iniciativas para prestar toda assistência para as pessoas com deficiência nas instituições, os serviços de ensinos especiais ainda continuavam segregatórias, algumas pessoas com deficiência leve eram colocadas em classes especiais do ensino público, as que apresentava casos mais severos eram inseridas nos estabelecimentos de ensino privado. O Estado continuava com práticas segregadoras que implicavam na exclusão dos demais.

Com isso, em 20 de dezembro de 1961, o Estado brasileiro sancionou a Lei nº 4.024/1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como a 1ª LDB. O título ‘X’ trata da educação de excepcionais, em seus artigos 88 e 89:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções (Brasil, 1961, arts. 88 e 89, *ipsis litteris*).

A 1ª LDB representou de certa maneira o início da descentralização das questões educacionais e administrativo no que tange ao sistema de ensino. Cabe salientar que a 1ª LDB faz uma distinção entre *educação* e *ensino*. Compreende-se que a concepção de *educação* está atrelada à questão dos direitos humanos e o *ensino*, por sua vez, está relacionada com as questões pedagógicas. Neste sentido, a respeito da Lei nº 4.024/1961, Rogalski (2010, p. 5), declara que:

De certa forma, não houve alteração na estrutura do ensino já que permaneceu a mesma reforma Capanema (1942), mas com a vantagem de ter sido quebrada a rigidez, permitindo a equivalência dos recursos e, portanto, a flexibilidade na passagem de um para outro. Esta lei, [...] começa a explicitar o interesse pelo deficiente, tendo em vista que, na sociedade como um todo, fala-se em ingresso à escola de parte da população economicamente menos favorecida à escolarização, [...]

⁴⁷ Ante dessa campanha, houve a primeira Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), instituída pelo Decreto Federal nº 42.728, de 03 de dezembro de 1957.

a partir desse momento, notamos a preocupação dos poderes públicos com os problemas de aprendizagem e com a educação especial propriamente.

Assim, o direito à educação para as pessoas com deficiência no sistema de ensino, no que tange à Educação Especial, a partir desse momento passou a configurar como políticas públicas. Entretanto, Para Mendes (2010, p. 99), “começaria a ser observado o crescimento das instituições privadas de cunho filantrópico”. Ou seja, Lei nº 4.024/1961, implicava no:

[...] fortalecimento neste período da iniciativa privada, com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos, se deveu primeiramente a uma omissão do setor da educação pública que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar brasileiro. Ao mesmo tempo percebe-se que estas instituições se tornaram parceiras do governo e foram financiadas com recursos provenientes da área de assistência social, o que permitiu exonerar a educação de sua responsabilidade (Mendes, 2010, p. 99).

A partir da colocação autora, observa-se que, inicialmente, a falta de ação efetiva do setor público, caracterizada pela ausência de infraestrutura e programas educacionais específicos para pessoas com deficiência, criou um vácuo significativo. Este vácuo não apenas evidenciou as lacunas no sistema educacional brasileiro, mas também impulsionou uma necessária mobilização comunitária.

As comunidades, diante desse cenário de negligência, tomaram a iniciativa de formar instituições privadas e filantrópicas sem fins lucrativos, com o objetivo de atender às necessidades educacionais dessa parcela da população. Essas instituições privadas, surgidas da necessidade e sustentadas pela solidariedade e esforço comunitário, sobretudo, sustentadas principalmente pelo poder público, a qual começaram a desempenhar um papel cada vez mais central na Educação Especial. Interessantemente, elas se estabeleceram como parceiras do governo, uma parceria que se refletiu no financiamento recebido. Porém, é importante observar que tal financiamento provinha majoritariamente da área de assistência social, e não diretamente do setor educacional. Esta realocação de responsabilidade financeira para a área de assistência social, conforme aponta Mendes (2010), teve implicações profundas e significativas que resultaram na exoneração do sistema educacional público de sua responsabilidade direta com a Educação Especial. Tal cenário sugere que, embora as instituições privadas tenham desempenhado um papel vital em suprir as necessidades imediatas, a longo prazo, essa abordagem pode ter contribuído para uma persistente desatenção do sistema público de educação em relação às demandas específicas da Educação Especial.

A partir da década de 1970, a Educação Especial assume um perfil escolar mais concreto⁴⁸. O foco em questão é a formação de capital humano, para que pudesse promover a integração “das pessoas com deficiências, cuja meta era integrar esses indivíduos em ambientes educacionais, os mais próximos possíveis daqueles oferecidos pela cultura à pessoa considerada normal” (Dechichi; Silva, 2012, p. 51). Isto é, devido ao movimento político das pessoas com deficiência⁴⁹ que inicia a partir desta década. O surgimento e o crescimento das organizações criadas por pessoas com deficiência, a partir da metade do século XX, representaram um marco significativo na história do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil. Inicialmente, essas organizações não possuíam um caráter formal e eram motivadas pela solidariedade entre indivíduos pertencentes a grupos específicos de deficiência, como pessoas cegas, surdas e deficientes físicas. Mesmo antes da década de 1970, esses grupos já se reuniam em organizações locais, cuja abrangência era geralmente limitada a bairros ou municípios e que, em sua maioria, não possuíam sede própria, estatuto ou qualquer outra formalidade jurídica (Lanna Júnior, 2010; Loureiro Maior, 2017).

Essas primeiras iniciativas, segundo Lanna Júnior (2010), visavam primordialmente ao auxílio mútuo e à sobrevivência. Elas eram marcadas pela ausência de um objetivo político claramente definido, focando-se mais na assistência direta e no apoio entre os membros. Apesar de sua natureza incipiente e informal, essas organizações desempenharam um papel importantes na garantia dos seus direitos. Elas constituíram a base, o embrião, das futuras iniciativas de cunho político que emergiriam com mais força durante a década de 1970. Com o passar do tempo, esses agrupamentos começaram a ganhar uma perspectiva mais política, influenciados por movimentos sociais e políticos mais amplos, tanto no Brasil quanto internacionalmente. Essa transição de um foco em ajuda mútua e sobrevivência para uma abordagem política foi importante para o reconhecimento e a conquista de direitos pelas pessoas com deficiência. As lutas abrangiam questões como a acessibilidade, a inclusão social e a igualdade de oportunidades em diversos aspectos da vida social e profissional. Portanto, essas organizações iniciais desempenharam um papel indispensável no estabelecimento do movimento político das

⁴⁸ Segundo Lanna Júnior (2010, p. 28) “Todas as iniciativas, desde o Império até a década de 1970, são parte de uma história na qual as pessoas com deficiência ainda não tinham autonomia para decidir o que fazer da própria vida. Todavia, entre as pessoas com deficiência, esse foi um período de gestação da necessidade de organização de movimentos afirmativos dispostos a lutar por seus direitos humanos e autonomia, dentre os quais se destaca a capacidade de decidirem sobre a própria vida”.

⁴⁹ Conferir LANA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. LOUREIRO MAIOR, Izabel Maria Madeira de. **Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos**. Inc. Soc., Brasília, DF, v.10 n.2, p.28-36, jan./jun. 2017.

peças com deficiência no Brasil. Elas mudaram de grupos focados em necessidades imediatas e apoio mútuo para entidades que buscavam ativamente a mudança social e política, contribuindo significativamente para os avanços na legislação e nas políticas públicas voltadas para a inclusão e os direitos das pessoas com deficiência (Lanna Júnior, 2010; Loureiro Maior, 2017).

Assim, em 11 de agosto de 1971, foi sancionada a 2ª LDB, a Lei nº 5.692/1971, que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Assim como, a Lei 4.024 de 1961, ao incluir no Artigo 88 a menção aos serviços educacionais para pessoas com deficiência, demonstrou um reconhecimento inicial da necessidade de atenção a este grupo específico dentro do sistema educacional. Isso representou um passo significativo em termos de política educacional, indicando um movimento em direção a uma educação inclusiva e atenta às necessidades de todos os estudantes. Posteriormente, a Lei 5.692/1971, que foi promulgada no contexto de uma ditadura e sob influências de interesses econômicos mundiais, trouxe mudanças substanciais na estrutura do ensino brasileiro. Esta lei, além de alterar os níveis de ensino e introduzir a obrigatoriedade do ensino de 1º grau (8 séries anuais, obrigatórias dos 7 aos 14 anos) e do ensino de 2º grau (com duração mínima de 3 anos e a inclusão de técnica obrigatória), reafirmou a necessidade de serviços de Educação Especial (Sá; Cia, 2015).

É importante destacar que a legislação educacional de 1971 ocorreu em um período complexo da história brasileira, marcado por um regime autoritário e por mudanças significativas em resposta a dinâmicas econômicas globais. Essas mudanças legislativas refletiram não apenas as necessidades educacionais internas do país, mas também as demandas e influências externas. Dentro deste contexto, a inclusão de disposições para a Educação Especial pode ser vista como uma resposta tanto às necessidades internas quanto a um movimento global crescente em direção à Educação Inclusiva (Mendes, 2010; Mazzotta, 2011; Bueno, 2011; Jannuzzi, 2012; Martins, 2015).

No âmbito político-administrativo, ainda em 1971, o MEC criou um grupo tarefa, através da Portaria nº 86, de 17 de junho, para realizar uma completa avaliação da educação especial no Brasil, que resultou na apresentação de um relatório, em dezembro do mesmo ano, com sugestões, diretrizes e propostas para a criação de um órgão especializado, destinado a lidar exclusivamente com a educação especial (Brasil, 1994, p. 25).

Diante disso, Mazzotta (2011, p. 87) destaca que, “no âmbito da educação especial, uma dessas ações pode ser identificada no Parecer n. 848/1972, do Conselho Federal de Educação (CFE), [...] forneça subsídio para o equacionamento do problema relacionado com a educação especial dos excepcionais”. Em relação a este ponto, Mazzotta (2011), Silveira Bueno

(2011), Jannuzzi (2012), Martins (2015) vão dizer que o Estado passou a debater e a ver a Educação Especial como prioridade nas agendas as políticas públicas e que isso resultou na criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESPE)⁵⁰, via o Decreto nº 72.425/1973, cuja finalidade era de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento as pessoas com deficiência (Brasil, 1973). A criação e funcionamento do CENESPE⁵¹ tornou-se um dos mais importantes fatos históricos, marcando, assim, a sistematização e expansão dos atendimentos educacionais especializado em todo o Estado brasileiro. O principal objetivo do CENESP era promover a integração (e não a inclusão) de pessoas com deficiência no sistema educacional e na sociedade em geral, ou seja, a inclusão das pessoas com deficiência nos estabelecimentos regulares só acontecia se a pessoa apresentasse condições favoráveis para estar com os demais educandos. Isto é, o educando com deficiência que não conseguisse se adaptar ou se integrar no ensino regular, era segregados dos demais estudantes, seu atendimento era feito por escolas ou classes especiais, realizada preferencialmente por instituições filantrópicas.

Para Jannuzzi (2012), os entraves que impediam de ter um aumento mais significativo no campo da Educação Especial, era que o CENESP não realizava uma “integração com as secretarias de educação estaduais e que a procura de integração da LBA/MPAS limitou-se ao repasse de verbas para compra de serviços à comunidade” (Jannuzzi, 2012, p. 139).

Neste sentido, em 1986, para ampliar as ações e os programas no campo da Educação Especial foi criado a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), por meio do Decreto nº 93.481, de 29 de outubro de 1986. O CORDE foi criado com o objetivo de conferir e dar “[...] tratamento prioritário e adequado aos assuntos relativos às pessoas portadoras de deficiências, visando a assegurar a estas o pleno exercício de seus direitos básicos e a efetiva integração social” (Brasil, 1986, art. 1º). Logo, as competências e finalidade do CORDE estava voltada para a elaboração dos planos e programas para o atendimento das pessoas com deficiência, tinha que propor medidas necessárias à completa implantação e ao adequado desenvolvimento desses planos e programas. Inclusive propor

⁵⁰ Segundo Martins (2015, p. 103), “O CENESP pode ser percebido como um marco efetivo para a estruturação de uma política nacional na área da Educação Especial. A partir da sua criação, começaram a se organizar, na maioria das Secretarias de Educação das Unidades Federadas, os Serviços Estaduais de Educação Especial, bem como a serem criados ou a se ampliar o quantitativo de modalidades educacionais especializados em escolas regulares, como é o caso das classes especiais, que – apesar das críticas, atualmente existentes – sem dúvida representaram os primeiros passos para o que, hoje, se busca alcançar: abertura da escolar regular para todos, sem distinção”.

⁵¹ Salienta-se que, a partir do ano de 1986, o CENESP a perde força e espaço no âmbito do MEC, a mesma foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE), via Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986, mantendo todas as suas competências e estrutura.

medidas pertinentes a recursos e às de caráter legislativo, bem como de acompanhar e orientar a execução dos planos e programas e medidas, bem como manter com os Estados, Distrito Federal, Territórios e Municípios estreito relacionamento, objetivando à soma de esforços e recursos para a integração social das pessoas com deficiência.

Assim, conforme Sá e Cia (2015, p. 42),

No final da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (C.F/1988), observa-se ampliação significativa de leis e políticas referente à educação das pessoas com deficiência. Destaca-se o direito público subjetivo à educação de todos, inclusive daqueles com algum tipo de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino. Estabelece como princípios para o ensino: a igualdade de condições de acesso e permanência na escola; o dever do Estado de garantir o acesso aos níveis mais elevados do ensino; a oferta do Atendimento Educacional Especializado.

Para dar mais autonomia a CORDE e ampliar as ações assistenciais educacionais voltadas para as pessoas com deficiência, foi constituída, em 1989, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, por meio da Lei nº 7.853⁵², de 24 de outubro de 1989 – conhecida como Lei dos Portadores de Deficiência. Esta lei buscou garantir às pessoas com deficiência ações governamentais necessárias ao seu cumprimento e legais que lhes concernem, afastando as discriminações e os preconceitos de qualquer espécie. A matéria é entendida como obrigação nacional a cargo do Poder Público e da sociedade (Brasil, 1989). Neste sentido, no campo da educação trabalhou com os seguintes pontos.

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (Brasil, 1989, art. 2º, inciso I, letras, a, b, c, d, e, f).

As ações preconizadas nesta lei tinham como objetivo assegurar o pleno exercício de seus direitos à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, sobretudo, à educação. Ou seja, busca executar o que a CRFB/88 preconiza em

⁵² Esta lei foi regulamentada pelo Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

seu art. 6º sobre os direitos sociais (Brasil, 1988), buscando propiciar o bem-estar pessoal, social e econômico desta demanda.

A partir da década 1990⁵³, inicia-se o movimento da Educação Inclusiva, a política de educação para a ser discutida e implementada na perspectiva da inclusão escolar, mas isso, se deu devido a alguns eventos que ocorreram no âmbito nacional e internacional. Jannuzzi (2012) aponta que a inclusão é um avanço em relação à integração, pois implicou na reestruturação do sistema de ensino da Educação Básica e que a Declaração de Salamanca de 1994 marca um novo processo no campo da Educação Especial no Brasil. Para Sá e Cia (2015, p. 43),

A partir da década de 1990, as propostas políticas para a Educação Especial procuraram atender as indicações de movimentos internacionais que visavam uma perspectiva inclusiva. Assim, as políticas educacionais brasileiras incorporaram as orientações internacionais tratadas na Conferência Mundial de Educação para Todos (JOMTIEN, 1990) e na Declaração de Salamanca (1994).

Para Krawczyk (2000, p. 2), “A década de 1990 é o período caracterizado pelo processo de mundialização da economia e o conhecimento é apresentado como fator condicionante e gerador de novas desigualdades e diferenciações”. Isso quer dizer que a década de 1990 foi marcada por mudanças significativas na economia global, resultando em um processo de ‘mundialização’ ou ‘globalização econômica’. A inclusão escolar se insere nesse contexto como uma resposta às desigualdades que surgiram devido ao processo de mundialização da economia e à valorização do conhecimento. A ideia central por trás da inclusão escolar é a de garantir que todos os estudantes, independentemente de suas origens sociais, econômicas ou capacidades individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade. Diante das novas disparidades geradas pela valorização do conhecimento, a inclusão escolar se torna uma estratégia importante para promover a equidade educacional e enfrentar as desigualdades resultantes. Ela busca não apenas a participação de todos os estudantes no ambiente escolar, mas também a promoção de uma cultura de respeito e aceitação da diversidade.

Neste prisma, alguns eventos internacionais que resultaram nas assinaturas de algumas declarações a qual o Brasil é signatário. Estas declarações internacionais vieram num momento

⁵³ Neste período da década de 1990, aconteceram outros eventos importantes para o campo da Educação Especial, em 1990, a SESPE é extinta e suas atividades voltadas para a Educação Especial foram transferidas para a Secretaria Nacional de Ensino Básico (SENEB), especificamente, para o Departamento de Educação Supletivo e Especial (DESE). Em 1999, é criado o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), via Decreto nº 3.076, de 1º de junho de 1999.

oportuno, sobretudo, para o campo da educação, especificamente para o campo da Educação Especial e Educação Escolar Indígena.

Nos dias 5 a 9 de março de 1990, foi realizada Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien – Tailândia, cujo objetivo era de promover transformações no âmbito do sistema de ensino que pudesse assegurar o acesso e a permanência de todos na Educação Básica. Com isso, esta Conferência Mundial acabou efervescendo o movimento da educação inclusiva para pressionar, cada vez mais, o Estado para garantia do acesso, da permanência e do ensino de qualidade para todos. No final da conferência, foi aprovada e assinada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (conhecida como Declaração de Jomtien). Assim sendo, a Declaração de Jomtien acabou inovando com “a ideia de universalização do acesso à Educação. Essa nova concepção de universalização vem enfrentar as desigualdades de acesso para as mulheres, negro, pessoas com deficiência, etc. [...]” (Menezes, 2020, p. 50). Portanto, a partir disso, esta declaração acabou influenciando nas formulações das políticas públicas educacionais no Brasil, especificamente, na área da educação inclusiva.

Neste mesmo ano, foi sancionado, em 13 de julho, a Lei nº 8.069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Nesta normativa jurídica, é reconhecido os direitos fundamentais da criança e do adolescente com ou sem deficiência, pois o Estado passa a ter a obrigação de assegurar o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, art. 54). O que este dispositivo traz de novidade além da questão do atendimento educacional especializado, diz respeito aos princípios de proteção integral e da prioridade absoluta. O Estado deve proteger a criança e ao adolescente na sua amplitude e totalidade, sendo que seu atendimento deve acontecer de forma prioritária, ou seja, “assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (Brasil, 1990, art. 3º, *ipsis litteris*).

Após Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien/Tailândia, que ocorreu em 1990, quatro anos depois, aconteceria em Salamanca, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, nos dias 7 a 10 de junho de 1994. Esta conferência tratou sobre reconhecer em caráter de urgência a garantia da educação para todas as crianças, jovens e adultos com deficiência no âmbito do sistema de ensino regular da Educação Básica. Por seguinte, foram elaboradas proposituras para orientar a implementação de ações “na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações” (UNESCO, 1994, p. 2). Logo, no encerramento da conferência foi assinado por todos os países presentes a Declaração de

Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais (denominada Declaração de Salamanca)⁵⁴. Ao analisarmos este documento, vamos observar que Declaração de Salamanca faz um resgate da dignidade das pessoas com deficiência ou daquelas pessoas no modo geral ao longo da história foram excluídas, silenciadas, esquecidas por parte do Estado.

Deste modo, tanto a Conferência Mundial sobre Educação para Todos quanto a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais⁵⁵ resultaram nas assinaturas das declarações internacionais supracitadas, trazendo novas concepções de educação, especialmente para o campo da educação especial na perspectiva da inclusão. O Estado Brasil neste sentido, assume o compromisso de formular políticas públicas para viabilizar e promover o acesso e a permanência de todos no sistema de ensino regular, considerando suas especificidades e particularidades.

Garcia (2009, p. 3), nos faz lembrar que:

A reforma do Estado brasileiro [...] favoreceu uma situação que já estava naturalizada para a educação especial, qual seja a relação público/privado na execução do atendimento educacional. As instituições privado-assistenciais assumiram o atendimento de educação especial, recebendo financiamentos públicos, que podem servir para a estrutura física, o transporte escolar e mesmo para a sustentação do quadro de professores, muitos deles cedidos pelas secretarias estaduais e/ou municipais.

Diante do exposto, o Estado, por meio do MEC, em 1994⁵⁶, lança a Política de Educação Especial. Este documento buscou “inspirar a elaboração de planos de ação que definam responsabilidades dos órgãos públicos e das entidades não-governamentais, cujo êxito dependerá da soma de esforços e recursos das três esferas de Governo e da sociedade civil” (Brasil, 1994, p. 8). Sua elaboração fundamentou-se nos seguintes dispositivos legais e

⁵⁴ A respectiva declaração pontua que: - cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem; - cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; - os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades; - as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; - as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes descri minatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994, p. 2, *ipsis litteris*).

⁵⁵ Além destas conferências internacionais aconteceram outros eventos como: a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, em 1999 (Convenção da Guatemala), em 2001, foi regulamentada pelo Decreto nº 3.956; a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2007; e o Fórum Mundial de Educação, em 2015. Ambos os eventos internacionais tem em comum a educação inclusiva.

⁵⁶ Neste ano, é sancionado a Lei nº 10.098, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

documentos oficiais: a CRFB/88, na Lei nº 4.024/1961, o Plano Decenal de Educação para Todos e na Lei nº 8069/1990 (Brasil, 1961, 1988, 1993, 1996, 1990). Apesar da Política de Educação Especial reconhecer as pessoas com deficiência como detentoras do direito à educação por meio de um atendimento especializado, o paradigma integracionista e segregatória continuava.

Considerando este contexto da década de 1990, em que o movimento pró-inclusão se ampliava no cenário mundial e nacional, houve vários avanços e conquista no que diz respeito a elaborações e sanções de leis, decretos e documentos oficiais. Diante disso, apresentamos alguns dispositivos legais e notas técnicas sobre a educação especial no Brasil, que foram essenciais para a proteção dos direitos educacionais das pessoas com deficiência. Segundo Sá, Ribeiro e Gonçalves (2023, p. 3),

[...] a partir da década de 1990, o movimento pela educação inclusiva, divulgado pela Declaração Mundial de Educação para Todos (Unesco, 1998) e apresentado especificamente na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), reorganiza o papel da educação especial no Brasil, fornece a base para a formulação de políticas educacionais que impulsionaram as redes de ensino a adotarem políticas com foco na perspectiva da educação inclusiva.

A nova LDBEN de 1996 traz um capítulo exclusivo sobre Educação Especial⁵⁷, pois as modificações presentes no texto da LDBEN justificam-se no sentido de alcançar a equidade sobre a universalização do acesso e da permanência de todos à escola e ao ensino de qualidade. Para Ribeiro, Lima e Santos (2009, p. 93), a LDBEN merece “destaque, de forma específica, por versar sobre as recomendações relativas à busca por uma efetiva inclusão das pessoas com deficiência [...]” no âmbito escolar, preferencialmente, no ensino regular. Sendo assim, em seu art. 58, “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a 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, art. 58). E que diz respeito ao atendimento especializado ocorrerá por meio de classes, escolas ou serviços especializados se as condições do estudante com deficiência não forem favoráveis para sua permanência no ensino regular. O estabelecimento deverá assegurar “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996, art. 59, inciso I). Ainda no art. 59, no seu inciso III, traz a questão da formação de professores para o atendimento na Educação Especial. Logo, a oferta do atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial ocorrerá por meio de “professores com

⁵⁷ Em 2021, a LDBEN sofreu acréscimos no capítulo V da Educação Especial, o respectivo capítulo passa a vigorar com o capítulo V-A da Educação Bilingue de Surdos, esse acréscimo se deu por meio da Lei nº 14.191/2021.

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” (Brasil, 1996, art. 59, inciso III).

Neste prisma, Bueno (2011, p. 149, grifo do autor), considera que:

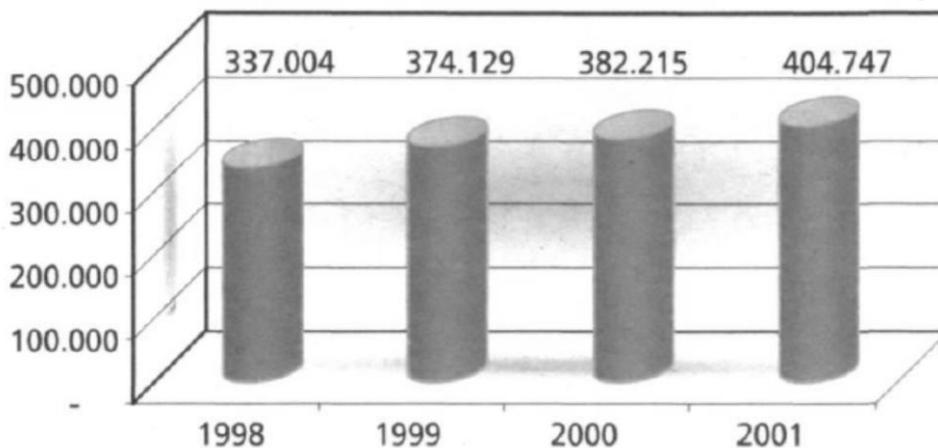
[...] *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem, sua formação, de nível médio ou superior, a inclusão de conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valore para perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva, flexibilizar a ação pedagógica, avaliar continuamente a eficácia do processo educativo e atuar em equipe, inclusive com os professores especializados em educação especial. [...] *professores especializados em educação especial* aqueles que desenvolvem competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir implementar, liderar e apoiar a execução de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e prática alternativas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A LDBEN representa um marco na promoção da inclusão escolar, especialmente para os estudantes que fazem parte do público-alvo da Educação Especial. Essa legislação inova ao incorporar princípios que garantem a esses estudantes não apenas o acesso ao ensino em classes regulares, mas também o desenvolvimento de um ambiente que favoreça seu processo de ensino e aprendizagem. A LDBEN busca, assim, não apenas a presença física dos estudantes com deficiência nas salas de aula regulares, mas a efetiva participação e desenvolvimento educacional, promovendo ajustes e adaptações curriculares, recursos de acessibilidade e suporte especializado quando necessário. Dessa forma, a lei enfatiza a importância de um ensino inclusivo que atenda às necessidades individuais desses estudantes. Diante disso, Sá e Cia (2015, p. 44) enfatizam que, “Apesar da Constituição Federal/1988 e LDB/1996 representarem avanços quanto à educação das pessoas com deficiência, esses documentos não contemplam ações específicas voltadas à Educação Especial para a população indígena com deficiência”.

Assim sendo, a seguir apresentamos alguns resultados estatístico de estudantes com deficiência incluídos no sistema de ensino regular da educação, bem como o quantitativo de professores da rede básica. Esses dados levam em consideração as ações legais promovidas pelas normativas jurídicas e pelos documentos oficiais que tratam do direito à educação para pessoas com deficiência no Brasil. Segundo Sá e Cia (2015, p. 45), as análises do censo escolar “são relevantes, pois [...] existem problemas educacionais que, para serem contextualizados, necessitam ser quantificados e muitas informações estão disponíveis nas bases de dados

existentes e precisam ser investigadas”. Diante disso, no gráfico a seguir destacamos o quantitativo de estudantes com deficiência matriculados na educação Básica de 1998-2001.

GRÁFICO 1 – Número de matrícula de estudantes com deficiência na Educação Básica



Fonte: Brasil, 2002, p. 18.

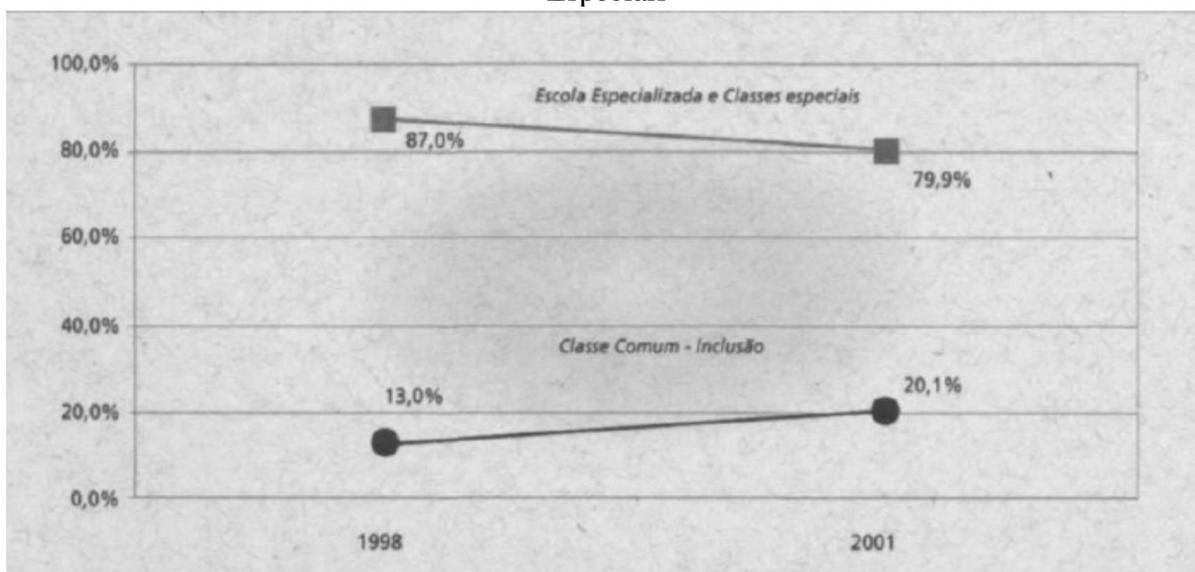
Durante os períodos de 1998 a 2001, há o aumento do número de estudantes com deficiência matriculados no Brasil reflete uma mudança significativa e um progresso notável na história da Educação Especial no país. O aumento de aproximadamente 337.004 estudantes em 1998 para 404.747 em 2001, representando um crescimento de 19,9% em três anos, é um indicador importante no aumento da matrícula na educação especial. Embora esse aumento seja um sinal positivo, ele ainda pode ser considerado modesto diante do universo estimado de pessoas com deficiência no Brasil, considerando que estamos falando de escolas e/ou salas especiais. Este fato aponta para a necessidade contínua de aprimoramento nas políticas de educação especial, sugerindo que há um número significativo de indivíduos com deficiência que ainda não tinham sido alcançados ou incluídos adequadamente no sistema educacional.

Importante destacar a singularidade deste crescimento. O registro de um aumento tão substancial em um período relativamente curto de três anos não tem precedentes na história da Educação Especial brasileira. Este fato pode ser interpretado como um reflexo das políticas e iniciativas implementadas durante esse período, que possivelmente visavam ampliar o acesso e melhorar a qualidade da educação para estudantes com deficiência. Não podemos deixar de apontar que, nesse período de 1998 a 2001, estamos num movimento de uma educação inclusiva. Segundo Garcia (2009, p. 1), esse período “tem sido um período de definições políticas para a Educação Especial brasileira, com repercussões sobre o tipo de educação ofertada para os sujeitos que dela possam se beneficiar e também no que se refere à sua gestão”.

A análise desse crescimento levanta questões sobre a responsabilidade dos serviços educacionais oferecidos, a adequação dos recursos, a capacitação dos professores e a

infraestrutura das escolas para atender às necessidades desses estudantes. Aumentar o número de matrículas é apenas um aspecto do direito ao acesso escolar. É essencial que esse aumento esteja acompanhado de melhorias na qualidade da educação, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas limitações, recebam uma educação que atenda às suas especificidades e promova seu pleno desenvolvimento. No gráfico a seguir, é possível atentar para a mudança de matrícula das classes exclusiva – *especializadas* para as classes regulares.

GRÁFICO 2 - Evolução da matrícula – Classe Comum X Escolas Especializada/Classes Especiais



Fonte: Brasil, 2002, p. 19.

Durante este período de 1998 a 2001, observa-se um pequeno decréscimo no número de matrículas em escolas especializadas e classes especiais, acompanhado por um acréscimo notável de matrículas em classes comuns do ensino regular. Para fins de esclarecimento, Pontes, Salvini e Silva (2020) salientam que as escolas e/ou classes especializadas eram voltadas para os educandos que não conseguisse se integrar ou se adaptar nas classes regular (comum). As classes comuns (classe regular) são classes que inclui todos os educandos sem distinção de cor, gênero, raça, deficiência.

Este fenômeno é representativo de uma mudança importante na abordagem da educação inclusiva no Brasil. O decréscimo nas matrículas de escolas especializadas e classes especiais pode ser interpretado como um indicativo de que o sistema educacional estava se movendo em direção a práticas inclusivas. A inclusão de estudantes com deficiência em classes comuns é um princípio fundamental da educação inclusiva, que busca garantir a todos os

estudantes o direito de aprender juntos, independentemente de suas habilidades ou deficiência. Nesta perspectiva, Matos (2013, p. 2020), é enfática em dizer:

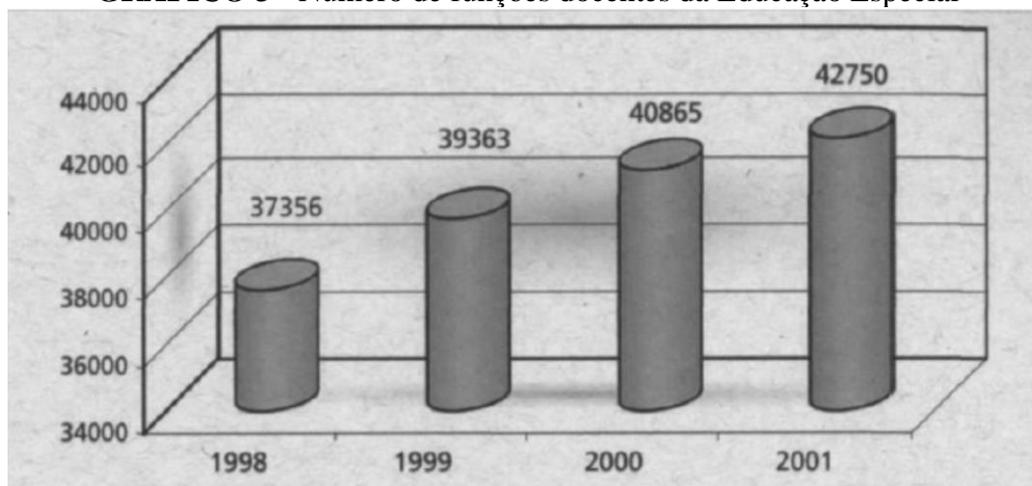
[...] a inclusão não significa transferir o aluno da escola especial para a escola regular, pois ela representa uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade em geral, porque subjacente à sua filosofia está a celebração da diversidade.

Ressalta-se que o aumento quantitativo de matrículas em classes regulares por si só não é uma garantia de que a inclusão esteja acontecendo efetivamente. A inclusão vai além da simples presença física de estudantes com deficiência em salas de aula regulares. Envolve a adaptação do currículo, metodologias de ensino diferenciadas, suporte adequado e a capacitação dos professores para atender às diversas necessidades desses estudantes. Isto é, a inclusão requer uma cultura escolar que valorize a diversidade e promova um ambiente de aprendizagem acolhedor e acessível para todos. Isto é,

A inclusão é hoje mais que uma proposta escolar, é uma proposta social. Passa pela luta por uma escola para todos, passa pela importância de educar para a pluralidade, para a convivência numa sociedade diversificada, na qual o encontro das diferenças físicas, culturais, ideológicas, entre outras, é condição primeira para a transformação de toda uma sociedade (Matos, 2013, p. 51).

Neste sentido, no gráfico a seguir, apresentamos a demanda de professores que atuam na Educação Especial, neste mesmo período de 1998 a 2001.

GRÁFICO 3 - Número de funções docentes da Educação Especial



Fonte: Brasil, 2002, p. 21.

O processo de implantação de um sistema educacional inclusivo no Brasil enfrentou desafios significativos, sendo um dos principais a formação adequada de professores. Os dados indicam que apesar de um aparente avanço modesto, tem havido avanço na expansão e melhoria da Educação Especial, especialmente no que tange à qualificação dos professores. Essa

melhoria é fundamental, pois a eficácia da inclusão escolar depende em grande parte da capacidade dos professores (não é única) em atender às diversas necessidades de seus estudantes.

Para Garcia e Michels (2011, p. 107), esses avanços e aumentos dos números estão relacionados com a proposição política desses períodos de 1998 a 2001, pois,

[...] tanto para a educação como para a Educação Especial, tinha como princípios a democracia, a liberdade e o respeito à dignidade. A Educação Especial, em meados dos anos 1990, orientava sua ação pedagógica por princípios específicos, quais sejam: normalização (que pode ser considerada a base filosófico-ideológica da integração); integração (que se refere a valores como igualdade, participação ativa, respeito a direitos e deveres); individualização (que pressupõe a adequação do atendimento educacional a cada portador de necessidades educativas especiais, respeitando seu ritmo e características pessoais); interdependência (envolve parcerias entre diferentes setores); construção do real (para atender as necessidades do alunado); efetividade dos modelos de atendimento educacional (envolve três elementos: infraestrutura, hierarquia do poder e consenso político em torno das funções sociais e educativas); ajuste econômico com a dimensão humana (valor que se deve atribuir à dignidade dos portadores de necessidades especiais como seres integrais); legitimidade (participação direta ou indireta das pessoas portadoras de deficiência na formação de políticas públicas, planos e programas)

A inclusão de crianças e jovens com deficiência em escolas de ensino regular foi um componente importante da política de universalização do acesso ao ensino fundamental. Esta política não apenas visou incluir todos os estudantes na escola, mas, reconhecendo-os como sujeitos dotados de direitos, assegurando-lhes o mesmo direito a uma educação de qualidade. Este é um passo fundamental para garantir a equidade e a igualdade de oportunidades no sistema educacional público brasileiro.

Considerando os gráficos 1, 2 e 3, demonstram claramente o resultado do esforço coletivo das associações, organizações da sociedade civil e outros setores sociais em prol da educação especial, iniciando um percurso da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva, que irá acontecer com a nova política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva a partir de 2008 (Kassar, 2011). Essas representações gráficas ilustram o impacto tangível das diversas iniciativas e campanhas realizadas em apoio à Educação Especial ao longo do tempo. Esse avanço é claramente evidenciado pelos marcos legais e documentos oficiais que garantem de maneira concreta o acesso equitativo à educação para todos os indivíduos, independentemente de suas características, diferenças ou necessidades específicas. Sendo fundamental para o reconhecimento dessas conquistas, pois não foram simplesmente de interesse de cunho político, e sim resultado de lutas persistentes e incansáveis em busca de igualdade, justiça e inclusão. Tudo isso, devido a uma “ampla mobilização social em defesa de

direitos na saúde, educação e trabalho, entre outras áreas, por segmentos da sociedade civil organizada e respaldada por políticas públicas nas diferentes áreas” (Fernandes, s.d., p. 2).

Mas, conforme Sá, ribeiro e Gonçalves (2023, p. 3):

[...] durante a década de 2000, especificamente no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), que o movimento pela educação inclusiva ganha força. Diversas políticas e programas de educação especial na perspectiva inclusiva começaram a ser criados e implementados no contexto brasileiro.

Em 2002, é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras), mediante a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, sendo regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005. A Lei nº 10.436/2002 expressa que a Libras é um meio de comunicação e expressão das pessoas com deficiência auditiva e que:

[...] o sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente” (Brasil, 2002, art. 4º).

Este dispositivo só assegura e reconhece a Libras como forma de comunicação e expressão e que deve ser incluída nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e formação de professores.

O Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, traz novos apontamentos e detalhamentos importantes sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação inicial de professores; trata da formação de professores especialista e do instrutor em Libras; do uso e da difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação; da formação do tradutor e intérprete de Libras – língua portuguesa; e da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva (Brasil, 2005). Este dispositivo avança no que tange à proteção e à garantia dos direitos das pessoas com deficiência auditiva, em destaque o direito à educação.

Diante do exposto, em 2008, considerando todo o processo sócio-histórico e político da Educação Especial, e o compromisso do Estado nas Conferências Internacionais de Jomtien e Salamanca, o Governo brasileiro, por intermédio do MEC, aprova a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Agora, a inclusão escolar é uma realidade materializada nesta política. Ao ser elaborada, considerada que a conjuntura mundial vem num movimento da inclusão, expressa que “é uma ação política, cultural, social e pedagógica,

desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (Brasil, 2008a, p. 5).

A Educação Inclusiva é um paradigma que está ancorada no viés dos direitos humanos, que “conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (Brasil, 2008a, p. 5, *ipsis litteris*). Nesta perspectiva, Sá e Cia (2015, p. 44), destacam que:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) trouxe avanços nesse sentido, pois foi o primeiro documento oficial que tratou especificamente do direito à Educação Especial para a população indígena com deficiência. Este documento assegura que os recursos, serviços e o Atendimento Educacional Especializado estejam nos projetos políticos pedagógicos das escolas indígenas, os quais devem ser construídos com base nas diferenças socioculturais dessa população.

A Política de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, vem como resposta dos movimentos sociais e reconhece que há entraves do processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência nos estabelecimentos de ensino regular. E para combater essa desigualdade era preciso enfrentar as práticas discriminatórias, preconceituosas, excludentes, integracionistas e segregatórias, que havia por trás da falsa ideia da inclusão.

Neste sentido, ao publicar a respectiva política propunha criar alternativas para superá-las. E isso se deu por conta dos avanços do conhecimento no campo da educação em sua complexidade, quanto na Educação Especial, mas devido à forte pressão da sociedade que lutou por uma educação de qualidade, inclusiva e para todos. Cabe frisar que, ao longo do processo de escolarização no Brasil, o ensino era privilégio de um grupo minoritário, provocando um fenômeno excludente e desigual no campo educacional, que foram legitimadas pelas políticas públicas e práticas educacionais resultando numa desordem social. Assim sendo, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi elaborada para:

[...] assegurar a inclusão escolar de **alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação**, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008a, p. 14, grifo meu).

Diante do excerto, percebe-se que a respectiva política estabelece o seu público-alvo as pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. E que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa

tanto por todos os níveis da Educação Básica quanto etapas de ensino, este entendimento está em consonância com a LDBEN (Brasil, 1996, 2008).

Em 17 de setembro de 2008, para ampliar e fortalecer a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e demais ações educacionais para o atendimento dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, foi sancionado o Decreto nº 6.571⁵⁸, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado [AEE], sendo este a questão central deste dispositivo. O AEE na Educação Especial tem como objetivo prestar serviços especializados para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. E este atendimento está relacionado com as questões do acesso, da permanência e da aprendizagem, bem como com o fomento para elaborações de recursos didáticos-pedagógicos para eliminação das barreiras no processo de ensino e aprendizagem destes estudantes público-alvo da Educação Especial, garantindo, assim, o seu pleno desenvolvimento. Outro ponto em questão é o financiamento do AEE subsidiado pelo Estado, atendendo as seguintes ações:

- I - implantação de salas de recursos multifuncionais;
- II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;
- IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (Brasil, 2008b, art. 3º, incisos I, II, III, IV, V e VI).

Logo, com a financiamento destas ações, o AEE buscou diminuir a desigualdade escolar, promovendo a inclusão destes de forma equanimidade, respeitando as especificidades de cada estudante, focando na escola em sua totalidade (formação de professores e gestores, salas de recursos, materiais didáticos, arquitetura e na acessibilidade).

Em 2012, por meio da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro, é instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Ela garante o acesso à educação, assegurando um atendimento educacional especializado à pessoa com Transtorno do Espectro Autista, visando sua proteção integral e seu pleno desenvolvimento.

Para cumprir e atender as necessidades da Educação Básica e os objetivos da Educação Especial, em 2014, aprova o novo PNE (Lei nº 13.005/2014). A Educação Especial, bem como

⁵⁸ Este decreto foi revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado.

a Educação Escolar Indígena (apresentada anteriormente) perdem o espaço em capítulo exclusivo, a discussão sobre os citados temas é diluída entre seis estratégias (1.11, 2.6, 4.1, 7.8, 7.26, 15.5) do PNE (Brasil, 2014).

A partir da década de 1990 e início do século XXI, o movimento de inclusão ganhou força e ampliou seu espaço de disputa. Resultado dessa luta, persistência e pressão foram a materialidade por meios desses dispositivos legais e documentos oficiais, assim como outros que iremos ainda nos aprofundar, sobretudo, as diretrizes para a Educação Inclusiva.

2.4.1 Ações elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação sobre Educação Especial na Perspectiva da Inclusão

A Educação Especial no contexto mundial e nacional é um fenômeno que tem buscado combater todas as formas de preconceito, segregação, integração, normatização e injustiça social, em destaque no campo da educação. A partir da década de 1950 até a década de 1970, associações, organizações governamentais e não governamentais e vários outros movimentos sociais têm se manifestado por uma educação para todos, inclusive para as pessoas com deficiência. A partir da década de 1990 até atualmente, tem se intensificado um movimento de educação na perspectiva inclusiva. Vimos na seção anterior, acontecimentos internacionais e nacionais que marcaram e fortaleceram o movimento e a luta por uma Educação Inclusiva. O Estado brasileiro ao participar das Conferências Internacionais de Jomtien e Salamanca, a qual é signatário, assumiu o compromisso junto com outras federações em elaborar ações e programas para combater a desigualdade escolar presente em seu contexto e realidade, assumindo o compromisso em viabilizar políticas públicas educacionais que universalizasse e democratizasse o acesso, a permanência e o ensino de qualidade.

Neste prisma, o Estado por meio do CNE órgão vinculado ao MEC e que tem o objetivo de “democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade” (Brasil, s/d, site). Para materializar e orientar as ações voltadas para Educação Especial, o CNE, homologou o Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001 – o qual dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Este parecer foi fundamentado nos respectivos marcos legais: CRFB/88, Lei nº 9.394/1996, Lei nº 10.172/2001a, Lei nº 8.069/1990, Decreto nº 3.298/1999 e as Declarações Internacionais de Jomtien e Salamanca (Brasil, 1988, 1990, 1996, 1999, 2001a; CNE/CEB, 2001a; UNESCO, 1990, 1994). Percebe-se

que o direito à educação é uma questão fundamental para o ser humano, logo, é um direito social que deve ser ofertado para todas as pessoas independentemente de suas condições econômicas, sociais, culturais, físicas e cognitivas. No tocante à Educação Especial tem sido um desafio

[...] garantir o acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos – inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais, particularmente alunos que apresentam altas habilidades, precocidade, superdotação; condutas típicas de síndromes/quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos; portadores de deficiências, ou seja, alunos que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores genéticos, inatos ou ambientais, de caráter temporário ou permanente e que, em interação dinâmica com fatores socioambientais, resultam em necessidades muito diferenciadas da maioria das pessoas (Brasil, 2001a, p. 9).

O que está em questão é a garantia e a preservação da dignidade humana, bem como a busca do reconhecimento identitário de todos, pois o processo sócio-histórico e político que envolvem as pessoas com deficiência e povos indígenas não são uma das melhores. Elas foram excluídas do contexto social, negaram suas identidades, foram silenciadas em alguns casos ou, até mesmo, foram exterminadas para não darem trabalho ou dispersa para o Estado. Na contemporaneidade isso tem mudado, tanto as pessoas com deficiência quanto os povos indígenas tem buscado, além dos seus direitos, a oportunidade de serem ouvidos. Diante disso, o CNE, ao homologar este parecer, busca resgatar esses direitos e acima de tudo recompensar essa dívida histórica para com estas pessoas. No mais, este parecer tem como questão central:

Operacionalizar a inclusão escolar – de modo que todos os alunos, independentemente de classe, raça, gênero, sexo, características individuais ou necessidades educacionais especiais, possam aprender juntos em uma escola de qualidade – é o grande desafio a ser enfrentado, numa clara demonstração de respeito à diferença e compromisso com a promoção dos direitos humanos (Brasil, 2001a, p. 11).

Para que essa operacionalização fosse viável, neste mesmo ano foi homologado a Resolução CNE/CEB nº 2, em 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, operacionalizando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para todos os estudantes com deficiência que estejam matriculados, preferencialmente, no ensino regular, presentes em todas as etapas e modalidades do sistema de ensino da Educação Básica. Deste modo, o art. 3º desta resolução expressa que:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (CNE/CEB, 2001c, art. 3º).

De acordo com essa resolução, as escolas devem fazer com que as ações inclusivas funcionem, deve equipar sua estrutura com recursos materiais e humanos para melhor atender essa demanda. E o Estado deve apoiar financeiramente esse processo inclusivo escolar, uma vez que o processo inclusivo é complexo. Ele perpassa pela questão do acesso e da permanência destes no âmbito escolar. A inclusão está relacionada com uma boa gestão escolar, com a formação de professores, com a criação de materiais didáticos para viabilizar o processo de ensino e aprendizagem. Afinal, não basta incluir a pessoa com deficiência no sistema de ensino e excluí-la em sala de aula. A escola não pode ser um depósito humano para que aumente o índice de acesso e permanência na Educação Básica, a inclusão visa uma educação de qualidade e não quantidade.

Para que a discussão da Educação Inclusiva não ficasse somente no campo da Educação Especial, sobretudo, entre os professores especialista desta área, o CNE, em 18 de fevereiro de 2002, homologa a Resolução CNE/CP nº 1/2002⁵⁹, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível de curso superior (licenciatura). Segundo esta resolução, os projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores devem incluir questões que envolvam “*conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas*” (CNE/CP, 2002, art. 6º, parágrafo 3º, inciso II, grifo meu).

Considerando a Resolução CNE/CP nº 1/2002, entende-se que formação de professores da Educação Básica no Brasil não é uma discussão recente. A discussão ganha maior destaque com a LDBEN – lei nº 9.394/96, que proporcionou na elaboração da primeira Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores em cursos de Licenciatura. Esta elaboração e implementação da Resolução CNE/CP nº 1/2002, vinha como proposta de promover uma educação de qualidade por meio dos professores, ou seja, a qualidade da educação era atribuída à formação de bons professores. Segundo Ferreira, Ferraz e Ferraz (2021) quaisquer mudanças ou transformações no que tange ao processo de ensino e aprendizagem não poder ser atribuída tão-somente à formação de professores, sobretudo, a formação inicial. As autoras destacam que as mudanças para uma educação de qualidade devem ser consideradas também no processo de formação continuada e autoformação dos professores

⁵⁹ Revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 e Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

da Educação Básica preconizadas nas “políticas públicas e das perspectivas dos professores” (Ferreira; Ferraz; Ferraz, 2021, p. 4).

Neste sentido, há uma certa preocupação no modo com que os cursos de formação de professores vêm sendo pensados. Temos que pensar a formação e os cursos de formação de professores para além da prática docente, considerando outros pontos essenciais para uma educação de qualidades, como: a valorização, a remuneração, a carreira e as condições de trabalho (Ferreira; Ferraz; Ferraz, 2021). Diante dos elementos importantes supracitados, as autoras salientam que o processo de formação de professores, após a Resolução CNE/CP nº 1/2002, sofreu certas instabilidades por parte MEC, especificamente, por parte dos seus Ministros, a qual trazem/acreditam numa ideologia neoliberal. E esta ideologia neoliberal vem apresentando uma proposta de educação, que, por sua vez, afeta diretamente a formação de professores para a educação básica. Para o poder executivo que comanda ou comandaram a pasta do MEC a “universidade não ser lugar para as classes sociais de baixa renda, das universidades federais se configurarem como um reduto de uso e cultivo de substâncias ilícitas e de promoverem “*balbúrdia* nos campi e, ainda, fomentarem ataques às instituições administrativas do atual governo” (Ferreira; Ferraz; Ferraz, 2021, p. 5, grifo meu). Antes dos ataques do governo (que perdeu as eleições em 2022), as autoras destacam os avanços no campo educacional nos governos anteriores, sobretudo, no governo Lula (2003-2011), com:

1. a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb);
2. o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica pela Lei nº 11.738/2008;
3. a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que instituiu a ampliação da educação básica obrigatória - passando do ensino fundamental obrigatório para a educação de 4 a 17 anos (envolvendo a obrigatoriedade da oferta e universalização do pré-escolar, do ensino fundamental e do ensino médio); o Plano Nacional de Educação (PNE), de duração decenal, deve ser estabelecido por lei;
4. a expansão e duplicação das matrículas na educação superior pública federal (criação, consolidação e interiorização de universidades e Institutos Federais) - reestruturação e expansão do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni) (Ferreira; Ferraz; Ferraz, 2021, p. 2).

No que diz respeito ao período dos seus sucessores (2011-2016), há uma certa continuidade por meio Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), o

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)⁶⁰.

Em 2009, há dois fatos importantes para o processo de ampliação e qualificação da Educação Especial no tocante ao AEE. O CNE aprovou e homologou, em 3 de junho de 2009, o Parecer CNE/CEB nº 13/2009 e, em 2 de outubro de 2009, a Resolução CNE/CEB nº 04/2009. Ambas dizem respeito às Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (CNE/CEB, 2009a, 2009b). Conforme o Parecer CNE/CEB nº 13/2009, é estabelecido como prioridade:

- A obrigatoriedade da matrícula dos alunos, público-alvo da Educação Especial, na escola comum do ensino regular e da oferta do atendimento educacional especializado – AEE.
- A função complementar ou suplementar do atendimento educacional especializado e da Educação Especial, como área responsável pela sua realização.
- A conceituação do público-alvo da Educação Especial, a definição dos espaços para a oferta do atendimento educacional especializado e o turno em que se realiza.
- As formas de matrícula concomitante no ensino regular e no atendimento educacional especializado, contabilizadas duplamente no âmbito do FUNDEB, conforme definido no Decreto nº 6.571/2008.
- As orientações para elaboração de plano do AEE e competências do professor do AEE.
- A inclusão do AEE no projeto pedagógico da escola da rede regular de ensino.
- As condições para a realização do AEE em centros de atendimento educacional especializado.
- As atribuições do professor que realiza o AEE.
- A formação do professor para atuar na Educação Especial e no AEE (CEB/CNE, 2009a, p. 3).

O AEE expresso nesse parecer não pode ser compreendida como substitutivo à escolarização comum que vem sendo aplicada tradicionalmente, mas que possa ser um mecanismo de inclusão escolar, em que os estudantes com deficiência possam participar do processo de ensino e aprendizagem juntamente com os demais estudantes sem deficiência. A elaboração deste parecer buscar apresentar orientações para o nortear o sistema de ensino da Educação Básica, promovendo um AEE para melhorar a qualidade da educação nesse processo de Educação Inclusiva. Portanto, o Parecer CNE/CEB nº 13/2009 tem a finalidade de operacionalizar o que está preconizado no Decreto nº 6.571/2008 (CNE/CEB, 2009a; Brasil, 2008).

Quanto a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, regulamenta o parecer supracitado, descrevendo 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

⁶⁰ Esta discussão pode ser compreendida melhor com o texto das autoras, Ferreira, Ferraz e Ferraz (2021) “Uma breve análise das resoluções nº 01 de 2002 e nº 02 de 2015/2019 sobre formação inicial de professores”.

as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (CNE/CEB, 2009b, art. 2º). A resolução buscou garantir a implementação de políticas e práticas educacionais inclusivas, que atendam adequadamente às necessidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O AEE é conceituado como um serviço educacional especializado, oferecido de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, com o objetivo de promover a inclusão e o pleno desenvolvimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Seu principal propósito é eliminar as barreiras que possam dificultar a participação desses estudantes na sociedade e no processo de aprendizagem (CNE/CEB, 2009b).

Para cumprir essa finalidade, o AEE deve disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade adequados às características e necessidades individuais de cada estudante. Isso inclui estratégias pedagógicas diferenciadas, uso de tecnologias assistivas, apoio de profissionais especializados, adaptações curriculares, entre outros recursos que possam favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante.

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (CNE/CEB, 2009b, art. 9º).

A Resolução CNE/CEB nº 04/2009 destaca a importância da articulação entre o AEE e o ensino regular, buscando promover a inclusão educacional de forma efetiva. Além disso, ressalta que o AEE deve ser ofertado de acordo com a demanda e a diversidade dos estudantes, assegurando que todos tenham acesso a uma educação de qualidade. Essa resolução é relevante para o campo educacional, pois reafirma o compromisso do sistema de ensino brasileiro em promover uma educação inclusiva, que respeite a diversidade e valorize as potencialidades de cada estudante. A partir dela, busca-se garantir que o AEE seja uma ferramenta efetiva para a promoção da igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais (CNE/CEB, 2009b).

Diante dessa contextualização e apontamento dos marcos legais acerca da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, demonstraremos como todos esses dispositivos legais e documentos oficiais buscam colaborar com o processo da inclusão escolar no que tange à universalização e à democratização do acesso escolar nos períodos de 2011 a 2020, mas não podemos deixar de mencionar que, muitas vezes, temos o problema do acesso ao AEE, da permanência e da oferta de um ensino de qualidade. Outrossim, essas são ações ideais que,

embora deveriam estar sendo implementadas na prática, na maioria dos casos, se limitam apenas ao acesso.

TABELA 3 - Diagnóstico da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – estudantes matriculados [2011-2020] ⁶¹

Região	Tipos de Classes	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Norte	Comum	48.377	54.909	60.198	64.162	71.724	76.662	87.898	101.135	110.746	117.528
	Exclusiva	9.554	9.262	8.353	8.036	7.805	7.847	8.081	7.855	6.741	6.544
Total		57.931	64.171	68.551	72.198	79.529	84.509	95.979	108.990	117.487	124.072
Centro-Oeste	Comum	47.032	51.207	55.954	60.330	65.014	68.565	75.286	85.175	85.135	92.394
	Exclusiva	15.568	13.849	15.111	14.736	15.176	15.392	15.103	14.902	13.729	15.295
Total		62.600	65.056	71.065	75.066	80.190	83.957	90.389	100.077	98.864	107.689
Nordeste	Comum	158.830	172.506	180.173	197.638	218.767	232.444	270.342	311.957	341.125	355.470
	Exclusiva	24.128	21.638	19.027	17.325	15.150	14.016	13.237	12.252	11.448	10.421
Total		182.958	194.144	199.200	214.963	233.917	246.460	283.579	324.209	352.573	365.891
Sudeste	Comum	209.713	233.174	241.878	255.906	264.615	282.733	311.902	346.699	378.218	402.657
	Exclusiva	102.229	98.242	95.203	92.316	87.247	82.688	78.031	74.718	71.321	67.292
Total		311.942	331.416	337.081	348.222	351.862	365.421	389.933	421.417	449.539	469.949
Sul	Comum	94.471	108.981	110.718	120.732	130.863	136.082	151.381	169.695	175.581	184.826
	Exclusiva	42.403	56.665	56.727	55.634	54.322	54.943	55.185	56.888	56.923	56.473
Total		136.874	165.646	167.445	176.366	185.185	191.025	206.566	226.583	232.504	241.299
BRASIL		752.305	820.433	843.342	886.815	930.683	971.372	1.066.446	1.181.276	1.250.967	1.308.900

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do INEP (2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020).

A análise dos dados referentes às matrículas de estudantes com deficiência em classes comuns e classes exclusivas⁶² ao longo de uma década (2011-2020) no Brasil revela tendências importantes na transformação da Educação Inclusiva. Um dos destaques mais significativos é o aumento consistente do número de estudantes com deficiência matriculados em *classes comuns*. Este aumento progressivo sugere um movimento contínuo em direção à inclusão educacional no sistema regular de ensino. As políticas educacionais implementadas na última

⁶¹ Faço o levantamento de 2011 a 2020, por conta da minha entrada no doutoramento em 2020. Neste sentido, estou destacando os dados do censo escolar da Educação Básica até 2020.

⁶² Salas comuns são aquelas em que todos os estudantes, sem distinção, têm a oportunidade de aprender juntos, sem segregação. Já as classes exclusivas, como escolas, serviços e salas especializadas, são destinadas a atender estudantes que, supostamente, não têm condições de frequentar as salas regulares da educação básica (Menezes; Simas, 2022).

década têm buscado promover a inclusão nas escolas, porém, ainda enfrentam desafios significativos. Apesar dos avanços normativos, as práticas inclusivas apresentam fragilidades, conforme apontam estudos recentes. A efetivação da inclusão exige mais do que diretrizes, demanda mudanças estruturais, formação docente adequada e recursos acessíveis. Nesse sentido, é essencial avaliar essas políticas para compreender suas limitações e propor melhorias, que garantam um ensino inclusivo, no qual todos os estudantes, independentemente de suas condições, possam ter acesso a uma educação de qualidade e participar plenamente do ambiente escolar.

Paralelamente, observa-se um decréscimo geral no número de estudantes matriculados em *classes exclusivas*. Esta tendência pode indicar uma mudança na percepção e na abordagem da educação especial, com um foco crescente na inclusão em vez da segregação. A redução de matrículas em classes exclusivas pode ser vista como um sinal positivo de que as escolas e os sistemas educacionais estão buscando se adaptar para atender a todos os estudantes em um único ambiente educacional.

Nas regiões Norte, Nordeste e Sudeste, observa-se um aumento significativo nas matrículas de estudantes com deficiência em classes comuns, em contraste com um declínio nas matrículas em classes exclusivas. Este cenário sugere um forte movimento em direção à inclusão educacional, refletindo uma mudança positiva na prática da Educação Especial. A tendência de aumento nas classes comuns indica que mais estudantes com deficiência estão sendo integrados no sistema de ensino regular, alinhando-se com os princípios da educação inclusiva. Ao mesmo tempo, o decréscimo nas classes exclusivas pode ser interpretado como um afastamento das práticas segregacionistas, favorecendo a inclusão e a diversidade no ambiente escolar.

Enquanto, na região Centro-Oeste, apresenta um quadro um pouco diferente. Enquanto há um aumento nas matrículas em classes comuns, indicando um avanço na inclusão, as matrículas em classes exclusivas mostram uma variação, ora aumentando, ora diminuindo. Essa flutuação pode indicar desafios na implementação consistente de políticas de inclusão ou refletir a necessidade de estratégias adaptadas às condições locais e às necessidades específicas dos estudantes.

Por fim, na região Sul, nota-se um aumento contínuo nas matrículas de estudantes com deficiência tanto em classes comuns quanto em classes exclusivas. Este aumento simultâneo pode sugerir que, apesar do progresso na inclusão, ainda existe uma demanda significativa por ambientes educacionais especializados. Isso pode indicar a necessidade de uma prática

equilibrada que reconheça tanto a importância da inclusão no ensino regular quanto a relevância de oferecer opções de educação especializada para aqueles que necessitam.

Portanto, o panorama das matrículas de estudantes com deficiência nas diversas regiões do Brasil reflete um movimento em direção à Educação Inclusiva, mas também destaca diferenças regionais e desafios na implementação de práticas inclusivas. Enquanto algumas regiões mostram um declínio nas matrículas em classes exclusivas, outras ainda apresentam uma demanda por esses ambientes, evidenciando a complexidade e a diversidade das necessidades educacionais no país. Este contexto reforça a necessidade de políticas e práticas educacionais flexíveis e adaptáveis, que possam atender às necessidades de todos os estudantes, promovendo a inclusão sem negligenciar a oferta de recursos e suporte adequados.

TABELA 4 - Diagnóstico da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – estudantes indígenas matriculados [2011-2020]

Região	Tipos de Classes	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Norte	Comum	308	393	486	542	644	726	865	1.079	1.227	1.307
	Exclusiva	51	67	50	68	35	29	23	20	32	32
Total		359	460	536	610	679	755	888	1.099	1.259	1.339
Centro-Oeste	Comum	181	242	353	382	462	482	501	559	605	603
	Exclusiva	46	55	78	82	78	63	87	84	85	87
Total		227	297	431	464	540	545	588	643	690	690
Nordeste	Comum	448	554	639	704	769	826	895	1.065	1.252	1.361
	Exclusiva	28	17	15	9	7	7	11	10	11	7
Total		476	571	654	713	776	833	906	1.075	1.263	1.368
Sudeste	Comum	334	336	343	349	344	353	370	415	447	447
	Exclusiva	81	91	86	82	74	62	66	61	52	52
Total		415	427	429	431	418	415	436	476	499	499
Sul	Comum	271	292	273	353	401	407	445	508	520	535
	Exclusiva	85	133	130	121	109	119	120	113	99	122
Total		356	425	403	474	510	526	565	621	619	657
BRASIL		1.833	2.180	2.453	2.692	2.923	3.074	3.383	3.914	4.330	4.553

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do INEP (2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020).

A análise dos dados sobre as matrículas de estudantes indígenas com deficiência nas classes comuns e exclusivas nas diversas regiões do Brasil, entre 2011 e 2020, revela um panorama complexo da educação inclusiva no país.

Na Região Norte, observa-se um aumento contínuo e expressivo nas matrículas em classes comuns, crescendo de 308 em 2011 para 1.307 em 2020. Este aumento está relacionado

com o avanço da adoção de práticas inclusivas. Neste sentido, as matrículas em classes exclusivas permaneceram relativamente baixas e estáveis, o que pode indicar uma menor dependência de ambientes segregados na região.

Na Região Centro-Oeste, houve um aumento nas matrículas de estudantes com deficiência em classes comuns, atingindo um pico em 2019 e diminuindo ligeiramente em 2020. As matrículas em classes exclusivas, por outro lado, apresentaram variações, mas sem uma tendência clara de aumento ou diminuição, indicando uma persistência em espaços especializados.

A Região Nordeste demonstrou um compromisso significativo com a educação inclusiva, evidenciado pelo aumento consistente nas matrículas em classes comuns, de 448 em 2011 para 1.361 em 2020. Como também, houve um declínio acentuado nas matrículas em classes exclusivas, reforçando a tendência de inclusão na região.

No Sudeste, as matrículas em classes comuns aumentaram modestamente ao longo da década, enquanto as matrículas em classes exclusivas diminuíram, refletindo um movimento gradual em direção a práticas educacionais inclusivas.

A Região Sul apresentou um cenário distinto, com aumentos contínuos tanto em classes comuns quanto em classes exclusivas. Isso pode indicar a coexistência de uma forte demanda por inclusão e, ao mesmo tempo, por ambientes educacionais segregatórios.

Diante do exposto, embora pareça um avanço, um cumprimento no que diz respeito ao acesso escolar, sobretudo, nos estabelecimentos de ensino regular, Sá, Mendes e Brazão (2024, p. 92), destacam que,

Situação essa que merece ser investigada, principalmente sobre a forma que os diagnósticos estão sendo elaborados e se contam com a participação da família e da comunidade, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

Considerando o contexto nacional, o aumento notável nas matrículas de indígenas com deficiência em classes comuns, de 1.833 em 2011 para 4.553 em 2020, sinalizando um avanço expressivo na direção da inclusão educacional no Brasil. Contudo, a persistência de matrículas destes em classes exclusivas em algumas regiões indica a necessidade de uma avaliação contínua das estratégias de inclusão e a importância de adaptá-las às realidades locais. Portanto, os dados refletem um progresso importante na inclusão de estudantes indígenas com deficiência no sistema educacional brasileiro, sobretudo, na Educação Escolar Indígena.

Assim, como bem destaca Sá, Ribeiro e Gonçalves (2023, p. 15):

Promover as condições necessárias para o atendimento escolar dos alunos indígenas com deficiência tem se tornado um grande desafio para o sistema educacional

brasileiro. [...] ocorreu um aumento expressivo no número de matrículas de alunos com deficiências nas escolas indígenas de todas as regiões do Brasil.

No entanto, as variações regionais enfatizam a complexidade da implementação de políticas de educação inclusiva e a necessidade de abordagens diferenciadas que considerem as particularidades de cada região. A educação inclusiva, embora avance, ainda enfrenta desafios, como a necessidade de garantir que a inclusão nas classes comuns seja acompanhada de suporte adequado e efetivo para os indígenas com deficiência. Assim, o aumento das matrículas em classes comuns é um sinal positivo, mas também é um lembrete da necessidade contínua de melhorias qualitativas no sistema educacional para atender a todos.

2.5 Movimento da Educação Inclusiva no Amazonas

A história da Educação Especial no Estado do Amazonas tem seu início ainda das décadas de 1940 até os dias atuais, com as instituições privadas⁶³ como: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada em 1954; Associação de Amigos do Autista no Amazonas (AMA/AM), fundada em 2008; Associação Amazonense de Integração de Pais de Deficientes Mentais (ADEME), fundada em 1987; Associação Pestalozzi do Amazonas; Associação dos Deficientes Físicos do Amazonas (ADEFA), fundada em 1980, entre outras,, que os serviços educacionais especializados deram os primeiros passos (Vinente, 2017, 2022; Lima, 2018).

Na década de 1946, é criado por meio da Lei Estadual nº 1.596, de 05 de janeiro – a Diretoria Geral do Departamento de Educação e Cultura⁶⁴, com finalidade de administrar, coordenar e avaliar as ações educacionais do sistema de ensino do Estado do Amazonas. A secretaria, nos períodos de 1953 a 1991, passou por diversas reestruturações administrativas, alterando sua nomenclatura. Atualmente, a secretaria é denominada de Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Estado do Amazonas (SEDUC/AM)⁶⁵, alteração realizada

⁶³ Para fins de conhecimento sobre as primeiras instituições, os autores Vinente (2017, 2020) e Lima (2018) fazem estes apontamentos dos serviços especializados por meio do setor privado no Estado do Amazonas, que inclusive algumas destas estão em pleno funcionamento na contemporaneidade.

⁶⁴ Em 1953, a secretaria sofreu a primeira alteração em sua nomenclatura, por meio da Lei 12, de 09/05/1953, recebendo o nome de Secretaria de Educação, Cultura e Saúde. Ainda no mesmo ano, recebeu a denominação de Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social, por intermédio da Lei 65, de 21/07/1953. E no ano de 1955, por meio da Lei nº Lei 108, de 23/12/1955, recebe o nome de Secretaria de Educação e Cultura. Nova alteração só ocorreu 46 anos mais tarde, com a Lei 2.032, de 02/05/1991, quando recebe o nome de Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto (Amazonas, site).

⁶⁵ E para fins de padronização do termo ao longo do trabalho, opta-se pela utilização da sigla SEDUC/AM.

por meio da Lei estadual nº 2.600, de 04 de fevereiro de 2000. Neste prisma, compete à secretaria:

Planejamento, coordenação, controle e execução de atividades com vistas a prover todos os recursos necessários, métodos e profissionais gabaritados para oferecer à sociedade serviços educacionais de elevado padrão de qualidade, adequados às diversas faixas etárias e modalidades de Ensino, respeitando as especificidades culturais e preparando os alunos para enfrentarem os desafios mundiais com competência e garantirem sua dignidade e qualidade de vida; formulação, supervisão, coordenação, execução e avaliação da Política Estadual de Educação; execução dos níveis de ensino fundamental e médio e **das modalidades de educação** de jovens e adultos, **especial**, supletivo, rural, profissional e **indígena** (Amazonas, 2000, p. 7, grifo meu).

Diante disso, no fim da década de 1970 e início da década de 1980, o Estado amazonense por meio da SEDUC/AM começa adotar medidas e propor ações educacionais para o atendimento especializados dos estudantes com deficiência da rede pública de ensino estadual. O Amazonas estava acompanhando todas as manifestações e movimentos para uma Educação Especial que considerasse e respeitasse à diferença e assim a criança com deficiência pudesse estudar no ensino regular sem sofrer quaisquer formas de discriminação, preconceito e exclusão no ambiente escolar. Antes da SEDUC/AM iniciar suas primeiras ações, Lima (2018, p. 132) destaca:

A partir de 1972, o atendimento educacional aos alunos com deficiência visual, auditiva e mental foi organizado em classes especiais implantadas em escolas comuns da capital do Estado. Em 1975 o Instituto Montessoriano encerrou sua trajetória e ficou fechado e abandonado durante muitos anos.

O Instituto Montessoriano, ao fechar suas portas para o atendimento especializado, deixou um legado no contexto amazônico amazonense: criação de três classes especiais. Para Lima (2018), isso marcou e inaugurou o processo de escolarização das pessoas com deficiência no contexto regional.

Para dar continuidade das ações do Instituto Montessoriano, em 1975, a SEDUC/AM criou a Coordenação de Programas de Assistência ao Educando Especial, sendo é um marco significativo na história da Educação Especial no estado. Esse passo pioneiro indica um reconhecimento da necessidade de atender às demandas educacionais específicas de indivíduos com deficiência. A criação de uma equipe especializada também demonstra um compromisso com a qualidade e efetivação do ensino oferecido a esse grupo. A prática multidisciplinar

adotada pela coordenação, voltada para a assistência ao estudante com deficiência foi essencial para garantir um atendimento educacional especializado (Lima, 2017).

Em 1976, no cenário amazonense para dar maior atenção as pessoas com deficiência, foi criado o Centro de Triagem e Avaliação Diagnóstica (CETRIDE). A missão desse centro era promover atenção especializada para todos os estudantes com deficiência. Assim sendo, a CETRIDE tornou-se no âmbito estadual uma das primeiras a oferecer um atendimento especializado por equipes multiprofissionais, formados por médicos, pedagogos, professores, fonoaudiólogos e psicólogos (Matos, 2008; Vinente, 2022). Essa equipe multiprofissional realizava “avaliações clínico-educacionais dos estudantes com deficiência matriculados na rede estadual de ensino, sendo estes posteriormente encaminhados às escolas ou classes especiais” (Vinente, 2022, p. 59). A CETRIDE também atendia os pais e familiares destes estudantes com intuito de orientá-los sobre a questão da deficiência destes e prestava serviços formativos para professores da rede de ensino.

Em 1982, são criadas as Escolas Especiais por intermédio do Decreto nº 6.331, de 13 de maio. As Escolas Especiais são as seguintes:

Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos, para o atendimento dos alunos com **deficiência auditiva** (surdos severos e profundos); Escola Estadual Joana Rodrigues Vieira, para o atendimento dos alunos com **deficiência visual** (cegos e com visão subnormal); Oficina Pedagógica Diofanto Monteiro, para atendimento dos alunos com **deficiência mental**, maiores de 14 anos, na profissionalização de nível básico (Lima, 2017, p. 136).

Salienta-se que o atendimento especializado, nesse período, era voltado para as pessoas com deficiência auditiva, visual e mental. Por isso, que as escolas criadas no âmbito da SEDUC/AM eram voltadas para destes públicos. O atendimento especializado não era amplo e nem para todos.

A partir de 1997, o Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM) aprova a Resolução CEE/AM nº 99/1997, que estabeleceu normas regulamentar para implantação do regime instituído pela LDBEN, acerca do sistema de ensino amazonense. Uma das questões presentes no texto diz respeito ao atendimento para os estudantes com deficiência, “respeitado o direito a tratamento especializado, inclusive por órgão próprio do Sistema de Ensino, quando for o caso” (Amazonas, 1997, art. 14). De acordo com esta resolução, o atendimento educacional especializado deve ser para todos, sem distinção, a partir dessa resolução o

atendimento é ampliado. Como vimos anteriormente, as Escolas Especiais só atendiam uma parcela do público-alvo da Educação Especial.

No ano de 2007, o governo do Amazonas aprovou o Plano Plurianual (PPA) para os períodos de 2008 a 2011. Este documento para campo da Educação Especial destacou a importância de “assegurar a universalização da cobertura e a garantia de direitos e acesso para serviços, programas e projetos direcionados aos segmentos da população em situação de vulnerabilidade social” (Amazonas, 2007, meta 14), ou seja, a elaboração das ações assistenciais, sociais e educacionais para que possam implementar e fortalecer a promoção social para as pessoas com deficiência e demais sujeitos que estejam em situação de risco social, tornou-se pauta importante para o Amazonas.

Neste prisma, em 2008, a SEDUC/AM e o CEE/AM, aprovaram o Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM)⁶⁶, materializada por meio da Lei nº 3.268, de 07 de julho de 2008a. O respectivo plano foi elaborado em consonância com a CRFB/88, a Constituição do Amazonas, a LDBEN, o PNE e o PPA/AM 2008-2011 (Brasil, 1988, 1996, 2001; Amazonas, 1989, 2007). A construção do PEE/AM para o Amazonas foi um marco coletivo, pois diversos segmentos da sociedade participaram do processo construtivo do plano. O foco do respectivo documento é “o homem, o meio, sua identidade amazônica, priorizando o desenvolvimento sustentável e sua educação na perspectiva do direito público subjetivo, para a conquista plena da igualdade, da fraternidade, da paz e da justiça social” (Amazonas, 2008b, p. 13).

No cerne do documento, a Educação Especial é entendida como uma ação educacional formal que deve ser ofertada para os estudantes com deficiência, pois “necessitam de atendimento educacional específico complementar ou suplementar à sua escolarização” (Amazonas, 2008b, p. 65). O PEE/AM levou em consideração os parâmetros da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que aponta a necessidade da ampliação desse atendimento, preferencialmente, em classes regulares. Para assegurar e garantir o direito à educação e um ensino de qualidade para esta demanda, este documento estabeleceu 44 (quarenta e quatro) objetivos-metas para serem alcançado ao longo do período decenal.

Somente a partir de 2012, o CEE/AM veio estabelecer de forma tardiamente as normas regulamentares para a oferta da Educação Especial no sistema de ensino do Estado do Amazonas. A elaboração desta norma reguladora se deu por meio da homologação da Resolução CEE/AM nº 138/2012, pois o CEE/AM compreendia que eram necessários atentar

⁶⁶ Atualmente, o PEE/AM encontra-se em vigor por meio da Lei nº 4.183/2015.

os arts. 58 a 60 da LDBEN, o Parecer CNE/CEB nº 17/2001, a Resolução CNE/CEB nº 04/2010, o Decreto nº 7.611/2011, bem como o art. 14 da Resolução CEE/AM nº 99/1997 (CEE/AM,1997, 2012; Brasil, 1996, 2011; CNE/CEB, 2001, 2010). O parágrafo primeiro do art. 1º expressa que:

É dever constitucional do Poder Público a oferta de Educação Especial na Educação Básica, tendo início na faixa etária de 0 a 5 anos, durante a Educação Infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando os serviços de Educação às pessoas com Deficiência, Transtorno do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de Atendimento Educacional Especializado (Amazonas, 2012, art. 1º parágrafo 1º).

Neste prisma, a Educação Especial perpassa por todos os níveis, etapas e modalidades da Educação Básica, assim como destaca a LDBEN e demais documentos que preconizam o atendimento adequado para estes estudantes, pois devem ser pautados nos seguintes princípios: a dignidade da pessoa humana e do direito individual, a busca pela identidade e o reconhecimento das suas diferenças e o preparo para a cidadania.

Para reafirmar o que foi expresso pela Resolução CEE/AM nº 138/2012, sobre a Educação Especial, o Poder Executivo Estadual, promulgou a Lei nº 153, de 15 de maio de 2013, que estabeleceu normas que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais das pessoas com deficiência, reconhecendo o direito de inclusão nas escolas no Estado do Amazonas. Assim, fica expresso que a inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional público e/ou privado, “[...] como modalidade educativa que abranja a educação infantil, ensino fundamental e médio, educação de jovens e adultos, ensino técnico, habilitação e reabilitação profissionais e ensino superior com currículos, etapas e exigências de titulação próprias” (Amazonas, 2013, art. 2º). Sendo assim, a inclusão das pessoas com deficiência na rede de ensino se torna obrigatória.

Em 2015, o CEE/AM, aprovou o novo Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas (PEE/AM) para vigência decenal, por intermeio da Lei nº 4.183, de 26 de junho de 2015. O PEE/AM tem como diretrizes: a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; a melhoria da qualidade do ensino; a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; a promoção ao princípio da gestão democrática da educação pública; a promoção humanística, cultural, científica e tecnológica do Estado; o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação pública, resultantes

das receitas orçamentárias, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade e a valorização dos profissionais de educação (CEE/AM, 2015a).

No que tange à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva preconizada no PEE/AM, a meta 4 tem como objetivo universalizar o acesso e a permanência da população entre 4 a 17 anos das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação à educação básica, assegurando o AEE, preferencialmente, nos estabelecimentos de ensino regular “com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (Amazonas, 2015b, p. 52). Para que se alcance a respectiva meta, foi estabelecido 21 (vinte e uma) estratégias para se alcançar os 100% da meta proposto pelo PEE/AM.

Diante do exposto, sintetizaremos, por meio da tabela a seguir, a estatística de matrículas de estudantes com deficiência na Educação Básica nos períodos de 2011 a 2020.

TABELA 5 - Diagnóstico da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – SEDUC/AM [2011-2020]

Tipos de Classes	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Comum	5.381	7.090	7.543	8.265	9.243	10.380	12.344	14.644	16.139	18.010
Exclusiva	2.761	2.888	2.609	2.592	2.496	2.684	2.812	3.006	2.882	2.929
Total	8.142	9.978	10.152	10.857	11.739	13.064	15.156	17.650	19.021	20.939

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do INEP (2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020).

Considerando a tabela em questão, observa-se um aumento constante nas matrículas em classes comuns, de 5.381 em 2011 para 18.010 em 2020. Este crescimento contínuo indica que o Estado tem buscado cumprir o dever para com a Educação Inclusiva no contexto amazônico amazonense. Este aumento pode ser atribuído a uma série de fatores, incluindo políticas públicas mais voltadas para a inclusão, maior conscientização sobre os direitos das pessoas com deficiência e uma mudança na mentalidade social e educacional que favorece ambientes de aprendizagem inclusivos.

No que diz tange às matrículas em classes exclusivas apresentaram oscilações ao longo da década, com um leve aumento no período, passando de 2.761 em 2011 para 2.929 em 2020. Essa variação nos demonstra, assim como acontece no contexto nacional, embora haja um movimento em direção à inclusão escolar ainda existe práticas excludentes e segregadora nos ambientes escolares. Logo, a persistência de matrículas em classes exclusivas indica os desafios

no sistema de ensino regular em adaptar-se completamente às necessidades de todos os estudantes com deficiência.

Deste modo, o aumento geral no número total de matrículas, de 8.142 em 2011 para 20.939 em 2020, demonstra uma crescente inclusão de estudantes com deficiência no sistema educacional. Este aumento sugere que mais famílias estão buscando educação para seus filhos com deficiência, e que o sistema educacional está se tornando mais acessível e receptivo às suas necessidades. Esses dados destacam a importância de continuar a desenvolver e aprimorar recursos e estratégias pedagógicas para atender a todos os estudantes, independentemente de suas habilidades. Isso inclui formação de professores, adaptação de currículos e disponibilização de recursos adequados para garantir que a inclusão seja não apenas numérica, mas também efetiva e qualitativa.

Desse total de estudantes com deficiência matriculados na Educação Básica, apresentamos na tabela a seguir o quantitativo de estudantes indígena com deficiência matriculados no ensino regular no Estado do Amazonas.

TABELA 6 - Diagnóstico da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - estudantes indígenas – SEDUC/AM [2011-2020]

Tipos de Classes	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Comum	101	126	138	174	197	230	293	400	417	434
Exclusiva	43	54	39	50	18	12	7	6	20	20
Total	144	180	177	224	215	242	300	406	437	454

Fonte: Elaboração própria com base nos dados INEP (2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020).

A tabela em questão apresenta dados estatísticos relativos ao número de estudantes indígenas matriculados em classes de Educação Especial/Inclusiva na Secretaria de Educação do Amazonas (SEDUC/AM) ao longo de um período de 10 anos. A tabela é dividida em duas categorias, a saber: ‘Comum’ e ‘Exclusiva’. As classes ‘Comum’ referem-se aos estudantes indígenas matriculados em escolas regulares, onde recebem atendimento educacional especializado conforme suas necessidades. As classes ‘Exclusiva’ englobam os estudantes indígenas que estão matriculados em escolas ou classes específicas de Educação Especial, recebendo atendimento individualizado e adaptado às suas necessidades.

Os resultados indicam um aumento gradual no número total de estudantes indígenas matriculados em classes de Educação Especial/Inclusiva na SEDUC/AM ao longo do período analisado. Os dados mostram um crescimento consistente nas matrículas em classes “Comum”, passando de 101 estudantes em 2011 para 434 estudantes em 2020. Isso sugere uma maior

preocupação com a inclusão e o atendimento adequado desses estudantes nas escolas regulares. Por outro lado, as matrículas em classes “Exclusiva” apresentaram flutuações ao longo dos anos, com um declínio significativo em 2015 e 2016, seguido de um aumento gradual nos anos subsequentes, alcançando 20 estudantes em 2019 e 2020. Isso é preocupante quando falamos de inclusão.

Esses resultados refletem uma tendência no avanço da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no contexto educacional indígena do Amazonas. O aumento das matrículas em classes “Comum” indicando que as políticas estão promovendo o acesso escolar, respeitando as particularidades culturais e necessidades educacionais especiais dos estudantes indígenas com deficiência, pelo menos em tese. Entretanto, os dados também apontam para desafios contínuos no campo da inclusão educacional indígena, destacando a importância de melhorias nas políticas e práticas inclusivas para atender efetivamente a todos os estudantes indígenas com deficiência. A análise dos dados reforça a necessidade de aprimorar as intervenções e políticas educacionais inclusivas, garantindo que os estudantes indígenas com deficiência tenham acesso a uma educação de qualidade e adequada às suas necessidades específicas.

Sá e Cia (2015, p. 51), destacam que:

Com relação às matrículas, nos quatro anos estudados, constatou-se que houve um crescimento significativo do número de alunos indígenas com deficiência matriculados nas escolas indígenas [...]. Por outro lado, embora tenha havido este aumento dos alunos com deficiência incluídos no ensino regular, este acréscimo não parece refletir em ações ou nas políticas públicas educacionais.

É importante destacar que a geração e análise contínua de dados são fundamentais para monitorar o progresso das ações educacionais inclusivas e direcionar futuras estratégias e políticas educacionais no âmbito indígena do Amazonas. Essa análise buscou contribuir para a compreensão do cenário educacional, ressaltando as conquistas alcançadas e os desafios a serem enfrentados na busca por uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os estudantes indígenas com deficiência.

2.6 O processo de inclusão escolar nas escolas de Manaus

A discussão sobre a Educação Especial na cidade de Manaus amazonense está intrínseca ao processo histórico-político da educação como um todo. Por isso, realizaremos uma breve historicização desse processo, destacando alguns pontos importantes para nosso debate.

Para abordarmos este assunto temos como referências nos estudos de Maria Almerinda de Souza Matos (2013) obra **Cidadania, Diversidade e Educação Inclusiva: um diálogo**

entre a teoria e a prática na rede pública municipal de Manaus; Samuel Vinente, que realizou os respectivos estudos: **Política e Organização Pedagógica do Serviço de Atendimento Educacional Especializado em Manaus**, dissertação de mestrado defendida em 2017, pela Universidade Federal de São Carlos e o livro **Educação Especial em Manaus: história, política e serviços**, livro publicado pela Editora EDUA em 2022. E a tese de Osmarina Guimarães de Lima intitulada **Relação entre a rede municipal de ensino e o Terceiro Setor para a escolarização das Pessoas com deficiência em Manaus/AM**, tese defendida em 2018, pela Universidade Federal do Amazonas. Os estudos dos respectivos autores fazem resgate histórico do processo de implantação e implementação da Educação Especial na cidade de Manaus (Matos, 2008; Vinente, 2017, 2022; Lima, 2018).

Segundo Matos (2008), Vinente (2017, 2022) e Lima (2018), os primeiros atendimentos especializados para as pessoas com deficiência em Manaus deram-se ainda nos anos de 1892, por meio da Unidade Educacional Euclides da Cunha, em âmbito estadual. É a partir da década de 1970, quando há uma efervescência dos movimentos sociais, associações e organizações governamentais e não governamentais pró-educação especial no contexto internacional, nacional e local. Assim, como no contexto nacional e estadual, a Educação Especial antes da década de 1970 não era de responsabilidade do poder público, em Manaus não era diferente. A Educação Especial num primeiro momento era de responsabilidade do setor privado, após o citado período, é que o Estado começa a incluir nas suas agendas a discussão da Educação Especial. Logo, como forma de centralizar essas ações, nesse mesmo período, é criado a Secretaria de Desenvolvimento Comunitário (SEDECO)⁶⁷, a qual tinha como competência para gerir questões como Assistência Social, Abastecimento, Saúde, Promoção-Desporto e Turismo, Administração de Bairros e Distritos e Corpo de Bombeiros, inclusive a Educação e o Ensino.

Em 1974, a estrutura administrativa municipal passou por uma reestruturação e foi criada uma secretaria específica para coordenar as questões da educação e do ensino. Por isso, a Lei municipal nº 1175, de 03 de maio de 1974, criou a Secretaria da Educação, da Cultura e do Bem-estar Social (SEBEM)⁶⁸. Atualmente denominada Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED/Manaus)⁶⁹. Segundo Lima (2018, p. 147), nesse mesmo período foram

⁶⁷ Foi criada por meio da Lei municipal nº 1.094/1970.

⁶⁸ Lei municipal nº 1.240 de 20 de novembro de 1975, dá nova redação aos artigos 13 e 16 da Lei municipal nº 1.094 de 21/10/1970 com redação dada pela Lei municipal nº 1.175 de 03/05/1974, criando a Secretaria Municipal de Educação e Cultura/SEMEC.

⁶⁹ Para padronização do termo neste trabalho utilizaremos SEMED/Manaus, pois a mesma foi criada através da Lei municipal nº 2000, de 28 de janeiro de 1989.

criadas “as duas mais antigas instituições filantrópicas que atendem as pessoas público-alvo da Educação Especial: APAE e Associação Pestalozzi”, a qual estão em funcionamento na atual conjuntura, ambas instituições são do setor privado.

No campo público, a cidade Manaus passou a contar com os serviços da CETRIDE, criada em 1976, para atender estudantes com deficiência, como bem salientam Matos (2008) e Vinente (2022).

Essa triagem era desenvolvida mediante um convênio entre a Prefeitura de Manaus e o Governo do Estado do Amazonas. Os estudantes que estavam nas classes especiais ou que precisavam de um atendimento educacional, mas não possuíam uma súpula pedagógica, eram encaminhados ao CETRIDE pela Seção de Educação Especial (Vinente, 2022, p. 64).

A CETRIDE era formada por profissionais de várias áreas do conhecimento, sendo composta por médicos, psicólogos, pedagogos, professores e fonoaudiólogos. Esta equipe multidisciplinar tinha que realizar avaliações clínicas-educacionais das pessoas com deficiência para poder encaminhá-los para escolas e/ou classes especiais (Matos, 2008; Vinente, 2022). A partir da década de 1990, no âmbito municipal, sobretudo do Poder Público Municipal, a Educação Especial começa a ganhar espaço, vez e voz nas políticas públicas municipal.

Em 05 de abril de 1990, o Poder Executivo promulgou a Lei Orgânica do Município de Manaus (LOMAN). Dispositivo legal que rege a vida política, econômica, social e educacional de uma cidade. Por isso, sua elaboração esteve em consonância com a CRFB/88 e com a Constituição Estadual do Amazonas. No que tange à educação, conforme o art. 8º, inciso VIII, compete ao município “manter, com cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de alfabetização e de educação pré-escolar e o ensino fundamental (Manaus, 1990, art. 8º, inciso VIII). No que tange à Educação Especial, na seção II – Da Educação, art. 354, parágrafo 2º, fica destinado à aplicação dos “recursos orçamentários destinados à educação, o Município aplicará, por ano, no mínimo, 10% na educação pré-escolar, 5% na educação da área rural e **três por cento na educação especial**” (Manaus, 1990, art. 354º, parágrafo 2º, grifo nosso), isto é, a Educação Especial passa fazer parte das ações estratégicas do município. Salienta-se que, a LOMAN, no ano de 2010, sofreu um acréscimo em sua redação, ficando assim: art. 347, inciso II, preconiza que o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência e superdotados, preferencialmente na rede regular

de ensino”⁷⁰ (Manaus, 1990, art. 347º, inciso II). É atribuído ao Poder Público Municipal a responsabilidade em atender os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Um ano após a promulgação da LOMAN, a Educação Especial foi implementada por intermédio da Lei municipal nº 50, de 04 de janeiro de 1991, no âmbito da SEMED/Manaus. Segundo o art. 2º da citada lei, “A Educação Especial de que trata o CAPUT do art. 1º, será voltada para atender as pessoas portadoras de deficiência visual, auditiva, mental, as infradotadas e as superdotadas, e aquelas que apresentem distúrbios de comportamentos” (Manaus, 1991, art. 2º).

Nesse mesmo ano é “[...] criado o Núcleo de Educação Especial, tendo como objetivo coordenar, orientar, acompanhar, controlar e avaliar a execução dos Programas de Educação Especial na rede municipal de Manaus” (Lima, 2018, p. 148). A SEMED/Manaus, por meio desse núcleo, tinha como objetivo de acompanhar as ações municipais de Educação Especial. De acordo com a autora, o “Núcleo acompanhou a Educação Especial em 06 (seis) escolas municipais, totalizando treze turmas e 155 alunos com deficiência mental educável” (Lima, 2018, p. 148). A finalidade deste núcleo era oferecer serviços especializados avaliando os estudantes com deficiência para poder posteriormente encaminhar para escolas e/ou classes especiais, conforme suas especificidades e necessidade e de atendimento. Portanto, nos períodos de 1989 a 1992, a SEMED/Manaus “atendeu as modalidades de Pré-escolar, Alfabetização, Supletivo e Educação Especial, atingindo um crescimento médio anual de 40% de matrículas” (Matos, 2008, p. 99). Logo, no que tange aos dados estatísticos de Educação Especial, Matos (2008), as matrículas dos estudantes com deficiência no sistema de ensino da rede pública municipal só vieram ocorrer entre os anos de 1991 e 1992, havendo com 246 e 234 matrículas estudantes com deficiência, respectivamente.

Na década de 1994, o Estado por meio do MEC ao publicar a primeira Política de Educação Especial, que buscou estabelecer um parâmetro para a integração⁷¹ das pessoas com deficiência na rede de ensino tanto estadual quanto municipal. Neste sentido, o Poder Público Municipal para atender as orientações e os parâmetros desta política, em 1996, criou e organizou o Conselho Municipal de Educação de Manaus (CME/Manaus), por via da Lei municipal nº 377, de 18 de dezembro. O CME/Manaus é “órgão normativo, consultivo e de liberação superior, vinculado à Secretaria Municipal de Educação e subordinado ao Chefe do

⁷⁰ Redação incorporada por meio da Emenda à LOMAN nº 66, de 22 de junho de 2010.

⁷¹ Integração, termo utilizado na primeira Política de Educação Especial de 1994, refere-se ao processo educacional que busca a inserção de estudantes com deficiência em classes regulares de escolas comuns. O princípio da integração promove a ideia de que os estudantes com deficiência devem ter a oportunidade de participar do mesmo ambiente educacional que seus pares sem deficiência (Brasil, 1994).

Poder Executivo Municipal” (Manaus, 1996, art. 1º). Inclusive tem competência para deliberar sobre questões educacionais como a Educação Especial em Manaus. Com a criação do CME/Manaus, a Educação Especial ganhou um espaço para fomentar e debater questões de implementação da Política de Educação Especial na rede de ensino da cidade de Manaus. O CME/Manaus, a partir de então, elaborou e homologou diversas resoluções como veremos a seguir, para nortear as ações pedagógicas e o atendimento especializado voltados para o público-alvo da Educação Especial.

Como a SEMED/Manaus não tinha um centro de triagem para atender suas demandas da Educação Especial, encaminhava para o CETRIDE⁷² vinculado ao Estado do Amazonas. Neste sentido, para oferecer um serviço de qualidade no âmbito da rede de ensino municipal, em 1997, foi criado o Serviço de Avaliação Diagnóstica da Educação Especial (SADEM). Este serviço era responsável pelas questões da Educação Especial, pois, conforme Vinente (2022, p. 64), a missão da SADEM era de “avaliar e diagnosticar os estudantes para o atendimento nos serviços de Educação Especial e Ensino Fundamental da rede municipal de ensino”.

E para dar maior segurança e fazer cumprir os direitos das pessoas com deficiência acerca do direito à educação na cidade de Manaus. O CME/Manaus regulamentou a implantação da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino, por meio da Resolução CME nº 04, de 05 de março de 1998a. Esta resolução além de implementar o ensino infantil, também incorporou no seu art. 13 “[...] o atendimento aos portadores de necessidades especiais, respeitando o direito a atendimento especializado, inclusive por órgão próprio do Sistema de Ensino, quando for o caso” (Manaus, 1998a, art. 13). Neste mesmo ano, o CME/Manaus homologou outro documento, a Resolução CME nº 5⁷³, de 16 de abril de 1998, que regulamentou a implementação da LDBEN, ou seja, implementação do Sistema Municipal de Educação a partir de 1999. Conforme seu art. 25, a “A Educação Especial, modalidade da educação escolar, será oferecida **preferencialmente em classes comuns da rede regular de ensino** para alunos portadores de necessidades especiais” (Manaus, 1998b, art. 25, grifo nosso). Isto é, os estudantes com deficiência terão o direito assegurado para um atendimento

⁷² Essa triagem era desenvolvida mediante um convênio entre a Prefeitura de Manaus e o Governo do Estado do Amazonas. Os estudantes que estavam nas classes especiais ou que precisavam de um atendimento educacional, mas não possuíam uma *súmula pedagógica*, eram encaminhados ao CETRIDE pela Seção de Educação Especial (Vinente, 2022, p. 64, grifo do autor).

⁷³ Esta resolução foi alterada pela Resolução CME nº 06/2010.

educacional especial em classes, escolas ou serviços especializados, quando não seja possível sua inclusão em classes comuns conforme prevê este dispositivo.

Em 26 de novembro de 1998, o Poder Executivo Municipal sancionou a Lei n 452/1998, que criou a Escola Municipal de Educação Especial José Salomão Schwartzman⁷⁴. Com a criação e funcionamento desta escola, houve uma ampliação e universalização do acesso, da permeância e do ensino para as pessoas com deficiência (Manaus, 1998c). Os serviços e atendimentos especializados pela escola buscava cumprir as orientações das Resoluções CME n° 04/1998 e n° 05/1998 (Manaus, 1998a, 1998b), que preconizava que o sistema de ensino da rede pública deve prever um atendimento especializado para as pessoas público-alvo da Educação Especial no sistema de ensino municipal.

Em 1999, é criado o Sistema Municipal de Ensino, por meio da Lei municipal n° 512, de 13 de dezembro. Por isso, no que tange à Educação Especial, há um avanço no tocante ao direito das pessoas com deficiência, destina um capítulo exclusivo para a Educação Especial, especificamente, com os artigos 33 ao 36. A inclusão dessa questão no dispositivo do município “visa à prevenção, ao ensino, à reabilitação e à integração de pessoas com necessidades especiais mediante a utilização de recursos pedagógicos, tecnológicos e educacionais específicos” (Manaus, 1999, art. 33). O Poder Público Municipal buscou cumprir as normativas jurídicas e as orientações expressas nos documentos oficiais do governo federal para atender os estudantes com deficiência no sistema de ensino regular, como também autorizou o funcionamento de instituições privadas para o mesmo fim. Não obstante, estas instituições também são autorizadas para receber apoio técnico e financeiros.

Levando em consideração as primeiras ações do Poder Público Municipal no sentido de elaborar medidas para promover o acesso, a permanência e o ensino para o público-alvo da Educação Especial, apresentamos um breve censo escolar sobre a Educação Especial no sistema de ensino da rede municipal nos períodos de 1991 a 1999.

TABELA 7 - Censo Escolar – Educação Especial SEMED/Manaus [1991 a 1999]

1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
429	506	97	210	587	693	688	422	472

Fonte: Lima (2018, p. 149).

De acordo com esta tabela, o Censo Escolar da Educação Especial realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), no período de 1991 a 1999, revela informações importantes sobre o crescimento das matrículas de estudantes na modalidade de

⁷⁴ Em 2004, extinta por meio da Lei n° 452, de 26 de novembro.

Educação Especial nesse contexto específico. Estamos falando ainda de uma educação excludente, onde esta demanda é atendida fora do contexto regular da Educação Básica. Há uma construção de um pensamento rumo a Educação Inclusiva. Observa-se que as matrículas de estudantes em Educação Especial apresentaram variações significativas ao longo do período analisado. Em 1991, registrou-se um total de 429 matrículas, o que indica uma quantidade significativa de estudantes atendidos nessa modalidade educacional no início do período estudado. No ano seguinte, em 1992, houve um aumento para 506 matrículas, sinalizando um possível incremento nas políticas e ações voltadas para a inclusão e atendimento dos estudantes com deficiência na rede municipal de ensino de Manaus.

Entretanto, em 1993, observa-se uma queda drástica no número de matrículas, reduzindo para apenas 97 estudantes. Essa diminuição acentuada pode ter sido influenciada por diversos fatores, como possíveis mudanças nas políticas educacionais, questões orçamentárias ou até mesmo questões relacionadas à identificação e atendimento dos estudantes com deficiência. Nos anos subsequentes, o cenário apresenta variações significativas nas matrículas, sem uma tendência clara de crescimento ou decréscimo contínuo. Em 1995, as matrículas saltam para 587 estudantes, mas, em 1996, ocorre uma elevação ainda mais expressiva, com 693 estudantes matriculados na Educação Especial. Essa expansão pode ter sido reflexo de ações e programas implementados para aumentar o acesso e a inclusão desses estudantes na rede de ensino municipal.

A partir de 1997, nota-se uma tendência de declínio no número de matrículas, caindo para 688 em 1997, 422 em 1998 e, finalmente, 472 em 1999. Essa diminuição pode ser resultado de uma série de fatores, incluindo ações educacionais em constante mudança, realocação de recursos, aspectos socioeconômicos ou até mesmo mudanças nas formas de identificação e atendimento de estudantes com deficiência.

Portanto, a análise dos dados do Censo Escolar da Educação Especial SEMED/Manaus de 1991 a 1999 evidencia uma realidade dinâmica e complexa. O cenário das matrículas de estudantes com deficiência mostra-se perceptivo a variáveis e políticas em constante transformação. Esses resultados reforçam a importância da geração sistemática de dados e do acompanhamento contínuo das políticas educacionais, permitindo avaliações mais aprofundadas e direcionadas para o aprimoramento da Educação Especial na região de Manaus. Ou seja, estes dados nos mostram que a capital amazonense vinha acompanhando o movimento da Educação Especial que estava acontecendo a nível mundial e nacional logo no início da década de 1990. Cabe salientar que, este movimento ainda não era da inclusão escolar, e sim, o da integração, pois os estudantes eram atendidos em escolas e classes especiais. Isto é, este

movimento a partir dessa década só ganhava força e avançando sua implantação e implementação da integração escolar por todo o Brasil. Sobre a variação do número de matrícula, Lima (2018) afirma que isso está relacionado com a dinâmica política da década de 1990.

Esse período foi marcado por mudanças nas políticas educacionais, como a aprovação da LDB/1996, e na organização do financiamento da educação, com a implantação de fundos específicos voltados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. A reestruturação dos órgãos nacionais responsáveis pela Educação Especial, no âmbito do governo federal, também ocorre com maior impacto nessa década. Essas reestruturações foram movidas por discursos e propostas polarizados sobre o papel do Estado na organização econômica e sobre a função do Poder Público nas áreas sociais [...]. Destacando-se que essas medidas resultaram, principalmente, da Reforma do Estado brasileiro, na mesma década (Lima, 2018, p. 149).

Então, essas mudanças no campo político educacional estão relacionadas com vários acontecimentos no cenário nacional e estadual, como, por exemplo, as promulgações da CRFB/88 e da Constituição Estadual do Amazonas de 1989, sanções de leis e decretos, e as homologações de Pareceres e Resoluções nacionais e estadual, supracitados anteriormente.

Em 2001, SEMED/Manaus passa por uma nova reestruturação⁷⁵, com isso, a secretaria passa a contar com 4 (quatro) Distritos Educacionais (Norte, Leste, Sul e Oeste)⁷⁶. Esta reestruturação para efeito de planejamento a desconcentração urbana e agilidade administrativa educacionais. Logo, o objetivo do Poder Executivo Municipal era “descentralizar as atividades pedagógicas, administrativas e financeiras da Rede Municipal de Ensino, proporcionando um melhor atendimento às escolas e centros de educação infantil, bem como à comunidade em geral” (Vinente, 2017, 84). Assim, a SEMED/Manaus por meio dos Distritos Educacionais poderia ter melhor compreensão da realidade escolar dos estudantes com deficiência incluídos na rede de ensino de cada zona da cidade Manaus, buscando promover ações pedagógicas para dar melhor atendimento e apoio conforme suas demandas.

Em 2003, a SEMED/Manaus dispõe sobre procedimentos e orientações a serem observados para oferta da Educação Especial no Sistema de Ensino Municipal a partir de 2003, aprovado pela Resolução CME nº 05, de 18 de dezembro. Este documento instituiu “as diretrizes para Educação Especial do Sistema de Ensino Municipal de Manaus, em consonância com as determinações da Lei 9.394/96, da Resolução nº 02 de 11 de setembro de 2001 – CNE/CEB, Resolução nº 05 e o Ato de Criação Lei nº 050/91” (Manaus, 2003, art. 1º). O município compreende que é dever do poder público municipal assegurar os serviços de

⁷⁵ Ver Lei nº 590, de 13 de março de 2001.

⁷⁶ Em 2004, a SEMED/Manaus passou a contar com dois Distritos Educacionais, totalizando seis, conforme a lei 776/2004.

Educação Especial para todas as pessoas com deficiência, pois este cumprimento está expresso constitucionalmente, sendo que a Educação Especial se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:

- I - a dignidade da pessoa humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção social;
- II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem como base para a constituição e ampliação de valores;
- III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e usufruto de seus direitos (Manaus, 2003, art. 4º, incisos I, II e III).

Em 2007, é criado Complexo Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo, por meio da Lei nº 1.102, de 09 de março de 2007a, que ficou localizado na rua Amazonas, s/n, no bairro do Parque Dez de Novembro. O Complexo ficou sob a fiscalização da SEMED/Manaus, a qual tinha a competência para fazer todo acompanhamento das atividades deste. Para tanto, Matos (2008, p. 115) destaca que, para atender as orientações da Política de Educação Especial nacional, “a principal meta do Complexo Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo é a realização de ações que possam desenvolver as potencialidades das pessoas com necessidades especiais e a sua inclusão na sociedade”. Assim, o Complexo promoveu e viabilizou ações essenciais para o processo de reconhecimento da diferença e da inclusão desta demanda no contexto social, político e educacional. Portanto, para que houvesse uma execução de qualidade de suas ações, foram oferecidos os seguintes serviços:

- Núcleo de Formação e Monitoramento; Assessoramento às escolas inclusivas; Promoção e realização de cursos específicos; Implementação e acompanhamento as escolas de referência.
- Núcleo Clínico; Avaliação e Diagnóstico; Desenvolvimento de Projetos de Estimulação Essencial de zero a 3 anos; Estimulação de aprendizagem de 4 a 6 anos; Atendimentos específicos; Fonoaterapia; Psicológico; Psicopedagógico; Terapia Ocupacional; Assistência Social para crianças e famílias; Atendimento médico-clínico e neurologista; Atendimento odontológico; Avaliação audiométrica.
- Núcleo Pedagógico; Ensino Fundamental (1ª a 4ª série); EJA Especial; Educação Física adaptada, esporte e lazer.
- Núcleo de Oficinas Profissionalizantes; Oficinas Pedagógicas com adolescentes acima de 14 anos; oficinas de trabalho para estudantes acima de 14 anos (Matos, 2008, p. 115).

Estes pontos elencados possibilitaram aos estudantes com deficiência a oportunidade de ser atendido conforme suas necessidades, promovendo sua interação socioeducacional e sua inserção no mundo do trabalho. Neste mesmo ano, no âmbito do Complexo é criada a Escola

Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo, por intermédio da Lei nº 1.138, de 17 de agosto de 2007b. Em relação a esta questão, Vinente (2020, p. 991) informa que:

Com a transformação do SADEM no Centro Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo (CMEE) essas escolas foram extintas. Sendo assim, o Centro passou a congrega os profissionais oriundos delas, passando a ser o único local a ofertar os serviços de Educação Especial em âmbito municipal. Posteriormente, o Centro deixa de ser uma escola especial e passa a dar suporte aos estudantes da rede municipal de ensino, mantendo as oficinas pedagógicas.

Com processo de movimento da Educação Inclusiva no contexto nacional, o Brasil ao lançar a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no ano de 2008. O governo municipal, para alinhar suas ações com a do governo federal, buscou seguir as prescrições dos dispositivos legais e orientações dos documentos oficiais sobre a educação inclusiva.

Em 2010, o Poder Público Municipal publicou a Lei nº 1.495, de 26 de agosto de 2010, que reconhece a pessoa com autismo como pessoa com deficiência, para fins de fruição dos direitos assegurados pela LOMAN e o inclui no processo da educação inclusiva. Este dispositivo é um avanço para a garantia e do reconhecimento deste como público-alvo da Educação Especial. Deste modo, o estudante com autismo, a partir de então, passou a fazer parte dos dados estatísticos do sistema de ensino, tendo seu direito de escolarização assegurados para estudarem em todas as modalidades, etapas e níveis da Educação Básica (Vinente, 2017, p. 106).

Neste prisma, a partir de 2011, é instituído os procedimentos e orientações para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Manaus, por intermédio da Resolução CME nº 10, de 28 de julho. Salientando que “os serviços educacionais especializados sempre que se evidencie a necessidade desse atendimento, mediante avaliação multiprofissional realizada pelo setor competente da SEMED e interação com a família e a comunidade” (Manaus, 2011, art. 3º, *ipsis litteris*).

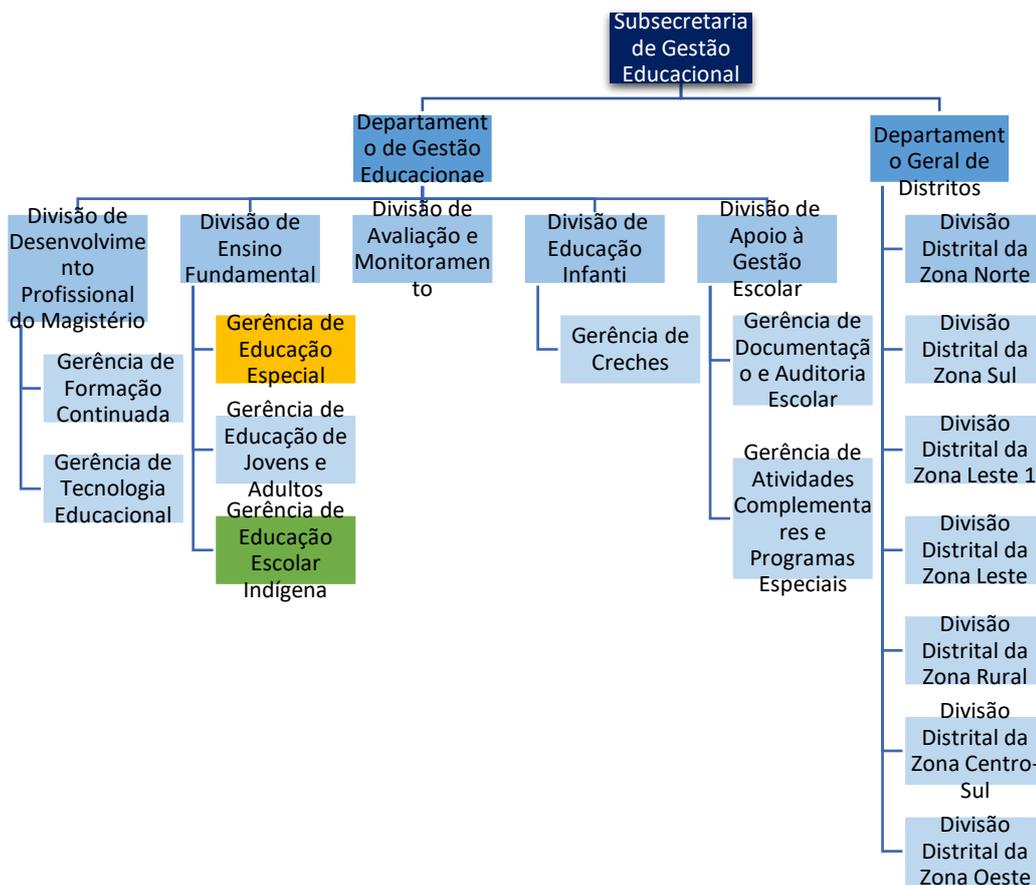
A resolução indica que os serviços educacionais especializados devem ser oferecidos sempre que for identificada a necessidade desse suporte, por meio de uma avaliação realizada por profissionais de diferentes áreas competentes dentro da SEMED/Manaus. Essa avaliação leva em consideração não apenas a perspectiva acadêmica, mas também a interação com a família e a comunidade em que o estudante está inserido. A ideia subjacente é que o suporte educacional deve ser adaptado de acordo com as necessidades específicas de cada estudante,

considerando não apenas as questões técnicas, mas também o contexto social e familiar em que ele está inserido.

O estudante público-alvo da Educação Especial terá o seu direito assegurando para se matricular numa das etapas, níveis e modalidade da Educação Básica, sendo garantido por parte do poder público municipal o atendimento educacional especializado segundo suas especificidades.

Em 2013, a SEMED/Manaus passa por uma nova reestruturação por intermédio da Lei Delegada nº 13, de 31 de julho, que cria, no âmbito da SEMED/Manaus, o órgão de atividades finalísticas a Subsecretaria de Gestão Educacional. A reestruturação da SEMED/Manaus foi realizada pensando-se na finalidade de “planejar, coordenar, controlar e executar atividades para prover os recursos necessários, métodos e profissionais a fim de oferecer à sociedade serviços educacionais de elevado padrão de qualidade, adequados às diversas faixas etárias e níveis - educação infantil e ensino fundamental [...]” (Manaus, 2013a, art. 1º, inciso, II). Neste sentido, a Subsecretaria de Gestão Educacional ficou estruturado da seguinte maneira.

ORGANOGRAMA 1 - Subsecretaria de Gestão Educacional SEMED/Manaus.



Fonte: Autor (2024), adaptado do Decreto Municipal nº 2.682/2013a.

Nesse mesmo ano, o poder Executivo Municipal sanciona o Decreto nº 2.682, de 26 de dezembro de 2013b, que dispõe sobre o Regimento Interno da SEMED/Manaus, dispondo sobre as competências de cada órgão vinculado à secretaria. De acordo com este dispositivo municipal é criado no âmbito da secretaria o órgão de atividades finalísticas, sob a responsabilidade da Subsecretaria de Gestão Educacional, logo, a respectiva subsecretaria tem as seguintes competências:

- I - auxiliar o Secretário Municipal de Educação no desempenho de suas funções políticas e administrativas;
- II - gerenciar a execução da Política Municipal de Educação
- III - gerenciar a área-fim da Secretaria;
- IV - administrar os recursos humanos da área-fim da Secretaria;
- V - conduzir a implementação da política de formação e de valorização dos profissionais da educação municipal;
- VI - administrar a implementação de programas, projetos e atividades pedagógicas no âmbito do sistema municipal de ensino;
- VII - conduzir o processo de gestão participativa nas unidades escolares municipais;
- VIII - supervisionar as atividades e atribuições da gestão educacional e das Divisões Distritais;
- IX - supervisionar as ações relacionadas ao alcance das metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB;
- X - administrar a implementação de medidas e resoluções estabelecidas pelo Conselho Municipal de Educação;
- XI - promover a implementação dos projetos político pedagógicos e dos regimentos das unidades escolares municipais;
- XII - viabilizar a aplicabilidade das propostas pedagógicas das etapas e modalidades de ensino da rede municipal;
- XIII - desenvolver outras atividades correlatas (Manaus, 2013b, art. 37).

Com a respectiva reestruturação, a questão da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva ganhou um espaço no âmbito da SEMED/Manaus com a criação da Gerência de Educação Especial (GEE) vinculada à Divisão de Ensino Fundamental, ambas subordinadas ao Departamento de Gestão Educacional (Manaus, 2013b, art. 2º). A GEE, conforme este decreto, tem a competência para promover, gerenciar e proporcionar ações pedagógicas e o atendimento especializados para os estudantes com deficiência da rede pública de ensino municipal, bem como oferecer formação continuada aos professores e pedagogos com relação à modalidade de Educação Especial e Educação Inclusiva, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial do MEC (Manaus, 2013b).

Uma outra questão importante para o desenvolvimento da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na cidade de Manaus foi a elaboração do Plano Municipal de Educação (PME), aprovado por meio da Lei nº 2.000, de 24 de junho de 2015a. Em cumprimento ao disposto no inciso I do art. 11, da LDBEN, e do art. 8.º do PNE (Manaus, 2015a; Brasil, 1996, art. 11, inciso I; 2014, art. 8º). Assim, como no PNE, o PME tem como diretrizes a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a

superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; a melhoria da qualidade de ensino; a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; a promoção humanística, cultural, científica e tecnológica do município; o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação pública, resultantes das receitas orçamentárias, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; a valorização dos profissionais de educação; e a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à sustentabilidade socioambiental (Manaus, 2015a).

No que diz respeito à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o dispositivo não dispõe de um capítulo específico sobre esta questão, mas compreende que o município deve garantir a equidade educacional, considerando as novas demandas presentes no sistema de ensino, prestando um atendimento educacional especializado conforme as necessidades dos estudantes com deficiência. Desta forma, promoverá e assegurará um sistema educacional inclusivo e para todos.

E para dar mais segurança e qualidade das ações educacionais para os estudantes da rede pública de ensino municipal, o CME/Manaus homologou a Resolução nº 038/2015, que aprovou o Regimento Geral das Unidades de Ensino da rede pública municipal de Manaus (Manaus, 2015b). Este documento visa estabelecer normas reguladoras acerca da organização e funcionamento das unidades de ensino da rede municipal, bem como das práticas pedagógicas. Neste caso, esta resolução buscou servir como parâmetros para as elaborações dos regimentos escolares pertencentes ao seu quadro, dentre elas, o CMEE. Logo, “A unidade de ensino detalhará no seu Regimento Interno o atendimento destinado aos estudantes da Educação Especial de acordo com as orientações emanadas do CMEE” (Manaus, 2015, art. 50, parágrafo único).

Outro ponto importante, a SEMED/Manaus elaborou e homologou por meio do CME, foi a Resolução CME nº 11/2016, que institui novos procedimentos e orientações para Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus. Segundo esta resolução:

O Sistema Municipal de Ensino, no âmbito da educação pública e privada, deve garantir aos estudantes público-alvo da Educação Especial a igualdade de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena [...] (Manaus, 2016, art. 6º).

Sendo assegurado um currículo flexivo; a terminalidade no tempo certo; formação de professores especialista e capacitados; acessibilidade aos programas sociais; projeto pedagógico que contemple o atendimento educacional especializado e a identificação precoce de estudantes com altas habilidades/superdotação (Manaus, 2016). De acordo com art. 15:

O Sistema Municipal de Ensino deverá assegurar a matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial e dotar as escolas, onde houver esse atendimento, de condições adequadas para uma educação de qualidade, reconhecendo e valorizando as singularidades, diferenças e potencialidades no processo de ensino e aprendizagem [...] (Manaus, 2016, art. 15).

Neste sentido, este dispositivo busca estabelecer parceria entre órgão governamentais para a garantia do acesso, da permanência e do ensino de qualidade para os estudantes com deficiência. Conforme este documento, as classes do ensino regular poderão ter no máximo 2 estudantes público-alvo da Educação Especial poderão ser incluídos por turmas para não dificultar o processo de ensino e aprendizagem, e se este(s) estudante(s) necessite do AEE, contará com um apoio escolar.

Em 2020, a SEMED/Manaus estabeleceu critérios para credenciamento e autorização de funcionamento de Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs) no Sistema Municipal de Ensino de Manaus, via a Resolução CME nº 012, de 13 de agosto de 2020. Os CAEEs são instituições públicas e privadas que oferecem serviços de atendimento educacional especializado para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns (Manaus, 2020). Mediante a isso, os CAEEs têm as seguintes atribuições;

- I – construir o Projeto Político Pedagógico (PPP) considerando:
 - a) flexibilidade da organização do AEE;
 - b) transversalidade da Educação Especial nas etapas e modalidades de ensino;
 - c) as atividades a serem desenvolvidas, conforme previsto no Plano de AEE do estudante.
- II – organizar o Regimento Interno para o AEE tendo como base a legislação vigente, a formação e a experiência dos profissionais, os recursos e equipamentos específicos, o espaço físico e as condições de acessibilidade;
- III – efetivar a articulação entre os profissionais do CAEE e os professores das classes comuns, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos estudantes;
- IV – matricular os estudantes, oriundos de escolas da Educação Básica, que não tenham o AEE realizado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), a fim de garantir o atendimento de maneira plena;
- V – registrar, no Censo Escolar do Ministério da Educação (MEC), os alunos matriculados no CAEE;
- VI – colaborar com as redes de ensino na formação continuada dos professores que atuam nas Classes Comuns (CC), nas Salas de Recursos (SR) e nas SRM;
- VII - apoiar a produção de materiais didáticos-pedagógicos acessíveis;
- VIII – estabelecer redes de apoio à formação docente, ao acesso a serviços e recursos, que contribuam na elaboração de estratégias pedagógicas e de acessibilidade;
- IX – estabelecer parcerias com vistas à inclusão profissional dos estudantes público-alvo da educação especial;

X – participar das ações intersetoriais realizadas entre as escolas de Educação Básica e os demais serviços públicos de Saúde, Assistência Social, Trabalho e outros necessários para o desenvolvimento pleno dos estudantes (Manaus, 2020, art. 3º).

Estas atribuições executadas pelos CAEEs fortalecem o AEE para os estudantes com deficiência e promovem uma intensa articulação entre as instituições. O que não ficou claro, neste documento, é como serão criados estes CAEEs por parte do Poder Público Municipal, pois não informa de que fonte financeira sairá estes recursos. Se o município não fizer uma lei específica para esta questão, quem assumirá tal compromisso será a rede privada. Logo, haverá uma privatização desses serviços, provocando uma descontinuidade de um atendimento de qualidade, gratuito e universal. Diante do exposto, considerando o processo histórico e os marcos legais da educação especial em Manaus, apresentamos na tabela a seguir o diagnóstico da educação especial/inclusiva da SEMED/Manaus nos períodos de 2011 a 2020.

TABELA 8 - Diagnóstico da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – SEMED/Manaus [2011-2020]

Tipos de Classes	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Comum	2.018	2.903	3.061	3.498	4.085	4.906	5.916	7.161	8.282	9.502
Exclusiva	1.320	1.346	1.279	1.303	1.315	1.789	1.835	1.905	1.911	1.970
Total	3.338	4.249	4.340	4.801	5.400	6.695	7.751	9.066	10.193	11.472

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do INEP (2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020).

A tabela refere-se à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva como um todo, observa-se um crescimento significativo no número de matrículas de estudantes com deficiência em classes comuns ou regulares ao longo dos anos. Esse aumento é indicativo de um alinhamento das ações da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) e do Conselho Municipal de Educação (CME) com as políticas públicas federais de inclusão educacional. Essa convergência de esforços possibilitou a implementação de políticas e práticas que buscaram promover a inclusão e o AEE para atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência, considerando sua singularidade. O resultado desse esforço pode ser observado no aumento do número total de estudantes matriculados em classes comuns e exclusivas ao longo da década analisada. Embora, haja o aumento de matrículas em classe comum, também um aumento nas classes exclusivas, isso nos leva a questionar e refletir os motivos desse aumento, compreender as razões que são essenciais para que possamos melhorar a permanência e o desenvolvimento desta demanda nos estabelecimentos regulares de ensino, sem segregação.

No que diz respeito ao acesso e à permanência de estudantes indígenas com deficiência na rede de ensino municipal, segundo dos dados do INEP, considerando mesmo período de 2011 a 2020, o resultado é o seguinte:

TABELA 9 - Diagnóstico da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - estudantes indígenas – SEMED/Manaus [2011-2020]

Tipos de Classes	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Comum	3	8	9	7	7	4	7	7	8	11
Exclusiva	2	1	1	2	2	1	1	0	0	1
Total	5	9	10	9	9	5	8	7	8	12

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do INEP (2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020).

Ao analisarmos a tabela 9, ela apresenta dados específicos sobre a inclusão de estudantes indígenas com deficiência na rede municipal de ensino de Manaus. Observa-se que o número total de estudantes indígenas com deficiência matriculados, embora tenha aumentado em 2020, nos demais anos há uma variação de acesso e permanência., isso se comparar com o total de estudantes com deficiência, conforme tabela 8. Embora, os Censos Escolares de 2011 a 2020 do INEP apresentem dados de estudantes indígenas com deficiência na rede municipal, de acordo com a Gerência de Educação Escolar Indígena da SEMED/Manaus, este público não nas escolas indígenas. Essa questão merece atenção destaque, pois a inclusão desses estudantes em escolas regulares pode demandar abordagens específicas para garantir sua participação efetiva e respeito à sua cultura e identidade étnica.

Nesse contexto, é importante salientar a ausência de documentos específicos que tratem da inclusão e/ou do AEE para os estudantes indígenas com deficiência na rede municipal de ensino de Manaus. A falta de políticas específicas pode afetar a qualidade e efetividade do atendimento a esse grupo específico de estudantes, bem como, ressalta-se a necessidade de uma prática ampla e atendo às suas práticas educacionais.

Portanto, os dados analisados demonstram avanços significativos no processo de inclusão de estudantes com deficiência na rede municipal de ensino de Manaus ao longo dos últimos anos. Entretanto, é fundamental que a inclusão seja efetivamente pensada de forma abrangente e contextualizada, considerando as especificidades dos estudantes indígenas com deficiência e garantindo o acesso, permanência e aprendizagem de forma inclusiva. Isso requer a participação de todos, incluindo o Estado com o fornecimento de recursos financeiros e ações direcionadas para a promoção de uma Educação Inclusiva de qualidade.

3. A INTERFACE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA CONTEMPORANEIDADE

A análise da interface entre Educação Especial e Educação Escolar Indígena ainda é uma área de pesquisa recente e pouco explorada no contexto educacional brasileiro. As primeiras produções acadêmicas sobre essa temática emergiram na década de 2000, isso é devido a uma série de ações “organizada com o objetivo de garantir a matrícula desses alunados nas escolas comuns” (Sá; Mendes; Brazão, 2024, p. 82). No período de 2000 a 2020, temos apenas 34 trabalhos, os quais refletem e debatem a relação Educação Especial e Educação Escolar Indígena, ou vice-versa.

Ampliar a discussão acerca dessa temática torna-se de extrema relevância para melhor compreensão das ações de AEE no contexto da Educação Escolar Indígena, especialmente no que diz respeito à Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, conforme destacado nas produções selecionadas.

Portanto, esta seção tem como objetivo descrever as propostas de interculturalidade na interface Educação Escolar Indígena e Educação Especial, com base nas teses e dissertações desenvolvidas no Brasil. Por meio dessa análise, buscou-se compreender como os estudos acadêmicos têm abordado a relação entre essas as modalidades educacionais e quais são as perspectivas e desafios identificados nessas produções para a promoção de uma educação inclusiva e intercultural para os estudantes indígenas com deficiência.

3.1 A gênese da interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena no Brasil

O processo de construção das políticas de Educação Escolar Indígena e Educação Especial no Brasil foram e são efetivadas por meio de lutas a qual envolveu pessoas interessadas em defender as pautas dos respectivos grupos, indígenas e pessoas com deficiência. Mas o protagonismo destas conquistas dos direitos sociais e fundamentais são dos próprios indígenas e pessoas com deficiência.

Historicamente, tanto os povos indígenas quanto as pessoas com deficiência no Brasil foram negligenciados, segregados e excluídos das políticas públicas e da participação social na sociedade. O exercício da cidadania não era respeitado, e se tratando dos povos indígenas, eles não eram considerados civilizados à luz da cultura do homem não indígenas, neste sentido, não poderia participar das questões políticas, econômicas, sociais e educacionais. No que diz respeito às pessoas com deficiência devido a suas limitações (deficiência, transtornos globais

do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação), em tese, não podiam socializasse por serem considerados incapazes.

Com os avanços e conquistas dos direitos sociais tanto dos povos indígenas quanto das pessoas com deficiência, esta questão foi se modificando. Atualmente, tem sido assegurado todos os direitos fundamentais da pessoa humana a estes grupos, é certo que, embora tenhamos um arcabouço jurídico amplo, ainda nos deparamos com o desrespeito no não cumprimento das leis, assim, é urgente que tais segurança jurídica seja garantido na prática, respeitando os seus direitos – uma delas é o direito à educação. A educação é um direito social preconizado na CF/88 (Brasil, 1988), e conforme a LDBEN, a educação visa “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, art. 2º). Neste prisma, Sá, Ribeiro e Gonçalves (2023, p. 3) dizem que:

A educação é um fenômeno próprio da espécie humana e está presente em diferentes povos e culturas. [...], a educação é entendida como o processo de formação humana, ato intencional que transforma o sujeito biológico em um ser de cultura. O ato de educar compreende acionar os meios intelectuais de cada sujeito para que ele seja capaz de exercer o pleno uso de suas potencialidades intelectuais, físicas e morais para conduzir a continuidade da sua própria formação.

Considerando o marco legal tanto dos povos indígenas quanto das pessoas com deficiência, na contemporaneidade o que se busca é a universalização e a qualidade dos serviços e atendimento para estas demandas, sobretudo, no campo educacional, pois, segundo Sá, Ribeiro e Gonçalves (2023, p. 4),

[...] nas últimas décadas, tivemos avanços nas políticas educacionais tanto para as pessoas com deficiência como para os povos indígenas. E o desafio atual é refletir sobre as políticas que norteiam a escolarização dos alunos indígenas com deficiência dentro de uma perspectiva que respeite as particularidades culturais e linguísticas de cada povo.

Assim sendo, a gênese de investigação da interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena, no cenário nacional ocorre a partir da década de 2000. Isso porque, antes desse período, não havia discussão sobre esta questão, todos os debates tanto no campo da Educação Escolar Indígena quanto no campo da Educação Especial ocorriam de forma separadas, distintas uma da outra. Por isso que, ao realizarmos a pesquisa bibliográfica sobre a interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena, encontramos somente 34 produções (teses e dissertações) nos programas de pós-graduação no Brasil, mas há uma quantidade expressivo de teses e dissertações tratando da Educação Escolar Indígena (formação de professores, currículo, projeto político pedagógico, identidade, cultura, prática docente, interculturalidade dentre outras discussões), bem como da Educação Especial (atendimento

educacional especializado, currículo, formação de professores, gestão, inclusão etc). Portanto, o número de pesquisas e discussões entorno da interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena ainda é um pouco explorada.

Mas afinal, o que é a interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena? Dar uma resposta sobre a questão não é fácil, é uma resposta complexa, pois, segundo, Sá, Mendes e Brazão (2024, p. 83), “A interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena evoca reflexões complexas, os sujeitos discentes dessa interface apresentam culturas, línguas, valores, relações sociais que lhes são singulares”. É justamente nessa direção que caminharemos. Levantar o debate e reflexão da interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena. Saber como que um estudante indígena com deficiência matriculado numa determinada escola indígena estar sendo atendido à luz da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, respeitando suas condições e cultura, pois, para Sá (2011, p. 99), “a efetivação do direito à educação e o sucesso dos escolares com deficiência [...] na escola indígena diferenciada, envolvem: o acesso; a permanência com qualidade; a apropriação do conhecimento; a construção da interface com a Educação Especial”.

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, “define a educação especial como uma **modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino**, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular” (Brasil, 2008, p. 8, grifo nosso), incluindo a Educação Escolar Indígena, que viabilize um atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Diante disso, a modalidade de Educação Escolar Indígena na ótica do RCNEI,

[...] possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas. Essas formas de educação tradicional podem e devem contribuir na formação de uma política e prática educacionais adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade atual. Tais conhecimentos não são incompatíveis com os conhecimentos da escola contemporânea (Brasil, 1998, p. 23).

Diante do excerto, o atendimento educacional especializado no contexto da Educação Escolar Indígena deve levar em consideração os conhecimentos tradicionais. Atendo para os interesses e necessidades dos povos indígenas, sobretudo, as necessidades dos estudantes indígenas com deficiência. Assim sendo, “A interface da educação especial na educação indígena [...] 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. 17). Neste prisma, este documento é um primeiro documento

legal apontar a interface entre as duas modalidades de ensino. Não obstante, não podemos esquecer que esta interface deve estar fundamentada nos princípios da Educação Escolar Indígena, comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada.

Analisando as produções selecionadas, percebe-se que, embora os dispositivos e documentos legais preconize a interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena, na prática esta questão encontra-se em fase de construção. As produções teses e dissertações (análise na próxima subseção) apontam para essa sinalização de construção, sobretudo, para uma inexistência de uma política de atendimento educacional especializado na perspectiva da interculturalidade. Sá (2015, p. 26) salienta que “a interface da educação especial com a educação escolar indígena deve-se considerar que ambas se inserem num contexto social, histórico e cultural mais amplo e que deve ser relacionado ao contexto social local [...]”. Nesta perspectiva, o atendimento educacional especializado promovido pela educação especial deve ser desenvolvido no aspecto da educação intercultural fortalecendo as práticas socioculturais e o reconhecimento da língua indígena dos povos indígenas.

Deste modo, a Lei 13.005/2014 traz um grande avanço no que tange à interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena. Na meta 4, que trata da universalização do atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, bem como do acesso e da permanência destes, preferencialmente, da rede regular de ensino, garantido a eles um sistema educacional inclusivo, o qual tenha acesso às salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, meta 4).

Os estudantes indígenas público-alvo da Educação Especial passam ser atendidos por recursos e serviços especializado conforme suas especificidades, segundo assegurado suas identidades, culturas e línguas. De acordo com Sá e Caiado (2015), embora a respectiva lei inove com o atendimento educacional especializado para os povos indígenas não é detalhado e/ou específico “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” (Sá; Caiado, 2018, p. 405).

Conforme a Resolução CNE/CEB nº 05/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, em seu art. 11, parágrafo 1º, preconiza que o Estado, por meio do MEC, deverá criar ações de atendimento educacional

especializado para atender os povos indígenas que sejam público-alvo da Educação Especial, respeitando seus interesses, costumes, identidades e línguas (CNE/CEB, 2012b).

A respectiva resolução ainda prever a elaboração de materiais didáticos adaptados para atender às necessidades desta demanda. Para fins de elaboração destes materiais adaptados o professor especializado tem que ser professor indígena que conheça a realidade das escolas indígenas e do seu estudante com deficiência, para além disso contar com a “experiência dos professores indígenas, da opinião da família, das questões culturais [...]” (CNE/CEB, 2012b, art. 11, parágrafo 5º).

Neste aspecto, Sá e Caiado (2018, p.406) compreendem que os estudantes indígenas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação “[...] ganharam visibilidade nas políticas educacionais, porém cabe apresentarmos como a academia e pesquisadores discutem essa temática no contexto da ciência”, certo de que esta conquista e avanço acontece de forma tímida e tardia.

3.2 Mapeando as produções [teses e dissertações] sobre a interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena

Considerando tudo que foi construído até aqui, apresentamos as produções e os seus respectivos resultados sobre a interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena no Brasil. Conforme os critérios de inclusão e exclusão para fins de busca no banco de dados da CAPES e do BDTD, foram encontrados, entre teses e dissertações, 34 produtos desenvolvidas pelos Programas de Pós-Graduação em *stricto sensu* no contexto nacional. Conseqüentemente, estas produções foram desenvolvidas nos respectivos programas de pós-graduação e áreas de conhecimento, conforme destacado no quadro a seguir.

QUADRO 14 - Interface da Educação Escolar Indígena e Educação Especial nos Programas de Pós-Graduação do Brasil

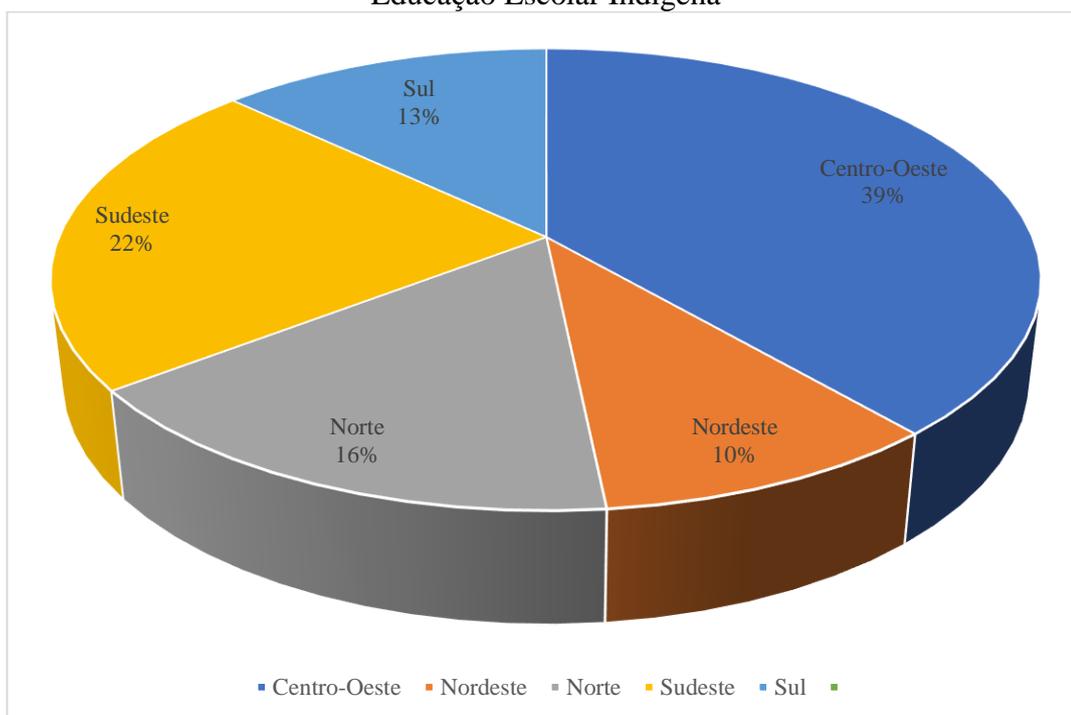
ORD.	UNIVERSIDADE	PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO	TIPOS DE PRODUÇÃO
1	Escola Superior de Teologia (EST)	Programa de Pós-Graduação em Teologia (PPGTeo)	Dissertação (1)
2	Universidade Católica Dom Bosco	Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPsi)	Dissertação (1)
3	Universidade de São Paulo (USP)	Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS)	Tese (1)
4	Universidade do Estado do Amazonas (UEA)	Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes (PPGLA)	Dissertação (1)
5	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa (PPGLL)	Dissertação (1) Tese (1)

6	Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)	Convênio com o Centro de Referência Latino-americano de Educacional Especial (CELAE/Cuba)	Dissertação (1)
7	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Tese (1)
		Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura	Dissertação (1)
8	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística	Dissertação (1)
9	Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD)	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu)	Dissertação (7) Tese (1)
10	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU)	Dissertação (1)
		Programa de Pós-Graduação em Letras	Dissertação (1)
11	Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente (PPGDRA)	Dissertação (1)
		Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras (PPGML)	Dissertação (4)
12	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Dissertação (1)
		Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL)	Dissertação (1)
13	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs)	Tese (2)
14	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS)	Tese (1)
15	Universidade Presbiteriana Mackenzie (Mackenzie)	Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento	Dissertação (1)
16	Universidade Regional Integrada do alto Uruguai e Das Missões (URI)	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU)	Dissertação (1)

Fonte: Autor, 2024.

Diante do quadro em questão, podemos observar um avanço nos poucos passos dados até agora sobre a interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena, logo, analisar os resultados destas pesquisas desenvolvidas nestas instituições e programas sobre se faz necessário e urgente para compreendermos as propostas de interculturalidade presentes nestas produções (teses e dissertações). Nota-se que as áreas de conhecimento que investigam a interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena são diversas, consoante ao quadro apresentado, podemos notar as áreas como Educação, Linguística, Antropologia Social, Psicologia, Teologia, Educação Especial, Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente e Distúrbios do Desenvolvimento, Programas de Pós-Graduação que ao longo dessas duas década investigaram a temática em questão, dando visibilidade para a questão da deficiência no campo da Educação Escolar Indígena, sobretudo, destacando o possível atendimento educacional especializado neste contexto da educação específica e diferenciada. Para fins de conhecimento, para compreendermos como estas produções estão distribuídas no país, apresentamos o seguinte gráfico, com os respectivos resultados.

GRÁFICO 4 - Resultados de Pesquisas por Região sobre a interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena



Fonte: Autor, 2024.

Dentre as pesquisas mencionadas, destaca-se a presença significativa de estudos voltados para a inclusão de comunidades indígenas com diferentes tipos de deficiência. Essas análises revelam um interesse considerável na compreensão das necessidades específicas desses grupos e apontam para uma preocupação crescente em direcionar esforços para o aprimoramento da Educação Especial e da Educação Escolar Indígena no país.

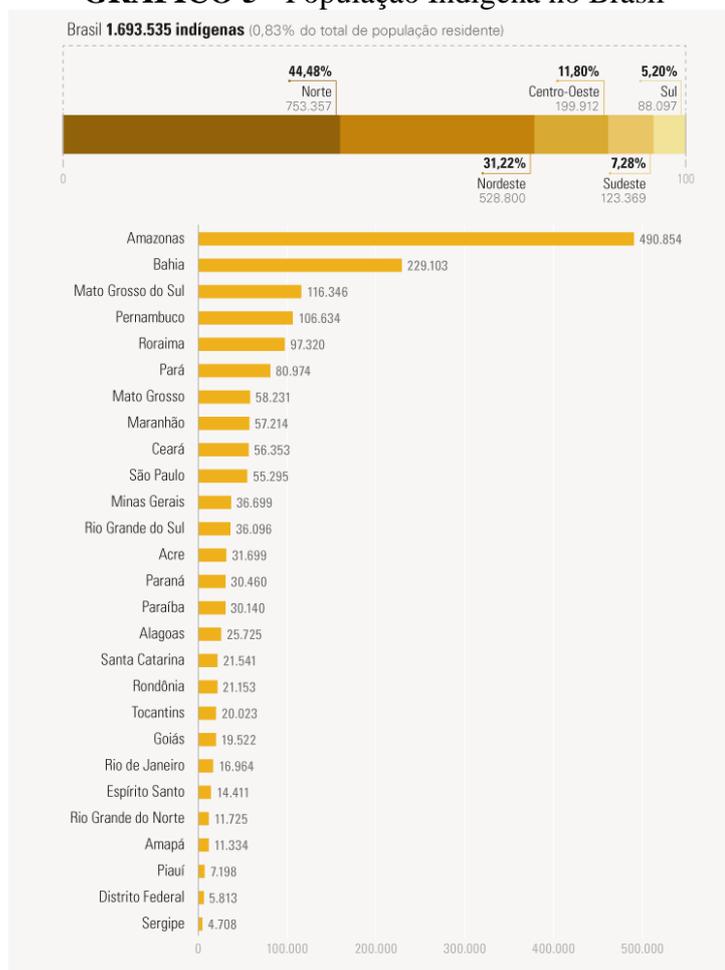
As teses e dissertações abordam uma variedade de questões com foco particular em indivíduos indígenas surdos, aqueles com deficiência mais amplas e os desafios enfrentados na formação de professores indígenas para a educação especializada e inclusão escolar. Bem como, as pesquisas destacam as dificuldades específicas enfrentadas por indivíduos indígenas com deficiência física, múltipla e visual, realçando a importância de uma prática inclusiva para atender a essas demandas.

Essa diversidade de estudos ressaltam a complexidade e a amplitude das questões relacionadas à interface entre a Educação Especial e a Educação Escolar Indígena no Brasil. Reforçando a necessidade de desenvolver prática inclusiva, levando em consideração as particularidades das comunidades indígenas e de seus membros com deficiência. A análise dessas produções contribui para um panorama mais aprofundado e abrangente da interseção entre essas duas áreas de estudo, oferecendo informações importantes para futuras pesquisas e práticas educacionais inclusivas no país.

Ressalto ainda outro aspecto importante: os sujeitos envolvidos nas pesquisas, especificamente, os povos indígenas considerando suas etnias e regiões no país. Conforme o quadro a seguir, os estudos abordam a temática da deficiência presente nesses diferentes grupos étnicos. Ou seja, o respectivo quadro apresenta uma lista dos povos indígenas que foram participantes das pesquisas, destacando os municípios e estados onde essas pesquisas foram conduzidas. Cada povo indígena traz uma realidade única em relação às questões de deficiência em suas comunidades e culturas, suas concepções e cosmovisões sobre pessoas com deficiência são distintas.

Em 2022, o IBGE realizou o Censo Demográfico Nacional, sobretudo, dos povos indígenas. De acordo com o censo a “população indígena residente no Brasil é de 1.693.535 pessoas, correspondendo a 0,83% da população total [...]” (IBGE, 2023, p. 89). Ou seja, desde o último censo realizado em 2010, a população indígena correspondia a 896.917 indígena no Brasil. Nestes últimos 12 anos, houve um aumento de 88,82% da população indígena. Deste modo, no gráfico a seguir temos a compreensão da atual população indígena brasileira.

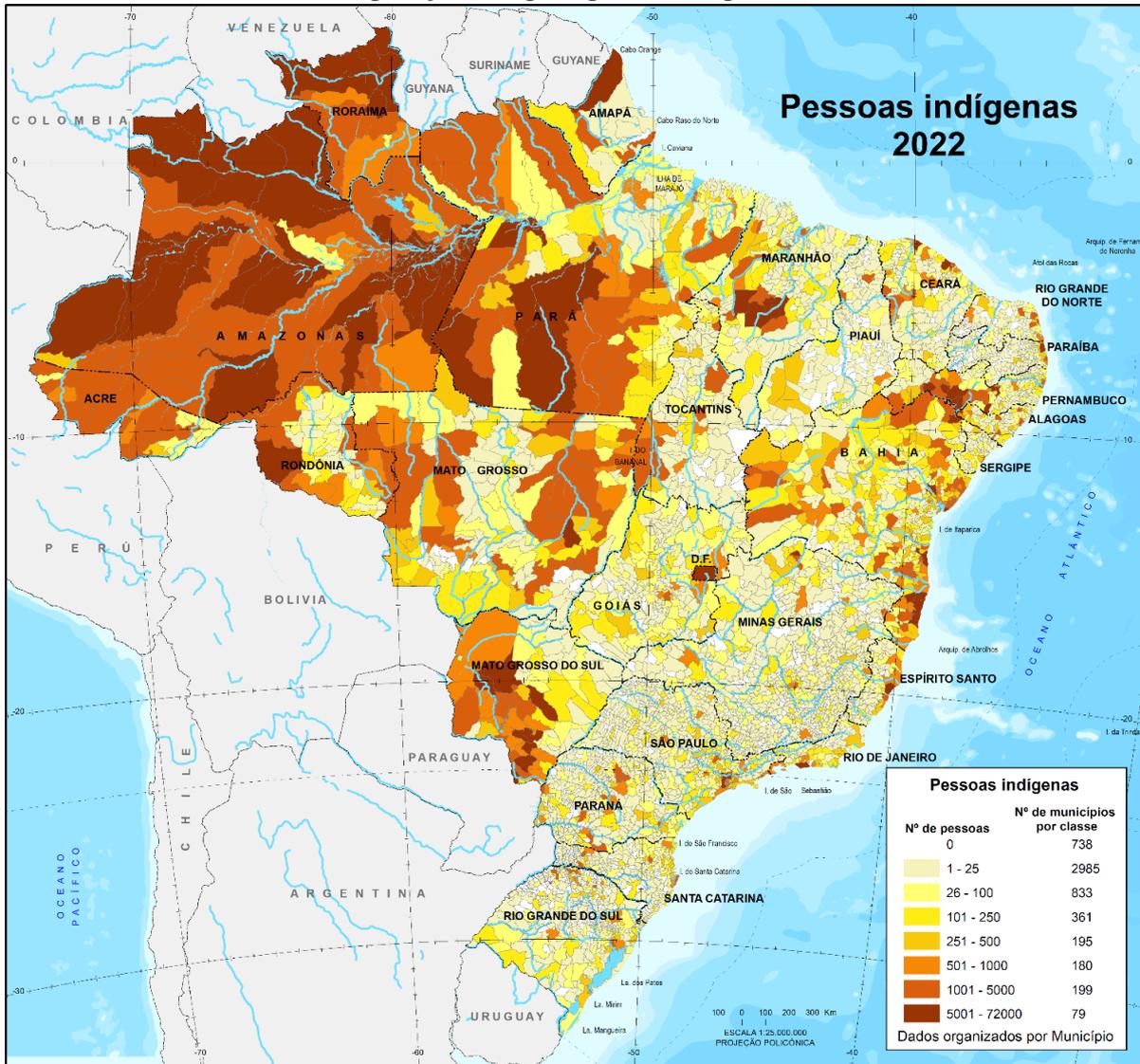
GRÁFICO 5 - População Indígena no Brasil



Fonte: IBGE (2023, site).

O mapa a seguir mostra a população indígena por município Brasileiro, representando pelo cartograma.

MAPA 3 - População Indígena por Município Brasileiro-2022



Fonte: IBGE (2023, p. 92).

Ao analisarmos o mapa e os resultados do Censo Demográfico, os números revelam uma concentração significativa da população indígena nos estados do Amazonas e Bahia, somando mais de 40% do total dessa população no Brasil. Isso sugere uma persistência e resistência das comunidades indígenas em áreas historicamente associadas aos seus ancestrais, especialmente na região da Amazônia, conhecida pela sua vasta diversidade biológica e cultural. A presença expressiva na Bahia, por outro lado, pode ser reflexo tanto de movimentos migratórios internos quanto de processos históricos de colonização e resistência (IBGE, 2023).

Outro ponto importante diz respeito a cidade de Manaus, por ser uma área urbana e capital do estado do Amazonas, abriga a maior população indígena entre os municípios brasileiros, indica um fenômeno importante: a urbanização das populações indígenas (ver tabela a seguir).

TABELA 10 - Municípios com maior quantidade absoluta de pessoas indígenas - Brasil - 2022

Código do município	Município	População residente	Pessoas indígenas	Proporção de pessoas indígenas na população residente no município
1302603	Manaus (AM)	2.063.547	71.713	3,48%
1303809	São Gabriel da Cachoeira (AM)	51.795	48.256	93,17%
1304062	Tabatinga (AM)	66.764	34.497	51,67%
2927408	Salvador (BA)	2.418.005	27.740	1,15%
1303908	São Paulo de Olivença (AM)	32.967	26.619	80,74%
2610905	Pesqueira (PE)	62.722	22.728	36,24%
1300300	Autazes (AM)	41.582	20.442	49,16%
1400100	Boa Vista (RR)	413.486	20.410	4,94%
1304203	Tefé (AM)	73.669	20.394	27,68%
3550308	São Paulo (SP)	11.451.245	19.777	0,17%

Fonte: IBGE (2023, p. 97).

Considerando a tabela em questão, Manaus por ser a cidade que tem mais indígenas, isso pode ser atribuído a diversos fatores, como busca por melhores condições de vida, educação, saúde ou mesmo pela necessidade de trabalho. A urbanização traz consigo desafios e oportunidades, como a possibilidade de maior interação com a sociedade não indígena e a exposição a novos contextos culturais e econômicos. Assim como os municípios de São Gabriel da Cachoeira e Tabatinga, ambos no Amazonas, também apresentam grandes populações indígenas. Estes locais são conhecidos por sua proximidade com áreas de reservas e terras indígenas, o que reforça a ideia de que, apesar da urbanização crescente, muitas comunidades indígenas ainda preferem manter-se próximas aos seus territórios tradicionais, onde podem preservar suas práticas culturais, línguas e modos de vida (IBGE,2023). De acordo com o Censo Demográfico de 2022, não possível destacar quantas etnias (povos) e línguas indígenas existem atualmente, mas conforme o censo de 2010, existiam 305 etnias indígenas e 274 línguas faladas (IBGE, 2023).

Como o presente censo não nos trazer as atualizações sobre o quantitativo das etnias e das línguas faladas, isso está atrelado a complexidade de se realizar o levantamento dos dados de acordo com a realidade local a qual estar sendo realizado a pesquisa. Mas, conforme o mapeamento das produções [teses e dissertações] sobre a interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena, alguns delas apontam para além da língua indígena oralizada, as

línguas indígenas de sinais, faladas por indígenas com deficiência auditiva ou surdez (veremos nas próximas subseções).

Diante do exposto, estas produções nos demonstram quais povos indígenas tem os públicos-alvo da Educação Especial, nos revelando o povo, o município e o Estado a qual estão residindo. Neste sentido, o quadro a seguir revelam os sujeitos das pesquisas.

QUADRO 15 - Povos indígenas - sujeitos das pesquisas

POVOS INDÍGENAS	MUNICÍPIO	ESTADO
Akwë-Xerente	Miracema	Tocantins
Guarani/Kaiowá/Terena	Amambai, Anastácio, Aquidauana, Campo Grande, Coronel Sapucaia, Dourados, Miranda e Paranhos	Mato Grosso do Sul
Ka'apor	Paragominas	Pará
Kaingang	Manoel Ribas	Paraná
	Ipuacu	Santa Catarina
	Tenente Portela	Rio Grande do Sul
Karitiana	Porto Velho e Candeias do Jamari	Rondônia
Paiter Suruí	Cacoal	Rondônia
Pankararé	Paulo Afonso, Jeremoado, Canudos e Macururé	Bahia
Sateré-Mawé	Parintins	Amazonas
Tikuna	Benjamin Constant	
Yanomami	São João da Baliza	Roraima
Waiwai		

Fonte: Elaboração própria com base no mapeamento das produções (ver quadro)

Observa-se que uma diversidade significativa de povos indígenas foi abrangida pelas pesquisas, o que revela a relevância de entender a questão da deficiência em contextos culturais e sociais específicos. Cada povo indígena possui suas próprias experiências e perspectivas em relação às pessoas com deficiência e essas peculiaridades culturais são essenciais para o desenvolvimento de políticas e práticas inclusivas e efetivas no âmbito educacional.

A partir dessas pesquisas, torna-se possível ter uma compreensão mais abrangente das necessidades e demandas das comunidades indígenas em relação à inclusão e ao atendimento de pessoas com deficiência, proporcionando uma visão contextualizada em relação às suas singularidades culturais. Esse conhecimento é fundamental para o desenvolvimento de estratégias e intervenções que considerem e respeitem as diversidades culturais presentes nas comunidades indígenas em busca de uma educação inclusiva e que respeite as particularidades de cada grupo étnico.

3.2.1 Análise das produções sobre a interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena

Para iniciar o estudo das produções, foram adotadas quatro palavras-chave de investigação distintos para análise: a) Educação Indígena e Deficiência Auditiva/Surdez; b) Políticas Públicas e Indígenas com Deficiência; c) Formação de Professores Indígenas e Inclusão Escolar; e d) Indígenas com Deficiência (Paralisia Cerebral, Múltiplas Deficiências e Visual). A organização desses campos possibilitará um entendimento mais aprofundado sobre a dinâmica da educação inclusiva na Educação Escolar Indígena no Brasil, assim como, apresentar a cosmovisão dos povos indígenas envolvidos nas pesquisas acerca da deficiência.

No campo *Educação Indígena e Surdez*, foram investigadas questões relacionadas à educação inclusiva de indivíduos indígenas com surdez. Foram analisados aspectos como o acesso a recursos de acessibilidade, formação de professores e adaptação curricular para atender às necessidades específicas desses estudantes.

Já no campo *Políticas Públicas e Indígenas com Deficiência*, foram investigadas as políticas e diretrizes governamentais voltadas à inclusão de indígenas com deficiência na educação. Foram examinados documentos oficiais, programas e iniciativas implementadas pelo Estado para promover uma educação inclusiva e igualitária para esse grupo.

No terceiro campo, *Formação de Professores Indígenas e Inclusão Escolar*, o foco esteve na preparação dos docentes indígenas para lidar com a diversidade e promover a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas indígenas. Foram analisadas as práticas pedagógicas adotadas e a formação oferecida aos professores para atuar nesse contexto.

Por fim, no campo *Indígenas com Deficiência (Paralisia Cerebral, Múltiplas Deficiências e Visual)*, explorou-se, especificamente, as pesquisas relacionadas a indígenas com deficiência específicas, como paralisia cerebral, múltiplas deficiências e deficiência visual. Foram investigadas as abordagens educacionais adotadas para garantir a inclusão desses indivíduos, bem como os desafios enfrentados pelas comunidades indígenas nesse processo.

Por meio dessa análise, organizada por campos de investigação foi possível obter um panorama completo sobre a situação da educação inclusiva na Educação Escolar Indígena, permitindo uma compreensão amplo das concepções e perspectivas dos povos indígenas em relação à deficiência e sua inserção no contexto educacional.

3.2.1.1 Educação Escolar Indígena e indígena com surdez

Cabe salientar que a identidade surda não é apenas definida pela deficiência auditiva, mas também pela pertença a uma comunidade linguística e cultural que compartilha valores, símbolos e experiências comuns (Silva et al, 2021).

Logo, para Silva et al (2021), a identidade surda é um fenômeno complexo e multifacetado, influenciado por fatores históricos, sociais e culturais e é construída dentro de um contexto de afirmação cultural e resistência. A identificação com a cultura surda envolve o uso da Língua de Sinais (como a Libras no Brasil) e a vivência de um conjunto de práticas e valores que são próprios dessa comunidade, que se define não apenas pela deficiência auditiva, mas pela experiência única de ser surdo em uma sociedade majoritariamente ouvinte.

Assim, a identidade surda, portanto, não é uma identidade de deficiência, mas sim uma identidade cultural, em que a surdez é vista como uma característica de um modo de vida e de um vínculo com uma cultura própria. A valorização dessa identidade se dá, entre outros aspectos, pelo reconhecimento da Língua de Sinais como língua plena e legítima, que permite a comunicação, a construção de conhecimento e a participação ativa na sociedade (Silva et al, 2021).

Portanto, a **identidade surda** envolve o reconhecimento e a afirmação de uma cultura própria, com uma língua e práticas distintas, que promovem o sentimento de pertencimento e coletividade entre os surdos. É uma identidade que se constrói em um processo contínuo, de forma muitas vezes contestatória, em resposta à marginalização e ao silenciamento da experiência surda na sociedade dominante. Assim, no quadro a seguir elencamos as produções que tecem investigações sobre surdez no campo indígena.

QUADRO 16 – Produções Educação Escolar Indígena e deficiência auditiva/surdez

ORD.	AUTOR(A)	PROPOSTA	ANO	IES
1	GIROLETTI, Marisa Fátima Padilha	Cultura Surda e Educação Escolar Kaingang	2008	UFSC
2	VILHALVA, Shirley	Mapeamento das Línguas de Sinais Emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul	2009	UFSC
3	COELHO, Luciana Lopes	A Constituição do Sujeito Surdo na cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola	2011	UFGD
4	SOUSA, Maria do Carmo da Encarnação Costa de	A Organização do Atendimento Educacional Especializado nas Aldeias Indígenas de Dourados/MS: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para a área da surdez	2013	UFGD

5	LIMA, Juliana Maria da Silva	A criança indígena surda na cultura Guarani-Kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola	2013	UFGD
6	SUMAIO, Priscilla Alyne	Sinalizando com os Terena: um estudo do uso da Libras e de sinais nativos por indígenas surdos	2014	UNESP
7	AZEVEDO, Marlon Jorge Silva de	Mapeamento e contribuições linguísticas do professor surdo aos índios surdos da etnia Sateré-Mawé na microrregião de Parintins	2015	UEA
8	BARRETOS, Euder Arrais	A situação de comunicação dos Akwê-Xerente surdos	2016	UFG
9	ELER, Rosiane Ribas de Souza	Mapeamento de Sinais da Educação Escolar Indígena dos Surdos Paiter Suruí	2017	UNIR
10	DAMASCENO, Letícia de Souza Magalhães	Surdos Pataxó: inventário das línguas de sinais em território etnoeducacional	2017	UFBA
11	MUSSATO, Michelle Sousa	O que é ser índio sendo surdo? um olhar transdisciplinar	2017	UFMS
12	GREGIANINI, Luciana Coladine Bernardo	Mapeando os sinais Paiter Suruí no contexto da comunidade	2017	UNIR
13	COSTA, Miriã Gil de Lima	Mapeamento dos sinais da comunidade surda do povo Paiter Suruí no contexto familiar	2017	UNIR
14	ARAÚJO, Bruno Roberto Nantes	A Escolarização de Indígenas Terena Surdos: desafios e contradições na atuação do Tradutor Intérprete de Línguas de Sinais – TILS	2018	UFMS
15	SOARES, Priscilla Alyne Sumaio	Língua Terena de Sinais: análise descritiva inicial da língua de sinais usada pelos Terena da Terra Indígena Cachoeirinha	2018	UNESP
16	COELHO, Luciana Lopes	A Educação Escolar de Indígenas Surdos Guarani e Kaiowá: discursos e práticas de inclusão	2019	UFGD
17	GODOY, Gustavo	Os Ka'apor, os gestos e os sinais	2020	UFRJ

Fonte: Elaboração própria.

A dissertação intitulada **Cultura Surda e Educação Escolar Kaingang** de Marisa Fátima Padilha Giroletti, defendida em 2008, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), propôs identificar os processos de negociação dos sinais utilizados pelo povo Kaingang. Esse estudo abordou a questão da comunicação dos indígenas Kaingang com surdez e como eles interagem com seus familiares e comunidade (Giroletti, 2008). Nesse contexto específico e diferenciado, a autora enfatizou a complexidade e contradição presentes no processo de negociação dos sinais, ressaltando a diferença entre língua e linguagem. A igualdade é concebida como um conceito impregnado de processos adaptativos centrados no sujeito diferente (Giroletti, 2008).

A pesquisa revelou a existência tanto da *pessoa com surdez já existente* – referindo-se às pessoas surdas não indígenas tradicionalmente conhecidas - como de um novo sujeito com surdez em terras indígenas. Este último diz respeito ao indígena com surdez, que, até então, não havia sido abordado ou conhecido pela sociedade e meio acadêmico. A temática da surdez em

terras indígenas representou uma novidade tanto na sociedade quanto no campo científico-acadêmico. Assim, compreender os elementos que os tornavam surdos e indígenas tornou-se fundamental. A autora destaca que os sinais de comunicação na cultura Kaingang, frequentemente, apresentam semelhanças com a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Ao longo da pesquisa, tornou-se evidente que os sinais praticados pelo povo Kaingang não se limitavam apenas a uma forma de comunicação entre os indígenas surdos e os demais membros da comunidade e familiares, mas se configuravam como uma nova língua Kaingang (Giroletti, 2008).

A dissertação intitulada **Mapeamento das Línguas de Sinais Emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul**, de autoria de Shirley Vilhalva, defendida em 2009, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), teve como objetivo geral mapear e registrar as questões das línguas de sinais desenvolvidas nas aldeias Jaguapiru e Bororo, das comunidades indígenas do município de Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul (Vilhalva, 2009). A pesquisa realizada pela autora aborda novos saberes no campo da linguística, particularmente os relacionados à linguagem e comunicação indígena por meio da língua de sinais. Um aspecto relevante é o número de indígenas (Atikum, Guarani/Kaiowá, Guarani/Ñandeva, Guató, Kadiwéu, Kamba, Kinikinawa, Ofaié e Terena) com surdez no estado de Mato Grosso do Sul, estimando-se cerca de 1.286 indígenas com surdez até a data da pesquisa. Nesse contexto, a autora propõe novas perspectivas de comunicação entre indígenas, independentemente de possuírem surdez ou não. Vilhalva (2009) defende a ideia de que a língua de sinais deve ser encarada como uma língua social, acessível a todos, permitindo que aqueles que não se comunicam por meio da oralização possam se comunicar e sentir-se pertencentes ao seu grupo por meio do jogo de sinais (língua). Desse modo, a autora concebe esse novo saber de comunicação como línguas de sinais emergentes. Suas pesquisas demonstram um olhar mais aprofundado sobre as particularidades linguísticas e culturais das comunidades indígenas de Mato Grosso do Sul, enfatizando a importância da língua de sinais como um meio de comunicação inclusivo e identitário para os povos indígenas com surdez (Vilhalva, 2009).

A tese intitulada **A Constituição do Sujeito Surdo na cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola**, de Luciana Lopes Coelho, defendida em 2011, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), teve como objetivo central investigar a constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá, com destaque para a relação dos indígenas com surdez, suas famílias e a escola (Coelho, 2011). A autora enfatiza que a questão

da deficiência auditiva/surdez e o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em terras indígenas evidenciam um novo processo de transformação social e cultural nas comunidades indígenas Guarani-Kaiowá. Essa questão possui implicações no processo de ensino e aprendizagem das escolas indígenas.

A inclusão dos estudantes indígenas com surdez em escolas específicas e diferenciadas é uma tarefa desafiadora, pois requer não apenas o acesso desses estudantes às salas de aula, mas também a capacitação dos profissionais de educação das escolas indígenas e a elaboração de materiais adaptados. É importante ressaltar que a inclusão dessas pessoas no processo de escolarização não ocorre sem a ruptura de paradigmas e mudanças nas representações e concepções sobre as diferenças.

A pesquisa revela como a cultura Guarani-Kaiowá lida com a deficiência auditiva, proporcionando uma visão mais ampla sobre a identidade e a constituição do sujeito surdo nessa comunidade indígena. Portanto, a investigação realizada por Coelho contribui significativamente para o entendimento das dinâmicas culturais e educacionais que permeiam a vida dos indígenas com surdez na cultura Guarani-Kaiowá. As reflexões apresentadas em sua tese têm o potencial de informar e sensibilizar sobre a necessidade de promover uma educação inclusiva e culturalmente relevante para esses sujeitos, permitindo assim que possam exercer plenamente o direito à educação e à participação na sociedade (Coelho, 2011).

A dissertação de Maria do Carmo da Encarnação Costa de Sousa, intitulada **A Organização do Atendimento Educacional Especializado nas Aldeias Indígenas de Dourados/MS: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para a área da surdez**, defendida, em 2013, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), teve como objetivo analisar a oferta do Atendimento Educacional Especializado para surdos nas Salas de Recursos Multifuncionais no contexto das escolas indígenas do Município de Dourados/MS (Sousa, 2013).

A autora destaca que a inclusão escolar é um direito constitucional para todas as pessoas, independentemente de possuírem ou não deficiência. Antes da Constituição de 1988, tanto os povos indígenas quanto as pessoas com deficiência vivenciavam identidades invisíveis e silenciadas, pois suas diferenças linguísticas, sociais, culturais, políticas e econômicas não eram reconhecidas (Sousa, 2013, p. 1). No entanto, com os avanços dos marcos legais, essa situação começou a mudar, proporcionando aos povos indígenas e às pessoas com deficiência voz e vez nos espaços políticos. No que se refere ao indígena com deficiência, especialmente aqueles com surdez, há uma grande preocupação em fornecer serviços e AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais para atender essa demanda. Entretanto, a autora aponta que esses

serviços ainda são homogêneos e não consideram as diversidades culturais existentes no país. É fundamental que as políticas públicas educacionais passem por mudanças para abranger e atender adequadamente esses novos usuários.

No âmbito da Educação Escolar Indígena, está ocorrendo uma transformação socioeducacional rumo a uma educação específica e diferenciada. Nesse contexto, o AEE realizado por meio das Salas de Recursos Multifuncionais para o indígena com surdez deve ser pautado pelo respeito à sua diferença cultural. Portanto, a pesquisa de Sousa (2013) contribui significativamente para o entendimento das práticas educacionais inclusivas nas aldeias indígenas de Dourados/MS, ressaltando a necessidade de considerar a diversidade cultural dos povos indígenas com surdez no planejamento e implementação de políticas educacionais que atendam suas especificidades linguísticas e culturais. É essencial que os serviços de Atendimento Educacional Especializado sejam adaptados para atender as demandas desses estudantes, garantindo assim uma educação inclusiva e efetiva para todos.

A dissertação intitulada **A criança indígena surda na cultura Guarani-Kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola**, de Juliana Maria da Silva Lima, defendida, em 2013, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), realizou uma investigação sobre as formas de comunicação e inclusão da criança indígena surda no contexto familiar e escolar das Aldeias Bororó e Jaguapiru, em Dourados/MS (Lima, 2013).

A autora destaca que a política de educação especial foi desenvolvida sem levar em consideração o contexto indígena e, conseqüentemente, não atende aos interesses e às necessidades dos povos indígenas, especialmente às necessidades dos Guarani-Kaiowá. Embora a política de inclusão não seja ideal para os povos indígenas, é por meio dela que a interface da Educação Especial e Educação Escolar Indígena é delineada. No entanto, tal processo requer um rompimento de paradigmas e a transposição das fronteiras interculturais, pois implica na inclusão do indígena surdo no âmbito familiar e educacional. Nesse contexto, a inclusão ocorre por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que permite a comunicação do indígena surdo com seus familiares e a comunidade. Segundo a autora, discutir a inclusão nesse contexto é uma tarefa complexa devido às diferenças socioculturais e linguísticas que caracterizam cada povo (Lima, 2013).

A pesquisa é de grande relevância, pois enfatiza a necessidade de compreender e respeitar a cultura e a linguagem dos povos indígenas com surdez ao promover a inclusão no âmbito familiar e educacional. A interface entre a Educação Especial e a Educação Escolar Indígena é um campo desafiador, que exige uma prática intercultural e a valorização das

particularidades de cada comunidade indígena envolvida. É fundamental que as políticas educacionais sejam adaptadas e desenvolvidas em parceria com as comunidades indígenas, garantindo, assim, uma inclusão efetiva e significativa para a criança indígena surda e sua participação plena na sociedade. A pesquisa de Lima (2013) traz luz a esse importante debate e contribui para uma reflexão mais profunda sobre o processo de inclusão nas escolas indígenas e a construção de uma educação inclusiva e intercultural.

O sexto trabalho, intitulado **Sinalizando com os Terena: um estudo do uso da Libras e de sinais nativos por indígenas surdos**, de autoria de Priscilla Alyne Sumaio, defendido em 2014, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa (PPGLL) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), teve como objetivo observar, registrar e analisar os sinais utilizados pelos indígenas Terenas surdos, bem como a constituição dos elementos léxicos, sua cultura e sua identidade. O trabalho busca propor melhorias educacionais e na qualidade de vida dos indígenas Terenas surdos, valorizando e reconhecendo a importância desses sinais na sua comunicação e inclusão social. De forma semelhante aos outros estudos mencionados anteriormente, Sumaio (2014) destaca que os indígenas Terenas utilizam, além de sua língua nativa, uma segunda língua baseada em sinais, o que reforça a relevância de estabelecer uma relação entre a língua de sinais desse povo com a Libras para promover a inclusão e a comunicação entre os indígenas, sejam eles surdos ou ouvintes.

A autora enfatiza a importância da língua de sinais no desenvolvimento social e educacional dos surdos, especialmente para crianças surdas em fase de aquisição da linguagem. O convívio com outros surdos e o acesso à língua de sinais desde cedo são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e a construção de sua identidade. A falta de uma língua adequada pode prejudicar o desenvolvimento dessas crianças, assim como ocorre com as crianças ouvintes em relação às línguas orais. Segundo a autora, o domínio da língua de sinais por todos os membros da comunidade indígena é essencial para promover a inclusão e o reconhecimento da diversidade linguística. Essa inclusão e valorização da diversidade linguística fortalecem a cultura, a identidade e a língua dos povos indígenas, no caso específico do povo Terena (Sumaio, 2014).

O estudo de Sumaio (2014) contribui para o entendimento da importância da língua de sinais na vida dos indígenas Terenas surdos, evidenciando a relevância de promover a inclusão social e educacional por meio da valorização das línguas e da identidade cultural desses povos. O trabalho reforça a necessidade de políticas educacionais perceptivas à diversidade linguística e cultural dos povos indígenas, visando garantir seus direitos e promover uma educação inclusiva/intercultural.

O sétimo trabalho de Marlon Jorge Silva de Azevedo, intitulado **Mapeamento e contribuições linguísticas do professor surdo aos índios surdos da etnia Sateré-Mawé na microrregião de Parintins**, concluído em 2015, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes (PPGLA) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), teve como objetivo identificar as formas pelas quais os indígenas surdos estabelecem a comunicação com seus pares em suas comunidades (Azevedo, 2015). O estudo destacou a presença significativa de indígenas Sateré-Mawé com surdez na microrregião de Parintins, abrangendo também as microrregiões de Barreirinha e Maués. A pesquisa enfatiza que a língua utilizada pelos indígenas surdos, seja ela a *Língua de Sinais Indígena* (os sinais emergentes) ou a Libras (como um empréstimo sociocultural-linguístico), bem como a Língua Sateré-Mawé devem ser valorizadas com respeito mútuo na transmissão de sua cultura (Azevedo, 2015).

Assim, o estudo apresentou a relevância de se compreender a comunicação e interação dos indígenas surdos da etnia Sateré-Mawé em suas comunidades. Ao reconhecer a presença expressiva desses indígenas com surdez, o trabalho destaca a importância de valorizar suas línguas e formas de comunicação, seja por meio da Língua de Sinais Indígena, dos sinais emergentes ou da Libras, bem como da Língua Sateré-Mawé. Essa valorização mútua é fundamental para a transmissão e preservação de sua cultura, garantindo a inclusão e o respeito à diversidade linguística e cultural. A pesquisa também aborda a atuação dos professores surdos nesse contexto, investigando suas contribuições linguísticas aos indígenas surdos da etnia Sateré-Mawé. O envolvimento dos professores surdos pode ser um fator importante para o desenvolvimento linguístico e cultural desses indígenas, possibilitando uma educação inclusiva, considerando às suas necessidades específicas (Azevedo, 2015).

Deste modo, o estudo de Azevedo (2015) traz à tona a discussão sobre a pluralidade linguística e a importância do respeito e da valorização das diferentes línguas e formas de comunicação presentes nas comunidades indígenas. Essa perspectiva contribui para uma compreensão mais ampla da diversidade cultural e linguística do Brasil, reforçando a necessidade de políticas educacionais e sociais que promovam a inclusão e o reconhecimento das identidades linguísticas dos povos indígenas, em consonância com seus valores culturais e suas línguas de uso cotidiano.

O oitavo trabalho, intitulado **A situação de comunicação dos Akwê-Xerente surdos**, de autoria de Euder Arrais Barretos, concluído em 2016, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL) da Universidade Federal de Goiás (UFG), teve como propósito investigar o processo de comunicação dos povos indígenas Akwê-Xerente com surdez (Barretos, 2016).

O estudo enfoca a importância da comunicação oral como elemento essencial para a cultura, identidade e reconhecimento desses povos indígenas. A comunicação desempenha um papel fundamental na construção de laços sociais e relacionamentos interculturais. Ao longo da pesquisa, nos revela novos saberes e construtos teóricos que podem contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a implementação de uma educação inclusiva para os povos indígenas com surdez. A valorização da língua e da comunicação dos Akwê-Xerente surdos é importante para promover uma educação que atenda de forma efetiva e adequada às demandas desse público (Barretos, 2016).

A pesquisa de Barretos (2016) também chama a atenção para a importância de compreender a comunicação em seu contexto linguístico, interacional e relacional. Para os povos indígenas, a comunicação vai além da simples transmissão de informações e envolve aspectos culturais e identitários. Sendo fundamental considerar as especificidades linguísticas e culturais dos Akwê-Xerente surdos ao desenvolver políticas e práticas educacionais que respeitem e valorizem suas formas de comunicação. Assim sendo, a pesquisa abre caminho para uma reflexão mais ampla sobre a inclusão e a diversidade linguística nas comunidades indígenas. As políticas públicas voltadas para a educação desses povos devem ser pautadas no respeito à sua cultura e na promoção da diversidade linguística, garantindo, assim, uma educação que seja inclusiva e adequada às necessidades de todos os indivíduos, incluindo os Akwê-Xerente surdos (Barretos, 2016). Portanto, o trabalho de Barretos (2016) é de grande relevância para o campo da educação inclusiva e para a valorização das línguas e culturas dos povos indígenas com surdez. Ao reconhecer a importância da comunicação como elemento central para a identidade cultural desses povos, a pesquisa contribui para a construção de políticas e práticas educacionais inclusivas.

O nono trabalho, uma dissertação intitulada **Mapeamento de Sinais da Educação Escolar Indígena dos Surdos Paiter Suruí**, de Rosiane Ribas de Souza Eler, concluído em 2017, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), teve como objetivo mapear os Sinais Paiter Suruí (SPS) utilizados por estudantes indígenas surdos nos processos próprios de ensino e aprendizagem na educação escolar indígena na aldeia Gapgir, da Terra Indígena Sete de Setembro, município de Cacoal, Estado de Rondônia (Eler, 2017). A pesquisa destaca uma notável variedade de SPS na respectiva comunidade indígena, mostrando que não há uma uniformização de linguagem entre os surdos. Uma das observações importantes da autora foi a existência de indígenas criando seus próprios sinais de comunicação, o que pode causar ruídos na comunicação entre eles (Eler, 2017).

Diante dessa situação, a autora ressaltou a necessidade de traçar uma língua de sinais unificada, a fim de que todos possam utilizar os mesmos sinais para representar um mesmo conceito ou objeto. Isso é particularmente relevante, considerando a variação que ocorre, especialmente entre meninas e meninos, que sinalizam de acordo com o contexto e o uso específico que cada um tem do objeto. Por exemplo, para o sinal de “coco”, as meninas fizeram sinais relacionados ao anel que produzem no artesanato indígena, enquanto os meninos simbolizaram a forma como tiram a fruta da árvore (Eler, 2017).

Essa uniformização dos SPS implicará não apenas na valorização e reconhecimento desses sinais como parte da língua Paiter Suruí, mas também na promoção da inclusão dos surdos no ambiente escolar, respeitando suas diferenças culturais. Ao criar uma língua de sinais compartilhada por todos, a comunicação entre os estudantes surdos e com a comunidade em geral será facilitada, fortalecendo sua identidade linguística e cultural (Eler, 2017). Assim, o estudo de Eler (2017) tem implicações importantes para o campo da educação inclusiva e intercultural, uma vez que reconhece a relevância dos Sinais Paiter Suruí como parte integrante da cultura e língua indígena. A promoção de uma linguagem de sinais unificada e reconhecida na educação escolar indígena é um passo significativo para a valorização da identidade dos surdos Paiter Suruí, permitindo-lhes plena participação e acesso ao conhecimento na escola, preservando e respeitando suas práticas culturais.

O décimo trabalho, de Letícia de Souza Magalhães Damasceno (2017), intitulado **Surdos Pataxó: inventário das línguas de sinais em território etnoeducacional**, do Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura (PPGLitCul) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), examinou as línguas de sinais utilizadas pela comunidade surda Pataxó, com enfoque na diversidade linguística e nas especificidades culturais dos Pataxó em contexto educacional. A pesquisa realiza um inventário das línguas de sinais presentes na comunidade, analisando a formação e o uso desses sistemas de comunicação entre os surdos indígenas, que muitas vezes desenvolvem sinais específicos para representar elementos de seu cotidiano e cultura, promovendo a autonomia comunicativa.

O estudo destaca o caráter emergente das línguas de sinais no território Pataxó, evidenciando que essas línguas se desenvolvem espontaneamente nas interações diárias, em especial dentro das famílias e nas relações comunitárias. Damasceno (2017) observa que a comunidade surda Pataxó constrói uma comunicação baseada em sinais próprios, distintos da Libras, e enfatiza como essa singularidade linguística se entrelaça com a identidade cultural dos Pataxó, fortalecendo as tradições e os valores comunitários (Damasceno, 2017). A autora também destaca as barreiras enfrentadas pelos surdos Pataxó no acesso à educação inclusiva e

bilíngue que reconheça a língua de sinais como um direito linguístico fundamental. Ela observa que a ausência de materiais didáticos adaptados e de profissionais capacitados para o ensino em línguas de sinais específicas dos Pataxó afeta diretamente a qualidade do ensino, gerando desafios para a inclusão desses estudantes.

A pesquisa também reflete sobre a importância da interculturalidade na educação de surdos Pataxó, defendendo a valorização das línguas de sinais como parte da identidade indígena e como meio essencial para a preservação da cultura. Damasceno propõe que a educação para surdos indígenas seja orientada por uma pedagogia que respeite as especificidades culturais e linguísticas, promovendo a autonomia e o pertencimento desses estudantes no ambiente escolar. Nesse sentido, o inventário das línguas de sinais Pataxó torna-se um recurso essencial para a formulação de práticas pedagógicas adequadas, contribuindo para a formação de uma comunidade educativa inclusiva e intercultural (Damasceno, 2017).

Ao final, Damasceno, (2017) defende que a implementação de políticas educacionais específicas para os surdos indígenas deve garantir o uso das línguas de sinais Pataxó como meio de ensino e comunicação. A pesquisa ressalta que reconhecer e integrar as línguas de sinais indígenas é fundamental para o desenvolvimento de uma educação inclusiva e intercultural, que possa responder às necessidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos em territórios etnoeducacionais.

O décimo primeiro trabalho, de Michelle Sousa Mussato (2017), cuja o título é **O que é ser índio sendo surdo? um olhar transdisciplinar**, do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), investigou a experiência de identidade dos indígenas surdos em uma prática transdisciplinar, integrando perspectivas de antropologia, educação, linguística e estudos culturais. A pesquisa examina como os surdos indígenas vivem e constroem sua identidade em uma interseção de culturas e linguagens, e como o pertencimento a uma comunidade indígena influencia essa construção. Analisando as especificidades dos indígenas surdos ao considerar os desafios culturais e educacionais que enfrentam. Em muitos casos, eles experimentam uma tripla exclusão: por serem indígenas, por serem surdos e, muitas vezes, por enfrentarem um ambiente educacional que carece de estratégias para abordar ambas as realidades (Mussato, 2017).

A autora destaca que os indígenas surdos vivem uma realidade distinta dos surdos urbanos, pois estão inseridos em um contexto em que a comunicação oral e as práticas culturais são fundamentais para a vida comunitária. Um dos focos centrais da pesquisa é o uso da linguagem, pôr a língua de sinais utilizada por surdos indígenas, muitas vezes, difere da Libras, pois inclui gestos e signos que emergem de suas práticas culturais e do meio em que vivem. Ela

observa que a linguagem se torna um desafio não só pelo fato de o surdo indígena não ter acesso à Libras desde cedo, mas também por precisar adaptar a linguagem para representar elementos culturais e cotidianos específicos da comunidade (Mussato, 2017).

Outro ponto relevante levantado por Mussato (2017), é a necessidade de uma educação que considere essas múltiplas identidades. A autora propõe que o desenvolvimento de um currículo escolar voltado aos surdos indígenas deve ser construído com uma prática transdisciplinar e intercultural, capaz de incluir a diversidade linguística e cultural dessas comunidades. Ela argumenta que esse tipo de educação favorece a integração dos surdos indígenas na escola e permite que eles se vejam representados nos conteúdos e metodologias aplicadas (Mussato, 2017). Por fim, Mussato (2017) defende que ser indígena e ser surdo não deve ser visto como uma barreira, mas como uma identidade rica em diversidade e resiliência. O trabalho sugere que a criação de políticas educacionais que respeitem essa interseccionalidade é essencial para a inclusão e o empoderamento dos surdos indígenas. A pesquisa contribui para o entendimento de que as experiências dos surdos indígenas devem ser vistas como uma parte integrante e importante da diversidade cultural brasileira, reafirmando a importância da adaptação de estratégias educacionais e linguísticas para garantir o acesso desses indivíduos a uma educação inclusiva.

O décimo segundo trabalho, intitulado **Mapeando os sinais paiter suruí no contexto da comunidade**, de Luciana Coladine Bernardo Gregianini (2017), do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), analisou e documentou o uso das línguas de sinais emergentes no contexto da comunidade indígena Paiter Suruí, abordando o desenvolvimento desses sinais a partir das práticas culturais e sociais locais. O trabalho busca entender como os surdos Paiter Suruí se comunicam em suas interações diárias, explorando as adaptações linguísticas feitas para representar os elementos específicos de sua cultura e do meio em que vivem. Realizando um mapeamento dos sinais utilizados pela comunidade surda Paiter Suruí, identificando e descrevendo os gestos, símbolos e expressões únicos que compõem essa linguagem própria (Gregianini, 2017).

Gregianini (2017), observa que, diferentemente da Libras, esses sinais emergentes refletem as tradições culturais e os valores da comunidade, evidenciando uma linguagem visual que surge espontaneamente em resposta às necessidades comunicativas dos indivíduos surdos dentro de seu contexto cultural e social. Ela também discute as limitações e desafios que os surdos Paiter Suruí enfrentam em termos de inclusão educacional, uma vez que o sistema formal de ensino raramente considera a existência e a importância dessas línguas de sinais específicas.

Por fim, Gregianini (2017) destaca a importância da preservação das línguas de sinais indígenas como parte do patrimônio linguístico e cultural do Brasil. Argumentando que esses sinais não são apenas meios de comunicação, mas também expressões da identidade indígena e, como tal, precisam ser respeitados e incorporados nas práticas educativas. A pesquisa ressalta que um mapeamento contínuo e detalhado das línguas de sinais indígenas é essencial para garantir que a diversidade cultural dos povos originários seja representada e valorizada na educação.

O décimo terceiro estudo de Miriã Gil de Lima Costa (2017), **Mapeamento dos sinais da comunidade surda do povo Paiter Suruí no contexto familiar**, do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), investigou o uso e desenvolvimento das línguas de sinais emergentes entre os surdos da comunidade indígena Paiter Suruí, com foco nas interações familiares. A pesquisa documenta e analisa os sinais que surgem no cotidiano dessas famílias, explorando como esses sinais refletem o ambiente cultural e as práticas comunitárias. A autora observa que, no contexto familiar, os surdos Paiter Suruí desenvolvem sinais próprios, distintos Libras, que emergem de uma necessidade natural de comunicação dentro de um ambiente cultural específico. Esses sinais são frequentemente moldados por práticas e conhecimentos locais, incorporando elementos únicos da cultura Paiter Suruí (Costa, 2017).

A pesquisa também discute as dificuldades enfrentadas por essas famílias em garantir que os membros surdos tenham acesso a uma educação que respeite suas especificidades linguísticas e culturais. Destacando a importância de políticas de educação bilíngue e intercultural que considerem o uso desses sinais próprios, de forma a garantir uma inclusão que valorize a identidade indígena dos surdos. Costa (2017) argumenta que esses sinais são mais do que meios de comunicação: são expressões culturais e identitárias da comunidade Paiter Suruí. Ela enfatiza que políticas públicas voltadas para a educação indígena devem reconhecer e respeitar essas formas de comunicação para assegurar que os surdos indígenas tenham acesso a uma educação que valorize tanto sua identidade surda quanto indígena. Assim, a pesquisa contribui para a compreensão de como as línguas de sinais podem ser únicas e adaptadas aos contextos culturais específicos. Assim como Gregianini (2017), Costa (2017) também sugere que o mapeamento dos sinais em contexto indígena seja contínuo, pois é necessário para fortalecer o reconhecimento e a preservação dessas línguas na educação e na sociedade.

O décimo quarto trabalho, realizado por Bruno Roberto Nantes Araújo e intitulado **A Escolarização de Indígenas Terena Surdos: desafios e contradições na atuação do Tradutor Intérprete de Línguas de Sinais – TILS**, defendido em 2018, pelo Programa de

Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), teve como objetivo analisar as ações de interpretação e tradução da Libras junto aos indígenas surdos em escolas comuns urbanas.

O autor destaca que, atualmente, a Libras é uma questão de direitos humanos, tornando-se essencial a prestação de serviços como interpretação e tradução em Libras para pessoas com deficiência auditiva ou surdez, especialmente para os indígenas surdos. Esses serviços são fundamentais para garantir sua comunicação na comunidade indígena e na sociedade em geral, promovendo sua inclusão social, cultural e educacional. Por meio do acesso à Libras, os indígenas surdos podem obter o respeito e reconhecimento de sua singularidade e especificidade como seres humanos, o que reflete em seu direito de apropriação da Libras, essencial para os processos de identificação pessoal, social e cultural (Araújo, 2018).

A pesquisa contribui significativamente para o campo da educação inclusiva e intercultural ao evidenciar a importância da Libras para a inclusão e desenvolvimento dos indígenas surdos. Ao analisar a atuação do Tradutor Intérprete de Línguas de Sinais (TILS) em escolas comuns urbanas, o trabalho aponta os desafios e contradições enfrentados no processo de escolarização desses estudantes. As barreiras comunicativas e a falta de preparo adequado dos profissionais de educação podem dificultar o pleno acesso dos indígenas surdos ao conteúdo curricular e à participação na vida escolar. Dessa forma, o estudo reforça a necessidade de políticas públicas efetivas para garantir o direito à educação inclusiva e intercultural dos indígenas surdos, assegurando a presença e atuação do TILS nas escolas e promovendo a formação adequada desses profissionais (Araújo, 2018). Portanto, a pesquisa ressalta a relevância da Libras como instrumento de fortalecimento da identidade cultural dos indígenas surdos, contribuindo para sua participação ativa na comunidade indígena e na sociedade em geral. Ao promover uma educação inclusiva que valoriza a diversidade linguística e cultural, é possível criar ambientes escolares mais acolhedores, respeitosos e enriquecedores para todos os estudantes.

O décimo quinto trabalho, **intitulado Língua Terena de Sinais: análise descritiva inicial da língua de sinais usada pelos Terena da Terra Indígena Cachoeirinha**, de Priscilla Alyne Sumaio Soares, defendido em 2018 pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa (PPGLL) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), teve como objetivo analisar os sinais utilizados pelos surdos Terena para estabelecer comunicação com seus familiares e amigos, investigando se esses sinais são caseiros, uma variedade da Libras ou uma língua autônoma. A pesquisa se baseia em uma continuação e ampliação dos achados do

mestrado Sumaio (2014), a qual buscou compreender a linguagem praticada por meio da língua de sinais própria dos Terena.

De acordo com os resultados da tese, os sinais da língua Terena de Sinais diferem significativamente da Libras. A criação dos sinais da língua Terena de Sinais, especialmente em relação às configurações de mão, não apresenta influência da escrita da língua oral majoritariamente usada pelo povo, como ocorre com a Libras e o português. Isso indica que a língua Terena de Sinais possui uma estrutura de comunicação própria, adquirindo uma certa autonomia. Essa pesquisa é de suma importância para o entendimento da comunicação dos surdos Terena, pois revela a existência de uma língua de sinais específica dentro de sua comunidade (Soares, 2018).

A análise descritiva inicial é um passo fundamental para o estudo aprofundado dessa língua e seu reconhecimento como parte importante da cultura e identidade dos surdos Terena. A valorização e compreensão dessa língua autônoma contribuem para a inclusão social e educacional dos indígenas surdos, permitindo-lhes se expressar plenamente e participar ativamente da vida em sua comunidade (Soares, 2018).

Ademais, os achados Soares (2018) oferecem subsídios para a elaboração de políticas públicas e práticas pedagógicas inclusivas acerca da diversidade linguística e cultural dos povos indígenas, especialmente os surdos. O reconhecimento da língua Terena de Sinais como uma língua autônoma pode resultar na criação de programas educacionais específicos e no desenvolvimento de recursos didáticos adequados para atender às necessidades desses estudantes, garantindo-lhes uma educação de qualidade.

O décimo sexto trabalho, da pesquisadora Luciana Lopes Coelho, é uma tese intitulada **A Educação Escolar de Indígenas Surdos Guarani e Kaiowá: discursos e práticas de inclusão**, defendida em 2019 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). A pesquisa buscou investigar os discursos e práticas relacionados às diferenças nas escolas indígenas Guarani e Kaiowá em relação à inclusão do estudante indígena com surdez.

A tese é uma continuação das investigações que a autora realizou em seu mestrado em 2014 (Coelho, 2014). A inclusão escolar nas escolas indígenas Guarani-Kaiowá se mostra complexa, e isso ocorre devido à existência de uma variedade de línguas de sinais próprias, em vez do uso da Libras. Essa variação de línguas de sinais próprias e a falta de apropriação da Libras acabam dificultando o desenvolvimento de uma língua baseada nos referenciais semânticos e visuais próprios das comunidades indígenas (Coelho, 2019).

Os resultados desta pesquisa têm grande relevância para a compreensão e o aprimoramento da educação escolar de indígenas surdos Guarani e Kaiowá. A investigação dos discursos e práticas de inclusão permite uma análise aprofundada dos desafios e obstáculos enfrentados por esses estudantes, bem como das abordagens pedagógicas e políticas educacionais adotadas nas escolas indígenas. Ao identificar as línguas de sinais próprias utilizadas nessas comunidades, a autora destaca a importância de valorizar e respeitar a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas e dos surdos (Coelho, 2019).

As conclusões dessa tese podem contribuir para o desenvolvimento de estratégias de inclusão e ensino para os indígenas surdos Guarani e Kaiowá, considerando suas particularidades linguísticas e culturais. As informações são essenciais para a formulação de políticas públicas educacionais inclusivas e intercultural às demandas específicas das comunidades indígenas surdas. A promoção de uma educação escolar que reconheça e valorize as línguas de sinais próprias e as identidades culturais desses estudantes é fundamental para garantir sua participação plena e igualitária no ambiente escolar e na sociedade como um todo (Coelho, 2019).

O décimo sétimo trabalho, de Gustavo Godoy, é uma tese intitulada **Os Ka'apor, os gestos e os sinais**, concluída em 2020, pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), cujo objetivo central dessa pesquisa foi compreender as relações entre língua de sinais, gestos e língua falada entre os Ka'apor, um povo indígena do Brasil.

Godoy (2020), enfatiza que a análise dos gestos nas línguas faladas é fundamental para uma análise comparativa mais completa. O estudo dos gestos tem ganhado destaque nas últimas décadas, ainda que de forma incipiente no Brasil. Nesse contexto, as línguas de sinais praticadas pelos Ka'apor surgem no contexto da inclusão dos Ka'apor surdos. Os gestos realizados pelos ouvintes, que fazem parte de um sistema linguístico juntamente com a língua falada, também contribuem para o repertório de formas do sistema das línguas de sinais.

A tese traz à luz da linguística e cultural os sinais e gestos dos Ka'apor, apresentando uma análise aprofundada das interações comunicativas dentro da comunidade, especialmente entre os surdos e os ouvintes. A investigação das línguas de sinais praticadas pelos Ka'apor amplia nosso conhecimento sobre a diversidade linguística existente nas comunidades indígenas do Brasil e enriquece o estudo das línguas de sinais como um fenômeno complexo e variado. Assim, a pesquisa de Godoy (2020) contribui significativamente para a inclusão e valorização dos Ka'apor surdos dentro de sua própria comunidade, reconhecendo e respeitando a importância das línguas de sinais e dos gestos como meios de comunicação e expressão

cultural. Isso pode subsidiar o desenvolvimento de políticas públicas educacionais inclusivas às necessidades dos indígenas surdos e promover uma educação inclusiva e adequada a essa parcela da população.

Diante dos expostos, sobre as línguas de sinais próprias, a Libras e a inclusão dos indígenas com deficiência auditiva/surdez nas comunidades em destaque, fica evidente a importância de compreender as especificidades dessa deficiência nas terras indígenas e o processo de inclusão desses indivíduos nos diferentes aspectos da comunidade, sejam eles sociais, culturais ou educacionais.

Os estudos realizados representam um avanço significativo nas discussões sobre comunicação e linguística por meio das línguas de sinais. Eles revelam que, nas comunidades indígenas com membros surdos, estão emergindo línguas de sinais próprias, desenvolvidas de forma natural para incluir os indígenas surdos nas atividades diárias da comunidade, respeitando suas particularidades relacionadas à surdez (Giroletti, 2008; Vilhalva, 2009; Coelho, 2011, 2019; Sousa, 2013; Lima, 2013; Sumaio, 2014; Azevedo, 2015; Barretos, 2016; Eler, 2017; Damasceno, 2017; Mussato, 2017; Gregiani, 2017; Costa, 2017; Soares, 2018; Araújo, 2018; Godoy, 2020).

Apesar dos avanços e da ampliação das discussões sobre a surdez em terras indígenas, os pesquisadores e pesquisadoras, como Giroletti (2008), Vilhalva (2009), Coelho (2011, 2019), Sousa (2013), Lima (2013), Sumaio (2014), Azevedo (2015), Barretos (2016), Eler (2017), Damasceno (2017), Mussato (2017), Gregiani (2017), Costa (2017), Soares (2018), Araújo (2018) e Godoy (2020) apontam para a falta de políticas públicas que valorizem e reconheçam as línguas de sinais próprias e/ou emergentes, assim como a ausência de um AEE adequado às necessidades e desejos desses povos indígenas com surdez e/ou deficiência auditiva.

As produções também expõem contradições nas políticas de educação especial inclusiva. Por um lado, as diretrizes nacionais defendem o direito ao AEE para garantir o acesso e permanência dos estudantes com deficiência. Por outro, as pesquisas mostram que as políticas vigentes não conseguem incorporar efetivamente as demandas específicas dos povos indígenas surdos. Como observado no trabalho de Coelho (2019), a carência de intérpretes que dominem as línguas de sinais próprias e a falta de adaptação curricular às culturas indígenas dificultam o aprendizado e a participação plena desses estudantes.

Portanto, é essencial que haja um maior investimento em pesquisas e políticas públicas voltadas para o reconhecimento e valorização das línguas de sinais desenvolvidas nas comunidades indígenas, garantindo que os indígenas surdos tenham acesso a uma educação

inclusiva e culturalmente adequada. O diálogo entre a comunidade acadêmica e as lideranças indígenas é fundamental para a construção de abordagem colaborativas, que promovam a autonomia e o empoderamento desses povos na definição de suas próprias políticas educacionais e linguísticas. Dessa forma, será possível alcançar uma inclusão para os indígenas com surdez e/ou com deficiência auditiva.

3.2.1.2 Políticas Públicas e Indígenas com Deficiência

A Educação Especial vem acontecendo, ao longo dos anos, no Brasil. Mas a inclusão em estabelecimentos de ensino regular das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação é uma questão recente, especificamente vem acontecendo nas últimas três décadas (Brasil, 2008). Desde então, as discussões sobre a inclusão do público-alvo da política de educação especial têm ganhado destaque nas agendas de elaboração das políticas públicas. Isso é um avanço e uma conquista para este público, pois historicamente foram negligenciados, exterminados, esquecidos e excluídos das questões sociopolítico da sociedade. Assim, no quadro a seguir destacamos as pesquisas que tratam as políticas públicas educacionais e indígena com deficiência.

QUADRO 17 - Produções sobre política de educação especial na perspectiva da inclusão e concepções de deficiência

ORD.	AUTOR(A)	PROPOSTA	ANO	IES
1	CORREIA, Patrícia Carla da Hora	Tribo Pankararé: o olhar da comunidade indígena sobre os índios com deficiências	2002	UEFS
2	VENERE, Mário Roberto	Políticas Públicas para Populações Indígenas com Necessidades Especiais em Rondônia: o duplo desafio da diferença	2005	UNIR
3	SOUZA, Vania Pereira da Silva	Crianças indígenas Kaiowá e Guarani: um estudo sobre as representações sociais da deficiência e o acesso às políticas de saúde e educação em aldeias da região da Grande Dourados	2011	UFGD
4	CORREIA, Patrícia Carla da Hora	Modos de coMviver do índio com deficiência: um estudo de caso na etnia indígena Pankararé	2013	UFBA
5	RODRIGUES, Darcimar Souza	A Educação Inclusiva na Escola Indígena Ebenezer do povo Tikuna da comunidade de Filadélfia no município de Benjamin Constant – AM	2014	EST
6	ARAÚJO, Íris Morais	Osikirip: os ‘especiais’ Karitiana e a noção de pessoa ameríndia	2014	USP
7	SÁ, Michele Aparecida de	Educação e Escolarização da criança indígena com deficiência em terra indígena Araribá	2015	UFSCar
8	MACHADO, Giselle Ferraz	Concepção das deficiências entre os povos indígenas Yanomami e Waiwai: um olhar	2016	Mackenzie

		do pesquisador, do profissional da saúde e do educador		
9	FURINI, Fernanda	A inclusão de indígenas com deficiência no contexto da educação especial: possibilidades, implicações e limitações	2017	URI
10	FERRARI, Ana Caorolina Machado	A construção de corpos com e sem deficiência nas práticas de circulação de conhecimento Xakriabá.	2020	UFMG
11	OLIVEIRA, Patrícia Farias	Indígenas com deficiência na escola: um estudo sobre a inclusão nas aldeias de Umariçu I e II, no município de Tabatinga – Amazonas	2020	UMSP

Fonte: Elaboração própria.

Por isso, destacamos pesquisas de mestrado e doutorado voltadas para políticas públicas de educação especial voltadas para as terras indígenas. Uma delas é a dissertação intitulada *Tribo Pankararé: o olhar da comunidade indígena sobre os índios com deficiências*, da pesquisadora Patrícia Carla da Hora Correia (2002). Esse trabalho foi desenvolvido pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) em parceria com o Centro de Referência Latino-americano de Educação Especial (CELAEE/Cuba). A relevância desse estudo reside na abordagem pioneira da interface entre Educação Especial e Educação Escolar Indígena, focando especificamente na perspectiva da comunidade indígena Pankararé em relação aos membros indígenas com deficiência.

A pesquisa abriu caminho para um entendimento mais aprofundado das questões relacionadas à inclusão de indígenas com deficiência dentro de suas próprias comunidades. Ao investigar a visão da comunidade Pankararé sobre seus membros com deficiência, o estudo contribuiu para desvelar as crenças, valores e práticas culturais que permeiam a forma como os indígenas com deficiência são percebidos e tratados em seu contexto sociocultural. A parceria com o Centro de Referência Latino-americano de Educação Especial (CELAEE/Cuba) ressalta a importância do diálogo e da cooperação entre países latino-americanos na busca por soluções educacionais inclusivas e culturalmente adequadas para os povos indígenas com deficiência. Esse intercâmbio de conhecimentos e experiências favorece o enriquecimento das abordagens educacionais, levando em conta as diversidades culturais e linguísticas presentes na região (Correia, 2002). É importante destacar que, desde então, outras pesquisas têm se desenvolvido no campo da Educação Especial e Educação Escolar Indígena, ampliando o entendimento sobre as práticas inclusivas nessas comunidades.

A partir desse trabalho pioneiro, novos estudos puderam ser desenvolvidos, fortalecendo a base teórica e prática para a promoção de uma educação inclusiva e das diferenças culturais nos contextos indígenas. A dissertação representa um importante passo rumo à construção de uma educação inclusiva frente às necessidades das comunidades

indígenas. No entanto, é necessário um contínuo investimento em pesquisas e políticas públicas que valorizem e respeitem a diversidade dessas comunidades, garantindo o acesso a uma educação inclusiva e de qualidade para todos os indígenas, independentemente de suas capacidades e características individuais (Correia, 2002).

O trabalho de Mário Roberto Venere, **Políticas Públicas para Populações Indígenas com Necessidades Especiais em Rondônia: o duplo desafio da diferença**, defendido em 2005, pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente (PPGDRA) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), contribuiu com a compreensão das questões relacionadas à educação especial em terras indígenas. Seu objetivo principal foi investigar a aplicação de políticas públicas para atender as populações indígenas com necessidades especiais no estado de Rondônia (Venere, 2005).

Vale ressaltar que, na época da pesquisa, a discussão sobre a educação especial em comunidades indígenas era uma temática recente, havendo poucas produções acadêmicas para fins de análise. A pesquisa procurou entender como as políticas de educação especial estavam sendo desenvolvidas nas terras indígenas de Rondônia, apontando lacunas e contradições na sua implementação. Um ponto importante destacado pelo autor foi a falta de diálogo intercultural, uma vez que a visão dos indígenas em relação à deficiência é bastante distinta da perspectiva não indígena. Essa divergência cultural precisa ser considerada ao implementar políticas educacionais nas escolas indígenas, levando em conta o contexto e a realidade local das comunidades (Venere, 2005).

A pesquisa reforça a importância de tornar as escolas indígenas espaços abertos à diversidade, respeitando os processos culturais, promovendo o diálogo comunitário e acolhendo a todos os estudantes, incluindo aqueles com necessidades especiais. Para as populações indígenas, essa tarefa representa um desafio duplo: garantir a inclusão de todos e, ao mesmo tempo, preservar suas identidades culturais e práticas tradicionais. É essencial que as políticas públicas sejam formuladas e implementadas com uma perspectiva intercultural e inclusiva, respeitando e valorizando as diversidades presentes nas comunidades indígenas. Isso requer a participação ativa das próprias comunidades e a escuta de suas demandas e necessidades específicas. É fundamental investir em formação e capacitação de profissionais da educação que atuam nas escolas indígenas, para que possam compreender e respeitar as particularidades culturais e educacionais dessas comunidades, buscando sempre a equidade e a justiça social. A pesquisa nos convida a refletir sobre a importância de uma educação inclusiva e intercultural,

que valorize as diferenças e promova o respeito à diversidade cultural, contribuindo para a construção de uma sociedade inclusiva e plural (Venere, 2005).

A dissertação de Vania Pereira da Silva Souza, intitulada **Crianças indígenas Kaiowá e Guarani: um estudo sobre as representações sociais da deficiência e o acesso às políticas de saúde e educação em aldeias da região da Grande Dourados**, defendida em 2011, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD), traz um estudo relevante e significativo sobre as políticas sociais (saúde e educação) voltadas para crianças indígenas Kaiowá e Guarani das terras indígenas de Dourados e Paranhos (Souza, 2011). A autora destaca a importância de compreender que os direitos humanos não são inatos, mas sim construídos jurídica e historicamente, como reforça a Constituição Federal de 1988, que assegura os direitos sociais fundamentais, incluindo o direito à saúde e à educação para todos os cidadãos, incluindo as crianças indígenas com deficiência. Porém, a implementação efetiva desses direitos requer uma prática inclusiva às particularidades culturais e sociais das comunidades indígenas (Souza, 2011).

O marco da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que preconiza o acesso e a permanência da pessoa com deficiência nas classes regulares, também se estende às crianças indígenas com deficiência, garantindo-lhes o direito à educação inclusiva. Entretanto, a autora salienta que alcançar esse objetivo não é uma tarefa fácil e demanda uma mudança significativa na forma como a sociedade e o sistema educacional lidam com a diversidade. É fundamental que a Educação Escolar Indígena leve em consideração os princípios da interculturalidade, comunitária, bilinguismo/multilinguismo, especificidade e diferenciação, reconhecendo as especificidades culturais das comunidades indígenas e promovendo uma educação que respeite e valorize suas identidades e tradições (Souza, 2011).

A pesquisa destaca a necessidade de romper com as ideologias homogeneizadoras que buscam tratar todos os estudantes de forma iguais, sem considerar as particularidades de cada grupo étnico e cultural. Em vez disso, a abordagem deve ser pautada na diversidade, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, adequada às suas necessidades e realidades específicas. Também ressalta a importância de um diálogo constante e respeitoso entre as instituições de ensino, os profissionais da educação e as comunidades indígenas, a fim de desenvolver políticas públicas que efetivamente atendam às demandas e aspirações das crianças indígenas com deficiência (Souza, 2011).

Portanto, a dissertação contribui para o debate sobre a inclusão das crianças indígenas com deficiência no sistema educacional brasileiro, destacando a necessidade de uma prática intercultural e inclusiva, que respeite as identidades e culturas das comunidades indígenas e

garanta o acesso pleno e igualitário à educação para todos. Isso só será alcançado por meio de uma política pública que dialogue com as especificidades locais e que envolva ativamente as comunidades indígenas no processo de construção de uma educação inclusiva e de qualidade (Souza, 2011).

A tese intitulada **Modos de coMviver⁷⁷ do índio com deficiência: um estudo de caso na etnia indígena Pankararé**, de Patrícia Carla da Hora Correia, defendida em 2013, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), analisou “as práticas de inclusão que permeiam a etnia Pankararé, a partir dos modos de coMviver dos índios com deficiência, discutindo os vínculos que seestabelecem nas redes geradas na convivência” (Correia, 2013, p. 20).

Correia (2013) explora o conceito de “modos de coMviver”, que está relacionado ao conhecimento e entendimento da deficiência. Ela destaca que os modos como a coMvivência se estabelece determinam as práticas e a participação do sujeito com deficiência na comunidade. Esses modos de coMviver não são apenas questões superficiais, mas implicam na constituição do processo educativo, uma vez que são influenciados por uma série de fatores culturais e sociais presentes na vida cotidiana da comunidade Pankararé.

De acordo com a autora, os modos de coMviver englobam uma bagagem cultural que inclui afinidades, aceitação, indiferença e rejeição. Essas dinâmicas complexas e conflituosas da vida social do povo Pankararé têm um impacto significativo na prática da inclusão e na forma como os indivíduos com deficiência são acolhidos e integrados na comunidade. A coMvivência, segundo a autora, está intrinsecamente ligada às ações da vida cotidiana e também daquelas que ocorrem de forma não cotidiana. Essas ações desempenham um papel fundamental na organização dos vínculos entre os membros da comunidade Pankararé, sejam eles com ou sem deficiência. Isso significa que a vida indígena é permeada por interações sociais que contribuem para o fortalecimento dos laços entre os indivíduos. Essa concepção ressalta a importância do convívio harmonioso e respeitoso com o Outro, no caso, o indígena com deficiência. É um chamado para uma coMvivência baseada na empatia, na aceitação das diferenças e na valorização das particularidades de cada indivíduo. A inclusão, portanto, não é apenas uma questão de promover a acessibilidade física ou de garantir o direito à educação, mas de criar

⁷⁷ Para mantermos a identidade e a originalidade do título do trabalho de Patrícia Carla da Hora Correia (2013), preservaremos a letra “M” de cor vermelha e em maiúscula.

um ambiente acolhedor e inclusivo que permita que cada membro da comunidade Pankararé se sinta parte integrante e respeitado em sua singularidade (Correia, 2013).

Neste sentido, a pesquisa oferece uma contribuição significativa para o entendimento das dinâmicas sociais e culturais que envolvem a inclusão de indígenas Pankararé com deficiência. Seus achados destacam a necessidade de se promover um diálogo intercultural, em que os valores e crenças da comunidade indígena sejam respeitados e considerados na formulação de políticas públicas inclusivas. A compreensão profunda dos modos de **coM**viver é essencial para o desenvolvimento de estratégias que promovam uma inclusão genuína e enriquecedora para toda a comunidade Pankararé (Correia, 2013).

O trabalho intitulado **A Educação Inclusiva na Escola Indígena Ebenezer do povo Tikuna da comunidade de Filadélfia no município de Benjamin Constant – AM**, de Darcimar Souza Rodrigues, apresenta uma abordagem relevante sobre o processo de educação inclusiva no contexto da comunidade indígena Tikuna de Filadélfia. A pesquisa, concluída em 2014, pelo Programa de Pós-Graduação em Teologia (PPGTeo), da Escola Superior de Teologia (EST), teve como propósito compreender como se dá a inclusão dos estudantes indígenas Tikunas com deficiência por meio das práticas pedagógicas.

Um ponto fundamental que Rodrigues (2014) destaca é a necessidade de alinhar as práticas pedagógicas com as expectativas da política de inclusão. Não basta que existam dispositivos legais e documentos orientadores preconizando a educação inclusiva como um direito, é essencial que as práticas pedagógicas estejam de acordo com esses princípios. A falta de coerência entre o discurso e a prática pode dificultar o processo de inclusão e prejudicar o desenvolvimento educacional dos estudantes indígenas com deficiência. A pesquisa também evidencia desafios enfrentados pelos professores indígenas na inclusão dos estudantes com deficiência. Além da carência de materiais pedagógicos adaptados, os professores enfrentam dificuldades em estabelecer uma relação afetiva com esses estudantes. Isso pode levar a uma desconsideração de suas necessidades como seres humanos, afetando o processo educacional e a inclusão desses estudantes na escola.

É importante observar que, mesmo diante das limitações estruturais da escola em relação à acessibilidade e aos mecanismos de permanência dos discentes, alguns professores demonstram sensibilidade e preocupação com o desenvolvimento da aprendizagem e o atendimento dos estudantes com deficiência. Esses educadores podem desempenhar um papel fundamental na promoção da inclusão e na construção de um ambiente acolhedor e propício para o aprendizado de todos os estudantes. Para que a inclusão dos estudantes indígenas tikuna com deficiência seja efetiva, é fundamental que haja um esforço conjunto da comunidade

escolar, das instituições governamentais e da sociedade como um todo. Investimentos em materiais pedagógicos adaptados, formação continuada para os professores e a criação de políticas públicas inclusivas são algumas das ações necessárias para superar os desafios identificados pela pesquisa. A pesquisa aponta para a importância de considerar as especificidades culturais e sociais da comunidade indígena Tikuna de Filadélfia ao implementar práticas pedagógicas inclusivas. Uma educação inclusiva deve respeitar e valorizar a diversidade cultural e as tradições dos povos indígenas, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, independente de suas habilidades ou limitações (Rodrigues, 2014). Neste prisma, o trabalho destaca a importância de promover uma educação inclusiva que vá além do discurso e se concretize nas práticas pedagógicas da escola. A pesquisa traz informações importantes para aprimorar a inclusão de estudantes indígenas com deficiência na comunidade Tikuna de Filadélfia, ressaltando a necessidade de sensibilidade, respeito e diálogo intercultural para alcançar uma educação inclusiva e transformadora.

A tese **Osikirip: os ‘especiais’ Karitiana e a noção de pessoa ameríndia**, de Íris Morais Araújo, apresenta uma investigação etnográfica que aborda a perspectiva dos indígenas Karitiana em relação aos membros da comunidade que possuem deficiência, finalizada em 2014, pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS), da Universidade de São Paulo (USP), a pesquisa tem como objetivo principal explorar como a comunidade sustenta a existência de pessoas “especiais” em diferentes contextos cotidianos e de acesso a políticas públicas, observando como tal processo de diferenciação é efetuado.

De acordo com a pesquisa, a utilização do termo “especiais” para se referir aos indígenas com deficiência pode ser pejorativa e carregada de estigma. Assim, os Karitiana preferem usar o termo *Osikirip*, que, na língua local, pode ser traduzido como “cabeça de doido”. A autora destaca que a existência de pessoas *Osikirip* está relacionada com as relações estabelecidas pelos Karitiana e que produzem certos “efeitos definhantes”. Isso sugere que o aparecimento de indígenas Karitiana com deficiência pode estar ligado ao contato e relacionamento afetivo com pessoas não indígenas (Araújo, 2014).

A partir da pesquisa, fica evidente que os indígenas com deficiência, muitas vezes, enfrentam desafios em suas comunidades. A prática dessas diferenças pode ser complexa e gerar preconceitos, porém, há uma crescente consciência nas lideranças e comunidades sobre a necessidade de enxergar a humanidade dessas pessoas e proporcionar-lhes dignidade, respeito e inclusão social. Esse processo de sensibilização é essencial para superar as barreiras culturais e promover uma mudança na forma como as pessoas com deficiência são percebidas e tratadas. Um aspecto relevante abordado pela pesquisa é a importância de compreender a noção de

pessoa ameríndia a partir da perspectiva dos próprios indígenas. A visão ocidental sobre deficiência pode não ser adequada para compreender a experiência dessas pessoas nas comunidades indígenas, pois isso requer uma prática inclusiva. Nesse sentido, a pesquisa contribui para a valorização das cosmovisões e dos saberes indígenas sobre a deficiência e a inclusão. É importante ressaltar que o estudo traz à tona a necessidade de políticas públicas efetivas para a realidade das comunidades indígenas, especialmente em relação à educação e à saúde das pessoas com deficiência. É fundamental promover a inclusão e garantir o acesso a serviços adequados que atendam às necessidades específicas desses indivíduos (Araújo, 2014).

Portanto, a tese representa uma importante contribuição para os estudos sobre inclusão, diversidade e deficiência nas comunidades indígenas. O trabalho proporciona uma oportunidade para reflexões profundas sobre a noção de pessoa ameríndia e o papel das comunidades na construção de uma sociedade inclusiva frente as diferenças. Ao considerar a perspectiva dos Karitiana, a pesquisa oferece um olhar de alteridade e humano sobre a questão, apontando caminhos para uma convivência mais igualitária e solidária entre todos os membros da comunidade (Araújo, 2014).

A tese **Educação e Escolarização da criança indígena com deficiência em terra indígena Araribá**, de Michele Aparecida de Sá, representa um importante estudo que visa descrever, analisar e compreender a relação entre a Educação Especial e a Educação Escolar Indígena na Terra Indígena de Araribá, no Estado de São Paulo, defendida em 2015, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a pesquisa se destaca por seu rigor metodológico e sua relevância para a área de Educação Inclusiva.

Uma das contribuições significativas da tese é o mapeamento das matrículas de estudantes indígenas com deficiência nas escolas indígenas do país, com um enfoque particular nas comunidades indígenas de Nimuendajú e Tereguá, no Estado de São Paulo. Essa identificação permitiu a análise dos desafios e das possibilidades de inclusão do estudante indígena com deficiência nessas escolas, o que se mostrou essencial para a compreensão dos limites enfrentados nesse contexto (Sá, 2015).

A pesquisa ressaltou a importância de estabelecer um diálogo intercultural entre os saberes tradicionais indígenas e o conhecimento ocidental, visando à elaboração de um atendimento educacional especializado, mas específico e diferenciado para esses estudantes. Esse diálogo respeitoso entre os diferentes conhecimentos é fundamental para a construção de

soluções adequadas e efetivas, que atendam às necessidades especiais e culturais dos estudantes indígenas com deficiência (Sá, 2015).

Dentro dessa perspectiva, a tese destaca a importância do empoderamento dos estudantes com deficiência, seus professores e familiares, para que possam reivindicar o respeito aos seus direitos e necessidades especiais. Isso significa fortalecer a autonomia desses indivíduos, permitindo que sejam agentes ativos na busca por uma educação inclusiva e de qualidade. A pesquisa também chama a atenção para a ausência de ações do poder público em relação às pessoas indígenas, tanto com quanto sem deficiência. Essa realidade denota a necessidade urgente de políticas públicas efetivas às demandas das comunidades indígenas, especialmente no que diz respeito à inclusão educacional. Ou seja, a tese reforça a importância de se respeitar os princípios da Educação Escolar Indígena ao abordar a interface entre Educação Especial e Educação Escolar Indígena. Essa prática requer um olhar atento às particularidades culturais, valores e crenças das comunidades indígenas, buscando construir uma educação inclusiva e adequada às suas necessidades específicas (Sá, 2015).

Por fim, a tese traz grandes contribuições para o campo da educação inclusiva e para a promoção da inclusão educacional de crianças indígenas com deficiência. Por meio de sua prática intercultural, a pesquisa destaca caminhos para a construção de uma educação igualitária, que valorize a diversidade e os saberes tradicionais das comunidades indígenas, garantindo, assim, o acesso a uma educação de qualidade para todos.

O trabalho de Giselle Ferraz Machado, **Concepção das deficiências entre os povos indígenas Yanomami e Waiwai: um olhar do pesquisador, do profissional da saúde e do educador**, traz a investigação sobre as cosmovisões dos povos Yanomami e Waiwai em relação à deficiência e seus impactos nas práticas socioculturais e na vida das pessoas com deficiência no Estado de Roraima. A pesquisa, defendida em 2016, pelo Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, tem uma relevância ímpar tanto para futuros estudos quanto para a formulação de políticas públicas de educação inclusiva, especialmente no contexto da Educação Escolar Indígena.

As análises das cosmovisões dos povos Yanomami e Waiwai revela a importância de compreender as crenças e os valores dessas comunidades em relação à deficiência. A percepção desses povos sobre a deficiência é, muitas vezes, relacionada a conceitos místicos e sobrenaturais, envolvendo ideias de maldição ou castigos divinos. Essas crenças têm implicações significativas na forma como as pessoas com deficiência são tratadas e incluídas nas suas comunidades. Diante dessa realidade, a autora destaca a necessidade de uma intervenção dialogada, levando em consideração a pluralidade e diversidade cultural dos povos

indígenas brasileiros. Essa abordagem é fundamental para o desenvolvimento de políticas públicas inclusivas, especialmente quando se trata do acesso à informação e à saúde, garantindo a preservação da vida das crianças indígenas, que muitas vezes se encontram em situação de maior vulnerabilidade (Machado, 2016).

Um outro ponto abordado no trabalho é o infanticídio de crianças indígenas com deficiência. Esse tema requer uma reflexão profunda, considerando os princípios dos Direitos Humanos e a universalidade dos direitos, que devem assegurar a igualdade, dignidade e autonomia de todas as pessoas, independentemente de suas condições de saúde. É importante pensar em estratégias que garantam o acesso a recursos básicos de saúde e educação para evitar a vulnerabilização e exclusão dessas crianças indígenas (Machado, 2016).

A pesquisa tem forte contribuição ao campo da educação inclusiva e da antropologia, ao revelar as percepções culturais sobre a deficiência nas comunidades Yanomami e Waiwai. Ao entender e respeitar as cosmovisões desses povos, é possível elaborar políticas públicas mais efetivas e promover uma educação inclusiva para as crianças indígenas com deficiência. Deste modo, o trabalho abre espaço para um debate mais amplo sobre a importância de preservar as culturas indígenas e garantir que seus direitos fundamentais sejam respeitados e assegurados em nossa sociedade (Machado, 2016).

A dissertação de Fernanda Furini, intitulada **A inclusão de indígenas com deficiência no contexto da educação especial: possibilidades, implicações e limitações**, defendida em 2017, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), pois representa um importante pesquisa que aborda a complexidade e desafios da inclusão de indígenas com deficiência na educação especial.

A pesquisa teve como objetivo “presentificar” a inclusão desses indígenas com deficiência, buscando elucidar os diferentes olhares em relação às possibilidades, implicações e limitações dessa realidade no contexto da educação especial. É fundamental destacar que a inclusão de não indígenas na educação já é uma tarefa complexa e desafiante, e quando se trata de indígenas com deficiência, essa questão se agrava ainda mais (Furini, 2017).

A autora ressalta que o indígena passa por um processo de inclusão/exclusão desde o momento em que adentra o espaço territorial do não indígena e, na condição de pessoa com deficiência, essa complexidade aumenta devido aos preconceitos, discriminação e desconhecimento sobre a presença e inclusão de indígenas com deficiência em nossa sociedade.

Para que a inclusão seja efetiva, a autora compreende que é necessário ir além do que está prescrito nos marcos legais (Furini, 2017).

Segundo ela, é preciso promover e viabilizar todas as condições necessárias para que o estudante indígena com deficiência possa desenvolver suas habilidades e competências pedagógicas por meio do atendimento educacional especializado nas escolas indígenas. Um olhar atento às necessidades e demandas específicas da comunidade indígena é fundamental nesse processo inclusivo e educativo. Isso requer uma abordagem intercultural, que envolva a participação ativa da comunidade indígena no planejamento e implementação de estratégias inclusivas, como também é importante que os profissionais da educação e da saúde que atuam nessas comunidades recebam formação adequada para lidar com a diversidade cultural e as particularidades das pessoas com deficiência. O diálogo intercultural, a valorização dos saberes tradicionais e o respeito à identidade e à cosmovisão indígena são elementos fundamentais para uma inclusão (Furini, 2017). Assim sendo, a dissertação traz à tona questões importantes sobre a inclusão de indígenas com deficiência na educação especial. É uma chamada para ações que vão além do aspecto legal, que reconheçam a complexidade do processo e que buscam construir um ambiente inclusivo, respeitoso e colaborativo nas escolas indígenas. Ao enfatizar a importância de olhar às necessidades dessas comunidades, a autora contribui para uma reflexão profunda sobre como promover uma educação inclusiva e equitativa para todos os povos indígenas, independentemente de suas condições de saúde ou deficiência (Furini, 2017).

A tese **A Construção de Corpos com e sem Deficiência nas Práticas de Circulação de Conhecimento Xakriabá**, de Ana Carolina Machado Ferrari, defendida em 2020, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), investigou as percepções e práticas de uma comunidade indígena Xakriabá sobre corpos com e sem deficiência.

Ferrari (2020), explora como essa comunidade, localizada no norte de Minas Gerais, lida com as diferenças corporais e sensoriais, e como essas diferenças são integradas em suas práticas culturais e formas de conhecimento. Analisando como os Xakriabá compreendem e constroem socialmente o conceito de deficiência, revelando que, diferentemente de visões ocidentais, a deficiência não é vista como uma limitação, mas como uma diferença inserida no contexto da vida comunitária.

Segundo a autora, na cultura Xakriabá o corpo, seja ele com ou sem deficiência, é visto como parte integral das práticas de circulação de conhecimento, envolvendo atividades como cantos, danças, rituais e narrativas orais. Esses conhecimentos são compartilhados e aprendidos coletivamente, sem que haja uma segregação de pessoas com deficiência. A pesquisa também

revela que os Xakriabá valorizam uma educação prática, na qual as habilidades e a participação nas atividades comunitárias são incentivadas e respeitadas, independentemente de possíveis deficiências físicas ou sensoriais. Assim, a inclusão ocorre de forma natural, com base na capacidade de cada pessoa de contribuir e aprender de acordo com suas possibilidades (Ferrari, 2020).

Observa-se que a visão sobre a deficiência desafia as noções tradicionais ocidentais de *normalidade* e *funcionalidade*, sugerindo que as práticas Xakriabá de circulação de conhecimento e a aceitação das diferenças corporais oferecem uma prática intercultural sobre inclusão. A autora sugere que o respeito à diversidade de corpos e habilidades é fundamental para compreender como comunidades indígenas constroem significados e práticas em torno da deficiência (Ferrari, 2020). Portanto, o estudo em questão contribui para os debates sobre interculturalidade e inclusão, oferecendo uma perspectiva que valoriza as práticas e saberes dos povos indígenas como alternativas às abordagens convencionais sobre deficiência. A pesquisa ressalta a importância de respeitar e aprender com as concepções indígenas sobre corpo, diferença e aprendizagem.

O estudo de Francisca Francielis Azevedo Mafra de Oliveira, **Indígenas com Deficiência na Escola: Um Estudo sobre a Inclusão nas Aldeias de Umariáçu I e II, no Município de Tabatinga – Amazonas**, defendida em 2020, pelo Programa de Pós-Graduação e Educação da Universidade Metodista de São Paulo (UMSP), investigou as práticas e desafios da inclusão escolar de estudantes indígenas com deficiência nas comunidades Umariáçu I e II, habitadas pelo povo Ticuna. O objetivo da pesquisa foi compreender como se dá o processo de inclusão desses estudantes em um contexto de diversidade cultural, onde as tradições e a língua indígena convivem com as políticas de educação formal.

Oliveira (2020), ao analisar as percepções dos professores, gestores escolares, familiares e da comunidade em geral sobre a inclusão de crianças e jovens indígenas com deficiência nas escolas locais, identificou que a inclusão escolar enfrenta obstáculos como a falta de recursos adaptados, a ausência de formação específica para os professores e a carência de suporte pedagógico adequado para atender às necessidades desses estudantes.

Outro ponto destacado, apesar das dificuldades, a comunidade busca incluir esses estudantes, adaptando atividades e incentivando sua participação nas rotinas escolares. No entanto, a autora ressalta que, as políticas públicas ainda são insuficientes para garantir uma inclusão plena, pois não consideram as especificidades culturais e linguísticas dos povos Ticuna. Essa falta de adaptação dificulta o desenvolvimento educacional dos estudantes com

deficiência, já que muitos materiais e práticas pedagógicas seguem um modelo universal que não dialoga com a realidade cultural indígena (Oliveira, 2020).

Assim sendo, Oliveira (2020), propõe que uma inclusão nas escolas indígenas depende de um currículo que valorize a interculturalidade e a língua nativa dos estudantes, associado a uma formação de professores que inclua competências para lidar com a diversidade e a deficiência. Ela sugere que as políticas de educação especial em áreas indígenas devem considerar as particularidades culturais, promovendo a valorização das identidades indígenas e respeitando os saberes locais (Oliveira, 2020). Logo, o estudo supracitado traz contribuições para a reflexão sobre a inclusão escolar em contextos indígenas, defendendo uma prática que respeite a diversidade cultural e garanta o acesso equitativo à educação para estudantes com deficiência nas aldeias de Umariáçu.

A partir dos trabalhos analisados, Venere (2005), Souza (2011), Correia (2013), Araújo (2014), Rodrigues (2014), Sá (2015), Machado (2016), Furini (2017), Ferrari (2020) e Oliveira (2020), sobre a interface entre educação especial e educação escolar indígena, podemos observar um panorama diversificado, porém, convergente na relevância e desafios enfrentados nessa área. Essas pesquisas destacam a importância de investigar e compreender as especificidades da inclusão de pessoas com deficiência nas comunidades indígenas. Elas abordam questões importantes, como o respeito à diversidade cultural e à cosmovisão dos povos indígenas, a adaptação de práticas pedagógicas para atender às necessidades das crianças indígenas com deficiência e o papel importante da comunidade e das lideranças indígenas na garantia do acesso à educação inclusiva.

Portanto, as pesquisas apontam os desafios enfrentados nessa interface, incluindo a falta de políticas públicas adequadas, a ausência de recursos e materiais pedagógicos adaptados, a necessidade de formação específica para professores e profissionais de saúde que atuam nessas comunidades e a superação de preconceitos e estereótipos em relação à deficiência. Outra questão é que os trabalhos evidenciam a importância de considerar o contexto e a realidade local das comunidades indígenas ao desenvolver políticas e práticas de educação inclusiva. Isso envolve respeitar e valorizar os saberes tradicionais dos povos indígenas, bem

como estabelecer um diálogo intercultural para garantir que as ações de inclusão sejam interculturais.

3.2.1.3 Formação de Professores Indígenas e Inclusão Escolar

No cenário educacional contemporâneo, a formação de professores desempenha um papel fundamental no sucesso da implementação da educação inclusiva, tanto na Educação Especial como na Educação Escolar Indígena. A relevância desses profissionais vai além da capacitação técnica, exigindo uma compreensão aprofundada das questões políticas, culturais e sociais que permeiam o contexto em que atuam. A formação de professores indígenas para o atendimento educacional especializado é uma questão crítica, pois se trata de uma interface que requer respeito e o reconhecimento cultural, às tradições e às cosmovisões dos povos indígenas, além do domínio de práticas pedagógicas inclusivas. É essencial que esses professores sejam capacitados para compreender as especificidades das crianças indígenas com deficiência e, ao mesmo tempo, garantir que elas mantenham e valorizem sua identidade cultural.

Um dos desafios enfrentados é a escassez de formação adequada para professores indígenas, especialmente quando se trata de lidar com estudantes com deficiência. As pesquisas apontam para a necessidade de programas de formação mais abrangentes, que incluam não apenas aspectos técnicos, mas também a formação em questões interculturais e de inclusão (Silva, 2014), pois é preciso considerar que as comunidades indígenas, muitas vezes, enfrentam dificuldades de acesso à educação e à formação de professores. A falta de infraestrutura adequada, a distância geográfica das aldeias em relação às instituições de ensino e a falta de recursos financeiros podem ser entraves para uma formação de qualidade. Sendo importante enfatizar a necessidade de um diálogo intercultural efetivo na formação de professores indígenas, envolvendo as próprias comunidades, suas lideranças e os profissionais da educação. Isso permitirá uma prática contextualizada, alinhada aos princípios da Educação Escolar Indígena.

Outro aspecto relevante é o incentivo e apoio contínuo às pesquisas nessa área, que contribuem para uma melhor compreensão das necessidades e demandas específicas dos professores indígenas, bem como para o aprimoramento das políticas e práticas educacionais inclusivas. Portanto, a formação de professores indígenas para atender à educação inclusiva é uma questão complexa, que exige uma prática abrangente e reflexiva às particularidades culturais. É fundamental que as políticas públicas e as instituições de ensino considerem esses aspectos e promovam ações efetivas para garantir uma formação adequada, valorizando a

diversidade cultural e proporcionando um ambiente educacional inclusivo e acolhedor para todas as crianças indígenas, incluindo aquelas com deficiência. Somente assim será possível avançar na concretização da educação inclusiva nas comunidades indígenas do Brasil. Assim, no quadro a seguir, destacamos os seguintes trabalhos sobre formação de professores indígena no movimento da educação inclusiva.

QUADRO 18 – Produções sobre formação de professores indígena e inclusão escolar

ORD.	AUTOR(A)	PROPOSTA	ANO	IES
1	BURATTO, Lúcia Gouvêa	Prevenção de Deficiência: programa de formação para professores Kaingang na terra indígena Ivaí-Paraná	2010	UFSCar
2	SILVA, João Henrique da	Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado em escolas indígenas	2014	UFGD
3	PORTELA, Selma Maria Cunha	Identidade Profissional do Professor que Atua na Sala de Recurso Multifuncional: Estudo a partir de uma Escola Estadual Indígena em Roraima	2019	UERR

Fonte: Elaboração própria.

A tese **“Prevenção de Deficiência: programa de formação para professores Kaingang na terra indígena Ivaí-Paraná”**⁷⁸, de Lúcia Gouvêa Buratto, defendida em 2010, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) sobre a formação de professores Kaingang para a prevenção de deficiência na Terra Indígena Ivaí, fica evidente a importância do contato interétnico e da mudança de hábitos alimentares na ocorrência de doenças e deficiências entre os Kaingang.

Nesse contexto, segundo a pesquisadora, a escola indígena desempenha um papel importante ao esclarecer pontos importantes para a prevenção e conscientização do processo de inclusão dos indígenas no âmbito social, cultural e educacional de sua comunidade. A figura do professor indígena mostra-se essencial para a implementação de ações estratégicas de prevenção e inclusão. O professor deve ser devidamente preparado para praticar as questões que vão além do ensino curricular e estar instrumentalizado para compreender as causas das deficiências e as formas de prevenção, buscando reconhecer e eliminar os riscos mais comuns na comunidade, para que possam beneficiar seus estudantes e familiares (Buratto, 2010).

Assim, a formação de professores indígenas, especificamente em relação à prevenção de deficiências e à inclusão de pessoas com deficiência é uma alternativa importante para melhorar as condições de adaptabilidade dos deficientes nas Terras Indígenas e para sua inclusão na escola, na comunidade e na sociedade. Essa formação deve considerar os saberes

⁷⁸ O título da tese na língua Kaingang “Ē TỸ ĘG VĔNHMỸ NĨNH KE JO VĔNH KI RĪR KE: GA TỸ IVAI KI PROFESSOR AG MRĒ TO VENH KE – PARANÁ” (Buratto, 2010).

tradicionais, costumes e práticas locais, bem como a utilização da língua indígena, para garantir o acesso e a pertinência das políticas de educação inclusiva (Buratto, 2010).

Um aspecto essencial para a formação desses professores é o conhecimento aprofundado e a apropriação da política de educação inclusiva. Ao entender as causas das deficiências e as formas de prevenção, os professores poderão lidar com as especificidades de sua comunidade e aplicar abordagens educacionais contextualizadas. Isso envolve trabalhar em conjunto com a comunidade e valorizar seus saberes, garantindo que a educação seja intercultural (Buratto, 2010).

Portanto, a formação de professores indígenas para lidar com a prevenção de deficiências e a inclusão de pessoas com deficiência é um passo significativo para tornar a educação inclusiva uma realidade nas Terras Indígenas. Esses profissionais desempenham um papel-chave na construção de uma educação inclusiva e acolhedora para todos os membros da comunidade, independentemente de suas habilidades e desafios. A valorização da cultura e dos saberes tradicionais, aliada ao conhecimento das políticas de educação inclusiva, torna esses professores agentes de transformação social e educacional em suas comunidades.

No âmbito do contexto educacional inclusivo e a formação de professores indígenas, temos a dissertação de João Henrique da Silva (2014), intitulada **Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado em escolas indígenas**, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Grande Dourado (UFGD), cuja o objetivo foi investigar as ações pedagógicas nas salas de recursos multifuncionais (SRMs) e analisar os desafios e obstáculos relacionados ao AEE e à inclusão escolar. O AEE, realizado por meio das SRMs, tem como propósito identificar, elaborar e organizar recursos didáticos-pedagógicos que viabilizem a acessibilidade dos estudantes com deficiência no âmbito escolar, superando as barreiras para a plena participação nas atividades educacionais, respeitando suas particularidades e necessidades individuais (Silva, 2014).

Segundo o autor, para o professor indígena inserido nesse contexto de AEE, o desafio é novo, pois há ausência de formação específica para atender comunidades indígenas, conforme expresso no Parecer nº. 13/2012. Assim ficou evidenciando a falta de políticas públicas e de formação continuada voltada para a educação inclusiva no contexto indígena. Dessa forma, é importante que o Poder Público e as Instituições de Ensino Superior elaborem ações de políticas públicas que promovam a inclusão escolar e a formação continuada de professores indígenas

dentro do movimento da educação inclusiva, sempre levando em conta os princípios da Educação Específica e Diferenciada (Silva, 2014).

Neste sentido, Silva (2014) destaca que a construção da interface entre a educação escolar indígena e a Educação Especial, na oferta do AEE, deve ser ressignificada por meio de um trabalho coletivo e democrático, que envolva os professores, pais, estudantes e a comunidade como um todo. Essa prática colaborativa é essencial para garantir que as estratégias pedagógicas sejam adequadas à realidade de cada comunidade indígena, possibilitando uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou desafios. Portanto, a dissertação enfatiza a importância da formação de professores indígenas para o AEE e ressalta a necessidade de ações políticas e educacionais que promovam a inclusão escolar nas comunidades indígenas. Ao reconhecer a diversidade cultural e as particularidades de cada contexto, é possível construir uma educação inclusiva, na qual todos os estudantes possam desenvolver seus potenciais e ter suas necessidades atendidas de forma digna.

Sobre a identidade do professor em salas de recursos, temos o trabalho de Selma Maria Cunha Portela, **Identidade Profissional do Professor que Atua na Sala de Recurso Multifuncional: Estudo a partir de uma Escola Estadual Indígena em Roraima**, defendido em 2019, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Roraima (UERR), a qual examinou o perfil e os desafios enfrentados por professores que trabalham em salas de recurso multifuncionais em uma escola indígena em Roraima. Essas salas de recurso são espaços educacionais especializados que visam oferecer suporte pedagógico a estudantes com deficiência ou necessidades especiais, promovendo uma educação inclusiva.

Portela (2019) explorou como esses professores constroem e compreendem sua identidade profissional em um contexto onde a educação especial precisa dialogar com a cultura e a língua indígena. A pesquisa destaca que, ao atuar em um ambiente multicultural e bilíngue, os professores de salas de recurso enfrentam demandas complexas, que incluem adaptar as práticas pedagógicas para atender à diversidade cultural e às necessidades educacionais específicas dos estudantes indígenas (Portela, 2019).

Observa-se que os profissionais além de possuírem formação em educação especial, precisam desenvolver habilidades interculturais para compreender e respeitar a cosmovisão indígena e incorporar esses elementos em sua prática pedagógica. Assim, a identidade profissional desses professores é construída a partir de um processo de adaptação constante,

que envolve não apenas o desenvolvimento de práticas inclusivas, mas também o reconhecimento da importância da cultura indígena no processo educacional (Portela, 2019).

Outro ponto destacado, diz respeito as dificuldades estruturais e institucionais que esses profissionais enfrentam, como a falta de recursos materiais e de formação continuada específica para atuar em um contexto indígena. Esses desafios afetam diretamente o desenvolvimento da identidade profissional, uma vez que os professores precisam constantemente buscar formas de equilibrar as exigências da educação inclusiva com as necessidades culturais dos estudantes indígenas (Portela, 2019).

Por fim, o estudo sugere que o fortalecimento da identidade profissional dos professores de salas de recurso em escolas indígenas depende de políticas públicas que promovam formação continuada focada na educação inclusiva e intercultural, além de condições de trabalho que favoreçam a prática pedagógica adaptada ao contexto indígena. A pesquisa contribui para a reflexão sobre a importância de reconhecer e valorizar as especificidades do papel desses professores, reafirmando a necessidade de uma educação intercultural.

Considerando o que foi exposto, numa breve considerações dos trabalhos de Buratto (2010), Silva (2014) e Portela (2019), destacasse que ambos os trabalhos ressaltam a relevância da formação de professores indígenas para o AEE, seja para a prevenção de deficiências entre o povo Kaingang, seja para a promoção de uma educação inclusiva nas escolas indígenas de Dourados. Ambas as pesquisas destacam o papel essencial dos professores indígenas na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, considerando as particularidades culturais e as necessidades individuais de cada estudante. A formação continuada desses profissionais é fundamental para garantir o acesso e a qualidade da educação oferecida nas comunidades indígenas, assegurando que todos os estudantes tenham oportunidades de desenvolver seus potenciais e participar plenamente da vida escolar.

3.2.1.4 Indígenas com Deficiência (Paralisia Cerebral, Múltiplas Deficiências e Visual)

No cenário da Educação Especial e Educação Escolar Indígena, algumas dissertações se destacam por abordar questões específicas relacionadas ao atendimento educacional de indígenas com deficiência. Dentre elas, merecem destaque as dissertações de Soares (2009), Sá (2011) e Matoso (2016), que têm como foco a escolarização intercultural de indígenas com paralisia e deficiência visual, conforme apresentado no quadro a seguir.

QUADRO 19 - Produções sobre indígenas com deficiência (paralisia cerebral, múltiplas deficiências e visual)

ORD.	AUTOR(A)	PROPOSTA	ANO	IES
1	SOARES, Josélia Ferraz	A representação social de uma mãe indígena com filho que possui paralisia cerebral	2009	UCDB
2	SÁ, Michele Aparecida de	O escolar indígena com deficiência visual na região da Grande Dourados, MS: um estudo sobre a efetivação do direito à educação	2011	UFGD
3	MATTOSO, Maria Goretti da Silva Mattoso	Identificação e Avaliação Funcional de crianças indígenas Kaiowá e Guarani com deficiência visual e paralisia cerebral de 0 a 5 anos	2016	UFGD

Fonte: Elaboração própria.

Desde modo, a dissertação de Josélia Ferraz Soares, intitulada **A representação social de uma mãe indígena com filho que possui paralisia cerebral**, concluída em 2009, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPsi) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), apresentou uma análise importante sobre como mães indígenas lidam com a deficiência de seus filhos, especialmente no caso de paralisia cerebral.

O estudo buscou descrever as reações e sentimentos elaborados por essas mães para enfrentar a deficiência de seus filhos e identificar as representações que a paralisia cerebral assume para o grupo familiar. A deficiência é um desafio para muitas famílias, e para as mães indígenas não é diferente. A aceitação da condição da criança é um processo complexo e angustiante, uma vez que compreender que seu filho nasceu com alguma deficiência pode ser uma experiência traumática (Soares, 2009).

Soares (2009) destaca que cada etapa significativa do desenvolvimento do filho ou situações previsíveis de dificuldade estão associadas a diferentes níveis de sofrimento psicológico para as mães indígenas. A compreensão de que a vida do filho com paralisia cerebral será diferente e dependerá de cuidados e atenção constantes pode ser desafiadora. A autonomia da criança pode ser afetada, e sua realização dependerá do apoio dos familiares e de ajuda especializada para promover seu pleno desenvolvimento. A intervenção especializada pode proporcionar ganhos significativos na oralidade e no desenvolvimento da aprendizagem escolar, o que é um aspecto importante para a inclusão social e educacional da criança com paralisia cerebral (Soares, 2009).

Por fim, a pesquisa destaca a importância de entender as representações da paralisia cerebral dentro do grupo familiar indígena. Essas representações podem influenciar a maneira como a deficiência é encarada, o apoio prestado à criança e suas oportunidades de participação na comunidade. No contexto da educação inclusiva e escolar indígena, é fundamental

considerar essas questões e trabalhar em conjunto com as famílias indígenas para promover uma educação que respeite e valorize as diferenças, garantindo o acesso e a participação plena de todos os estudantes, independentemente de suas necessidades e particularidades.

A dissertação de Michele Aparecida de Sá, intitulada **O escolar indígena com deficiência visual na região da Grande Dourados, MS: um estudo sobre a efetivação do direito à educação**, concluída em 2011, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Grande Dourado (UFGD), apresentou um estudo relevante sobre a inclusão educacional de estudantes indígenas com deficiência visual na região de Grande Dourados, Mato Grosso do Sul. O objetivo foi identificar esses estudantes e analisar as ações da gestão educacional voltadas para atender suas necessidades educacionais especiais. Assim, o trabalho destaca a importância da observância do direito à educação para estudantes com deficiência visual, em particular para os indígenas. Historicamente, o AEE tem sido voltado para estudantes não indígenas, e a inclusão de indígenas com deficiência visual é uma questão relativamente recente devido ao reconhecimento tardio dessas condições entre as comunidades indígenas. No processo de inclusão, foram encontradas contradições relacionadas às práticas pedagógicas, especialmente em relação à gestão escolar, à formação de professores e às estratégias adotadas em sala de aula, bem como a ausência de recursos específicos no contexto escolar. Essas contradições podem ser ainda mais acentuadas nas escolas indígenas diferenciadas, em que questões culturais e linguísticas também estão envolvidas (Sá, 2011).

Segundo Sá (2011), a inclusão da criança indígena com deficiência visual deve ir além do direito à educação, focando no seu pleno desenvolvimento. Isso implica em proporcionar recursos didáticos adaptados e adequados às suas necessidades, respeitando suas cosmovisões e particularidades culturais. Sendo de suma importância promover a formação de professores sensibilizados para atender a diversidade presente nas comunidades indígenas e capacitados para trabalhar com estudantes com deficiência visual.

Portanto, para efetivar uma educação inclusiva de qualidade, é necessário superar as contradições identificadas e fortalecer a parceria entre os órgãos gestores da educação, as comunidades indígenas, as famílias e os profissionais da área. Isso requer políticas públicas específicas para a inclusão de estudantes indígenas com deficiência visual, bem como investimentos em infraestrutura e formação continuada de professores para que possam oferecer uma educação que respeite a diversidade cultural e as particularidades dos estudantes indígenas com deficiência visual. Somente assim será possível garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas características e origens culturais (Sá, 2011).

Por fim, temos, a dissertação de Maria Goretti da Silva Mattoso, intitulada **Identificação e Avaliação Funcional de crianças indígenas Kaiowá e Guarani com deficiência visual e paralisia cerebral de 0 a 5 anos**, defendida em 2016, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Grande Dourado (UFGD), que abordou um tema de extrema importância e complexidade: a deficiência no contexto das comunidades indígenas Kaiowá e Guarani, na faixa etária de 0 a 5 anos, na região de Dourados, Mato Grosso do Sul. A questão da deficiência entre os povos indígenas, muitas vezes, causa estranheza e preocupação nas comunidades, e os pais dessas crianças podem sentir vergonha ou incerteza sobre como lidar com as especificidades ou limitações de seus filhos. De acordo com Mattoso (2016), infelizmente, essas reações podem levar à exclusão da criança e de sua família da comunidade.

A autora enfatiza que é importante que haja um conhecimento teórico, conceitual e reflexivo sobre como a deficiência é representada por essas famílias e culturas, e como a escola pode realmente auxiliar a criança com deficiência. O processo de inclusão da criança indígena com deficiência visual e paralisia cerebral requer atenção especial e a conscientização de todos os envolvidos no processo de educação inclusiva. Isso significa humanizar as abordagens e garantir que o atendimento educacional especializado esteja disponível para atender às necessidades específicas dessas crianças no ambiente escolar (Mattoso, 2016).

Um desafio mencionado por Mattoso (2016) é a falta de diretrizes e referenciais curriculares nacionais para a faixa etária de 0 a 5 anos nas comunidades indígenas. Tradicionalmente, a educação para crianças nessa faixa etária é de responsabilidade das famílias indígenas. No entanto, é necessário estabelecer uma interface entre a educação indígena e a educação especial, buscando a colaboração entre as práticas pedagógicas tradicionais e os recursos especializados que podem ser oferecidos pelo sistema educacional. Para enfrentar esse desafio, é essencial promover a formação de professores para a diversidade cultural e preparados para atender crianças com deficiência nas comunidades indígenas.

Ademais, é fundamental desenvolver políticas públicas que valorizem e apoiem a inclusão educacional dessas crianças, respeitando suas culturas e garantindo o acesso a um ambiente educacional inclusivo e enriquecedor. É evidente que a questão da inclusão educacional de crianças indígenas com deficiência visual e paralisia cerebral é multifacetada e requer um esforço coletivo de todos os envolvidos: famílias, comunidades indígenas, professores, gestores educacionais e órgãos governamentais. Somente com uma prática colaborativa e perceptivo às especificidades culturais dessas comunidades será possível garantir

o acesso equitativo a uma educação de qualidade para todas as crianças, independentemente de suas condições físicas ou culturais.

Para fecharmos esta discussão e análise, compreende-se que as dissertações de Soares (2009), Sá (2011) e Matoso (2016) contribuem significativamente para a compreensão das práticas de Educação Especial no contexto específico da Educação Escolar Indígena. Ao abordarem a inclusão de indígenas com paralisia e deficiência visual, essas pesquisas destacam a necessidade de uma prática intercultural que respeite e valorize a diversidade cultural, ao mesmo tempo em que ofereça suporte e adaptações necessárias para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes indígenas, independentemente de suas particularidades e necessidades específicas. Dessa forma, esses estudos são fundamentais para orientar políticas públicas e práticas pedagógicas que visem à promoção de uma educação inclusiva e acessível para a população indígena com deficiência, fortalecendo sua participação e desenvolvimento pleno na comunidade escolar e na sociedade como um todo.

3.3 Os desafios da atual Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de acordo as produções

Com base nas produções dos pesquisadores Soares (2009), Sá (2011, 2015), Matoso (2016), Buratto (2010), Silva (2014), Venere (2005), Souza (2011), Correia (2013), Araújo (2014), Rodrigues (2014), Machado (2016), Furini (2017), Giroletti (2008), Vilhalva (2009), Coelho (2011, 2019), Sousa (2013), Lima (2013), Sumaio (2014), Azevedo (2015), Barretos (2016), Eler (2017), Soares (2018), Araújo (2018) e Godoy (2020), é possível identificar alguns desafios da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Esses desafios estão relacionados a questões políticas, culturais, sociais e pedagógicas que impactam diretamente a efetivação da inclusão de pessoas com deficiência em diferentes contextos, incluindo as comunidades indígenas.

- Estes estudos apontam para a importância da formação adequada de professores indígenas para o atendimento educacional especializado, seja em escolas não indígenas ou em contextos de educação escolar indígena. É fundamental que os professores estejam preparados para lidar com a diversidade de necessidades dos estudantes com deficiência, compreendendo suas especificidades culturais e garantindo ações pedagógicas adequadas.
- A falta de recursos didáticos e pedagógicos adaptados para atender às necessidades dos estudantes com deficiência é um desafio mencionado em algumas pesquisas.

Isso é especialmente evidente em contextos indígenas, onde a disponibilidade de materiais específicos pode ser ainda mais limitada.

- A inclusão de estudantes com deficiência em escolas indígenas diferenciadas apresenta desafios específicos, pois requer uma articulação intercultural entre os saberes tradicionais e a educação especial. É necessário garantir que a inclusão seja feita de forma intercultural, valorizando a cultura e os costumes locais.
- A inclusão de estudantes com deficiência em contextos indígenas requer o reconhecimento e respeito pela diversidade cultural dessas comunidades. Isso inclui considerar a cosmovisão indígena sobre a deficiência e a inclusão, buscando práticas pedagógicas que estejam alinhadas com as necessidades específicas dessas populações.
- A efetivação da educação inclusiva requer uma articulação efetiva entre famílias, comunidades indígenas, professores, gestores educacionais e órgãos governamentais. A falta de diálogo e cooperação entre esses atores pode ser um obstáculo para a implementação de políticas inclusivas.
- Algumas pesquisas destacam a importância da prevenção de deficiências e da intervenção precoce na educação inclusiva. Isso envolve identificar e atender às necessidades das crianças com deficiência desde a primeira infância, buscando promover seu pleno desenvolvimento.
- O acesso e a permanência de estudantes com deficiência na educação são desafios comuns em diferentes contextos. É necessário garantir que esses estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade e que não enfrentem barreiras que os impeçam de frequentar a escola e participar plenamente das atividades educacionais.

Estes desafios apontados pelos(as) pesquisadores(as) refletem sobre a complexidade da implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em contextos indígenas. Eles evidenciam a necessidade de uma perspectiva crítica, reflexiva, colaborativa e adaptada às especificidades culturais das comunidades indígenas, buscando garantir o direito à educação de qualidade para todas as crianças, independentemente de suas condições físicas ou culturais.

3.4 Definição e Cosmovisão sobre o que é deficiência

O objetivo desta seção é investigar a cosmovisão dos povos indígenas acerca da deficiência, concentrando-se nas percepções e interpretações dos povos destacados pelas produções destacadas, bem como pelo povo Baré.

Para abordar este tema com profundidade e o respeito que merece, pois é de suma importância estabelecer um entendimento do que é deficiência sob diferentes perspectivas: clínica, antropológica e pedagógica, apresentaremos a compreensão mais ampla e contextualizada da cosmovisão indígena, particularmente do povo Baré, em relação à deficiência.

3.4.1 Deficiência na perspectiva Clínica

Apontar a perspectiva clínica sobre o que é deficiência implica em compreender sua fundamentação na medicina e saúde, com foco nos aspectos biológicos e fisiológicos. Esta abordagem vê a deficiência, principalmente, como disfunções ou anormalidades físicas ou mentais. Sob este prisma, o processo de diagnóstico e de classificação é importante, pois, segundo a Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência:

No âmbito específico do setor, cabe registro a Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens - CIDID -, elaborada pela Organização Mundial de Saúde - OMS -, em 1989, que definiu deficiência como toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica; a incapacidade como toda restrição ou falta - devida a uma deficiência - da capacidade de realizar uma atividade na forma ou na medida que se considera normal para um ser humano; e a desvantagem como uma situação prejudicial para um determinado indivíduo, em consequência de uma deficiência ou uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de um papel que é normal em seu caso (em função da idade, sexo e fatores sociais e culturais) (Brasil, 2002, s.p.).

Como podemos observar, a Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID), elaborada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 1989, representou um marco importante na forma como compreendemos e abordamos as questões relativas à deficiência. Este sistema de classificação fornece uma estrutura detalhada que busca capturar a complexidade e a multidimensionalidade da experiência da deficiência, diferenciando-se de visões mais simplistas ou unidimensionais (Brasil, 2002).

Neste sentido, a CIDID define “deficiência” como qualquer perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica. Esta definição abrange uma ampla gama de condições, reconhecendo que as deficiências podem ser tanto visíveis quanto invisíveis e podem afetar diversos aspectos do funcionamento humano. Outra definição é a

“incapacidade” descrita como uma restrição ou falta (devida a uma deficiência) da capacidade de realizar uma atividade considerada normal para um ser humano. Esta parte da classificação chama atenção para o impacto funcional da deficiência na vida diária do indivíduo. É uma tentativa de quantificar como as deficiências afetam a capacidade de uma pessoa de participar de atividades cotidianas, enfatizando uma prática mais orientada para a funcionalidade e o desempenho. Por fim, trata-se de uma “desvantagem”, pois é definida como uma situação prejudicial para um indivíduo, resultante de uma deficiência ou incapacidade, que limita ou impede o desempenho de um papel que seria normal para alguém em função de sua idade, sexo, e fatores sociais e culturais (Brasil, 2002).

Entretanto, esta perspectiva enfrenta críticas, principalmente quanto à tendência de medicalização excessiva da deficiência, focando mais na condição do que na pessoa. Entretanto, há um reconhecimento crescente da importância de integrar a perspectiva clínica com abordagens sociais e educacionais, buscando uma compreensão ampla e um suporte para pessoas com deficiência. Portanto, embora a perspectiva clínica seja essencial para compreender e abordar deficiência, ela representa apenas uma parte de um quadro mais amplo que engloba considerações sociais, educacionais e culturais.

3.4.2 Deficiência na perspectiva Antropológica

A abordagem antropológica da deficiência⁷⁹ proporciona uma perspectiva complexa, ressaltando a deficiência como um fenômeno que vai além do biológico, imergindo no social e no cultural. Esta visão desloca a deficiência da esfera da pura diferença física ou mental, atribuindo-lhe significados variados influenciados pelas percepções e interpretações de distintas sociedades e culturas. Essencialmente, essa abordagem nos faz reconhecer que a experiência da deficiência é moldada por fatores sociais e culturais, não sendo um atributo fixo ou inerente ao indivíduo (Piccolo, 2022).

Para Piccolo (2022), no campo antropológico, a deficiência é entendida como uma construção social. Isso implica que as atitudes, crenças e práticas culturais de uma sociedade desempenham um papel importante na definição do que é considerado “deficiência”. Neste sentido, conforme o mapeamento sobre a interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena, podemos dar como exemplo a percepção de surdez – enquanto algumas culturas a veem como uma deficiência a ser corrigida, outras a compreendem como uma diferença que

⁷⁹ Conferir: PICCOLO, G. M. (2022). **Contribuições Antropológicas aos Estudos da Deficiência.**; KASNITZ, D.; FELLOW, M. S.; SHUTTLEWORTH, R. (2001). **Anthropology in disability studies.**

confere uma identidade cultural única. Esta abordagem desafia a visão tradicional de deficiência como uma condição puramente médica ou biológica, evidenciando como os contextos sociais e culturais moldam nossa compreensão e vivência da deficiência.

Os estudos de Piccolo (2022) estão embasados nas pesquisas de Kasnitz, Fellow e Shuttleworth (2001). Logo, para compreender a deficiência, Kasnitz, Fellow e Shuttleworth (2001) destacam que é um fenômeno histórico e relacional, a qual oferece uma perspectiva importante para a antropologia e os estudos sobre deficiência. Este ponto de vista ressalta que a deficiência não é apenas uma condição médica ou biológica, mas também é moldada por contextos culturais, sociais e históricos.

Isto é, reconhecer a deficiência como fenômeno histórico tem sido entendida e tratada de maneiras distintas ao longo do tempo e em diferentes culturas. Em algumas sociedades antigas, por exemplo, deficiência físicas ou mentais eram vistas como sinais de desfavor divino ou como marcas de inferioridade. Em contraste, outras culturas reverenciavam pessoas com certas deficiências, atribuindo-lhes habilidades especiais ou papéis sagrados (Kasnitz; Fellow; Shuttleworth, 2001; Piccolo, 2022).

No aspecto relacional da deficiência, as limitações percebidas de um indivíduo podem ou não ser consideradas incapacitantes, dependendo do contexto cultural e situacional. Isso significa que uma condição que é vista como uma deficiência em uma cultura pode não ser vista da mesma maneira em outra. Ademais, a forma como a sociedade estrutura seus espaços físicos, sociais e econômicos pode aumentar ou diminuir o impacto da deficiência (Kasnitz; Fellow Shuttleworth, 2001; Piccolo, 2022).

Para Kasnitz, Fellow e Shuttleworth (2001) e Piccolo (2022), outro ponto importante é o papel do estigma e do poder nas experiências das pessoas com deficiência. O estigma associado à deficiência pode levar à marginalização e à discriminação, afetando a qualidade de vida e a autoestima das pessoas com deficiência. A maneira como o poder é exercido na sociedade também pode influenciar quem é considerado deficiente e quais recursos e oportunidades são disponibilizados para essas pessoas. Assim, a deficiência é também uma questão de justiça social, onde a luta por direitos, representação e reconhecimento é fundamental.

3.4.3 Deficiência na perspectiva Pedagógica/Educacional

Na perspectiva pedagógica, a deficiência é entendida de forma multidimensional, refletindo não apenas as limitações individuais, mas também como o ambiente educacional

responde às necessidades únicas de cada estudante. Essa abordagem se afasta de uma visão estritamente médica ou biológica da deficiência, enfatizando, em vez disso, as interações entre o estudante e seu ambiente de aprendizagem. No cerne dessa perspectiva, está a questão de que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou desafios, têm o direito e a capacidade de aprender e se desenvolver (Mantoan, 2015).

No contexto pedagógico, a deficiência é vista como o resultado da interação entre as características do indivíduo e as barreiras ambientais ou atitudinais que ele encontra. Isso significa que a deficiência não é vista apenas como uma condição inerente aos estudantes, mas também como algo que é influenciado – e muitas vezes exacerbado – pelas condições do ambiente educacional (Mantoan, 2015).

A pedagogia tende a enfatizar o potencial e as capacidades dos estudantes, ao invés de se concentrar nas suas limitações. Isso envolve reconhecer e valorizar as diversas formas de aprendizagem e expressão que os estudantes com deficiência podem demonstrar. O objetivo é criar um ambiente educacional que não apenas acomode suas necessidades, mas também promova sua participação ativa e seu sucesso. Um pilar fundamental desta perspectiva é a educação inclusiva. Isso implica em garantir que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, possam participar plenamente do processo educativo em ambientes regulares de aprendizagem. A inclusão não é apenas sobre a presença física na sala de aula, trata-se de garantir que os estudantes com deficiência tenham acesso ao mesmo currículo, participem das mesmas atividades e tenham as mesmas oportunidades de sucesso que seus colegas (Sasaki, 1997; Mantoan, 2015; Martins, 2015; Menezes, 2020).

A adaptação de métodos de ensino, currículos e materiais didáticos para atender às necessidades individuais é um aspecto chave nesta abordagem. Isso pode incluir o uso de tecnologia assistiva, modificações curriculares e estratégias de ensino diferenciadas. O suporte individualizado, como a assistência de profissionais especializados e o desenvolvimento de Planos de Educação Individualizados (PEIs), também é importante para atender às necessidades específicas de cada estudante. Apesar de sua importância, a implementação efetiva dessa perspectiva pedagógica enfrenta desafios. Estes incluem a necessidade de recursos adequados, formação contínua de professores e a superação de barreiras atitudinais e estigmas que ainda persistem em muitos ambientes educacionais (Brasil, 2008).

Diante do exposto, a deficiência é vista por meio do prisma da interação entre as características do indivíduo e o ambiente educacional, com um enfoque na capacidade e potencial de cada estudante. Prioriza-se a educação inclusiva, adaptando o ensino às

necessidades individuais e promovendo um ambiente de aprendizagem que acolhe e valoriza a diversidade.

3.4.4 A cosmovisão indígena sobre deficiência: o que apontam as produções

Esta subseção visa aprofundar e compreender a cosmovisão dos povos indígenas sobre deficiência com base nos estudos elencados na subseção 3.2.1. Muitas das produções (teses e dissertações) não abordam explicitamente a cosmovisão indígena sobre a deficiência, mas elas nos trazem dados importantes como as diferentes comunidades indígenas percebem e se referem a essa condição (o indígena com deficiência), pois, de acordo com Sá (2015), no contexto das comunidades indígenas Nimuendajú e Tereguá, o termo “deficiência” não é comumente utilizado. Em vez disso, expressões como “problema” ou “aquela pessoa que tem problema” são empregadas nestes contextos, indicando uma abordagem linguística e cultural distinta para descrever indivíduos com deficiência. Esta observação sublinha a importância de considerar as particularidades linguísticas e culturais quando se discute a deficiência em contextos indígenas.

Outra questão refere-se aos estudos com os povos Akwé-Xerente, Karitiana, Paiteer Suruí, Sateré-Mawé e Terena, embora não destaquem diretamente as cosmovisões específicas sobre deficiência, trazem informações relevantes sobre as políticas educacionais voltadas para a educação especial, educação inclusiva e o atendimento educacional especializado no âmbito da Educação Escolar Indígena. Esses estudos dos autores como, Venere (2005), Giroletti (2008), Vilhalva (2009), Sá (2011, 2015), Sousa (2013), Sumaio (2014), Araújo (2014), Azevedo (2015), Barretos (2016), Eler (2017), Furini (2017), Araújo (2018) e Soares (2018) destacam como as práticas educacionais são adaptadas para atender às necessidades específicas dessas comunidades, respeitando suas visões culturais e sociais.

Na subseção a seguir, destacaremos as cosmovisões dos povos indígenas Guarani, Kaiowá, Ka’apor, Kaingang, Pankararé, Tikuna, Yanomami e Waiwai, por meio das produções dos respectivos pesquisadores: Soares (2009), Buratto (2010), Coelho (2011, 2019), Souza (2011), Lima (2013), Correia (2013), Silva (2014), Rodrigues (2014), Machado (2016), Mattoo (2016) e Godoy (2020).

Portanto, embora a definição direta e explícita de “deficiência” possa não ser prevalente em todas as comunidades indígenas estudadas, os conceitos relacionados e as abordagens no campo da educação especial refletem uma compreensão ampla e adequada das necessidades e percepções individuais dentro destas comunidades. Este entendimento aponta para uma visão de deficiência que é profundamente entrelaçada com o contexto cultural e social,

destacando a necessidade de abordagens inclusivas e contextualizadas no tratamento e na educação de indivíduos com deficiência em comunidades indígenas.

3.4.4.1 Deficiência para o Povo-Guarani Kaiowá

Sobre a cosmovisão dos povos Guarani Kaiowá acerca da deficiência, os estudos de Soares (2009), Souza (2011), Coelho (2011, 2019), Lima (2013), Silva (2014) e Mattoso (2016) apontam como estes povos concebem a deficiência em seus territórios. Sendo assim, os estudos de Soares (2009), Souza (2011), Coelho (2011, 2019), Lima (2013), Silva (2014) e Mattoso (2016) apontam que, no contexto indígena Guarani Kaiowá, a compreensão e o tratamento sobre a deficiência revelam uma complexa confluência de crenças culturais, mudanças sociais e desafios contemporâneos. Logo, no que tange às cosmovisões tradicionais e transformações culturais relativo à deficiência, historicamente, para estes povos a deficiência era entendida por meio de uma concepção espiritual e mítica.

Ao analisarmos as pesquisas em questão, podemos perceber que, os anciãos dessas comunidades frequentemente negavam a prevalência da deficiência no passado, sugerindo um contexto em que práticas tradicionais de prevenção e tratamento, como o uso de remédios naturais e rezas, eram eficazes. Essas práticas, no entanto, enfrentavam desafios na contemporaneidade, seja por seu abandono ou pela aplicação ineficiente. Assim sendo, o entendimento ou a cosmovisão destes povos sobre a deficiência podia ser resultado de atos de pecado, desvios das práticas de saúde naturais ou como uma retribuição por comportamentos inadequados dos pais. Ou seja, uma ligação entre a condição física ou mental e os aspectos morais e espirituais na cultura do Guarani Kaiowá (Soares, 2009; Souza, 2011; Coelho, 2011, 2019; Lima, 2013; Silva, 2014; Mattoso, 2016).

Sobre a questão da surdez, na cultura Guarani Kaiowá, conforme o estudo de Coelho (2011), a surdez é vista não apenas como uma deficiência física, mas como um elemento que influencia profundamente a construção da identidade. A incapacidade de comunicar-se verbalmente pode levar a uma não aceitação dos surdos como membros plenos da comunidade. Esta situação destaca a importância da palavra e da fala na construção da identidade Guarani e Kaiowá.

A transição para práticas urbanas e o recurso à medicina moderna refletem a mudança na comunidade Guarani Kaiowá. A influência da cultura urbana altera as percepções tradicionais e práticas de tratamento. Enquanto alguns recorrem à medicina tradicional urbana, buscando diagnóstico e tratamento, outros podem negligenciar as necessidades específicas das

pessoas com deficiência, particularmente aquelas com diferenças linguísticas, como os surdos. Essa situação reflete um desafio cultural e social crescente, em que as práticas tradicionais e contemporâneas se encontram e, por vezes, entram em conflito.

Portanto, as representações e tratamentos da deficiência na comunidade Guarani Kaiowá são dinâmicos e estão em constante evolução. A interação entre tradições antigas e influências contemporâneas cria um contexto complexo, onde a inclusão e o cuidado com os indivíduos com deficiência requerem uma prática inclusiva.

3.4.4.2 Deficiência para o Povo Ka'apor

Conforme os estudos de Godoy (2020), a cosmovisão do povo Ka'apor em relação à deficiência oferece uma perspectiva enriquecedora e diversificada, que contrasta significativamente com as abordagens ocidentais mais convencionais. Essa visão não apenas desafia as percepções tradicionais sobre a deficiência, mas também destaca a importância da inclusão e do respeito à diversidade nas práticas comunicativas. No contexto Ka'apor, a deficiência, como a surdez, não é percebida como uma condição que necessita de correção ou superação. Esta cosmovisão difere radicalmente do modelo médico prevalente em muitas sociedades, onde a deficiência é frequentemente vista como uma 'anormalidade' a ser tratada ou curada. Ao invés disso, os Ka'apor reconhecem a deficiência como uma variação natural da experiência humana, merecendo respeito e aceitação. A ênfase na comunicação específica, como a língua de sinais para pessoas surdas, ilustra uma abordagem inclusiva e adaptativa. Os Ka'apor não veem a surdez como um impedimento para a comunicação, mas reconhecem a necessidade de métodos alternativos de interação.

Esta atitude fomenta um ambiente onde as pessoas com deficiência são capazes de participar plenamente da vida comunitária, sem serem marginalizadas ou isoladas. A aceitação e valorização da sinalização como uma forma legítima de comunicação demonstram um profundo respeito pela diversidade linguística e pelas necessidades individuais. Em muitas culturas, a língua de sinais é frequentemente vista como inferior ou secundária em relação à linguagem falada. No entanto, para os Ka'apor, a língua de sinais é uma parte integral e valorizada de seu tecido social e cultural (Godoy, 2020).

Percebe-se que, a cosmovisão dos Ka'apor em relação à deficiência reflete uma compreensão mais ampla da comunidade e do indivíduo. Ela desafia as noções convencionais de normalidade e capacidade, promovendo uma sociedade inclusiva e empática. Este ponto de vista tem implicações significativas não apenas para a forma como entendemos a deficiência,

mas também para a prática da inclusão social e da educação. Neste prisma, a cosmovisão do povo Ka'apor sobre a deficiência destaca a importância de práticas culturais diversificadas. Em contraste com modelos que enfatizam a deficiência como uma limitação a ser superada, os Ka'apor oferecem um exemplo de como a inclusão e a aceitação podem ser integradas na estrutura social e cultural de uma comunidade.

3.4.4.3 Deficiência para o Povo Kaingang

Segundo os estudos de Buratto (2010), a realidade do povo Kaingang em relação à deficiência é um reflexo de um contexto histórico e social complexo, marcado pela ocupação de terras e pela conseqüente transformação de suas condições de vida. Este cenário revela como fatores externos, especialmente aqueles ligados à colonização e às políticas de saúde pública, podem impactar profundamente a saúde e o bem-estar de uma comunidade.

O processo de ocupação das terras tradicionais do povo Kaingang impôs significativas mudanças em seu modo de vida. A relocação forçada para aldeias com condições sanitárias inadequadas resultou em uma exposição aumentada a problemas de saúde, contribuindo para o surgimento e agravamento de deficiências. Essas circunstâncias ilustram como as mudanças ambientais e sociais, impostas por forças externas, podem ter conseqüências diretas na saúde física e mental das comunidades indígenas (Buratto, 2010).

A autora, aponta que a introdução de bebidas alcoólicas e o contato com doenças sexualmente transmissíveis, muitas vezes conseqüência do contato com a sociedade não indígena, representam desafios adicionais para a saúde dos Kaingang. Estes fatores, aliados à falta de acesso a cuidados de saúde adequados, aumentam a incidência de deficiências, afetando não apenas a saúde individual, mas também o tecido social e cultural da comunidade. A falta de programas preventivos e de ações de saúde que levem em consideração a realidade específica dos povos indígenas é um obstáculo significativo. As políticas de saúde pública, muitas vezes, falham em reconhecer as necessidades particulares e os contextos culturais dos povos indígenas, como os Kaingang. Isso resulta em intervenções ineficazes e na perpetuação de ciclos de saúde precária e aumento de deficiências (Buratto, 2010). Sendo assim, a situação do povo Kaingang em relação à deficiência destaca a necessidade de uma prática inclusiva nas políticas de saúde pública. É fundamental que as intervenções de saúde considerem os contextos culturais, históricos e sociais das comunidades indígenas.

3.4.4.4 Deficiência para o Povo Pankararé

Correia (2013), ao pesquisar a interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena, descreve a cosmovisão do povo Pankararé sobre deficiência, assim como a de outros povos indígenas brasileiros (Tumbalalá, Truka, Kiriri, Pataxó e Xucuru-Cariri), revelando uma perspectiva humanizada e contextualizada sobre deficiência para esses povos.

A pesquisadora, durante o primeiro Fórum sobre Deficiência nas Comunidade Indígenas (FDCI), no Estado da Bahia, em 2011, que estava sendo realizado em terras indígenas Pankararé, coletou informações sobre a cosmovisão dos povos Tumbalalá, Truka, Kiriri, Pataxó e Xucuru-Cariri que se fizeram presente no FDCI.

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 (Correia, 2013, p. 116).

Para o povo Pankararé, a deficiência transcende a mera limitação física ou cognitiva, abrangendo também uma incapacidade de reconhecer e valorizar as diferenças do outro. Esta visão ressoa com a declaração do povo *Tumbalalá*, que vê a deficiência como uma falha em perceber a diversidade humana. Essa interpretação destaca a importância da empatia e do respeito pelas diferenças individuais (Correia, 2013).

A cosmovisão do povo *Truka*, que enxerga pessoas com deficiência como indivíduos especiais com capacidades cognitivas, desafia a noção de deficiência como uma falta. Ao invés, enfatiza o potencial e a contribuição única que cada pessoa pode oferecer, independentemente de suas limitações (Correia, 2013).

O povo *Kiriri* sugere que a verdadeira deficiência reside na indiferença às necessidades dos outros, uma postura que pode ser interpretada como uma falha ética e espiritual. Esta visão coloca a deficiência em um contexto mais amplo de responsabilidade social e moral (Correia, 2013).

O povo *Pataxó* compreende a deficiência não como uma condição que separa, mas como uma forma de diversidade que requer um ‘olhar especial’ e a oportunidade de viver plenamente junto à comunidade. Essa perspectiva reforça a ideia de inclusão e de um apoio adequado às necessidades individuais.

Por fim, o povo *Xucuru-Cariri* traz a ideia de que a vida ensina a todos a serem “deficientes” de alguma forma, indicando que as limitações são uma parte universal da experiência humana. Esta visão sugere que todos, independentemente de suas capacidades, podem aprender e crescer por meio da convivência social.

A cosmovisão do povo Pankararé sobre deficiência é representativa de uma cosmovisão mais integrativa e menos segregacionista. Ela desafia as concepções convencionais de deficiência, substituindo a ideia de limitação por uma de diversidade e potencial. Esta perspectiva destaca a importância de reconhecer e valorizar as diferenças.

3.4.4.5 Deficiência para o Povo Tikuna

De acordo com a pesquisa de Rodrigues (2014), a cosmovisão do povo Tikuna sobre deficiência oferece uma perspectiva única que contrasta as concepções ocidentais. Esta visão é profundamente enraizada em crenças culturais e espirituais, que veem a deficiência não como uma questão de incapacidade física, mas como uma desarmonia de espírito e um reflexo das interações com o mundo natural e sobrenatural.

Para os Tikuna, a deficiência é compreendida mais como uma desarmonia espiritual do que como uma limitação física ou mental. Essa perspectiva ressalta a importância do equilíbrio espiritual e da harmonia com o mundo natural e as forças espirituais. No contexto das línguas nativas, a ausência de termos para incapacidade ou deficiência reflete essa visão integrada, em que o foco está no ser completo e não apenas em suas capacidades físicas (Rodrigues, 2014).

A prática de evitar certos objetos e animais durante a gravidez, como descrito nas tradições Tikuna, indica uma crença profunda na interconexão entre os seres humanos e o mundo natural. As ações dos pais são vistas como tendo um impacto direto na saúde e no bem-estar da criança por nascer. Essas práticas não são apenas superstições, mas fazem parte de um sistema complexo de crenças que orientam o comportamento e as interações com o mundo. É importante notar, como o exemplo dos Tikuna ilustra, que as culturas e crenças das diversas tribos indígenas variam significativamente. Cada povo possui um conjunto único de histórias de criação, doutrinas religiosas e tabus sagrados. Essa diversidade cultural reflete diferentes maneiras de entender e interagir com o mundo, incluindo conceitos de saúde, doença e deficiência (Rodrigues, 2014).

Deste modo, a cosmovisão do povo Tikuna sobre deficiência é um exemplo da rica diversidade de percepções e práticas em culturas indígenas. Ela desafia as noções ocidentais de deficiência ao enfatizar a harmonia espiritual e a conexão com o mundo natural. Reconhecer e respeitar essas perspectivas diversas é fundamental para uma compreensão mais profunda e inclusiva das diferentes experiências humanas. Ao abraçar tais visões, podemos aprender a

valorizar uma gama mais ampla de interações humanas e reconhecer a importância do equilíbrio e da harmonia em todos os aspectos da vida.

3.4.4.6 Deficiência para os Povos Yanomami e Waiwai

Por fim, chegamos nos estudos de Machado (2016) entre os povos indígenas Yanomami e Waiwai, cuja pesquisa aponta a cosmovisão deles sobre a deficiência, a qual revela concepções distintas, influenciadas por fatores culturais, espirituais e, no caso dos Waiwai, por interações com valores externos, como o cristianismo. Esta diversidade nas percepções e práticas relacionadas à deficiência destaca a complexidade das culturas indígenas e os desafios que enfrentam na interseção com a sociedade contemporânea.

Machado (2016) salienta que, entre os Waiwai, a prática de inclusão e assistência para indígenas com deficiência é atribuída à influência dos valores cristãos introduzidos pelos missionários. A adoção desses valores parece ter promovido uma visão de cuidado e suporte às pessoas com deficiência, permitindo-lhes participar das atividades comunitárias dentro de suas capacidades. Esta inclusão reflete um valor significativo na diversidade humana e na dignidade de cada indivíduo, independente de suas limitações físicas ou mentais.

Para os povos Yanomami sobre a deficiência, é caracterizada por uma maior variedade de percepções e práticas. Neste contexto, a deficiência não é necessariamente vista como uma doença, mas como uma condição que requer uma abordagem diferenciada. No entanto, a prática do infanticídio em casos de crianças com deficiência aponta para uma realidade complexa e desafiadora, onde a sobrevivência e o bem-estar da comunidade podem ser vistos como sobrepondo-se às necessidades do indivíduo (Machado, 2016). Este aspecto da cultura Yanomami revela as tensões entre tradição e direitos humanos, levantando questões éticas e morais.

A comparação entre os Yanomami e os Waiwai destaca o impacto das influências externas nas práticas e crenças culturais. Enquanto os Waiwai adaptaram suas práticas relacionadas à deficiência por meio do contato com o cristianismo, os Yanomami mantiveram abordagens mais tradicionais. Essas diferenças demonstram como as interações com outras culturas e sistemas de crenças podem moldar as práticas comunitárias (Machado, 2016).

Portanto, a compreensão da deficiência nas culturas Yanomami e Waiwai ilustra a diversidade de concepções e desafios enfrentados pelas comunidades indígenas. A análise dessas perspectivas oferece uma oportunidade para refletir sobre a variedade de experiências

humanas e as complexas interações entre tradição, modernidade e ética no cuidado com pessoas com deficiência.

3.4.4.7 Breve considerações

Ao analisar a cosmovisão dos povos indígenas sobre a deficiência, conforme discutido em diversos estudos, podemos extrair algumas conclusões essenciais que destacam a complexidade, a diversidade e a profundidade com que diferentes culturas indígenas abordam este tema. Estas breves considerações refletem não apenas as crenças e práticas culturais únicas de cada comunidade, mas também a influência de mudanças sociais e interações com valores externos. As culturas indígenas, como a dos Guarani e Kaiowá, tendem a ter uma visão totalizante da deficiência, entrelaçando aspectos físicos, espirituais e sociais. Esta perspectiva é frequentemente enraizada em crenças religiosas e mitológicas, como a noção de crianças com deficiência sendo enviadas por divindades, destacando uma conexão profunda entre o espiritual e o físico.

A interação com a sociedade dominante e a adoção de práticas urbanas e de medicina moderna têm impactado significativamente a percepção e o tratamento da deficiência nas comunidades indígenas. Isso cria um campo complexo de negociação cultural, em que as comunidades buscam manter suas tradições enquanto se adaptam a novos contextos e desafios. Diferentes povos indígenas têm abordagens variadas em relação à deficiência. Por exemplo, os Ka'apor veem a surdez não como uma deficiência a ser corrigida, mas como uma variação natural da experiência humana. Em contraste, os Yanomami podem ter uma variedade de percepções, com práticas que variam de inclusivas a mais desafiadoras, como o infanticídio em casos de crianças com deficiências graves.

As interações com valores e crenças externas, como o cristianismo entre os Waiwai, podem influenciar significativamente as abordagens das comunidades indígenas em relação à deficiência. Estas influências podem levar a mudanças nas práticas tradicionais, promovendo uma maior inclusão e assistência a pessoas com deficiência. Muitas culturas indígenas, como os Pankararé e os Tikuna, enfatizam a importância de respeitar e valorizar a diversidade, incluindo pessoas com deficiência. Essas abordagens destacam a importância da inclusão e do apoio adaptado às necessidades individuais, desafiando as noções convencionais de normalidade e capacidade. E, em algumas culturas, como a Yanomami, práticas tradicionais podem levantar questões éticas e morais, especialmente à luz dos direitos humanos. Isso aponta

para a necessidade de equilibrar o respeito pelas tradições culturais com considerações éticas universais.

Por fim, compreende-se, a partir das análises das produções as cosmovisões indígenas sobre a deficiência revela um espectro rico e variado de entendimentos e práticas. Estas visões desafiam as percepções ocidentais convencionais e destacam a necessidade de prática inclusiva e contextualizadas. O respeito pela diversidade cultural e a adaptação às mudanças sociais são importantes para garantir que as necessidades de todos os membros. Reconhecer e valorizar essa diversidade é essencial para um entendimento e apoio efetivo às comunidades indígenas em sua jornada contínua de autoafirmação e inclusão.

4. EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CONTEXTO INTERCULTURAL – POVO BARÉ

A efetivação de uma política de Educação Especial no contexto intercultural exige um diálogo constante entre as políticas públicas de educação e as lideranças comunitárias indígenas. As decisões devem ser tomadas de forma colaborativa, respeitando a autonomia dos povos indígenas e garantindo que as soluções propostas sejam culturalmente apropriadas e efetivas. No entanto, essa articulação entre governos e comunidades, muitas vezes, esbarra na falta de representatividade indígena nos espaços de tomada de decisão e na escassez de recursos destinados especificamente a essa população.

Refletir sobre os desafios para a efetivação de uma Política de Educação Especial no contexto da Educação Intercultural para os povos indígenas requer uma análise profunda de diversos fatores. Primeiramente, é necessário compreender que a educação indígena intercultural, por si só, já apresenta desafios complexos devido à necessidade de respeitar as especificidades culturais, linguísticas e históricas de cada povo indígena.

A inclusão da Educação Especial nesse contexto amplifica as dificuldades, exigindo a criação de estratégias que respondam simultaneamente às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência e às particularidades socioculturais dos povos indígenas. Assim, esta seção tem como objetivo refletir os desafios para a efetivação de uma Política de Educação Especial no contexto da Educação Intercultural para os povos indígenas Baré.

4.1 Da Gênese a Educação Escolar do povo Baré

A história do povo Baré, assim como a de muitos outros povos indígenas reflete um movimento de resistência, luta e busca por reconhecimento identitário que se desenrola desde o período da colonização até os dias atuais. Essa trajetória histórica marcada por desafios e adversidades é demonstrada pela resiliência dos Baré diante das imposições culturais, sociais e econômicas trazidas pelos colonizadores. Tal como ocorreu com diversas outras comunidades e povos indígenas, os Baré enfrentaram a invasão de seus territórios, a imposição de novas religiões e práticas culturais e a exploração econômica de suas terras e recursos.

Sendo assim, Bráz França Baré (2016) salienta que, desde o primeiro contato com os colonizadores, os Baré, habitantes tradicionais da região do rio Negro⁸⁰, na Amazônia, foram submetidos a processos de dominação, que visavam apagar suas identidades e tradições. Entretanto, apesar das tentativas de aculturação⁸¹ e assimilação⁸² forçadas, o povo Baré resistiu, mantendo viva a essência de sua cultura e suas práticas ancestrais, ainda que de forma adaptada às novas realidades impostas pela colonização. Neste sentido, Baré (2016, p. 37) declara que “Tanto a história da origem, quanto os ensinamentos e rituais sagrados, não possui nenhuma comprovação registrada em livros ou cartório, mas estão gravados na memória do povo e são repassados de pai para filho de geração em geração”.

Ao longo do tempo, os Baré passaram por um processo contínuo de luta pelo reconhecimento de sua identidade⁸³. Esse processo envolveu a defesa de seus territórios, a preservação de sua língua e cultura e a afirmação de seus direitos como povos originários. A resistência Baré é, portanto, emblemática de um movimento mais amplo que abrange muitos povos indígenas que, apesar de séculos de opressão, continuam a lutar pelo protagonismo e pelo reconhecimento de suas identidades (Baré, 2016; Figueiredo, 2016a, 2016b; David, 2016; Lima; Martins; Pedrosa, 2019).

Atualmente, o povo Baré tem alcançado conquistas significativas no que tange ao reconhecimento de seus direitos e à valorização de sua identidade cultural. Esse reconhecimento não veio sem esforço, ele é o resultado de uma história de persistência e resiliência, que transformou os Baré em protagonistas de sua própria história. Diante disso, cabe perguntar: quem são e de onde vieram o povo Baré? Segundo Baré (2016), o povo Baré é conhecido como um dos grupos indígenas originários da região amazônica, possui uma história rica e envolta em lendas e tradições orais. A origem do povo é passada de geração em geração, remonta a um

⁸⁰ Conforme Neves (2016, p. 55), “Como o próprio nome indica, o rio Negro é um rio de águas pretas. Ros de águas pretas são comuns pela Amazônia, mas nenhum deles tem as dimensões e o volume de água do rio Negro, e é por isso que ele é tão belo”.

⁸¹ Segundo Marconi e Presotto (2010, p. 45), Aculturação “é a fusão de das culturas diferentes que, entrando em contato contínuo, originam mudanças nos padrões da cultura de ambos os grupos. Pode abranger numerosos traços culturais, apesar de, na troca recíproca entre as duas culturas, um grupo da mais e receber menos. Dos contatos íntimos e contínuos entre culturas e sociedades diferentes resulta um intercâmbio de elementos culturais. Com o passar do tempo, essas culturas fundem-se para formar uma sociedade e uma cultura nova”.

⁸² Idem (2010, p. 45-46, grifo nosso), Assimilação é “como uma fase da aculturação, seria o processo mediante o qual os grupos que vivem em território comum, embora procedentes de lugares diversos, alcançam uma *solidariedade cultural*.”

O termo aculturação, no entanto, vem sendo empregado ultimamente, também, como fusão de subculturas ou cultura rural versus cultura urbana”.

⁸³ A identidade Baré, é o que Geertz (2008) e Hall (2006), enfatizam, quando dizem que identidade está intimamente ligada à história, à linguagem, aos costumes, à religião, à arte, às crenças, entre outros aspectos que transformam o modo de vida e as relações sociais desse grupo.

tempo ancestral, quando uma figura enigmática desempenhou um papel importante na formação dessa comunidade.

O termo ou o etnônimo “Baré”⁸⁴, para Figueiredo (2016a), é incerto. Para o autor,

[...] o termo *bale* (ou *bare*) talvez fosse derivado de *bári* (branco), vindo a significar “homens brancos”, em contraposição a “homens negros” ou *táiiñi* (negro). [...] lança a hipótese de que *Báale*, além de denotar a cor branca, a claridade e a luz do sol, foi o nome de um antigo grande chefe (*wákali kumáleje*) dos Baré (Figueiredo, 2016a, p. 67).

A gênese do povo Baré, descende de um homem que viajava do lado de fora de uma grande embarcação, a qual navegava por um rio extenso. Este homem por não estar acompanhado de uma companheira, foi obrigado a viajar externamente ao navio. Sua jornada o levou à confluência dos rios Negro e Solimões, região que sempre foi o berço do povo Baré. Ao avistar as margens do rio Negro, povoadas por um grupo de mulheres guerreiras, o homem se lançou nas águas, nadando em direção à terra firme. Ao alcançar a margem, este foi capturado pelas guerreiras, que formavam uma sociedade matriarcal e guerreira. Essas mulheres aceitavam apenas outras mulheres em seu grupo e, quando desejavam ter filhos, capturavam homens de outros povos. Se o fruto (filho) dessa relação fosse uma menina, ela era criada pelas guerreiras, caso contrário – fosse um menino, era sacrificado (Baré, 2016; David, 2016; Lima; Martins; Pedrosa, 2019).

Este homem, conhecido como Mira-Boia (gente-cobra), foi poupado do destino usual reservado aos homens (a morte), acabou convivendo com as guerreiras. Durante sua permanência no grupo, Mira-Boia teve um filho com uma das guerreiras, Tipa – uma jovem bela. Segundo Baré, 2016, a relação entre os dois foi desenvolvendo de forma profunda, e, juntos, decidiram fugir para formar sua própria família. Esse ato de rebeldia marcou o início de uma nova era para o povo Baré, que passou a se expandir a partir dessa união.

Mira-Boia e Tipa, ao perceberem que sua prole estava sendo predominantemente masculina, enfrentaram desafios de convívio e disputas entre os irmãos. Em busca de orientação, invocaram os espíritos da natureza, pedindo por auxílio. Em resposta às suas súplicas, surgiu *Poronominaré* – um mensageiro de *Tupana* (a divindade suprema). *Poronominaré* assegurou que *Tupana* atenderia ao pedido deles, prometendo enviar um homem que lhes ensinaria tudo o que precisavam saber para sobreviver e prosperar (Baré, 2016, David, 2016).

⁸⁴ Conferir o estudo de Figueiredo (2016) sobre **Os Baré do Alto Rio Negro**: breviário histórico

Esse mensageiro ensinou ao povo Baré técnicas essenciais para sua sobrevivência, como a construção de canoas, o manejo da roça e a caça. Sob sua orientação, o grupo foi treinado para a guerra e preparado para uma nova fase de sua existência. Após aprenderem tudo o que podiam, o mensageiro organizou uma grande festa para celebrar a nova caminhada do povo Baré, consolidando assim suas tradições e práticas culturais⁸⁵ (Baré, 2016).

Baré (2016) e Figueiredo (2016a) destacam que, historicamente, o povo Baré ocupou a calha do rio Negro, desde a região de Manaus até as cachoeiras de Curucuí e Buburí, áreas que atualmente correspondem à cidade de São Gabriel da Cachoeira (SGC). SGC é uma região conhecida como:

[...] Cabeça do Cachorro, situada no limite do estado da Amazônia com a Venezuela e a Colômbia – é composta por vários territórios indígenas em processo de demarcação: as Terras Indígenas do Médio Rio Negro I e II, TI Rio Téa, T.I Yanomani, T.I do Balaio, Floresta Nacional do Amazonas, Parque Nacional Pio da Neblina e APA de Tapucurucuara (David, 2016, p. 152).

Como bem aponta Davi (2016), a região conhecida como Cabeça do Cachorro (ver mapa nº 4), localizada no noroeste do estado do Amazonas, é uma área de grande importância estratégica e ecológica, situada na tríplice fronteira entre Brasil, Venezuela e Colômbia. Essa região ampla em extensão de territórios indígenas em diferentes estágios de demarcação, como as Terras Indígenas do Médio Rio Negro I e II, TI Rio Téa, TI Yanomami, TI do Balaio, além de áreas de proteção ambiental, como a Floresta Nacional do Amazonas, o Parque Nacional do Pico da Neblina e a Área de Proteção Ambiental (APA) de Tapucurucuara.

A presença de diversos territórios indígenas em processo de demarcação destaca a complexidade e a importância da preservação dos direitos territoriais dos povos indígenas na região. De acordo com Oliveira (1999, p. 20), território pode ser compreendido,

[...] uma reorganização social que implica: criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciada; a constituição de mecanismos políticos; a redefinição de controle social sobre recursos ambientais; a reelaboração da cultura.

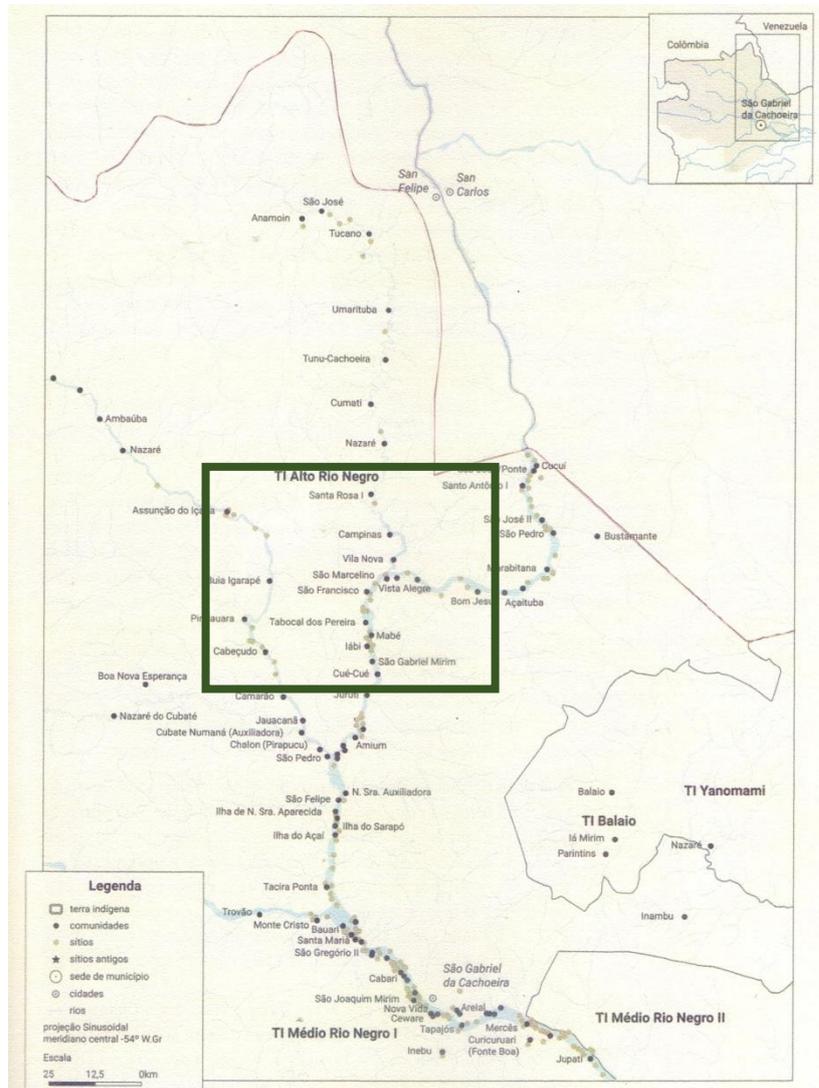
Assim, os territórios são vitais não apenas para a proteção da biodiversidade, mas também para a manutenção das culturas e modos de vida tradicionais das comunidades indígenas que habitam essa área, incluindo povos como os Yanomami, Baré, Tukano e outros grupos do Rio Negro (Davi, 2016). Portanto, os territórios estão relacionados com:

⁸⁵ “Nessas alturas, todo o grupo só tinha um pajé, um curandeiro, um benzedor e um único homem que fazia tipiti, balaio, cumatá (um tipo de peneira), urupema, tapecua (abano) e outros” (Báre, 2016, '43).

[...] as suas próprias reorganizações sociais, culturais e identitárias, ressaltando que todo indivíduo é construído culturalmente no espaço e grupo a qual pertence. Ao mesmo tempo em que [...] foram se reorganizando em outros territórios, suas identidades étnico-cultural foram se traduzindo e reconstruindo (Brostolin; Cruz, 2011, p. 162).

Sendo assim, a região da Cabeça do Cachorro, com sua diversidade cultural e biológica, representa tanto um desafio quanto uma oportunidade para a implementação de políticas públicas que promovam a sustentabilidade, a justiça social e a preservação dos direitos indígenas e ambientais. A demarcação e a gestão adequada desses territórios são fundamentais para assegurar um futuro em que as comunidades indígenas possam continuar a viver de acordo com suas tradições, ao mesmo tempo em que contribuem para a conservação de um dos biomas mais importantes do mundo.

MAPA 4 - Mapa regional dos Baré do Alto Rio Negro



Fonte: Figueiredo (2016a, p. 83).

Observa-se que, ao longo de milhares de anos, os Baré lutaram para conquistar e manter esse imenso território, enfrentando diversas adversidades e influências externas. Assim, de acordo com o destaque no mapa, em “todas essas comunidades e sítios, a população é majoritariamente de indivíduos que se autodenominam baré, porém em algumas localidades também são encontrados índios de outras etnias da região” (Figueiredo, 2016a, p. 82).

Com a chegada dos colonizadores europeus no século XVI⁸⁶, a dinâmica de vida do povo Baré começou a mudar drasticamente. O primeiro contato com os portugueses, holandeses, franceses e espanhóis trouxe consigo uma série de imposições culturais e religiosas. A opressão dos colonizadores e a atuação dos missionários cristãos resultaram em uma gradual perda das tradições e dos rituais sagrados do povo Baré, que foram sendo esquecidos ou adaptados às novas realidades (Baré, 2016; Figueiredo, 2016a, 2016b).

Durante os séculos XVII e XVIII, em pleno ciclo da borracha e do extrativismo de produtos naturais renováveis, como a seringa, piaçava, cipó títica, e castanha-do-pará, os Baré sofreram ainda mais com a invasão e dominação dos colonizadores. A busca por recursos naturais e a exploração econômica da região forçaram muitos Baré a migrarem para áreas mais remotas, incluindo partes da Colômbia e Venezuela, em busca de preservação de sua cultura e modo de vida (Baré, 2016; Figueiredo, 2016a, 2016b).

Apesar de todas as mudanças e desafios enfrentados ao longo dos séculos, a memória coletiva do povo Baré preserva a essência de sua origem e as lições transmitidas pelos seus ancestrais. Embora muitas das práticas e ensinamentos antigos tenham sido esquecidos, a história do povo Baré ainda vive nas narrativas contadas de pai para filho, mantendo viva a conexão com seus antepassados e com o espírito de resistência que caracteriza essa comunidade. (Baré, 2016; Figueiredo, 2016a, 2016b). Para Figueiredo (2016a), hoje, os Baré são um reflexo da fusão entre o antigo e o novo, carregando consigo o peso de uma história marcada pela luta pela sobrevivência, pela preservação de suas tradições e pela adaptação às mudanças impostas pelo contato com outras culturas. Como diz Hall (2003, p. 136), “a cultura é um modo de vida global”

Logo, a narrativa de Mira-Boia e Tipa, bem como a intervenção de *Poronominaré*, simboliza não apenas a origem desse povo, mas também a resiliência e a capacidade de adaptação que permitiram ao povo Baré sobreviver ao longo dos tempos. A memória dos velhos, que rejeitariam o modo de vida atual, ainda ecoa entre aqueles que resistem e buscam

⁸⁶ Segundo Baré (2016), a chegada dos colonizadores tinha sido anunciada pelo Tupana por meio do seu mensageiro, dizendo: “*aicué curí uiocó, Paraná-assú sui, peruaiana, quirimbaú pirri pessú*: (vai aparecer do rio maior, o maior e mais poderoso inimigo de vocês)” (Baré, 2016, p. 44, grifo meu).

manter viva a herança cultural do povo Baré, mesmo diante das adversidades e das transformações impostas pela modernidade (Baré, 2016).

Nota-se que a história do povo Baré é um testemunho de sua resiliência e capacidade de adaptação, refletindo a complexidade de suas experiências ao longo dos séculos. A narrativa de origem, embora envolta em mitos e histórias ancestrais, revela a profunda conexão dos Baré com a terra, o rio Negro, e as forças espirituais que guiam sua existência. Ao preservar e transmitir essa história, o povo Baré continua a honrar seus antepassados e a manter viva a chama de sua identidade cultural.

Ao apontarmos a gênese do povo Baré e de sua ocupação na Amazônia, destacamos a Educação Escolar Intercultural deste povo. O processo de escolarização deste povo está relacionado com a implementação das primeiras missões religiosas no Brasil (Prefeitura Municipal de São Gabriel da Cachoeira, 1998), pois segundo o Projeto “Construindo uma Educação Escolar Indígena: proposta de ação 1999 a 2001”, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação do Município de São Gabriel da Cachoeira – Amazonas, tido como secretário da pasta Gersem dos Santos.

Este primeiro modelo de educação escolar, aliado à prática catequética, tinha tarefas claras e definidas, a partir da concepção mais comum da época: tomar os índios em "bons cristãos e bons cidadãos". A grande diversidade cultural dos povos era vista como o maior obstáculo, o que exigiu a criação de diferentes estratégias de dominação. Mais recentemente, as escolas em forma de internato e semi-internato, representaram o afunilamento dessas estratégias e práticas educacionais Brasil (Prefeitura Municipal de São Gabriel da Cachoeira, 1998, p. 7).

Como vimos nas seções anteriores a respeito da história da Educação Escolar Indígena no Brasil e Amazonas, o contexto histórico deste povo não é diferente. O modelo de educação escolar voltado para os povos indígenas no Brasil, desde seus primórdios, foi profundamente marcado pela aliança entre a instrução formal e a prática catequética. Essa aliança tinha como principal objetivo transformar os indígenas em *bons cristãos* e *bons cidadãos*, segundo a concepção eurocêntrica dominante na época. Conforme Luciano (2011) e Melo (2009), a diversidade cultural dos povos indígenas, que tinham diferentes línguas, crenças e modos de vida, era percebida como um grande obstáculo a ser superado. Para contornar esse desafio, foram desenvolvidas diversas estratégias de dominação, todas voltadas para a assimilação e aculturação dos indígenas, sobretudo os Baré.

Na base desse modelo estava a ideia de que os indígenas precisavam ser *civilizados* e *convertidos ao cristianismo*, o que justificava a implementação de práticas educativas que desconsideravam ou mesmo rejeitavam as culturas indígenas. A educação escolar, aliada à

catequese serviu como uma ferramenta de controle social, impondo um sistema de valores e crenças ocidentais que buscava substituir as tradições e identidades indígenas. Nesse contexto, as escolas funcionavam não apenas como centros de aprendizado, mas como espaços de disciplinamento e conformação cultural (Prefeitura Municipal de São Gabriel da Cachoeira, 1998).

Com o passar do tempo, essa estratégia de assimilação cultural se intensificou, culminando na criação de escolas em forma de internato e semi-internato. Esses estabelecimentos foram concebidos para afastar as crianças indígenas de suas famílias e comunidades, com o objetivo de acelerar o processo de *civilização*. Nos internatos, os indígenas eram submetidos a uma rotina rígida e disciplinada, na qual a língua, os costumes e as tradições indígenas eram sistematicamente suprimidos. Em seu lugar, os valores e normas da cultura dominante eram impostos de maneira coercitiva (Luciano, 2011; Baniwa, 2012; Barreto, 2012).

Para, Correia e Correia (2011, p. 425), esse tipo de educação:

[...] não visava preparar o homem para a experiência nova, mas o preparava 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” quanto para “ser” homem, segundo certos ideais da pessoa humana.

Essas práticas educativas, além de violentas, foram profundamente desestruturantes para as comunidades indígenas. Ao privar as crianças de seu convívio familiar e comunitário, os internatos promoveram a ruptura dos laços sociais e culturais que sustentavam as identidades indígenas. Essa estratégia de afunilamento cultural visava à homogeneização da população indígena, moldando-os segundo os padrões culturais ocidentais e eliminando a diversidade que caracterizava esses povos (Luciano, 2011).

A criação de internatos e semi-internatos representou, portanto, uma intensificação das estratégias de dominação que haviam sido esboçadas nos primeiros modelos de educação escolar. Esses estabelecimentos funcionaram como instrumentos de assimilação cultural, afastando os indígenas de suas raízes e impondo-lhes uma identidade alheia. Embora essas práticas tenham sido justificadas sob o pretexto de promover o bem-estar e a integração dos indígenas à sociedade nacional, na realidade, elas contribuíram para a perda de línguas, culturas e saberes tradicionais, causando danos irreparáveis às comunidades indígenas (Luciano, 2011).

Hoje, as consequências dessas políticas educacionais ainda são sentidas nas comunidades indígenas, que lutam para recuperar e revitalizar suas culturas e identidades, sobretudo, os povos indígenas Baré. A história da educação escolar indígena é, assim, uma história de resistência e resiliência, na qual os povos indígenas continuam a reivindicar seu

direito à educação que respeite e valorize sua diversidade cultural. O reconhecimento dessas lutas é fundamental para a construção de um modelo educacional que não só respeite, mas também celebre a riqueza cultural dos povos indígenas, contribuindo para a preservação de suas identidades e tradições.

Logo, as primeiras escolas interculturais no Amazonas se deram na região do Alto Rio Negro⁸⁷, envolvendo as seguintes comunidades, “Ipanore, Monte Cristo, Santa Terezinha, São Pedro, Uriri, Trovão, Cunuri, Açaí e Monte Alegre pertencentes aos povos Tukano, Desano, Piratapuaia, Tariano, Baré, Hupdha e Baniwa” (Pedrosa, 2012, p. 200).

Assim, a Educação Escolar Indígena do povo Baré, no Alto Rio Negro é marcada por uma trajetória de luta e resistência, refletindo as especificidades culturais e linguísticas da região. Historicamente, como vimos a educação escolar para os povos indígenas do Rio Negro foi influenciada por políticas de assimilação e evangelização. Essas práticas educacionais eram centradas em escolas missionárias que buscavam apagar as culturas e línguas indígenas, promovendo um ensino que desconsiderava a riqueza cultural dos povos da região.

Segundo, Silva (2020), nas últimas décadas, no entanto, houve um movimento crescente de valorização e resgate das práticas educativas tradicionais dos povos indígenas, liderado por organizações como a FOIRN. Esse movimento resultou na implementação de um modelo de educação escolar indígena diferenciada, que passou a considerar as especificidades culturais dos povos do Rio Negro, incluindo os Baré. As escolas passaram a ser vistas não apenas como locais de ensino formal, mas também como espaços de fortalecimento das culturas indígenas, em que as línguas e os conhecimentos tradicionais são valorizados.

Apesar dessas conquistas, a educação escolar indígena no Alto Rio Negro enfrenta desafios significativos, como a grande distância entre as comunidades, a falta de infraestrutura adequada e a ausência de políticas públicas consistentes. Mesmo assim, o movimento indígena continua a lutar por uma educação que reflita a diversidade cultural e linguística dos povos da região, com o apoio de iniciativas como a FOIRN, que participa ativamente em conselhos municipais, estaduais e nacionais de educação escolar indígena, buscando garantir os direitos educacionais dos povos indígenas do Rio Negro (Silva, 2020).

Essa luta pela educação diferenciada, que levou décadas para ser reconhecida oficialmente, pois demonstra a resiliência e o compromisso dos povos indígenas em preservar

⁸⁷ Na obra organizada por Cabalzar (2012), **Educação Escolar Indígena do Rio Negro**: relatos de experiências e lições aprendidas, podemos compreender melhor o processo de implementação da educação escolar intercultural nesta região por meio da cronologia geral.

suas identidades culturais e garantir um futuro em que suas crianças possam aprender e crescer em um ambiente que valorize suas origens e tradições.

Em Manaus, a Educação Escolar Indígena é ofertada tanto pela SEDUC/AM quanto pela SEMED-Manaus. Assim, os estudos de Santos (2012) e Oliveira (2022) abordam a complexa trajetória da Educação Escolar Indígena em Manaus, trazendo à tona a luta das comunidades indígenas por um modelo educacional que respeite suas identidades culturais e tradições. Entretanto, ao se considerar a questão do povo Baré, observa-se um aprofundamento das discussões sobre os desafios enfrentados na implementação de uma educação escolar diferenciada.

Santos (2012), ao focar, no período entre 2005 e 2011, destacando as reivindicações das comunidades indígenas, incluindo o povo Baré, por uma educação que fortalecesse suas identidades culturais. Nesse contexto, a SEMED-Manaus buscou atender a essas demandas, porém, segundo Santos, a efetivação dessas políticas ainda estava longe de ser alcançada. Ele menciona a realização da I Conferência Municipal de Educação Escolar Indígena como um marco significativo, mas aponta uma distância considerável entre as diretrizes oficiais e a realidade vivida nas escolas (Santos, 2012). Essa discrepância era especialmente evidente na falta de autonomia das comunidades indígenas, como o povo Baré, na gestão escolar e na inadequação do currículo às suas realidades socioculturais.

Por outro lado, Oliveira (2022), ao analisar o período de 2011 a 2021, reconhece que, apesar de algumas transformações significativas, a educação escolar indígena em Manaus, incluindo as comunidades Baré, continua a enfrentar grandes desafios, sobretudo no contexto urbano. Ele destaca a atuação de organizações indígenas, como a Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno (COPIME) e o Fórum de Educação Escolar e Saúde Indígena do Amazonas (FOREEIA), que catalisaram a luta por uma educação diferenciada e intercultural. No entanto, Oliveira observa que a Lei nº 2.781/2021, apesar de representar um avanço ao criar a categoria de Escola Indígena Municipal, apresenta lacunas significativas, como a falta de consulta às comunidades indígenas (Oliveira, 2022), incluindo os Baré, sobre aspectos essenciais, como a arquitetura das escolas e a adequação do currículo às suas realidades específicas.

Ao comparar as perspectivas de Santos (2012) e Oliveira (2022), percebe-se que ambos reconhecem a importância das reivindicações das comunidades indígenas, como os Baré, por uma educação que respeite suas especificidades culturais. Santos (2012) sublinha a insuficiência das ações da SEMED-Manaus no início do processo, enquanto Oliveira (2022)

aponta para os avanços legais e normativos subsequentes, mas também destaca a necessidade de políticas públicas inclusivas e adaptadas às realidades indígenas urbanas.

Em relação ao povo Baré, ambos os estudos convergem na análise de que a educação escolar indígena em Manaus ainda precisa avançar para realmente cumprir seu papel de fortalecer as identidades culturais indígenas. Santos (2012) enfatiza a necessidade de maior autonomia para as comunidades indígenas na gestão escolar, enquanto Oliveira (2022) ressalta a importância da consulta e participação das comunidades na formulação e implementação das políticas educacionais.

Assim, a educação escolar indígena em Manaus, ao incluir as demandas do povo Baré, continua sendo um campo de disputa e construção, onde as conquistas obtidas até o momento precisam ser consolidadas e expandidas para garantir uma educação que realmente atenda às necessidades e respeite as culturas indígenas, tanto nas áreas rurais quanto urbanas.

4.2. Inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na Escola Indígena Baré

A inclusão de estudantes do público-alvo da Educação Especial na Escola Indígena Baré envolve a análise e valorização das concepções locais sobre deficiência, com base na vivência cultural e na cosmovisão Baré. Na prática, a educação inclusiva nesse contexto requer um entendimento das particularidades sociais e culturais do povo Baré, abordando a deficiência não apenas como uma condição biológica, mas também sob uma perspectiva social, respeitando as crenças e valores comunitários.

Outro ponto que merece destaque diz respeito à promoção do acesso e permanência escolar, pois é fundamental que sejam implementadas estratégias que garantam não só o direito à educação, mas também o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência. O AEE tem papel central nesse processo, com ações adaptadas que respeitem e integrem os saberes tradicionais do povo Baré, promovendo a aprendizagem e a inclusão desses estudantes. Para Sá, Ribeiro e Gonçalves (2023, p. 5), a interface só ocorre,

[...] quando consideram a Educação Especial como uma modalidade de ensino transversal que visa assegurar ao seu público-alvo o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades nas escolas indígenas por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Por fim, trataremos sobre a gestão escolar, por sua vez, enfrenta o desafio de alinhar a política de Educação Especial às demandas específicas da comunidade indígena, o que exige um olhar atento e colaborativo com lideranças e famílias. Com o fortalecimento da gestão escolar voltada à inclusão e ao respeito às tradições culturais é possível construir um ambiente

educacional acolhedor e inclusivo, que permita a todos os estudantes participarem plenamente da vida escolar.

4.2.1 Experiências e Concepções: indígenas com deficiência

O direito à educação, em suas dimensões de acesso, permanência e aprendizagem, configura-se como um direito constitucional assegurado, fruto de longas lutas e pressões sociais. Este direito é garantido a todas as pessoas, sem distinção, o que inclui as pessoas com deficiência, que devem ter acesso a uma educação de qualidade, capaz de atender às suas necessidades e respeitar suas especificidades. Da mesma forma, os povos indígenas, também possuem o direito a uma educação que contemple suas particularidades culturais, sendo esta diferenciada e bilíngue, conforme prevê a legislação brasileira e os tratados internacionais dos quais o país é signatário (Brasil, 1988, 1996).

Na contemporaneidade, emerge com força a discussão sobre a interface entre a Educação Escolar Indígena e a Educação Especial. Este é um campo ainda em processo de construção, tanto em termos teóricos quanto práticos, sendo um tema relativamente novo que tem despertado o interesse de pesquisadores e educadores em todo o território brasileiro. A articulação entre esses dois campos visa garantir que os estudantes indígenas com deficiência recebam uma educação que não apenas respeite suas necessidades individuais, mas também valorize e promova sua identidade cultural e linguística. Trata-se, portanto, de uma discussão que avança rumo à inclusão de novos sujeitos e saberes no cenário educacional, reafirmando o compromisso com a equidade e a diversidade no ambiente escolar.

Neste prisma, para Correia e Correia (2011, p. 427):

A deficiência é bastante discutida em nossos dias. Discute-se para modificar termos, melhorar conceitos e transformar a vida da pessoa com deficiência. Tudo isso é importante porque nos conduz a ações e, conseqüentemente, um maior número de pessoas falam, pensam, sentem e discutem sobre o lugar da pessoa com deficiência. Nas tribos indígenas esta discussão ainda é bastante recente.

Por ser uma temática recente, ainda são muitos os desafios para a consolidação de práticas educativas que efetivamente integrem a educação especial no contexto da educação indígena. Segundo, Silva e Bruno (2019, p. 72):

O número de crianças indígenas com deficiência [...] tem gradualmente aumentado devido a inúmeros fatores. Muitos deles são decorrentes do processo de colonização imposto aos indígenas, como a apropriação das suas terras e o estabelecimento de novas condições ambientais, econômicas e de saúde.

No Amazonas, essa realidade também se manifesta de maneira clara, especialmente na cidade de Manaus. As escolas indígenas da região têm em seus quadros estudantes o público-alvo da Educação Especial, o que reflete um avanço e seus desafios na inclusão dessas populações. Um exemplo concreto pode ser observado na Escola Indígena Municipal Kunyata Putira (ver mapa 1), localizada na zona ribeirinha, às margens do Rio Cuieiras, afluente do Rio Negro, onde há dois estudantes indígena público-alvo da Educação Especial, sendo um com laudo e outro sem laudo.

Ao realizar a pesquisa nessa instituição, buscou-se compreender como a escola lida com os desafios de incluir estudantes indígenas com deficiência, considerando as especificidades culturais e geográficas desse contexto. Para isso, foram realizadas entrevistas com a gestora da escola, uma professora, um familiar, uma moradora e o líder comunitário. Esses diálogos tiveram como objetivo explorar as percepções e experiências sobre o atendimento educacional oferecido ao público-alvo da Educação Especial no ambiente escolar indígena, pois, conforme, Correia e Correia (2011, p. 429):

A presença de índios com deficiência na comunidade indígena pode constituir um dos muitos aspectos do processo crescente de desumanização desses povos. Nesse sentido, a preocupação [...] volta-se para o redirecionamento do papel exercido pela Educação Especial na conjuntura atual das transformações históricas, para o processo de humanização e desumanização dos sujeitos com deficiência.

A partir dessas conversas, foi possível identificar aspectos importantes da relação entre a escola, a comunidade e o público-alvo da Educação Especial, destacando tanto as potencialidades quanto os desafios que surgem nessa interface. Neste sentido, perguntou-se aos participantes gestora; professora; pai/responsável; moradora da comunidade e a liderança indígena acerca do surgimento ou o aparecimento de indígenas com deficiência em sua comunidade/povo. Assim, obtivemos as seguintes respostas.

Liderança Indígena – Pessoa não, porque aqui na nossa área só tem um na Terra Preta (Comunidade Indígena, destaque meu), eu não sei nem.

Gestora – Oh, eu acho que desde o início, né. Do funcionamento da escola, mas o primeiro aluno ele não ficou muito tempo, né. Devido à dificuldade. Então, os pais foram para o Novo Airão.

Professora – Não me lembro a partir de quando surge a deficiência no nosso meio, já sabia que existia de pessoas brancas com diferença. Mas dentro da comunidade, entre nós indígenas, fiquei sabendo aqui na escola.

***Pai/Responsável** – Sempre houve, né? Sempre houve, em todos os momentos, houve pessoas com deficiência. Agora. Eu não sei nem como encaixar isso ou fazer uma demanda, né? Mas sempre surgiu, sempre houve e a gente sempre detectou.*

***Moradora da Comunidade** – Os meus antepassados, eu nunca tinha ouvido falar. O Ronald veio como é a novidade, né? Seja na parte de nosso familiar, seja na nossa parte cultural. O estudante X foi o primeiro. Eu nunca que tivesse outro antes do Ronald, não, [...] foi do Ronald para cá.*

A partir das falas coletadas, podemos observar um panorama sobre a percepção da deficiência na comunidade indígena, destacando o surgimento e o reconhecimento de pessoas com deficiência dentro desse contexto específico. As falas revelam não apenas a realidade vivenciada, mas também aspectos culturais, sociais e históricos que influenciam a forma como a deficiência é compreendida e tratada entre os indígenas.

A fala da **liderança indígena** evidencia a ausência de uma experiência ampla com a deficiência na comunidade específica da Terra Preta. A liderança menciona que só conhece um caso de deficiência na área, demonstrando um desconhecimento maior sobre a temática, o que pode ser um reflexo da invisibilidade social das pessoas com deficiência em contextos indígenas.

A fala da **gestora escolar** aponta para a dificuldade de permanência dos estudantes com deficiência na escola, sugerindo uma ausência de apoio adequado para atender a essa demanda. A saída da família para Novo Airão⁸⁸, devido à dificuldade enfrentada, indica que as barreiras para a inclusão não são apenas físicas ou de acesso, mas também de compreensão e acolhimento por parte das instituições educacionais. O relato da gestora expõe uma fragilidade na implementação de políticas inclusivas. Cabe salientar que:

O depoimento da **professora** revela uma percepção limitada sobre a deficiência dentro da comunidade. A docente menciona que o conhecimento sobre pessoas com deficiência era restrito ao convívio com pessoas brancas, o que evidencia uma lacuna cultural na compreensão

88 Novo Airão está localizado na 7ª sub-região, Rio Negro/Solimões, margem direita do Rio Negro, na mesorregião do norte amazonense, área de 37.805,257 km², aproximadamente 85% do seu território são unidades de conservação, de proteção integral, de uso sustentável e terras indígenas. A sede do município está distante da Capital há 130 km, por via fluvial, e há 193 km, por via terrestre. O maior potencial econômico se dá em torno do turismo, pois está localizado no cerne das unidades de conservação do baixo Rio Negro, com destaque para os Parques Nacionais de Anavilhanas e Jaú (Prefeitura de Novo Airão, s.d., site).

da deficiência entre os indígenas. A descoberta da existência de pessoas com deficiência ocorreu na própria escola, o que sugere que o ambiente escolar se tornou um ponto de revelação e conscientização sobre o tema. Essa fala destaca a importância da escola não apenas como um local de ensino, mas também como um espaço de reflexão e reconfiguração de percepções culturais sobre a deficiência.

O **pai/responsável** expressa uma percepção de que pessoas com deficiência sempre existiram na comunidade, mas há uma incerteza sobre como lidar com essa realidade. A fala indica que, apesar do reconhecimento da presença de pessoas com deficiência, ainda há uma falta de estrutura para atender a essas necessidades, tanto em termos de políticas públicas quanto de orientações sobre como proceder. Essa percepção sugere que a deficiência, embora existente, não é necessariamente visível ou reconhecida formalmente, e que as comunidades carecem de orientação para integrar e apoiar adequadamente esses indivíduos.

O relato da **moradora da comunidade** reflete a novidade que a presença de uma pessoa com deficiência representa no contexto cultural e familiar. Ao mencionar um dos estudantes, foi o primeiro caso conhecido, a moradora enfatiza a ausência de registros históricos de deficiência entre seus antepassados, sugerindo que o reconhecimento de tais casos é recente. Esse relato reforça a ideia de que a deficiência pode estar envolta em um véu de desconhecimento, onde o novo e o diferente causam surpresa e exigem uma compreensão cultural e social. Neste sentido, Machado (2016, p. 14), destaca a “dificuldade em encontrar pesquisas sobre os indígenas com deficiência, devido à falta de dados e informações científicas disponíveis”.

Ao encontro do exposto, Sá, Mendes e Brazão (2024, p. 85) destacam que:

A presença de estudantes indígenas com deficiência nas escolas indígenas é realidade, por esse motivo torna-se necessário identificar e analisar o quantitativo desses estudantes [...], e verificar as condições de acesso e permanência desse alunado nas escolas indígenas [...].

Assim, podemos dizer que as falas revelam um cenário complexo sobre a percepção e experiência da deficiência nas comunidades indígenas. As falas refletem um misto de desconhecimento, surpresa e dificuldade em lidar com a presença de pessoas com deficiência. Essa situação aponta para a necessidade de maior diálogo e conscientização sobre o tema, além da implementação de políticas públicas inclusivas que sejam interculturais e que respeitem as especificidades das comunidades indígenas.

Ao perguntarmos como os participantes **como compreendem a deficiência**, eles se posicionaram da seguinte maneira.

Liderança Indígena – *É professor, existe muitas deficiências, né? Existe a deficiência de recurso, né? Existe deficiência mental, existe deficiência corporal e tudo isso existe, né?*

Professora – *a deficiência é uma pessoa que apresenta alguma limitação, é uma pessoa que nasce diferente. Apresenta alguma coisa que não é normal.*

Pai/Responsável – *A deficiência ela pode ser uma deficiência física, mental e até mesmo espiritual [...] Até porque para nós, humanamente, a gente fala de deficiência, aquilo que desfigura uma pessoa, não é? É mais ou menos assim que a gente vê por aqui uma deficiência, alguém que. Sei como definir isso, não.*

Moradora da Comunidade – *Na minha opinião, só são questões diferentes do meu eu. Mas com direitos iguais. Tipo alimentação, educação, atenção. Todo esse direito da criança até hoje que nem ele, da adolescente [...].*

Considerando as falas, identifica-se como os diferentes participantes compreendem a deficiência. Cada um deles revelam concepções e percepções que refletem tanto aspectos culturais quanto influências de vivências pessoais e coletivas.

A **liderança indígena** aborda a deficiência de uma forma abrangente, destacando não apenas as deficiências físicas e mentais, mas também mencionando uma “deficiência de recurso”. Essa expressão amplia a ideia de deficiência para além das limitações individuais, apontando para uma falta de recursos e suporte necessários para a inclusão efetiva das pessoas com deficiência. Ao mencionar a deficiência de recursos, a liderança destaca uma realidade estrutural que afeta o cotidiano das comunidades indígenas, onde a escassez de recursos materiais, educacionais e de saúde impacta diretamente o modo como as deficiências são percebidas e tratadas. Essa visão demonstra uma compreensão que ultrapassa o corpo individual e se estende para o ambiente social, revelando que a deficiência também é vista como um reflexo das desigualdades enfrentadas pela comunidade.

A percepção da **professora** sobre a deficiência reflete uma visão mais tradicional, focada nas limitações físicas e nas diferenças corporais. A definição apresentada, que descreve a deficiência como “uma pessoa que nasce diferente” e que “apresenta alguma coisa que não é normal”, evidencia uma compreensão que ainda está arraigada em conceitos que classificam o corpo e a mente dentro de padrões normativos. Essa visão pode influenciar diretamente as práticas pedagógicas e a forma como a inclusão é implementada na escola, limitando o potencial de um olhar inclusivo e integrador.

A fala da professora também sugere uma possível falta de formação específica sobre o tema, o que reforça a necessidade de capacitação e sensibilização dos profissionais para que possam acolher e educar de maneira inclusiva. Em consonância a esta narrativa, Borges (2013, p. 93), diz que “os professores precisam ser subsidiados com conhecimento de como lidar com os alunos com deficiência e dos demais. [...] desse modo, o investimento na formação permanente dos professores é fundamental para o processo de inclusão”.

O **pai/responsável** apresenta uma visão que incorpora múltiplas dimensões da deficiência, incluindo a física, mental e até mesmo a espiritual. Essa perspectiva demonstra que, para ele, a deficiência pode ir além das limitações visíveis e tangíveis, envolvendo também aspectos que tocam o espiritual e o simbólico. A ideia de que a deficiência “desfigura uma pessoa” revela um olhar que associa a deficiência a uma alteração da condição humana idealizada, possivelmente influenciada por fatores culturais e religiosos. A dificuldade expressa em definir a deficiência reflete um misto de desconhecimento e complexidade na forma de compreender o tema, indicando que a compreensão da deficiência é relacionada por fatores emocionais, culturais e subjetivos.

A fala da **moradora da comunidade** oferece uma perspectiva inclusiva e igualitária. Ao afirmar que “são questões diferentes do meu eu, mas com direitos iguais”, a moradora reconhece as diferenças, mas destaca a importância de garantir direitos e oportunidades iguais para todos, independentemente de suas limitações. Essa visão aponta para um entendimento de deficiência que está mais alinhado com a noção de igualdade de direitos e inclusão, valorizando a dignidade da pessoa com deficiência. Entretanto, Esteban (2004, p. 167), nos diz que o tratamento de igualdade não garante os direitos dos diferentes, pois segundo ele,

A igualdade no procedimento desconsidera as desigualdades sociais e as diferenças nos processos que constituem a realidade. A igualdade nos procedimentos não favorece a produção da igualdade nos direitos por haver a busca do resultado comum como única expressão da qualidade e da conquista do direito, o que atribui valor negativo à diferença, entendida como ausência de qualidade.

Ao mencionar os direitos à alimentação, educação e atenção, a moradora reafirma a necessidade de um olhar que priorize as necessidades básicas e o respeito aos direitos humanos das pessoas com deficiência, sugerindo uma conscientização sobre a importância da inclusão social.

Assim, as falas revelam que a compreensão da deficiência dentro da comunidade indígena é plural e atravessada por diferentes percepções, que vão desde a falta de recursos até as interpretações espirituais e normativas, pois, segundo Meletti (2008, p. 200), “[...] o processo de institucionalização da pessoa com deficiência contribui para a constituição tanto das

concepções sociais acerca da condição quanto da identidade do próprio deficiente”. Essa diversidade de olhares reflete as complexidades culturais e sociais que permeiam a vivência da deficiência em contextos indígenas, onde as concepções tradicionais e contemporâneas coexistem e se influenciam mutuamente.

Logo, para Souza (2011, p. 123, o olhar dos participantes acerca da deficiência requer mudanças, pois:

[...] existe hoje, de certa forma, um maior conhecimento sobre as diferentes deficiências, ainda que haja falta de informação quanto ao modo de agir, lidar e educar essas crianças. Os professores ressaltaram que estão acontecendo mudanças com relação a inclusão da criança com deficiência nas escolas, com a presença de mais alunos nos últimos anos. Há nesse grupo uma maior percepção das possibilidades dessas crianças, ainda que não tenham real percepção de como atender as necessidades das mesmas na escola.

A liderança indígena chama a atenção para as barreiras estruturais, que agravam as limitações enfrentadas pelas pessoas com deficiência, evidenciando a carência de recursos adequados. Por outro lado, a visão dos professores e dos pais ainda reflete preconceitos e estigmas, o que demonstra a influência de percepções enraizadas. Em contraste, a perspectiva inclusiva de uma moradora da comunidade ressalta a importância de um olhar que valorize a igualdade de direitos, reforçando a necessidade de garantir atendimento às necessidades básicas dessas pessoas. Esse cenário revela um panorama em que a inclusão é um desafio constante, exigindo um esforço coletivo para transformar práticas e percepções sociais.

5.2.2 Acesso, Permanência, Atendimento Educacional Especializado e Gestão Escolar

O acesso à educação para pessoas com deficiência no ensino regular, segundo Sá e Cia (2015), continua sendo um dos maiores desafios enfrentados pela escola brasileira, desde a década de 1980. Mas, conforme Furini (2017, p. 58), é somente a partir da:

[...] década de 1990 as políticas de educação tanto em nível municipal, estadual e federal, passaram a ampliar e contemplar alguns aspectos que pudessem melhorar a acessibilidade e a dignidade do acesso à educação das pessoas com deficiência, ou seja, estas mudanças sinalizam um progresso significativo, ao passo que a educação precisa ser, na prática, um direito de todos, independente das diferenças.

Quando tocamos na questão indígena, este assunto se agrava mais devido a educação específica e diferenciada das escolas indígenas. Neste sentido, buscou-se saber como é feito atendimento educacional especializado na escola em questão que detêm estudantes indígenas público-alvo da Educação Especial. Assim, para sabermos da professora e da gestora, como

estes são atendidos, fora feita a seguinte questão: **Estes estudantes recebem algum atendimento educacional especializado? Se sim, quem o atende?**

***Gestora** – Não, eles não recebem os professores, nenhum deles tem formação e também a gente não tem uma sala específica para eles.*

***Professora** – Como comecei recente a atuar aqui na escola, eu desconheço. Eu procuro fazer da melhor maneira atender todos. Quando eles não querem fazer as atividades igual os outros, eu deixo eles fazer desenhos, pois eles gostam muito. Assim, eu não tenho formação especial.*

De acordo com a fala da **gestora**, não há oferta de atendimento educacional especializado para os estudantes com deficiência na escola. Essa ausência é justificada pela falta de professores com formação específica e pela inexistência de uma sala de recursos multifuncionais ou de qualquer espaço específico para o atendimento desses estudantes. Neste ponto, Sá (2015), salienta que a responsabilidade de ofertar este atendimento é do poder público. Logo, a declaração expõe a carência de investimentos na capacitação dos profissionais e na estrutura física necessária para garantir a inclusão educacional efetiva, refletindo uma realidade comum em muitas escolas, especialmente em contextos de comunidades indígenas.

O depoimento da gestora também aponta para uma lacuna significativa no compromisso institucional com a inclusão, uma vez que a falta de formação dos professores e de recursos materiais compromete o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência. Essa situação demonstra uma falha na implementação das políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, evidenciando a necessidade urgente de ações voltadas para a formação continuada dos profissionais indígenas e para a melhoria das condições de ensino. Segundo Borges (2013, p. 93),

Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo escolar de qualidade cedem sua prioridade ao desenvolvimento de novas atitudes, novas maneiras de pensar e fazer/agir, e novas formas de interação na escola, exigindo, portanto, mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivar os processos de ensino e aprendizagens.

Ou seja, esta questão é um dos objetivos da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que deve assegurar a “oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão” (Brasil, 2008, p. 14).

A **professora** que começou recentemente a atuar na escola, relata que desconhece a existência de um atendimento especializado para os estudantes com deficiência. Em sua prática pedagógica, ela procura atender a todos os estudantes da melhor forma possível, permitindo que realizem atividades alternativas, como desenhos, quando não se sentem confortáveis em realizar as mesmas atividades que os demais estudantes. Para Rodrigues (2014, p. 39), o “fato do desconhecimento sobre a condição das pessoas com NEE, e não serem formados para lidar com esse público na escola, os professores [...] sentem-se impotentes para o desenvolvimento de tal prática”. Mas, a estratégia adotada pela professora indica uma tentativa de adaptação, ainda que informal, para incluir os estudantes com deficiência no processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, essa prática evidencia a falta de formação especializada da professora e a carência de orientações pedagógicas específicas para o atendimento das particularidades desses estudantes. Ao permitir que os estudantes realizem atividades que divergem do restante da turma, a professora busca respeitar as preferências e os limites dos estudantes, mas sem uma base metodológica fundamentada na Educação Especial. Neste ponto, Furini (2017), reforça a importância da formação continuada e do apoio técnico-pedagógico, fundamentais para que os professores possam desenvolver práticas inclusivas e apropriadas.

Logo, compreende-se que a ausência de atendimento educacional especializado e a falta de formação dos profissionais revelam um cenário de exclusão, que contrasta com os princípios da Educação Inclusiva. Esse contexto é ainda mais desafiador em comunidades indígenas, onde as barreiras para a inclusão são ampliadas pela distância geográfica, pela falta de recursos e pela necessidade de respeitar e integrar as especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas.

Para Sá (2015), Furini (2017) e Machado (2016), a educação inclusiva deve considerar a interseção entre deficiência e identidade cultural indígena, desenvolvendo estratégias que dialoguem com as realidades locais e promovam a inclusão. Para isso, é necessário investir na formação específica dos educadores para que eles possam entender e aplicar metodologias adequadas, além de garantir a infraestrutura necessária para atender as diversas demandas educacionais.

Deste modo, as falas da gestora e da professora revelam uma realidade de insuficiência de recursos humanos e materiais que comprometem o AEE para estudantes indígenas com deficiência. Essa situação demanda ações urgentes e coordenadas, como a capacitação dos educadores, o investimento em infraestrutura e a implementação de políticas públicas que atendam às particularidades das comunidades indígenas.

Ao perguntarmos se **existe algum tipo de recursos disponíveis para o atendimento educacional especializado? Se sim, de onde vem esses recursos?** As respostas foram a seguinte.

***Gestora** – Na escola nós não temos, né? São poucos minha informação que a gente tem tão. Para mim a gente não tem.*

***Professora** – Não sei dizer, não temos materiais para trabalhar com as crianças, se tem recurso para escola, não sei dizer.*

A análise das respostas da gestora e da professora revela a inexistência de recursos específicos para o atendimento educacional especializado na escola que atende estudantes indígenas com deficiência. Salienta-se que, em muitas escolas indígenas não há recursos específicos para atender suas necessidades escolares, o que há são os mesmos materiais didáticos ofertados em escolas não indígenas, com conteúdo ocidental. Assim, no depoimento da **gestora** fica demonstrado a carência de recursos disponíveis na escola para o atendimento educacional especializado. Conforme, a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, para promover o acesso, a permanência e o desenvolvimento desta demanda, estas ações “envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos [...]” (Brasil, 2008, p. 17). Assim, ao mencionar que a escola não possui recursos e que há pouca informação sobre essa questão, a gestora demonstra uma falta de clareza e de acesso a informações fundamentais para a implementação de práticas inclusivas. Essa resposta também aponta para uma possível desarticulação entre a escola e os órgãos responsáveis pela disponibilização de recursos, como secretarias de educação e programas governamentais.

Essa ausência de recursos específicos pode ser reflexo de um planejamento inadequado e de uma falta de priorização da inclusão educacional, especialmente em escolas que atendem populações indígenas. O comentário da gestora sugere que não há um fluxo eficiente de informações sobre os recursos que poderiam ser destinados à escola, evidenciando uma necessidade urgente de maior comunicação e transparência entre as instituições educacionais e os órgãos gestores. De acordo com Silva (2014, p. 102), isso acontece por conta da gestão municipal, que “não contribui satisfatoriamente com a realização das condições objetivas do exercício da docência”.

Já a fala da **professora** reforça a percepção de ausência de recursos, relatando que não há materiais disponíveis para trabalhar com as crianças que necessitam de atendimento especializado. Esta fala revela não apenas a falta de recursos materiais, mas também um desconhecimento sobre a existência de qualquer apoio ou financiamento para esse fim. Isso indica que, além da escassez de materiais, há uma carência de formação e orientação para os educadores sobre como acessar ou utilizar possíveis recursos que possam existir.

Essa falta de conhecimento por parte da professora sobre os recursos disponíveis evidencia entraves na formação e na informação que deveria ser oferecida aos educadores. Sem acesso a recursos e sem orientação adequada, a professora acaba por improvisar na tentativa de atender as necessidades dos estudantes, o que limita o processo de ensino-aprendizagem e coloca em risco a qualidade da educação inclusiva.

Assim sendo, a ausência de recursos e de materiais são alguns exemplos da ineficiência das ações das políticas, somada com a falta de informação destacadas nas falas da gestora e da professora revelam desafios significativos para a inclusão de estudantes indígenas com deficiência. Em comunidades indígenas, onde as escolas já enfrentam limitações estruturais e pedagógicas, a falta de recursos específicos para a Educação Especial agrava ainda mais as dificuldades.

No que tange a formação continuada para os professores e gestores sobre o atendimento educacional especializados, realizou-se as seguintes perguntas: **1) O(a) senhor(a) recebeu ou recebe alguma orientação pedagógica para trabalhar com a educação especial? 2) O(a) senhor(a) participou ou participa de alguma formação continuada ou contínua para trabalhar com esta demanda?**

Ambos os profissionais da escola informaram que nunca receberam orientação sobre a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e que desconheciam ações específicas voltadas para este público. Este desconhecimento, segundo Silva (2014), acaba invisibilizando o processo de inclusão. Ademais, esse desconhecimento não se limita aos educadores, também se estende aos demais membros da comunidade, incluindo o líder indígena, os pais ou responsáveis e outros moradores, todos igualmente alheios às diretrizes e práticas dessa política.

A falta de conhecimento sobre a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é um fator crítico que compromete a implementação das ações inclusivas na escola. Esse desconhecimento implica uma série de desafios, como a ausência de práticas pedagógicas adequadas, a inexistência de adaptações curriculares necessárias e o atendimento inadequado dos estudantes com deficiência (Silva, 2014). Sem o entendimento e a aplicação

dessas políticas, a escola se torna um ambiente excludente, onde as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência não são atendidas de forma adequada, perpetuando barreiras de acesso e participação.

A falta de informação e capacitação dos profissionais da educação reflete diretamente na qualidade do ensino oferecido. Sem formação específica e sem orientações claras sobre como proceder, professores e gestores ficam desamparados, recorrendo a práticas improvisadas que, muitas vezes, não contemplam as necessidades dos estudantes com deficiência. Esse cenário agrava a exclusão escolar, que é marcada “pelo descaso político, [...] pela negação dos direitos fundamentais das pessoas humanas” (Sá, 2011, p. 97), pois impede que a escola se adapte de maneira adequada às demandas desses estudantes, que continuam marginalizados em um sistema educacional que deveria acolhê-los.

O desconhecimento por parte da comunidade sobre a Política de Educação Inclusiva também impede o fortalecimento da colaboração entre escola, família e comunidade (Silva, 2011). A participação ativa de pais, líderes comunitários e demais moradores é essencial para a construção de um ambiente inclusivo que respeite as especificidades culturais e educacionais dos estudantes indígenas com deficiência. No entanto, quando esses atores desconhecem as políticas inclusivas, perde-se a oportunidade de construir uma rede de apoio que poderia contribuir para a inclusão escolar.

A descontinuidade das ações de inclusão, evidenciada pela falta de conhecimento sobre a política, representa uma séria ameaça à equidade educacional. Essa situação não apenas viola o direito à educação dos estudantes com deficiência, mas também perpetua a exclusão social e cultural, negando a esses estudantes a oportunidade de desenvolverem suas potencialidades em um ambiente que reconheça e valorize suas diferenças (Sá, 2011, 2014; Silva, 2011; Mattoso, 2016).

Deste modo, é urgente que sejam adotadas medidas para capacitar todos os envolvidos na comunidade escolar sobre a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Isso inclui programas de formação continuada para professores e gestores, campanhas de conscientização para pais e responsáveis, e a criação de espaços de diálogo e cooperação que envolvam toda a comunidade indígena. Somente assim será possível transformar o desconhecimento em ação, garantindo o acesso de todos os estudantes a uma educação inclusiva e de qualidade, que respeite suas singularidades e promova sua plena participação na vida escolar.

Quando perguntado para a gestora: **O projeto pedagógico contempla a questão da política de Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar para atender os estudantes indígenas com deficiência?** a resposta a seguinte.

Gestor(a) – No momento, a gente tá construindo o projeto político pedagógico da escola, né? E a gente tem essa visão né, de incluir, mas ainda não tem um projeto específico dentro da educação escolar ainda.

A resposta da gestora revela uma importante lacuna no projeto político-pedagógico (PPP)⁸⁹ da escola em relação à inclusão dos estudantes indígenas com deficiência. A gestora informou que o PPP estava em fase de construção e que, apesar de haver uma visão de inclusão, ainda não existe um projeto específico que contemple de forma clara e estruturada as diretrizes da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Neste contexto, Frigotto (2002, p. 53), ao tratar acerca da participação democrática, só ocorrerá “[...] sob a igualdade de condições socioeconômicas, culturais, educativas, etc., dos seres humanos na produção de sua vida individual e social”. Assim, a falta de planejamento pedagógico direcionado para a inclusão desses estudantes no contexto escolar, indica que a inclusão ainda não é uma prioridade plenamente incorporada nas práticas e diretrizes da escola, o que compromete o atendimento adequado aos estudantes com deficiência. Claro que este planejamento não só de responsabilidade da gestora,

O PPP segundo Santos *et al.* (2022) é um documento central que orienta as ações pedagógicas da escola, estabelecendo diretrizes para o atendimento de todas as necessidades e limitações educacionais dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Quando a inclusão dos estudantes com deficiência não é contemplada de forma explícita, a escola perde uma oportunidade importante de planejar e implementar estratégias efetivas que possam garantir o acesso, a permanência e o sucesso desses estudantes no ambiente escolar. Sendo assim, os princípios da educação inclusivas “devem estar inseridos no PPP de forma clara para que possa servir como ferramenta no desenvolvimento dos planos de aulas dos professores” (Santos et al, 2022, p. 1192).

Sem um projeto pedagógico que incorpore a educação inclusiva, as ações tendem a ser desarticuladas, limitadas e sem o apoio necessário para atender as especificidades desses estudantes. Neste prisma, a fala da gestora também revela um certo nível de conscientização

⁸⁹ Como o PPP estava em processo de construção durante as coletas dos dados, não pude ter acesso ao documento.

sobre a importância da inclusão, o que é um aspecto positivo, pois demonstra uma abertura para a construção de um projeto que contemple essas diretrizes. Neste sentido, Sá, Mendes e Brazão (2024, p. 91), apontam que:

Apesar do direito à Educação Escolar Indígena estar garantido, outros desafios surgem na atualidade, como a ampliação do número de escolas indígenas; a formação de professores indígenas; o protagonismo e a autonomia dos povos indígenas na construção e na gestão de suas escolas; e o aumento de estudantes indígenas com deficiência nas escolas indígenas.

A implementação de políticas inclusivas no PPP requer uma prática integrada que envolva todos os atores da comunidade escolar, desde professores e gestores até pais e estudantes (Silva, 2011; Mattoso, 2016; Santos *et al.* 2022). Essa inclusão é fundamental para assegurar que as práticas pedagógicas sejam adaptadas para atender as necessidades dos estudantes com deficiência, garantindo-lhes um ambiente escolar inclusivo.

4.3 Os desafios para a efetivação de uma Política de Educação Especial no contexto da Educação Intercultural do povo Baré

A implementação de uma Política de Educação Especial em contextos interculturais, particularmente entre os povos indígenas, apresenta desafios complexos que demandam atenção e ação por parte das autoridades educacionais e das próprias comunidades. A análise dessas dificuldades, especialmente entre os povos Baré, revela uma série de obstáculos que precisam ser superados para garantir a inclusão e o direito à educação para todos os estudantes indígenas.

Para fins de aprofundarmos e compreendermos os desafios, realizou-se a seguinte pergunta para a gestora e a professor(a): **Fale de sua experiência na gestão escolar/professor para trabalhar estudantes indígenas com deficiência? Destaque os pontos positivos e negativos?**

Gestor(a) – *Assim, a maior dificuldade é eu ver saber que hoje estou numa posição que muitos diretores já tiveram, que não quiseram não buscar oportunidade. Não fizeram nada [...] por esses alunos, né? Por esse sendo pouco mais. São crianças que também necessitam muito mais de carinho, de apoio, de afeto, né? Preciso ser reconhecido. E hoje eu vejo assim, que é uma grande oportunidade para mim mesmo. Tendo conhecimento das políticas, da área pedagógica, de como trabalhar com eles, eu vejo que é de uma maneira que eu tenho conseguido, é alcançar. É grandes desafios, não é? Conseguimos superar, é um dos alunos. Eu*

vejo que ele antes ele não se enturmava, hoje ele se sente enturmado, ele brinca de futebol com os alunos, joga vôlei, né? Ele pega um tablet que tem digital, lá ele faz atividade, né? O outro é o um que desenha super bem, gosta de desenhar e ama o tempo dele todo na escola. É desenhar. Então eu vejo que é uma oportunidade, não é em cima de um grande obstáculo também há uma grande oportunidade e necessidade de eu me profissionalizar, me estabelecer na área. É de inclusão, né? Dos alunos que necessitam da minha voz lá dentro.

Professor(a) – *trabalhar com eles é difícil, né? Eu sempre procuro fazer da melhor maneira, como eu não tenho formação de faculdade, só tenho ensino médio fica mais difícil saber o que fazer com eles. As vezes aplico só desenho como um deles gosta muito, né? O outro gosta de fazer esporte, e assim vamos trabalhando. Quero muito fazer uma faculdade para saber mais o que fazer. Eles precisam da atenção, e nós precisamos saber dar. Então, esse trabalho se torna difícil por não saber como atender eles como as demais.*

Diante das narrativas, observa-se que a **gestora** destaca que a maior dificuldade está na percepção de que muitos gestores anteriores não buscaram oportunidades ou soluções para atender esses estudantes, deixando-os à margem das ações educacionais. Ela considera sua posição atual como uma grande oportunidade para fazer a diferença, reconhecendo a necessidade de oferecer não apenas educação, mas também carinho, apoio e reconhecimento a essas crianças. Entre os pontos positivos mencionados, a gestora cita a capacidade de envolver os estudantes em atividades esportivas como o futebol e o vôlei, e em tarefas que exploram suas habilidades, como o uso de tablets para atividades digitais e o desenho, que é uma paixão de um dos estudantes. Essas experiências são vistas como conquistas que demonstram a possibilidade de inclusão e interação dos estudantes com seus pares, destacando que, mesmo diante de grandes desafios, há também oportunidades de crescimento e de desenvolvimento profissional na área da educação inclusiva.

No entanto, a gestora também reconhece as limitações e obstáculos, principalmente a falta de formação específica e de conhecimento mais aprofundado sobre as políticas de inclusão. Essa carência impacta diretamente na qualidade do atendimento prestado aos estudantes, gerando a necessidade de maior capacitação para lidar de forma precisa com as demandas do público-alvo da Educação Especial.

Por sua vez, a **professora** enfatiza a dificuldade em trabalhar com estudantes indígenas com deficiência devido à falta de formação adequada. Com apenas o ensino médio concluído,

ela relata sentir-se despreparada para atender plenamente às necessidades desses estudantes. A ausência de qualificação específica dificulta a adoção de estratégias pedagógicas apropriadas, limitando as possibilidades de ensino a atividades como desenhos e esportes, que são apreciados pelos estudantes. A professora demonstra uma forte vontade de se qualificar, expressando o desejo de cursar uma graduação para adquirir o conhecimento necessário para atender melhor os estudantes com ou sem deficiência. Diante dos expostos, não podemos esquecer que a Resolução CNE/CEB nº 5/2012 preconiza que a Educação Especial:

[...] é uma modalidade de ensino transversal que visa assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica nas escolas indígenas, por meio da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Assim, ambas as falas revelam que, embora existam experiências positivas na interação e no desenvolvimento de atividades com estudantes indígenas com deficiência, a ausência de formação específica e de recursos pedagógicos apropriados limita significativamente o potencial de inclusão. Logo, estas falas expõem, portanto, uma discordância entre o ideal de um AEE e inclusivo (preconizado na resolução) e as condições reais enfrentadas no contexto escolar indígena.

Ao perguntamos para a gestora: **Há alguma dificuldade em implementar a inclusão escolar na escola indígena?** a resposta foi a seguinte.

Gestora – Sim, há uma grande dificuldade. Dificuldade que é a formação, né? Porque é necessário todo um cuidado, tem toda uma maneira de trabalhar com eles o que nós não conhecemos, né? O que é necessário? Por que disse? É, muito importante porque é vida, [...] é meu, meu parente que está lá, né? Então estou aqui, estou lá, eu tenho que fazer o meu melhor. Então, se eu não tenho como fazer, como que eu vou alcançar um objetivo tanto proveitoso para mim quanto para ele, para o para o aluno, então! É, se necessário a formação.

A fala da gestora evidencia as dificuldades enfrentadas para implementar a inclusão escolar na escola indígena, destacando a falta de formação como um dos principais obstáculos. Ela ressalta a necessidade de um cuidado específico e de métodos pedagógicos adequados para atender os estudantes com deficiência, algo que os profissionais da escola ainda não dominam. A gestora reconhece a importância da inclusão como um compromisso pessoal e comunitário,

afirmando que, sem a qualificação necessária, é impossível alcançar um atendimento efetivo e significativo para esses estudantes. Deste modo, Correia e Correia (2011, p. 429) dizem que:

Falar do índio com deficiência, hoje, constitui-se um desafio para a educação pois não se encontra bases teóricas para discorrer sobre o assunto e principalmente porque, muitas vezes, eles não são lembrados, talvez por estarem em um grupo já esquecido política, social e moralmente.

Logo, a inclusão não é apenas uma política educacional, mas um dever ético e moral, especialmente em contextos indígenas onde os laços comunitários são fortes e os estudantes são vistos como parentes. A falta de formação limita a capacidade dos educadores de oferecer um ambiente de aprendizado adequado, comprometendo tanto o desenvolvimento dos estudantes quanto a realização profissional dos gestores e professores. Assim, a fala da gestora ressalta a urgência de investir em formação especializada para que a inclusão escolar possa ser plenamente implementada, garantindo um atendimento que respeite as especificidades culturais e as necessidades educativas dos estudantes indígenas com deficiência.

Para entrarmos no encerramento da gerados dos dados, pediu-se que cada participantes⁹⁰ fizessem suas considerações acerca da pesquisa no que tange à interface Educação Escolar Indígena e Educação Especial em contexto indígena.

Gestora – *Eu sonho mesmo como gestão, né? Com uma escola com uma estrutura adequada, não somente para os alunos, não especiais, não com deficiência. E também acho que é uma necessidade, né? Uma estrutura onde eles possam ter o seu próprio material, a sua sala de recursos, né? Que é um sonho para que aqui eles possam viver, né? Porque aqui a gente tem a natureza, ao nosso favor. A gente tem nossos recursos naturais, mas que precisa ser trabalhado dentro de um de um prédio estruturado. É necessário, né? É um sonho. Um sonho maior é de construir uma nova escola, porque a de lá pintada. Mas a estrutura dela está caindo, né? Está toda rachada. Então eu também sonho, almejo que através de mim alguns possam pegar os maiores exemplos, as CONQUISTAS e possam estar também incentivando a outros. Vim fazer formação e lutar pela mesma causa da educação escolar indígena - a educação escolar dos alunos especiais. e que se vejam que mesmo a gente sendo um povo. Porque perdeu por muito tempo, a sua cultura. a sua identidade. De uma*

⁹⁰ Não foi possível gerar as considerações finais da liderança indígena e nem da professora, devido a outras atividades que cada um estava realizando na comunidade e fora dela.

maneira, é nossa, nós queremos manter, mas não queremos também perder. Como posso dizer, a caminhada junto ao não índio, né? Queremos andar lado a lado, sem discriminação. Sonho com uma educação assim que o branco, o índio, o não índio possam dar as mãos e lutar por uma sociedade melhor, por uma educação melhor. Não que eu tenho certeza, que eu como indígena, eu lutando por uma causa que vai fazer o bem para uma certa sociedade, também vai ampliar o caminho de outros que torna a mesma luta. Então, independente de religião, de raça, de cor. Eu sonho por uma educação realmente que faça sentido para todos. Que seja proveitosa.

Pai/Responsável – *O que eu posso falar? A deficiência começa nessa parte aí, né? De colocar pessoas, digamos assim, no assessoramento. Por uma pessoa que não tem conhecimento naquela área, isso para mim já é uma deficiência. Colocar um professor inexperiente, que não fala digamos assim, uma língua do Baré. E coloca ele para ser um professor de língua Baré, como ele pode dar aula se ele não tem? [...] cada um dentro da sua área. Tivesse essa capacidade de liderar. De liderar dentro daquele [...] que ele conhece, que ele tenha conhecimento.*

Moradora da Comunidade – *Eu acredito que [...] o estado e prefeitura [...] eles também são responsáveis pela essa atenção especial dessas crianças. Seja ela do povo Baré, seja ela de outros povos, [...] também os negros. Eu também tenho quase a família, indígena, negro. Mas assim, eu acredito que o estado, ele não dá atenção suficiente. Principalmente quando se fala da educação especial ribeirinha. Eu não acredito que ela que venha ser desenvolvido dentro de uma escola. De uma escola dentro de uma comunidade, porque eu conheço outras mães que elas relatam a mesma coisa. Para conseguir uma consulta ou conseguir um acompanhamento, tem muitas delas que desistem porque elas não têm assistência, seja de um serviço social, até mesmo quando elas vão no médico ou uma consulta médica ou até mesmo a medicação que não pode faltar. Então ela não tem, então eu não acho nem um até no momento agora, não tem algo assim positivo, que já veio atender uma dessas crianças.*

Diante do exposto, a **gestora** manifestou um profundo desejo por uma escola estruturada que atenda não apenas os estudantes com ou sem deficiência. Ela destacou a necessidade de um espaço adequado com materiais específicos e uma sala de recursos para que

esses estudantes pudessem vivenciar o aprendizado de forma plena, integrada à riqueza natural da comunidade. A gestora também apontou para a precariedade da infraestrutura escolar atual, que necessita de uma reforma completa. Seu sonho é de que a educação escolar indígena avance, servindo como exemplo e incentivo para que outros busquem formação e lutem pela inclusão. Ela vislumbra um futuro em que indígenas e não indígenas caminhem juntos, sem discriminação, por uma educação que faça sentido para todos.

O **pai/responsável** destacou a problemática da lotação de profissionais sem a qualificação necessária, apontando que essa falta de conhecimento representa uma deficiência no próprio sistema educacional. Ele criticou a contratação de professores que não dominam a língua e a cultura da comunidade, o que compromete o processo educativo e evidencia a necessidade de profissionais que realmente conheçam e respeitem as especificidades culturais dos estudantes.

A **moradora da comunidade** também chamou atenção para a insuficiência do apoio do estado e do município às crianças indígenas com deficiência, incluindo as do povo Baré. Ela enfatizou a falta de assistência, desde o acesso a consultas médicas até a medicação necessária, e a ausência de um suporte social adequado. Esse cenário desolador faz com que muitas mães desistam de buscar o atendimento necessário para seus filhos, revelando um profundo descaso com a educação especial em contextos ribeirinhos e indígenas.

Considerando que foi destacado, Sá, Ribeiro e Gonçalves (2023, p. 5) afirmam:

O direito à educação da população indígena com deficiência está garantido nos textos normativos, mesmo assim, existe uma parcela expressiva de pessoas indígenas com deficiência que estão à margem da sociedade hegemônica em uma dupla exclusão (ser indígena e pessoa com deficiência) e parecem estar invisíveis para a sociedade. Por esse motivo, torna-se necessário ampliar os estudos que trabalham com os indicadores educacionais da população indígena com deficiência para dar visibilidade a esse público.

Enquanto os gestores e responsáveis buscam criar um ambiente educacional que realmente inclua e valorize os estudantes com deficiência, as limitações estruturais e a ausência de políticas públicas específicas continuam sendo grandes entraves. A resolução dessas questões passa pela necessidade de aumentar a visibilidade dos estudantes indígenas com deficiência e por uma mudança significativa nas políticas educacionais e sociais, que precisam ser capazes de compreender e atender às necessidades específicas de cada comunidade, conforme apontado pelas autoras.

As considerações dos participantes apontam para uma realidade marcada pela precariedade e pelo abandono, mas também evidenciam um forte desejo de mudança. Elas reforçam a importância de políticas públicas inclusivas e de formação adequada para os

profissionais da educação, além de um compromisso efetivo do estado em garantir os direitos básicos das crianças indígenas com deficiência. A busca por uma educação inclusiva e significativa para todos permanece um desafio, mas também um sonho coletivo que pode transformar a realidade dessas comunidades.

POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os pontos discutidos na pesquisa sobre a Política de Educação Especial na Perspectiva Intercultural, as considerações finais desta investigação reforçam a importância de uma prática inclusiva e adaptada às realidades dos povos indígenas com deficiência. A falta de políticas específicas para esse público reflete a negligência das suas necessidades particulares, não apenas em termos pedagógicos, mas também culturais, o que gera um impacto significativo no desenvolvimento e na formação educacional dessas comunidades.

A tese levantada nesta pesquisa, de que a inexistência de uma Política de Educação Especial na perspectiva Intercultural exclui os educandos indígenas com deficiência foi confirmada ao longo da análise. Salienta-se que a educação escolar para o povo Baré tem sido um desafio no que se refere à perspectiva intercultural. Embora a legislação brasileira reconheça a necessidade de um ensino diferenciado e bilíngue para os povos indígenas, na prática, a implementação desse modelo ainda enfrenta limitações. A interculturalidade na educação Baré deveria garantir que os conhecimentos tradicionais, a língua indígena e as práticas culturais fossem plenamente integradas ao currículo escolar, promovendo uma formação que respeite e valorize a identidade desse povo. No entanto, muitas vezes, a escola ainda segue um modelo homogeneizante, pautado em diretrizes externas que não dialogam adequadamente com a realidade local.

No que diz respeito aos estudantes indígenas sem deficiência, a oferta de recursos pedagógicos alinhados à cultura Baré não é efetiva. O ensino ainda se baseia majoritariamente em materiais didáticos convencionais, que não refletem os saberes e práticas indígenas. A ausência de materiais específicos dificulta a aprendizagem, pois os conteúdos não são trabalhados de forma contextualizada, ignorando a cosmovisão Baré e suas formas tradicionais de transmissão de conhecimento.

Desde modo, a política municipal de educação escolar indígena precisa ser analisada quanto à sua capacidade de garantir um ensino de qualidade para todos. A falta de formação específica para os professores, a escassez de materiais didáticos adaptados e a ausência de um acompanhamento contínuo das práticas pedagógicas são entraves que comprometem a efetivação dessa política. Embora haja avanços, ainda é necessário um maior comprometimento do poder público para assegurar que a educação indígena seja, de fato, intercultural, inclusiva e de qualidade para todos os estudantes Baré, com ou sem deficiência.

As escolas indígenas, por não contarem com um sistema educacional, que respeite e valorize tanto a cosmovisão indígena quanto às especificidades do atendimento especializado, acabam se tornando espaços de exclusão para esses estudantes. Isso se agrava quando consideramos que a deficiência, em muitos contextos indígenas, é compreendida de formas diversas, o que dificulta ainda mais o processo de implementação de uma educação inclusiva e adaptada.

Uma das questões centrais abordada nessa investigação foi a cosmovisão indígena em relação à deficiência. Cada povo indígena tem uma forma particular de entender o mundo, suas relações sociais e a natureza e isso inclui a maneira como percebem a deficiência. Em algumas culturas, por exemplo, a deficiência pode ser interpretada como uma questão espiritual, e o tratamento dado a pessoas com deficiência não se limita a abordagens médicas ou funcionais, mas envolve todo um conjunto de práticas sociais e culturais que visam integrar esses indivíduos à comunidade de maneira distinta da sociedade ocidental.

No entanto, as políticas de inclusão escolar e os AEE oferecidos no Brasil são, em grande parte, pautados por modelos universais e ocidentais, que não consideram essas particularidades culturais. Isso cria uma barreira adicional para os povos indígenas com deficiência, que além de enfrentarem desafios relacionados à acessibilidade e à qualidade do ensino, lidam com a falta de reconhecimento e respeito às suas práticas culturais e valores sociais.

A pesquisa também demonstrou que, para conduzir o trabalho pedagógico e o atendimento especializado de forma adequada, é essencial adotar uma postura intercultural que considere não apenas a inclusão de conteúdos acadêmicos, mas que respeite e integre os saberes tradicionais e as práticas culturais dos povos indígenas. Isso exige uma mudança profunda nas políticas educacionais, uma vez que o atendimento educacional especializado não pode se limitar à adaptação de currículos ou à implementação de tecnologias assistivas, pois Sá, Ribeiro e Gonçalves (2023, p. 14) destacam:

[...] as dificuldades estruturais, culturais e políticas para colocar em prática esse atendimento em aldeias indígenas. Problematizaram também a forma como é pensado e ofertado, por vezes reproduzindo modelos não indígenas no atendimento desse alunado.

É necessário criar um ambiente educacional que favoreça a construção de identidades indígenas com deficiência, em que esses indivíduos possam se reconhecer e serem reconhecidos dentro de suas próprias comunidades e na sociedade em geral.

Outro ponto relevante discutido no estudo foi a necessidade de capacitação dos profissionais da educação que atuam nas escolas indígenas. Muitos professores e gestores escolares, apesar de bem-intencionados, não possuem formação adequada para lidar com a diversidade cultural e as especificidades do atendimento a estudantes indígenas com deficiência. Isso é especialmente problemático quando consideramos a complexidade dos contextos interculturais, que demandam não apenas conhecimento técnico sobre o atendimento educacional especializado, mas também sensibilidade cultural para entender e respeitar as tradições e valores dos povos indígenas.

Diante disso, é possível afirmar que a construção de uma Política de Educação Especial na Perspectiva Intercultural deve ser uma prioridade para os gestores educacionais e formuladores de políticas públicas. Essa política precisa ser pensada de forma participativa, envolvendo as comunidades indígenas em todas as etapas do processo, desde o diagnóstico das suas necessidades até a implementação das ações e o acompanhamento dos resultados. Somente com a participação ativa dessas comunidades será possível garantir que as soluções propostas estejam alinhadas com suas realidades culturais e sociais.

Ademais, é fundamental que essa política reconheça a pluralidade cultural existente no Brasil e promova a valorização dos saberes indígenas como parte integrante do currículo escolar. Isso significa, por exemplo, incorporar a língua nativa dos povos indígenas no processo de ensino-aprendizagem e desenvolver materiais pedagógicos que respeitem e valorizem suas tradições e conhecimentos. No contexto da educação especial, isso também implica em desenvolver estratégias pedagógicas que contemplem as diferentes formas de aprendizagem e expressão dos estudantes com deficiência, respeitando suas especificidades individuais e culturais.

Por fim, esta pesquisa também apontou para a necessidade de se repensar as práticas inclusivas no contexto da educação escolar indígena. A inclusão não pode ser vista apenas como a inserção de estudantes com deficiência em escolas regulares, mas deve ser um processo mais amplo, que envolva a valorização da diversidade e o respeito às especificidades culturais e individuais de cada estudante. Isso exige uma transformação nas estruturas educacionais e nas práticas pedagógicas, que devem se adaptar às realidades dos povos indígenas com deficiência, em vez de tentar adaptar esses indivíduos a um modelo educacional que não os representa.

As conclusões desta pesquisa evidenciam que, sem uma Política de Educação Especial que leve em conta a perspectiva Intercultural, os educandos indígenas com deficiência continuarão sendo marginalizados no sistema escolar. Conforme Sá, Ribeiro e Gonçalves (2023, p. 14), “a construção da interface da educação especial com a educação escolar indígena

na oferta do AEE precisa ser ressignificada por meio de um trabalho coletivo realizado por professores indígenas, pais, alunos e comunidade”.

A ausência de uma prática inclusiva que respeite suas identidades culturais e necessidades específicas resulta em uma exclusão silenciosa, que compromete o seu desenvolvimento integral e impede que essas comunidades alcancem uma educação de qualidade.

Portanto, é urgente que as autoridades educacionais promovam mudanças estruturais e práticas na forma como a educação especial é concebida e implementada nas escolas indígenas. Somente assim será possível garantir que os povos indígenas com deficiência tenham acesso a uma educação que respeite sua cultura, valorize seus saberes e promova seu pleno desenvolvimento, tanto no aspecto cognitivo quanto no social e emocional.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. O.; PONTES, A. L. M.; SOUSA, I. C. F. Interculturalidade e formação profissional de agentes indígenas de saúde na região do alto rio Purus, Brasil. **ABATIRÁ - REVISTA DE CIÊNCIAS HUMANAS E LINGUAGENS**. Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Campus XVIIIIV: n.2, jul./dez., 2020.

ALVES, J. P. Novos atores e novas cidadanias: o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngüe/multilíngüe. In: MARFAN, Marilda Almeida (orga.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores [educação indígena]**. – Brasília: MEC, SEF, 2002. pp. 20-24.

ALVES, M. C. S. O. A importância da história oral como metodologia de pesquisa. In: **Anais eletrônicos da IV Semana de História do Pontal/III Encontro de Ensino de História**, Universidade Federal de Uberlândia – Campus Pontal, 29 de novembro a 02 de dezembro de 2016. Disponível em: <https://eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/mariacristinasantosdeoliveiraalves.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.

AMAZONAS. [Constituição (1989)]. **Constituição do Estado do Amazonas**: Promulgada em 5 de outubro de 1989 e compilada até a Emenda Constitucional nº 130, de 2022. – 9. ed. – Manaus: Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas, 2022.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/AM nº 097, de 19 de dezembro de 1997**. Estabelece normas regulamentares para implantação do regime instituído pela Lei nº 9394/96, neste Estado. Diário Oficial do Estado do Amazonas, 19/12/1997.

AMAZONAS. **Decreto Estadual nº 18.749, de 06 de maio de 1998**. Instituiu o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas (CEEI/AM). Diário Oficial do Estado do Amazonas nº 28.914, 07/05/1998.

AMAZONAS. **Decreto Estadual nº 6.331, de 13 de maio de 1982**. Cria na estrutura na Secretária Estadual de Educação as escolas especiais: Augusto Carneiro dos Santos, Diofanto Vieira Monteiro e Joana Rodrigues Vieira. Diário Oficial do Estado do Amazonas, 13/05/1982.

AMAZONAS. Diário Oficial do Estado do Amazonas [Poder Executivo]. Decreto Nº 18.749, de 06 de maio de 1998. **Institui o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena – CEEI**. Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/10873#/p:5/e:10873?find=Decreto%20n.%C2%B0%2018.749,%20de%2006%20de%20maio%20de%201998,> Acesso em: 02 fev. 2025.

AMAZONAS. **Lei Estadual nº 1.596, de 05 de janeiro de 1946**. Cria a Diretoria Geral do Departamento de Educação e Cultura. Governo do Amazonas, 1946.

AMAZONAS. **Lei Estadual nº 2.600, de 04 de fevereiro de 2000**. Dispõe sobre a reestruturação organizacional do Poder Executivo do Estado do Amazonas, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Amazonas nº 39.344, 04/02/2000.

AMAZONAS. **Lei Estadual nº 3.268, de 07 de julho de 2008.** Aprova o Plano Estadual de Educação do Amazonas com duração de 10 anos. Diário Oficial do Estado do Amazonas, 07/07/2008.

AMAZONAS. **Lei nº 241, de 31 de março de 2015a.** Consolida a legislação relativa à pessoa com deficiência no Estado do Amazonas e dá outras providências. Disponível em: https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2015/9317/9317_texto_integral.pdf. Acesso em: 28 mar 2022.

AMAZONAS. **Lei nº 4.183, de 26 de junho de 2015b.** Aprova o plano nacional de educação do estado do Amazonas dá outras providências. Disponível em: https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2015/8637/8637_texto_integral.pdf. Acesso em 28 mar 2022.

AMAZONAS. **Lei nº 403, de 12 de junho de 2017.** Autoriza o Poder Executivo a dispor sobre a educação especial no sistema de ensino do Amazonas. Disponível em: https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2017/9893/9893_texto_integral.pdf. Acesso em: 20 mar 2022.

AMAZONAS. **Lei Promulgada nº 153, de 15 de maio de 2013.** Estabelece normas que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais das pessoas com necessidades especiais com reconhecimento de seus direitos nas escolas no Estado do Amazonas. Diário Oficial do Estado do Amazonas nº 33.069, 26/06/2015.

AMAZONAS. **Plano Plurianual – PPA 2008-2011.** Governos do Estado do Amazonas. Secretaria de Estado de Planejamento e Desenvolvimento Econômico, 2007. Disponível em: https://www.seducti.am.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/ppa_2008_2011_volume-1.pdf. Acesso em: 01 fev. 2023.

AMAZONAS. **Resolução CEE/AM nº 99, de 19 de dezembro de 1997.** Estabelece normas regulamentares para implantação do regime instituído pela Lei nº 9394/96, neste Estado. Conselho Estadual de Educação, 1997.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Estadual de Educação do Amazonas (2008-2018).** Manaus, AM, 2008.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia:** geral do Brasil. – 4 ed. – Editora Moderna, 2020.

ARAÚJO, A.V. *et al.* Parte 1 – **Direitos indígenas no Brasil – breve relato de sua evolução histórica.** In: ARAÚJO, A.V. *et al.* **Povos Indígenas e a Lei dos “Branco”:** o direito à diferença. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. p. 23-44.

ARAÚJO, B. R. N. **A Escolarização de Indígenas Terena Surdos:** desafios e contradições na atuação do tradutor intérprete de línguas de sinais – TILS. Dissertação [Mestrado em Educação] - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2018.

ARAÚJO, Í. M. **Osikirip: os “especiais” Karitiana e a noção de pessoa ameríndia.** Tese [Doutorado em Antropologia Social] - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

AZEVEDO, M. J. S. **Mapeamento e contribuições linguísticas do professor surdo aos índios surdos da etnia Sateré-Mawé na microrregião de Parintins**. Dissertação [Mestrado em Letras e Artes] - Universidade do Estado do Amazonas, – Manaus: UEA, 2015.

BANIWA, G. 1964 –. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencanto**. — 1. ed. — Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BANIWA, G. L. A gênese da educação escolar indígena no rio Negro – um processo não concluído. In: CABALZAR, F. D [org.]. **Educação Escolar Indígena do Rio Negro - 1998-2011: relatos de experiências e lições apreendidas**. – São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: Federal das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN, 2012, p. 358-371.

BANIWA, G. L. Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo. **Revista Tellus**, ano 7, n. 12, p. 127-146, Campo Grande, abr., 2007.

BARÉ, B. F. Baré-Mira Iupirungá: origem do povo Baré. In: HERRERO, M.; FERNANDES, U. [orgs.]. **BARÉ: povo do rio**. – 2. Ed. são Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2016. p. 36-46.

BARRETO, D. A FOIRN na história das políticas de educação. In: CABALZAR, F. D [org.]. **Educação Escolar Indígena do Rio Negro - 1998-2011: relatos de experiências e lições apreendidas**. – São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: Federal das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN, 2012, p. 58-61.

BARRETOS, E. A. **A situação de comunicação dos Akwe-Xerente Surdos**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

BASILIO, D. R. **Direito à Educação: um direito essencial ao exercício da cidadania. sua proteção à luz da teoria dos direitos fundamentais e da Constituição Federal brasileira de 1988**. Dissertação [Mestrado em Direito] – Universidade de São Paulo, SP, 2009.

BORDIGNON, M. Indígenas e missionários nas retomadas das terras bororo e xavante (1960 a 1980). In: BRIGHENTI, Clovis Antônio; HECK, Egon Dionisio (Orgs.). **O movimento indígena no Brasil: da tutela ao protagonismo (1974-1988)**. – Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2021. p. 188-200.

BORGES, M. C. **Formação de professores: desafios históricos, políticos e práticos**. – São Paulo: Paulus, 2013.

BRANDÃO, D. M. L. **O conhecimento do direito e o direito à educação**. Dissertação [Mestrado em Direito Constitucional]. – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo [PUC-SP], São Paulo, 2021.

BRASIL, Arquivo Nacional. **Os presidentes e a República: Deodoro da Fonseca a Dilma Rousseff / Arquivo Nacional**. - 5ª ed. rev. e ampl. - Rio de Janeiro: O Arquivo, 2012.

BRASIL. **As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena / organização Luís Donisete Benzi Grupioni**. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 17 jan. 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. In: **Vade Mecum Saraiva/** Obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Lívia Céspedes e Fabiana Dias da Rocha. – 20. Ed. – São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008(a)**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União. – Brasília, DF, 10/07/2008a, seção 1. p. 1.

BRASIL. **Decreto n. 9.465, de 9 de agosto de 2018**. Altera o Decreto nº 8.750, de 9 de maio de 2016, que institui o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais, o Decreto nº 9.122, de 9 de agosto de 2017, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério dos Direitos Humanos, o Decreto nº 9.137, de 21 de agosto de 2017, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Secretaria de Governo da Presidência da República, o Decreto nº 9.417, de 20 de junho de 2018, que transfere a Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres e o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher para o Ministério dos Direitos Humanos, revoga dispositivos do Decreto nº 8.949, de 29 de dezembro de 2016, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério do Desenvolvimento Social, e remaneja e transforma cargos em comissão. Diário Oficial da União. – Brasília, DF, 10/08/2018, seção 1. p. 4.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 7 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991a**. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Diário Oficial da União. – Brasília, DF, 05/02/1991, seção 1. p. 2487.

BRASIL. **Decreto nº 3.076, de 1º de junho de 1999**. Cria, no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência [CONADE]. Diário Oficial da União. – Brasília, DF, 02/06/1999, seção 1. p. 1.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção. Diário Oficial da União. – Brasília, DF, 21/12/1999, seção 1. p. 10.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, 8 de outubro de 2001a.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001.** (Convenção da Guatemala) Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da União. – Brasília, DF, 18/09/2008, seção 1.

BRASIL. **Decreto nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957.** Institui a campanha para a educação do surdo brasileiro. Rio de Janeiro, 1957. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 18 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 44.236, de 1 de agosto de 1958.** Institui a campanha nacional de educação e reabilitação dos deficientes visuais. Rio de Janeiro, 1958. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-44236-1-agosto-1958-383373-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960.** Institui a campanha nacional de educação e reabilitação de deficientes mentais. Brasília, 1960. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48961-22-setembro-1960-388634-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 ago 2021.

BRASIL. **Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960.** Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Diário Oficial da União. – Brasília, DF, 23/09/1960, seção 1. p. 12829.

BRASIL. **Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Diário Oficial da União. – Brasília, DF, 29/07/2004, seção 1. p. 7.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Diário Oficial da União. – Brasília, DF, 03/12/2004, seção 1.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. – Brasília, DF, 23/12/2005, seção 1.

BRASIL. **Decreto nº 54.188, de 24 de agosto de 1964.** Institui a semana Nacional da Criança Excepcional. Diário Oficial da União. – Brasília, DF, 24/08/1964, seção 1. p. 7532.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.214, de 26 de setembro de 2007.** Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência. Diário Oficial da União. – Brasília, DF, 27/09/2007, seção 1.

BRASIL. **Decreto nº 6.320, de 20 de dezembro de 2007.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Diário Oficial da União. – Brasília, DF, 21/12/2007, seção 1. p. 16.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008(b).** Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado [AEE]. Diário Oficial da União. – Brasília, DF, 18/09/2008, seção 1.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008a.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009(a).** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União. – Brasília, DF, 30/01/2009, seção 1. p. 1.

BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009.** Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 24 maio, 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009.** Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua Organização em Territórios Etnoeducacionais. Diário Oficial da União. – Brasília, DF, 28/05/2009, seção 1. p. 23.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União. – Brasília, DF, 26/08/2009, seção 1. p. 10.

BRASIL. **Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Diário Oficial da União. – Brasília, DF, 17/05/2011, seção 1. p. 1.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado. Diário Oficial da União. – Brasília, DF, 18/11/2011, seção 1. p. 12.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 03 de julho de 1973.** Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Diário Oficial da União. – Brasília, DF, 04/07/1972, seção 1. p. 6426.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da União. – Brasília, DF, 10/05/2009, seção 1. p. 5.

BRASIL. **Decreto nº 93.481, de 29 de outubro de 1986.** Dispõe sobre a atuação da Administração Federal no que concerne às pessoas portadoras de deficiências, institui a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. Diário Oficial da União. – Brasília, DF, 30/10/1986, seção 1. p. 16217.

BRASIL. **Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986.** Extingue órgãos do Ministério da Educação. Diário Oficial da União. – Brasília, DF, 24/11/1986, seção 1. p. 17574.

BRASIL. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar.** Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. – 2. ed. – Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1993. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional, v. 2)

BRASIL. **Lei nº 10.048, de 8 de dezembro de 2000a.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110048.htm. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000b.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 23 de março de 1994.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Diário Oficial da União. – Brasília, DF, 25/03/1994, seção 1.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001a.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União. – Brasília, DF, 10/01/2001a, seção 1. p. 1.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de dezembro de 2001b.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União. – Brasília, DF, 25/04/2002, seção 1.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União. – Brasília, DF, 28/12/2012, seção 1. p. 2.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012c.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União. Edição Extra. – Brasília, DF, 26/06/2014, seção 1. p. 1.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União. – Brasília, DF, 4/08/2021, seção 1.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/545856/publicacao/15636362>. Acesso em: 8 dez, 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. – Brasília, DF, 27/12/1961, seção 1. p. 11429.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Diário Oficial da União. – Brasília, DF, 12/08/1971, seção 1. p. 6377.

BRASIL. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973.** Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Diário Oficial da União. – Brasília, DF, 21/12/1973, seção 1. p. 13177.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência [CORDE], institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público. Diário Oficial da União. – Brasília, DF, 25/10/1989, seção 1. p. 19209.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA]. Diário Oficial da União. – Brasília, DF, 14/07/1990, seção 1.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDBEN]. Diário Oficial da União. – Brasília, DF, 23/12/1996, seção 1. p. 27833.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. – Brasília; MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991b**. Disponível em: <https://cimi.org.br/2004/06/21816/>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria MS nº 1.060, de 06 de junho de 2002**. Aprova a Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=183107>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 1, de 10 de fevereiro de 2011**. Questionamento do Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas a respeito da transformação deste colegiado em órgão normativo, tendo em vista as características e especificidades da Educação Escolar Indígena. Diário Oficial da União. – Brasília, DF, 15/04/2011, seção 1. p. 14.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 13, de 10 de abril de 2012(b)**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Diário Oficial da União. – Brasília, DF, 16/06/2012(b), seção 1. p. 18.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 13, de 3 de junho de 2009**. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 24/09/2009, seção 1, p. 13.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 14, de 14 de setembro de 1999(a)**. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União. – Brasília, DF, 19/10/1999, seção 1.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001b**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, 17/08/2001b, seção 1, p. 46.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 08, de 06 de março de 2012(a)**. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União. – Brasília, DF, 30/05/2012(a), seção 1. p. 33.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 6, de 2 de abril de 2014**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. Diário Oficial da União. – Brasília, DF, 31/12/2014, seção 1. p. 85.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. – Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. **Política de Educação Especial de 1994**. – Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. – Brasília, 1994.

BRASIL. **Política e Resultados [1995-2002] – Educação Especial**. Ministério da Educação. – Brasília, 2002.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva [2008a]**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2023.

BRASIL. **Política nacional de educação especial**: livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 15 dez, 2021.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 60, de 08 de julho de 1992**. Institui e Dispõe sobre o Comitê de Educação Escolar Indígena junto ao Departamento de Educação Fundamental e Médio. Disponível em: <https://cimi.org.br/2004/06/21818/>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRASIL. **Portaria MEC nº 734, de 07 de junho de 2010**. Institui no âmbito do Ministério, a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI). Diário Oficial da União. – Brasília, DF, 08/07/2010, seção 1. p. 16.

BRASIL. **Programas e Ações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoas>. Acesso em 18 jan. 2023.

BRASIL. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC; SEF, 2002.

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

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

BRASIL. Regimento Interno da CNEEI [2009b]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/coneei_regimento_interno_dou.pdf. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 03, de 10 de novembro de 1999(b)**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União. – Brasília, DF, 13/04/1999, seção 1, p. 18.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 04, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 5/10/2009, seção 1, p. 17.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001c**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, 14/09/2001c, seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012(c)**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Diário Oficial da União. – Brasília, DF, 25/06/2012(c), seção 1. p. 7.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, 09/04/2002, seção 1, p. 31.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Diário Oficial da União. – Brasília, DF, 08/01/2015, seção 1. pp. 11-12.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Aprova as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, disponível em:<<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.** Aprova as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, disponível em:<<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2020.

BRITO, R. M. **Caminhos metodológicos do processo de pesquisa e de construção de conhecimento.** – Manaus: EDUA, 2016.

BROSTOLIN, M. R.; CRUZ, S. F. Criança Terena: algumas considerações a respeito de suas representações identitárias e culturais. In: Nascimento, A. C. [org.]. **Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais.** – Brasília: Liber Livros, 2011, p. 157-179.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade.** – São Paulo: EDUC, 2011.

BUFFA, E.; NOSELLA, P. **A Educação Negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea.** – São Paulo: Cortez, 1991.

BURATTO, L. G. **Prevenção de deficiência: programa de formação para professores Kaingang na terra indígena Ivaí-Paraná.** Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

CABALZAR, F. D [org.]. **Educação Escolar Indígena do Rio Negro - 1998-2011:** relatos de experiências e lições apreendidas. – São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: Federal das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN, 2012.

CABALZAR, F. D.; OLIVEIRA, L. A. A. Nova prática na educação escolar indígena do Rio Negro. In: CABALZAR, F. D. (org.). **Educação Escolar Indígena do Rio Negro [1998-2011]:** relatos de experiências e lições apreendidas. – São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN, 2012. pp. 26-48.

CÂMARA, L. B. A educação na Constituição Federal de 1988 como um direito social. **Direito em Debate** – Revista do Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais da Unijuí, Ano XXII nº 40, jul.-dez. 2013.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. **A crise do indigenismo.** Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

CARDOSO, R. M. **A iniciativa popular legislativa da Assembleia Nacional Constituinte ao regime da Constituição de 1988:** um balanço. Dissertação [Mestrado em Direito]. – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010.

COELHO, L. L. **A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá:** os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS: UFGD, 2011.

COELHO, L. L. **A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá:** os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS: UFGD, 2011.

COELHO, L. L. **A Educação Escolar de Indígenas Surdos Guarani e Kaiowá:** discursos e práticas de inclusão. Tese [Doutorado em Educação] – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS: UFGD, 2019.

COHN, C. Culturas em transformação: os índios e a civilização. **Perspectiva**, 15(2), abri., 2001.

CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA – CONEEI [2009]. Documento Final. In: SOBRAL, Roberto. **Legislação e Normas da Educação Escolar Indígena** (livro eletrônico). – 1. ed. – Brasília, 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS (CEE/AM). **Resolução nº 138, de 16 de outubro de 2012.** Estabelece normas regulamentares para a oferta da educação especial no sistema de ensino do estado do Amazonas. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Resolucao-no-138-2012-CEE-AM-Normas-para-Educacao-Especial-para-Sistema-de-Ensino-no-Amazonas.pdf>. Acesso em: 28 mar 2022.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS (CEE/AM). **Resolução nº 201, de 05 de dezembro de 2017.** Estabelece e consolida normas estaduais aplicáveis à educação básica e Educação superior no sistema de ensino do Amazonas, a partir do regime instituído pela Lei nº 9.395/96 e suas alterações. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Resolucao-no-201-2017-CEE-AM-Normas-Educ-Basica-e-Superior.pdf>. Acesso em: 20 mar 2022.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO AMAZONAS (CEEEI/AM). **Resolução nº 003, de 14 de setembro de 2018.** Estabelece normas para criação, credenciamento, funcionamento, autorização e reconhecimento do ensino ministrado nas escolas indígenas, no âmbito da educação básica no estado do Amazonas, e dá outras providências.

CONSELHO INDÍGENA TAPAJÓS ARAPIUNS [CITA]. **Justiça e o Marco Temporal de 1988:** as teses jurídicas em disputa no STF sobre terras indígenas. - Terras de Direitos, 2021. Disponível em: [https://terradedireitos.org.br/uploads/arquivos/Justica-e-o-marco-Temporal-de-1988-\(final\).pdf](https://terradedireitos.org.br/uploads/arquivos/Justica-e-o-marco-Temporal-de-1988-(final).pdf). Acesso em: 20 dez.2023.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Por uma Educação Descolonial e Libertadora:** manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil. – Brasília: Cimi, 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de julho de 2012b.** Define diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 jan 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CEB). **Parecer CNE/CEB nº 13, de 10 de maio de 2012a**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena. Brasília, 2012. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 jan 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CEB). **Parecer CNE/CEB nº 13, de 10 de maio de 2012**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de junho de 2012, Seção 1, p. 18.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012**. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7.

COORDENAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DA AMAZÔNIA BRASILEIRA [COIAB]. **História e Missão**. Disponível em: <https://coiab.org.br/quemsomos>. Acesso em: 17 jan. 2023.

CORREIA, D. F. H.; CORREIA, P. C. H. Novos olhares da educação especial: o índio com deficiência nas comunidades indígenas. In: Miranda, T. G.; Galvão Filho, T. A.[orgs.]. **Educação especial em contexto inclusivo: reflexão e ação**. – Salvador: EDUFBA, 2011, p. 423-435.

CORREIA, P. C. H. **Modos de coMviver do índio com deficiência**: um estudo de caso na etnia indígena Pankararé. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2013.

COSTA, Miriã Gil de Lima. **Mapeamento dos sinais da comunidade surda do povo Paíter Suruí no contexto familiar**. Dissertação [Mestrado em Letras] – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

COSTA, Miriã Gil de Lima. **Mapeamento dos sinais da comunidade surda do povo Paíter Suruí no contexto familiar**. Dissertação [Mestrado em Letras] – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

DAMASCENO, Leticia de Souza Magalhaes. Surdos Pataxó: inventário das línguas de sinais em território etnoeducacional. Dissertação [Mestrado em Língua e Cultura] – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

DAMASCENO, Leticia de Souza Magalhaes. Surdos Pataxó: inventário das línguas de sinais em território etnoeducacional. Dissertação [Mestrado em Língua e Cultura] – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

DANTAS, F. A. **Dilma Rousseff, uma mulher fora do lugar**: as narrativas da mídia sobre primeira presidenta do Brasil. Tese [Doutorado em Cultura e Sociedade], Universidade Federal da Bahia. – Salvador, 2019.

DAVID, G. Puranga: a indinidade sitiada. In: HERRERO, M.; FERNANDES, U. [orgs.]. **BARÉ**: povo do rio. – 2. Ed. são Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2016. p. 142-235.

DECHICHI, C.; SILVA, L. C. Unidade 2 - Princípios e Fundamentos da Educação Especial. In: FERREIRA, Juliene Madureira; DECHICHI, Claudia; SILVA, Lázara Cristina da. (orgs).

Curso básico: educação especial e atendimento educacional especializado. – Uberlândia: EDUFU, 2012. pp. 51-70.

DEPARIS, S. R. **União das Nações Indígenas (UNI):** contribuição ao movimento indígena no Brasil: (1980-1988). Dissertação [Mestrado em História] –Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2007.

ELER, R. R. S. **Mapeamento de Sinais da Educação Escolar Indígena dos Surdos Paiter Suruí.** Dissertação [Mestrado em Letras] - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

ESTÁCIO, M. A. F. **As Quotas para Indígenas na Universidade do Estado do Amazonas.** Dissertação [Mestrado em Educação] da Universidade Federal do Amazonas. Manaus-AM, 2011.

ESTÁCIO, M. A. F. Direito à Educação: o percurso histórico da educação escolar e superior indígenas no Amazonas. In: **V Encontro Anual ANDHEP – Direitos Humanos, Democracia e Diversidade**, de 17 a 19 de setembro de 2009, UFPA – Belém/Pará. Disponível em: <http://www.andhep.org.br/anais/arquivos/Vencontro/gt8/gt08p06.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

ESTEBAN, M. T. Diferença e (des) igualdade no cotidiano escolar. In: MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J.A.; GARCIA, R. L. [orgs.]. **Currículo: pensar, sentir e diferir.** – Ri de Janeiro: DP&S, 2004, p. 159-177.

FEDERAÇÃO DA ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DO RIO NEGRO [FOIRN]. **1º Encontro de Liderança dos Povos Indígenas do Rio Negro.** Disponível em: <https://foirn.org.br/wp-content/uploads/2019/05/I-encontro-de-Lideranc%CC%A7as-dos-Povos-Indigenas.pdf>. Acesso em: 11 out. 2024

FERNANDES, B. G. **Curso de Direito Constitucional.** – 13. ed. rev., atual. E ampl. – Salvador: ed. JusPodivm, 2021.

FERNANDES, O. A. **A Educação Especial diante das Reformas da Educação Profissional.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1526-6.pdf>. Acesso em: 25 out. 2024.

FERRARI, Ana Carolina Machado. **A construção de corpos com e sem deficiência nas práticas de circulação de conhecimento Xakriabá.** Tese [Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social] - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

FERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. D.; FERRAZ, R. C. S. N. Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores: desafios e configurações para as licenciaturas. **PreprintSCIELO, 2021.** Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2228/3704>. Acesso em: 28 jan. 2023.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola.** São Paulo: Global, 2001, p. 71-111.

FIGUEIREDO, P. M. “YASÚ YASFUMÁI YANERIMBAITÁ!”: “vamos fumar nossos xerimbabos!”. In: HERRERO, M.; FERNANDES, U. [orgs.]. **BARÉ: povo do rio.** – 2. Ed. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2016b. p. 94-141.

FIGUEIREDO, P. M. Os Baré do Alto Rio Negro: breviário histórico. In: HERRERO, M.; FERNANDES, U. [orgs.]. **BARÉ: povo do rio.** – 2. Ed. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2016a. p. 66-92.

FLEURI, R. M. **Educação Intercultural e Movimentos Sociais:** trajetória de pesquisas da Rede Mover. – João Pessoa: Editora CCTA, 2017.

FLEURI, R. M. *et al.* **Fundamentos da Educação Inclusiva.** Florianópolis, SESI, 2008.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo.** – 5. Ed. – Campinas, Editora Autores Associados, 2018.

FRIGOTTO, G. Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro.** Petrópolis: Vozes, 2002. p. 53-67.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril, 2003.

FURINI, F. **A Inclusão de Indígenas com Deficiência no contexto da Educação Especial:** possibilidades, implicações e limitações. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI, Campus de Frederico Westphalen, 2017.

GARCIA, R. M. C. Política e gestão da educação especial nos anos 2000: a lógica gerencial. **XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2009.** Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2009/300.pdf>. Acesso em: 25 out. 2024.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. **A política de educação especial no Brasil (1991-2011):** uma análise da produção do GT15 – educação especial da Anped. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/G89VhYqSyh7VqLbhb5hF4Xm/>. Acesso em: 25 out. 2024.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** – 1. ed., IS. reimpr. – Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GHIURO JUNIOR, G. **O direito à educação e educação inclusiva.** Tese [Doutorado em Educação]. – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo [PUC-SP], São Paulo, 2021.

GIROLETTI, M. F. P. **Cultura Surda e Educação Escolar Kaingang.** Dissertação [Mestrado em Educação] - do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

GODOY, G. **Os Ka’Apor, os Gestos e os Sinais.** Tese [Doutorado em Antropologia Social] – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

GRASSI, T. M. **A inclusão e os desafios para a formação docente:** uma reflexão necessária. Curitiba: SEED-PR / UFPR, 2008.

GREGIANINI, Luciana Coladine Bernardo. Mapeando os sinais Paíter Suruí no contexto da comunidade. Dissertação [Mestrado em Letras] – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

GREGIANINI, Luciana Coladine Bernardo. Mapeando os sinais Paíter Suruí no contexto da comunidade. Dissertação [Mestrado em Letras] – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Índios no Brasil**. – Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994.

GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias** / Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. – (Coleção Educação para Todos; 8), p. 39-68

GRUPIONI, L. D. B. Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena. In: MARFAN, Marilda Almeida (orga.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores [educação indígena]**. – Brasília: MEC, SEF, 2002. pp. 130-136.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. – 11. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. **Da Diáspora: identidade e mediações culturais**. – Belo Horizonte: UFMG, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. Brasil tem 1,7 milhão de indígenas e mais da metade deles vive na Amazônia Legal. Agência IBGE, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37565-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas-e-mais-da-metade-deles-vive-na-amazonia-legal>. Acesso em: 15 jan. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. **Censo Demográfico 2022: indígenas - primeiros resultados do universo**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102018>. Acesso em: 15 jan. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. **Tendências Demográficas: uma análise dos indígenas com base nos resultados da amostra dos censos demográficos 1991 e 2000**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=228099>. Acesso em: 07 fev. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INESP]. **Sinopse Estatístico da Educação Básica 2016 a 2020**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 04 set. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. **Resultados Censo Escolar**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 28 jan. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. **Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2007.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Agora, a luta decisiva dos índios na Constituinte: programa mínimo: direitos indígenas na Constituição brasileira.** – São Paulo: CEDI, 1986. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/agora-luta-decisiva-dos-indios-na-constituente-programa-minimo-direitos-indigenas>. Acesso em: 16 jan. 2023.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Povos Indígenas no Brasil** [1987, 88, 89, 90]. – São Paulo: CEDI, 1991. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/livros/povos-indigenas-no-brasil-1987-88-89-90>. Acesso em: 16 jan. 2023.

JANNUZZI, G S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** – 3. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção educação contemporânea)

KASNITZ, D.; FELLOW, M. S.; SHUTTLEWORTH, R. Anthropology in disability studies. In B. Swadener, & L. Rogers (Eds.), **Semiotics and dis/ability: interrogating categories of difference.** SUNY Press, 2001. pp. 19-41

KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, p. 41-58, maio-ago., 2011.

KRAWCZYK, N. **O Cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate.** Campinas: Autores Associados, 2000.

KRENAK, A. História Indígena e o eterno retorno do encontro. In: LIMA, Pablo Luiz de Oliveira (org.). **Fontes e reflexões para o ensino de história indígena e afrobrasileira: uma contribuição da área de História do PIBID/FaE/UFGM.** – Belo Horizonte: UFGM – Faculdade de Educação, 2012. (Coleção PIBID Faz), p. 114-131.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.** - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LIMA, A. S.; MARTINS, S. A.; PEDROSA, J. N. C. Os últimos falantes da língua Baré. **Tellus**, Campo Grande, MS, ano 19, n. 39, p. 207-226, maio/ago. 2019.

LIMA, J. A. S. **Políticas públicas no campo da educação indígena no Estado de Roraima.** – Boa Vista: Editora UFRR, 2014.

LIMA, J. M. S. **A Criança Indígena Surda na Cultura Guarani-Kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS: UFGD, 2013.

LIMA, J. M. S. **A Criança Indígena Surda na Cultura Guarani-Kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS: UFGD, 2013.

LIMA, O. G. **Relação entre a rede municipal de ensino e o Terceiro Setor para a escolarização das Pessoas com deficiência em Manaus/AM.** Tese [Doutorado em Educação]. – Universidade Federal do Amazonas. – Manaus, 2018.

LOUREIRO MAIOR, I. M. M. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inc. Soc.**, Brasília, DF, v.10 n.2, p.28-36, jan./jun. 2017.

LUCIANO, G. S. **Educação para Manejo e Domesticação do Mundo entre a Escola Ideal e a Escola Real:** Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Tese [Doutorado em Antropologia Social] da Universidade de Brasília. – Brasília/DF, 2011.

LUCIANO, G. S. **O Índio Brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LUCIANO, R. R. F.; SIMAS, H. C. P.; GARCIA, F. M. Políticas públicas para indígenas: da educação básica ao ensino superior. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.11, n.32, p. 571-605, 2020. DOI: <https://doi.org/10.26514/inter.v11i32.4009>

MACEDO, M. S. **Movimento, Educação Escolar Indígena e os Processos de (Re)afirmações dos Kambeba na Região do Médio Solimões-AM.** Dissertação [Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas] – Universidade Estadual do Amazonas. – Tefé/AM, 2021.

MACHADO, G. F. **Concepção das deficiências entre os povos indígenas Yanomami e Waiwai:** um olhar do pesquisador, do profissional da saúde e do educador. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie. – São Paulo, 2016.

MAHER, T. M. O Bilingüismo e o Aluno Indígena. In: VEIGA, J.; FERREIRA, M. B. R. (Orgs.). **Desafios Atuais da Educação Escolar Indígena.** – ALB. Ministério do Esporte. Campinas. SP. 2005.

MANAUS. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 05, de 16 de abril de 1998b.** Regulamenta a implementação da LDBEN, Sistema Municipal de Educação a partir de 1998. Disponível em: <https://cme.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2014/04/Resolu%C3%A7%C3%A3o-005-CME-19981.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2023.

MANAUS. **Decreto Municipal nº 1.394, de 29 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a criação e o funcionamento de escolas indígenas e o reconhecimento da categoria de professores indígenas no Sistema de Ensino Municipal no âmbito do município de Manaus. Diário Oficial Municipal nº 2818. – Manaus, 30/11/2011, p. 3.

MANAUS. **Decreto nº 1.229, de 02 de abril de 2008.** Cria, na estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), as Escolas Municipais e CMEI's que especifica. Diário Oficial Municipal, 02/04/2008.

MANAUS. **Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus** [2017]. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Diretrizes-da-E-E-Ind%C3%ADgena-do-Munc%C3%ADpio-de-Manaus-aprovada-pelo-conselho.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2023.

MANAUS. **Ementa à LOMAN nº 088, de 02 de setembro de 2015.** Aprovou alterações na LOMAN. Diário Oficial Municipal, Edição Especial nº 388, 14/09/2015.

MANAUS. **Lei Delegada nº 13, de 31 de julho de 2013.** Dispõe sobre a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação - SEMED, suas finalidades e competências, fixa seu quadro de cargos comissionados. Diário Oficial Municipal, Edição Extra nº 3.221, de 13/07/2013.

MANAUS. **Lei municipal nº 1.094, de 21 de outubro de 1970.** Diário Oficial Municipal nº 22.134, de 04/11/1970.

MANAUS. **Lei municipal nº 1.175, de 03 de maio de 1974.** Cria a Secretaria da Educação, da Cultura e do Bem Estar Social (SEBEM). Diário Oficial Municipal nº 22.134, de 17/05/1974.

MANAUS. **Lei municipal nº 2.000, de 24 de junho de 2015a.** Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Manaus. Diário Oficial Municipal nº 3.674, de 24/06/2015a.

MANAUS. **Lei municipal nº 2000, de 28 de janeiro de 1989.** Cria a Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Diário Oficial Municipal, de 14/07/1989.

MANAUS. **Lei municipal nº 377, de 18 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre a criação e organização do Conselho Municipal de Educação. Diário Oficial Municipal nº 28.587, de 19/12/1996.

MANAUS. **Lei municipal nº 50, de 04 de janeiro de 1991.** Dispõe sobre a implantação da Educação Especial na rede Municipal de Ensino. Diário Oficial Municipal nº 27.168, de 08/03/1991.

MANAUS. **Lei municipal nº 512, de 13 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre a criação e organização do Sistema Municipal de Ensino do Município de Manaus. Diário Oficial Municipal nº 29.310, de 17/12/1999.

MANAUS. **Lei municipal nº.1.240 de 20 de novembro de 1975.** Dá nova redação aos artigos 13 e 16 da Lei municipal nº 1.094 de 21/10/1970 com redação dada pela Lei municipal nº 1.175 de 03/05/1974, criando a Secretaria Municipal de Educação e Cultura/SEMEC. Diário Oficial Municipal, de 23/11/1975.

MANAUS. **Lei nº 1.102, de 09 de março de 2007a.** Cria o Complexo Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo e dá outras providências. Diário Oficial Municipal nº 1.679, de 14/03/2007a.

MANAUS. **Lei nº 1.138, de 17 de agosto de 2007b.** Cria a Escola Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo e dá outras providências. Diário Oficial Municipal nº 1.787, de 21/08/2007b.

MANAUS. **Lei nº 1.296, de 02 de dezembro de 2009.** Cria, na estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), as Escolas Municipais e CMEI's que especifica. Diário Oficial Municipal nº 2.098, 04/12/2009.

MANAUS. **Lei nº 1.495, de 26 de agosto de 2010.** Reconhece a pessoa com autismo como portadora de deficiência, para fins de fruição dos direitos assegurados pela Lei Orgânica do Município de Manaus. Diário Oficial Municipal nº 2.515, de 26/08/2010.

MANAUS. **Lei nº 452, de 26 de novembro de 1998c.** Cria na estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação, as Escolas Municipais que especifica e dá outras providências. Diário Oficial Municipal, de 28/11/1998c.

MANAUS. **Lei nº 590, de 13 de março de 2001.** Reestrutura a Administração do Poder Executivo Municipal. Diário Oficial Municipal nº 229, de 13/03/2001.

MANAUS. **Lei nº 808 de 11 de novembro de 2004.** Cria, na Estrutura Administrativa da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMED), os Centros Municipais de Educação Infantil e Escolas que especifica e dá outras providências. Diário Oficial Municipal nº 1.119, de 12/11/2014.

MANAUS. **Resolução CME nº 011, de 02 de junho de 2016.** Institui novos procedimentos e orientações para Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus. Diário Oficial Municipal nº 3.929, de 13/07/2016.

MANAUS. **Resolução CME nº 012, de 13 de agosto de 2020.** Estabelece critérios para credenciamento e autorização de funcionamento de Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs) no Sistema Municipal de Ensino de Manaus. Diário Oficial Municipal nº 4.924, de 11/09/2020.

MANAUS. **Resolução CME nº 038, de 03 de dezembro de 2015.** Aprovar o Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus. Diário Oficial Municipal nº 3.852, de 18/03/2016.

MANAUS. **Resolução CME nº 04, de 05 de março de 1998a.** Regulamenta a implantação da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino. Disponível em: <https://cme.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2014/04/Resolu%C3%A7%C3%A3o-004-CME-19981.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2023.

MANAUS. **Resolução CME nº 05, de 18 de dezembro de 2003.** Dispõe sobre procedimentos e orientações a serem observados para oferta da Educação Especial no Sistema de Ensino Municipal a partir de 2003. Disponível em: <https://cme.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2013/12/Resolu%C3%A7%C3%A3o-005-CME-2003.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2023.

MANAUS. **Resolução CME nº 06, de 30 de setembro de 2010.** Dá nova redação à Resolução n. 05/CME/1998 que regulamentou a implantação da Lei n. 9.394/96 no Sistema Municipal de Educação a partir de 1998. Diário Oficial Municipal nº 2.562, de 10/11/2010.

MANAUS. **Resolução CME nº 10, de 28 de julho de 2011.** Institui os procedimentos e orientações para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Manaus. Diário Oficial Municipal nº 2.809, de 17/11/2011.

MANAUS. **Resolução CME nº 292, de 27 de dezembro de 2021b.** Aprova à inclusão do Componente Língua Indígena, na Estrutura Curricular das Escolas Indígenas da Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus, a ser operacionalizada a partir do ano de 2022 Diário Oficial Municipal nº 5.257, 06/01/2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como Fazer?. São Paulo: Moderna, 2015.

MARCONI, M. A.; PRESOTTO, Z. M. N. **Antropologia**: uma introdução. – 7. Ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, J. A.; SILVA, R.; SACHINSKI, I. Educação Especial e Educação Inclusiva: quem são estes sujeitos na sociedade?. **Anais Simpósio de Pesquisa e Seminário de Iniciação Científica**, [S. l.], v. 1, n. 5, 2020. Disponível em: <https://sppaic.fae.edu/sppaic/article/view/104>. Acesso em: 15 jan. 2024.

MARTINS, L. A. R. **História da educação de pessoas com deficiência**: da antiguidade ao início do século XXI. – Campinas, SP: Mercado de letras; Natal, RN: UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador)

MATOS, M. A. S. **Cidadania, Diversidade e Educação Inclusiva**: um diálogo entre a teoria e a prática na escola pública. – Manaus: EDUA, 2013.

MATTOSO, M. G. S. **Identificação e avaliação funcional de crianças indígenas Kaiowá e Guarani com deficiência visual e paralisia cerebral de 0 a 5 anos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados. – Dourados, MS: UFGD, 2016.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: histórias e políticas públicas. – 6. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MELETTI, S. M. F. Políticas de educação inclusiva e a instituição especializada na educação da pessoa com deficiência mental. **Ciências & Cognição**. v. 13, n.3, 199-213, dez. 2008.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MELO, J. G. **Identidade fluidas**: ser e perceber-se como Baré (Aruak) na Manaus contemporânea. Tese (Doutorado em Antropologia Social), Universidade de Brasília, 2009.

MELO, R. C. **As Políticas Educacionais no Governo Lula**: a agenda da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e da Diversidade – SECAD do Ministério da Educação. Dissertação [Mestrado em Ciências Sociais], Universidade Federal de São Carlos. – São Paulo, 2009.

MENDES, E. G. **Deficiência Mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. Tese [doutorado] – da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MENEZES, R. O. **Filosofia e Educação Especial**: análise do PPC de Filosofia da UFAM no movimento da Educação Inclusiva. Dissertação [Mestrado em Educação] – Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM, 2020.

MENEZES, R. O.; SIMAS, H. C. P. Formação de professores indígenas no movimento da inclusão escolar no contexto amazônico amazonense. **Revista Teias**, v. 23, n. 71, out./dez., 2022. DOI:10.12957/teias.2022.70047.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. /Maria Cecilia de Souza Minayo. – 6. Ed. – São Paulo: Hucitec, 2001.

MOARES, R, C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 13-24.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. – São Paulo: Paulinas, 2012. – (Coleção educação em foco. Série educação, história e cultura)

MUSSATO, Michele Sousa. O que é ser índio sendo surdo? um olhar transdisciplinar. Dissertação [Mestrado] – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2017.

MUSSATO, Michele Sousa. O que é ser índio sendo surdo? um olhar transdisciplinar. Dissertação [Mestrado] – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2017.

NASCIMENTO, C. A. R. **A formação de professores indígenas nas produções do PPGE/UFAM: o olhar do pesquisador sobre a prática docente indígena**. Dissertação [Mestrado em Educação] Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM, 2021.

NEVES, E. G. Uma rede de fios milenares: um esboço da história antiga do rio negro. In: HERRERO, M.; FERNANDES, U. [orgs.]. **BARÉ: povo do rio**. – 2. Ed. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2016b. p. 48-65.

OLIVEIRA, C. Povos Indígenas: conheça os direitos previstos na Constituição. **Agência Brasil**, 19 abr., 2017. Direitos Humanos. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2017-04/povos-indigenas-conheca-os-direitos-previstos-na-constituicao>. Acesso em: 28 dez. 2023.

OLIVEIRA, F. F. A. M. **Indígenas com deficiência na escola: um estudo sobre a inclusão nas aldeias de Umariçu I e II, no município de Tabatinga - Amazonas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, 2020.

OLIVEIRA, J. P. Uma etnografia dos índios misturados? In: OLIVEIRA, J. P. **A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999. p. 11-40

OLIVEIRA, K. B. **Educação Inclusiva e Formação de Professores no Alto Juruá**. Dissertação [Mestrado em Educação]. – Universidade Federal do Amazonas. – Manaus, 2007.

OLIVEIRA, M. I. **Educação Escolar Indígena no Município de Manaus (2011-2021): percursos e desafios em torno das políticas públicas municipais**. Dissertação [Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas]. – Universidade do Estado do Amazonas. Manaus-AM, 2022.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS [OEA]. Convenção de Guatemala sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <https://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/a-65.htm>. Acesso em: 23 jul. 2023.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990.

PALADINO, M.; ALMEIDA, N. P. Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. – Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PEDROSA, E. Escola Indígena Ye'pa Mahsã. In: CABALZAR, F. D [org.]. **Educação Escolar Indígena do Rio Negro - 1998-2011**: relatos de experiências e lições aprendidas. – São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: Federal das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN, 2012, p. 200-205.

PEREIRA, Éverton Luís. “**Fazendo cena na cidade dos mudos**”: surdez, práticas sociais e uso da língua em uma localidade no Sertão do Piauí. Tese [Doutorado em Antropologia Social] – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

PICCOLO, G. M. Contribuições Antropológicas aos Estudos da Deficiência. **Ensaio Rev. Bras. Educ. Espec.**, Bauru, v.28, e0099, p.105-120, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0099>. Acesso em: 16 jan. 2024.

PONTES, R. P.; SALVIANI, R. R.; SILVA, M. M. C. Educação Especial e Inclusão Social na trajetória Escolar e laboral para Pessoas com Deficiência no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico [PPE]**, v. 50, n. 1, abr. 2020. Disponível em: <https://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/2083/1298>. Acesso em: 15 jan. 2024.

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.

PREFEITURA DE NOVO AIRÃO. Turismo. Disponível em: <https://www.novoirao.am.gov.br/pg.php?area=TURISMO>. Acesso em: 02 fev. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA. **Construindo uma Educação Escolar Indígena**: proposta de ação 1999 a 2001. Secretaria Municipal de Educação, 1988. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/0AD00508.pdf>. Acesso em: 01 set. 2024.

RIBEIRO, G. F.; LIMA, T. Souza; S. Inclusão Escolar em Feira de Santana: caracterização da prática pedagógica. In: **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas/ Félix Díaz, Miguel Bordas, Nelma Galvão, Theresinha Miranda, organizadores; autores, Elias Souza dos Santos [et al.]. – Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 91-98.

RODRIGUES, D. S. **A Educação Inclusiva na Escola Indígena Ebenezer do povo Tikuna da comunidade de Filadélfia no município de Benjamin Constant– AM**. Dissertação (Mestrado Profissional em Teologia) – Escola Superior de Teologia, Programa de Pós-Graduação em Teologia, São Leopoldo, 2014.

RODRIGUES, D. S. **A Educação Inclusiva na Escola Indígena Ebenezer do povo Tikuna da comunidade de Filadélfia no município de Benjamin Constant– AM**. Dissertação (Mestrado Profissional em Teologia) – Escola Superior de Teologia, Programa de Pós-Graduação em Teologia, São Leopoldo, 2014.

RODRIGUES, G. J.; CORDEIRO, M. J. J. A. Educação escolar indígena: currículo e interculturalidade para as escolas indígenas. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e**

Linguagem, Campo Grande, v. 8, n. 14, 2023. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/educacaoculturalinguagem/article/view/8357>. Acesso em: 25 out. 2024.

ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de Educação do Ideau**, Alto Uruguai, v, 5, n. 12, jul./dez., 2010. Disponível em: https://www.passofundo.ideau.com.br/wp-content/files_mf/eca97c3f3c5bda644479e4c6a858f556168_1.pdf. Acesso em: 25 out. 2024.

SÁ, M. A. **Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em Terra Indígena Araribá** / Michele Aparecida de Sá. – São Carlos: UFSCar, 2015.

SÁ, M. A. **O escolar indígena com deficiência visual na região da Grande Dourados, MS: um estudo sobre a efetivação do direito à educação**, 2011. Dissertação [Mestrado em Educação] – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Grande Dourados, 2011.

SÁ, M. A.; MENDES, A. C. C.; BRAZÃO, L. O. Estudantes Indígenas com deficiência em Minas Gerais: uma análise a partir do Censo Escolar da Educação Básica. **Revista Momento – diálogos em educação**, v. 33, n. 2, p. 81-99, mai./ago., 2024.

SÁ, M. A.; RIBEIRO, E. A.; GONÇALVES, T. 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. Pedagóg.**, Brasília, v. 104, e5234, 2023.

SANTOS, A. G. A.; MACEDO, C. E. G.; AGRA, C. A.; PEREIRA, E. R. G.; AGRA, E. A. O projeto político pedagógico (PPP) e o processo de inclusão na educação infantil: uma revisão integrativa. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.8.n.08. ago. 2022.

SANTOS, J. N. **Educação Escolar Indígena no Município de Manaus (2005-2011)**. Dissertação [Mestrado em Educação]. – Universidade Federal do Amazonas. Manaus-AM, 2012.

SANTOS, S. C. Os direitos dos indígenas no Brasil. In: Silva, Aracy, Lopes da.; Grupioni, Luís Donisete Benzi (orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. – 4. Ed. – São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2004. p. 87-108.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 5.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectiva**. – Campinas, Autores Associados, 1997.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO DO AMAZONAS (SEDUC/AM). **Projeto Pira-Yawara: Programa de Formação de Professores Indígenas**. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/projeto-pira-yawara-programa-de-formacao-de-professores-indigenas-no-estado-do>. Acesso em: 11 jan. 2025.

SEVERINO, A. J. 1941–. **Metodologia do trabalho científico**. – 24. ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, A. L. Encontro de Educação Indígena. **Revista de Antropologia**, v. 22, p. 157-159, 1979. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/110813>. Acesso em: 8 jan. 2023.

SILVA, G. P. et al. Identidades surdas: Trajetória de criação e validação de um instrumento. **Perspectivas em Psicologia**, Uberlândia, v. 25, n. 2, p. 123-137, jul-dez. 2021

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

SILVA, J. M. Educação Escolar Indígena em São Gabriel da Cachoeira/AM: um pouco de história. **ODEERE**, v. 5, n. 10, jul./dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/7578/5439>. Acesso em: 02 set. 2024.

SOARES, J. F. **A representação social de uma mãe indígena com filho que possui paralisia cerebral**. Dissertação (Mestrado em psicologia) – Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2009.

SOARES, P. A. S. **Língua Terena de Sinais: análise descritiva inicial da língua de sinais usada pelos Terena da Terra Indígena Cachoeirinha**. Tese [Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa] - Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara – SP, 2018.

SOUSA, M. C. E. C. **A organização do atendimento educacional especializado nas aldeias indígenas de Dourados/MS: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para a área da surdez**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS: UFGD, 2013.

SOUSA, Maria do Carmo da Encarnação Costa de. **A organização do atendimento educacional especializado nas aldeias indígenas de Dourados/MS: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para a área da surdez**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS: UFGD, 2013.

SOUZA, V. P. S. **Crianças indígenas Kaiowá e Guarani: um estudo sobre as representações sociais da deficiência e o acesso às políticas de saúde e educação em aldeias da Região da Grande Dourados**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.

SOUZA, Y. A. A. **A transcendência do direito à educação face a educação básica como direito**. Dissertação [Mestrado em Educação]. – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2020.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SUMAIO, P. A. **Sinalizando com os Terena: um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativos por indígenas surdos**. Dissertação [Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa] - Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, 2014.

TEIXEIRA, P. M. M. Estados da Arte: aparando arestas na compreensão dessa modalidade de pesquisa. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 29, e23034, 2023. <https://doi.org/10.1590/1516-731320230034>. Acesso em: 25 out. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994.** Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 25 jan. 2023.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** [Conferência de Jomtien – 1990]. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 25 jan. 2023.

VALENTE, L. F.; PEREIRA, M. A. L. Políticas para a educação básica no Brasil em tempos de retrocessos democráticos: a desconstrução da agenda no governo Jair Bolsonaro. **Educação**, v. 48, n. 1, p. e91/1–22, 2023. DOI: 10.5902/1984644470211. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/70211>. Acesso em: 9 jan. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/ago., 2003. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf>. Acesso em: 04 set. 2020.

VENERE, M. R. **Políticas públicas para populações indígenas com necessidades especiais em Rondônia: o duplo desafio da diferença.** Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Núcleo de Ciência e Tecnologia. Programa de Pós-Graduação – Porto Velho, 2005.

VILHALVA, S. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística. - Florianópolis, SC, 2009.

VINENTE, S. **Educação Especial em Manaus** [recurso eletrônico]: história, política e serviços. – Manaus: FUA, 2022.

VINENTE, S. Notas Sobre a História dos Serviços de Educação Especial em Manaus, Amazonas. **Cadernos de História da Educação**, v.19, n.3, p.979-998, set./dez. 2020.

VINENTE, S. **Política e Organização Pedagógica do Serviço de Atendimento Educacional Especializado em Manaus.** Dissertação [Mestrado em Educação Especial]. – Universidade Federal de São Carlos. – São Carlos, 2017.

WAGNER, C. M. L. **O protagonismo indígena e suas alianças na assembleia nacional constituinte (1987 a 1988): do integracionismo ao interculturalismo e antecedentes históricos.** Trabalho de Conclusão de Curso [Bacharelado em História]. – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2023.

WALSC, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: Vianã, J.; Tapia, L.; Walsh, C. **Construyendo Interculturalidad Crítica.** – La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010, pp. 75-96.

WALSC, C. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época.** – Universidad Andina Simón Bolívar: Ediciones Abya-Yala, Quito, 2009.

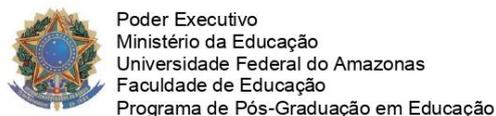
WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, C. [orga.]. **Pedagogías Decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. – Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. pp. 23-68.

WEIGEL, V. A. C. M. Indígena Amazônico e conhecimento escolar: construindo identidade e cidadania. In: **Amazônia**, v. 2, jul.-dez., 2004.

WEIGEL, V. A. C. M.; LIRA, M. J. O. Escolas Sateré-Mawé do Marau/Urupadi: limites e possibilidades da multissérie da educação escolar indígena. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGES, S. M. **Escola de Direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010, p. 377-387.

APÊNDICE

Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) para ser participante do Projeto de Pesquisa intitulado “POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL” de responsabilidade do pesquisador **REINALDO OLIVEIRA MENEZES**, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Avenida General Rodrigo Octávio Jordão Ramos nº 3.000, Coroado I, Campus Universitário Senador Arthur Virgílio Filho, Setor Norte, Pavilhão Rio Uatumã, Faculdade de Educação, Sala do PPGE/FACED. Contato: (92) 99376-5447 e e-mail: reinaldo_bamn01@hotmail.com. Sob a orientação da Profa. Dra. Hellen Cristina Picanço Simas. O respectivo trabalho tem por *objetivo* descrever e discutir a Política de Educação Especial na perspectiva da Interculturalidade no contexto da Educação Escolar Indígena.

Sua participação nessa pesquisa consistirá em participar da entrevista por meio do roteiro de entrevista semiestruturado, esta aplicação do roteiro será realizada pelo pesquisador responsável. Pedimos a sua autorização para gravar nossa entrevista por de um gravador de voz para podemos registrar nossa entrevista, assim como, a utilização de uma câmera fotográfica para registramos nosso encontro.

Peço sua autorização para o uso das imagens e dos áudios, para fins de publicação em eventos científicos, publicações escritas e documentários. Informo que, seu nome não será divulgado ou por qualquer outra forma, e as imagens, os vídeos e os áudios ficarão sob minha responsabilidade. Diante disso, fica aqui registrado sua decisão a respeito da autorização das imagens, vídeos e áudios:

- Sim, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou áudio;
 Não, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou áudio;

Não haverá despesas pessoais para participar dessa pesquisa, e esta oferece **riscos** – informamos que na presente pesquisa poderá vir a ocorrer riscos, tais como: desconforto do local da entrevista (sala de coleta) que poderá ser inadequada, podendo algum dos participantes passar mal; tomar o seu tempo ao responder à entrevista; perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados, divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE). Ressaltamos que não há pesquisas envolvendo seres humanos e que os riscos são ordem psicológica, físicas, material e imaterial, como: constrangimento ou alteração de comportamento durante a gravação de áudio, cansaço ou aborrecimento ao responder o



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



roteiro de entrevista, ou quebra de sigilo por envolver entrevistas, gravações de áudio, registros fotográficos, vídeos e aplicação de um questionário junto aos pesquisados. Conforme a orientação da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, o(a) pesquisador(a) se responsabilizará em encaminhar e acompanhar o participante a consulta com médicos especialistas e psicólogos; o ressarcimento será feito para cobrir as despesas feitas por conta da pesquisa e dela decorrente, sendo também assegurado o direito a indenizações e cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa. Esclarecemos que os participantes da pesquisa que vierem a sofrer quaisquer tipos de danos previstos, resultantes de sua participação, além do direito à assistência integral, conforme Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012. No que tange ao risco de contaminação do Covid-19, para minimizar o contágio serão tomadas todas medidas de segurança de saúde, como a utilização de máscaras, álcool em gel e o distanciamento entre pesquisador e entrevistado.

Informo que, a qualquer etapa da pesquisa você terá acesso ao pesquisador responsável para o esclarecimento de eventuais dúvidas (no endereço abaixo), assim como, terá o direito de retirar-se da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou prejuízo.

As informações coletadas serão analisadas por este pesquisador e será garantido o sigilo, a privacidade e a confidencialidade das questões respondidas.

Caso você tenha alguma consideração ou dúvida sobre os aspectos éticos da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas, email: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181, Ramal 2004. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Bem como, entrar em contato com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), instância máxima de avaliação ética em protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos. A Conep possui autonomia para análise ética de protocolos de pesquisa de alta complexidade (e de áreas temáticas especiais, como genética humana, reprodução humana, populações indígenas e pesquisas de cooperação internacional) e em projetos de pesquisa propostos pelo Ministério da Saúde, enquanto os CEP são responsáveis pelos protocolos de pesquisa de baixa e média complexidade e são a porta de entrada para todos os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos. A Conep encontra-se localizado no endereço: SRTV 701,



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Via W 5 Norte, lote D – Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte – Brasília/DF. CEP: 70.719-040. Telefone: (61) 3315-5877. Email: conep@saude.gov.br. Horário de atendimento: 09h às 18h.

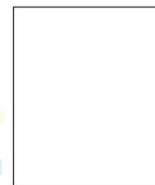
Desde já agradecemos a sua colaboração.

Declaro que li e entendi os objetivos desta pesquisa, e que as dúvidas que tive foram esclarecidas pelo Pesquisador Responsável. Estou ciente que a participação é voluntária, e que, a qualquer momento tenho o direito de obter outros esclarecimentos sobre a pesquisa e de retirar-me da mesma, sem qualquer penalidade ou prejuízo.

Manaus, ____ de _____ de 20 ____.

Participante da pesquisa: _____

Assinatura: _____



Impressão do polegar direito
Para os não assinantes

PPGE
Programa de Pós-graduação
em Educação

REINALDO OLIVEIRA MENEZES
Matricula: 3210015
Pesquisador PPGE/UFAM
Contato: (92) 99376-5447
E-mail: reinaldo_bamm01@hotmail.com

Profa. Dra. HELLEN CRISTINA PICANÇO SIMAS
Orientadora
PPGE/UFAM

Apêndice B: Roteiro de Entrevista – Liderança

ROTEIRO DE ENTREVISTA

(LIDERANÇA INDÍGENA)

1. Em sua comunidade existem indígenas com deficiência? Quantos?
2. Qual(is) o(s) tipos de deficiência(s) que ele(s) apresenta(m)?
3. Desde quando sua comunidade começou a nascer indígena com deficiência?
4. Como o(a) senhor(a) compreendem a deficiência?
5. O(a) senhor(a) tem conhecimento da política de educação especial na perspectiva da inclusão escolar? Se sim, conte um pouco sobre a política.
6. A atual política de educação especial atende as necessidades de algum membro de sua comunidade?
7. Para o(a) senhor(a) como deveria ser uma política de educação especial?

Apêndice C: Roteiro de Entrevista – Pais e/ou Responsáveis**ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO
(PAIS E/OU RESPONSÁVEIS)**

1. Em sua família existem indígenas com deficiência? Quantos?
2. Qual(is) o(s) tipos de deficiência(s) que ele(s) apresenta(m)?
3. Desde quando sua família começou a nascer familiar com deficiência?
4. Como o(a) senhor(a) compreendem a deficiência?
5. O(a) senhor(a) tem conhecimento da política de educação especial na perspectiva da inclusão escolar? Se sim, conte um pouco sobre a política.
6. A atual política de educação especial atende as necessidades do seu familiar?
7. Para o(a) senhor(a) como deveria ser uma política de educação especial?

Apêndice D: Roteiro de Entrevista – Gestor Escolar da Escola Indígena**ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO
(GESTOR(a))**

1. Em sua escola tem alunos indígenas com deficiência? Quantos?
2. Quais os tipos de deficiências que eles apresentam?
3. Desde quando a escola indígena começou esta demanda?
4. Estes alunos recebem algum atendimento educacional especializado? Se sim, quem o atende?
5. Existem algum tipo de recursos disponíveis para o atendimento educacional especializado? Se sim, de onde vem esses recursos?
6. O projeto pedagógico contempla a questão da política de educação especial na perspectiva da inclusão escolar para atender os alunos indígenas com deficiência?
7. O que é a deficiência para o(a) senhor(a)?
8. O(a) senhor(a) recebeu ou recebe alguma orientação pedagógica para trabalhar com eles? Se sim, quem oferta essa orientação?
9. Quais são as ações e iniciativas promovidas pela SEMED Manaus para a inclusão destes na educação escolar indígena?
10. O(a) senhor(a) participou ou participa de alguma formação continuada ou contínua para trabalhar com esta demanda/
11. O(a) senhor(a) tem conhecimento da política de educação especial na perspectiva da inclusão escolar? Se sim, conte um pouco sobre a política.
12. A atual política de educação especial atende as necessidades de sua escola indígena?
13. Para o(a) senhor(a) como deveria ser uma política de educação especial?
14. Como o senhor(a) compreendem a interface educação escolar indígena e educação especial?
15. Fale de sua experiência na gestão escolar para trabalhar alunos indígenas com deficiências? Destaque os pontos positivos e negativos?
16. Há alguma dificuldade em implementar a inclusão escolar na escola indígena? Porquê?

Apêndice E: Roteiro de Entrevista – Professor da Escolar Indígena**ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO
(PROFESSOR(a))**

1. Em sua sala de aula tem alunos indígenas com deficiência? Quantos?
2. Quais os tipos de deficiências que eles apresentam?
3. Desde quando os alunos indígenas começaram a terem acesso à educação escolar indígena?
4. Estes alunos recebem algum atendimento educacional especializado? Se sim, quem o atende?
5. Existem algum tipo de recursos disponíveis para o atendimento educacional especializado? Se sim, de onde vem esses recursos?
6. O projeto pedagógico contempla a questão da política de educação especial na perspectiva da inclusão escolar para atender os alunos indígenas com deficiência?
7. O que é a deficiência para o(a) senhor(a)?
8. O(a) senhor(a) recebeu ou recebe alguma orientação pedagógica para trabalhar com eles? Se sim, quem oferta essa orientação?
9. Quais são as ações e iniciativas promovidas pela SEMED Manaus para a inclusão destes na educação escolar indígena?
10. O(a) senhor(a) participou ou participa de alguma formação continuada ou contínua para trabalhar com esta demanda?
11. O(a) senhor(a) tem conhecimento da política de educação especial na perspectiva da inclusão escolar? Se sim, conte um pouco sobre a política.
12. A atual política de educação especial atende as necessidades de sua escola indígena?
13. Para o(a) senhor(a) como deveria ser uma política de educação especial?
14. Como o senhor(a) compreendem a interface educação escolar indígena e educação especial?
15. Fale de sua experiência em trabalhar em sala aula com deficiências? Quais são pontos positivos e negativos?
16. Há alguma dificuldade em implementar a inclusão escolar na escola indígena? Porquê?

Apêndice F: Desenho Metodológico

FASES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMENTOS		CORPUS DE ESTUDO (sujeitos e/ou materiais)	CRITÉRIOS	
		Geração	Análise		Inclusão	Exclusão
1	Contextualizar a Educação Escolar Indígena e Educação Especial no Brasil e no Amazonas	- Pesquisa Documental - Pesquisa Bibliográfica	Análise de conteúdo	- Teses - Dissertações - Documentos oficiais (internacionais, nacional e estadual) - Artigos científicos	Não se aplica	Não se aplica
2	Descrever as propostas de interculturalidade no campo da educação escolar especial e educação escolar indígena	- Pesquisa Bibliográfica		- Teses - Dissertações		
3	Compreender a cosmovisão acerca da deficiência para os povos indígenas	- Pesquisa de campo - Entrevista por meio de questionário		- Professor(a) da escola indígena; - Gestor(a) da escola indígena; - Pais do educando indígena com deficiência; - Lider da comunidade indígena;	- Ter pelo menos um aluno indígena com deficiência matriculado; - Ser escola indígena; - Professores indígena atuantes na escola indígena; - Escola que esteja na coordenação do gestor indígena;	- Alunos indígenas com deficiência matriculados em escolas não indígenas;
4	Mostrar os desafios para a efetivação de uma Política de Educação Especial no contexto da educação intercultural dos povos indígenas	- Pesquisa Documental - Pesquisa Bibliográfica - Pesquisa de campo - Entrevista por meio de questionário		Todas das etapas anteriores	Não se aplica	Não se aplica

Fonte: elaboração própria.

Apêndice G: Política de Educação Especial na Perspectiva Intercultural: o que é e como se faz?

A proposta de uma Política de Educação Especial na perspectiva Intercultural, especialmente voltada para as comunidades indígenas, busca garantir o direito fundamental à educação para todos, respeitando as especificidades culturais e sociais dos povos indígenas. Fundamentada na Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB/88), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e em documentos normativos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a proposta visa integrar a Educação Especial com a Educação Escolar Indígena, promovendo a inclusão de estudantes indígenas com deficiência em ambientes que respeitem e valorizem suas identidades culturais.

A interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena é um campo complexo que exige a valorização das diferentes cosmovisões dos povos indígenas sobre a deficiência. Na maioria das culturas indígenas, a deficiência não é vista como um fator excludente, mas como uma característica que faz parte da diversidade humana. No entanto, as barreiras físicas e sociais ainda constituem desafios para a inclusão desses indivíduos na educação escolar formal. De acordo com a CRFB/88, a educação é um direito de todos e deve ser oferecida de maneira a atender às diferenças individuais. A LDBEN reforça o princípio da igualdade e da inclusão social, enquanto documentos como a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, enfatiza a necessidade de um AEE que contemple a diversidade.

Concepção de pessoa indígena com deficiência

A concepção de deficiência nas comunidades indígenas vai além dos critérios biomédicos, envolvendo a relação do indivíduo com seu grupo social e sua contribuição à comunidade. Assim, uma pessoa com deficiência é vista não apenas pelas suas limitações, mas pelo papel que desempenha e pela forma como é acolhida pelo coletivo. É fundamental que as políticas públicas respeitem essas perspectivas, evitando impor visões que possam ser conflitantes ou desconsiderar a cultura local. A Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), também orienta para o respeito às particularidades culturais e sociais dos alunos na elaboração e implementação das políticas educacionais.

Organização e estruturação da Política de Educação especial na Perspectiva intercultural

A organização de uma Política de Educação Especial na perspectiva Intercultural precisa ser articulada entre as esferas federal, estadual e municipal, com o envolvimento das comunidades indígenas na sua construção. O Decreto nº 7611/2011, estabelece a importância de um AEE, de modo a garantir acesso e permanência aos estudantes com deficiência em um ambiente escolar inclusivo. Na política proposta, é essencial que as estruturas de ensino contemplem adaptações físicas e pedagógicas, priorizando a acessibilidade e a criação de ambientes acolhedores para todos os estudantes.

Atendimento educacional especializado

O AEE deve ser oferecido com respeito às particularidades culturais indígenas, proporcionando apoio tanto em escolas regulares como em espaços específicos, de acordo com a necessidade de cada comunidade. Esse atendimento pode incluir desde a disponibilização de materiais pedagógicos adaptados até a contratação de profissionais de apoio capacitados e fluentes na língua indígena local. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) define que o AEE é essencial para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência e deve ocorrer de forma articulada com o ensino regular, ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Currículo intercultural e inclusivo

O currículo deve ser desenvolvido em conjunto com as comunidades indígenas, incorporando os saberes e as práticas culturais tradicionais e respeitando a língua nativa. A Resolução CNE/CEB nº 5/2012, define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, aponta para a importância da valorização da diversidade cultural no currículo das escolas indígenas, reforçando que este deve contemplar a educação bilíngue e refletir a realidade e os valores dos povos indígenas. Na educação especial, o currículo precisa ser adaptado às capacidades e às necessidades dos indígenas com deficiência, considerando métodos e estratégias diferenciadas de ensino, sempre em sintonia com os valores culturais e linguísticos da comunidade.

Formação de professores indígenas

A formação de professores indígenas é um elemento fundamental para a efetivação da educação especial intercultural. De acordo com o PNE, os programas de formação devem incluir conteúdos sobre educação especial, direitos humanos e diversidade cultural, preparando os educadores para atuar com estudantes com deficiência em contextos indígenas. É importante que os professores indígenas recebam formação específica sobre práticas inclusivas e AEE, com capacitações permanentes que considerem as especificidades das comunidades onde atuam.

Gestão escolar participativa e inclusiva

A gestão escolar deve ser inclusiva e participativa, promovendo um ambiente que respeite a diversidade e incentive a colaboração entre toda a comunidade escolar. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 destaca que a escola é um espaço de convivência democrática, onde todos têm direito de participar das decisões. No contexto da educação indígena, é importante que a gestão escolar respeite a organização tradicional das comunidades, envolvendo lideranças indígenas, pais e outros membros da comunidade na tomada de decisões. Isso ajuda a construir uma política educacional que seja realmente representativa e adaptada às necessidades locais.

Acessibilidade e infraestrutura adaptada

A acessibilidade nas escolas indígenas é um ponto essencial para a implementação da política de educação especial. A infraestrutura escolar deve ser adaptada, com salas de recursos multifuncionais, acessibilidade física (rampas, banheiros adaptados) e recursos tecnológicos adequados. O Decreto nº 7611/2011, reforça a necessidade de que o poder público garanta as condições adequadas para que as pessoas com deficiência possam participar plenamente do ambiente escolar.

Participação da comunidade e valorização da cultura indígena

A valorização da cultura indígena na educação especial é essencial para o sucesso da inclusão. As escolas indígenas devem promover atividades que integrem os estudantes com deficiência ao restante da comunidade escolar, promovendo uma convivência harmoniosa e respeitosa. As práticas culturais, como as danças, as músicas, as histórias e as tradições, devem fazer parte do ambiente escolar, para que os estudantes com deficiência se sintam parte de sua cultura e valorizados como membros ativos da sociedade.

ANEXOS

Anexo 1: Resposta da SEDUC/AM sobre o quantitativo de indígenas com deficiência na rede estadual de ensino

Manaus, 01 de Junho de 2021.

MEMORANDO Nº 027/2021 – OUVIDORIA / SEDUC**DA:** Ouvidoria – SEDUC AM**PARA:** Departamento de Políticas Programas Educacionais – DEPPE/ SEDUC AM

Senhor (a) Diretor (a),

Ao cumprimentá-lo cordialmente, encaminhamos o **MANIFESTO Nº 00650.2021.000388-45**, para conhecimento, análise e resposta. Informamos que trabalhamos com o prazo de 10 (dez) dias para a resposta ao manifestante, de acordo com a Lei de Acesso à Informação nº 12.527 de 18/11/2011, Art. 11, §1º, I, II e III.

Sem mais para o momento, expressamos votos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Digitado por
Luciana Batista de Lima
Ouvidoria SEDUC AM
092 99361 0303

rt

Avenida Waldomiro Lustoza, 250. Japiim II
Manaus-AM - CEP 69075-830

Secretaria de
**Educação e
Desporto**

Folha: 1



MEMO Nº 027/2021-OUVIDORIA/SEDUC

Em: 09/06/2021

RESPOSTA:

Frente ao exposto informamos no doc. em anexo quantos alunos indígenas se encontram matriculados nas escolas indígenas pela SEDUC-AM.

Quanto ao quantitativo de alunos indígenas com deficiência solicitamos ao DEPPE encaminhar o processo ao setor responsável da SEDUC que responde pelo tema em questão, apontando o quantitativo atendido em classe regular e específica.

Atenciosamente,

ALCILEI VALE NETO

AVENIDA WALDOMIRO LUSTOSA,
250 - JAPIIM II - CEP: 69076-830

SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO E
DESPORTO

Folha: 3





MEMORANDO: 027/2021 OUVIDORIA/SEDUC

À GAEED,

Em resposta à solicitação em tela, quanto ao quantitativo de alunos indígenas com deficiência inseridos nos estabelecimentos de ensino (escola regular e classe exclusiva), segue relação abaixo dos alunos inclusos em escolas regulares.

MUNICÍPIO	ESCOLA	QUANTIDADE
Atalaia do Norte	EE Pio Veiga	08
Autazes	EE Raymundo Sá	16
Barreirinha	EE Padre Seixas	34
Ipixuna	EE Armando Mendes	02
Itacoatiara	EE Sergio Aquino	01
Manicoré	EE Santo Antonio do Matupy	04
Maues	EE Maria Graça Nogueira	14
Pauini	EE Frei Mario	04
TOTAL		83

Vale ressaltar, que não temos alunos indígenas matriculados em classes exclusivas nas escolas da Rede Estadual de Ensino.

Diante das considerações acima nos colocamos à disposição.

Atenciosamente,

Raika Sampaio de Macêdo costa

AVENIDA WALDOMIRO LUSTOSA,
250 - JAPIIM II - CEP: 69076-830

SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO E
DESPORTO

Folha: 4



Anexo 2: Parecer Consubstanciado da CONEP

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL: o que é e como se faz?

Pesquisador: REINALDO OLIVEIRA MENEZES

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 4

CAAE: 66350722.0.0000.5020

Instituição Proponente: FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED / UFAM

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.091.307

Apresentação do Projeto:

As informações contidas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram obtidas dos documentos contendo as Informações Básicas sobre o Projeto de Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1905338.pdf de 16/05/2023) e do Projeto Detalhado.

INTRODUÇÃO

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar é uma ação do Estado, materializada a partir de 2008. A elaboração desta política ocorre devidas às lutas dos familiares, dos movimentos civis organizados e das próprias pessoas com deficiências em prol do direito à educação, sobretudo, a uma educação especializada e adequada (MARTINS, 2015; MAZZOTTA, 2011; BUENO, 2011; JANNUZZI, 2012; BRASIL, 2008; MENEZES, 2020). Esta ação do Estado brasileiro que culminou na formulação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusão teve influências de organismos internacionais, principalmente de dois grandes eventos ocorridos nas décadas 1990 e 1994, respectivamente: a Conferência Mundial de Educação Para Todos, que tratou sobre a inclusão de todas as pessoas (negro, quilombola, ciganos, indígenas, pessoas com deficiências e demais minorias) no âmbito escolar, com objetivo de combater todo tipo de preconceito, discriminação e exclusão no sistema de educacional; e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que abordou questões acerca do acesso e da

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.091.307

qualidade para o atendimento especializado e adequado para com as pessoas com deficiência no âmbito escolar (UNESCO, 1990, 1994).

Estes acontecimentos são um marco para criação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusão, assim como, nas elaborações de dispositivos legais que reconhece e assegura o direito à educação para todos, inclusive para as pessoas com deficiências, promovendo o respeito à diferença e à diversidade. Neste sentido, o Brasil assume a responsabilidade de promover o acesso e a permanência das pessoas com deficiências, preferencialmente, nos estabelecimentos de ensino regular, juntamente com os demais educandos sem deficiência, promovendo ações para o combate à exclusão e à discriminação voltadas para público-alvo da educação especial. Deste modo, a Educação

Especial é vista como uma modalidade de ensino diferenciada que transcorre por todos os níveis e etapas da Educação Básica (BRASIL, 1996, 2008, 2014). Diante do exposto, a Educação Especial, sendo uma modalidade da Educação Básica, tem suas ações estendidas aos povos indígenas, público-alvo da Educação Escolar Específica e Diferenciada. A Educação Escolar Indígena é uma modalidade que de acordo com os marcos legais e normativos é uma educação que deve ser pautada nos seguintes princípios: comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada. Neste prisma, pensar numa Política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão e da Interculturalidade é levar em

consideração os princípios da Educação Escolar Indígena voltada para os povos originários, pois o processo de escolarização dos povos indígenas se diferencia da escolarização do não indígena (MILIÁ, 1979; WEIGEL, 2004, 2010; BANIWA, 2019). Portanto, discutir a interface da Educação Especial e Educação Escolar Indígena que nos dê um direcionamento para elaboração de uma Política de Educação Especial, na Perspectiva Intercultural na contemporaneidade, tem sido um grande desafio para promovermos o acolhimento dos educandos indígenas com deficiências nos espaços escolares, assegurando o acesso, a permanência e a aprendizagem deste nas escolas regulares indígenas e não indígenas. Neste sentido, o presente trabalho busca discutir a Política de Educação Especial na Perspectiva Intercultural para o atendimento específico e de qualidade voltado para os educandos indígenas com deficiências presentes nas escolas indígenas e não indígenas.

HIPÓTESE

A inexistência de uma Política de Educação Especial na perspectiva da Interculturalidade para o processo de inclusão dos educandos indígenas com deficiência, acaba excluindo-os do processo

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.091.307

de escolarização nas escolas indígenas, inviabilizando, assim, o processo de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem destes de acordo com suas realidades escolar.

METODOLOGIA PROPOSTA

O processo discursivo da pesquisa, que permitirá a compreensão do objeto proposto acerca da formação de professores indígenas e sua relação com a Educação Especial, tem como procedimento o método hermenêutico-dialética. Para Rosa Brito (2016, p. 20), a hermenêutica é a “arte, de âmbito universal, de interpretar o sentido das palavras, das ideias, dos textos, dos signos, da cultura e de outras formas de interação humana”,

desafiando ao pesquisador a realizar de forma sistemática e crítica a interpretação e a explicação do seu objeto investigado, por meio não só da fala dos sujeitos da pesquisa, como também, nos marcos legais que prescrevem acerca da Educação Escolar Indígenas e Educação Especial. A Dialética é um método que busca analisar de forma dinâmica a realidade social, pois a compreensão da realidade parte que os fenômenos apresentam atributos contraditórios, estabelecendo uma análise objetiva entre o fenômeno e o objeto estudado, que permita uma investigação concreta dos fenômenos e dos processos sociais (BRITO, 2016). Neste sentido, Minayo (2001, p. 227-228) afirma que a união da hermenêutica com a dialética, [...] leva a que o intérprete busque entender o texto, a fala, o depoimento como resultado de um processo social (trabalho e dominação) e processo de conhecimento (expresso em linguagem) ambos os frutos de múltiplas determinações, mas com significado específico. Esse texto é representação social de uma que se mostra e se esconde na comunicação, onde o autor e o intérprete são parte de um mesmo contexto éticopolítico e onde o acordo subsiste ao mesmo tempo que as tensões e perturbações sociais. Para termos a compreensão e o entendimento do objeto em questão e de sua complexidade, utilizaremos como abordagem qualitativa. Para Minayo (2001) a pesquisa qualitativa não pode ser mensurável.

Trata de uma pesquisa que trabalha com a subjetividade do problema, exigindo do pesquisador um contado direto com seu objeto a qual está sendo investigado. Sendo assim, a pesquisa qualitativa, permite o aprofundamento da compreensão sobre a concepção que os povos indígenas e demais sujeitos têm acerca da deficiência. Para darmos subsídio ao processo discursivo e quanto à abordagem da pesquisa, optou-se pela combinação das

pesquisas bibliográfica, documental e de campo. Esta combinação permitirá o aprofundamento e conhecimento acerca da proposta de investigação em questão. Ao utilizarmos os critérios de inclusão e exclusão, partindo dos dados pré-selecionados. Encontramos uma escola na zona rural

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.091.307

localizada na Comunidade São Thomé, que se encontra as margens do Rio Cuieiras-Rio Negro, no município de Manaus-Amazonas. Esta escola está sob a gestão da Secretaria Municipal de Educação do Município de Manaus. Os demais sujeitos, público-alvo da pesquisa, tendo como foco o indígena com deficiência se encontram matriculados nos demais municípios do estado do Amazonas. Portanto, a escolha desta escola levou em consideração a subseção 6.4.1. Neste caso, portanto, os sujeitos da pesquisa serão: o líder comunitário, a família do aluno com deficiência (pai, mãe e demais familiares), o professor e o gestor da escola indígena.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

Para fins de escolha do objeto de investigação (escola) no que tange ao campo de pesquisa, seguir os respectivos critérios inclusivos:

Ter pelo menos um aluno indígena com deficiência matriculado;

Ser escola indígena;

Ter professores indígena atuantes na escola indígena;

Possuir gestor indígena;

Com o intuito de aprofundarmos a compreensão acerca da importância da interface da Educação Escolar Indígena e Educação Especial, buscamos incluir os coordenadores das gerências de Educação Escolar Indígena Educação Especial a qual estejam subordinadas as escolas selecionadas.

Critério de Exclusão:

- Escola ter menos de 5 anos de funcionamento.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO

Descrever e discutir a Política de Educação Especial na perspectiva da interculturalidade no contexto da Educação Escolar Indígena.

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS

- Contextualizar a Educação Escolar Indígena e Educação Especial no Brasil e no Amazonas;

- Descrever as propostas de interculturalidade no campo da educação escolar especial e educação escolar indígena;

- Compreender a cosmovisão acerca da deficiência para os povos indígenas;

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.091.307

- Mostrar os desafios para a efetivação de uma Política de Educação Especial no contexto da Educação Intercultural dos povos indígenas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

Informamos que na presente pesquisa poderá vir a ocorrer riscos, tais como: desconforto do local da entrevista (sala de coleta) que poderá ser inadequada, podendo algum dos participantes passar mal; tomar o seu tempo ao responder à entrevista; revitimizar e perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados, divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE). Ressaltamos que não

há pesquisas envolvendo seres humanos e que os riscos são mínimos, seja de ordem psicológica, físicas, material e imaterial, como: constrangimento ou alteração de comportamento durante a gravação de áudio, cansaço ou aborrecimento ao responder o questionário, ou quebra de sigilo por envolver entrevistas, gravações de áudio, registros fotográficos, vídeos e aplicação de um questionário junto aos pesquisados. Conforme a orientação da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, o(a) pesquisador(a) se responsabilizará em encaminhar e acompanhar o participante a consulta com médicos especialistas e psicólogos; o ressarcimento será feito para cobrir as despesas feitas por conta da pesquisa e dela decorrente, sendo também assegurado o direito a indenizações e cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa.

Esclarecemos que os sujeitos da pesquisa que vierem a sofrer quaisquer tipos de danos previstos, resultantes de sua participação, além do direito à assistência integral, conforme Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

BENEFÍCIOS

O benefício da pesquisa é contribuir com discussão da interface Educação Escolar Indígena e a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com a efetiva articulação entre conteúdos pedagógicos e realidade sociocultural dos alunos mediados pela prática pedagógica dos docentes, possibilitando reflexões sobre o processo que constrói a prática pedagógica dos professores e gestores indígenas da Escola Indígena Municipal Kunyata Putira, situada na Comunidade Indígena São Thomé, localizada no Rio Cuieiras (Rio Negro).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Resumo: O presente trabalho busca discutir a interface Educação Escolar Indígena e Educação

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.091.307

Especial, com o intuito de refletir uma Política de Educação Especial na Perspectiva Intercultural para o atendimento específico e de qualidade voltado aos educandos indígenas com deficiências presentes nas escolas indígenas e não indígenas. Para o desenvolvimento deste trabalho, empregamos a abordagem qualitativa na análise dos dados, advindos de coleta por meios das pesquisas bibliográfica e documental.

Patrocinador: Financiamento Próprio.

Orçamento: R\$ 6.689,00.

Número de participantes incluídos no Brasil: 10.

Previsão de início do estudo: 01/08/2023.

Previsão de encerramento do estudo: 30/09/2024.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Análise das respostas ao Parecer Consubstanciado nº 6.042.662 emitido pela Conep em 10/05/2023.

1. Quanto ao Projeto Detalhado, arquivo "Projeto.docx", de 24/02/2023, considerando que o documento apresentado não identifica, nos métodos e procedimentos, a descrição da forma de abordagem ou plano de recrutamento dos possíveis indivíduos participantes, solicita-se adequação.

RESPOSTA: Foram adequadas a questão do plano de recrutamento e seleção dos participantes no projeto de pesquisa (ver projeto2, p. 24);

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2. Quanto ao Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, arquivo "TCLE.docx", de 24/02/2023:

2.1. Solicita-se que o termo "sujeito" seja substituído pelo termo "participante da pesquisa" ao longo do texto do Registro de Consentimento, conforme a Resolução CNS nº 510 de 2016, art. 2º,

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.091.307

XIII.

RESPOSTA: Foram substituídos os termos 'sujeito' por 'participantes da pesquisa' (ver TCLE2)

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2.2. Considerando que o estudo também foi analisado pela Conep, solicita-se, para melhor informar os participantes de pesquisa, que seja incluída no Registro do Consentimento uma breve descrição do que é a Conep, qual sua função no estudo, e suas formas de contato, conforme Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, inciso IX [Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep: SRTVN - Via W 5 Norte - Edifício PO700 - Quadra 701, Lote D - 3º andar - Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF); Telefone: (61) 3315-5877. Horário de atendimento: 09h às 18h].

RESPOSTA: Foi incluído a função do Conep no TCLE (ver TCLE2).

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2.3. Caso haja a participação de pessoas que não possam responder legalmente, como pessoas com deficiência, crianças e adolescentes com menos de 18 anos, deve ser conduzido um Processo de Assentimento (Resolução CNS nº 510 de 2016, art. 2º, I; art. 4º; art. 5º, que pode ser registrado por escrito, em gravação de áudio ou vídeo, entre outras, em linguagem acessível (Resolução CNS nº 510 de 2016, art. 15). Após os participantes da pesquisa serem devidamente esclarecidos, eles explicitarão sua anuência em participar da pesquisa, sem prejuízo do consentimento de seus responsáveis legais. Solicitam-se esclarecimentos.

RESPOSTA: A questão do assentimento livre e esclarecido não foi incluído, pois o menor de 18 não é participante da pesquisa, somente os pais/responsável. O aluno indígena com deficiência foi só um critério de inclusão da escola, conforme consta no plano de recrutamento e seleção dos participantes. Neste sentido, o assentimento livre e esclarecido não foi incorporado.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Considerações Finais a critério da CONEP:

Diante do exposto, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Situação: Protocolo aprovado.

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.091.307

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1905338.pdf	16/05/2023 00:20:18		Aceito
Outros	Carta_Resposta.pdf	16/05/2023 00:19:42	REINALDO OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2.docx	16/05/2023 00:18:50	REINALDO OLIVEIRA MENEZES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE1.docx	16/05/2023 00:18:11	REINALDO OLIVEIRA MENEZES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto2.pdf	16/05/2023 00:17:49	REINALDO OLIVEIRA MENEZES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto1.pdf	16/05/2023 00:17:15	REINALDO OLIVEIRA MENEZES	Aceito
Outros	Resposta2.pdf	09/03/2023 21:49:58	REINALDO OLIVEIRA	Aceito
Outros	Parecer2.pdf	24/02/2023 20:14:36	REINALDO OLIVEIRA	Aceito
Outros	Parecer1.pdf	24/02/2023 20:14:15	REINALDO OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	29/11/2022 18:40:17	REINALDO OLIVEIRA	Aceito
Outros	Lideranca.pdf	25/11/2022 23:42:07	REINALDO OLIVEIRA	Aceito
Outros	Escola.pdf	25/11/2022 23:38:25	REINALDO OLIVEIRA	Aceito
Outros	SEMED.pdf	25/11/2022 23:37:31	REINALDO OLIVEIRA	Aceito
Outros	Funai.pdf	25/11/2022 23:36:53	REINALDO OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.091.307

BRASILIA, 07 de Junho de 2023

Assinado por:
Láís Alves de Souza Bonilha
(Coordenador(a))

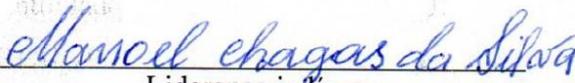
Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-040
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

Anexo 3: Termo de Anuência da liderança Indígena

TERMO DE ANUÊNCIA DA LIDERANÇA PARA PESQUISA EM COMUNIDADE INDÍGENA

DECLARAMOS para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL: o que é e como se faz?**”, sob a coordenação e a responsabilidade **Profa. Dra. HELLEN CRISTINA PINCAÇO SIMAS** do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que será realizada pelo pesquisador (proponente) **REINALDO OLIVEIRA MENEZES**, doutorando do PPGE/UFAM. Assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nesta comunidade, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

Manaus, 25 de maio de 2022.


Liderança indígena
Comunidade Indígena São Thomé

Anexo 4: Termo de Anuência da Escola Indígena



TERMO DE ANUÊNCIA

DECLARAMOS para os devidos fins que estamos de acordo com execução do projeto de pesquisa intitulada “**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL: o que é e como se faz?**”, sob a coordenação e responsabilidade da **Profa. Dra. HELLEN CRISTINA PINÇAÇO SIMAS** do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que será realizada pelo pesquisador (proponente) **REINALDO OLIVEIRA MENEZES**, doutorando do PPGE/UFAM. *Locus* da pesquisa: **Escola Indígena Municipal Kunyata Putira**, situada na Comunidade Indígena São Thomé, localizada no Rio Cuieiras (Rio Negro).

Manaus, 24 de novembro de 2022.


Gestor(a) da Escola Indígena
Escola Indígena Municipal Kunyata Putira

Anexo 5: Carta de Anuência SEMED-Manaus



Subsecretaria de Gestão Educacional

Família e Escola, construindo a excelência na educação, em prol de uma Manaus melhor para se viver.

CARTA DE ANUÊNCIA

AUTORIZO a execução da pesquisa “POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL”, conduzida pelo Profa. Dra. **HELLEN CRISTINA PICAÑO SIMAS**, realizada por **REINALDO OLIVEIRA MENEZES**, associada ao Programa de Doutorado em Ciências da Educação da Universidade Federal do Amazonas-UFAM.

A Instituição se compromete a solicitar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a todos os participantes da pesquisa, bem como obedecer à regulamentação ética de pesquisa em vigor no país.

Os resultados obtidos serão divulgados em meios acadêmicos e científicos de forma geral, garantindo a utilização dos dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e assegurando a não utilização das informações em prejuízo dos participantes, das unidades escolares e/ou comunidades.

Ressalta-se que devem ser obedecidos os protocolos de saúde como medida preventiva à disseminação da COVID-19. Desta forma, evite-se expor os participantes a riscos de contaminação.

O Professor Doutor se compromete a obedecer à regularidade ética da pesquisa em vigor no país e ao final da pesquisa deverá encaminhar a esta Secretaria, no prazo de 30 (trinta) dias, um Relatório Final da atividade realizada.

- **Obs: A pesquisa será desenvolvida na Escola Municipal Kuyata Putira.**

Manaus, 16 de outubro de 2022.

(Assinatura digital)
Anézio Ferreira Mar Neto
 Diretor do Departamento de
 Gestão Educacional / DEGE
 Portaria nº 1826/2022 – GS/SEMED



DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: ANEZIO FERREIRA MAR NETO EM 16/11/2022 13:35:

VERIFIQUE A AUTENTICIDADE DESTA DOCUMENTO EM <https://portal.manaus.am.gov.br/verificar> SENDO INFORMADO O CÓDIGO: 7184DAI

Anexo 6: Folha de Aprovação CNPq para entrada em Área Indígena



Folha de Parecer sobre Solicitação de Entrada em Área Indígena

Processo: 01300.002243/2023-65

SOLICITANTE: Reinaldo de Oliveira Menezes

PROJETO: POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL: o que é e como se faz?

ÁREA: Educação

PARECER: (X) Recomendado () Não Recomendado

JUSTIFICATIVA:

Além da relevância e da atualidade do presente estudo, cabe ressaltar a originalidade do projeto, seu caráter inovador e seu destaque acadêmico, ao abordar temática ainda carente de maior exploração e desenvolvimento.

O estudo da educação escolar indígena precisa ser desenvolvido e aprofundado, para que se possam promover sua compreensão e sua análise. A intenção é garantir uma educação diferenciada e de qualidade para a população indígena. Um estudo que focalize a política de educação especial na perspectiva da interculturalidade na educação indígena merece, sem dúvida, ser destacado e valorizado.

Evidencia-se o foco na educação especial no contexto da educação escolar indígena. A escola indígena em pauta é localizada na Comunidade Boa Esperança. Tem-se, então, a interface da educação escolar indígena e da educação especial.

Dadas a importância da pesquisa, recomendo sua aprovação

Anexo 7: Resposta da Funai

14/10/2022 15:02

SEI/FUNAI - 4597428 - Ofício



4597428

08620.009873/2022-14



MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA
FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO
ASSESSORIA DE ACOMPANHAMENTO AOS ESTUDOS E PESQUISA

OFÍCIO Nº 377/2022/AAEP/FUNAI

Brasília, data da assinatura eletrônica.

Ao Senhor
REINALDO OLIVEIRA MENEZES
Aluno/Pesquisador
Universidade Federal do Amazonas/UFAM
Av. General Rodrigo Octavio Jordão Ramos, 1200
Coroado I
CEP: 69067-005 - Manaus/AM

Assunto: Ingresso em Terra Indígena - Pesquisa Científica.
Referência: Processo nº 08620.009873/2022-14.

Senhor pesquisador,

1. Cumprimentando-o cordialmente, refiro-me à solicitação de autorização para ingresso na Comunidade Indígena São Thomé (Escola Municipal Indígena Kuyata Putira) - situado no Rio Cuieira (Rio Negro), povo indígena Baré, para a realização de pesquisa científica intitulada:

“Política de Educação Especial na Perspectiva Intercultural: o que é e como se faz?”.

2. O ingresso em terra indígena está regulamentado pela Portaria nº 177/PRES/2006, que trata do direito autoral/uso de imagens dos indígenas, e pela Instrução Normativa nº 001/PRES/1995, que regulamenta a pesquisa científica. Tais normativas estão disponíveis no portal da Funai, www.gov.br/funai/pt-br/atuação/terras-indigenas/ingresso-em-terra-indigena, onde também é possível obter acesso às orientações para o pedido de autorização de ingresso em terra indígena.

3. As autorizações para ingresso em terra indígena são de competência exclusiva da Presidência da Funai, após a instrução de processo administrativo, observando-se a anuência prévia dos representantes dos povos indígenas envolvidos, conforme disposto na Convenção 169 da OIT, nos artigos 6º e 7º.

14/10/2022 15:02

SEI/FUNAI - 4597428 - Ofício

4. Em pesquisa no Sistema de Informações Indigenista (SII), da FUNAI, foi verificado que a Comunidade Indígena supracitada, encontra-se na situação jurídica de REINVINDICAÇÃO (aguardando constituição do Grupo de Trabalho para realização de ESTUDOS ANTROPOLÓGICOS), não cabendo oficialmente a permissão deste órgão para o ingresso pretendido em terras indígenas com tal situação jurídica.
5. Ressalta-se aqui o reconhecimento da importância de tal pesquisa para o grupo indígena Baré e, sendo assim não há possibilidade de emitir autorização, no momento, para o ingresso em áreas em processo jurídico acima mencionado. Deste modo, esta Fundação não possui a prerrogativa institucional para autorizar o ingresso dos não indígena na respectiva terra indígena solicitada.
6. Sendo o que tínhamos a informar, estamos à disposição para fornecimento de demais informações que eventualmente se fizerem necessárias ao pronto atendimento do presente pleito.

Atenciosamente,

(assinado eletronicamente)

ALEXANDRE ROCHA DOS SANTOS

Assessor AAEP/PRES-FUNAI



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Rocha dos Santos, Assessor(a)**, em 14/10/2022, às 13:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site: http://sei.funai.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4597428** e o código CRC **729515E2**.

Referência: Caso responda este Ofício, indicar expressamente o Processo nº 08620.009873/2022-14

SEI nº 4597428

SCS Quadra 09 Edifício Parque Cidade Corporate Torre B Sala 1102 11º andar, Setor Comercial Sul - Bairro Asa Sul
CEP 70308-200 Brasília - DF (61) 3247-6022 - <http://www.funai.gov.br>

Anexo 8: Registro da Viagem



Porto de Manaus
Fonte: Arquivo pessoal



No barco rumo a comunidade
Fonte: Arquivo pessoal



Casa a esquerda onde fiquei hospedado
Fonte: Arquivo pessoal



Conhecendo as margens do Rio Cuieras
Fonte: Arquivo pessoal



Transporte Escolar Fluvial da Escola Indígena Kuyata Putira
Fonte: Arquivo pessoal



As margens do Rio Cuieras
Fonte: Arquivo pessoal



Apresentação pessoal e do objetivo da pesquisa
Imagens com as devidas autorizações
Fonte: Arquivo pessoal



Escola Indígena Kuyata Putira
Fonte: Arquivo pessoal



Espaço social da comunidade
Fonte: Arquivo pessoal



Último dia da pesquisa
Imagens com as devidas autorizações
Fonte: Arquivo pessoal



Liderança Indígena, os anciões do povo Baré
Imagem com as devidas autorizações
Fonte: Arquivo pessoal