



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE DIREITO E RELAÇÕES INTERNACIONAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FRONTEIRAS E DIREITOS
HUMANOS**

KÁTIA PEREIRA PETELIN

**PRODUÇÃO POLÍTICO-NORMATIVA SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO DE
INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA**

**DOURADOS/MS
2023**

KÁTIA PEREIRA PETELIN

**PRODUÇÃO POLÍTICO-NORMATIVA SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO DE
INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos da Faculdade de Direito e Relações Internacionais da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito para a obtenção do título de mestra em Fronteiras e Direitos Humanos.

Área de concentração: Fronteiras e Direitos Humanos

Orientador: Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu

Agência financiadora: Capes/Fundect

DOURADOS/MS

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

P478p Petelin, Katia Pereira

Produção politico-normativa sobre o direito à educação de indígenas com deficiência [recurso eletrônico] / Katia Pereira Petelin. -- 2023.

Arquivo em formato pdf.

Orientador: Washington Cesar Shoiti Nozu.

Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2023.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Educação Escolar Indígena. 2. Educação Especial. 3. direitos humanos. 4. direitos fundamentais. I. Nozu, Washington Cesar Shoiti. II. Título.

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

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

KÁTIA PEREIRA PETELIN

**PRODUÇÃO POLÍTICO-NORMATIVA SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO DE
INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA**

Às 14:00 horas do dia 05 de setembro de 2023, na sala 201 da FADIR, esta dissertação foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos da Faculdade de Direito e Relações Internacionais da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito para a obtenção do título de mestra em Fronteiras e Direitos Humanos, área de concentração Fronteiras e Direitos Humanos, sendo **julgada e aprovada** pela banca examinadora.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br WASHINGTON CESAR SHOITI NOZU
Data: 06/09/2023 13:18:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu – Orientador
Universidade Federal da Grande Dourados

Documento assinado digitalmente
gov.br ALINE MAIRA DA SILVA
Data: 06/09/2023 14:05:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Aline Maira da Silva – Membro Titular
Universidade Federal da Grande Dourados

Documento assinado digitalmente
gov.br MICHELE APARECIDA DE SA
Data: 26/09/2023 12:37:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Michele Aparecida de Sá – Membro Titular
Universidade Federal de Minas Gerais

Documento assinado digitalmente
gov.br TAISA GRASIELA GOMES LIDUENHA GONCALVE
Data: 08/09/2023 15:40:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves – Membro Titular
Universidade Federal de Minas Gerais

Dourados, 05 de setembro de 2023.

Dedico aos pesquisadores da Educação Especial e da Educação Escolar Indígena, aos meus filhos, Sophia e João Otávio, e a todas as crianças e adolescentes indígenas do Estado do Mato Grosso do Sul, que por diversos meios foram inspirações para a concretização desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Parecia-me que a terra não seria habitável se não houvesse alguém que eu pudesse admirar (Beauvoir, 2009, p. 151).

Sobre esta pesquisa, que não foi escrita apenas a duas mãos, destino minha satisfação aos partícipes que, direta ou indiretamente, colaboraram para que fosse possível alcançar um passo a mais na concretização deste sonho coletivo: uma Educação de qualidade, pautada nos direitos humanos aos sujeitos indígenas com deficiência.

Agradeço ao meu orientador, Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu (a quem eu chamo carinhosamente de Japa), que sempre esteve presente em todo caminho trilhado até aqui, as orientações, os ensinamentos da Educação Especial e por não desistir de mim. Obrigada por ser mais que um orientador: você fez papel de pai, irmão e amigo. Nesse pouco tempo de convivência, você se tornou a peça-chave deste enorme quebra-cabeça que a pesquisa se revelou em minha vida. Gratidão por ser esse pesquisador de excelência, que incentiva e colabora arduamente para a concretização não só deste sonho, mas do sonho de todos os orientandos por ti assistidos.

À Dr.^a Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves, obrigada por dedicar seu tempo a me guiar por diversas vezes no decorrer da pesquisa e por ser uma coorientadora ainda que apenas por um período de tempo. Você sempre foi muito compreensiva com os obstáculos que apareceram ao longo do percurso.

À minha banca, a qual é composta por duas grandes referências na área da Educação Especial: agradeço à Dr.^a Aline Maira da Silva, por oportunizar a troca de saberes durante as reuniões no GEPEI, o aceite em participar deste momento e as contribuições durante o exame de qualificação. Do mesmo modo, agradeço à Professora Dr.^a Michele Aparecida de Sá, não só por isso, mas por ter contribuído significativamente com seu ensinamento como minha professora, por incentivar o feminismo nas pesquisas, por nos deixar o legado de que é possível, sim, ser mãe, mulher e pesquisadora; gratidão por fortalecer a luta da Educação dos povos indígenas; você tem minha admiração e respeito.

Aos docentes Alaerte Antonio Martelli Contini, Arthur Ramos do Nascimento, Bruno Boti Bernardi, Déborah Silva do Monte, Liana Amin Lima da Silva, Matheus de Carvalho Hernandez, Thaísa Maira Rodrigues Held, obrigada pelas pontes de diálogo construídas com meu objeto de pesquisa ao longo das disciplinas.

Agradeço especialmente à professora Dr.^a Thaíse da Silva, do Programa de Pós-

Graduação em Educação, por ter-me ensinado sobre os Estudos Culturais e, principalmente, por me fazer refletir sobre a importância de se compreender a identidade como valorização da cultura.

Um agradecimento especial ao meu querido professor e amigo Dr. Tiago Resende Botelho, que auxiliou inclusive na escolha do aporte teórico que embasa esta investigação, pelo ombro amigo e por todos os momentos de estudos, risos, choros, preocupação e diversão.

Obrigada aos amigos do grupo de orientandos: Adriana, Ana Cláudia, Camila, Cris, Ju, Jhow, José, Letícia, Madson, Poloni, Vilma, Vitória, em especial ao Eduardo Adão Ribeiro, por me ensinar tanto; Michel Leonardo Alves, por compartilhar momentos de descontração e seriedade, por organizar tudo no dia da minha qualificação; e a Roseane Arce Romeiro, a qual eu tenho o prazer em chamar de amiga, pois passamos por tantos momentos juntas que nem acredito que posso memorá-los com choros de alegria ao escrever estas linhas: experiências, momentos partilhados bons e ruins, de amor e ódio; neste percurso durante a pesquisa foi essencial seu companheirismo de todas as horas.

Carol Longhi, Giovana Florencio, Juliana Teixeira, Lenize Lunardi, amigas que o mestrado me deu, gratidão pelo elo fortalecedor rumo aos desafios da pesquisa científica.

Às minhas queridas incentivadoras, Dr.^a Adma Cristhina Salles de Oliveira e Carla Regina de Souza Figueiredo agradeço por me incentivarem na pesquisa e os ensinamentos a respeito da pedagogia decolonial.

Aos professores da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), obrigada pelo aprendizado, pelo suporte e por construírem uma Educação com respeito aos direitos humanos dos povos indígenas.

Às minhas eternas amigas Franciele Lopes Dutra e Juliana Guides, obrigada por garantirem as risadas, por serem minhas confidentes durante a vida e por alimentarem minha força.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos da Universidade Federal da Grande Dourados, na pessoa de seu coordenador, Professor. Dr. Tomaz Espósito Neto, por proporcionar um ensino público de qualidade.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (Fundect), agradeço por propiciar suporte para que eu me dedicasse integralmente à pesquisa.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI/UFMGD), ao Grupo de

Trabalho Pessoas com Deficiências nas Escolas Públicas do Campo e à Rede Educação Especial do Campo, gratidão por abrirem novos horizontes para que eu pudesse aprender sobre a Educação Especial, a Educação do Campo e a Educação Escolar Indígena com os melhores pesquisadores.

Gratidão aos meus amigos e parceiros de Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente: Alicemar Rocha, Cristiane Ávila, Elis Regina dos Santos Viegas, Emilia Pott, Giselle Ferreira, Patrícia Oliveira, Sandra Giselly Amaral de Assunção, Solange Vilarim, Wellington Nogueira; pela luta diária por políticas públicas para nossas crianças douradenses.

Obrigada aos meus companheiros de caminhada pela garantia de direitos humanos para todos os povos vulnerabilizados: Dr. Alexandre Mantovani, Dr. Eduardo Floriano, Dr.^a Fabrícia Barbosa, Dr. Luiz Gustavo Camacho Terçariol, Dr. Marco Antônio de Almeida e Dr. Ricardo Rottuno.

Gratidão aos meus queridos Aguilera de Souza, Anastácio Peralta, Eliel Benites, Fidêncio Vera, Leila Rocha, Valentim Pires, pela convivência na FAIND e por serem resistentes representações do povo indígena Guarani Kaiwoá e Terena, por levarem a nação a refletir sobre a invisibilização que os povos indígenas sul-mato-grossenses vivenciam diariamente em busca do Tekohá para a garantia do bem-viver.

A Deus e aos médicos, obrigada por cuidarem da minha saúde e permitirem que eu concluísse esta etapa com êxito.

Aos meus filhos, Sophia e João, única razão pela qual meu mundo tem sentido, obrigada por serem vocês, por acreditarem em mim, por estarem sempre ao meu lado e por jamais me deixarem cair. Espero dar-lhes todo orgulho que vocês como filhos merecem de uma mãe. Saibam que, se não fosse por vocês, eu não estaria mais aqui.

A todos vocês minha eterna gratidão!

Educação Indígena

Ainda pequeno na aldeia
Na vivência com os irmãos,
Plantar macaxeira, tirar lenha,
Comer peixe com pirão,
É ensino, é educação.

Ir pra beira tomar banho,
Pegar cará e mandí,
Ver o sol se esconder
E esperar a lua se vestir,

Se vem cheia é alegria
Coisa boa vem por aí,
E com sua luz toda aldeia,
Vai cantar, dançar, se divertir.

Aprender a colher o tento na mata,
Fazer cocar de miriti,
A juntar as penas que vem das aves,
Seguindo as orientações de Waimi.

É da floresta que vem
A palha que a Uka vai cobrir,
Tecer nelas nossas memórias
Na folha de urucari.

Na aldeia é assim a educação
Que desde séculos aprendi,
Conviver com a natureza
Sem agredir, nem exaurir,

Se hoje no século XXI
Tens a mata e a biodiversidade,
Nesse verde eu cresci
E conheci sua bondade,
Partilhar água e sombra,
Sem ver nisso tanta maldade.

Mas logo veio o “outro”,
E mostrou-me com sua maldade,
A importância da escrita
E vi nela uma necessidade,
Fui estudar na escola do branco
Para entender sua realidade.

Compreendi que a cultura é um rio
Corre manso para os braços do mar,
Assim não existem fronteiras
Para aprender, lutar e caminhar.

Hoje estamos nas Universidades,
Levamos junto nosso lugar,

A construção do conhecimento é uma teia,
Que liga a tua cidade com minha aldeia.

Sendo que minha identidade se constrói
Nas peculiaridades que em mim permeia,
Minha casa na cidade é também a minha aldeia,
Não perdemos nossa essência,
Somos o fino grão de areia! (Kambeba, 2020)

Genocídio

(crianças batem palmas nos portões)

tem pão velho?
não, criança
tem o pão que o diabo amassou
tem sangue de índios nas ruas
e quando é noite
a lua geme aflita
por seus filhos mortos.
tem pão velho?
não, criança
temos comida farta em nossas mesas
abençoada de toalhas de linho, talheres
temos mulheres servis, geladeiras
automóveis, fogão
mas não temos pão.
tem pão velho?
não, criança
temos asfalto, água encanada
super-mercados, edifícios
temos pátria, pinga, prisões
armas e ofícios
mas não temos pão.
tem pão velho?
não, criança
tem sua fome travestida de trapos
nas calçadas
que tragam seus pezinhos
de anjo faminto e frágil
pedindo pão velho pela vida
temos luzes sem alma pelas avenidas
temos índias suicidas
mas não temos pão.
tem pão velho?
não, criança
temos mísseis, satélites
computadores, radares
temos canhões, navios, usinas nucleares
mas não temos pão.
tem pão velho?
não, criança
tem o pão que o diabo amassou

tem sangue de índios nas ruas
e quando é noite
a lua geme aflita
por seus filhos mortos.
tem pão velho? (Marinho, 2000)

RESUMO

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa Identidades, Diversidades e Direitos Socioambientais, do Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos da Faculdade de Direito e Relações Internacionais da Universidade Federal da Grande Dourados, e foi desenvolvida no âmbito de um projeto de investigação mais amplo intitulado “Educação Especial e Educação do/no Campo: interseccionalidades, políticas e indicadores socioeducacionais”. De modo particular, a presente dissertação atentou-se às interfaces Educação Escolar Indígena e Educação Especial, buscando percorrer a seguinte problemática: como tem-se movimentado a produção político-normativa sobre a escolarização de estudantes indígenas com deficiência? Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivo geral descrever a produção político-normativa brasileira sobre as interfaces da Educação Escolar Indígena e da Educação Especial. Os objetivos específicos dividem-se em: a) apresentar a documentação político-normativa internacional sobre a Educação Escolar Indígena e a Educação Especial, fundamentada no direito humano à Educação; b) enunciar a documentação político-normativa brasileira, da esfera federal, sobre a Educação Escolar Indígena e a Educação Especial, com base no direito fundamental à Educação; c) entender, a partir da produção político-normativa, quais os cenários e as tendências da escolarização de estudantes indígenas com deficiência. Do ponto de vista teórico, a pesquisa busca aproximar-se dos fundamentos dos Estudos Decoloniais. Quanto ao percurso metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, com uso de fontes documentais internacionais e nacionais atinentes ao direito humano e fundamental à Educação dos povos indígenas e de pessoas com deficiência. Para tanto, foram selecionados oito documentos internacionais e 12 nacionais. A sistematização dos dados deu-se mediante aplicação do Protocolo de Produção de Dados Documentais (PPDD) – Versão Preliminar. Os resultados evidenciaram que: o cenário da documentação internacional tem previsto especificidades dos direitos humanos dos povos indígenas e das pessoas com deficiência, com tendência para o direito à Educação em perspectiva inclusiva, em prol da diversidade, sinalizando para o dever do Estado no preenchimento das lacunas existentes; no âmbito nacional, as documentações, influenciadas pelos textos internacionais, reafirmam a preocupação com os sujeitos vulnerabilizados e o seu direito fundamental à Educação, com tendência à inclusão e à interculturalidade no processo de escolarização. De modo específico, as interfaces Educação Escolar Indígena e Educação Especial estão previstas em quatro documentos, que sinalizam pistas, possibilidades e também contradições para a concessão do direito à Educação de indígenas com deficiência, tendo como desafios o atendimento às necessidades educacionais específicas e às diferenças socioculturais. Almeja-se que este trabalho auxilie nos debates sobre o direito à Educação de indígenas com deficiência e que estimule a produção científica a avançar na análise da implementação e efetivação desse direito no contexto das escolas indígenas.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Educação Especial; direitos humanos; direitos fundamentais.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the research line Identities, Diversities, and Socio-environmental Rights within the Postgraduate Program in Borders and Human Rights at the Faculty of Law and International Relations of the Federal University of Grande Dourados. It was developed as part of a broader research project titled “Special Education and Education in/for Rural Areas: intersections, policies, and socio-educational indicators.” Specifically, this dissertation focused on the intersections of Indigenous School Education and Special Education, aiming to address the following issue: how has the political and normative production regarding the education of indigenous students with disabilities been evolving? In this sense, the research's objective is to describe the Brazilian political and normative production concerning the intersections of Indigenous School Education and Special Education. The specific objectives are as follows: a) present the international political and normative documentation concerning Indigenous School Education and Special Education, grounded in the human right to education; b) enumerate the Brazilian political and normative documentation at the federal level concerning Indigenous School Education and Special Education based on the fundamental right to Education; c) Understand, based on the political and normative production, the scenarios and trends in the education of indigenous students with disabilities. From a theoretical perspective, the research seeks to align with the foundations of Decolonial Studies. As for the methodological approach, it is qualitative research employing international and national documentary sources related to the human and fundamental right to Education for indigenous people and people with disabilities. For this purpose, eight international and 12 national documents were selected. Data organization was done by applying the Preliminary Version of the Document Data Production Protocol (PPDD). The results revealed that: on the international level, the documentation landscape envisions the specific human rights of indigenous people and people with disabilities, with a tendency toward an inclusive perspective on the right to Education in favor of diversity, indicating the state's duty to fill existing gaps. At the national level, the documents, influenced by international texts, reaffirm the concern with vulnerable individuals and their fundamental right to Education, with a tendency towards inclusion and interculturality in the schooling process. Specifically, the intersections of Indigenous School Education and Special Education are outlined in four documents, which provide clues, possibilities, and contradictions for granting the right to Education for indigenous people with disabilities, and the challenges include meeting specific educational needs and sociocultural differences. This work aims to contribute to debates about the right to Education for indigenous individuals with disabilities and to stimulate scientific production in advancing the analysis of the implementation and realization of this right in the context of indigenous schools.

Keywords: indigenous school education; special education; human rights; fundamental rights.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Artigos sobre as interfaces Educação Escolar Indígena e Educação Especial	22
Quadro 2 – Corpus documental internacional	37
Quadro 3 – Corpus documental nacional	37

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	Artigo
AEE	Atendimento educacional especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEEI	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
Dr.	Doutor
Dr. ^a	Doutora
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ELA	Esclerose Lateral Amiotrófica
FADIR	Faculdade de Direito e Relações Internacionais
FAIND	Faculdade Intercultural Indígena
GEPEI	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OIT	Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PNE	Plano Nacional de Educação
PPDD	Protocolo de Produção de Dados Documentais
PPGET	Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade
PPGFDH	Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos
Prof.	Professor
Prof. ^a	Professora
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SIDRA	Sistema IBGE de Recuperação Automática

SRM Sala de recursos multifuncionais
TEA Transtorno do espectro autista
UFGD Universidade Federal da Grande Dourados
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIGRAN Centro Universitário da Grande Dourados

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	16
1 INTRODUÇÃO	20
1.1 Revisão de artigos	22
1.2 Delineamento do objeto.....	26
1.3 Organização da dissertação	27
2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	29
2.1 Sobre os Estudos Decoloniais	29
2.2 Sobre a abordagem e os procedimentos metodológicos	35
3 DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO DE INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA ...	39
3.1 Direito humano à Educação	39
3.2 Direito humano à Educação de indígenas	46
3.3 Direito humano à Educação de pessoas com deficiência	52
4 DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO DE INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL	56
4.1 Direito fundamental à Educação.....	56
4.2 Direito fundamental à Educação Escolar Indígena.....	59
4.3 Direito fundamental à Educação Especial.....	71
4.4 Interfaces da Educação Escolar Indígena e da Educação Especial: à guisa de construções.....	80
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS	96
ANEXO A – Protocolo de Produção de Dados Documentais (PPDD) – Versão Preliminar	109

APRESENTAÇÃO¹

Dourados e a nuvem de poeira vermelha são as lembranças que recordam a minha infância e os oito quilômetros de chão batido que enfrentávamos para chegar ao ponto e pegar o ônibus para ter acesso à escola. As longas caminhadas serviam para observar a natureza e relatar a professora as “aventuras” que vivenciávamos ao longo do caminho. Nas estradas estreitas e desniveladas da Aldeia Bororó, a poeira não era um problema; já a chuva, por diversas vezes, nos impedia de chegar ao local que eu mais gostava de estar: a sala de aula.

Aprender a aprender é um exercício contínuo para que não desistíssemos do nosso ideal de educação, porque, durante a vida escolar, estávamos cercados de desafios. A falta de assistência na Educação Escolar Indígena já estava presente no cotidiano dos estudantes que frequentavam a escola Tengatuí em 1992 (que era a unidade mais próxima da nossa residência que ofertava os anos iniciais do Ensino Fundamental), tanto que, devido à falta de vagas, tínhamos que recorrer às escolas urbanas, sendo a Frei Eucário Schmitt e a Armando Campos Belo as que nos acolheram, as ditas escolas da “periferia”.

No ano de 1994, iniciávamos mais um ano letivo, porém, foi um período bastante turbulento. Eu havia terminado o 4º ano do Ensino Fundamental e estava extasiada para iniciar o 5º ano. Mal sabia que, por conta do descaso, das ameaças e das violências decorrentes das retomadas em terras indígenas, eu ficaria sem estudar até o ano de 1997. Eu estava como centenas de crianças indígenas, fora da escola e invisível aos olhos da sociedade e do poder público.

A vivência dos seis aos 12 anos na Aldeia Bororó, terra indígena de Dourados, me fez pensar sobre a (re)existência de espaços de inclusão/exclusão, principalmente após ter ficado órfã de “paidrasto”, indígena de etnia Terena. Foi devido ao falecimento deste, decorrente de uma doença degenerativa do sistema nervoso chamada esclerose lateral amiotrófica (ELA), pude me aproximar da história de Stephen Hawking, um gênio da cosmologia que, aos 21 anos, foi acometido pela mesma doença incurável de meu padraço.

No livro intitulado *Minha breve história*, Hawking (2013) conta que suas maiores conquistas aconteceram durante a chegada da doença que impediu sua fala e seus movimentos. Apesar das “limitações”, o autor demonstra que é possível questionar modelos e sistemas, pois

¹ Nesta seção, considerando a trajetória pessoal, profissional e acadêmica da autora, adotou-se, como pronome, a primeira pessoa do singular.

é por meio da ciência, das problematizações das pesquisas científicas, que obteremos respostas e inovações para os nossos questionamentos.

Encapsulada num ambiente com inúmeros tipos de violência, busquei forças para me reestruturar dentro de uma sociedade que exclui, humilha, não olha e nem ouve aqueles que estão às margens e são desfavorecidos. Hoje moro num contexto urbano e, apesar dos acasos da vida, no ano de 2016, aos 34 anos, concluí a primeira graduação, e a segunda em 2017, respectivamente nos cursos de Administração e Direito, no Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN).

Com muita vontade de contribuir socialmente, mergulhei na luta político-jurídica por crianças e adolescentes do município de Dourados. Recentemente, visando me dedicar integralmente ao mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), deixei a presidência da Comissão de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente da 4ª Subseção Dourados/Itaporã da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) de Mato Grosso do Sul (MS) e também a presidência do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Dourados/MS, nos quais atuei de 2018 até início de 2022.

Dentre algumas políticas públicas direcionadas às crianças e aos adolescentes desse município, contribuí na elaboração de um importante documento, o Plano Municipal Decenal de Enfrentamento à Violência Contra a Criança e o Adolescente, o qual visa, dentre outras questões, à derrubada das barreiras na educação, combatendo principalmente a violência institucional, que ainda é muito presente nas próprias comunidades escolares, resultante do descaso do poder público em não reconhecer a diferença como uma variação humana natural (Dourados, 2021).

No trabalho de conclusão de curso da graduação em Direito, no ano de 2017, intitulado *A (in)constitucionalidade da vedação à liberdade de expressão e à violação aos direitos fundamentais*, discuto o abuso de poder do governo brasileiro na imposição de leis que resguardam interesses próprios e políticos de uma classe, fazendo uma subversão da democracia, intentando calar as populações marginalizadas.

No curso de especialização em Direito Processual Penal e Direito Penal, depusitei a monografia com o título *Violência, abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes nas comunidades indígenas de Dourados/MS*, de modo a problematizar as violências diárias sofridas por estes sujeitos, no intuito de trazer reflexões sobre a prevenção e o enfrentamento expostos nas políticas públicas do município.

Como aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET) da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) da UFGD, na disciplina de Metodologia de Pesquisa e Produção de Texto Intercultural, em 2019, bem como na disciplina de Epistemologia Decolonial, em 2020, busquei aprimorar o contato com a literatura e com a realidade dos povos indígenas sul-mato-grossenses. Este movimento despertou-me ainda mais para o mundo da pesquisa, a fim de compreender as lacunas existentes entre a elaboração e a efetivação dos direitos dos povos indígenas, o que expressa a motivação que aprimorou a vontade de ingressar no Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos (PPGFDH) da Faculdade de Direito e Relações Internacionais (FADIR) da UFGD.

Após a aprovação no PPGFDH/UFGD e com as inquietações oriundas da participação no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI) e no Grupo de Trabalho Pessoas com Deficiência em Escolas Públicas do Campo, bem como a vinculação no projeto de pesquisa “Educação Especial e Educação do/no Campo: interseccionalidades, políticas e indicadores socioeducacionais”, coordenado pelo Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu, os conhecimentos adquiridos contribuíram para a escolha do objeto da dissertação, de modo a olhar para os sujeitos indígenas com deficiência diante do cenário educacional.

No contexto atual da educação, notamos os inúmeros problemas que assolam a comunidade escolar indígena, prejudicando crianças e adolescentes com e sem deficiência. Durante a pandemia ocasionada pela covid-19, os casos de violação de direitos desses sujeitos aumentaram. A fome, a miséria, a falta de acesso à saúde, à educação, e outras inúmeras violências rememoraram a minha infância junto aos povos indígenas, que há muito sofrem não só no MS, mas de norte a sul do País.

A marginalização, a opressão e a negligência contra os povos da Reserva Indígena Yanomami, que é um território indígena nos estados do Amazonas e de Roraima, no Brasil, confirmam que os resquícios da colonização ainda são muito presentes. Os não indígenas querem dominar os territórios, destruir o solo sagrado das minorias culturais, tudo em nome do poder. A modernidade traz consigo uma sociedade capitalista na qual a vida humana vale menos do que o status de uma empresa mineradora, de garimpos ilegais.

Todos os conflitos existentes em terras indígenas refletem na educação de estudantes indígenas, que se agravam quando falamos de escolares indígenas com deficiência, pois as dificuldades são duplamente vivenciadas por estes sujeitos. Frente a inúmeras práticas de discriminação, o intuito desta pesquisa é trazer para a discussão as problemáticas, principalmente dos documentos político-normativos, do contexto educacional indígena para

peças com deficiência, buscando considerar também o fenômeno da invisibilização dentro dessa relação Estado-sujeito indígena com deficiência, trazendo para o debate a reflexão da educação como um direito humano fundamental.

1 INTRODUÇÃO

Entre lutas, resistências, avanços, retrocessos e desafios, a Educação vem sendo construída, historicamente, como um direito humano fundamental. Nesse sentido, a Educação Escolar Indígena de pessoas com deficiência é uma diretriz de política pública recente no Brasil (Bruno; Sá; Souza, 2021). Assim, a temática a ser abordada por esta dissertação é complexa e emergente, sobretudo quando nos deparamos com o contexto brasileiro, no qual tem sido patente as violações de direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais das populações do campo e com deficiência (Nozu, 2020; Ribeiro, 2020).

Deste modo, o objeto desta dissertação constitui-se uma seara potente a ser investigada, levando em consideração dois grupos heterogêneos: as diferentes etnias indígenas existentes no País e as variadas condições, características e necessidades das pessoas com deficiência.

Dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 informam que a população total que se declarou indígena compreende 817.900 pessoas. Deste quantitativo, mais de 165.000 declararam ser indígena com deficiência (IBGE, 2012). Ponderando a quantidade relevante de pessoas indígenas com deficiência no Brasil, é notório que essa temática merece um olhar diferenciado para análise das políticas públicas e, em particular, para o direito à Educação (Sá; Caiado, 2015).

Dados atuais do Censo Demográfico de 2022, disponibilizados no dia 9 de agosto de 2023, na plataforma do Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA), contabilizam 1.693.535 pessoas que se declararam indígenas. Esse quantitativo equivale a um aumento de 88,82% em relação ao Censo de 2010 (IBGE, 2023). Porém, a população declarada indígena que reside em terras indígenas oficialmente demarcadas soma 689.202 pessoas, ou seja, menos da metade desses sujeitos reside em seus territórios. Por sua vez, dados da população com deficiência no Brasil ainda não foram atualizados, estando disponível apenas o quantitativo geral do Censo de 2010, que aponta a existência de 190.755.799 pessoas que declararam ter alguma deficiência (IBGE, 2012).

Diante desse cenário, e atenta ao direito à Educação de indígenas com deficiência, a proposta desta dissertação focaliza as políticas públicas que tratam das interfaces da Educação Especial com a Educação Escolar Indígena. Assim, para iniciarmos nossos estudos, conceituaremos, brevemente, o que é a Educação Especial, bem como a Educação Escolar Indígena.

A Educação Especial, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado (AEE), e disponibiliza recursos e serviços, e orienta quanto à utilização destes no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comum do ensino regular. Logo, a Educação Especial precisa transversalizar-se na Educação Escolar Indígena, na Educação Quilombola, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação do Campo.

Por sua vez, conforme o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Brasil, 1998, p. 24), a Educação Escolar Indígena é reconhecida como uma Educação: a) “comunitária”, conduzida pela própria comunidade de acordo com seus “projetos, concepções e princípios”; b) “intercultural, porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural, linguística” de todos os povos indígenas, pois no Brasil não temos um único povo, temos vários povos indígenas com etnias distintas; c) “bilíngue e multilíngue”, visto que temos várias línguas indígenas e também a língua portuguesa, que faz parte de diversos contextos indígenas; d) “específica e diferenciada, porque é concebida e planejada como um reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena” no Brasil, e com direito a uma autonomia devido às especificidades culturais de cada povo.

No caso das interfaces Educação Especial e Educação Escolar Indígena, problematizamos alguns aspectos. A Educação Escolar Indígena se difere do modelo urbanocêntrico de Educação, já que ela tem as suas particularidades, devendo a Educação Especial atuar nessa interface refletindo sobre todas as questões sociais, culturais e linguísticas.

Nessa acepção, é primordial que se estabeleçam redes e teias dialógicas capazes de promover a unidade em meio à diversidade, mediante uma metodologia interdisciplinar e intercultural, por intermédio do ato de educar (Almeida; Albuquerque; Pinho, 2014). Assim, urge a valorização das experiências vividas e a busca por novas epistemologias que nos desafiem a produzir conhecimentos históricos com outras metodologias: que vislumbrem um avanço na conquista dos direitos sociais, que possam ser utilizadas como instrumento de luta em prol do empoderamento de grupos sociais subalternizados e da promoção de uma sociedade mais justa, empática e solidária.

A fim de levantarmos o cenário educacional das interfaces desses grupos subalternizados e garantirmos a relevância científica do objeto desta dissertação, partimos para o levantamento de dados nas pesquisas disponíveis que assegurassem contribuições relevantes ao estudo.

1.1 Revisão de artigos

As pesquisas sobre as interfaces Educação Especial e Educação Escolar Indígena, ainda que recentes no Brasil, têm trazido grandes contribuições para o aprimoramento de uma Educação intercultural, inclusiva e na diversidade, o que demonstra a importância científica em trabalhar a temática nesta dissertação.

Para buscas de artigos relacionados ao tema foram feitos levantamentos no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na plataforma digital da Scientific Electronic Library Online (SciELO), os quais reúnem em suas bases artigos científicos publicados em todo o País. Para tanto, foram utilizados os descritores combinados com operador booleano “Educação Escolar Indígena” AND “Educação Especial”.

Determinados os descritores de busca, passamos aos critérios de inclusão e exclusão como meio de seleção dos trabalhos: 1) inclusão: todos os artigos escritos em língua portuguesa que tratassem das interfaces Educação Escolar Indígena e Educação Especial, independentemente da área de conhecimento; 2) exclusão: artigos que não permitiam acesso ao texto na forma completa; link inválido e aqueles cuja ênfase não eram as interfaces Educação Escolar Indígena e Educação Especial. Importante salientar que não foi utilizado nenhum tipo de filtro de busca avançada ou ainda demarcação temporal dos registros selecionados, uma vez que intencionalmente buscamos demonstrar a recenticidade das pesquisas. A realização do levantamento se deu no dia 20 de abril de 2022 e foi atualizada em 6 de novembro de 2022. Usados os critérios de inclusão e exclusão, o montante resultou em 19 artigos publicados entre os anos de 2012 e 2021, sendo 14 o número de trabalhos identificados no Portal de Periódicos da CAPES e cinco na plataforma digital da SciELO. Os 19 trabalhos encontrados foram organizados, do mais recente ao mais antigo, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Artigos sobre as interfaces Educação Escolar Indígena e Educação Especial

Autor/a	Título do artigo	Ano
FERREIRA, Jane Farias Chagas	A educação escolar indígena e o desenvolvimento de talentos entre os Terena: desafios e perspectivas	2021
AFONSO, Germano Bruno; MARTINS, Carolyn Capetta; KATERBERG, Luciana Poniewas; BECKER, Thiana Maria; SANTOS, Vanessa Carla Dos; AFONSO, Yuri Berri	Potencialidades e fragilidades da realidade virtual imersiva na educação	2020

BATISTA, Geisa Cristina; COSTA, Maria da Piedade Resende da; DENARI, Fátima Elisabeth	Ações de políticas públicas da educação especial nas escolas indígenas acreanas	2020
FERRARI, Ana Carolina Machado; RAHME, Mônica Maria Farid; MIRANDA, Shirley Aparecida de	A interface da educação especial em uma escola indígena xacriabá: diálogos oportunos	2020
MATTOSO, Maria Goretti da Silva; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; NOZU, Washington Cesar Shoiti	Identificação de deficiências entre crianças indígenas nas aldeias de Dourados/MS	2020
MEDEIROS, Jucélia Linhares Granemann de; GRUBITS, Sonia	Educação indígena: escolarização e políticas voltadas à área de educação especial	2020
PEREIRA, Denilson Diniz; SILVA, Tailde Correia; FARIAS, Rosejane da Mota; AGUIAR E SILVA, Mariana Veríssimo Soares de	A educação especial em contexto indígena e as brincadeiras da etnia jeripancó	2020
PORTELA, Selma Maria Cunha; SANTOS, Roseli Bernardo Silva dos	Identidade do profissional da educação especial: construção na escola indígena	2020
NOZU, Washington Cesar Shoiti; SÁ, Michele Aparecida de; DAMASCENO, Allan Rocha	Educação especial em escolas do campo e indígenas: configurações em microcontextos brasileiros	2019
FONTELES FILHO, José Mendes; LUSTOSA, Francisca Geny	Inovação pedagógica, inclusão e interculturalidade na formação de professores em pedagogia e magistério indígena na Universidade Federal do Ceará	2018
SÁ, Michele Aparecida de; CAIADO, Katia Regina Moreno	Educação especial na educação escolar indígena: contribuições da pesquisadora Marilda Moraes Garcia Bruno	2018
SILVA, João Henrique da; BRUNO, Marilda Moraes Garcia	Educação especial nas escolas indígenas de Dourados – MS: desafios e possibilidades do serviço de apoio para os indígenas com deficiência	2018
ZANIN, Nauíra Zanardo; SILVA, Ivone Maria Mendes; CRISTOFOLI, Maria Silvia	Espaços escolares indígenas no Brasil: políticas, ações e atores envolvidos	2018
BRUNO, Marilda Moraes Garcia; COELHO, Luciana Lopes	Discursos e práticas na inclusão de índios surdos em escolas diferenciadas indígenas	2016
SILVA, João Henrique da; BRUNO, Marilda Moraes Garcia.	Formação dos professores para as modalidades educação especial e educação indígena: espaços intersticiais	2016
BRUNO, Marilda Moraes Garcia; LIMA, Juliana Maria da Silva	As formas de comunicação e de inclusão da criança Kaiowá surda na família e na escola: um estudo etnográfico	2015
GONÇALVES, Lylian Mares Cândido; LAROQUE, Luís Fernando da Silva	Políticas educacionais para a educação indígena: um estudo de caso de crianças indígenas Kaingang em uma escola do Vale do Taquari, Rio Grande do Sul/Brasil	2015
SÁ, Michele Aparecida de; CIA, Fabiana	Educação especial nas escolas indígenas: análise do Censo Escolar de 2007-2010	2014

SÁ, Michele Aparecida de; BRUNO, Marilda Moraes Garcia	Deficiência visual nas crianças indígenas em idade escolar das etnias Guarani e Kaiowá na região da Grande Dourados/MS: um estudo sobre a incidência e as necessidades específicas e educacionais especiais	2012
---	---	------

Fonte: Elaboração própria.

Após o levantamento dos artigos científicos que tratam das interfaces da Educação Escolar Indígena e da Educação Especial, passamos à análise dos dados. Conforme o Quadro 1, podemos concluir que em uma década foram publicados 19 artigos que tratam das interfaces, sendo que não encontramos publicações nos anos de 2013 e 2017. Os achados evidenciam a necessidade de novas pesquisas para investigar os escolares indígenas com deficiência, como já apresentado nos trabalhos de Ferreira (2021), Afonso *et al.* (2020), Batista, Costa e Denari (2020), Silva e Bruno (2018, 2016), Sá e Cia (2015) e Sá e Bruno (2012).

Quanto aos indígenas abordados nos artigos, temos: dois trabalhos que tratam dos alunos com altas habilidades/superdotação (Ferreira, 2021; Batista; Costa; Denari, 2020), uma produção relacionada ao transtorno do espectro autista (TEA) (Afonso *et al.*, 2020) e a maioria sobre estudantes indígenas com deficiência, ou seja, paralisia cerebral e deficiência física, auditiva, visual e intelectual (Mattoso; Bruno; Nozu, 2020; Medeiros; Grubits, 2020; Portela; Santos, 2020; Fonteles Filho; Lustosa, 2018; Sá; Caiado, 2018; Silva; Bruno, 2018, 2016; Zanin; Silva; Cristofoli, 2018; Bruno; Coelho 2016; Bruno; Lima, 2015; Gonçalves; Laroque, 2015; Sá; Cia, 2015; Sá; Bruno, 2012). Ainda, Ferrari, Rahme e Miranda (2020) e Pereira *et al.* (2020) dispõem sobre o público-alvo da Educação Especial (PAEE) de forma abrangente, ao passo que Nozu, Sá e Damasceno (2019) abordam não somente a interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena, mas também escolares da Educação do Campo, o que difere um pouco dos demais artigos.

Em relação às etnias abarcadas nos artigos, há uma prevalência de indígenas Guarani e Kaiowá em oito trabalhos (Mattoso; Bruno; Nozu, 2020; Nozu; Sá; Damasceno, 2019; Sá; Caiado, 2018; Silva; Bruno, 2018, 2016; Bruno; Coelho, 2016; Bruno; Lima, 2015; Sá; Bruno, 2012). A etnia Terena aparece em quatro pesquisas (Ferreira, 2021; Mattoso; Bruno; Nozu, 2020; Nozu; Sá; Damasceno, 2019; Bruno; Coelho, 2016). Os povos indígenas da etnia Xacriabá são mencionados na pesquisa de Ferrari, Rahme e Miranda (2020). Pereira *et al.* (2020) estudaram a etnia Jaripancó. Gonçalves e Laroque (2015) discutem sobre a etnia Kaingang. Por fim, sete dos 19 artigos não especificam as etnias (Afonso *et al.*, 2020; Batista;

Costa; Denari, 2020; Medeiros; Grubits, 2020; Portela; Santos, 2020; Fonteles Filho; Lustosa, 2018; Zanin; Silva; Cristofoli, 2018; Sá; Cia, 2014).

Quanto às temáticas desenvolvidas, os artigos são constituídos de conteúdos como: desenvolvimento escolar de alunos talentosos (Ferreira, 2021); realidade virtual imersiva na Educação Especial e Indígena (Afonso *et al.*, 2020); políticas públicas (Batista; Costa; Denari, 2020; Medeiros; Grubits, 2020; Zanin; Silva; Cristofoli, 2018; Gonçalves; Laroque, 2015); formação de professores (Fonteles Filho; Lustosa, 2018; Silva; Bruno, 2016); identidade do profissional da Educação Especial (Portela; Santos, 2020); práticas de inclusão (Bruno; Coelho, 2016; Bruno; Lima, 2015); serviço de apoio (Silva; Bruno, 2018); identificação de deficiências (Matoso; Bruno; Nozu, 2020); cultura indígena e Educação Especial (Ferrari; Rahme; Miranda, 2020; Pereira *et al.*, 2020); serviços de Educação Especial ofertados em escolas indígenas e do campo (Nozu; Sá; Damasceno, 2019); contribuições de pesquisadores (Sá; Caiado, 2018); deficiência visual e necessidades educacionais específicas (Sá; Bruno, 2012); mapeamento da Educação Especial nas escolas indígenas por meio dos dados do Censo Escolar (Sá; Cia, 2014).

Embora sejam temas diversos explorados em cada um dos artigos, notamos que há um ponto em comum: as barreiras físicas, arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais. O trabalho de Ferreira (2021, p. 1) elenca os desafios encontrados na escolarização de estudantes indígenas com deficiência: “Os resultados evidenciaram a persistência de barreiras como: o preconceito e desconhecimento das potencialidades [...] indígenas, a lacuna na formação de professores, a escassez de recursos e de oportunidades adequadas à diversidade cultural indígena”. Portanto, como forma de problematizar a aplicação das políticas públicas direcionadas a escolares indígenas com deficiência, os artigos denunciam o descaso do Estado para com esse público, de modo que “[...] é preciso efetivar na ação política as previsões legais já existentes, sob pena de reafirmarem-se os processos exclusivos que estão historicamente submetidos os estudantes PAEE camponeses e indígenas” (Nozu; Sá; Damasceno, 2019, p. 61).

Na perspectiva de dar visibilidade às interfaces da Educação Escolar Indígena e da Educação Especial, os principais resultados dos artigos demonstram a necessidade de uma inclusão educacional, social e política, de maneira a dialogar com as especificidades culturais de cada povo indígena do Brasil (Zanin; Silva; Cristofoli, 2018), compreendendo a eliminação de barreiras como valorização das diferenças, do direito de oportunidade, acesso e permanência e uma cultura educacional inclusiva (Fonteles Filho; Lustosa, 2018). Entretanto, para além dos dados, as pesquisas exercem uma função norteadora para as políticas de Educação Escolar Indígena e Educação Especial.

Novas pesquisas científicas podem contribuir com a consolidação de um diálogo intercultural com os professores indígenas, bem como produzir avanços nos conhecimentos no campo da Educação Especial e Educação Escolar Indígena. É preciso superar as práticas homogêneas e colonizadoras no processo educacional. Essa situação pode ser superada se forem reconhecidas as diferenças culturais, econômicas, sociais e os interesses dos diferentes povos que vivem em nosso país (Silva; Bruno, 2019, p. 82).

Coadunam com a mesma ideia as pesquisadoras Bruno e Coelho (2016, p. 681), demonstrando “[...] a necessidade de criação de espaços de diálogo junto à comunidade escolar indígena, para que a questão da Educação [...] seja discutida e construída coletivamente”. Assim, cabe às investigações “Delinear caminhos e delimitar fronteiras entre esses dois campos de conhecimento, que ainda não se constituíram ou se constituem de forma tímida e paralela, torna-se um grande desafio aos pesquisadores” (Bruno; Coelho, 2016, p. 682).

Nesse sentido, a assunção dos desafios aos pesquisadores das interfaces da Educação Escolar Indígena e Educação Especial é uma constante, na qual aspectos históricos, políticos, sociais e ideológicos são rememorados quando suscitamos a construção da cidadania com base no direito à Educação dos sujeitos indígenas com deficiência.

1.2 Delineamento do objeto

Para esta investigação, suscitamos a problemática: como tem-se movimentado a produção político-normativa sobre a escolarização de estudantes indígenas com deficiência?

Tencionando responder a esse questionamento, a pesquisa tem como objetivo geral analisar a produção político-normativa brasileira sobre as interfaces da Educação Escolar Indígena e da Educação Especial.

Já os objetivos específicos dividem-se em: a) apresentar a documentação político-normativa internacional sobre a Educação Escolar Indígena e a Educação Especial, fundamentada no direito humano à Educação; b) enunciar a documentação político-normativa brasileira, da esfera federal, sobre a Educação Escolar Indígena e a Educação Especial, com base no direito fundamental à Educação; c) entender, a partir da produção político-normativa, quais os cenários e as tendências da escolarização de estudantes indígenas com deficiência.

Esta dissertação trata do direito humano e fundamental à Educação Escolar de indígenas com deficiência. A título de conceituação, importa-nos explicar quais direitos humanos e direitos fundamentais representam, via de regra, os mesmos direitos que almejam à materialização da dignidade da pessoa humana. A diferença se estabelece no plano de

positivação: os direitos humanos são positivados em documentos internacionais; os direitos fundamentais são positivados no ordenamento jurídico interno de cada Estado (Barretto, 2013).

1.3 Organização da dissertação

Ao construirmos esta dissertação, organizamo-la em cinco momentos, detalhados a seguir.

Primeiramente, inserimos a Apresentação, com a justificativa pela qual o objeto desta dissertação é tecido no âmbito pessoal, profissional e acadêmico da pesquisadora.

Em seguida, temos esta Introdução, na qual fizemos a contextualização do tema de pesquisa, expusemos a relevância do tema, trazendo algumas contribuições por meio de revisão de artigos científicos que tratam da temática. Ainda, fizemos o delineamento do objeto, com a problematização e os objetivos geral e específicos.

No terceiro momento, no capítulo intitulado “Abordagem teórico-metodológica”, demonstraremos os conceitos que fundamentam as análises desta dissertação e a opção pelo caminho metodológico trilhado. Partindo do arcabouço teórico dos Estudos Decoloniais, apresentaremos as ferramentas conceituais da colonialidade do poder, do ser e do saber e a interculturalidade como divisor de águas para decolonizar e eliminar barreiras estruturais, materiais, didáticas, humanas e atitudinais, em busca da equiparação de oportunidades na inclusão escolar de estudantes indígenas com deficiência. Ainda, exporemos o percurso metodológico da pesquisa, com abordagem qualitativa e delineamento documental.

No quarto momento, no capítulo “Direito humano à Educação de indígenas com deficiência”, relataremos, de início, as influências das documentações internacionais, enfatizando a Educação como um direito humano. Na sequência, trataremos dos movimentos sociais e suas contribuições na produção textual da Educação Escolar Indígena e da Educação Especial no Brasil.

No quinto momento, em capítulo nomeado “Direito fundamental à Educação de indígenas com deficiência no Brasil”, descreveremos primeiramente o direito fundamental à Educação em sentido amplo. Depois, elencaremos o direito fundamental à Educação Escolar Indígena e abarcaremos o direito fundamental à Educação Especial. Por fim, trabalharemos com as interfaces da Educação Escolar Indígena e da Educação Especial.

Esperamos que esta dissertação contribua para compreensão do direito à Educação, do direito à Educação Escolar Indígena e do direito à Educação Especial, bem como, de modo

particular, para promoção do debate relacionado ao direito à Educação Escolar de indígenas com deficiência.

2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Este capítulo propõe apresentar a abordagem teórico-metodológica desta pesquisa. No primeiro momento, discorreremos sobre os Estudos Decoloniais como referencial teórico e, em seguida, trazemos os procedimentos metodológicos e o desenvolvimento da pesquisa documental.

2.1 Sobre os Estudos Decoloniais

A história dos povos indígenas do Brasil é marcada pelas lutas na busca pelo direito à terra, ao território, ao reconhecimento por identidade cultural. Do mesmo modo, as batalhas das pessoas com deficiência solicitam o direito à acessibilidade e à inclusão. Ambos os grupos, no Estado democrático de direito, têm como reivindicação garantir seus direitos humanos à saúde, à educação, à dignidade e à diversidade.

Nessa perspectiva, os Estudos Decoloniais colaboram com esta pesquisa a fim de potencializar a análise da produção político-normativa educacional a partir dos conceitos de: colonialidade do poder, colonialidade do ser, colonialidade do saber e decolonialidade. Na sequência, abordaremos cada um destes conceitos.

A emergência dos Estudos Decoloniais deu-se na década de 1990, sobretudo a partir dos estudos de Aníbal Quijano. Para tanto, é preciso conhecer um pouco do autor para dialogar, ao longo do trabalho, com o pensamento do giro decolonial, que desencadeou uma série de reflexões pelo projeto modernidade/colonialidade/decolonialidade, no intuito de evidenciar discussões problemáticas histórico-sociais decorrentes do colonialismo e da subalternização dos povos latino-americanos (Escobar, 2005).

Falecido em 31 de maio de 2018, o peruano Aníbal Quijano, além de estudante, tornou-se professor na Universidade Maior de São Marcos, em Lima, Peru. Foi militante declarado, na década de 1970, do Movimento Revolucionário Socialista. Em meio a esse cenário, alcançou o *status* de sociólogo e ganhou destaque na América-latina, devido à criação da teoria da decolonialidade. Membro-fundador do grupo Modernidade/Decolonialidade (que é composto de autores latino-americanos, conhecido como giro decolonial), exerceu papel fundamental na compreensão da imposição do capitalismo com base num processo colonial, de exploração e vitimização.

Nelson Maldonado-Torres (2008, p. 110) explica que Quijano buscou influência para

além das fronteiras peruanas:

Teve influência de Mariátegui e seus companheiros da teoria da dependência, mas também dos movimentos indígenas, pelo pensamento e lutas de afro americanos nos EUA, e por sua estadia em Porto Rico. Neste sentido, tem que se evitar um certo “latinoamericanocentrismo”, para reconhecer a riqueza de seu pensamento.

Assim, Quijano tornou-se um pesquisador de renome dentro das Ciências Sociais, criando o conceito de colonialidade do poder, o qual, por meio das palavras de Bragato (2005, p. 60), denuncia:

[...] efetivas estruturas de poder colonial que foram sendo construídas na modernidade para expurgar o máximo de gente possível da categoria de humano e, para isso, as ideias de raça e gênero jogaram papel fundamental. Os discursos coloniais que representaram o(a) outro(a) não-europeu como um(a) degenerado(a), um ser inferior, continuam funcionando a pleno vapor para manter grande parte da humanidade excluída de sua real capacidade de ser livre.

Para Bragato (2005), esse sistema moderno é uma nova colonização por outros meios, para justificar o outro (indígena, migrante, negro, mulher) como descartável, explorável. Em síntese, Quijano compreende a colonização como um processo longo, árduo e contínuo, e que não morre com as independências políticas, só altera suas formas de execução, as quais estão permeadas em toda estrutura ou camada da sociedade moderna.

Os debates do giro decolonial visavam aclarar as linhas obscuras da Modernidade e sua herança colonial presente nos diversos cenários da sociedade contemporânea. Nesse sentido, os Estudos Decoloniais podem ser caracterizados como uma “opção” (Mignolo, 2001), uma “virada” (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007) e ainda como uma “inflexão” (Restrepo; Rojas, 2010), quando estamos tratando de povos indígenas e pessoas com deficiência, dois grupos subalternos que sofrem diretamente com os resquícios da dominação histórica na América-Latina e exigem a ruptura de um modelo de poder que naturaliza as hierarquias epistemológicas e culturais, mas não vislumbra a pluralidade das diferenças.

A Modernidade eurocentrada impõe uma visão de vida humana a partir de sua própria perspectiva sobre outros. Esse modelo de padrão de sociedade, a escravização, a dominação e exploração dos povos originários, a indiferença às diferenças e todo esse sistema vêm-se perpetuando desde a era das “invasões” (Dussel, 1992). Essa é a razão fundante do atravessamento do colonialismo em todos os âmbitos da vida humana, o que se tornou objeto

essencial para os pesquisadores da literatura decolonial.

Nesse cenário, ganha destaque a discussão sobre a colonialidade do poder, ou o que chamamos de hierarquia das raças, atrelada à Modernidade no quesito globalização, de modo que emerge da propagação do capitalismo eurocentrado, tendo como padrão de poder a classificação por raça como forma de legitimação das relações como sistema de dominação europeia, uma vez que o modelo padrão do indivíduo europeu era tido como superior e com estrutura biológica/racial diferenciada (Quijano, 2005).

Esse meio de inferiorização e classificação das raças é uma forma de justificar opressões consolidadas com base na naturalização da violência, na repressão e na violação de direitos. Desse momento histórico turbulento causado pelos colonizadores europeus “[...] novas identidades surgiram e outras foram reconfiguradas e estabeleceram uma relação hierárquica, que com o passar do tempo ganhou uma conotação racial” (Quijano, 2005, p. 117-118).

A colonialidade do poder submete os povos colonizados a uma situação de inferioridade, como é o caso do preconceito, que nada mais é do que um julgamento pré-concebido sem conhecimento ou fundamentação, o que gera comportamentos discriminatórios e excludentes. O preconceito pode-se manifestar de diversas formas, dentre elas estão o preconceito religioso, estético, cultural, linguístico, sexual, social e racial (racismo), todos ainda presentes diariamente no nosso cotidiano (Mignolo, 2007).

Mignolo (2007) entende o racismo com um sistema usado pelos europeus para a inferiorização dos conhecimentos, das línguas e dos seres humanos, bem como para justificar a escravização, o domínio e a exploração da terra dos povos indígenas. Segundo o autor:

Al encontrarse frente a grupos de personas que hasta el momento desconocían los colonizadores cristianos de las Indias Occidentales [...] definieron a los individuos basándose en su relación con los principios teológicos del conocimiento, considerados superiores a cualquier otro sistema existente. A mediados del siglo XVI, Las Casas proporcionó una clasificación de los bárbaros que, claro está, era una clasificación racial, aunque no tuviese en cuenta el color de la piel. Era racial porque clasificaba a los seres humanos en una escala descendente que tomaba los ideales occidentales cristianos como criterio para la clasificación. La categorización racial no consiste simplemente en decir “eres negro o indio, por lo tanto, eres inferior”, sino en decir “no eres como yo, por lo tanto, eres inferior”, designación que en la escala cristiana de la humanidad incluía a los indios americanos y los negros africanos (Mignolo, 2007, p. 13).

O pensamento ocidental impôs essa identificação dos povos por fenótipos, a fim de instrumentalizar uma dominação eficaz e duradoura, de modo que seja propagada na

contemporaneidade pelo pensamento eurocentrado, como o conhecimento, as relações políticas, econômicas e ambientais, o gênero, a sexualidade, as deficiências e a pluralidade de culturas (Carvalho, 2001; Quijano, 2005).

Por sua vez, a colonialidade do ser está relacionada ao silenciamento dos grupos subalternos e oprimidos, deixados à margem da sociedade. Acerca disso, as identidades, os costumes, os saberes, os valores desses grupos, tendem a se perder, ou mesmo a morrer, a partir de gerações devido ao sentimento de não pertencimento e de inferioridade. Dessa forma, a colonialidade do ser, para Maldonado-Torres (2017, p. 24), diz respeito à “experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem”.

Nesse globalismo opressor, o eurocentrismo nasce como um sistema de dominação dos países europeus sobre todos os âmbitos da sociedade latino-americana, formando uma barreira que explora e apaga a história dos povos originários, uma vez que a hegemonia supõe que o sujeito europeu, seu conhecimento, sua racialização, são superiores a qualquer outro. E é por meio desse discurso excludente que se promove a desqualificação e o isolamento do outro (Ballestrin, 2013).

A importância de dialogarmos com os Estudos Decoloniais nas pesquisas nas interfaces da Educação Escolar Indígena e da Educação Especial eleva a valorização identitária dos sujeitos e, conseqüentemente, reflete os efeitos da colonização presentes nos textos político-normativos que devem garantir direitos aos indivíduos com deficiência que desfrutam do contexto escolar indígena.

Ao tratarmos da colonialidade do ser sob a perspectiva dos Direitos Humanos pretendemos desconstruir a validação de um único pensamento que outorga a qualidade de ser. Os Estudos Decoloniais vêm demonstrar que o Outro é essencial para elevar os documentos político-normativos ao patamar democrático, no qual todos os grupos da sociedade são indispensáveis para pensarmos na desconstrução do pensamento colonial (Dussel, 1994).

De forma articulada, a colonialidade do saber é decorrente de um padrão de conhecimento global, superior, hegemônico e naturalizado (Lander, 2005). Assim, essa colonialidade expressa negação do conhecimento produzido pelos povos suprimidos pelos povos do Ocidente, os quais são considerados intelectualmente superiores pela sociedade global, demonstrando a desvalorização da produção do conhecimento dos países latino-americanos. A problematização da conceituação colonial é um meio de aprofundar a realidade das produções científicas, desmistificando a desvalorização de saberes (Mignolo, 2007). Nessa direção, pensarmos na produção do conhecimento e problematizarmos a Educação com respeito

às especificidades de cada indivíduo são essenciais, uma vez que os modos de se pensar/fazer a Educação não atendem a todos.

Uma Educação decolonial encontra algumas barreiras políticas, econômicas, culturais, devido ao padrão de Educação da Modernidade ocidental. Logo, ao “[...] pensar política e economicamente fora da colonialidade do saber e do ser, a tendência é que esse modelo se divida em um grupo que pretende dominar a política, a economia, o saber e o ser e aqueles que não aceitam estar inseridos nesses moldes de sociedade” (Mignolo, 2014, p. 10).

A colonialidade do saber, na qual os dominadores exercem o poder sobre os dominados por intermédio da Educação, tornou os povos colonizados subalternos, um verdadeiro massacre à cultura dos nativos, visto que ocorrera a imposição do cristianismo como religião, a consagração do idioma português sobre a língua materna indígena, uma justificativa salvacionista como meio de dominação em nome da igreja, como única fonte válida de conhecimento e saber à época (Fraga, 2014).

Ultrapassar a fronteira do saber é uma das alternativas para propagar a decolonização, desconstruir discursos eurocentrados e promover o conhecimento epistemológico, de maneira a reduzir as diferenças educacionais, geográficas, geradas pelo tradicionalismo histórico europeu. Assim, é preciso “Desfazer as noções geopolíticas de que os saberes ocidentais seriam modernos e eminentemente culturais, enquanto os outros seriam tradicionais e delimitados pela natureza” (Mignolo, 2011, p. 174, tradução nossa).

Decolonizar o saber não significa ter apenas uma verdade como absoluta, mas respeitar novas formas de se trabalhar o conhecimento, levando em consideração as vivências de cada povo, portanto “[...] não pretende apresentar uma solução definitiva para as questões da humanidade, mas se preocupa com elas e propõe alternativas para resolver” (Mignolo, 2011, p. 175, tradução nossa).

O pensamento decolonial preza pelo coletivo, e esse liame tem muito das tradições indígenas, pois há o reconhecimento da resistência desses povos como forma de legitimação de que a “[...] decolonialidade é uma associação de teoria e prática alicerçada nas trajetórias, sensibilidades e memórias de antepassado” (Mignolo, 2011, p. 39, tradução nossa).

Ao nos indagarmos sobre a Educação, devemos levar em consideração histórias, o percurso trilhado pelas comunidades, as tradições passadas de geração em geração, as raízes que vão permitir o aprimoramento educacional que precisa ser evidenciado para atender a todos. É o conhecimento como “[...] produto da ação criativa de subjetividades que se decolonizam no caminho, é isto o que devemos entender por imaginação política comunitária” (Mignolo,

2011. p. 214, tradução nossa).

O pensamento fronteiriço surge como uma proposta de pensar e fazer decolonial que objetiva romper com esse modelo de pensamento homogeneizante, em que algumas populações foram colocadas na posição subalterna pelo modelo epistemológico europeu. É uma resposta crítica ao modelo eurocentrado e a todas as epistemologias totalizantes, sejam elas hegemônicas ou marginais, que partem do princípio de que existe apenas uma única tradição epistêmica com a qual é possível encontrar uma verdade única e universal (Quijano, 2005).

Inicialmente, se pensarmos na colonialidade pelos olhos do colonizado, é impossível não nos remetermos às atrocidades que ocorrem até os dias atuais. Entretanto, devemos ater-nos ao termo decolonial, que reaviva as forças e “[...] a partir das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado do oprimido e explorado da diferença colonial, rumo a uma luta de libertação decolonial em prol de um mundo capaz de superar a modernidade eurocentrada” (Grosfoguel, 2009, p. 301).

Os direitos humanos baseiam-se no conceito de cidadania e democracia, no qual todos merecem ser ouvidos e respeitados. Uma educação inclusiva parte desse pensar decolonial, o qual “[...] exige uma transformação nas estruturas de poder globais e a descolonização das relações de poder no mundo moderno” (Grosfoguel, 2009, p. 408), bem como as formas de saber e as expressões do ser.

Em face desses cenários, o conceito de decolonialidade vem como um enfrentamento à colonialidade na Modernidade. Conforme Mignolo, o “[...] pensamento fronteiriço resiste às [...] ideologias da modernidade: cristianismo, liberalismo, [...] conservadorismo e colonialismo” (Mignolo, 2003, p. 51), trazendo um significado ainda mais importante.

A decolonialidade como chave de leitura da história permite-nos abrir os olhos e ouvidos para uma nova narrativa, onde diferentes saberes são somados para contar a História de pessoas que em seus fazeres construíram o mundo em que vivemos. Pessoas com modos de vida e maneiras de enxergar e se relacionar com os demais e com o meio ambiente de diversas maneiras, que não a eurocentrada. O modelo de escrita e pensamento eurocentrado afirmou a identidade escrita e o pensamento ocidental como uma identidade superior em relação a construção de raças inferiores que eles mesmos construíram (Mignolo, 2008, p. 291).

Importante pensar a decolonialidade tendo como parâmetro a realidade local da Educação Escolar, visto que “[...] o pensamento decolonial vive nas mentes e corpos de indígenas bem como nas de afrodescendentes” (Mignolo, 2008, p. 291). Indivíduos que fazem parte do cotidiano das escolas indígenas e quilombos, mas que não têm suas especificidades

respeitadas, como línguas, culturas e saberes, e têm condições precárias de acesso ao ambiente escolar (Ribeiro, 2020).

Catherine Walsh problematiza as lutas sociais, os ambientes pedagógicos e os atores que os compõem. Assim, para a defensora do pensamento decolonial, “[...] *las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción*” (Walsh, 2014, p. 29).

A busca por políticas públicas, pesquisas científicas e alternativas pedagógicas que façam a crítica e que auxiliem no reconhecimento do percurso trilhado pelos estudantes com deficiência indígenas, quilombolas, ribeirinhos, assentados, trabalhadores rurais, é que dão vida ao pensamento decolonial, pois “[...] não são externas às realidades, subjetividades e histórias vividas dos povos, serão parte integral de seus combates e lutas de conscientização, afirmação e desalienação e de suas brigas diante da negação de sua humanidade” (Walsh, 2013, p. 31).

Em síntese, para Quijano (2005), o decolonialismo é um movimento anti, contra a colonialidade, é um movimento sobretudo de crítica e de revisão histórica.

2.2 Sobre a abordagem e os procedimentos metodológicos

Apresentados os Estudos Decoloniais e seus fundamentos na seção anterior, passamos a elucidar a elaboração do percurso metodológico desta dissertação, enfatizando a sua abordagem e os seus procedimentos. No que tange à abordagem, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, tendo como fontes dados documentais.

Quando nos deparamos com o universo da pesquisa científica, sabemos que a utilização dos métodos se tornam necessários para dar credibilidade aos resultados que pretendemos produzir. Alguns fatores interferem diretamente na tipologia da pesquisa, para tanto, é preciso fazer observância ao problema, ao objeto e à teoria. Segundo Goldenberg (2002, p. 14), “[...] o que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar”.

Desse modo, a pesquisa com abordagem qualitativa constitui-se investigação que se concentra na compreensão e interpretação dos significados e das experiências. Assim, essa abordagem busca explorar a complexidade e a subjetividade dos fenômenos estudados em vez de quantificá-lo ou generalizá-lo estatisticamente (Gamboa, 2013). Conforme Gamboa (2013), a abordagem qualitativa busca interpretar os dados à luz da dinâmica social.

Para Tuzzo e Braga (2016, p. 142), a pesquisa qualitativa

[...] enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigorosamente estruturada, permitindo que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques, sugere que a pesquisa qualitativa oferece ao pesquisador um vasto campo de possibilidades investigativas que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance.

Os investigadores qualitativos estão interessados em explorar questões complexas como normas, crenças, valores, atitudes, comportamentos e contextos sociais. Essa abordagem permite ao pesquisador uma compreensão das experiências humanas, das relações sociais e dos processos culturais, além de possibilitar o desenvolvimento de teorias e descoberta de novas perspectivas; é uma maneira de investigar e compreender a complexidade dos fenômenos sociais por meio de dados descritivos e interpretativos (Gil, 1999).

Nesta pesquisa, os documentos são materialidade fundamental para a análise do direito à Educação de indígenas com deficiência. As fontes documentais constituem-se dados primários, ou seja, sem nenhum tipo de análise prévia, podendo ser impressos ou não (Severino, 2007).

Para Lüdke e André (1986, p. 39),

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde pode ser retirada evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informações. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Esta dissertação faz uso de documentos públicos, oficiais, escritos, de cunho orientativo ou normativo, disponíveis *on-line* para consulta na íntegra. Tendo em vista os objetivos específicos da pesquisa, para o levantamento da documentação internacional, fazemos uso das bases da Organização das Nações Unidas (ONU) Brasil e da Representação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil e da UNESCO Digital Library; para o levantamento da documentação nacional, utilizamos o *site* do Planalto e do Ministério da Educação (MEC), sobretudo em abas da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão.

Os documentos foram selecionados considerando a ênfase nos direitos dos povos indígenas e das pessoas com deficiência, em particular, o direito à Educação — Educação Escolar Indígena e Educação Especial. Ainda, é relevante destacar que a seleção foi orientada

conforme a literatura especializada estudada previamente e com base nos objetivos que mobilizam a pesquisa. Em face desses preceitos, foram selecionados 20 documentos: oito internacionais e 12 nacionais.

O *corpus* documental internacional tem como documento mais antigo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, a partir da qual são disseminados, em âmbito global, os direitos humanos dos povos indígenas e das pessoas com deficiência; e como documento mais recente, a Declaração de Incheon, de 2015. O Quadro 2 apresenta os documentos internacionais selecionados.

Quadro 2 – Corpus documental internacional

Documento	Ano
Declaração Universal dos Direitos Humanos	1948
Declaração de Jontiem	1990
Declaração de Salamanca	1994
Declaração de Dakar	2000
Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural	2002
Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	2006
Declaração das Nações Unidas Sobre os Direitos dos Povos Indígenas	2007
Declaração de Incheon	2015

Fonte: Elaboração própria.

Por sua vez, o *corpus* documental nacional tem como documento inicial a Constituição Federal Brasileira de 1988, cujos direitos e garantias fundamentais estão previstos no Título II, dentre eles o direito à Educação; e como documento mais recente, o texto da II Conferência de Educação Escolar Indígena, de 2018. O Quadro 3 apresenta os documentos nacionais selecionados.

Quadro 3 – Corpus documental nacional

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

Fonte: Elaboração própria.

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

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

Após registradas as informações no PPDD – Versão Preliminar, a descrição e a análise foram pautadas em dois eixos para discussão do direito à Educação do indígena com deficiência: o primeiro, com os documentos internacionais explicitando os direitos humanos, apresentados no Capítulo 3; e o segundo, com os documentos nacionais, enfatizando os direitos fundamentais, elucidados no Capítulo 4.

Na análise dos documentos, buscaremos percorrer as etapas de contextualização, de aspectos gerais (conceitos/definições relevantes sobre direitos dos povos indígenas e pessoas com deficiência, Educação Escolar Indígena e Educação Especial) e de aspectos específicos (ênfase nas interfaces Educação Escolar Indígena e Educação Especial); cuja interpretação dos dados será, sempre que possível, à luz dos Estudos Decoloniais.

3 DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO DE INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA

Neste capítulo, apresentamos a documentação político-normativa internacional sobre a Educação Escolar Indígena e a Educação Especial, fundamentadas no direito humano à Educação. Para tanto, foram organizadas três seções: a primeira abarca o direito humano à Educação, em que são destacadas, tendo em vista a previsão genérica, a Declaração Universal de Direitos Humanos (1948) e as Declarações de Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015); a segunda aborda o direito humano à Educação de indígenas no contexto da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002) e da Declaração das Nações Unidas sobre Direito dos Povos Indígenas (2007); por fim, a terceira apresenta o direito humano à Educação de pessoas com deficiência sob a ótica da Declaração de Salamanca (1994) e da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

3.1 Direito humano à Educação

No mundo contemporâneo, os debates a respeito dos direitos humanos são necessários para dar a todos o reconhecimento de suas garantias legalmente constituídas, como o direito à igualdade, à dignidade, às culturas, à acessibilidade, dentre outras que podemos elencar como essenciais para que o sujeito consiga livremente e harmonicamente conviver em sociedade. Nesse sentido, os direitos humanos correspondem às necessidades básicas que um indivíduo necessita para conseguir viver plenamente. Portanto, o direito humano à dignidade torna-se um pilar fundamental para a materialização de outros direitos.

Diante do compromisso de pensar a dignidade da pessoa humana como um princípio normativo, a proposição é que reconheçamos e protejamos os direitos em todas as suas dimensões, de maneira que, ao não reconhecer aos sujeitos os seus direitos, estaremos negando sua dignidade (Sarlet, 2009).

A compreensão da Educação como um direito humano ainda é uma reflexão pouco problematizada no âmbito das políticas públicas. Assim, a fim de contribuir para este constructo recente, buscamos fundamentos nos documentos internacionais com o objetivo de demonstrar a importância deste instituto como regime jurídico necessário e garantidor ao exercício da cidadania. Em se tratando de uma temática complexa e abrangente, trataremos, de modo particular, do exercício desse direito aos sujeitos indígenas com deficiência.

Conforme Andrade (2008, p. 56), a “[...] Educação é um tipo específico de socialização

porque é uma resposta à nossa consciência de sermos seres inacabados, chamados a sermos mais. Tornamo-nos humanos, na medida em que convivemos com os outros humanos e nessa convivência nos educamos”. Logo, a “Educação é um direito humano fundamental porque sem ela não poderíamos reflexivamente nos tornar humanos, tampouco ter consciência que somos humanos e por isso mesmo um ser merecedor de toda dignidade” (Andrade, 2008, p. 56).

Refletindo sobre a construção do direito à Educação, adentramos no cenário pós-Segunda Guerra Mundial, período em que o mundo vivenciou horrores e uma das maiores atrocidades contra o ser humano, quando a ONU elaborou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (1948), assegurando inclusive o direito à diferença sob a luz da dignidade. A DUDH retrata o direito ao ensino gratuito e obrigatório em seu artigo 26:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. A Educação seria o direito através do qual o indivíduo se torna capaz de conhecer, pleitear e exercer seus mais diversos direitos. O direito humano à Educação, segundo o espírito que provém da Declaração, caracteriza-se como um “direito de empoderamento”, pois o seu exercício permite às pessoas experimentarem os diversos benefícios trazidos pela consecução de outros direitos (ONU, 1948).

O direito humano à Educação na DUDH é abarcado em diversos níveis e etapas, reconhecendo que o ser humano necessita de formação, e que a Educação, por sua vez, exerce papel fundamental no desenvolvimento dos países, porque implica o desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania, beneficiando o diálogo e o respeito entre os grupos sociais (Nozu; Icasatti; Bruno, 2017).

No cenário internacional, o direito humano à Educação é descrito como um direito de todas as pessoas, sem qualquer discriminação e limitação temporal ou espacial. É um direito de todos os cidadãos, sejam eles homens, mulheres, jovens, crianças, adultos, idosos, independentemente de suas “[...] condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais, territoriais, econômicas, etnicorraciais, culturais, etárias, linguísticas, religiosas e de gênero” (Souza; Nozu; Kerbauy, 2018, p. 165).

Dada sua imprescindibilidade, Nozu, Icasatti e Bruno (2017, p. 24) destacam a defesa

da Educação “[...] como um direito que deve ser garantido e efetivado [o qual] decorre de seu reconhecimento como uma ‘chave’ para diversas portas, compreendida metaforicamente como um direito de acessibilidade a outros direitos”.

Conforme Claude (2005, p. 38),

A Educação é valiosa por ser a mais eficiente ferramenta para o crescimento pessoal. E assume o status de direito humanos, pois é parte integrante da dignidade humana e contribui para ampliá-la com conhecimento, saber e discernimento. Além disso, pelo tipo de instrumento que constitui, trata-se de um direito de múltiplas faces: social, econômica e cultural. Direito social, porque no contexto da comunidade, promove o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Direito econômico. Pois favorece a auto-suficiência econômica por meio do emprego ou do trabalho autônomo. E direito cultural, já que a comunidade internacional orientou a Educação no sentido de contruir um acultura universal de Direitos Humanos. Em suma, a Educação é o pré-requisito fundamental para o indivíduo atuar plenamente como ser humano na sociedade moderna.

Dito isto, entendemos que a Educação faz parte de um processo histórico que permeia todos os eixos da sociedade. Ressaltamos que os processos sociais, culturais e econômicos dialogam com os processos educativos, que, por sua vez, tendem a ser hegemônicos — apesar de um projeto de Educação decolonial timidamente começar a ser construído no intento de fazer ecoar a voz subalternizada dos oprimidos, em um fio de esperança, que é a luta não só pela positivação, mas pela realização dos direitos humanos .

Um análise crítica da DUDH indica que os direitos humanos nela previstos representam “[...] um meio, uma técnica entre muitos outros, na hora de garantir o resultado das lutas e interesses sociais e, como tal, não pode se afastar das ideologias e das expectativas dos que controlam seu funcionamento tanto no âmbito nacional como no âmbito internacional” (Herrera Flores, 2009, p. 23-24).

O artigo 26 da DUDH, destinado à Educação, expõe um texto que revela sua colonialidade. Embora nas entrelinhas haja um discurso sobre ensino de forma gratuita, obrigatória, um direito de empoderamento; no mesmo artigo é citado que o direito à Educação seria “baseado no mérito”. Mérito para quem? Para grupos minoritários? Para os que têm uma constituição desigual e excludente?

Esse conceito universalista de linguagem eurocentrada presente no documento nos faz compreender que:

A retórica da modernidade e suas ideias pretensamente universais (cristianismo, modernidade, Estado, democracia, mercado etc.) permitiram e

permitem a perpetuação da lógica da colonialidade (dominação, controle, exploração, dispensabilidade de vidas humanas, subalternização dos saberes dos povos colonizados, etc.) (Mignolo, 2008, p. 293).

Diante desses questionamentos, o aprofundamento do direito à Educação passa por debates democráticos de ideias. Portanto, a formulação de propostas eficazes e ações conjuntas resultam de instituições e movimentos sociais que contestam o neoliberalismo e o imperialismo (Quijano, 2005).

Entre 1948 e 1990, inúmeras declarações e convenções foram firmadas no intuito de assegurar os direitos humanos aos sujeitos e grupos sociais marginalizados. A preocupação é tamanha que a luta pelo direito perpassa guerras, ditaduras, desigualdades, pobreza (Levitsky; Ziblatt, 2018). E, assim, os direitos humanos tornam-se “[...] o resultado sempre provisório das lutas que os seres humanos colocam em prática para ter acesso aos bens necessários para a vida” (Herrera Flores, 2009, p. 34).

Em meados do ano de 1990, a Declaração de Jomtien trouxe a preocupação com a Educação nos moldes a acompanhar as demandas levantadas pela Modernidade. A necessidade de apresentar soluções para suprir uma Educação que abarcasse a todos, sem distinção e exclusão, resulta de esforços de diversos atores internacionais para assegurar uma Educação que já havia sido inserida na DUDH, mas que ainda não atendia realmente a todos, haja vista que o quantitativo de pessoas analfabetas era alarmante, bem como das que se encontravam fora das escolas devido à falta de acesso (UNESCO, 1990).

A Declaração de Jomtien se preocupa com as necessidades básicas de aprendizagem, promovendo e oportunizando em seu texto a garantia de condições para acessar a aprendizagem. Assim dispõe seu artigo 1º:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (UNESCO, 1990).

Nesse processo de construção de uma Educação para todos, o documento apresenta

múltiplas facetas para se alcançar o objetivo almejado, apontando a carência de recursos e, portanto, a necessidade de outras fontes para prover dignidade humana no ensino público. Além disso, a Declaração de Jomtien chama a atenção de órgãos governamentais e não governamentais, bem como de todos da sociedade, para mobilizar uma política condizente com a realidade de cada território e adequar os currículos e as estruturas institucionais no intuito de assegurar aprendizagem a todos (UNESCO, 1990).

Jomtien marca a luta pela igualdade social, e assim repagina a Educação, ampliando a democracia em todos os âmbitos: social, político, cultural e civil (Souza; Nozu; Kerbaui, 2018). Pela relevância em assegurar igualdade em territórios diversos e a povos etnicamente tão distintos, a Declaração de Jomtien pode ser considerada um dos principais documentos mundiais sobre Educação e que influenciou a documentação brasileira (Sá; Caiado, 2018).

Dez anos após esse significativo documento internacional, em 2000, no Senegal, a Declaração de Dakar reafirma a Educação como um direito humano e abre uma nova pauta para discussão: o desenvolvimento sustentável. As novas metas preocupam-se não só com uma Educação para todos, mas também com a qualidade da Educação, principalmente porque visa alcançar as pessoas que estão em situação de vulnerabilidade. O documento ressalta a necessidade de uma Educação equitativa no que diz respeito à garantia de excelência, como podemos acompanhar na íntegra no artigo 7:

Comprometemo-nos a atingir os seguintes objetivos:

- I. expandir e melhorar o cuidado e a Educação da criança pequena, especialmente das mais vulneráveis e em maior desvantagem;
- II. assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à Educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;
- III. assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida;
- IV. alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à Educação básica e continuada para todos os adultos;
- V. eliminar disparidades de gênero na Educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na Educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na Educação básica de boa qualidade;
- VI. melhorar todos os aspectos da qualidade da Educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida (UNESCO, 2000).

Dakar mensura a necessidade de uma Educação para todos, de modo que elenca metas

a serem alcançadas em seus objetivos. Entretanto, essa concretização só é possível quando, pelo “viés equitativo”, venha a “[...] priorizar os grupos humanos que se encontram em situação de vulnerabilidade” (Nozu; Icasatti; Bruno, 2017, p. 28). O alcance da Educação a todas as pessoas é uma preocupação do documento, mas não bastava apenas que os indivíduos tivessem garantia de acesso, esse ensino devia assegurar a estes sujeitos qualidade durante todas as etapas de escolarização.

Logo, o texto de Dakar “[...] foi fiel ao princípio da universalização do direito à Educação, proclamado desde a DUDH de 1948. Em seu texto mencionou de forma expressa que os signatários devem voltar a atenção para os grupos vulneráveis que ainda se encontram alijados do direito à Educação” (Nozu; Icasatti; Bruno, 2017, p. 28). Desta forma, compreendemos que os sujeitos indígenas e com deficiência estão amparados por essa documentação internacional, porém, como são documentos universalistas, não contemplam as suas múltiplas especificidades/necessidades.

Na esteira dos documentos internacionais, em 2015, a UNESCO promoveu em Incheon, na Coreia do Sul, o Fórum Mundial de Educação, no intuito de estruturar as metas educacionais a serem cumpridas pelo próximos 15 anos, tendo como parâmetro as metas de Educação para todos anteriormente estabelecidas nas Declarações de Jomtien (1990) e Dakar (2000).

Incheon se torna um marco na Educação por estabelecer metas até 2030 que garantam não só um ensino com base na qualidade e na dignidade humana, mas a Educação como um direito humano inclusivo, equitativo, gratuito e obrigatório que o Estado deve oferecer, de maneira a prezar por paz, amizade e respeito a todas as nações.

A Declaração de Incheon vem reafirmar a perspectiva internacional com respeito ao direito humano à Educação: “[...] inspirada por uma visão humanista da Educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica” (UNESCO, 2015, p. 1).

Assim, o artigo 6º do documento atenta-se à oferta de Educação “gratuita, equitativa, de qualidade e com financiamento público”, comprometendo-se com as oportunidades de ensino e formação para “[...] crianças e adolescentes fora da escola que necessitam de medidas imediatas, orientadas e duradouras, de modo a garantir que todas as crianças estejam na escola e aprendendo” (UNESCO, 2015).

O artigo 7º chama a atenção, pois, além de demandar sobre a inclusão, ressalta o comprometimento dos responsáveis pela elaboração do documento ao enfatizar que só considerarão as metas cumpridas quando a Educação atingir a todos os destinatários da

declaração. Ainda, menciona a preocupação com as necessidades de adequação às políticas de Educação para que os vulneráveis sejam contemplados com uma Educação de qualidade.

7. Inclusão e equidade [...] por meio da Educação são o alicerce de uma agenda de Educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de Educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de Educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás (UNESCO, 2015).

Além de resguardar o direito ao acesso ao ensino gratuito e de qualidade, à inclusão e à equidade para os sujeitos “mais desfavorecidos”, o documento ainda contempla a igualdade de gênero e indica caminhos para eliminar a discriminação e a violência nas escolas, conforme podemos verificar no artigo 8º:

8. Reconhecemos a importância da igualdade de gênero para alcançar o direito à Educação para todos. Dessa forma, estamos empenhados em apoiar políticas, planejamentos e ambientes de aprendizagem sensíveis ao gênero; em incorporar questões de gênero na formação de professores e no currículo; e em eliminar das escolas a discriminação e a violência de gênero (UNESCO, 2015).

No artigo 10, a Declaração contempla o reconhecimento em se oportunizar espaços de aprendizagem flexíveis, incluindo o reconhecimento das competências adquiridas por meio da Educação formal e também da informal. Essa menção é extremamente relevante, haja vista os contextos híbridos que permeiam a Educação.

10. Comprometemo-nos a promover, com qualidade, oportunidades de Educação ao longo da vida para todos, em todos os contextos e em todos os níveis de Educação. [...] e ofereçam percursos de aprendizagem flexíveis e também o reconhecimento, a validação e a certificação do conhecimento, das habilidades e das competências adquiridos por meio tanto da Educação formal quanto da Educação informal (UNESCO, 2015).

Nos contextos das políticas educacionais internacionais, o artigo 11 se destaca como desafiador, uma vez que a preocupação não é apenas com quem está fora das escolas, mas com sujeitos que vivem em áreas de conflitos ou de desastres naturais ou ainda em situações pandêmicas. Vemos, portanto, que o documento se preocupa em propiciar uma Educação segura, acolhedora e saudável para incluir os indivíduos em diferentes contextos:

11. Além disso, notamos com preocupação que, na atualidade, grande proporção da população mundial fora da escola vive em áreas afetadas por conflitos; notamos também que crises, violência e ataques a instituições de ensino, assim como desastres naturais e pandemias, continuam a prejudicar a Educação e o desenvolvimento em âmbito mundial. Comprometemo-nos a desenvolver sistemas educacionais mais inclusivos, com melhor capacidade de resposta e mais resilientes para atender às necessidades de crianças, jovens e adultos nesses contextos, inclusive de deslocados internos e refugiados. Destacamos a necessidade de que a Educação seja oferecida em ambientes de aprendizagem saudáveis, acolhedores e seguros, livres de violência. (UNESCO, 2015).

Incheon faz ressurgir o anseio para o acesso a uma vida digna por meio da Educação. Busca em suas linhas e entrelinhas resguardar e dinamizar uma política de Educação para todos, de modo a favorecer as diferenças. O documento ressalta a inclusão na promoção do desenvolvimento humano e nas oportunidades de conhecimento, bem como mobiliza seus signatários a uma Educação transformadora, que delibera esforços para a paz mundial e a erradicação de todas as formas de exclusão e discriminação (Nozu; Icassatti; Bruno, 2017).

Embora Incheon tenha abarcado a Educação em várias esferas, tal como documentos anteriores, não preza por uma análise específica dos grupos vulnerabilizados, nem leva em consideração os Estados, suas questões econômicas, suas desigualdades, o que faz com que a efetividade dos direitos ali elencados sirva apenas para países desenvolvidos, ou seja, conforme a realidade dos entes que o compuseram (Quijano, 2005; Walsh, 2007).

Levando em consideração os documentos internacionais até aqui analisados, podemos redimensionar o direito à Educação como um elemento de promoção de justiça social. No entanto, a potencialização desse direito torna-se um desafio quando olhamos para a estrutura e a cultura educacional de cada país, principalmente quando tratamos dos países que foram colonizados, nos quais há uma série de fatores a serem somados para se cumprir as metas estabelecidas no âmbito internacional.

3.2 Direito humano à Educação de indígenas

Antes de adentrarmos na documentação pertinente a esta seção, é importante conceituarmos os sujeitos deste trabalho. Assim, a Convenção n.º 169, da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais (OIT), resolve, timidamente, elencar quem é o sujeito indígena, ou os povos indígenas, e a quem se destina o documento:

a) aos povos tribais em países independentes, cujas condições sociais,

culturais e econômicas os distingam de outros setores da coletividade nacional, e que estejam regidos, total ou parcialmente, por seus próprios costumes ou tradições ou por legislação especial;

b) aos povos em países independentes, considerados indígenas pelo fato de descenderem de populações que habitavam o país ou uma região geográfica pertencente ao país na época da conquista ou da colonização ou do estabelecimento das atuais fronteiras estatais e que, seja qual for sua situação jurídica, conservam todas as suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas, ou parte delas.

2. A consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da presente Convenção (OIT, 2011).

Importante mencionar que, apesar de haver outros documentos internacionais que dispõem sobre os indígenas, nenhum deles os conceitua. Nessa perspectiva, Santos (2006) traz a conceituação de sujeito indígena e de povos indígenas com base nos preceitos legais do direito internacional:

As comunidades, os povos e as nações indígenas são aqueles que, contando com uma continuidade histórica das sociedades anteriores à invasão e à colonização que foi desenvolvida em seus territórios, consideram a si mesmos distintos de outros setores da sociedade, e estão decididos a conservar, a desenvolver e a transmitir às gerações futuras seus territórios ancestrais e sua identidade étnica, como base de sua existência continuada como povos, em conformidade com seus próprios padrões culturais, as instituições sociais e os sistemas jurídicos (Santos, 2006, p. 27).

A literatura tem contribuído para o esclarecimento do sujeito indígena de que estamos falando. Assim, o termo indígena significa “originário, aquele que está ali antes dos outros” (Castro, 2006, p. 42) e valoriza a diversidade de cada povo. Para Castro (2006, p. 42), é preciso pontuar que “[...] ser indígena [...] não é uma questão de cocar de pena, urucum e arco e flecha, algo de aparente e evidente nesse sentido estereotificante, mas sim uma questão de ‘estado de espírito’. Um modo de ser e não um modo de aparecer”.

Para o autor, a identidade dos sujeitos indígenas passou por muitas provocações, as quais, até os tempos atuais, rememoram o processo de vitimização e exclusão desses povos (Castro, 2006). Nesse sentido, a identificação das pessoas indígenas faz-se essencial para direcionarmos os direitos humanos dos povos originários, pois, embora todos sejam indígenas, cada qual tem sua cultura, sua língua, seus saberes (Grupioni, 2008).

Os direitos humanos dos indígenas ressaltam a importância da coletividade, da preservação das culturas e da dignidade. Os indivíduos passam então a destinar força para reconhecimento de suas identidades como seres humanos, para o direito a uma vida digna de

ser vivida, conforme seus costumes, necessidades, crenças etc. Assim, a luta contra uma cultura hegemônica se inicia pelo direito de não ser julgado como inferior por ser de uma raça diferente, por ter corpos diversos — o que é constante para as minorias, as quais vivenciam na prática a dificuldade da execução das políticas públicas, mesmo que estas associem o direito à identidade e à igualdade (Sacavino, 2012).

Nessa perspectiva, convém salientar a Educação como um direito humano de pessoas que pertencem a distintas identidades culturais, étnicas e socioterritoriais — dentre as quais, neste trabalho, destacamos os indígenas. Para isso, no plano internacional, selecionamos dois documentos: a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, de 2002, e a Declaração das Nações Unidas sobre Direito dos Povos Indígenas, de 2007.

Com a premissa de compreender os processos de diferenciação das inúmeras culturas existentes no mundo e de resguardar o respeito entre os povos e nações:

Os documentos da UNESCO [...] vão enfatizar a enorme perda cultural para indivíduos, países e para a humanidade advinda das mudanças drásticas produzidas pelo capitalismo em sua feição globalizada. Uma preocupação recorrente consistia em salvar tradições culturais em acelerado processo de desaparecimento (Abreu, 2015, p. 73).

Preocupados com a memória cultural dos povos, foi aprovada pela Conferência Geral da UNESCO, em Paris, a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, a qual se constitui um documento que visa ao compromisso com a dignidade humana e ao cumprimento dos direitos humanos, bem como às liberdades fundamentais dos indivíduos, principalmente em relação aos povos de minorias étnicas. Sendo assim, o documento elenca a diversidade cultural, o pluralismo e o desenvolvimento como direitos culturais que são essenciais para a proteção dos direitos e liberdades inerentes a cada cidadão e para a preservação e a valorização dos grupos étnicos.

Essa documentação internacional apresenta a “proteção mútua” como um princípio entre diversidade cultural e direitos humanos, e tais direitos são indissociáveis, conforme visualizamos no artigo 5º da Declaração:

Os direitos culturais são parte integrante dos direitos humanos, que são universais, indissociáveis e interdependentes. O desenvolvimento de uma diversidade criativa exige a plena realização dos direitos culturais, tal como os define o Artigo 27 da Declaração Universal de Direitos Humanos e os artigos 13 e 15 do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Toda pessoa deve, assim, poder expressar-se, criar e difundir suas obras na língua que deseje e, em particular, na sua língua materna; toda pessoa

tem direito a uma Educação e uma formação de qualidade que respeite plenamente sua identidade cultural; toda pessoa deve poder participar na vida cultural que escolha e exercer suas próprias práticas culturais, dentro dos limites que impõe o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais (UNESCO, 2002).

No que concerne à Educação, a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural expõe parâmetros importantes para a mudança nos paradigmas educacionais, no intuito de promover políticas condizentes com a realidade dos povos indígenas e suas mais diversas etnias. Dentre seus objetivos, estão:

6. Fomentar a diversidade lingüística - respeitando a língua materna - em todos os níveis da Educação, onde quer que seja possível, e estimular a aprendizagem do plurilingüismo desde a mais jovem idade.
7. Promover, por meio da Educação, uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e aperfeiçoar, com esse fim, tanto a formulação dos programas escolares como a formação dos docentes.
8. Incorporar ao processo educativo, tanto o quanto necessário, métodos pedagógicos tradicionais, com o fim de preservar e otimizar os métodos culturalmente adequados para a comunicação e a transmissão do saber (UNESCO, 2002).

O direito à diversidade cultural vincula-se a uma concepção de “patrimonialização das diferenças”, a partir da qual mudanças poderão ocorrer, “[... d]entre elas a entrada na cena pública de segmentos sociais antes invisíveis, oriundos das camadas populares e de sociedades tradicionais” (Abreu, 2015, p. 70). Nessa direção, Silva (2015, p. 382) expõe que:

[...] as demandas por reconhecimento de muitas coletividades historicamente ausentes dos processos e das políticas de escolarização almejam sua inscrição em direitos de cidadania, como o direito à Educação. Tal reivindicação, diante das injustiças sentidas e, por vezes, ressentidas, complexifica-se e requer posições intelectualmente comprometidas com os grupos, ao longo da História, considerados sem-cultura e sem-poder.

Silva (2015) complementa que a Declaração da Diversidade Cultural, fundamentada na DUDH (1948), culminou na emergência em se discutir a rigidez na padronização das práticas pedagógicas nas instituições de ensino. E foi por meio desse tensionamento que muitas culturas e grupos minoritários antes silenciados tiveram a possibilidade de ganhar visibilidade na demanda educacional (Santomé, 1995).

Notamos que os documentos prezam por parâmetros universalistas/generalistas pouco atentos às “diferenças dentro das diferenças” (Nozu, 2017). Como explicam Rechico e Fortes (2008, p. 38), a política só passa a contemplar determinado indivíduo ou seu grupo se levar em

consideração o “[...] espaço no qual ela é construída a partir de experiências culturais, comunitárias e práticas sociais, pois dessa forma é entendida e produzida de acordo com a história em que está inserida”.

Por sua vez, a Assembléia Geral da ONU do dia 13 de setembro de 2007, na cidade de Nova Iorque, aprovou a Declaração das Nações Unidas sobre Direitos dos Povos Indígenas, que representa um arcabouço de reivindicações de melhorias entre povos indígenas e Estado/Nação. O documento inicia afirmando que “[...] os povos indígenas são iguais a todos os demais povos e reconhecendo ao mesmo tempo o direito de todos os povos a serem diferentes, a se considerarem diferentes e a serem respeitados como tais” (ONU, 2007, p. 3). Depois aponta a “[...] necessidade urgente de respeitar e promover os direitos intrínsecos dos povos indígenas, que derivam de suas estruturas políticas, econômicas e sociais e de suas culturas, de suas tradições [...], especialmente os direitos às suas terras, territórios e recursos” (ONU, 2007, p. 4). E reconhece, “[...] em particular, o direito das famílias e comunidades indígenas a continuarem compartilhando a responsabilidade pela formação, a Educação e o bem-estar dos seus filhos, em conformidade com os direitos da criança” (ONU, 2007, p. 4).

A Declaração dispõe sobre princípios extremamente relevantes para a preservação dos povos indígenas: “igualdade de direito e a proibição a discriminação”, “a auto-determinação dos povos”, “direito ao consentimento livre, prévio e informado”, “direito a cultura”, “direito a comunicação” e “direito a reparação por furto de suas propriedades” (ONU, 2007). Tais princípios são norteadores dos direitos dos povos originários, e é por esse caminho que os indígenas conseguem proteger seu patrimônio linguístico, histórico e cultural da colonização ainda presente na sociedade contemporânea (Grupioni, 2008).

Sobre o direito à Educação dos povos indígenas, a Declaração dispõe que:

1. Os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam Educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem.
2. Os indígenas, em particular as crianças, têm direito a todos os níveis e formas de Educação do Estado, sem discriminação.
3. Os Estados adotarão medidas eficazes, junto com os povos indígenas, para que os indígenas, em particular as crianças, inclusive as que vivem fora de suas comunidades, tenham acesso, quando possível, à Educação em sua própria cultura e em seu próprio idioma (ONU, 2007, art. 14).

Entretanto, no período da formulação da Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas o controle do poder não estava nas mãos dos indígenas, mas dos controladores elitistas que devocionam uma Educação eurocentrada (Grupioni, 2008; Mignolo, 2008). Na maioria das

vezes, nas escolas indígenas, o que é aplicado não é o ensino intercultural, mas sim uma Educação com parâmetros eurocêntricos, visto que a maioria dos diretores, professores, ainda são sujeitos não indígenas (Grupioni, 2006; Belo, 2014; Silva, 2014; Portela, 2019). Então, como dizer que os sujeitos indígenas “[...] têm direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições de ensino [...] em consonância com seus métodos culturais” (ONU, 2007), se quem aplica, na prática, as regras da instituição é um sujeito que não conhece as tradições e culturas dos povos indígenas? (Batista; Costa; Denari, 2020). Como mencionar que as crianças têm direito a “todos os níveis e formas de Educação do Estado, sem discriminação” (ONU, 2007), se a criança indígena sequer tem uma escola na sua comunidade, ou mesmo meios para chegar até a escola urbana? (Sá, 2015; Ribeiro, 2020).

Na sequência, o documento apresenta, no artigo 15, a inclusão cultural e o direito à identidade dos sujeitos indígenas, aspectos a serem respeitados no contexto da Educação pública, consoante a primeira parte do artigo 15: “[...] 1. Os povos indígenas têm direito a que a dignidade e a diversidade de suas culturas, tradições, histórias e aspirações sejam devidamente refletidas na Educação pública e nos meios de informação públicos” (ONU, 2007, p. 10).

Candau (2003) reflete sobre a diversidade cultural presente nos espaços escolares e, dessa forma, sintetiza:

O cotidiano escolar é palco de diferentes relações sociais e reflete a diversidade cultural presente na sociedade. Assim, diferentes visões de mundo, estilos de vida, crenças, costumes, cores, etnia e todos os aspectos que compõe a cultura frequentam a, diariamente, as salas de aula (Candau, 2003, p. 24).

A autora assegura que há potencialidades a serem desenvolvidas no contexto da escola. Nessa diretiva, é possível pensar no cumprimento do que preceitua a segunda parte do artigo 15:

2. Os Estados adotarão medidas eficazes, em consulta e cooperação com os povos indígenas interessados, para combater o preconceito e eliminar a discriminação, e para promover a tolerância, a compreensão e as boas relações entre os povos indígenas e todos os demais setores da sociedade (ONU, 2007).

Para tanto, Candau (2003, p. 31) afirma o seguinte: “Acreditamos no potencial de mudança da escola e em um tipo de Educação que favoreça a inter-relação dos diferentes grupos sociais e culturais, na perspectiva da construção da igualdade, e que promova positivamente, através de práticas pedagógicas democráticas”.

De volta à Declaração, seu artigo 17 elenca a proteção de crianças e adolescentes à não exploração e ainda dispõe sobre a essencialidade da Educação para que esse ser em formação exerça seus direitos como cidadão — “[...] a importância da Educação para o pleno exercício dos seus direitos” (ONU, 2008, p. 11) —, porque a Educação abre caminhos para que os escolares possam conhecer e acessar outros direitos (Nozu; Icasatti; Bruno, 2017).

Para tanto, é preciso que o direito à Educação diferenciada chegue a todos os sujeitos indígenas para que possam exercer sua cidadania de forma plena, de modo a não serem injustiçados na ordem global devido a um discurso hegemônico que restringe os direitos dos subalternos e os mantém silenciados (Walsh, 2007; Spivak, 2010). Para que haja uma predominância do pensamento decolonial e aconteça o rompimento da cultura do universalismo impositivo nos documentos internacionais, é preciso reinventar os direitos humanos (Herrera Flores, 2009) pela voz dos próprios povos indígenas e de outros grupos subalternizados.

3.3 Direito humano à Educação de pessoas com deficiência

Do mesmo modo como compreendemos quem é o sujeito indígena, também precisamos conceituar a pessoa com deficiência. Assim, partimos do disposto na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, de 2006, cujo artigo 1º define: “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (ONU, 2006). Trata-se de uma concepção baseada no modelo social da deficiência e nos direitos humanos, delegando ao poder público e à estrutura social a obrigação de remover as barreiras que impedem a autonomia e a participação das pessoas com deficiência (Carvalho, 2022).

Partindo dessa definição, selecionamos dois documentos internacionais que disseminam o direito humano à Educação da pessoa com deficiência: a Declaração de Salamanca, de 1994, e a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, de 2006.

A Declaração de Salamanca, de 1994, é o principal documento internacional para a divulgação do princípio da Educação inclusiva, cuja orientação é a “[...] de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p. 3). Nessa direção, indica “[...] que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (UNESCO,

1994, p. 5). Assim, dispõe que uma escola precisa adequar-se ao educando, e não o contrário, com o intuito de criar um ambiente escolar que respeite tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos, respeitando, assim, o princípio da escola inclusiva, no qual todos os estudantes devem aprender juntos sempre que possível, independentemente se houver diferença ou dificuldade entre eles.

A Declaração de Salamanca também afirma que as escolas inclusivas devem “[...] incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados” (UNESCO, 1994, p. 3).

O princípio norteador da Declaração, ao qual demos ênfase, reconhece as diferenças dos grupos marginalizados, que também têm o direito de estar na escola com estruturas adequadas (UNESCO, 1994). Se, por um lado, a Declaração de Salamanca indica de forma expressa “crianças deficientes”, por outro lado, não menciona explicitamente a expressão “povos indígenas”. No entanto, deixa implícito que há inclusão dos povos indígenas quando menciona o direito à Educação para “[...] crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados” (UNESCO, 1994).

O documento também se atenta em diagnosticar que “[...] a vasta maioria de alunos com necessidades especiais, especialmente nas áreas rurais, é conseqüentemente, desprovida de serviços” (UNESCO, 1994, p. 6), o que nos faz problematizar o foco desta dissertação: o direito à Educação escolar do indígena com deficiência.

Destarte, a decolonialidade vem corroborar a Declaração de Salamanca, a fim de desconstruir o discurso hegemônico da Educação, tensionando os debates sobre o direito a uma Educação para todos, com respeito à diversidade, às especificidades de cada povo, com a valorização dos saberes, do conhecimento, da cultura (Quijano, 2005).

No bojo dessas lutas e visando ao fortalecimento dos direitos humanos das pessoas com deficiência, eis que aconteceu, em 2006, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, citada inicialmente nesta seção para definir o sujeito com deficiência. O documento surgiu em meio a uma sucessão de urgências em prol do reconhecimento da cidadania, do espaço na sociedade e da existência desses sujeitos (Nozu, 2015).

Nesse ínterim, a Convenção fundamentou-se em uma visão social, para além dos fatores biológicos, direcionando a atenção às “barreiras existentes na realidade” (Araujo; Costa Filho, 2017), uma vez que a deficiência advém da estrutura social que, por conseqüência, gera

exclusão (Carvalho, 2022).

Na amplitude do direito internacional, esse tratado surge como norma para promover, além de defender e assegurar, as necessidades dos sujeitos com deficiência, no intuito de garantir condições de vida que sejam dignas conforme a realidade desse público-alvo, bem como resguardar a autonomia e a emancipação dos cidadãos que apresentem alguma deficiência (Maior, 2008); almeja denunciar e desconstruir as barreiras sociais que se interpõem no cotidiano das pessoas com deficiência, de modo a possibilitar participação social, cultural e econômica de maneira igualitária (ONU, 2006).

No que diz respeito ao direito à Educação da pessoa com deficiência, a Convenção da ONU de 2006 estabelece, em seu artigo 24, que:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à Educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (ONU, 2006, p. 28).

Nesse sentido, verificamos a defesa de um sistema educacional inclusivo, prezando por igualdade de oportunidades no processo de escolarização de estudantes com deficiência, já que a deficiência é um “conceito em evolução” (ONU, 2006), apreendido a partir das relações entre pessoas com deficiência e sociedade. Dessa interação decorrem as barreiras atitudinais e ambientais que impossibilitam, muitas vezes, que o exercício dos direitos dos estudantes com deficiência sejam assegurados de maneira equitativa nos espaços educacionais (Carvalho, 2022).

De um modo geral, o cenário da documentação apresentada demonstra sua parcela de colaboração para que tenhamos propostas mais inclusivas, que buscam, por meio da união de esforços, produzir políticas que pontuam a eliminação de barreiras, a fim de transformar a sociedade para o enfrentamento da desigualdade social e para a luta pela garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem para todas as pessoas.

A tendência da documentação internacional do direito à Educação sinaliza para uma perspectiva inclusiva, em prol da diversidade, ainda que genérica e pouco atenta às “diferenças dentro das diferenças” (Nozu, 2017). Nesse processo, é essencial a contribuição dos agentes públicos e privados e dos movimentos sociais indígenas e das pessoas com deficiência, para que esse direito seja efetivado por meio da política nacional como direito fundamental dos sujeitos indígenas com deficiência. Portanto, Carvalho (2022, p. 53) elucida que, para que os

direitos sejam “implementados, o Estado precisa se organizar e agir, pois entre a abstrata previsão da lei e a sua concreta efetivação há um intervalo a ser preenchido pela conduta administrativa”.

Nesse sentido, o capítulo a seguir abordará com especificidade as garantias enunciadas nos documentos político-normativos brasileiros e que salientam a diversidade tratada nas interfaces Educação Escolar Indígena e Educação Especial.

4 DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO DE INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

Almejamos, com este capítulo, enunciar a documentação político-normativa brasileira, da esfera federal, sobre a Educação Escolar Indígena e a Educação Especial, com base no direito fundamental à Educação. Nesse processo, foram criadas quatro seções: a primeira apresenta a garantia do direito fundamental à Educação, tendo como referência a Constituição Federal Brasileira de 1988; a segunda discorre sobre o direito fundamental à Educação Escolar Indígena; a terceira discute o direito fundamental à Educação Especial; e, por fim, a última seção aponta as intersecções da Educação Escolar Indígena e da Educação Especial.

Além da Constituição Federal de 1988, serão considerados, neste capítulo, os seguintes documentos político-normativos federais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998); Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001); Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Documento Final da I Conferência de Educação Escolar Indígena (2009); Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial (2009); Decreto n.º 7.611/2011; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (2012); Plano Nacional de Educação (2014); Lei Brasileira de Inclusão – Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015); e Deliberações Priorizadas na II Conferência de Educação Escolar Indígena (2018).

4.1 Direito fundamental à Educação

Os direitos fundamentais dos cidadãos brasileiros são reflexos de reivindicações históricas. Marcada por lutas e resistências diretas e indiretas contra o poder autoritário do governo, em 1988, foi promulgada a Constituição Federal, passando a vigorar com os valores políticos, econômicos, culturais e sociais que exercem a função de proteção da dignidade da pessoa humana.

O estabelecimento dos direitos fundamentais correspondem à constitucionalização dos direitos humanos no âmbito nacional, fornecendo segurança jurídica ao Estado democrático de direito brasileiro. Nesse sentido, Barroso expõe que:

[...] a Constituição brasileira de 1988 tem, antes e acima de tudo, um valor simbólico: foi ela o ponto culminante do processo de restauração do Estado

democrático de direito e da superação de uma perspectiva autoritária, onisciente e não pluralista de exercício do poder, timbrada na intolerância e na violência. Ao reentronizar o Direito e a negociação política na vida do Estado e da sociedade, removeu o discurso e a prática da burocracia tecnocrática militar que conduziu a coisa pública no Brasil por mais de vinte anos (Barroso, 2002, p. 288-289).

Esse processo dinâmico dos direitos fundamentais partilhava uma visão construtiva de nação: não era apenas redemocratização, mas um fenômeno que trazia consigo um novo regime político e verdadeiras mudanças sociais (Barroso, 2002).

Essa nova abordagem envolveu ações estabelecidas pelos movimentos sociais, que estabeleceram uma proteção essencial para os grupos vulnerabilizados. Os embates em prol da liberdade, da dignidade e da democracia deixaram marcas visíveis e rememoradas até os tempos atuais, sendo pertinente conferir o quanto esses movimentos foram decisivos para assegurar a todos os cidadãos os vários direitos sociais que temos positivados na Constituição Federal de 1988 (Gohn, 2011). Dentre os direitos sociais, destacamos o direito à Educação, previsto no artigo 6º da Constituição Federal (Brasil, 1988). Nessa direção, o direito à Educação foi ponto fundamental na atuação desses movimentos na elaboração da Carta Magna, pois a Educação como um direito fundamental nem sempre esteve presente com o mesmo grau de importância na história do Brasil.

A Carta promulgada em 1988 estabelece progresso à medida que assegura a Educação como um direito de todos e determina que é função do Estado fornecê-la a todas as pessoas de forma digna, igualitária e gratuita. Assim, o artigo 205 da Constituição Federal preconiza que: “[...] a Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Conforme Maliska (1997), é possível compreender a partir do texto constitucional que a Educação depende não só da colaboração do Estado, mas da família e da sociedade, pois é um direito assegurado a todos que residem em território brasileiro. Nesse sentido, o alcance da Educação como um direito fundamental ultrapassa o patamar individual, uma vez que o interesse é coletivo para garantir um direito plural. Acerca disso, Saviani (2013) compreende a Educação como um direito social transcendental, visto que:

Com efeito, a Educação, para além de se constituir em determinado tipo de direito, o direito social, configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza (Saviani, 2013, p. 745).

A Constituição da República de 1988, em seu artigo 206, elenca os princípios basilares da Educação brasileira, dentre os quais destacamos: a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”; “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”; “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”; “garantia de padrão de qualidade” e “garantia do direito à Educação e à aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1988).

Já o artigo 208 destaca o dever do Estado no que tange à garantia do direito à Educação: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988).

O mesmo artigo 208, em seus incisos seguintes, garante a “progressiva universalização do ensino médio gratuito”; o “atendimento educacional especializado”; também há previsão da “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco)”; o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”; a “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”; o “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (Brasil, 1988).

O parágrafo 1º do artigo 208 dispõe que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (Brasil, 1988). Esse direito público subjetivo é:

[...] uma capacidade reconhecida ao indivíduo em decorrência de sua posição especial como membro da comunidade, que se materializa no poder de colocar em movimento normas jurídicas no interesse individual. Em outras palavras, o direito público subjetivo confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio. A maneira de fazê-lo é acionando as normas jurídicas (direito objetivo) e transformando-as em seu direito (direito subjetivo) (Duarte, 2004, p. 113).

Do artigo 208, enfatizamos também o parágrafo 2º, que salienta a responsabilidade do Estado: “o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (Brasil, 1988). Nesse direção, frisamos o direito público subjetivo dos povos indígenas e das pessoas com deficiência à Educação, bem como a responsabilidade do Estado pela oferta da Educação Básica obrigatória.

O direito fundamental à Educação, previsto na Constituição Federal de 1988, é um dos direitos sociais mais importantes do ordenamento jurídico brasileiro (Grupioni, 2008), pois é

por meio deste que o cidadão alcança outros direitos (Nozu; Icasatti; Bruno, 2017).

É a partir desse marco legal e histórico que outros documentos político-normativos surgem na ânsia de abarcar os ditames constitucionais como preceito fundamental à Educação e aos demais direitos que integram a vida do estudante indígena e com deficiência (Grupioni, 2008; Sá, 2011, 2015). É nesta proposta que o direito à Educação Escolar Indígena e à Educação Especial vai sendo construída, comprometida com a adoção de requisitos diferenciados, culturais e específicos.

4.2 Direito fundamental à Educação Escolar Indígena

Diante de processos de marginalização, os movimentos indígenas começaram a se organizar almejando reconhecimento de seus direitos que até então estavam positivados de maneira descabida, como forma de dominação pelo poder público.

Nas palavras de Baniwa (2007, p. 128), movimento indígena “[...] é o conjunto de estratégias e ações que as comunidades, organizações e povos indígenas desenvolvem de forma minimamente articulada em defesa de seus direitos e interesses coletivos”. Os povos indígenas alimentam-se de saberes tradicionais que vão além da existência material, a “mãe Terra” é o bem maior que resguarda todas as manifestações de grandeza; seu território é um espaço sagrado. Nesse sentido, Luciano (2006, p. 101-102) disciplina:

O território indígena é sempre a referência à ancestralidade e a toda a formação cósmica do universo e da humanidade. É nele que se encontram presentes e atuantes os heróis indígenas, vivos ou mortos. [...] Para os povos indígenas, o território compreende a própria natureza dos seres naturais e sobrenaturais, onde o rio não é simplesmente o rio, mas inclui todos os seres, espíritos e deuses que nele habitam. [...] Terra e território para os índios não significam apenas o espaço físico e geográfico, mas sim toda a simbologia cosmológica que carrega como espaço primordial do mundo humano e do mundo dos deuses que povoam a natureza.

A violência sofrida pelas populações indígenas reverteu-se em uma necessidade de articulação e unidade política para a defesa dos interesses coletivos, o que fez com que a história de extermínio dos povos originários tomasse outro caminho. Assim, o movimento indígena brasileiro ganha maior articulação com uma agenda comum de luta, organizado por lideranças e povos de diversos territórios, de norte a sul do País, pois a demanda era comum a todos, ou seja, assegurar seus direitos à terra, saúde, Educação, dentre outros (Baniwa, 2007).

É nesse contexto que, após centenas de anos de horrores e exploração dos indígenas no

Brasil, o Estado brasileiro reconhece os principais instrumentos internacionais de direitos humanos, e, após um período turbulento ditatorial, os cidadãos brasileiros são ouvidos para a formulação de uma nova Constituição. Como explica Grupioni (2008, p. 75):

[...] a invisibilidade dos índios perante a lei e o sistema jurídico foi uma forma operante e eficaz, do período colonial ao republicano, de lhes negar direitos e a consciência disso talvez explique, em parte, a mobilização indígena crescente, e cada vez mais atuante, em processos de discussão e elaboração de leis e normas que lhes afetam. A presença e articulação de representantes indígenas no acompanhamento de diferentes etapas dos trabalhos da Assembléia Nacional Constituinte e dos momentos de negociação dos direitos indígenas, resultaram não só num texto inovador, como no rechaço às proposições de limitação dos direitos então em discussão, em que se rejeitou, por exemplo, a intenção de que estes só se aplicariam a índios não-aculturados, como chegou a figurar num dos projetos de Constituição em discussão.

Grupioni (2002, p. 132) complementa que:

O maior saldo da Constituição de 1988, que rompeu com uma tradição da legislação brasileira, 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. Com a aprovação do novo texto constitucional, os índios não só deixaram de ser considerados uma espécie em via de extinção, como passaram a ter assegurado o direito à diferença cultural, isto é, o direito de serem índios e de permanecerem como tal.

Nessa perspectiva, a Constituição Federal de 1988 garantiu aos povos indígenas identidade, o direito de serem eles mesmos, com seus saberes, línguas, culturas, tradições, modo de viver, mas o mais importante foi o reconhecimento da utilização da língua materna em seus processos de ensino aprendizagem escolar. Constitucionalmente, vemos o direito a uma escola indígena que repasse de geração em geração a cultura como afirmação étnica e com respeito à diversidade (Grupioni, 2008).

O artigo 210 é um exemplo de reconhecimento identitário de um povo por meio de sua linguagem, pois preservar a língua materna é resguardar a história dos povos indígenas. Em seu § 2º, esse artigo destaca que “[...] o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988).

As menções aos direitos dos povos indígenas, principalmente a questão da Educação e seu processo próprio e diferenciado, exigem alteração na documentação da Educação nacional.

Diante disso, o Congresso Nacional, após quase uma década da promulgação da Carta Magna, promulgou, em 20 de dezembro de 1996, mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Particularmente quanto à Educação Escolar Indígena, o artigo 78 da LDB prevê, em seu *caput*, que “[...] o Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de Educação escolar *bilingüe e intercultural* aos povos indígenas” (Brasil, 1996, art. 78, grifos nossos).

O bilinguismo tornou-se medida essencial para as comunidades indígenas ao passo que as relações sociais e educacionais com a classe dominante foram intensificando-se (D’Angelis, 2007). O ensino bi/multilíngue deve ser administrado nas escolas indígenas por meio de práticas sociais que estimulem as comunidades tradicionais quanto ao seu pertencimento, objetivando preservar a luta, a resistência, o desenvolvimento e a preservação das línguas indígenas (Nobre, 2012).

Por sua vez, a interculturalidade, para Walsh (2009, p. 41):

[...] significa – na sua forma mais geral – o contato e a troca entre culturas em termos equitativos; em condições de igualdade. Tal contato e troca não devem ser pensados simplesmente em termos étnicos, mas a partir da relação, comunicação e aprendizagem contínua entre pessoas, grupos, conhecimentos, valores, tradições, lógicas e diferentes racionalidades, visando gerar, construir e fomentar o respeito mútuo e um pleno desenvolvimento das capacidades de indivíduos e grupos, acima de suas diferenças culturais e sociais.

A Educação Escolar Indígena prevista no *caput* do artigo 78 da LDB tem como objetivos: “[...] proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”, bem como “[...] garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias” (Brasil, 1996).

Destacamos a inadequação do termo “índio”, terminologia criada pelo imaginário do colonizador, e não do colonizado, e, nesse sentido, inferioriza a amplitude que é a cultura indígena brasileira. Ao usarmos essa palavra, direcionamos uma ofensa não só ao indivíduo, mas a diversos povos indígenas que têm preservado suas culturas há milhares de anos, uma vez que cada povo tem suas especificidades, como crença, economia, política, tradição e cultura. E o pensamento colonial trouxe consigo o apagamento das pessoas e, conseqüentemente, de suas

identidades. Então, usar o termo índio é usar o discurso da colonização. Prezar pelo termo indígena é tensionar as relações a fim de garantir uma sociedade mais consciente da sua identidade (Munduruku, 2017; Silva; Bruno, 2018; Brasil, 2019).

A nomenclatura “indígena” vem sendo problematizada e ganha uma ressignificação a partir do Projeto de Lei n.º 5.466/2019, proposto pela deputada Joenia Wapichana, o qual visa instituir o Dia dos Povos Indígenas. Na justificativa do projeto, que altera não só a nomenclatura de “índio” para “indígena”, indica-se também a necessidade de mudança na nomenclatura de “tribo” para “povos”.

A mudança da expressão “Dia do Índio”, criado pelo Decreto Lei n.º 5.540, de 2 de junho de 1943, para “Dia dos Povos Indígenas” objetiva atualizar para uma nomenclatura mais respeitosa e mais identificada com as comunidades indígenas a justa homenagem que é prestada nessa data. Lembramos a particular contribuição dada pelos povos indígenas à diversidade cultural, à harmonia social e ecológica da humanidade. E, consideramos importante frisar que a contribuição é ofertada pela coletividade e não pelo indivíduo isolado como remete a ideia do termo “índio”. A nossa intenção ao renomear o dia do ano destinado a, de forma simbólica, ressaltar não o valor do indivíduo estigmatizado “índio”, mas sim o valor dos povos indígenas para a sociedade brasileira, é reconhecer o direito desses povos de, mantendo e fortalecendo suas identidades, línguas e religiões, assumir tanto o controle de suas próprias instituições e formas de vida quanto de seu desenvolvimento econômico (Brasil, 2019, p. 56).

A partir desse projeto de lei, dá-se início à positivação de um direito à identidade do sujeito indígena e ressalta a importância da representatividade dos povos indígenas nas instituições políticas para falarem por eles mesmos. No entanto, tal projeto foi rejeitado pelo veto presidencial de Jair Messias Bolsonaro, com a justificativa do Ministério da Justiça e Segurança Pública de não haver interesse público na alteração proposta — um veto que contraria os preceitos fundamentais do Estado democrático de direito.

Após encaminhado para reexame do veto, debates e manifestações dos movimentos indígenas, apreciação das Comissões dos Direitos Humanos e Minorias e de Constituição e Justiça e de Cidadania; em 5 de julho de 2022, em sessão conjunta do Congresso Nacional, os parlamentares derrubaram o veto. No Senado, a derrubada do veto contou com 69 votos a favor, sem votos contrários. Já na Câmara dos Deputados, somaram-se 414 deputados que rejeitaram o veto contra 39, havendo ainda mais 2 abstenções. Assim, constituiu-se a positivação do Dia dos Povos Indígenas, com a Lei n.º 14.402, de 8 de julho de 2022 (Brasil, 2022).

O artigo 79 da Lei n.º 9.394/1996 dispõe que a União tem o dever de direcionar apoio técnico e financeiro a todos os sistemas de ensino para que assim seja assegurada uma Educação

intercultural para as comunidades indígenas, potencializando “programas integrados de ensino e pesquisa [...]” (Brasil, 1996). Estes programas devem ser “planejados com audiência das comunidades indígenas”, com os objetivos de:

- I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à Educação escolar nas comunidades indígenas;
- III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (Brasil, 1996).

Para a concretização dessas políticas nas práticas pedagógicas de maneira específica, faz-se necessário o desprendimento de esforços políticos e critérios básicos para a estruturação. No Estado brasileiro, as ações governamentais para assegurar uma Educação de qualidade, que cumpra os princípios e direitos dos povos indígenas, ainda caminha vagarosamente, tendo em vista suas especificidades diante de uma sociedade hegemônica e o atendimento à diversidade cultural de cada povo (Grupioni, 2008).

No entanto, há atuação, dedicação e empenho dos movimentos indigenistas no Brasil para tornar essa dinâmica possível, uma vez que as vivências nos espaços escolares requestam anseios por um currículo dinâmico, pedagógico, com aplicações e conteúdos diferenciados. Assim, tais demandas são refletidas por meio de propostas, de encontros locais, regionais e nacionais, para debater a política que não chega de forma específica a cada território indígena (Grupioni, 2006).

Para Luciano (2006, p. 58):

Foi também esse movimento que lutou – e continua lutando – para que a política educacional oferecida aos povos indígenas fosse radicalmente mudada quanto aos seus princípios filosóficos, pedagógicos, políticos e metodológicos, resultando na chamada Educação escolar indígena diferenciada, que permite a cada povo indígena definir e exercitar, no âmbito de sua escola, os processos próprios de ensino-aprendizagem e produção e reprodução dos conhecimentos tradicionais e científicos de interesse coletivo do povo.

Em 1998, o MEC, com a união de esforços de professores indígenas e não indígenas e um assessoramento diferenciado com equipes compostas de servidores dos órgãos do sistema de proteção dos povos indígenas, elaborou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), o qual visa flexibilizar o currículo com respeito à diversidade étnica e ao

pluralismo linguístico e intercultural. Assim:

Para que essas tarefas possam ser levadas a cabo, é preciso um ambiente plural e intenso de discussão e reflexão sobre os significados embutidos na expressão “uma escola indígena específica, diferenciada e de qualidade”, de modo que tal expressão seja utilizada, não como um mero jargão da área, mas, sim, para descrever quais devem ser, de fato, seus reais atributos. O RCNE/Indígena pretende servir como um instrumento auxiliar nesta discussão e reflexão, já que ele se propõe a: a) explicitar os marcos comuns que distinguem escolas indígenas de escolas não-indígenas, b) refletir as novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas brasileiras, c) apresentar os princípios mínimos necessários, em cada área de estudo do currículo, para que se possam traduzir os objetivos que se quer alcançar em procedimentos de sala de aula [...]

Ele pretende, como já foi dito, fazer refletir sobre o desenvolvimento curricular e as experiências pedagógicas existentes ou que poderão emergir no interior das escolas indígenas. É bem verdade que alguns projetos de Educação Escolar Indígena já se encontram em fase bastante avançada nestes termos, quer do ponto de vista da reflexão política, quer de uma perspectiva pedagógica. Mas, infelizmente, não é possível afirmar que o mesmo esteja ocorrendo em todo o território nacional (Brasil, 1998).

O RCNEI torna-se um marco histórico para a construção de uma nova identidade na Educação Escolar Indígena, como dispõem Sá e Caiado (2015, p. 118):

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) se concretiza como um documento importante para a Educação Escolar Indígena, uma vez que traz informações sobre os novos parâmetros, faz orientações curriculares e procedimentos pedagógicos em diversas áreas do saber, discute a atuação e a formação dos professores indígenas. Esse documento define as seguintes características para a escola indígena: comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada.

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

Esse movimento favorece a continuidade sociocultural dos grupos comunitários em seus territórios, pois as comunidades indígenas, por meio de seus projetos de Educação Escolar, têm a prerrogativa de decidir o tipo de ensino adequado aos seus modos de vida e a organização na sociedade com base em cada realidade sociocultural indígena (Grupioni, 2006). Sem respeitar o que dispõe essa documentação, há uma violação dos direitos dos escolares indígenas, pois, segundo Baniwa (2013, p. 8),

Privar ou reduzir a possibilidade das crianças e dos jovens indígenas de terem acesso pleno aos conhecimentos da sociedade dominante pode ser também uma forma de exclusão, geradora de desigualdades entre indivíduos e coletivos étnicos no plano cultural, econômico, profissional e humano, tão perversa quanto à negação do direito à valorização e à continuidade das identidades e culturas tradicionais.

Os Estudos Decoloniais apontam que os povos indígenas tiveram seus direitos à cultura e aos saberes negados desde o período da invasão, portanto, assegurar os princípios da Educação Escolar Indígena é o mínimo que a política educacional latino-americana pode fazer para ressignificar a história de resistência dos povos originários. Como disciplina Silva (2014, p. 33):

Com a criação das escolas nas aldeias, as famílias passaram a mandar as crianças para as próprias escolas, a fim de aprenderem a ler os mistérios do papel do “branco”. Contudo, a evasão escolar dos estudantes indígenas foi muito grande, em virtude de uma escolarização rígida e colonizadora. Os professores não-indígenas ministravam as aulas em língua portuguesa, além dos conteúdos serem saberes dos “brancos” e descontextualizados com a cultura do aluno indígena. Alguns alunos chegavam a ser castigados [...] muitos dos indígenas não conseguiam concluir nem mesmo o ensino fundamental. Essa circunstância favorecia a entrada e permanência de professores não-indígenas que corroboravam a reprodução dos saberes do colonizador.

Em 2009, a I Conferência de Educação Escolar Indígena (CONEEI) é realizada em Luziânia, Goiás, reunindo diversas personalidades que fazem parte da comunidade escolar, com o intuito de compreender o contexto indígena e aperfeiçoar o ensino intercultural. A partir da CONEEI, a Educação ganhou uma progressão diferente, pois a conferência garantiu estrutura de baixo para cima, e não o inverso, como ocorre geralmente na política, ou seja, as conferências são realizadas em “[...] três momentos – Conferências nas Comunidades Educativas, Conferências Regionais e Conferência Nacional” (Brasil, 2009a, p. 3). Nesse sentido, o Documento Final menciona que

A I CONEEI serviu como um termômetro que mediu as condições de existência da Educação escolar oferecidas aos povos indígenas ou praticadas por eles em todas as regiões do Brasil. Serviu também para visibilizar os pontos fortes e os pontos fracos do movimento indígena, revelando pontos para que se possam pensar novos rumos frente às novas demandas colocadas pelas conquistas alcançadas ou pelas lutas frente ao que se almeja alcançar. Dentre os pontos elencados/alcançados estão a proposição de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena. Esta proposta, expressa e defendida em todas as Conferências Regionais, se efetivada, garantirá as condições para validar todas as práticas específicas e diferenciadas da escola indígena. Outro

ponto importante foi a confirmação dos Territórios Etnoeducacionais, já editado pelo Decreto n.º 6.861/2009, como uma nova forma de gestão da Educação escolar indígena que, sem romper com o regime de colaboração, estabelece novas formas de pactuar ações visando a oferta de Educação escolar a partir do protagonismo indígena (Brasil, 2009a, p. 3-4).

Esta primeira conferência trouxe como objetivo:

- I - consultar os representantes dos Povos Indígenas e das organizações governamentais e da sociedade civil sobre as realidades e as necessidades educacionais para o futuro das políticas de Educação escolar indígena;
- II - discutir propostas de aperfeiçoamento da oferta de Educação escolar indígena, na perspectiva da implementação dos Territórios Etnoeducacionais;
- III - propor diretrizes que possibilitem o avanço da Educação escolar indígena em qualidade e efetividade; e
- IV - pactuar entre os representantes dos Povos Indígenas, dos entes federados e das organizações a construção coletiva de compromissos para a prática da interculturalidade na Educação escolar indígena (Brasil, 2009a, p. 5).

Para tanto, Coelho (2019, p. 67) menciona que “[...] a educação escolar intercultural requerida pelos indígenas é essa que visibiliza suas lutas e línguas e ressignifica sua cultura”. É possível notar que este documento é histórico, pois é a partir dele que os povos indígenas se tornam agentes ativos das decisões referentes à política educacional. Como podemos observar:

Após quinhentos e nove anos de relações nas quais os povos indígenas sempre foram colocados na situação de agentes que sofriam os impactos das decisões políticas tomadas pela metrópole portuguesa, pelo império ou pela república brasileira, intervalo de tempo no qual o protagonismo indígena esteve presente nas ações de resistência estabelecidas frente ao processo de conquista e colonização, a I conferência nacional de educação escolar indígena – I CONEEI – não pode deixar de ser compreendida como um marco histórico da conquista do movimento social indígena e da democratização do estado e da sociedade brasileira. Um marco porque é a primeira vez que o Estado Brasileiro assume a posição clara de considerar os povos indígenas como sujeitos que devem ser protagonistas das decisões políticas sobre seus povos. É uma decisão que implica em pensar e refletir tanto sobre a reconstrução histórica do passado deste meio milênio de contato, quanto em planejar ações sobre o futuro das relações dos povos indígenas entre si e com o Estado Brasileiro. As políticas públicas para Educação Escolar Indígena, nos últimos 20 anos, foram formuladas a partir da promulgação da Constituição Federal que legitimou novos paradigmas para as relações entre Estado brasileiro e povos indígenas, pautados pelo reconhecimento, valorização e manutenção da sociodiversidade indígena. Os Sistemas de Ensino, ao implementarem essas políticas, se referenciam em um conjunto de princípios, idéias e práticas educativas, discutidos e experienciados pela articulação entre o movimento social indígena e indigenista, emergente em meados da década de 1970 (Brasil, 2009a, p. 1-2).

Vilhalva (2009) enuncia a necessidade dessa busca por políticas que representem o fortalecimento das identidades étnicas e da diversidade cultural no âmbito educacional, exposto pela CONEEI:

É necessário que ações concretas para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena sejam realizadas nos diferentes sistemas de ensino do país de maneira articulada, coordenada e com continuidade, de forma que possam contribuir para a inversão do processo de degradação, que põe em risco a sobrevivência das culturas indígenas, e, assim, promover o desenvolvimento auto-sustentável e de progresso permanente, sem a perda da identidade étnica e da cidadania brasileira em sua plenitude (Vilhalva, 2009, p. 59).

Mediante esse movimento de união colaborativa que podemos compreender o conceito da Educação Escolar Indígena como direito dos povos originários, pois com a Conferência fica explícito que a Educação Escolar Indígena como um direito é:

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

A Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) n.º 5, de 22 de junho de 2012, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Este documento norteador da Educação Escolar Indígena foi elaborado por meio de projetos discutidos pela CEB/CNE, conforme solicitação do Ministério Público Federal do Rio Grande do Sul. A solicitação de análise foi acompanhada do rascunho do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, além de um parecer confeccionado pelo Comitê de Educação Escolar Indígena, exigindo adequações nos documentos político-normativos da Educação Escolar Indígena (Brasil, 2012a).

As revisões das normativas educacionais indígenas foram necessárias e urgentes para garantir a organização do espaço escolar, conforme as especificidades de cada povo indígena, uma vez que a LDB apenas dispunha de maneira generalizada a organização escolar indígena. Dentre os avanços obtidos nesse documento, o *status* de “escola indígena” inova, pois há, desde então, a necessária implementação da formação de docentes indígenas, de currículo específico e da flexibilização para atender a cada comunidade escolar indígena.

No texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena nos é apresentado, dentre os princípios básicos, o modo de organização das comunidades, as línguas,

a recuperação da história, a importância dos registros linguísticos, e outras características que ressaltam a importância histórica no ensino da Educação para os povos tradicionais (Brasil, 2012a).

Trata-se de uma proposta importante, pois a colonização ainda está muito presente nos desdobramentos das políticas, implicando em barreiras que impedem o cumprimento dos princípios básicos da Educação Escolar Indígena (Grupioni, 2008). Entretanto, nem todas as escolas cumprem com a adequação ao currículo, respeitando o bilinguismo, a recuperação da história, ou mesmo outros princípios básicos (Furini, 2017; Oliveira, 2020; Souza, 2011; Venere, 2005). Ou seja, ainda que esteja positivada, a política nem sempre é encontrada na prática dos espaços escolares indígenas, ou seja, a Educação Escolar Indígena vai além de uma Educação formal. Assim, como dispõe Sá (2015, p. 142):

A conclusão que cheguei neste momento foi de que o direito à Educação para todos (incluindo as pessoas indígenas com deficiência) preconizada pela legislação continuava sendo o grande desafio, já que não garantia o acesso e permanência e não conseguia diminuir a distância entre o que está garantido na legislação e as ações postas em prática.

Neste momento não tive a sensibilidade de perceber que o problema era mais complexo, como discutir essas questões normativas com os povos indígenas se não educa-los para a participação social, para que eles lutassem pelos seus direitos e pelo reconhecimento das suas diversidades.

Alguns outros dispositivos fizeram parte da trajetória histórica dos direitos educacionais dos povos indígenas. A título de registro, indicamos a Portaria do Ministério da Educação n.º 1.062, de 30 de outubro de 2013, que instituiu o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais, o qual tem como objetivo:

Proteger e promover os direitos dos povos indígenas à Educação, por meio do fortalecimento dos Territórios Etnoeducacionais, reconhecendo e valorizando a diversidade sociocultural e linguística, a autonomia e o protagonismo desses povos, conforme estabelecido na Constituição Federal (Brasil, 2013, p. 2).

O fortalecimento educacional e cultural avança à medida que se vislumbra a necessidade de ampliação do acesso à escolarização. Pensando em mais um degrau que precisa ser vencido, em 2014, o Plano Nacional de Educação (2014–2024) inovou instituindo em suas metas o atendimento infantil para as comunidades indígenas, a interação entre escola e ambiente comunitário e a oferta de ensino fundamental para as populações do campo, indígenas e quilombolas nas próprias comunidades, ou seja, a Educação deverá ser ofertada dentro das escolas das comunidades (Brasil, 2014). No entanto, como elucida Coelho (2011, p. 15),

O número de escolas conduzidas pela comunidade indígena ainda é reduzido, porém, já nos permite visualizar o surgimento de um novo cenário na Educação dessa população. Os seus saberes, suas práticas educativas, os conteúdos e os espaços diferenciados são reconhecidos politicamente como componente necessário das instituições que atendem a essa população. O direito à Educação diferenciada dos povos indígenas é garantido em muitos documentos oficiais contemporâneos, mas a efetivação deste direito tem enfrentado tensões e obstáculos diversos.

Em meio ao período de execução do Plano Nacional de Educação, iniciou-se em 2016, ainda no governo Dilma Rousseff, uma mobilização para a realização da II CONEEI. No mesmo ano, com a queda da presidente petista, Michel Temer assumiu o poder e uma série de reformas começou a acontecer.

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

O documento detalha a realidade das escolas indígenas presentes no Brasil inteiro e apresenta uma proposta pedagógica diferenciada de consolidação dos direitos dos povos indígenas para crianças e adolescentes que estão neste contexto (Brasil, 2018). Nesse sentido, trouxe deliberações conforme o *ranking* de prioridades votadas durante as etapas estaduais e regionais e, por fim, na etapa final nacional.

Primeiramente, o documento elenca 25 propostas aprovadas e priorizadas, dentre elas destacam-se: “[...] leis para a criação das categorias de Escola Indígena e Professor Indígena [...]” (BRASIL, 2018) — tais categorias afetam a maneira como os financiamentos serão destinados, bem como a valorização no processo de seleção dos docentes. Ainda, o documento prioriza a criação de “[...] sistemas próprio de ensino [...] que] assegurem a implantação da Política dos Territórios Etnoeducacionais” (Brasil, 2018), de modo a resguardar a participação dos povos indígenas na formulação e implementação dessa política; menciona a necessidade de:

[...] a) construção, reforma e ampliação da estrutura física das escolas indígenas, com consulta prévia às comunidades sobre os projetos arquitetônicos adequados à identidade cultural e à realidade geográfica de cada povo indígena, equipando-as com mobiliário e materiais apropriados,

conforme preconiza a legislação da Educação Escolar Indígena, prevendo o controle social na elaboração e acompanhamento em todas as fases da execução; b) o transporte escolar (fluvial, terrestre e aéreo) para estudantes, professores(as) e gestores, adequado às diferentes realidades geográficas, às demandas pedagógicas e aos calendários específicos e diferenciados; c) a alimentação escolar, com gestão eficiente [...] (Brasil, 2018).

Essas problematizações são decorrentes da incoerência encontrada entre as políticas e os contextos escolares indígenas, e se fazem necessárias para garantir o acesso, o ensino e a aprendizagem aos escolares indígenas (Baniwa, 2019).

Assim, o documento propõe que “[...] o MEC assegure e amplie a Ação Saberes Indígenas” e que leve em consideração as tradições e culturas transmitidas pela oralidade. E, para tanto, indica a necessidade de “[...] materiais didáticos e paradidáticos específicos [...] interculturais, bilíngues, multilíngues e adequados às diferentes etapas e modalidades de ensino” (Brasil, 2018). Os propósitos para a promoção de uma Educação diferenciada requerem a criação de um “Fundo de Financiamento Específico para a Educação Escolar Indígena” e de “Secretarias, Coordenadorias e Conselhos”, com espaços de representação de pessoas indígenas na gestão em todas as instâncias (Brasil, 2018).

Esse documento delibera para que “[...] a União, os Estados e os Municípios regulamentem o reconhecimento do notório saber indígena e promovam a contratação remunerada de sábios(as) e anciãos(ãs) como formadores” (Brasil, 2018). Essa medida torna-se estritamente essencial para a continuação da cultura tradicional do conhecimento e dos saberes dos povos indígenas e a valorização da ancestralidade. Assegura também

[...] a oferta de Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas escolas indígenas, independentemente do número de alunos, assegurando a valorização das línguas e dos conhecimentos dos povos indígenas, bem como calendários e currículos específicos, recursos humanos e financeiros, estruturas físicas, equipamentos e materiais didáticos necessários (Brasil, 2018).

Essa fundamentação é válida sob a premissa de que muitos sujeitos indígenas não tiveram a oportunidade de acessar a Educação na sua fase adequada e, por isso, a necessidade da garantia do direito à Educação para todos (Baniwa, 2019).

O documento ainda aponta a apropriação da “[...] valorização das culturas, histórias e línguas indígenas nos currículos dos cursos de graduação e de pós-graduação”, com a finalidade de garantir a erradicação do preconceito e das discriminações raciais, bem como ampliar o conhecimento da visão do colonizado sobre suas identidades (Brasil, 2018). Direciona que “[...]”

o MEC e demais órgãos responsáveis pela educação garantam o acesso às novas tecnologias”, levando em consideração que as escolas indígenas precisam estar devidamente preparadas, com acesso à internet, laboratórios científicos e de informática, para receber o estudante e garantir qualidade de ensino tecnológico. Por fim, solicita a criação de “[...] um sistema de avaliação da oferta da Educação Escolar Indígena” (Brasil, 2018), visto que o sistema de avaliação geral não consegue mensurar a Educação Escolar Indígena, por não utilizar mecanismos próprios e adequados às diretrizes educacionais indígenas conforme as normas legais.

Da análise de conjunto dos documentos referentes à Educação Escolar Indígena, aduzimos que, embora todos os dispositivos estejam ancorados com base na nossa lei maior, apresentando os aspectos socioculturais das comunidades indígenas do Brasil, as necessidades dos povos tradicionais nem sempre são atendidas (Silva, 2014; Baniwa, 2019; Coelho, 2019), devido ao fantasma da colonialidade do poder (Quijano, 2005), que se encontra enraizado nos escalões do sistema democrático de direito.

Apesar da representação da comunidade indígena ser fortemente reivindicada, pouco se ouve, nem se garantem os preceitos fundamentais, o que demonstra o processo de invisibilização desse grupo, deixado como uma mancha segregadora que se espalha ainda no decorrer dos séculos (Maldonado-Torres, 2006). Por isso, é essencial lembrar que “[...] o trabalho diante da diversidade se inicia no reconhecimento das diferenças, com a consideração *sine qua non* da igualdade de direitos” (Pereira; Pestana; Kassar, 2021, p. 31).

Para além dos dispositivos relacionados à Educação Escolar Indígena, as insurgências de outros grupos vulneráveis também despontavam clamando por segurança jurídica. Assim, na sequência, iremos abordar o direito à Educação das pessoas com deficiência, seus movimentos, suas lutas e conquistas na Educação brasileira.

4.3 Direito fundamental à Educação Especial

Igualmente aos movimentos indigenistas, a luta das pessoas com deficiência resulta em movimentos sociais que buscam o reconhecimento de sua cidadania e a participação social.

O conceito de “pessoa com deficiência” vem garantir aos sujeitos seus direitos, uma vez que, consoante os ensinamentos de Dallari (2004, p. 37), “[...] para que um ser humano tenha direitos e para que possa exercer esses direitos, é indispensável que seja tratado e conhecido como pessoa”. Assim, a nomenclatura “pessoa com deficiência” rompe com a noção de um indivíduo visto apenas pelo assistencialismo e avança para uma concepção cidadã na luta por

direitos, dentre eles a luta por uma Educação Especial com base na dignidade da pessoa humana (Coimbra Neto; Nozu, 2019).

No bojo das lutas, a Constituição Federal é consagrada como marco para a democracia. A chamada Constituição Cidadã garantiu que a voz do povo, das instituições e de pesquisadores da área resultassem em um texto constitucional que exalasse um pouco mais de esperança aos sujeitos com deficiência.

A norma apresentou a garantia de igualdade a todos os brasileiros em seu artigo 5º, no qual afirma: “[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (Brasil, 1988). Elencou nesse mesmo artigo direitos fundamentais que se baseiam na construção de reconhecimento da luta permanente contra a exploração e a exclusão.

A Constituição Federal de 1988 inovou ao retirar a previsão da Educação da pessoa com deficiência na área da Assisitência Social e realocá-la no campo da Educação. Além das previsões universais quanto ao direito à Educação, com “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988), a Constituição Federal garante, no artigo 208, inciso III, “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). Conforme Nozu (2013, p. 94), “[...] as interpretações de alguns termos-chave desse dispositivo, sobretudo do advérbio *preferencialmente*, possibilitou, nos últimos anos, a produção de diversos significados e interpretações das políticas e práticas no campo da educação especial”.

Atualmente, o atendimento educacional especializado (AEE) é compreendido como um suporte para a escolarização dos estudantes da Educação Especial no contexto das escolas comuns (Agrelos, 2021). Nesse sentido, defendemos que estar no espaço escolar é um direito de todos os cidadãos brasileiros, pois, conforme o princípio que rege a Educação inclusiva, o que se propõe é um ensino de qualidade, equitativo e com a valorização da diversidade (Silva, 2014).

Além da garantia de acesso e permanência, o Estado deve atender aos estudantes em suas especificidades, cabendo aos pais o dever de matriculá-los na rede regular de ensino e acompanhá-los em seu pleno desenvolvimento (Brasil, 1990).

Em 1996, a Educação Especial recebeu um capítulo específico na LDB. Portanto, a Educação Especial, segundo o artigo 58, passa a ser uma modalidade de Educação Escolar “[...]”

oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996).

Já o artigo 59 prevê que os sistemas de ensino deverão assegurar aos estudantes da Educação Especial:

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

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

No ano de 2001, destacamos as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que dispõe, em seu artigo 2º, que “[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001).

O mesmo dispositivo menciona em seu artigo 3º que, na modalidade de Educação Especial, deverá haver meios subsidiados pelo sistema educacional de ensino para construir uma educação organizada e inclusiva, de modo a garantir que as necessidades educacionais dos educandos sejam atendidas. Vejamos:

Art. 3º 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.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (Brasil, 2001).

Importante mencionar que o documento retoma a Educação Especial como modalidade de ensino a fim de intensificar e dimensionar o compromisso com a inclusão escolar de estudantes da Educação Especial. Assim, o poder público, ao implantar a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, regulamenta o dever do atendimento aos alunos da Educação Especial nas classes comuns.

Essa resolução enfatiza a acessibilidade no artigo 12, dispondo que os sistemas de ensino devem assegurar:

[...] a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

§ 1º Para atender aos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das escolas existentes e condicionada a autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infra-estrutura definidos (Brasil, 2001).

Explicitamente, o foco sobre acessibilidade e Educação Especial não havia sido tratado nos dispositivos legais anteriores, sendo uma característica desse documento político-normativo, que direciona o dever do poder público de assegurar esse direito no contexto das escolas brasileiras.

Além da acessibilidade arquitetônica, o mesmo artigo 12 trata da comunicabilidade e da disponibilidade de conteúdos curriculares acessíveis para estudantes com deficiência, como vemos em seu § 2º:

[...] deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa (Brasil, 2001).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reflete o direito ao acesso, à participação e à aprendizagem, na escola comum, do PAEE — que compreende estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008) — definido pelo documento da seguinte forma:

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

O documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reitera a concepção de Educação Especial como: “[...] modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (Brasil, 2008).

Nesse sentido, para Sá e Caiado (2018, p. 401),

Com essa nova configuração da educação especial na perspectiva da educação inclusiva as pessoas com deficiência passam a ter o direito de frequentar preferencialmente o ensino regular e a garantia que os serviços da educação especial estejam disponíveis para auxiliar na sua inclusão.

O serviço central da Educação Especial indicado pela Política de 2008 é o AEE, que deve ser complementar e suplementar à escolarização dos estudantes da Educação Especial (Brasil, 2008).

Nozu (2013, p. 18) entende o AEE “[...] como uma estratégia diferenciada visando assegurar, no contexto brasileiro atual, o direito à inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns”.

Para Agrelos, Ribeiro e Nozu (2021, p. 129),

A preocupação, neste sentido, encontra-se não só no acesso, mas na permanência escolar do PAEE. Para tanto, elencam-se objetivos de monitoramento e acompanhamento desses estudantes, os quais devem ser articulados com programas para combater casos de preconceito, discriminação e violência, eliminar barreiras atitudinais, comportamentais e pedagógicas, visando condições adequadas para o sucesso da escolarização.

Entretanto, Silva e Bruno (2016, 2018) indicam que há várias barreiras socioculturais e linguísticas para os escolares com deficiência, uma vez que nas instituições de ensino não existe

acessibilidade arquitetônica. Ainda, há fragilidade de articulação entre o trabalho pedagógico, o AEE e a sala de aula comum (Nozu, 2013, 2017).

As dificuldades apresentadas são inúmeras, dentre elas podemos citar que o AEE não corresponde à interculturalidade na sua totalidade como proposta educativa. Também, segundo Alencastro e Silva (2021), a maioria das escolas não fornece materiais e recursos adequados para os estudantes da Educação Especial.

Para estabelecer protocolos de AEE, o MEC, via CEB/CNE, por meio da Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009, instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial. Nelas, já no artigo 1º, indica-se que os sistemas de ensino:

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

A mesma resolução institui no artigo 2º que “O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (Brasil, 2009b).

A prioridade é que o AEE seja realizado no espaço das salas de recursos multifuncionais (SRMs), no contraturno da escolarização. Entretanto, as pesquisas tem advertido que o modelo de AEE em SRMs não atende a muitas realidades educacionais, sobretudo das escolas dos campos, das águas e das florestas (Nozu, 2017, 2023; Nozu; Sá; Damasceno, 2019).

No contexto indígena, Coelho (2019, p. 117) relata que:

[...] [quando] questionamos o diretor escolar sobre a oferta e acesso desses estudantes surdos ao atendimento educacional especializado, ele diz não saber da existência desse serviço, e afirma que os estudantes não frequentam a sala de recursos da cidade, e que participam com muita dificuldade das atividades regulares da escola. No cotidiano escolar, os estudantes também não são atendidos por nenhum profissional específico, além dos professores que atuam na sala de aula.

A mesma pesquisadora aponta que, em algumas escolas, o AEE: é ofertado em sala improvisada (apesar de a Resolução n.º 4/2009 prever que as escolas contemplem em seu projeto político-pedagógico a oferta do AEE em SRMs, em espaço apropriado, com materiais

e mobiliários específicos); ocorre no mesmo turno da escolarização (embora não seja substitutivo da escolarização); e, em outras vezes, é exigido do aluno apenas a matrícula, e não a frequência escolar (Coelho, 2019).

Nesse sentido, as políticas continuam excludentes, por não considerarem os contextos educacionais complexos em que o AEE será ofertado. Na mesma direção, Silva (2014) problematiza que a realidade do AEE não corresponde às previsões dos textos político-normativos, tornando os contextos da Educação Especial excludentes.

Em 17 de novembro de 2011, o Decreto n.º 7.611, revogou o Decreto n.º 6.571, de 2008. O Decreto n.º 7.611/2011 visa atender aos estudantes da Educação Especial e impõe, no artigo 1º, o dever do Estado de assegurar um sistema educacional inclusivo, o aprendizado ao longo da vida, a não discriminação, a garantia de um ensino gratuito que atenda às necessidades dos educandos conforme suas especificidades, com apoio necessário, de modo a facilitar seu aprendizado e desenvolvimento social e acadêmico (Brasil, 2011).

O artigo 2º do referido decreto impulsiona uma Educação Especial que promova a eliminação de barreiras que possam dificultar o desenvolvimento do aluno no decorrer do processo de escolarização (Brasil, 2011). O artigo ainda menciona que o AEE deve ser ofertado em SRMs, definidas como “[...] ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (Brasil, 2011, art. 5º, § 3º). Destarte, os incisos I e II do artigo 2º demonstram o caráter complementar e suplementar do AEE (Brasil, 2011). Nesse sentido, os serviços prestados na SRMs devem ser:

- I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011).

Importa salientar que esses requisitos, muitas vezes, não são respeitados levando em conta os contextos em que são inseridos. Coelho (2019) explica que, em escolas indígenas, muitos estudantes recebiam o AEE durante o mesmo período do ensino comum. Ainda, na maioria das escolas indígenas sequer existem as SRMs que a política prevê (Nozu; Sá; Damasceno, 2019; Ribeiro, 2020).

De volta ao Decreto n.º 7.611/2011, seus objetivos são elencados no artigo 3º:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades

individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011).

Pesquisas evidenciam que o AEE não se materializa de maneira plena como determina o artigo 3º, já que, em muitos contextos, os serviços de apoio não são prestados por profissionais especializados (Portela, 2019; Silva, 2014). Ainda, nos contextos estudados por Silva (2014), a falta de recursos didáticos e pedagógicos era alarmante, e a maioria do alunado praticava as atividades do AEE em salas de informática, porém os recursos tecnológicos eram escassos, como o acesso à *internet*, o que dificultava os modos de ensinar. Silva (2014, p. 155-156) também sintetiza que:

[...] as professoras desempenham suas tarefas no AEE sozinhas e precisam ser insistentes com os professores da sala comum para que tomem conhecimento das necessidades dos alunos atendidos. A principal dificuldade relatada pelas professoras do AEE deve-se à articulação entre professor da classe comum e o professor do AEE quanto ao trabalho conjunto e ao planejamento curricular do aluno.

Conforme Anache e Nantes (2021), para incluir é necessário que a escola se atente e crie condições para atender à demanda existente, no sentido de adequar os currículos para que sejam cada vez mais inclusivos de acordo com a realidade escolar e com os documentos político-normativos.

Anastácio (2023, p. 109), em pesquisa recente, dispõe a defasagem e o descaso do poder público no contexto da inclusão. Assim assevera:

[...] para a urgência do poder público em rever os contextos materiais das instituições investigadas, tanto relacionado à estrutura física quanto aos recursos materiais específicos para alunos PAEE, o que ocasiona na dificuldade de atuações políticas de gestores e professores que por vezes acabam sendo responsabilizados pela confecção e pelos custos de materiais pedagógicos na busca pela efetivação da inclusão.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (2014–2024) é publicado conforme Lei n.º 13.005/2014 e tem traçado em seu plano decenal 20 metas, dentre as quais fomenta a escolarização dos estudantes da Educação Especial e a construção de um sistema educacional inclusivo. A meta 4 é direcionada para o PAEE, no sentido de:

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

A meta ainda enseja implementar, durante os 10 anos de Plano Nacional de Educação, a oferta de formação continuada para profissionais do AEE (Brasil, 2014). Além da formação de todos os professores e gestores, entendemos que há questões importantes, como o fortalecimento de espaços escolares que apoiem e favoreçam a escolarização nas classes comuns, com relações colaborativas e responsabilidades compartilhadas (Silva, 2014; Venere, 2005; Coelho, 2019; Portela, 2019; Nozu *et al.*, 2020).

Ressaltamos que o princípio da Educação Inclusiva ainda é um desafio que enseja investimentos multifacetados. Apesar da resistência hegemônica em lidar com a diversidade, as escolas precisam despender esforços à medida que necessitam incluir os escolares com deficiência, e, desse modo, devem atentar-se para a reconstrução de um espaço educativo não excludente. Não obstante as inúmeras barreiras encontradas no ensino público, é preciso interpretar os direcionamentos do Plano Nacional de Educação a cada contexto, de maneira a garantir uma Educação para todos (Silva, 2014).

Para o gozo dos direitos fundamentais da pessoa com deficiência, foi editada em 5 de julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), a qual reforçou de maneira privilegiada os direitos e liberdades das pessoas com deficiência. Entre as principais mudanças — conclamando direitos humanos elencados no âmbito internacional e que passam a figurar como fundamentais — destacam-se: “saúde”, “vida”, “moradia”, “trabalho”, “educação”, “cultura”, “transporte” e mobilidade”, bem como “comunicação” e “acesso à tecnologia” (Brasil, 2015).

Em meio a tantos direitos importantes, o artigo 2º da LBI adota, inspirada na Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006), o termo “pessoa com deficiência” (Brasil, 2015). A nova terminologia ressignifica o conceito de deficiência como produto de interações entre as pessoas com deficiência e as barreiras sociais. É a partir deste documento que, no Brasil, aqueles antes compreendidos como incapazes, não dotados de discernimento e autonomia, passam a ter direitos para exercer plenamente seus atos na vida civil em convivência com os demais membros da sociedade (Portela, 2019).

No que diz respeito ao direito à Educação da pessoa com deficiência, a LBI, em seu artigo 28, dialoga com preceitos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

Educação Inclusiva (2008) e com o Plano Nacional de Educação (2014–2024) para frisar o dever do poder público de proporcionar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. Ainda, prevê a aprendizagem ao longo da vida, resguarda a necessidade de acessibilidade e a articulação intersetorial a fim de garantir a inclusão (Brasil, 2015).

A LBI reconhece o direito à diferença como premissa fundamental para superar as barreiras existentes na sociedade, as quais produzem reflexos no âmbito educacional. Assim, podemos notar que o documento transpõe para a cultura brasileira o que a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência previa, buscando garantir espaços e políticas inclusivas e acessíveis. Conforme Nozu (2017, p. 59), “[...] a Lei de Inclusão reforça as especificidades das pessoas com deficiência e indica a eliminação das barreiras e criação de estratégias para assegurar, em condições de igualdade, o gozo de direitos e a promoção da inclusão social e da cidadania da pessoa com deficiência”. Contudo, as oportunidades em igualdade de condições para as pessoas com deficiência ainda é um dever, tanto é que a expressão “condições de igualdade” é mencionada 28 vezes no documento .

Ao analisarmos os documentos norteadores do direito à Educação Especial, percebemos o direcionamento para a escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na sala de aula comum, com garantia de AEE, sobretudo no formato de SRMs (Nozu, 2017). Nesse processo, urge atuar na remoção de barreiras e na promoção de acessibilidade, com vistas à construção de um sistema educacional inclusivo.

A transversalidade da Educação Especial nas demais modalidades de ensino vem sendo debatida, a partir da perspectiva da Educação Inclusiva, para os povos dos campos, das águas e das florestas (Nozu, 2023). Particularmente quanto aos sujeitos indígenas que são PAEE, verificamos que a pauta é reconhecida como uma demanda singular e específica (Bruno; Sá; Souza, 2021). E é desse grupo duplamente vulnerabilizado que trataremos na seção a seguir.

4.4 Interfaces da Educação Escolar Indígena e da Educação Especial: à guisa de construções

Nesta seção buscamos construir pontes de diálogo entre os documentos político-normativos brasileiros da Educação Escolar Indígena e da Educação Especial. Acerca destas construções, elucidamos as palavras de Sá (2015, p. 119):

No campo das políticas educacionais, torna-se imprescindível discutir a interface da educação especial na educação escolar indígena, pois hoje as legislações abriram a possibilidade para as escolas indígenas valorizarem suas línguas, saberes e tradições indígenas, deixando de se restringir a um instrumento de imposição dos valores culturais da sociedade nacional. Assim, torna-se necessário discutir a educação especial com uma modalidade de ensino da educação escolar indígena, para isso os saberes indígenas e ocidental deverão dialogar na busca de alternativas.

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

Assim, o binômio igualdade e diferença deve agir nas políticas públicas da Educação como um divisor de águas, no qual se alcance uma sociedade cada vez mais justa, para que os indivíduos possam exercer livremente suas convicções no ambiente escolar, que concretize aos educandos indígenas da Educação Especial um ambiente fundado nas garantias constitucionais, conforme suas peculiaridades, para que se sintam parte essencial da comunidade escolar em que estão inseridos.

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

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

Portanto, os documentos político-normativos constituem importante objeto de análise, visto que é por meio deles que o sujeito é reconhecido e exerce sua cidadania de forma plena e digna. Quando a legislação não é revestida de identidade, pouco representará o sujeito, pois são os discursos inseridos nos documentos que revelam sua intencionalidade de contribuir para decolonizar o pensamento colonial, ou contribuir para que esse efeito colonizador não desapareça tão rapidamente.

Defendemos que as identidades plurais e as necessidades específicas estejam expressas nos documentos político-normativos como meio de atender aos estudantes indígenas com deficiência. Como disciplina Quijano (2005), a colonialidade faz com que as identidades sejam

esquecidas e que as pessoas não se reconheçam como iguais, uma crueldade do discurso hegemônico que omite, muitas vezes, o modo de ser, de viver e de se fortalecer do outro no mundo.

Diante disso, é oportuno rememorar que, embora alguns documentos político-normativos tenham contado com a participação dos povos indígenas e de pessoas com deficiência (como é o caso da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, que veio influenciar o Estatuto da Pessoa com Deficiência no Brasil, também a nossa Constituição Federal, a I e a II CONEEI), somente três documentos nacionais tratam, de forma explícita, das interfaces Educação Escolar Indígena e Educação Especial.

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

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

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

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

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

indígenas, enfatizando a atenção em relação às diferenças socioculturais.

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

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

Essa Política já apresenta avanços, uma vez que reconhece a existência de pessoas indígenas com deficiência e que já estão frequentando as escolas indígenas brasileiras, conforme dados estatísticos do Censo Escolar (Sá, 2015; Ribeiro, 2020; Sá; Ribeiro; Gonçalves, 2023). Porém, como problematizam Sá, Ribeiro e Gonçalves (2023, p. 15),

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

Por sua vez, o Parecer CNE/CBE n.º 13, de 10 de maio de 2012, dispõe sobre os entraves da Educação Especial na Educação Escolar Indígena:

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

Notamos que os desafios dos estudantes indígenas com deficiência são inúmeros, e que a realidade vivenciada restringe o direito ao acesso e à permanência na escola. Sobre este aspecto, Ribeiro (2020, p. 253) aponta que:

[...] mesmo com as políticas garantindo a inclusão escolar do PAEE que vive no campo, esses sujeitos ainda transitam em contextos de marginalização e invisibilização. A falta de condições de acesso e permanência, como estrutura física, atendimentos de Educação Especial, materiais, transporte e

profissionais tendem a restringir o direito à Educação e à inclusão escolar desses estudantes. Essa conjuntura pode ser ainda mais precária em regiões de fronteira, onde o fluxo e a intensidade de trocas entre diferentes culturas, múltiplas identidades, tornam maior o desafio de uma proposta de Educação do Campo atenta às diferenças socioculturais dessas variadas populações.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, de 2012, focam a Educação Especial em seu artigo 11. Sobre a oferta do AEE, o *caput* deste artigo chama a atenção para que os estudantes indígenas da Educação Especial tenham “[...] o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica nas escolas indígenas, por meio da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE)” (Brasil, 2012b).

No entanto, as pesquisas de Sá (2011), Lima (2011), Sousa (2013) e Silva (2014) revelam a maneira como o AEE nas escolas indígenas é voltado para uma Educação nãoindígena. Assim, percebemos que, mesmo com previsões legais, a Educação continua propagando a colonialidade (Quijano, 2005).

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

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

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

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

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

O caminho em direção às escolas visitadas não é asfaltado, o que dificulta o acesso dos alunos. Não foram constatados, em nenhuma escola, mecanismos

de acessibilidade arquitetônica e urbanística para os alunos com alguma deficiência. Não existem instalações, equipamentos e mobiliários que eliminem as barreiras de locomoção. As escolas, de uma forma geral, mostram inadequação dos espaços e, como informa Costa de Sousa, “[...] pouca preocupação com as questões ambientais e eliminação das barreiras físicas que permitam às pessoas com restrição na locomoção de irem e virem com segurança” (2013, p. 68). Nas SRMs também faltam materiais pedagógicos, equipamentos, recursos e mobiliários adequados às deficiências (Silva, 2014, p. 122-123).

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

§ 3º No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido por meio da utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a Língua Brasileira de Sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa e da língua indígena, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso voltada à garantia da Educação de qualidade sociocultural como um direito dos povos indígenas.

§ 4º Para que o direito à aprendizagem dos estudantes indígenas da Educação Especial seja assegurado, é necessário também que as instituições de pesquisa desenvolvam estudos com o objetivo de identificar e aprimorar a Língua Brasileira de Sinais ou outros sistemas de comunicação próprios utilizados entre pessoas surdas indígenas em suas respectivas comunidades (Brasil, 2012b).

Silva (2014) alega que, em algumas escolas indígenas, a maioria dos professores é falante da língua materna, o que gera uma perda de memória cultural, afinal, a língua representa a cultura de um povo, sendo fundamental para promover a diversidade cultural e linguística. Desse modo, o “[...] português precisa ser considerado como segunda língua nas escolas indígenas, para garantir um ensino bi/multilíngue” (Silva, 2014, p. 122). E Nozu (2023, p. 53) tensiona: “[...] e os indígenas surdos, cuja língua materna não é a língua portuguesa?”. Nesse caso, a Língua Brasileira de Sinais seria a mais adequada?

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

§ 5º Na identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes indígenas, além da experiência dos professores indígenas, da opinião da

família, das questões culturais, a escola indígena deve contar com assessoramento técnico especializado e o apoio da equipe responsável pela Educação Especial em parceria com as instâncias administrativas da Educação Escolar Indígena nos sistemas de ensino (Brasil, 2012b).

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

O parágrafo 6º do artigo 11 das Diretrizes indica que “[...] o atendimento educacional especializado na Educação Escolar Indígena deve assegurar a igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão com sucesso dos estudantes que demandam esse atendimento” (Brasil, 2012b, p. 5). Infelizmente, a garantia de acesso e permanência não é fato para todos os escolares indígenas, haja vista que a Educação Escolar Indígena com interface na Educação Especial tem enfrentado muitas demandas, principalmente nas barreiras existentes na sociedade, o que impossibilita o desenvolvimento do estudante indígena que necessita do AEE (Silva, 2014; Sá, 2015; Coelho, 2019; Ribeiro, 2020).

No que diz respeito às interfaces, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica são um dos documentos mais essenciais para a desconstrução do pensamento colonial. Tendo em vista que este documento resulta do compromisso do Estado brasileiro de resguardar a dignidade das pessoas indígenas com deficiência, as Diretrizes ressaltam as diversas necessidades específicas e diferenciadas desse grupo heterogêneo.

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

De modo mais específico, em sua meta 4, o Plano dispõe sobre dois aspectos das interfaces da Educação Escolar Indígena e da Educação Especial: a implantação de SRMs e a

formação de professores. *In verbis*: “[...] 4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas” (Brasil, 2014).

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

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

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

As Deliberações Priorizadas na II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena é o quarto documento, e mais atual, nas interfaces, debatido há pouco mais de cinco anos. Este documento representa a voz dos povos indígenas do Brasil, pois suas deliberações passaram por consultas aos representantes dos povos indígenas em diversos níveis (municipais, regionais e nacionais) a fim de construir políticas orientadoras que direcionam para uma Educação Inclusiva com respaldo nos princípios da Educação Escolar Indígena. Dentre as 25 propostas aprovadas e priorizadas, a 20ª contempla as interfaces da Educação Escolar Indígena com a Educação Especial, de modo que disciplina:

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

Diante desta constatação, é possível evidenciar a preocupação dos indígenas em proporcionar aos escolares com deficiência uma Educação que se relacione com a realidade local, proporcione a derrubada de barreiras hegemônicas, mediante o princípio basilar de uma Educação escolar comunitária.

Dessas Deliberações Priorizadas (Brasil, 2018), destacamos cinco pontos. O primeiro é a previsão de “[...] oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com a contratação de professor(a) indígena auxiliar” (Brasil, 2018), que avança ao considerar a realização deste serviço com a presença de um professor indígena como auxiliar, garantindo, assim, o direito do professor indígena a ocupar os espaços na própria comunidade, para assegurar a cultura, a língua e os saberes, bem como a confecção de material didático apropriado à comunidade. Ainda, o mesmo documento prevê autonomia para que a gestão também seja composta de profissionais indígenas, a fim de gerar uma educação identitária e decolonial. Trata-se de importante previsão para as mediações culturais e didático-pedagógicas para o AEE no contexto da Educação Escolar Indígena, sobretudo pelo fato de que as pesquisas têm revelado que os professores que atuam nesse serviço não são indígenas (Sousa, 2013; Belo, 2014; Silva, 2014; Portela, 2019).

O segundo ponto é a previsão de “[...] apoio de equipes pedagógicas multiprofissionais nas escolas indígenas” (Brasil, 2018), tendo em vista a complexidade das interfaces, cujo olhar pedagógico plural e intercultural mostra-se como uma potência para favorecer o processo de escolarização de indígenas com deficiência, almejando que os entes federados unam esforços para a contratação desses profissionais com ensino superior e que estes sejam indígenas.

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

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

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

indígenas.

É possível evidenciar a recenticidade das interfaces Educação Escolar Indígena e Educação Especial nos documentos político-normativos brasileiros na área da Educação. Trata-se de uma produção relevante, a fim de contribuir para o melhoramento das políticas públicas de Educação, afinal “a história é construção” (François, 2006, p. 13).

Nessa construção, é importante nos atentarmos para as lacunas existentes tanto nos documentos político-normativos da Educação Escolar Indígena quanto nos da Educação Especial, bem como das interfaces. Quando confrontados com as pesquisas empíricas que tratam da temática, é possível verificar que a garantia da escolarização aos estudantes indígenas com deficiência possui muitas arestas deslocadas das realidades das comunidades. Portanto, é preciso aprender que:

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

Nessa direção, o professor Bruno Ferreira Kaingang (1997) demonstra quão árdua tem sido uma política que represente a interculturalidade indígena, bem como o papel da escola no contexto da comunidade. Porém, os povos indígenas, para garantir participação nas arenas públicas, estão reivindicando seu pertencimento não só no “chão da escola”, nos territórios étnicoeducacionais, mas também nos textos das políticas educacionais.

O caminho percorrido pelos povos indígenas para garantir uma educação escolar diferenciada foi, com muitas lutas, balizando com resistência os riscos dos retrocessos. Por esse motivo, torna-se fundamental a abertura de espaços para se discutir a educação especial no contexto da educação escolar indígena para elaboração de uma Política de Educação Especial construída em conjunto com os diferentes povos indígenas, cada qual com as suas especificidades, tradições, crenças e singularidades a serem reconhecidas.

Os cenários do direito fundamental à Educação Escolar Indígena e à Educação Especial têm-se constituído buscando promessas de igualdade, diferença e justiça social, contemplando um rearranjo político-normativo inspirado nos ditames internacionais, discursando para que políticas integracionistas possam tornar-se inclusivas. No entanto, as tendências são balizadas

pelo que a realidade nos apresenta: “[...] na prática essa interface ainda não acontece, pois as crianças indígenas com deficiência não têm acesso aos atendimentos oferecidos pela Educação especial” (Sá, 2015, p. 141).

Deste modo, ao confrontarmos os textos com as pesquisas empíricas das interfaces, verificamos que as lutas das famílias de estudantes indígenas com deficiência são diárias. A formação de professores indígenas com respeito aos ditames legais ainda não acontece. A falta de interesse político é notória, e a denúncia por meio das pesquisas científicas estão cada vez mais crescentes. A preocupação com esse público duplamente vulnerabilizado começa a ganhar força com a junção da política, da família, da comunidade e da universidade.

Em suma, acreditamos que, apesar das trajetórias da Educação Escolar Indígena e da Educação Especial terem críticos momentos de subalternização e exclusão, é necessário, como nos ensina Walsh (2007, p. 9), “[...] assumir esta tarefa [que] implica um trabalho decolonial dirigido a tirar as correntes e superar a escravização das mentes (como diziam Zapata Olivella e Malcolm X); a desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade”. Dessa forma, talvez possamos aperfeiçoar os documentos político-normativos acerca das interfaces da Educação Escolar Indígena e da Educação Especial de maneira epistemológica, intercultural e inclusiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o percurso desta pesquisa sobre o direito à Educação de indígenas com deficiência, trilhamos caminhos em busca de pistas para a pergunta norteadora: como tem-se movimentado a produção político-normativa sobre a escolarização de estudantes indígenas com deficiência?

A provocação nos direcionou à descrição da produção político-normativa brasileira sobre as interfaces da Educação Escolar Indígena e da Educação Especial. Frente a essa perspectiva, buscamos percorrer uma construção dialógica do objeto híbrido desta dissertação. Assim, aproximamo-nos dos Estudos Decoloniais a fim de visualizar como a colonialidade ainda está presente nas relações da sociedade, o que implica no processo educacional, principalmente quando estamos abordando sujeitos duplamente marginalizados, como é o caso dos indígenas com deficiência (Sá, 2015).

Partindo das questões enunciativas de discriminação, racismo e preconceito, tomamos por base a documentação internacional com vistas às ponderações sobre os direitos humanos dos povos indígenas e das pessoas com deficiência. Nessa movimentação, percebemos como o direito internacional ressignificou os sujeitos subalternizados, considerando a discussão sobre a diversidade humana.

A positivação dos direitos humanos na esfera internacional é de extrema relevância como um referencial ético-político, cujo objetivo é “[...] a constituição de uma ordem internacional respeitadora da dignidade humana” (Comparato, 2015, p. 246). Esse viés disseminou-se após a Segunda Guerra Mundial com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, com o intuito de garantir proteção jurídica a todo ser humano, reconhecendo a sua existência como sujeito de direitos. Após esta declaração, uma sucessão de documentos internacionais reafirmaram a importância do indivíduo ser reconhecido como pessoa e exercer seus direitos e sua dignidade, independentemente das suas condições (Comparato, 2015).

Nesse ínterim, as declarações de ordem internacional assentem os direitos humanos como universais, indivisíveis e inter-relacionados, reconhecendo, progressivamente, as particularidades de base histórica, cultural, étnica, religiosa, de gênero, etária, física, intelectual e sensorial, dentre outras.

Para apresentar o direito humano à Educação, além da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), recorreremos às Declarações de Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015). Para ilustrar as particularidades do direito humano à Educação de indígenas,

trouxemos a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002) e a Declaração das Nações Unidas sobre Direito dos Povos Indígenas (2007). Por sua vez, as especificidades do direito humano à Educação de pessoas com deficiência foi enfatizada com a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

Ainda que o direito humano à Educação tenha avançado no que diz respeito às políticas públicas sociais, notamos, muitas vezes, uma réplica de dispositivos de um documento para outro. Isso ocorre na intenção de reafirmar a importância deste direito e resguardar juridicamente suas diversas necessidades de maneira dignamente igualitária.

Os documentos sinalizam para uma Educação de qualidade, universal e equitativa. Destacamos a Convenção Internacional Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, cujo fundamento no modelo social (Carvalho, 2022) reivindica a transformação das escolas e a construção de sistemas educacionais inclusivos, com remoção de barreiras ambientais e atitudinais, que afetam o pleno exercício da cidadania dos estudantes com deficiência. Também mencionamos a Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas, que assegura o acesso a uma vida condizente com suas especificidades, como a língua, a cultura, o território, de modo a garantir uma Educação diferenciada e intercultural.

O fortalecimento do direito humano à Educação requer o compromisso dos Estados-nações. Nessa acepção, a constitucionalização dos direitos humanos aduzem à nomenclatura de direitos fundamentais. A concepção dos direitos fundamentais vem reafirmar os direitos humanos na esfera nacional, fundamentando-se na dignidade da pessoa humana como valor intrínseco aos indivíduos, expondo a necessidade de se reconhecer direitos essenciais, como a Educação, na concepção formal e material.

Para a abordagem do direito fundamental à Educação no Brasil, partimos da Constituição Federal de 1988, que garante o direito à Educação para todos, sem qualquer distinção, enfatizando o dever do Estado e da família para sua consecução. Ainda, na enunciação do direito à Educação Escolar Indígena e à Educação Especial, recorreremos aos documentos político-normativos: LDB (1996); RCNEI (1998); Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001); Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Documento Final da I Conferência de Educação Escolar Indígena (2009); Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial (2009); Decreto nº 7.611/2011; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (2012); Plano

Nacional de Educação (2014); LBI – Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015); e Deliberações Priorizadas na II Conferência de Educação Escolar Indígena (2018).

Sobre a Educação Escolar Indígena, o RCNEEI expõe que esta deve ser intercultural, comunitária, com respeito ao bi/multilinguismo, específica e diferenciada aos povos indígenas (Brasil, 1998). Por sua vez, a Educação Especial é garantida como uma modalidade de ensino a ser garantida por meio do AEE, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, contribuindo para o processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008, 2011).

No que tange às interfaces da Educação Escolar Indígena e da Educação Especial, quatro documentos nacionais fazem alusão ao direito à Educação de indígenas com deficiência: a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (2012); o Plano Nacional de Educação (2014), e as Deliberações Priorizadas na II Conferência de Educação Escolar Indígena (2018). Destas, do ponto de vista textual, as Diretrizes de 2012 e as Deliberações de 2018 são as que mais avançam ao construir possibilidades de uma Educação Especial a ser constituída a partir das diferenças socioculturais dos povos indígenas.

Os sujeitos indígenas com deficiência lutam para ter seu direito humano e fundamental à Educação. Embora os documentos tragam elementos importantes para a garantia do direito à Educação do estudante indígena com deficiência, a sensação é de que as políticas públicas precisam ser ressignificadas para os múltiplos contextos sociais e educacionais nas quais são inseridas (Silva, 2014; Sá, 2015; Coelho, 2019).

Assim, diante desse cenário, as políticas públicas são insuficientes para atender aos estudantes indígenas com deficiência, uma vez que um dos principais fatores é o descaso do poder público em âmbito nacional. Segundo Sá (2015, p. 141), na imbricação do direito à Educação Escolar Indígena e à Educação Especial há:

[...] falta de material didático elaborado conforme as especificidades culturais de cada povo; formação inicial e continuada precária dos professores; baixo investimento financeiro; ausência de incentivo financeiro para ampliação da estrutura física e do número de escolas; falta de transporte escolar; descaso na efetivação e aprimoramento das políticas educativas existentes.

Diante das dificuldades enfrentadas, é preciso reavaliar as relações de poder que permeiam a Educação brasileira por meio dos discursos que geram disputas políticas, sociais, econômicas, como forma de interesses hegemônicos de uma colonialidade que funda e

precariza a Educação de estudantes indígenas com deficiência.

Nessa direção, é preciso evitar que o processo de colonização e exclusão se perpetue na escolarização dos estudantes indígenas com deficiência, por conta de suas diferenças socioculturais e necessidades educacionais específicas (Nozu, 2017).

Portanto, os trabalhos voltados para a política educacional dos povos indígenas com deficiência devem ser pautados como “[...] ferramenta escolar para participação social e luta por melhores condições de vida e reconhecimento da diversidade” (Sá, 2015, p. 142); para que possamos decolonizar o saber, desconstruir o poder do colonizador sobre os grupos minoritários (Walsh, 2013). Talvez assim, com “[...] uma discussão anti-colonial, anti-racista, anti-capacitista e contra-hegemônica”, seja possível a emergência de uma Educação Especial Indígena (Nozu, 2023, p. 53).

Nesse processo, ao enunciar o direito à Educação de estudantes indígenas com deficiência, é preciso reafirmar o direito como “[...] uma luta permanente: lutas para conquistar/positivar direitos, lutas para efetivar/concretizar direitos, lutas para ampliar direitos, lutas para não regredir com direitos alcançados” (Nozu, 2020, p. 90).

Tais provocações são explicitadas no intuito de desassossegar não só esta pesquisadora, mas todos os cidadãos que lutam pela garantia do direito humano e fundamental à Educação dos povos indígenas, em específico daqueles com deficiência. O caminho é buscarmos respeitar e valorizar as diferenças, promovendo políticas públicas coerentes com os diversos contextos educacionais brasileiros e que assegurem o diálogo intercultural e a eliminação de barreiras arquitetônicas, materiais, humanas, didático-pedagógicas e atitudinais.

Este é o papel das pesquisas: disseminar o conhecimento científico, ampliar os debates e formular denúncias que comprovem o descaso do poder público no que tange ao direito humano e fundamental à Educação de indígenas com deficiência. Para tanto, é primordial que se ouçam mais os sujeitos indígenas com deficiência.

Fica então o desafio da inclusão suscitado pela II CONEEI, por meio das Diretrizes Priorizadas, e de suas 25 propostas, as quais, neste estudo, apenas uma delas foi explorada, constituindo material riquíssimo e atualizado para o enfrentamento por uma Educação decolonial. Assim, resta-nos indicar que os novos documentos político-normativos sejam pautados nessas propostas, que podem tornar-se parte de um novo avanço, um Plano Nacional de Educação Escolar Indígena, como forma jurídica de implementação das propostas, pois foram formuladas a partir de um diagnóstico das vozes de seus protagonistas — os próprios indígenas — e têm potencial para contribuir significativamente com a Educação nacional dos

sujeitos indígenas com deficiência.

REFERÊNCIAS

- ABREU, R. Patrimonialização das diferenças e os novos sujeitos de direito coletivo no Brasil. *In: TARDY, C.; DODEBEI, V. (org.). Memória e novos patrimônios*. Marseille, FR: Open Edition, 2015. p. 67-93.
- AFONSO, G. B.; MARTINS, C. C.; KATERBERG, L. P.; BECKER, T. M.; SANTOS, V. C. dos; AFONSO, Y. B. Potencialidades e fragilidades da realidade virtual imersiva na educação. **Revista Intersaberes**, v. 15, n. 34, 8 abr. 2020.
- AGRELOS, C. da S. T. **Configurações dos serviços de apoio na classe comum nas redes municipais de ensino da região da Grande Dourados**. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.
- AGRELOS, C. da S. T.; RIBEIRO, A. E.; NOZU, W. C. S. Educação especial nas redes municipais de ensino da região da Grande Dourados-MS. *In: NOZU, W. C. S.; SILVA, A. M. da; AGRELOS, C. da S. T. (org.). Pesquisas em Educação Especial em Mato Grosso do Sul*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2021. p. 127-142.
- ALENCASTRO, M. E. S.; SILVA, A. M. Escolarização do aluno com deficiência intelectual: prática dos professores de Ciências no ensino regular. *In: NOZU, W. C. S.; SILVA, A. M. da; AGRELOS, C. da S. T. (org.). Pesquisas em Educação Especial em Mato Grosso do Sul*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2021. p. 29-43.
- ALMEIDA, S. A. de; ALBUQUERQUE, F. E.; PINHO, M. J. de. Transdisciplinaridade e educação intercultural: a formação do professor indígena Apinayé em perspectiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 8, n. 4, p. 804-825, 2014.
- ANACHE, A. A.; NANTES, D. P. Inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual: as práticas pedagógicas em foco. *In: NOZU, W. C. S.; SILVA, A. M. da; AGRELOS, C. da S. T. (org.). Pesquisas em Educação Especial em Mato Grosso do Sul*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2021. p. 217-233.
- ANASTÁCIO, J. R. **Políticas de educação especial na rede municipal de ensino de Aral Moreira/MS: inclusão em escolas do campo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2023.
- ANDRADE, M. Educação como direito humano e a formação de educadores/as em direitos humanos. *In: CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (org.). Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Editora DP, 2008. p. 52-62.
- ARAÚJO; L. A. D.; COSTA FILHO, W. M. da. A Lei 13.146/2015 (o Estatuto da Pessoa com Deficiência ou a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência) e sua efetividade. **Direito e Desenvolvimento**, v. 7, n. 13, p. 12-30, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.26843/direitoedesenvolvimento.v7i13.298>. Acesso em: 23 ago. 2023.
- BALLESTRIN, L. América Latina e giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

BANIWA, G. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia, GO: ANPED, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt21_trabalhoencomendado_sem.pdf. Acesso em: 29 maio 2023.

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

BANIWA, G. L. Movimento e políticas indígenas no Brasil. **Tellus**, Campo Grande, n. 12, p. 117-126, abr. 2007.

BARRETTO, R. **Direitos Humanos**. 3. ed. rev. ampl. atual. São Paulo, SP: JusPODIVM, 2013.

BARROSO, L. R. **O direito constitucional e a efetividade de suas normas**. 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: Renovar, 2002.

BATISTA, G. C.; COSTA, M. da P. R. da; DENARI, F. E. Ações de políticas públicas da educação especial nas escolas indígenas acreanas. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 31-23, 2020.

BEAUVOIR, S. de. **Memórias de uma moça bem-comportada**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 2009.

BELO, I. D. **(Re)tomando a escola: reflexões sobre a educação escolar indígena entre os pataxós Hãhãhãe**. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

BRAGATO, F. F. **Os direitos do outro**. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2005.

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

BRASIL. **Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

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

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

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

BRASIL. **Lei n.º 14.402, de 8 de julho de 2022.** Institui o Dia dos Povos Indígenas. Brasília, DF: Presidência da República, 2022.

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

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução n.º 2, de 11** de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2001.

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

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

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

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.062, de 30 de outubro de 2013.** Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE. Brasília, DF: MEC 2013.

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

BRASIL. **Projeto de Lei n.º 5.466, de 9 de dezembro de 2019.** Institui o Dia dos Povos Indígenas. Brasília, DF: Presidência da República, 2019.

BRUNO, M. M. G.; COELHO, L. L. Discursos e Práticas na Inclusão de Índios Surdos em Escolas Diferenciadas Indígenas. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 3, p. 681-693, 2016.

BRUNO, M. M. G.; LIMA, J. M. da S. As Formas de Comunicação e de Inclusão da Criança

Kaiowá Surda na Família e na Escola: um Estudo Etnográfico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 1, p. 127-142, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100009>. Acesso em: 17 abr. 2022.

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

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

CANDAU, V. **Somos todos iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação**, [2022]. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 6 nov. 2022.

CARVALHO, C. C. **Direito à acessibilidade de estudantes com deficiência em escolas públicas**: decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

CARVALHO, J. J. de. O olhar etnográfico e a voz subalterna. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 7, n. 15, p. 107-147, jul. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/kNnShbTR3wLSWgCspyx8JBv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2022.

CASTRO, E. V. No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é. *In*: RICARDO, B.; RICARDO, F. (ed.). **Povos Indígenas no Brasil: 2001–2005**. São Paulo, SP: ISA, 2006. p. 41-49.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (coord.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global** Bogotá, CO: Siglo del Hombre: Universidad Central: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos: Pontificia Universidad Javeriana: Instituto Pensar, 2007. p. 9-23.

CLAUDE, R. P. Direito à educação e educação para os Direitos Humanos. **Sur**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 36-63, 2005.

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, 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, 2019.

COIMBRA NETO, J. P.; NOZU, W. C. S. Direitos humanos e educação da pessoa com deficiência. *In*: PEREIRA, L. M. (org.). **A Educação em direitos humanos na América**

Latina: atualidade, desafios e perspectivas. Birigui, SP: Ed. Boreal, 2019. p. 312-330.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 9. ed. São Paulo, SP: Saraiva, 2015.

D'ANGELIS, W. da R. **Como nasce e por onde se desenvolve uma tradição escrita em sociedades de tradição oral?** Campinas, SP: Editora Curt Nimuendaju, 2007.

DALLARI, D. de A. **Direitos humanos e cidadania**. 2. ed. São Paulo, SP: Ed. Moderna, 2004.

DOURADOS (MS). **Plano Municipal Decenal de Enfrentamento à Violência Contra a Criança e o Adolescente**. Dourados, MS: Prefeitura Municipal de Dourados, 2021.
Disponível em: <https://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/05/04-05-2021.pdf>.
Acesso em: 5 maio 2021.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **Revista São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 2, p.113-118, 2004.

DUSSEL, E. **Apel, Ricoeur, Rorty y la filosofía de la liberación**. Guadalajara, MX: Universidad de Guadalajara, 1992.

DUSSEL, E. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade: conferências de Frankfurt**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ESCOBAR, A. **Más alla del tercer mundo: globalización y diferencia**. Bogotá, CO: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2005.

FERRARI, A. C. M.; RAHME, M. M. F.; MIRANDA, S. A. de. A interface da Educação Especial em uma escola indígena Xakriabá: diálogos oportunos. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, p. 29-40, 2020.

FERREIRA, J. F. C. A Educação Escolar Indígena e o desenvolvimento de talentos entre os Terena: desafios e perspectivas. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-24, 2021.

FONTELES FILHO, J. M.; LUSTOSA, F. G. Inovação pedagógica, inclusão e interculturalidade na formação de professores em pedagogia e magistério indígena na Universidade Federal do Ceará. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. esp. 2, p. 1281-1300, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11644>. Acesso em: 5 nov. 2022.

FRAGA, E. Ser, saber y poder en Walter Mignolo: comunidades colonizadas y descolonización comunal. **Entramados y perspectivas**, v. 5, n. 5, p. 203-221, 2015.
Disponível em: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/entramadosyperspectivas/article/view/1491>.
Acesso em: 4 maio 2022.

FRANÇOIS, E. A fecundidade da história oral. *In*: AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. (org.) **Usos e abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora FVG, 2006. p. 3-13.

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 do Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2017.

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

GIL, A. C. **Método e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, SP: Atlas. 1999.

GOHN, M. G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 16, n. 47, 2011. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023 .

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 7. ed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2002.

GONÇALVES, L. M. C.; LAROQUE, L. F. da S. Políticas educacionais para a educação indígena: um estudo de caso de crianças indígenas Kaingang em uma escola do Vale do Taquari, Rio Grande do Sul/Brasil. **EccoS**, n. 37, p. 163-179, 2015. Disponível em:
[doi:https://doi.org/10.5585/eccos.n37.3602](https://doi.org/10.5585/eccos.n37.3602). Acesso em: 20 set. 2021. -

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, PT: Almedina, 2009. p. 41-91.

GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas do Brasil. *In*: GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília, DF: MEC, 2006. p. 39-68.

GRUPIONI, L. D. B. **Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GRUPIONI, M. D. F. **Sistema e mundo da vida tarêno: um “jardim de veredas que se bifurcam” na paisagem guianesa**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

HAWKING, S. **Minha breve história**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Intrínseca, 2013.

HERRERA FLORES, J. **A reinvenção dos direitos humanos**. Florianópolis, SC: Fundação Boiteux, 2009.

IBGE. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2012.

IBGE. **Características étnico-raciais da população: classificações e identidades**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2023. Disponível em:
<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/9718#n1/all/n2/all/n3/all/v/all/p/all/c1714/all/c2661/all/d/v4727%20,v1000093%20,v1000350%20/l/p,c1714+v+c2661,t/cfg/cod,/resultado>. Acesso em: 9 ago. 2023.

KAINANG, B. F. Autonomia das escolas indígenas: a posição dos professores índios. *In*: D'ANGELIS, W da R.; VEIGA, J. (org.). **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997. p. 203-220.

KAMBEBA, M. W. **Educação indígena**. Educapes, 2020? Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/553433/5/Poema%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Ind%C3%ADgena.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2023.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, AR: CLACSO, 2005. p. 8-23.

LEVITSKY, S.; ZIBLATT, D. **Como as democracias morrem**. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahat, 2018.

LUCIANO, G. S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília, DF: Ministério da Educação: LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf. Acesso em: 14 out. 2021.

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

MAIOR, I. M. M. L. Apresentação. *In*: RESENDE, A. P. C.; PAIVA, F. M. V. (coord.). **A convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília, DF: SEESP/CORDE/MEC, 2008. p. 20-22.

MALDONADO-TORRES, N. Pensamento crítico desde a subalteridade: os Estudos Étnicos como ciências descoloniais ou para a transformação das humanidades e das ciências sociais no século XXI. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 34, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21114>. Acesso em: 24 ago. 2022

MALDONADO-TORRES, N. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 71-114, 2008.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá, CO: Siglo del Hombre: Universidad Central: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos: Pontificia Universidad Javeriana: Instituto Pensar, 2017. p. 127-168.

MALISKA, M. **Pluralismo jurídico**: notas para pensar o direito na atualidade. Trabalho de aula, 1997.

MARINHO, E. **Caixa de poemas**. 3. ed. Dourados, MS: Manuscrito Edições, 2000.

MATTOSO, M. G. da S., BRUNO, M. M. G.; NOZU, W. C. S. Identificação de deficiências entre crianças indígenas nas aldeias de Dourados/MS. **Temas em Educação e Saúde**, n. 16, p. 21-39, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.26673/tes.v16i1.13503>. Acesso em: 7 ago.

2021.

MEDEIROS, J. L. G. de.; GRUBITS, S. Educação Indígena: escolarização e políticas voltadas à área de educação especial. **Cadernos de Pesquisa**, v. 27, n. 4, p. 197-230, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v27n4p197-230>. Acesso em: 7 ago. 2021.

MIGNOLO, W. D. **Coloniality of Power and Subalternity**: the latin american subaltern studies reader. Durham, ENG: Duke University Press, 2001.

MIGNOLO, W. D. **Histórias locais / projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade empolítica. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, W. D. **La opción decolonial**: desprendimiento y apertura. Um manifesto y un caso. **Tabula Rasa**, n. 8, p. 3-42, 2007.

MIGNOLO, W. D. **The darker side of western modernity**: global futures, decolonial options. Durham, ENG: Duke University Press, 2011.

MIGNOLO, W. O controle dos corpos e dos saberes. Entrevista com Walter Mignolo. **Revista IHU**, São Leopoldo, jul. 2014. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/533148-o-controle-dos-corpos-e-dos-saberes-entrevista-com-walter-mignolo> Acesso em: 5 dez. 2022.

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

NOBRE, D. B. De que bilinguismo falamos na formação de professores indígenas? *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2., 2012, Uberlândia. **Anais** [...]. Uberlândia, MG: EDUFU, 2012.

NOZU, W. C. S. **Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS**: uma análise das práticas discursivas e não discursivas. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

NOZU, W. C. S. A luta pelo direito das pessoas com deficiência. **Direitos Humanos e Cidadania**, Paranaíba, v. 3, n. 1, p. 46-63, jan./jun. 2015.

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

NOZU, W. C. S. Entre processos marginais e lutas transversais: a escolarização de estudantes camponeses com deficiência. *In*: SANTOS, A. R. dos; NUNES, C. P.; VIDAL, D. O. (org.). **O protagonismo da Educação do Campo em debate**: políticas e práticas. Salvador, BA: EdUFBA, 2020. p. 87-107.

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

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

NOZU, W. C. S.; SÁ, M. A. de; DAMASCENO, A. Educação Especial em Escolas do Campo E Indígenas: configurações em microcontextos brasileiros. *RTPS*, v. 4, n. 7, p. 51-64, 30 dez. 2019.

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

NOZU, W. C. S.; SILVA, M. A. S. da; SANTOS, B. C. dos; RIBEIRO, E. A. Inclusão de alunos da Educação Especial em escola do campo: possibilidades de um trabalho colaborativo? **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, p. e8972, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/8972>. Acesso em: 20 ago. 2023.

OIT. **Convenção n.º 169 sobre povos indígenas e tribais e resolução referente à ação da OIT**. Brasília, DF: OIT, 2011.

OLIVEIRA, F. F. A. M. de. **Indígenas com deficiência na escola**: um estudo sobre a inclusão nas aldeias de Unariaçu I e II, no município de Tabatinga-Amazonas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2020.

ONU. **Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Nova Iorque, US: Assembleia Geral da ONU, 2006.

ONU. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Nova Iorque, US: ONU, 2008.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, FR: ONU, 1948.

PEREIRA, D. D.; SILVA, T. C. S.; FARIAS, R. da M.; AGUIAR E SILVA, M. V. S. de. A educação especial em contexto indígena e as brincadeiras da etnia Jeripancó. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, 2020.

PEREIRA, G. R.; PESTANA, M. M. da C.; KASSAR, M. de C. M. Inclusão/exclusão na escola. *In*: NOZU, W. C. S.; SILVA, A. M. da; AGRELOS, C. da S. T. (org.). **Pesquisas em Educação Especial em Mato Grosso do Sul**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, p. 29-45, 2021.

PETELIN, K. P. A (in)constitucionalidade da vedação à liberdade de expressão e à violação aos direitos fundamentais. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Direito) – Centro Universitário da Grande Dourados, Dourados, 2017.

PETELIN, K. P. **Violência, abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes nas**

comunidades indígenas de Dourados/MS. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Direito Processual Penal e Direito Penal) – Centro Universitário da Grande Dourados, Dourados, 2020.

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.

PORTELA, S. M. C.; SANTOS, R. B. S. dos. Identidade do profissional da educação especial: construção na escola indígena. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 61, abr./jun. 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires, AR: Clacso, 2005. p. 117-142.

RECHICO, C. F.; FORTES, V. G. **A educação e a inclusão na contemporaneidade.** Boa Vista, RR: EDUFRR, 2008.

RESTREPO, E.; ROJAS, A. **Inflexión decolonial:** fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán, CO: Samava, 2010.

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

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

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

SÁ, M. A. de; BRUNO, M. M. G. Deficiência visual nas crianças indígenas em idade escolar das etnias Guarani e Kaiowá na região da Grande Dourados/MS: um estudo sobre a incidência e as necessidades específicas e educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 4, p. 629-646, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000400007>. Acesso em: 17 mar. 2022.

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

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

SÁ, M. A. de; CIA, F. Educação Especial nas Escolas Indígenas: análise do Censo Escolar de

2007-2010. **Revista Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 41-52, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4672>. Acesso em: 24 abr. 2022.

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

SACAVINO, S. Educação em Direitos Humanos: pedagogias do Sul. *In*: NEVES, K. F.; MENEZES, C. G. F. de. (coord.). **Curso intensivo de Educação em Direitos Humanos – Memória e Cidadania São Paulo, SP: Memorial da Resistência de São Paulo: Pinacoteca do Estado**, 2012. (Mimeo). p. 149-170.

SANTOMÉ, J. As culturas negadas e silenciadas do currículo. *In*: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 155-172.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

SARLET, I. W. **Dignidade da pessoa humana na Constituição Federal de 1988**. 7. ed. rev. atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2009.

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, jul-set. 2013.

SCIELO. **SciELO Brasil**, [2022]. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 6 nov. 2022.

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

SILVA, E. C. A. de. Povos indígenas e o direito à terra na realidade brasileira. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 133, p. 480-500, set./dez. 2018.

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

SILVA, J. H. da; BRUNO, M. M. G. Formação dos professores para as modalidades educação especial e educação indígena: espaços intersticiais. **Educação**, v. 39, n. 3, p. 327-333, dez. 2016.

SILVA, J. H. da; BRUNO, M. M. G. Educação Especial nas escolas indígenas de Dourados-MS: desafios e possibilidades do serviço de apoio para os indígenas com deficiência. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v.16, p. 42, 2018.

SILVA, R. M. D. da. Educação, identidades e diversidades: uma análise da Declaração Universal sobre Diversidade Cultural. **Quaestio**, Sorocaba, v. 17, n. 2, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/2395>. Acesso em: 1 maio 2023.

SOUSA, M. do C. da E. C. 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, 2013.

SOUZA, K. R.; NOZU, W. C. S.; KERBAUY, M. T. M. Educação como um direito humano: análise das declarações de Jomtien, Dakar e Incheon. *In*: BRUM, A. K. de; ESPÓSITO NETO, T.; CONTINI, A. A. M. (org). **Desenvolvimento para além das fronteiras**: diálogos sobre aspectos sociais, culturais e regionais. 1. ed. Curitiba, PR: Appris, 2018. p. 165-184.

SOUZA, V. P. da S. **Crianças indígenas Kaiowá e Guarani**: um estudo sobre as representações sociais da deficiência e do acesso às políticas de saúde e educação em aldeias da região da grande Dourados. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2010.

TUZZO, S. A.; BRAGA, C. F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 4, n.5, p. 140-158, 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, ES: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, TH: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Paris, FR: UNESCO, 2002.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Dakar, SEN: UNESCO, 2000.

UNESCO. **Marco da Educação 2030**: Declaração de Incheon. Incheon, KOR: UNESCO, 2015.

VENERE, M. R. **Políticas públicas para as populações indígenas com necessidades especiais em Rondônia**: o duplo desafio da diferença. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Universidade Federal de Rondônia, 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 em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

WALSH, C. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIVERSIDAD, INTERCULTURALIDAD Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDAD, 1., 2007, Bogotá. **Anais [...]**. Bogotá, CO: Universidad Pedagógica Nacional, 2007. p. 1-29.

WALSH, C. **Interculturalidad, estado, sociedade**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito, EQ: Universidad Andina Simón Bolívar, 2009.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir.

Quito, EQ: Editora Abya-Yala, 2013. Disponível em:
<https://ayalaboratorio.com/2018/03/31/catherine-walsh-pedagogias-decoloniales-praticas-insurgentes-de-resistir-reexistir-e-reviver/>. Acesso em: 22 mar. 2022

WALSH, Catherine. Decolonialidad, interculturalidad, vida desde el Abya Yala-andino: notas pedagógicas y senti-pensantes. In: BORSANI, M. E.; QUINTERO, P. (org). **Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo**. Buenos Aires, AR: Universidad Nacional del Comahue: 2014, p. 17-31.

ZANIN, N. Z.; SILVA, I. M. M.; CRISTOFOLI, M. S. Espaços escolares indígenas no Brasil: políticas, ações e atores envolvidos. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 1, p. 201-222, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623662535>. Acesso em: 26 abr. 2022.

ANEXO A – Protocolo de Produção de Dados Documentais (PPDD) – Versão Preliminar

Parte I - Caracterização do documento

- 1) Ano de publicação: (Exemplo: 2011)
- 2) Título ou Epígrafe do Documento: (Exemplo: Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011)
- 3) Ementa: (Exemplo: Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências)
- 4) Tipo de Documento: (Exemplo: Documento oficial [Decreto])
 - Normativo • Orientador
- 5) Autoria: (Exemplo: Presidente da República; Ministério da Educação; Congresso Nacional)
- 6) Vigência:
 - Vigente
 - Revogado: ___ documento, Exemplo: Revogado pelo Decreto n. 11.390/2023)
- 7) Abrangência do Documento:
 - Federal • Estadual • Municipal
 (indicar a Fonte do Documento: (Exemplo: Arquivo Público, on-line, disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)

Parte II - Critérios de seleção do documento (Por que o documento foi selecionado como fonte de dados para a investigação?).

Mais de uma alternativa pode ser assinalada:

- Ano de publicação. Indicar qual é o recorte utilizado no estudo:
- Palavras-chave. Indicar quais palavras-chave foram utilizadas para selecionar o documento:
- Abrangência do documento. Indicar o recorte utilizado no estudo:
- Tipo de documento. Indicar o recorte utilizado no estudo:

Parte III - Descrição do documento

- 1) Em qual contexto político e governamental o documento foi produzido?
- 2) É possível identificar no próprio documento os participantes e/ou os grupos que contribuíram com a sua elaboração? Se sim, quais?
- 3) Caso não seja possível, a informação sobre os participantes e/ou os grupos que contribuíram com a elaboração do documento pode ser localizada em pesquisa complementar? Se sim:
 - 3.1) Quais fontes foram utilizadas na pesquisa complementar (Descreva e cite a referência)?
 - 3.2) Quais participantes ou grupos contribuíram com a elaboração do documento?
- 4) A criação do documento foi debatida publicamente? Se sim:
 - 4.1) Como o debate público foi realizado?
 - 4.2) Houve consulta à sociedade civil?
- 5) Quais os destinatários do documento?
- 6) Quais palavras-chave presentes no documento possuem relação com o objeto de investigação?
 - 6.1) Indique quantas vezes cada palavras-chave é citada no texto.

- 6.2) Qual grafia da palavra-chave foi utilizada no documento?
- 7) Quais disposições/conceitos importantes o documento aborda? (Exemplos: Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado, Público-Alvo da Educação Especial, Serviços, Atendimentos da Educação Especial).
- 8) Quais destas disposições-chave estão relacionadas ao seu objeto de pesquisa? Cite e descreva cada disposição-chave.
- 9) O documento apresenta citações? Se sim, de quais autores?
- 10) Prevê/direciona/regulamenta financiamento para ações políticas?
- Não
 - Sim. Explicar:
- 11) Há contradições e/ou inconsistências no documento?
- 12) Há referência expressa a outros documentos? Se sim, quais?
- 13) Em que se assemelha em relação aos documentos anteriores? (Previsões, definições, encaminhamentos).
- 14) Em que se diferencia (ou complementa) em relação aos documentos anteriores? (Previsões, definições, encaminhamentos).

Outras observações relevantes sobre o documento:

Como citar o protocolo:

NOZU, Washington Cesar Shoiti; SILVA, Aline Maira da; REBELO, Andressa Santos. **Protocolo de Produção de Dados Documentais (PPDD)**: Versão Preliminar. Dourados, MS: GEPEI, 2023. (Mimeo).