

A Organização Político-Normativa da Educação Escolar Indígena na Perspectiva Especial e Inclusiva do Estado de Pernambuco

Alexandre Evangelista da Silva ^I  

Antonio Lisboa Santos Silva Júnior ^{II}  

Alan Ricardo Costa ^{III}  

Resumo

Neste trabalho, discutimos as políticas da Educação Especial e Inclusiva nos territórios indígenas localizados no Estado de Pernambuco. Essa pesquisa analisa a organização político-normativa em níveis federais e estaduais à inclusão dos(as) educandos(as) indígenas com deficiência. Analisando os documentos legislativos, surge o questionamento: “Como a Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco (SEDUC/PE) organizou a Educação Escolar Indígena na Perspectiva Especial e Inclusiva?”. Nosso objetivo geral é explicar a organização de modo inclusivo para os(as) educandos(as) indígenas com deficiência. Nesse sentido, especificamente tendo os objetivos de analisar documentos legislativos e discutir a organização político-normativa da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco. Com a SEDUC/PE como marco institucional, a justificativa do artigo é embasar novas pesquisas para o cumprimento das obrigações legais de acessibilidade, materiais assistivos, formações iniciais e continuadas segundo os modos e crenças indígenas. Para isso, o marco teórico da decolonialidade amparou discussões sobre Etnofagia Estatal (Patz, 1999); Estado Uninacional no Brasil (Feitosa, 2017); Interculturalidade Funcional (Tubino, 2005); enunciados político-normativos Brasileiros (Petelin, 2023); e ausências nos referenciais político-pedagógicos (Novak; Mileski; Andrioli, 2013). Uma pesquisa qualitativa (Minayo, 1994) fundamentada na Análise de Conteúdo (Bardin, 1977) sobre as fontes documentais (Cechinel *et al.*, 2016) de legislações federais e estadual. Nas análises, verificaram-se os avanços e limitações dessas leis, evidenciando a omissão, fragilização e desatualização de uma organização político-normativa homogênea, não-indígena, pela influência de agentes políticos hegemônicos interessados no enfraquecimento das escolas indígenas e das práticas diferenciadas, como o Atendimento Educacional Especializado para os(as) educandos(a) indígenas com deficiência.

Palavras-chave: Educação escolar indígena; Educação especial e inclusiva; Organização político-normativa; Educando(a) indígena com deficiência.

^I Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes. E-mail: arquivope@yahoo.com.br

^{III} Doutor em Letras pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Professor Adjunto da Universidade Federal de Roraima. E-mail: alan.dan.ricardo@gmail.com

^{II} Mestre em Letras pela Universidade Federal de Roraima. Professor do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima. E-mail: antonio.lisboa@ufr.br

The Political-Normative Organization of Indigenous School Education From a Special and Inclusive Perspective in the State of Pernambuco

Abstract

In this paper, we discuss Special and Inclusive Education policies in indigenous territories located in the state of Pernambuco, Brazil. This research analyzes the political and normative organization at federal and state levels for the inclusion of indigenous students with disabilities. By analysing the legislative documents, the following question arises: “How does the Department of Education and Sports from the state of Pernambuco (SEDUC/PE) organizes indigenous school education from a special and inclusive perspective?”. Our general objective is to explain the organization in an inclusive way for indigenous students with disabilities. In this sense, we specifically aim to analyze legislative documents and discuss the political-normative organization of the Department of Education and Sports from the State of Pernambuco. With SEDUC/PE as the institutional framework, the justification for the article is to support further research into compliance with legal obligations regarding accessibility, assistive materials, initial and continuing training in accordance with indigenous ways and beliefs. To this end, the theoretical framework of decoloniality supported discussions on State Ethnophagy (Patzi, 1999); Uninational State in Brazil (Feitosa, 2017); Functional Interculturality (Tubino, 2005); Brazilian political-normative enunciations (Petelin, 2023); and absences in political-pedagogical references (Novak; Mileski; Andrioli, 2013). This was a qualitative study (Minayo, 1994) based on content analysis (Bardin, 1977) of documentary sources (Cechinel *et al.*, 2016) of federal and state legislation. In the analyses, the advances and limitations of these laws were verified, highlighting the omission, weakening and outdated of a homogeneous, non-indigenous political-normative organization, due to the influence of hegemonic political agents interested in weakening indigenous schools and differentiated practices, such as Specialized Educational Assistance for indigenous students with disabilities.

Keywords: Indigenous school education; Special and inclusive education; Political-normative organization; Indigenous students with disabilities.



La Organización Político-Normativa de La Educación Escolar Indígena Desde una Perspectiva Especial e Inclusiva en el Estado de Pernambuco

Resumen

En este trabajo se discuten las políticas de Educación Especial e Inclusiva en territorios indígenas localizados en el estado de Pernambuco. Esta investigación analiza la organización político-normativa a nivel federal y estadual para la inclusión de alumnos indígenas con discapacidad. A partir del análisis de los documentos legislativos, se plantea la cuestión de cómo la Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco (SEDUC/PE) ha organizado la Educación Escolar Indígena desde una Perspectiva Especial e Inclusiva. Nuestro objetivo general es explicar la organización de forma inclusiva para los alumnos indígenas con discapacidad. En este sentido, tenemos como objetivos específicos analizar los documentos legislativos y discutir la organización político-normativa de la Secretaría de Educación y Deportes del Estado de Pernambuco. Con el SEDUC/PE como marco institucional, la justificación del artículo es apoyar la realización de nuevas investigaciones sobre el cumplimiento de las obligaciones legales en materia de accesibilidad, materiales de apoyo, formación inicial y continua de acuerdo con las formas y creencias indígenas. Para ello, el marco teórico de la decolonialidad apoyó discusiones sobre Etnofagia de Estado (Patzí, 1999); Estado Uninacional en Brasil (Feitosa, 2017); Interculturalidad Funcional (Tubino, 2005); enunciaciones político-normativas brasileñas (Petelin, 2023); y ausencias en las referencias político-pedagógicas (Novak; Mileski; Andrioli, 2013). Se trató de un estudio cualitativo (Minayo, 1994) basado en el análisis de contenido (Bardin, 1977) de fuentes documentales (Cechinel *et al.*, 2016) de la legislación federal y estatal. Los análisis mostraron los avances y limitaciones de estas leyes, destacando la omisión, debilitamiento y desactualización de una organización político-normativa homogénea y no indígena, debido a la influencia de agentes políticos hegemónicos interesados en debilitar la escuela indígena y las prácticas diferenciadas, como la Atención Educativa Especializada para alumnos indígenas con discapacidad.

Palabras clave: Educación escolar indígena; Educación especial e inclusiva; Organización político-normativa; Alumnos indígenas con discapacidad.



Introdução

Nas últimas décadas, o direito à educação foi ampliado como garantia constitucional para todos os Brasileiros. O direito educacional reconheceu modos de ensino a partir dos movimentos sociais para a equidade, ou seja, a educação acessível e viabilizada pela Educação Especial e Inclusiva, para todos os setores do sistema de ensino, tendo como ponto de partida as escolas urbanas até as escolas de territórios indígenas.

A documentação legal indicou a organização das políticas educacionais pertinentes às necessidades que transcendem à época de sua criação. Sendo assim, apresentamos dois desafios fundamentais ao direito de educandos(as) indígenas com deficiência: primeiro, as leis da Educação Especial e Inclusiva; e, segundo, a ausência dessas leis inclusivas na Educação Escolar Indígena.

O primeiro desafio foi com base na criação de leis da Educação Especial e Inclusiva, garantindo a escolarização de todos(as) educandos(as) com deficiência. Com isso, foram elaborados documentos legais como o direito universal à escola para todos(as) os(as) educandos(as) com quaisquer tipos de deficiência (física, motora ou intelectual). Ademais, a Constituição Federal (Brasil, 2016) visa garantir os direitos a todas as etapas de ensino pelos(as) educandos(as) indígenas com deficiência. Na mesma perspectiva, a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2020) instituiu diretrizes para a educação inclusiva no Brasil, como o acesso, participação e aprendizagem para todas(os), em suas necessidades específicas. Como também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) determinando que a educação inclusiva fosse presente em todos os sistemas de ensino do país. Por fim, a Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) que garante os direitos e a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência como política educacional universal.

Decorrente da legislação inclusiva, as experiências pedagógicas ocorreram com a participação dos(as) educandos(as) com deficiência nos



processos de ensino-aprendizagem, porque as escolas tiveram de aceitá-los(as) e serem preparadas para recebê-los(as) desfazendo a invisibilidade de orientação individual-cognitivista. Aos poucos, e mais recentemente, as escolas começaram a reconhecer os vários níveis de socialização, como: surdez, deficiência visual, diferentes graus de hiperatividade, transtorno do déficit de atenção, espectro autista, dislexias na confusão mental entre significados e símbolos, psicopatias e agressividade, abordados por Vanessa Pereira (2021).

O reconhecimento da necessidade de materiais pedagógicos específicos chamados de tecnologia assistiva nas estratégias pedagógicas facilitadoras da aprendizagem é imperativo. A interação dos(as) alunos(as) com deficiência nos processos de ensino por meio de programas de computador para escrever ou falar, controle remoto e acionadores por sopro, etc, pode ser observado por meio Elaine Conte, Ourique e Basegio (2017). Para a autora:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil *apud* Conte; Ourique; Basegio, 2017, p. 10).

Isso permite para a apropriação de simbologias na interpretação do mundo, caso de linguagens escritas, vocalizadas ou impressas em relevo. Essas linguagens específicas permitem aos professores juntamente com a equipe de Atendimento Educacional Especializado (AEE) a ampliação e alternância de conteúdo das disciplinas conforme a deficiência. A Comunicação Aumentativa e Alternativa potencializa e alterna as perspectivas de ensino dos(as) alunos(as) com deficiência na fala ou dificuldades na formulação de ideias e escrita. Essa prática da Educação Especial e Inclusiva é, segundo Bersch (2017):

Destinada a atender pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar, escrever e/ou compreender. Recursos como as pranchas de comunicação, construídas com simbologia gráfica (BLISS, PCS e



outros), letras ou palavras escritas, são utilizados pelo usuário da CAA para expressar suas questões, desejos, sentimentos, entendimentos. A alta tecnologia dos vocalizadores (pranchas com produção de voz) ou o computador com softwares específicos e pranchas dinâmicas em computadores tipo tablets, garantem grande eficiência à função comunicativa (Bersch, 2017, p. 6).

O segundo desafio veio da ausência dessas leis inclusivas na Educação Escolar Indígena. Percebemos a marginalização jurídica para a educação escolar indígena com numerosos documentos e nenhum específico para a Educação Escolar Indígena na Perspectiva Especial e Inclusiva. O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) deixa solto os compromissos pedagógicos e garantias na função de apoio pedagógico para os(as) discentes indígenas com deficiência, escrito no seguinte dispositivo pequeno e indeterminado: **“parágrafo único: a capacidade dos indígenas será regulada por legislação especial”** (Brasil, 2015, p. 26).

Um desamparo jurídico que se repetiu nos documentos educacionais específicos para as escolas indígenas. Os documentos educacionais das escolas indígenas não especificaram o ensino-aprendizagem dos(as) alunos(as) indígenas com deficiência, priorizando a descrição muito ampla do modelo de ensino intercultural e bilíngue na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Brasil, 1996) e a sistematização de projetos político-pedagógicos no Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas (Brasil, 1998). A mesma ausência foi notada em leis sobre a responsabilidade no financiamento federal e distribuição desses recursos para o governo estadual, a chamada Estadualização, em que as demandas de pessoal, coordenação, professores de apoio, tecnologia assistiva inexistentes passaram para as secretarias de educação estaduais, no Parecer Nº. 14 (Brasil, 1999). Persistindo nessa ausência o Decreto Nº. 24.628 (Pernambuco, 2002), que estabeleceu a Estadualização sem reconhecer a obrigatoriedade específica para educandos(as) indígenas com deficiência no Estado de Pernambuco.



Claramente, existiu, e se manteve, a sobreposição da legislação não-indígena nas questões inclusivas como se todo o sistema de ensino tivesse o mesmo modelo de acessibilidade e inclusão. Em contraposição, as demandas de escolas não-indígenas (urbanas e rurais) diferem das escolas em territórios indígenas. O que gerou, e ainda gera, lacunas e responsabilizações soltas em documentos complementares sem as devidas garantias legais, sendo uma política excludente e homogênea desconsiderando a diferenciação cultural, como os valores e crenças fundamentais para a afirmação da identidade étnica dos povos indígenas, indicada em Silva (2022)¹.

São necessárias pesquisas em política educacional relacionando as indiferenças e lacunas jurídicas como negações à Educação Escolar Indígena na Perspectiva Educação Especial e Inclusiva. Como ressalta Michele Sá (2013, p. 1): “apesar dos dados divulgados pelo IBGE apontarem um aumento da população indígena Brasileira, pouco se discute sobre as condições reais de vida da população indígena com deficiência”. Corroborando com isso, Maria Novak, Keros Mileski e Luciana Andrioli (2013, p. 126) afirmaram que os documentos existentes silenciam as relações de ensino-aprendizagem entre professores(as) indígenas e alunos(as) indígenas com deficiência, pela insistência em políticas antiquadas e excludentes: “não estabelecem uma relação entre educação escolar indígena e atendimento educacional especializado e que, apesar da generalização existente na legislação pertinente, faltam políticas e ações específicas para articulação entre as propostas para essas populações”.

O tema do nosso trabalho compreendeu a organização da política educacional para a Educação Escolar Indígena na Perspectiva Especial e Inclusiva em leis válidas para todo o Brasil, assim como, leis estaduais, sendo nosso marco institucional o estado de Pernambuco. A análise dos documentos permitiu a indicação das intencionalidades e as carências presentes, apontando o funcionamento do sistema de ensino para essa modalidade. Isso destacou aspectos distintivos entre as leis inclusivas, avanços e negações presentes nas normativas institucionais da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.



Para a análise dos documentos legislativos, guiamo-nos pelo seguinte questionamento: “Como a Secretaria de Educação do estado de Pernambuco vem organizando a Educação Escolar Indígena na Perspectiva Especial e Inclusiva?”.

A fundamentação teórico-metodológica desse estudo teve dois caminhos: primeiramente, nossa experiência de pesquisa no mestrado acadêmico com os(as) professores(as) Xukuru do Ororubá (cidade de Pesqueira, região do Agreste Setentrional do Estado de Pernambuco) e, em segundo lugar, às novas abordagens no campo das políticas educacionais inclusivas.

Durante a construção da nossa dissertação de mestrado, interagimos com os(as) professores(as) Xukuru sobre o seu trabalho docente. Em duas ocasiões pensou-se à necessidade de uma pesquisa específica para a questão que nos levou a esse curso de especialização. Em uma dessas ocasiões, encontramos um professor Xukuru que nos falou do novo campo da Educação Especial e Inclusiva, algo necessário no atendimento das políticas educacionais no território do seu povo.

Essa modalidade de ensino foi recentemente criada, há menos de vinte anos, os(as) professores(as) indígenas começaram a modificar a noção de escola com base no modo de vida do seu povo. E, ainda mais recente, foi o ensino no viés especial e inclusivo abrangendo a deficiência física, motora e intelectual nessas escolas. Por isso, a nova modalidade de ensino necessita de especificação legal para que suas normativas sejam respeitadas.

Assim, justificamos a pesquisa nos documentos sobre a legislação da Educação Escolar Indígena na Perspectiva Especial e Inclusiva para embasar pesquisas e ações do magistério indígena exigindo das autoridades da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco a obrigatoriedade na aplicação da acessibilidade e formações iniciais e continuadas para professores no modo indígena, bem como na produção de materiais assistivos em perspectiva diferenciada, específica e intercultural.

Na contemporaneidade, a escola indígena, além de defender e praticar



a identidade étnica, também teria a função inclusiva, no amparo a todos(as) discentes indígenas com deficiência física, motora ou intelectual. Sendo assim, essa pesquisa teve como objetivo geral explicar a organização da Educação Escolar Indígena na Perspectiva Especial e Inclusiva no estado de Pernambuco, porque colabora com políticas educacionais de inclusão para os(as) alunos(as) indígenas, ainda como uma grande lacuna normativa.

No intuito de contribuir com essas pesquisas inclusivas, nossos objetivos específicos são os seguintes: a) analisar os documentos para a Educação Escolar Indígena na Perspectiva Especial e Inclusiva, no âmbito da legislação federal e estadual de Pernambuco; e b) discutir a organização político-normativa da Educação Escolar Indígena na Perspectiva Especial e Inclusiva no estado de Pernambuco.

Acreditamos, por derradeiro, que esta pesquisa contribuirá com estudos voltados à inclusão dos povos indígenas com deficiência no Brasil, e que possa também ajudar futuros profissionais que venham a se interessar pelo tema.

Referencial teórico

Nosso marco teórico teve como base a decolonialidade para explicar conflitos e correlação de forças na política educacional dos povos indígenas. A decolonialidade se fundamentou na história da América Latina iniciada com as invasões europeias em um processo de submissão política e destruição cultural. Um processo histórico de negações coloniais no modo de ser, organização ético-política e identidade chamadas de colonialidade. Assim, a colonialidade moldou o sistema de ensino com a imposição de significados brancos, patriarcais e a dissociação entre conhecimento escolar e prática das tradições. A colonialidade restringiu o modelamento escolar para uma mesma técnica de ensino, com a intenção de apagar a cultura indígena, bem como não reconheceu as diferenças de ensino para aqueles com ou sem deficiência².

Autores latino-americanos criticam leis que enfraqueceram a interculturalidade (estratégias de ensino para as trocas de significados entre



diferentes povos quanto também mediação entre línguas e culturas) de vital importância na organização escolar indígena³. A interculturalidade foi discutida em meio às contradições não-indígenas da Etnofagia Estatal categorizada por Félix Patzi (1999); Estado Uninacional no Brasil para Saulo Feitosa (2017); e Interculturalidade Funcional segundo Fidel Tubino (2005).

Na Etnofagia Estatal, os(as) alunos (as) indígenas tiveram a cultura enfraquecida e devorada pelas políticas educacionais hegemônicas. Para isso, os governos nos países latino-americanos instituíram constituições nacionais de aparência democrática e pluralista, tendo uma contradição homogeneizante de enfraquecimento e apagamento cultural sob os desígnios de uma cultura hegemônica. Durante as reformas de ensino, os grupos hegemônicos introduziram mecanismos constitucionais de integração nacional, na uniformização de conteúdos pedagógicos alinhados aos interesses das elites para a língua e nacionalidade, sobretudo um sujeito individual na desagregação da identidade étnica enquanto povo indígena. O Estado Etnofágico prosseguiu no processo colonial de etnocídio internalizado na legislação devorando culturas diversas e impondo um modelo de ensino uniforme.

Nesse sentido, Felix Patzi (1999) considerou o Estado Bolíviano como exemplo etnofágico de reforma nas políticas educacionais nos anos 1990 para integrar e assimilar as pedagogias indígenas sob uma ordem arbitrariamente homogênea, uma experiência de interculturalidade tensionada e disruptiva:

El principio universalista, centrado en el sujeto individual que lleva corporalizado también el principio universalista de un lenguaje, de una política y de una economía, ha de ser la condición básica para la reproducción y perpetuación de la clase dominante. Por lo tanto, la universalización de ciertos valores y significados no es más que una homogeneización simulada que lucha – como dicen ellos mismos – contra la ortodoxia cultural o la pureza étnica que pretende recomunalizar la sociedad. Por ello que bajo esta concepción dominante, una sociedad pluricultural no puede ser una sociedad fragmentada, sino que debe ser una sociedad jurídica e institucionalmente fuerte. Es en esta transmutación de la interculturalidad como demanda social hacia la institucionalización estatizada, donde la pluricultural se convierte



en una arbitrariedad cultural, ya que no es la creación del propio actor, sino que éste es despojado de sus demandas convertidas en propuesta del Estado y, de este modo, se le impone en tanto voluntad colectiva desgajada de su propia voluntad. De ahí que la interculturalidad se constituya en violencia simbólica al imponerse como algo legítimo, regulamentado para ser cumplido por todos los grupos culturalmente diversos (Patz, 1999, p. 543).

Decorrente desse exemplo de interculturalidade etnofágica, o Estado Uninacional Brasileiro também formalizou monocraticamente os direitos indígenas à acessibilidade e inclusão, isto é, ampliação de direitos na realidade limitados pelas lacunas das leis. O Estado Uninacional Brasileiro universalizou o modelo integracionista monocultural e uninacional de nação sem reciprocidade pluralista com outras culturas, acentuando a colonialidade nos juízos de valor hegemônicos de um só povo brasileiro, sem diferenças culturais, de Norte a Sul do país. Assim, as leis brasileiras não atenderam as lideranças indígenas, constituindo poucos arranjos legislativos sem profundidade em meio ao maquinário legal das elites.

No ano de 2006, o governo brasileiro acenou para essa perspectiva de mudança de relacionamento criando a Comissão Nacional de Política Indigenista. Mas, estranhamente, entre os 12 ministérios e órgãos da administração pública que a compunham incluíam-se o Gabinete de Segurança Institucional (GSI) da Presidência da República e o Ministério da Defesa, dois órgãos responsáveis pela segurança estatal. Isso revela não só a desconfiança do Estado em relação aos indígenas – sempre vistos como uma ameaça à segurança nacional – como também demonstra que o Estado-uninacional mantém-se à espreita para a ação de abocanhar, de devorar o outro, o diferente, caso seja necessário. Não resta dúvida que a presença desses dois órgãos naquele espaço sempre foi vista pelos indígenas participantes como uma intimidação. Em dezembro de 2015 a Comissão deixou de existir, foi finalmente substituída pelo Conselho Nacional de Política Indigenista (CNPI), o que já era esperado desde 2006. Na nova composição o GSI não mais faz parte, contudo continua o Ministério da Defesa (Feitosa, 2017, p. 10).

A interferência dessa desigualdade firmada na monocultura e uninacionalidade foi classificada como Interculturalidade Funcional no sistema de ensino. A Interculturalidade Funcional ressaltou a sobreposição



da cultura hegemônica sobre as culturas indígenas nos processos de ensino-aprendizagem, como a utilização de materiais e conteúdo teórico não-indígena universalmente distribuídos nessas escolas quanto também restrições de tempo para o aprendizado apenas no espaço escolar, excluindo as experiências com lideranças ou rituais nos territórios sagrados.

A Interculturalidade Funcional inferiorizou as identidades étnicas impondo a visão branco-ocidental como consequência da colonialidade no escopo ético-político classificando os povos negros ou indígenas enquanto formas de organização menores e decadentes perante o processo de modernização centrada nos modelos europeus. Assim, essa forma de interculturalidade funcionou conforme as determinações do etnocentrismo ao negar silenciosamente o direito à escolarização por discriminações raciais e étnicas. Sobre isso, Fidel Tubino (2005, p. 5) salientou que “*la asimetría social y la discriminación cultural hacen inviable el diálogo intercultural auténtico. Por eso, no se debe empezar por el diálogo y sí por la pregunta por las condiciones del diálogo*”⁴.

As discussões interculturais destacaram um mecanismo estatal capaz de destruir lenta e silenciosamente a organização da educação indígena usando como recurso as leis de amparo às práticas de ensino no viés das elites. As premissas interculturais de proteção aos agentes pedagógicos indígenas foram esvaziadas e modificadas na imposição dos interesses hegemônicos com modelos de submissão e inferiorização etnocêntrica. Sendo assim, o protagonismo da escola indígena foi roubado sob legitimidade estatal em benefício ao poder antagonizado pelas elites.

Com isso, compreende-se algumas tensões inviabilizando a interculturalidade na Educação Escolar Indígena na Perspectiva Especial e Inclusiva. Conectamos as políticas educacionais para os(as) indígenas com deficiência em uma escola que valoriza e pratica a identidade étnica, ancestralidade para o autorreconhecimento enquanto indígena. Ao mesmo tempo, possibilitando o acesso às dependências escolares e manuseio de



atividades pedagógicas inclusivas facilitadoras de aprendizados, colaborando com o crescimento como pessoa autônoma e superação de limites impostos pelas restrições da deficiência.

Existem muitos estudos sobre a Educação Especial e Inclusiva no ensino não-indígena, a exemplo de trabalhos finais para os cursos de graduação, mestrado e doutorado⁵. Todavia, não encontramos a mesma quantidade de produções focadas nos(as) alunos(os) indígenas com deficiência, o que impõe dificuldades na análise de categorias teóricas específicas.

Entre as pesquisas já abordadas sobre a temática deste artigo, podemos enumerar poucas teses, dissertações e artigos que ajudariam na construção da nossa pesquisa. Em sua tese, Secin (2011) trabalhou as categorias letramento e oralidade com um recorte sociointeracionista de Vygotsky e a base ecológica de Gibson, pela categoria do olhar ecológico entre culturas comparando o modo de ler dos povos indígenas e de outros setores da sociedade. A autora comparou questões da saúde visual para os(as) educandos(as) Guarani Mbya e não-indígenas por meio de atividades de leitura. Para evitar futuros problemas como baixa visão dos(as) educandos(as) indígenas, a autora demonstrou a necessidade de estratégias interdisciplinares inclusivas ao diferenciar a acuidade visual sob olhares ecológicos para a cultura escrita no letramento, principalmente nas práticas de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Intercultural Indígena.

As dissertações indicaram os desafios nos espaços formativos para a Educação Escolar Indígena na Perspectiva Especial e Inclusiva. Dessa forma, elencamos as seguintes dissertações: William Coutinho (2018); Bruno Araújo (2018); Kátia Petelin (2023). A primeira dissertação analisada foi realizada por Kátia Petelin (2023) como parte de um percurso metodológico de pesquisa qualitativa, fundamentada em dois tipos de fontes documentais: oito documentos internacionais e 12 documentos nacionais sobre o direito humano e fundamental à Educação dos povos indígenas e de pessoas com deficiência. Com fundamentação discursiva decolonial, a autora realizou sua pesquisa na



seguinte ordem: a) análise da documentação político-normativa como direito humano à educação; b) identificação dos enunciados político-normativos brasileiros do direito à inclusão; c) Educação Inclusiva para compreensão dos cenários e tendências envolvidos.

Na segunda dissertação analisada, William Coutinho (2018) compôs uma pesquisa qualitativa, com entrevistas semiestruturadas captando verbalizações de educandos(as) indígenas com surdez. O trabalho abordou as diferentes identidades surdas com o foco na organização do sistema educacional inclusivo na construção de interatividades sociais e indicação às especificidades prioritárias. Quanto também, das dificuldades dos(as) educandos(as) indígenas com deficiência matriculados no Instituto Federal de Roraima.

Na terceira dissertação, Bruno Araújo (2018) construiu uma pesquisa qualitativa de entrevistas individuais semiestruturadas e questionários com os profissionais de apoio na tradução da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Para isso, focalizou os processos de aprendizagem intercultural entre educandos(as) indígenas surdos com atenção ao trabalho dos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) considerando a importância da troca entre esses dois agentes na compreensão dos sinais da língua portuguesa e os símbolos da língua indígena.

Selecionamos três artigos mais próximos da nossa temática: Novak, Mileski e Andrioli (2013); Sá (2013); Sá, Ribeiro e Brazão (2023). No primeiro artigo, Novak, Mileski e Andrioli (2013) abordaram o encontro entre a Educação Escolar Indígena e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma análise documental no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) apontando a ausência de estratégias pedagógicas na dinâmica da legislação e inépcia do poder público prejudicial ao trabalho docente indígena.

Para o segundo artigo, Sá (2013) apresentou uma pesquisa com base nas experiências da autora pelo viés do pensamento histórico-crítico de Dermeval Saviani para análise da Educação Especial e Inclusiva refletindo os limites, possibilidades e contradições da escolarização por crianças indígenas com deficiência dos povos Terena e Guarani de territórios no Estado de São Paulo.



E no terceiro artigo, Sá, Ribeiro e Brazão (2023) delimitaram dados entre os anos de 2008 a 2020 em uma pesquisa quantitativa com a análise digital de questionários das(os) professoras(es) indígenas Maxakali, Xakriabá, Krenak, entre outros, complementando com análise qualitativa dos dados. O artigo discutiu como foi a organização do atendimento educacional especializado para educandos(as) indígenas com deficiência no estado de Minas Gerais. Os autores explicitaram os tipos de acesso e deficiência nas escolas indígenas, um indicativo para as ausências na organização, acessibilidade, formações iniciais e continuadas, entre diminutos recursos pedagógicos assistivos, etc.

Além disso, contribuiu para a construção de nosso artigo, a pesquisa de Novak, Mileski e Andrioli (2013) salientando as ausências das estratégias inclusivas nos documentos específicos para as escolas indígenas, como o RCNEI (Brasil, 1998). Como também a de Kátia Petelin (2023) na identificação dos enunciados político-normativos brasileiros presentes na legislação que organizou a Educação Escolar Indígena em uma Perspectiva Especial e Inclusiva.

Sendo assim, este artigo reforça as pesquisas já realizadas sobre a temática em discussão e traz informações pertinentes para a organização da Educação Escolar Indígena na Perspectiva Especial e Inclusiva no estado de Pernambuco

Procedimentos metodológicos

Entre os anos 2000 até a data de finalização deste artigo, começaram as primeiras pesquisas acadêmicas sobre a temática tratada, vinculadas à etnografia sobre a organização escolar das(os) educandas(os) indígenas. Como foi constatado em buscas *on-line* via descritor da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), localizamos, para a temática Educação Especial e Inclusiva, um total de 2.793 trabalhos, sendo 2.090 dissertações de mestrado e 653 teses de doutorado. Ao refinar a pesquisa para o termo Educação Especial e Inclusiva na Escola Indígena encontramos apenas 6 trabalhos, com



1 tese e 5 dissertações, um percentual de somente 0,2% sobre a totalidade de trabalhos depositados nas pós-graduações. Tivemos maior êxito nas buscas por artigos através do *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) e *Google Scholar* retornando pelo menos 8 artigos sobre nossa temática. Dos trabalhos localizados, nenhum correspondeu ao Estado de Pernambuco.

Sendo assim, este trabalho está ancorado na abordagem qualitativa dos significados sociais, buscando especificamente analisar os documentos legais, assim como, discutir a organização político-normativa da Educação Escolar Indígena na Perspectiva Inclusiva em Pernambuco. Para tanto, compreende-se o mundo social no que “é real são os dados brutos; valores e crenças são dados subjetivos que só podem ser compreendidos através dos primeiros” (Minayo, 1994, p. 23).

Por ser um estudo introdutório, abordamos a pesquisa documental por dados construídos diretamente sem parcialidades de depoimentos que exigem verificação em outras fontes. Para Cechinel *et al.* (2016, p. 4) com base em Cellard, a análise documental reúne “elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave novamente” salientando os interesses dos grupos opostos. Como os ordenamentos jurídicos consultados são numerosos no detalhamento de direitos étnicos, nossa análise documental focalizou os textos mais representativos como: legislação constitucional, pareceres legislativos, referencial político-pedagógico e leis estaduais. No viés da Educação Especial e Inclusiva, destacam-se as principais legislações, como o Plano de Ação Nacional e o Estatuto Geral.

A análise de conteúdo permitiria identificar significações e intencionalidades ocultas nos documentos estudados, revelando as estratégias implícitas e os vínculos entre diferentes textos legislativos, sublinhando lacunas e presenças (Bardin, 1977). Assim, os procedimentos de análise caminharam em dois momentos distintos: primeiro, a seleção dos documentos político-normativos indicou contradições nos parâmetros legais para a inclusão e



acessibilidade de educandas(os) indígenas com deficiência. Segundo, a correlação de significados permitiu inferir as responsabilidades da SEDUC/PE.

Análise documental da organização político - normativa

Primeiramente, o movimento indígena exigiu das autoridades executivas e legislativas garantias da Constituição Federal (Brasil, 2016) para a organização da educação bilíngue (entre a língua indígena e a língua portuguesa), assegurando a liberdade pluralista em um viés intercultural. Em segundo lugar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ou Lei Nº. 9394 (Brasil, 1996) reforça a educação intercultural na mediação entre os aprendizados da sociedade não-indígena e a valorização da memória, ciência e línguas originárias no fortalecimento da identidade étnica. Em terceiro lugar, as lideranças indígenas reivindicaram do Ministério da Educação (MEC) a coordenação exclusiva do magistério indígena, assim como a transferência das responsabilidades administrativas e financeiras de suas escolas para um governo estadual retirando-se o controle de prefeituras municipais influenciadas por latifundiários, conforme o processo de Estadualização do Parecer Nº. 14 (Brasil, 1999).

Em Pernambuco, as lideranças indígenas se reuniram e canalizaram esforços pelo processo de Estadualização. A organização administrativa das escolas indígenas foi transferida para as Gerências Regionais de Ensino, bem como a coordenação pedagógica mantida sob a gestão de professores(as) indígenas. As rotinas de ensino poderiam seguir os tempos, espaços e preceitos formativos autônomos, como a união de um mesmo projeto político-pedagógico para todas as escolas de determinado povo. Considerando a organização normativa do Decreto Estadual nº 24.628 (Pernambuco, 2002, p. 2):

[Art. 4º.] Parágrafo único. A formulação do projeto pedagógico próprio,



por escola ou por povo indígena, terá por base:

I – as diretrizes curriculares nacionais referentes a cada etapa de educação básica;

II – as características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade;

III – as realidades sócio-linguísticas, em cada situação;

IV – os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena e;

V – a participação da respectiva comunidade ou povo indígena.

Art. 5º. A atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos das respectivas etnias.

§ 1º. A formação dos professores das escolas indígenas será específica e orientar-se-á pelas diretrizes curriculares nacionais a ser desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores.

A sistematização de práticas exitosas nas escolas indígenas foi transformada em parâmetros de ensino na elaboração do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas ou RCNEI (Brasil, 1998). O documento é extenso, contabilizando mais de trezentas páginas com sugestões de temas transversais, narrativas de práticas pedagógicas e arte indígena. A metodologia do RCNEI consiste em classificar, identificar e reconstruir a cultura ancestral mediada com as demais culturas. Todavia, o RCNEI é desatualizado, sem diretrizes para as questões especiais e inclusivas contemporâneas, apresentando uma única citação sobre pessoas com baixa visão: “Quais as medidas preventivas contra a deficiência visual?” (Brasil, 1998, p. 271).

Portanto, essas normativas carecem das questões especiais e inclusivas sobre as deficiências. Tais atribuições tiveram uma discreta mudança no Parecer CNE/CEB Nº. 13 (Brasil, 2012a) ao reconhecer, entre os agentes pedagógicos nos territórios indígenas o pessoal de Atendimento Educacional



Especializado (AEE). Mesmo que ainda prevalecesse pequenas normativas legais, a grande contribuição desse documento foi reconhecer o apoio pedagógico de modo transversal e sociointerativo nos casos de transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, superdotação, baixa visão (com impressão do sistema Braille no viés intercultural, nas línguas indígena e portuguesa), acessibilidade aos prédios escolares, etc.

O documento ressalta os desafios cotidianos para materializar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), pelas ausências de profissionais indígenas, formações continuadas inapropriadas, desestrutura nas condições de acessibilidade, precários materiais e técnicas assistivas (Brasil, 2012a, p. 19):

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. Políticas voltadas para esse atendimento especializado precisam ser elaboradas e postas em prática de acordo com a realidade sociocultural de cada comunidade indígena. Nesse sentido, 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). 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. Os projetos político-pedagógicos das escolas indígenas que apresentem demandas de Educação Especial devem prever, por meio de seus currículos, da formação de professores, da produção de material didático, de processos de avaliação e de metodologias, as disposições necessárias para o atendimento educacional dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação. No caso dos estudantes que apresentem



necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido mediante a 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 social como um direito de todos/as (Parecer CNE/CEB Nº. 2/2001).

Fundamentado sobretudo nesse Parecer, a Resolução Nº. 5 (Brasil, 2012b) determina a articulação institucional entre Ministério da Educação e Estados na manutenção do Atendimento Educacional Especializado nas escolas indígenas:

§ 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).

§ 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, p. 5-6).

Com base nesses dois pequenos dispositivos jurídicos, o Parecer CNE/CEB Nº. 13 (Brasil, 2012a) e a Resolução Nº. 5 (Brasil, 2012b), está determinada a Política Nacional de Educação Especial ou PNEE (Brasil, 2020) com a promessa de garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no serviço público para os(as) aprendizes indígenas com deficiência:

A educação escolar indígena como direito envolve a oferta de serviços e recursos da educação especial aos educandos indígenas que demandarem essa modalidade de educação escolar, de modo flexível e ajustado às condições locais, assegurando os direitos à diferença e à promoção da diversidade étnica, cultural e linguística dos povos indígenas, considerando seus conhecimentos tradicionais, métodos e propostas pedagógicas, a produção de materiais didáticos específicos, suas formas de produção do trabalho e organização social (Brasil, 2020, p. 51).



O termo estatuto é um contrato social, isto é, acordo legal nas formas de organizar a relação entre pessoas, instituições, uma compilação dos direitos e deveres exercidos por um determinado grupo social com necessidade de amparo jurídico. No Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015, p. 26), o direito especial e inclusivo na escola indígena não está definido, por conseguinte, desprovido de aplicação legal: “Parágrafo único. A capacidade dos indígenas será regulada por legislação especial”. Nada mais foi determinado e os ordenamentos político-normativos anteriormente estabelecidos são um avanço, no entanto, demasiadamente superficial.

A Educação Escolar Indígena na Perspectiva Especial e Inclusiva possui três contradições legais que a inviabilizam: omissão, fragmentação e desatualização. Na primeira contradição, pode-se dizer que os espaços vazios na fundamentação jurídica não alinharam as leis da educação especial com as leis da escolarização indígena gerando novas divergências. As contradições dos enunciados político-normativos se acentuam com a omissão claramente determinada por um fragmento legal desobrigando quaisquer esferas públicas de responsabilização (Petelin, 2023) no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

Na segunda contradição, o Parecer CNE/CEB Nº. 13 (Brasil, 2012a) e a Resolução Nº. 5 (Brasil, 2012b) convergem no PNEE (Brasil, 2020) para a fragilização legal pela superficialidade fragmentária com determinantes jurídicos sem esclarecimentos específicos para cada prática de apoio carecendo urgentemente de aprofundamento minucioso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Sendo necessário condensar as experiências pedagógicas, pessoal de apoio AEE, comunidade escolar de modo geral, etc, consolidando os ordenamentos normativos.

Na terceira contradição, o RCNEI (Brasil, 1998) não contemplou a deficiência na escola indígena, em um referencial político-pedagógico limitado até para a sua época, hoje bastante desatualizado, precisando de uma reformulação conforme as experiências contemporâneas das escolas indígenas



(Novak; Mileski; Andrioli, 2013). O novo referencial político-pedagógico nacional poderia contextualizar temáticas atuais, como a acessibilidade, estratégias de acolhimento, meios facilitadores e recursos tecnológicos assistivos. Omissão, fragilização e desatualização corroboram em negar as demandas do Atendimento Educacional Especializado na escola indígena proveniente de uma legislação avançada, contudo insuficiente e ambígua.

Discussão com dados empíricos sobre a organização político – normativa na SEDUC/PE

Para discutir a organização político-normativa estadual, mapeamos a distribuição territorial das escolas e quantitativos de alunos(as) indígenas com deficiência nos registros do Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE, ano base 2024) reunidos pela Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco (SEDUC/PE). As escolas indígenas ficam localizadas nas aldeias de municípios no interior (agreste e sertão) desse Estado.

Os dados apontaram 160 escolas indígenas em Pernambuco, distribuídas nos territórios etnicamente reconhecidos⁶ de treze povos, sendo Atikum, Fulni-ô, Kambiwá, Kapinawá, Pankaiwka, Pankará, Pankararu, Pankararu (Entre Serras), Pipipã, Truká, Tuxá, Xukuru (de Cimbres) e Xukuru do Ororubá. Entre todas as turmas de disciplinas gerais (do ensino regular) e turmas diversificadas (apenas de temáticas indígenas), consta um total de 15.887 matriculados(as), sendo 148 discentes indígenas com deficiência segundo o laudo médico⁷.

A SEDUC/PE organizou essas escolas indígenas em dois órgãos que trabalham conjuntamente, a Superintendência de Políticas Educacionais Indígenas (SUPIN) e a Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEIN). A SUPIN tem a responsabilidade de elaboração das políticas de educação escolar nos territórios indígenas de Pernambuco. Enquanto a GEEIN ficou a cargo da supervisão e apoio à prática pedagógica dos povos indígenas do estado. Inclusive, este órgão atua mais diretamente com as lideranças



indígenas, atualmente sob a gestão do cacique Valdemir Lisboa Pipipã, em comum acordo com a Comissão das Professoras e Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE).

Salientando que a representação legal dos professores (as) indígenas de Pernambuco também não é somente da COPIPE, porque a COPIPE os representa politicamente mediante as exigências ao poder público estadual e nacional. Cada povo tem a autonomia com o próprio conselho pedagógico para resolução de questões locais da escolarização nas aldeias. Quando não é um conselho escolar para cada escola, sendo um conselho escolar para cada povo. A exemplo do povo Xukuru do Ororubá (Pesqueira e Poção), coordenado pelo Conselho de Professores (as) Xukuru do Ororubá (Copixo) e em nível estadual representado pela COPIPE. Sendo assim, a organização das escolas indígenas no Estado de Pernambuco vem sendo organizada pela SUPIN e GEEIN com a fiscalização das lideranças pedagógicas dos povos indígenas, isto é, da COPIPE.

Entretanto, a SEDUC/PE e a Superintendência de Educação Especial e Inclusiva não tiveram uma coordenação diferenciada para atender as questões específicas da Educação Escolar Indígena na Perspectiva Especial e Inclusiva, o que confirma nossa análise documental feita acima questionando uma legislação omissa, fragilizada e desatualizada. Isso faz com que as mesmas determinações legais para as escolas não-indígenas sejam impostas à educação dos (as) alunos (as) indígenas com deficiência. Uma contradição quando existem culturas diferentes e muitas vezes o conflito entre a polissemia indígena (universos de significados, valores e crenças conforme a ancestralidade e história do contato com o invasor colonial) e a cultura nacional de caráter integral, homogênea. Portanto, a homogeneização legal interfere em questões políticas e pedagógicas.

As questões políticas resultaram da indeterminação legal pelo excessivo detalhamento jurídico e na lenta reformulação das leis brasileiras. Esse detalhamento não aceita uma legislação sem uma longa definição para o



atendimento a uma demanda social, caso do AEE nas escolas indígenas, pois a lei brasileira só se faz realmente válida diante de detalhamento legal exaustivo, esgotando todas as possibilidades de ação contrária.

Uma lei mal formulada (muitas das vezes elaborada por pessoas que não pertencem ao grupo que se beneficia dessa política), fragmentada e sem espaço na sociedade contemporânea cede brechas para a negação de direitos como as grandes lacunas no Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), referencial de orientação político-pedagógica RCNEI (Brasil, 1998), nas leis da Estadualização das escolas sob a responsabilidade dos governos estaduais como o Parecer do Congresso Nacional Nº 14 (Brasil, 1999), PNEE (Brasil, 2020) e o Decreto Estadual Nº. 24.628 (Pernambuco, 2002). Acreditamos que, se o documento legal de abrangência nacional já possui tais ausências, então, as orientações estaduais dificilmente as preenchem.

Essas ausências jurídicas poderiam ser explicadas pela força desproporcional que agentes políticos tiveram na construção das leis brasileiras sob hegemonia de grupos com vínculo de parentesco ou financeiro das elites agroempresariais do país. Tais grupos de legisladores são influenciadores na organização do poder legislativo, sendo a maioria dos deputados e senadores interessados nas terras e abolição aos direitos indígenas. Além disso, com outras estratégias, como a disposição de caríssimos aparatos jurídicos (escritórios com dezenas de advogados experientes e gabaritados) para o célere respaldo de juízes, desembargadores, etc.

Portanto, existe uma imagem democrática encenando a defesa da cidadania, do poder legislativo brasileiro composto pelo Senado Federal, Câmara de Deputados e Assembleias Legislativas dos Estados na construção de leis igualitárias para o povo. Na realidade, as três casas legislativas abrigaram interesses antagônicos meticulosamente construídos para viabilizar a acumulação de riquezas com base na expropriação do direito indígena à educação em seus territórios. Como exemplo de estratégia de legisladores, pode-se citar o marco temporal, para desfazer o reconhecimento étnico de



todos os territórios indígenas posteriores à Constituição Federal (2016). A aprovação do marco temporal, por enquanto, não se concretizou por pressões do movimento indígena para o direito à terra e às aprendizagens étnicas nesses territórios.

Em uma situação de criminalização, aludimos o processo penal vencido pelo cacique Marcos Liedson Xukuru por defender os direitos territorial-educacionais do seu povo perante à invasão de fazendeiros, os quais chegaram a inventar um ato infracional grave e contratar dezoito advogados para condená-lo à prisão⁸.

A forte presença da colonialidade sonega os direitos à organização escolar indígena que manipula o maquinário jurídico, na maioria das vezes, favorável aos grupos hegemônicos. Contextualizando as categorias de análise de Patzi (1999), Feitosa (2017) e Tubino (2005), o Brasil, como os demais Estados latino-americanos, desvaloriza os direitos indígenas e impõem padrões de exclusão, racismo, capacitismo, dentre outros tipos de preconceitos por meio das ações de grupos hegemônicos desvalorizando a educação intercultural.

Isso fragilizou, e ainda fragiliza, as garantias de inserção pedagógica dos(as) educandos(as) indígenas com deficiência. O que dificulta o rompimento de barreiras da pobreza de quem vive em territórios do interior com os desafios das limitações intelectuais, físicas ou motoras.

Um ônibus escolar adaptado, rampa em frente à escola e sala de aula espaçosa ao cadeirante por si só não respondem às demandas do AEE. Além disso, encontramos a problemática da presença de um profissional de apoio estranho ao território indígena como um desafio ao aprendizado diferenciado e inclusivo.

Para uma boa prática escolar inclusiva, a equipe do AEE precisa ser do povo indígena por saber as necessidades que transcendem a vida comunitária e não pessoas externas, alheias às tradições. Uma vez que o(a) profissional indígena de AEE reconhece as limitações de materiais e acessibilidade. Essa vivência do profissional do AEE na aldeia facilita o acolhimento e obrigações



entre escola e familiares dos(as) educandos(as) indígenas com deficiência, considerando ritmos e maneiras próprias de aprendizado.

A exemplo da interação com alunos(as) indígenas com Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) e Transtorno do Espectro Autista (TEA), o apoio de AEE deve incluí-los a seu tempo e condições de sociabilidade nas atividades coletivas, mediando situações de introspecção e agressividade dessas síndromes.

O Plano de Ensino Individualizado (PEI) precisa ser devidamente construído entre as prioridades dos Projetos Político-Pedagógicos de cada povo indígena⁹. A construção do PEI deve partir da escola e ser elaborada juntamente à comunidade escolar e toda a aldeia, sendo participantes os(as) docentes, coordenações, familiares e os próprios discentes. Nesse caminho, o planejamento de ensino precisa pautar as técnicas assistivas direcionadas na composição de materiais pedagógicos inclusivos, como as estratégias de transmissão oral da cultura verbalizada pelos mais velhos. O apoio de tradutores(as) indígenas na tradução para os surdos com sinais veiculados nas simbologias das línguas ancestrais adaptadas da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). O mesmo para as impressões em *Braille* nos casos de baixa visão, não apenas reproduzindo a língua portuguesa, quanto também nas áudio descrições na língua indígena.

Em um viés intercultural, os(as) professores(as) indígenas precisam de formação continuada, articulando o diálogo entre os conteúdos tradicionais e da sociedade envolvente. Os(as) professores(as) indígenas necessitam construir estratégias de ensino e materiais dentre essas formações para abrir novos caminhos para a inclusão, criticidade e afirmação da identidade étnica.

A proposta que fazemos é reforçar os dispositivos legais conforme as práticas dos contextos pedagógicos indígenas e inserir determinantes específicos para o novo Estatuto das Organizações Sociais Indígenas. Tais inserções legais devem concentrar elementos jurídicos robustecendo as normativas de modo minucioso e fundamentado no AEE, por meio do diálogo



pluralista e intercultural entre discentes indígenas com deficiência, governos federal e estadual, fortalecendo a Educação Escolar Indígena na Perspectiva Especial e Inclusiva.

Considerações finais

A responsabilização legal da Secretária de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco apresentou ausências causadas pelo vazio legal em meio a interesses confrontativos. Os interesses políticos de grupos hegemônicos se sobrepõem às normativas autônomas necessárias para o Atendimento Educacional Especializado. Sendo assim, as elites, ou seja, o que consideramos grupos de pessoas estranhas à cultura indígena, impuseram seus padrões no sistema de ensino na acumulação de poder e interferências da colonialidade em uma educação interculturalmente disfuncional e monocrática.

Na superação desse cenário, a organização de estratégias e planos de ação abrem caminhos para resistir aos desafios do AEE de modo diferenciado, na defesa da acessibilidade, participação e autorreconhecimento enquanto educando(a) indígena com deficiência.

Referências

ARAÚJO, Bruno Roberto Nantes. **A escolarização de indígenas terena surdos: desafios e contradições na atuação do tradutor intérprete de línguas de sinais TILS**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/201489>. Acesso em: 3 nov. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: Assistiva Tecnologia e Educação, 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/522095/CF88_EC92_2016_Livro.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 fev. 2020.



BRASIL. **Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 3 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB/13/2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10801686-pceb013-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB/14/99:** Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial:** equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/descontinuado/pnee.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI).** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2012b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2012>. Acesso em: 20 jan. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educación intercultural crítica: construyendo caminos. In: WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya-Ayala, 2013.



CECHINEL, Andre; *et al.* Estudo/Análise Documental: uma Revisão Teórica e Metodológica. **CriarEducação**, Criciúma, v.5, n.1, p.1-7, 2016. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/8954/be381ede65daba21c4b736d217b201fd3235.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

CONTE, Elaine; OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach; BASEGIO, Antonio Carlos. Tecnologia assistiva, direitos humanos e educação inclusiva: uma nova sensibilidade. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.33, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698163600>.

COUTINHO, William Jônatas Vidal. **Educação, identidades e culturas surdas no Instituto Federal de Roraima**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://rima.ufrjr.br/jspui/handle/20.500.14407/12614>. Acesso em: 3 nov. 2024.

FEITOSA, Saulo Ferreira. O Estado brasileiro, os povos indígenas e o desafio da interculturalidade. **Revista SURES**, Americana, n. 7, p. 25-38, 2017.

MINAYO, Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

NOVAK, Maria Simone Jacomini; MILESKI, Keros Gustavo; ANDRIOLI, Luciana Regina. A educação escolar indígena e o atendimento educacional especializado nos documentos educacionais. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 117-128, maio/ago. 2013.

PATZI, Félix. Etnofagia Estatal. Modernas formas de violência simbólica (uma aproximación al análisis de la reforma educativa). **Bulletin de L`Insitut Français de Études Andines**, Lima, v. 28, n. 3, p. 535-559, 1999.

PEREIRA, Vanessa Alves. Dificuldades de aprendizagem no contexto escolar: possibilidades e desafios. **Revista Científica Novas Configurações: diálogos plurais**, Luziânia, v. 2, n.2, p 27-36, 2021.

PERNAMBUCO. **Decreto nº. 24.628 da Secretaria Estadual de Educação do**



Governo de Pernambuco. Estabelece a estadualização do ensino indígena, no âmbito da educação básica, no sistema de ensino do estado de Pernambuco, e dá outras providências. Recife: Palácio do Campo das Princesas, 2002. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pe/decreto-n-24628-2002-pernambuco-estabelece-a-estadualizacao-do-ensino-indigena-no-ambito-da-educacao-basica-no-sistema-de-ensino-do-estado-de-pernambuco-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 3 nov. 2024.

PETELIN, Kátia Pereira. **Produção político-normativa sobre o direito à educação de indígenas com deficiência.** 2023. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Faculdade de Direito e Relações Internacionais, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2023. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/5783>. Acesso em: 3 nov. 2024.

SÁ, Michele Aparecida de; RIBEIRO, Eduardo Adão; BRAZÃO, Leticia de Oliveira. Educação especial em escolas indígenas de Minas Gerais: cenários a partir de indicadores do censo escolar. **Revista Cocar**, Belém, n. 21, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7796>. Acesso em: 3 nov. 2024.

SÁ, Michele Aparecida de. Criança indígena com deficiência na escola indígena: limites e possibilidades. In: GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO (GEPEC), 2013, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2013. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/5-educacao-especial-na-educacao-no-campo/e11-crianca-indigena-com-deficiencia-na-escola.pdf/view>. Acesso em: 3 nov. 2024.

SECIN, Viviam Kazue Andó Vianna. **Ortóptica, oralidade e o letramento:** estudo descritivo e comparativo da visão binocular dos indígenas Guarani Mbya da aldeia Sapukai. 2011. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_8fa3664bba5e958f86df54f7cb06d5bc. Acesso em 3 nov. 2024.



SILVA, Alexandre Evangelista da. **Construindo o magistério indígena: desafios na educação do povo Xukuru em Pesqueira (Pernambuco)**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) — Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE_5e5eb4e8133984219fdf9faca533c96c. Acesso em: 10 dez. 2024

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. **El Encuentro Continental de Educadores Agustinos**, Lima, p. 24-28, 2005. Disponível em: <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura4.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. *In*: WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Abya-Ayala, 2013.

Notas

- ¹ O direito à escolarização foi uma luta dos povos indígenas Brasileiros durante longos anos, especialmente após a redemocratização do Brasil nos anos 1980. Nessa época, as lideranças indígenas se mobilizaram para a criação de escolas em seus territórios na preservação da cultura tradicional, dos próprios valores e crenças, o que representou uma luta epistêmica enquanto o ato de ensino como ação política, na visão indissociativa de Paulo Freire. Os povos indígenas desejavam construir a própria autonomia em uma escola diferenciada, específica e intercultural para o fortalecimento da identidade étnica. Para que os(as) educandos(as) dialogassem com os mais velhos na construção e preservação geracional de saberes quanto também na luta pela cidadania indígena (Silva, 2022).
- ² Compreendemos a decolonialidade como o ponto de partida para entender as profundas desigualdades sociais e políticas da América Latina desde as invasões coloniais. A hegemonia imposta pelas elites coloniais se construiu como subordinação a padrões de poder também no interior de políticas educacionais reproduzindo um controle sobre a identidade étnica, episteme e ideias do processo de ensino. A visão decolonial reconheceu que a colonialidade foi um conjunto de estratégias para anular a organização político-social e inferiorizar culturas insurgentes ao controle colonial. Catherine Walsh (2013) considera a decolonialidade enquanto desconstrução epistêmica da colonialidade pela resistência e agrupamento de lideranças insurgentes exigindo seus modos pedagógicos específicos e inclusivos.



- 3 Interculturalidade é uma categoria nascida nas práticas das escolas indígenas. Ela significa a troca entre culturas e o reconhecimento da cultura do outro, um diálogo construído entre diferentes horizontes epistêmicos, entre a cultura hegemônica e as culturas indígenas. No sentido da interculturalidade crítica, os(as) aprendizes indígenas aprendem a leitura em sua língua e na língua nacional (bilinguismo), a história política geral e de seu povo, a organização social de outros setores sociais e a própria, etc. A importância da aprendizagem com seus povos exigiu a presença de agentes pedagógicos como professores(as) e lideranças indígenas coordenando as próprias escolas. Nesse caminho, a educação intercultural buscou desfazer os preconceitos e reconhecer a força da identidade étnica dos povos indígenas em um caminho para a autonomia (Candau, 2013).
- 4 “A assimetria social e a discriminação cultural fazem inviável o diálogo intercultural autêntico. Por isso, não se deve iniciar pelo diálogo e sim pela pergunta para as condições do diálogo” (tradução nossa).
- 5 Foram localizados 2 cursos de graduação dedicados a Educação Especial e Inclusiva no país, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Para essa temática prevaleceram cursos de especialização, a exemplo da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Instituto Federal de Roraima (IFRR), etc.
- 6 Chamamos a atenção para que não se confundam os povos indígenas do Norte, Centro-Oeste ou Sul do Brasil com os povos indígenas do Nordeste. Porque, em sua maioria, os povos indígenas do Nordeste não se distinguem por cor ou aparência física das populações sertanejas não-indígenas, por razões de miscigenação racial, sendo bastante integrados à sociedade nacional. Eles são distinguíveis apenas pela história e resistência cultural.
- 7 Os dados do Censo Escolar foram atualizados com a data de referência para o dia 29 de maio de 2024, inseridos nas plataformas eletrônicas do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP). Tais dados foram gentilmente cedidos pela professora técnica Daniely Marinho da SUPIN/GEEIN.
- 8 Vale destacar que o pai dele, o cacique Xikão Xukuru, foi retirado deste mundo pela ação violenta de fazendeiros interessados em se apossar das férteis terras da Serra do Ororubá (Pesqueira e Poção, Pernambuco). O cacique Xikão Xukuru foi encantado e tornou-se um símbolo maior da luta pelo direito à afirmação da identidade étnica nas escolas dos territórios indígenas de Pernambuco. O seu filho escapou de atentados à vida, tendo que se refugiar na Europa durante alguns anos. Em 2005, foi acusado de ser o mandante de destruir a propriedade de um fazendeiro invasor do interior do território Xukuru sendo que o cacique se encontrava refugiado na Europa e na época não havia meios para fazê-lo. O atual cacique Marcos Liedson Xukuru tentou se eleger prefeito, mas como na primeira eleição o processo ainda tramitava, os dezoito advogados contratados pelos fazendeiros entraram com uma ação para cassação do mandato. Então, eleito, ele não pode assumir o cargo. Na eleição municipal de 2024, já estava inocentado do processo e pôde concorrer e tomou posse como o primeiro prefeito indígena da história do estado de Pernambuco.



- ⁹ Cada povo indígena de Pernambuco tem seu próprio Projeto Político Pedagógico (PPP). Ou seja, o povo Xukuru tem um só PPP para todo o seu povo. Enquanto, os Pankararu tem um PPP diferente do construído pelo povo vizinho Pankararu (Entre Serras).



Como citar este artigo

SILVA, Alexandre Evangelista da; SILVA JÚNIOR, Antonio Lisboa Santos; COSTA, Alan Ricardo. A organização político-normativa da educação escolar indígena na perspectiva especial e inclusiva do estado de Pernambuco. **Educação em Análise**, Londrina, v. 10, p. x-xx, 2025. DOI: xx.

Submetido em: 15 de junho de 2025

Aceito em: 30 de setembro de 2025

Publicado em: 19 de novembro de 2025

CRediT

Reconhecimentos:	Não se aplica
Financiamento:	Não se aplica
Conflito de interesses:	Os autores certificam que não tem interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética:	Não se aplica
Contribuição dos autores:	Silva, A. E. afirma ser o autor principal do texto, orientando de Antonio Lisboa. Realizou conceituação, investigação, redação.
	Silva Júnior, A. L. S. declara ter realizado a orientação principal, redação e investigação.
	Costa, A. R. declara ser o coorientador, realizou investigação metodológica, redação e revisão.



Equipe Editorial

Editora de Seção:	Quenizia Vieira Lopes
Membro da Equipe de Produção:	Ronald Rosa
Assistente de Editoração:	Gislaine Franco de Moura
Layout e Diagramação:	Carolina Motter Pizoni - Escritório de Apoio ao Editor Científico

