

La Organización Político-Normativa de la Educación Escolar Indígena desde una Perspectiva Especial e Inclusiva en el estado de Pernambuco

Alexandre Evangelista da Silva ^I  

Antonio Lisboa Santos Silva Júnior ^{II}  

Alan Ricardo Costa ^{III}  

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

^I Máster en Educación por la Universidad Federal de Pernambuco. Profesor de la Red Municipal de Jaboatão dos Guararapes. E-mail: arquivope@yahoo.com.br.

^{III} Doctor en Letras por la Universidad de Santa Cruz del Sur. Profesor adjunto de la Universidad Federal de Roraima. E-mail: alan.dan.ricardo@gmail.com.

^{II} Máster en Letras por la Universidad Federal de Roraima. Profesor del Colegio de Aplicación de la Universidad Federal de Roraima. Dirección electrónica: 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. 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 question arises as to how the Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco (SEDUC/PE) has organized 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 have the objectives of analyzing legislative documents and discussing the political-normative organization of the Department of Education and Sports of 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 outdating 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.



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

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.



Introducción

En las últimas décadas, el derecho a la educación se amplió como garantía constitucional para todos los brasileños. El derecho educativo reconoció modos de enseñanza a partir de los movimientos sociales por la equidad, es decir, la educación accesible y viabilizada por la Educación Especial e Inclusiva, para todos los sectores del sistema educativo, teniendo como punto de partida las escuelas urbanas hasta las escuelas de territorios indígenas.

La documentación legal indicó la organización de las políticas educativas pertinentes a las necesidades que trascienden la época de su creación. Siendo así, presentamos dos desafíos fundamentales al derecho de los(as) educandos(as) indígenas con discapacidad: primero, las leyes de la Educación Especial e Inclusiva; y, segundo, la ausencia de esas leyes inclusivas en la Educación Escolar Indígena.

El primer desafío se basó en la creación de leyes de la Educación Especial e Inclusiva, garantizando la escolarización de todos(as) los(as) educandos(as) con discapacidad. Con esto, se elaboraron documentos legales como el derecho universal a la escuela para todos(as) los(as) educandos(as) con cualquier tipo de discapacidad (física, motora o intelectual). Además, la Constitución Federal (Brasil, 2016) busca garantizar los derechos a todas las etapas de enseñanza por parte de los(as) educandos(as) indígenas con discapacidad. En la misma perspectiva, la Política Nacional de Educación Especial (Brasil, 2020) instituyó directrices para la educación inclusiva en Brasil, como el acceso, la participación y el aprendizaje para todos(as), en sus necesidades específicas. Como también la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Brasil, 1996) que determina que la educación inclusiva esté presente en todos los sistemas de enseñanza del país. Por último, la Ley Brasileña de Inclusión o Estatuto de la Persona con Discapacidad (Brasil, 2015) que garantiza los derechos y la promoción de la accesibilidad a las personas con discapacidad como política educativa universal.



Derivado de la legislación inclusiva, las experiencias pedagógicas ocurrieron con la participación de los(as) educandos(as) con discapacidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, porque las escuelas tuvieron que aceptarlos(as) y estar preparadas para recibirlos(as), deshaciendo la invisibilidad de orientación individual-cognitivista. Poco a poco, y más recientemente, las escuelas comenzaron a reconocer los varios niveles de socialización, como: sordera, discapacidad visual, diferentes grados de hiperactividad, trastorno del déficit de atención, espectro autista, dislexias en la confusión mental entre significados y símbolos, psicopatías y agresividad, abordados por Vanessa Pereira (2021).

El reconocimiento de la necesidad de materiales pedagógicos específicos llamados **tecnología asistiva** en las estrategias pedagógicas facilitadoras del aprendizaje es imperativo. La interacción de los(as) alumnos(as) con discapacidad en los procesos de enseñanza por medio de programas de computadora para escribir o hablar, control remoto y activadores por soplo, etc., puede observarse a través de Elaine Conte, Ourique y Basegio (2017). Para la autora:

Tecnología Asistiva es un área del conocimiento, de característica interdisciplinar, que engloba productos, recursos, metodologías, estrategias, prácticas y servicios que objetivan promover la funcionalidad, relacionada con la actividad y participación, de personas con discapacidad, incapacidades o movilidad reducida, buscando su autonomía, independencia, calidad de vida e inclusión social (Brasil *apud* Conte; Ourique; Basegio, 2017, p. 10).

Esto permite la apropiación de simbologías en la interpretación del mundo, caso de lenguajes escritos, vocalizados o impresos en relieve. Estos lenguajes específicos permiten a los profesores, junto con el equipo de Atención Educativa Especializada (AEE), la ampliación y alternancia de contenido de las asignaturas conforme a la discapacidad. La Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA) potencia y alterna las perspectivas de enseñanza de los(as) alumnos(as) con discapacidad en el habla o dificultades en la formulación de



ideas y escritura. Esta práctica de la Educación Especial e Inclusiva es, según Bersch (2017):

Destinada a atender personas sin habla o escritura funcional o en desfase entre su necesidad comunicativa y su habilidad para hablar, escribir y/o comprender. Recursos como las pizarras de comunicación, construidas con simbología gráfica (BLISS, PCS y otros), letras o palabras escritas, son utilizados por el usuario de la CAA para expresar sus preguntas, deseos, sentimientos, entendimientos. La alta tecnología de los vocalizadores (pizarras con producción de voz) o la computadora con software específicos y pizarras dinámicas en computadoras tipo tablets, garantizan gran eficiencia a la función comunicativa (Bersch, 2017, p. 6).

El segundo desafío provino de la ausencia de esas leyes inclusivas en la Educación Escolar Indígena. Percibimos la marginalización jurídica para la educación escolar indígena con numerosos documentos y ninguno específico para la Educación Escolar Indígena en la Perspectiva Especial e Inclusiva. El Estatuto de la Persona con Discapacidad (Brasil, 2015) deja sueltos los compromisos pedagógicos y garantías en la función de apoyo pedagógico para los(as) discentes indígenas con discapacidad, escrito en el siguiente dispositivo pequeño e indeterminado: **“párrafo único: la capacidad de los indígenas será regulada por legislación especial”** (Brasil, 2015, p. 26).

Un desamparo jurídico que se repitió en los documentos educativos específicos para las escuelas indígenas. Los documentos educativos de las escuelas indígenas no especificaron la enseñanza-aprendizaje de los(as) alumnos(as) indígenas con discapacidad, priorizando la descripción muy amplia del modelo de enseñanza intercultural y bilingüe en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Brasileña (Brasil, 1996) y la sistematización de proyectos político-pedagógicos en el Referencial Curricular Nacional de las Escuelas Indígenas (Brasil, 1998). La misma ausencia fue notada en leyes sobre la responsabilidad en la financiación federal y distribución de esos recursos para el gobierno estatal, la llamada **Estatalización**, en que las demandas de personal, coordinación, profesores de apoyo, tecnología asistiva inexistentes



pasaron a las secretarías de educación estatales, en el Dictamen N°. 14 (Brasil, 1999). Persistiendo en esta ausencia el Decreto N°. 24.628 (Pernambuco, 2002), que estableció la Estatalización sin reconocer la obligatoriedad específica para educandos(as) indígenas con discapacidad en el Estado de Pernambuco.

Claramente, existió, y se mantuvo, la superposición de la legislación no indígena en las cuestiones inclusivas como si todo el sistema educativo tuviera el mismo modelo de accesibilidad e inclusión. En contraposición, las demandas de escuelas no indígenas (urbanas y rurales) difieren de las escuelas en territorios indígenas. Lo que generó y aún genera lagunas y responsabilizaciones sueltas en documentos complementarios sin las debidas garantías legales, siendo una política excluyente y homogénea desconsiderando la diferenciación cultural, como los valores y creencias fundamentales para la afirmación de la identidad étnica de los pueblos indígenas, indicada en mi disertación de maestría (Silva, 2022)¹.

Son necesarias investigaciones en política educativa relacionando las indiferencias y lagunas jurídicas como negaciones a la Educación Escolar Indígena en la Perspectiva Educación Especial e Inclusiva. Como resalta Michele Sá (2013, p. 1): “a pesar de los datos divulgados por el IBGE de señalar un aumento de la población indígena brasileña, poco se discute sobre las condiciones reales de vida de la población indígena con discapacidad”. Corroborando con esto, Maria Novak, Keros Mileski y Luciana Andrioli (2013, p. 126) afirmaron que los documentos existentes silencian las relaciones de enseñanza-aprendizaje entre profesores(as) indígenas y alumnos(as) indígenas con discapacidad, por la insistencia en políticas anticuadas y excluyentes: “no establecen una relación entre educación escolar indígena y atención educativa especializada y que, a pesar de la generalización existente en la legislación pertinente, faltan políticas y acciones específicas para la articulación entre las propuestas para esas poblaciones”.

El tema de nuestro trabajo comprendió la organización de la política educativa para la Educación Escolar Indígena en la Perspectiva Especial e



Inclusiva en leyes válidas para todo Brasil y leyes estatales, siendo nuestro marco institucional el Estado de Pernambuco. Y en que el análisis de los documentos permitiría la indicación de las intencionalidades en las carencias señalando el funcionamiento del sistema educativo para esta modalidad. Esto destacó aspectos distintivos entre las leyes inclusivas, avances y negaciones presentes en las normativas institucionales de la Secretaría de Educación del Estado de Pernambuco.

Para el análisis de los documentos legislativos, nos guiamos por el cuestionamiento en cómo la Secretaría de Educación del Estado de Pernambuco viene organizando la Educación Escolar Indígena en la Perspectiva Especial e Inclusiva.

La fundamentación teórico-metodológica de este estudio de la Educación Escolar Indígena en la Perspectiva Especial e Inclusiva tuvo dos caminos: primeramente, nuestra experiencia de investigación en la maestría académica con los(as) profesores(as) Xukuru do Ororubá (ciudad de Pesqueira, región del Agreste Septentrional del Estado de Pernambuco) y, en segundo lugar, a los nuevos abordajes en el campo de las políticas educativas inclusivas.

Durante la construcción de nuestra disertación de maestría, interactuamos con los(as) profesores(as) Xukuru sobre su trabajo docente. En dos ocasiones se pensó en la necesidad de una investigación específica para la cuestión que nos llevó a este curso de especialización. En una de esas ocasiones, encontramos un profesor Xukuru que nos habló del nuevo campo de la Educación Especial e Inclusiva, algo necesario en la atención de las políticas educativas en el territorio de su pueblo.

Esta modalidad de enseñanza fue recientemente creada. Hace menos de veinte años, los(as) profesores(as) indígenas comenzaron a modificar la noción de escuela con base en el modo de vida de su pueblo. Y aún más reciente fue la enseñanza en la vertiente especial e inclusiva abarcando la discapacidad física, motora e intelectual en esas escuelas. Por eso, la nueva modalidad de enseñanza necesita de especificación legal para el respeto a sus normativas.



Así, justificamos la investigación en los documentos sobre la legislación de la Educación Escolar Indígena en la Perspectiva Especial e Inclusiva para basar investigaciones y acciones del magisterio indígena exigiendo de las autoridades de la Secretaría de Educación del Estado de Pernambuco la obligatoriedad en la aplicación de la accesibilidad y formaciones para profesores iniciales y continuadas en el modo indígena. Así como en la producción de materiales asistivos en perspectiva diferenciada, específica e intercultural.

En la contemporaneidad, la escuela indígena, además de defender y practicar la identidad étnica, también tendría la función inclusiva, en el amparo a todos(as) discentes indígenas con discapacidad física, motora o intelectual. Siendo así, esta investigación tuvo como objetivo general explicar la organización de la Educación Escolar Indígena en la Perspectiva Especial e Inclusiva en el Estado de Pernambuco, porque colabora con políticas educativas de inclusión para los(as) alumnos(as) indígenas, aún como una gran laguna normativa.

Colaborando con estas investigaciones inclusivas, nuestros objetivos específicos son los siguientes: a) analizar los documentos para la Educación Escolar Indígena en la Perspectiva Especial e Inclusiva, en el ámbito de la legislación federal y estatal de Pernambuco; y b) discutir la organización político-normativa de la Educación Escolar Indígena en la Perspectiva Especial e Inclusiva en el Estado de Pernambuco.

Creemos, por último, que esta investigación contribuirá con estudios volcados a la inclusión de los pueblos indígenas con discapacidad en Brasil, y que pueda también ayudar a futuros profesionales que se interesen por el tema.

Marco Teórico

Nuestro marco teórico se basó en la decolonialidad para explicar los conflictos y la correlación de fuerzas en la política educativa de los pueblos indígenas. La decolonialidad se fundamentó en la historia de América Latina



iniciada con las invasiones europeas en un proceso de sometimiento político y destrucción cultural. Un proceso histórico de negaciones coloniales en el modo de ser, organización ético-política e identidad llamadas colonialidad. Así, la colonialidad moldeó el sistema de enseñanza con la imposición de significados blanco, patriarcal y disociación entre conocimiento escolar y práctica de las tradiciones. La colonialidad restringió el modelamiento escolar a una misma técnica de enseñanza con la intención de borrar la cultura indígena, así como no reconoció las diferencias de enseñanza para aquellos con o sin discapacidad².

Autores latinoamericanos criticaron leyes que debilitaron la interculturalidad (estrategias de enseñanza para los intercambios de significados entre diferentes pueblos, así como mediación entre lenguas y culturas), de vital importancia en la organización escolar indígena³. La interculturalidad fue discutida en medio de las contradicciones no indígenas de la Etnofagia Estatal categorizada por Félix Patzi (1999); Estado Uninacional en Brasil para Saulo Feitosa (2017); e Interculturalidad Funcional según Fidel Tubino (2005).

En la Etnofagia Estatal, los(as) alumnos(as) indígenas tuvieron su cultura debilitada y devorada por las políticas educativas hegemónicas. Para esto, los gobiernos en los países latinoamericanos instituyeron constituciones nacionales de apariencia democrática y pluralista, teniendo una contradicción homogeneizadora de debilitamiento y borrado cultural bajo los designios de una cultura hegemónica. Durante las reformas de enseñanza, los grupos hegemónicos introdujeron mecanismos constitucionales de integración nacional, en la uniformización de contenidos pedagógicos alineados a los intereses de las élites para la lengua, nacionalidad, y sobre todo, un sujeto individual en la desagregación de la identidad étnica como pueblo indígena. El Estado Etnofágico prosiguió en el proceso colonial de etnocidio internalizado en la legislación, devorando culturas diversas e imponiendo un modelo de enseñanza uniforme.

En este sentido, Felix Patzi (1999) consideró el Estado de Bolivia como ejemplo etnofágico de reforma en las políticas educativas en los años 1990 para



integrar y asimilar las pedagogías indígenas bajo un orden arbitrariamente homogéneo, una experiencia de interculturalidad tensionada y 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 plurimulticultural 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 plurimulticultural 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, reglamentado para ser cumplido por todos los grupos culturalmente diversos (Patzí, 1999, p. 543).

Derivado de este ejemplo de interculturalidad etnofágica, el Estado Uninacional Brasileño también formalizó monocráticamente los derechos indígenas a la accesibilidad e inclusión, es decir, ampliación de derechos en la realidad limitados por las lagunas de las leyes. El Estado Uninacional Brasileño universalizó el modelo integracionista monocultural y uninacional de nación sin reciprocidad pluralista con otras culturas, acentuando la colonialidad en los juicios de valor hegemónicos de un solo pueblo brasileño, sin diferencias culturales, de norte a sur del país. Así, las leyes brasileñas no atendieron a los liderazgos indígenas constituyendo pocos arreglos legislativos sin profundidad en medio de la maquinaria legal de las élites.

En el año 2006, el gobierno brasileño hizo un guiño a esa perspectiva de cambio de relacionamiento creando la Comisión Nacional de Política Indigenista. Pero, extrañamente, entre los 12 ministerios y órganos de la administración pública que la componían se incluían el Gabinete de Seguridad Institucional (GSI) de la Presidencia de la República y



el Ministerio de Defensa, dos órganos responsables por la seguridad estatal. Esto revela no solo la desconfianza del Estado en relación con los indígenas – siempre vistos como una amenaza a la seguridad nacional – sino que también demuestra que el Estado-uninacional se mantiene al acecho para la acción de atrapar, de devorar al otro, al diferente, caso sea necesario. No queda duda de que la presencia de esos dos órganos en aquel espacio siempre fue vista por los indígenas participantes como una intimidación. En diciembre de 2015 la Comisión dejó de existir, fue finalmente sustituida por el Consejo Nacional de Política Indigenista (CNPI), lo que ya era esperado desde 2006. En la nueva composición el GSI ya no forma parte, sin embargo, continúa el Ministerio de Defensa (Feitosa, 2017, p. 10).

La interferencia de esta desigualdad afirmada en la monocultura y uninacionalidad fue clasificada como Interculturalidad Funcional en el sistema de enseñanza. La Interculturalidad Funcional resaltó la superposición de la cultura hegemónica sobre las culturas indígenas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como la utilización de materiales y contenido teórico no indígena universalmente distribuidos en esas escuelas, así como restricciones de tiempo para el aprendizaje apenas en el espacio escolar, excluyendo las experiencias con liderazgos o rituales en los territorios sagrados.

La Interculturalidad Funcional inferiorizó las identidades étnicas imponiendo la visión blanco-occidental como consecuencia de la colonialidad en el alcance ético-político, clasificando a los pueblos negros o indígenas como formas de organización menores y decadentes ante el proceso de modernización centrada en los modelos europeos. Así, esta forma de interculturalidad funcionó conforme a las determinaciones del etnocentrismo al negar silenciosamente el derecho a la escolarización por discriminaciones raciales y étnicas. Sobre esto, Fidel Tubino (2005, p. 5) resaltó 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”.

Las discusiones interculturales destacaron un mecanismo estatal capaz de destruir lenta y silenciosamente la organización de la educación indígena usando como recurso las leyes de amparo a las prácticas de enseñanza en la



vertiente de las élites. Las premisas interculturales de protección a los agentes pedagógicos indígenas fueron vaciadas y modificadas en la imposición de los intereses hegemónicos con modelos de sumisión e inferiorización etnocéntrica. Siendo así, el protagonismo de la escuela indígena fue robado bajo legitimidad estatal en beneficio al poder antagonizado por las élites.

Con esto, se comprenden algunas tensiones inviabilizando la interculturalidad en la Educación Escolar Indígena en la Perspectiva Especial e Inclusiva. Conectamos las políticas educativas para los(as) indígenas con discapacidad en una escuela que valora y practica la identidad étnica, ancestralidad para el autorreconocimiento como indígena. Al mismo tiempo, posibilitando el acceso a las dependencias escolares y manipulación de actividades pedagógicas inclusivas facilitadoras de aprendizajes, colaborando con el crecimiento como persona autónoma y superación de límites impuestos por las restricciones de la discapacidad.

Existen muchos estudios sobre la Educación Especial e Inclusiva en la enseñanza no indígena, a ejemplo de trabajos finales para los cursos de grado, maestría y doctorado⁴. Sin embargo, no encontramos la misma cantidad de producciones destinadas a los(as) alumnos(as) indígenas con discapacidad imponiendo dificultades en el análisis de categorías teóricas específicas.

Entre las investigaciones ya abordadas sobre la temática de este artículo, podemos enumerar pocas tesis, disertaciones y artículos que ayudarían en la construcción de nuestra investigación. En su tesis, Secin (2011) trabajó las categorías alfabetización, oralidad con un recorte sociointeraccionista de Vygotsky y la base ecológica de Gibson, por la categoría mirada ecológica entre culturas comparando el modo de leer de los pueblos indígenas y de otros sectores de la sociedad. La autora comparó cuestiones de la salud visual para los(as) educandos(as) Guaraní Mbya y no indígenas por medio de actividades de lectura. Para evitar futuros problemas como baja visión de los(as) educandos(as) indígenas, la autora demostró la necesidad de estrategias interdisciplinarias inclusivas al diferenciar la agudeza visual bajo



miradas ecológicas para la cultura escrita en la alfabetización, principalmente en las prácticas de enseñanza de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) y Educación Intercultural Indígena.

Las disertaciones indicaron los desafíos en los espacios formativos para la Educación Escolar Indígena en la Perspectiva Especial e Inclusiva. De esta forma, enumeramos las siguientes disertaciones: William Coutinho (2018); Bruno Araújo (2018); Kátia Petelin (2023). La primera disertación fue realizada por Kátia Petelin (2023) como recorrido metodológico de investigación cualitativa, por medio de dos tipos de fuentes documentales: ocho documentos internacionales y 12 documentos nacionales sobre el derecho humano y fundamental a la Educación de los pueblos indígenas y de personas con discapacidad. Con fundamentación discursiva decolonial, la autora realizó su investigación en el siguiente orden: a) análisis de la documentación político-normativa como derecho humano a la educación; b) identificación de los enunciados político-normativos brasileños del derecho a la inclusión; c) Educación Inclusiva para comprensión de los escenarios y tendencias involucrados.

En la segunda disertación, William Coutinho (2018) compuso una investigación cualitativa, en entrevistas semiestructuradas captando verbalizaciones de educandos(as) indígenas con sordera. El trabajo abordó las diferentes identidades sordas con el foco en la organización del sistema educativo inclusivo en la construcción de interacciones sociales e indicación a las especificidades prioritarias. Así como de las dificultades de los(as) educandos(as) indígenas con discapacidad matriculados en el Instituto Federal de Roraima.

En la tercera disertación, Bruno Araújo (2018) construyó una investigación cualitativa de entrevistas individuales semiestructuradas y cuestionarios con los profesionales de apoyo en la traducción de la Lengua Brasileña de Señales (LIBRAS). Para esto, focalizó los procesos de aprendizaje intercultural entre educandos(as) indígenas sordos con atención al trabajo de los Traductores e Intérpretes de Lengua de Señales (TILS) considerando la importancia del



intercambio entre esos dos agentes en la comprensión de los signos de la lengua portuguesa y los símbolos de la lengua indígena.

Seleccionamos tres artículos más próximos de nuestra temática, entre: Novak, Mileski y Andrioli (2013); Sá (2013); Sá, Ribeiro y Brazão (2023). En este primer artículo, Novak, Mileski y Andrioli (2013) abordaron el encuentro entre la Educación Escolar Indígena y la Atención Educativa Especializada (AEE) en un análisis documental en el Referencial Curricular Nacional para las Escuelas Indígenas (RCNEI) señalando la ausencia de estrategias pedagógicas en la dinámica de la legislación e ineptitud del poder público perjudicial al trabajo docente indígena.

Para el segundo artículo, Sá (2013) presentó una investigación con base en las experiencias de la autora por la vertiente del pensamiento histórico-crítico de Dermeval Saviani para análisis de la Educación Especial e Inclusiva reflejando los límites, posibilidades y contradicciones de la escolarización por niños(as) indígenas con discapacidad de los pueblos Terena y Guaraní de territorios en el Estado de São Paulo.

Y en el tercer artículo, Sá, Ribeiro y Brazão (2023) delimitó datos entre los años de 2008 a 2020 en una investigación cuantitativa con el análisis digital de cuestionarios de los(as) profesores(as) indígenas Maxakali, Xakriabá, Krenak, etc., complementando con análisis cualitativo de los datos. Él discutió cómo fue la organización de la Atención Educativa Especializada para educandos(as) indígenas con discapacidad en el Estado de Minas Gerais. La autora explicitó los tipos de acceso y discapacidad en las escuelas indígenas, un indicativo para las ausencias en la organización, accesibilidad, formaciones iniciales y continuadas, entre diminutos recursos pedagógicos asistivos, etc.

Además de esto, contribuyeron más para la construcción de nuestro artículo, la investigación de Novak, Mileski y Andrioli (2013) resaltando las ausencias de las estrategias inclusivas en los documentos específicos para las escuelas indígenas, como el RCNEI (Brasil, 1998). Como también la de Kátia Petelin (2023) en la identificación de los enunciados político-normativos



brasileños presentes en la legislación que organizó la Educación Escolar Indígena en una Perspectiva Especial e Inclusiva.

Siendo así, este artículo refuerza las investigaciones ya realizadas sobre la temática en discusión y trae informaciones pertinentes para la organización de la Educación Escolar Indígena en la Perspectiva Especial e Inclusiva en el Estado de Pernambuco.

Procedimientos Metodológicos

Entre los años 2000 hasta la fecha de finalización de este artículo comenzaron las primeras investigaciones académicas sobre esta temática vinculadas a la etnografía sobre la organización escolar de los(as) educandos(as) indígenas. Como fue constatado en búsquedas online vía descriptor de la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD), localizamos para la temática Educación Especial e Inclusiva un total de 2.793 trabajos, siendo 2.090 disertaciones de maestría y 653 tesis de doctorado. Al refinar la investigación para el término Educación Especial e Inclusiva en la Escuela Indígena encontramos apenas 6 trabajos, con 1 tesis y 5 disertaciones, un porcentaje de solamente 0,2% sobre la totalidad de trabajos depositados en los posgrados. Tuvimos mayor éxito en las búsquedas de artículos a través del *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) y *Google Scholar* retornando por lo menos 8 artículos sobre nuestra temática. Y ninguno de esos trabajos correspondió al Estado de Pernambuco.

Siendo así, este trabajo está anclado en el abordaje cualitativo de los significados sociales, específicamente analizar los documentos legales así como discutir la organización político-normativa de la Educación Escolar Indígena en la Perspectiva Inclusiva en Pernambuco. Para ello, se comprende el mundo social en que “lo real son los datos brutos; valores y creencias son datos subjetivos que solo pueden ser comprendidos a través de los primeros” (Minayo, 1994, p. 23).



Por ser un estudio introductorio, abordamos la investigación documental por datos contruidos directamente sin parcialidades de testimonios que exigen verificación en otras fuentes. Para Cechinel *et al.* (2016, p. 4) con base en Cellard, el análisis documental reúne “elementos de la problemática o del cuadro teórico, contexto, autores, intereses, confiabilidad, naturaleza del texto, conceptos-clave nuevamente” resaltando los intereses de los grupos opuestos. Como los ordenamientos jurídicos consultados son numerosos en la detallación de derechos étnicos, nuestro análisis documental focalizó los textos más representativos como legislación constitucional, dictámenes legislativos, referencial político-pedagógico y leyes estatales. En la vertiente de la Educación Especial e Inclusiva, se destacan las principales legislaciones, como el plan de acción nacional y el estatuto general.

El Análisis de Contenido permitiría identificar significaciones e intencionalidades ocultas en los documentos analizados, revelando las estrategias implícitas y los vínculos entre diferentes textos legislativos, subrayando lagunas y presencias (Bardin, 1977). Así, los procedimientos de análisis caminaron en dos momentos distintos: primero, la selección de los documentos político-normativos indicó contradicciones en los parámetros legales para la inclusión y accesibilidad de educandos(as) indígenas con discapacidad. Segundo, la correlación de significados permitió inferir las responsabilidades de la SEDUC/PE.

Análisis Documental de la Organización Político-Normativa

Primeramente, el movimiento indígena exigió de las autoridades ejecutivas y legislativas garantías de la Constitución Federal (Brasil, 2016) para la organización de la educación bilingüe (entre la lengua indígena y la lengua portuguesa), asegurando la libertad pluralista en una vertiente intercultural. En segundo lugar, la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB) o Ley N°. 9394 (Brasil, 1996) refuerza la educación intercultural en la mediación entre los aprendizajes de la sociedad no indígena y la valorización de la memoria, ciencia



y lenguas originarias en el fortalecimiento de la identidad étnica. En tercer lugar, los liderazgos indígenas reivindicaron del Ministerio de Educación (MEC) la coordinación exclusiva del magisterio indígena, así como la transferencia de las responsabilidades administrativas y financieras de sus escuelas a un gobierno estatal, retirando el control de las prefecturas municipales influenciadas por latifundistas, conforme al proceso de Estatización del Dictamen N°. 14 (Brasil, 1999).

En Pernambuco, los liderazgos indígenas se reunieron y canalizaron esfuerzos para el proceso de Estatización. La organización administrativa de las escuelas indígenas fue transferida a las Gerencias Regionales de Enseñanza, así como la coordinación pedagógica se mantuvo bajo la gestión de profesores(as) indígenas. Las rutinas de enseñanza podrían seguir los tiempos, espacios y preceptos formativos autónomos, como la unión de un mismo proyecto político-pedagógico para todas las escuelas de determinado pueblo. Considerando la organización normativa del Decreto Estatal n° 24.628 (Pernambuco, 2002, p. 2):

[Art. 4º.] Párrafo único. La formulación del proyecto pedagógico propio, por escuela o por pueblo indígena, tendrá como base: I – las directrices curriculares nacionales referentes a cada etapa de educación básica; II – las características propias de las escuelas indígenas, en respeto a la especificidad étnico-cultural de cada pueblo o comunidad; III – las realidades sociolingüísticas, en cada situación; IV – los contenidos curriculares específicamente indígenas y los modos propios de constitución del saber y de la cultura indígena y; V – la participación de la respectiva comunidad o pueblo indígena. Art. 5º. La actividad docente en la escuela indígena será ejercida prioritariamente por profesores indígenas oriundos de las respectivas etnias. § 1º. La formación de los profesores de las escuelas indígenas será específica y se orientará por las directrices curriculares nacionales a ser desarrollada en el ámbito de las instituciones formadoras de profesores.

La sistematización de prácticas exitosas en las escuelas indígenas fue transformada en parámetros de enseñanza en la elaboración del Referencial Curricular Nacional para las Escuelas Indígenas o RCNEI (Brasil, 1998). El documento es extenso, contabilizando más de trescientas páginas con



sugerencias de temas transversales, narrativas de prácticas pedagógicas y arte indígena. La metodología del RCNEI (Brasil, 1998) consiste en clasificar, identificar y reconstruir la cultura ancestral mediada con las demás culturas. Sin embargo, el RCNEI (Brasil, 1998) está desactualizado sin referenciales para las cuestiones especiales e inclusivas contemporáneas como la única citación sobre personas con baja visión: “¿Cuáles son las medidas preventivas contra la deficiencia visual?” (Brasil, 1998, p. 271).

Por lo tanto, estas normativas carecen de las cuestiones especiales e inclusivas sobre las discapacidades. Tales atribuciones tuvieron un discreto cambio en el Dictamen CNE/CEB N °. 13 (Brasil, 2012a) al reconocer entre los agentes pedagógicos en los territorios indígenas el personal de Atención Educativa Especializada (AEE). Aunque aún prevalecieran pequeñas normativas legales, la gran contribución de este documento fue reconocer el apoyo pedagógico de modo transversal y sociointeractivo en los casos de trastornos globales del desarrollo, altas habilidades, superdotación, baja visión (con impresión del sistema Braille en la vertiente intercultural, en las lenguas indígena y portuguesa), accesibilidad a los edificios escolares, etc.

El documento resalta los desafíos cotidianos para materializar la Atención Educativa Especializada (AEE), por las ausencias de profesionales indígenas, formaciones continuadas inapropiadas, desestructura en las condiciones de accesibilidad, precarios materiales y técnicas asistivas (Brasil, 2012a, p. 19):

La Educación Especial en los contextos escolares indígenas se ha presentado como un desafío creciente, teniendo en vista la ausencia de formación de los profesores indígenas en esta área, la inadecuación de la estructura de los edificios escolares, sus mobiliarios y equipos; la falta de material didáctico específico, la falta de transporte escolar adecuado, entre otros aspectos que imposibilitan la atención a las diferentes necesidades de los estudiantes con discapacidad, trastornos globales del desarrollo y con altas habilidades y superdotación. Políticas volcadas a esta atención especializada necesitan ser elaboradas y puestas en práctica de acuerdo con la realidad sociocultural de cada comunidad indígena. En este sentido, el Ministerio de Educación, en su función inductora y ejecutora de políticas públicas educativas,



articulado con los sistemas de enseñanza, debe realizar diagnósticos de la demanda por Educación Especial en las comunidades indígenas, buscando crear una política nacional de atención a los estudiantes indígenas que necesiten atención educativa especializada (AEE). Los sistemas de enseñanza deben asegurar la accesibilidad a los estudiantes indígenas con discapacidad, trastornos globales del desarrollo y con altas habilidades y superdotación, por medio de edificios escolares, equipos, mobiliarios, transporte escolar, recursos humanos y otros materiales adaptados a las necesidades de esos estudiantes. Los proyectos político-pedagógicos de las escuelas indígenas que presenten demandas de Educación Especial deben prever, por medio de sus currículos, de la formación de profesores, de la producción de material didáctico, de procesos de evaluación y de metodologías, las disposiciones necesarias para la atención educativa de los estudiantes con discapacidad, trastornos globales del desarrollo y con altas habilidades y superdotación. En el caso de los estudiantes que presenten necesidades diferenciadas de comunicación, el acceso a los contenidos debe ser garantizado mediante la utilización de lenguajes y códigos aplicables, como el sistema Braille y la lengua brasileña de señales, sin perjuicio del aprendizaje de la lengua portuguesa (y de la lengua indígena), facultándoles a ellos y a sus familias la opción por el abordaje pedagógico que juzguen adecuado, oídos los profesionales especializados en cada caso volcado a la garantía de la educación de calidad social como un derecho de todos/as (Dictamen CNE/CEB N°. 2/2001).

Fundamentado sobre todo en este Dictamen, la Resolución N°. 5 (Brasil, 2012b) determina la articulación institucional entre Ministerio de Educación y Estados en el mantenimiento de la Atención Educativa Especializada en las escuelas indígenas:

§ 1º El Ministerio de Educación, en su función inductora y ejecutora de políticas públicas educativas, articulado con los sistemas de enseñanza, debe realizar diagnósticos de la demanda por Educación Especial en las comunidades indígenas, buscando crear una política nacional de atención a los estudiantes indígenas que necesiten atención educativa especializada (AEE). § 2º Los sistemas de enseñanza deben asegurar la accesibilidad a los estudiantes indígenas con discapacidad, trastornos globales del desarrollo y con altas habilidades y superdotación, por medio de edificios escolares, equipos, mobiliarios, transporte escolar, recursos humanos y otros materiales adaptados a las necesidades de esos estudiantes (Brasil, 2012b, p. 5-6).



Con base en estos dos pequeños dispositivos jurídicos, el Dictamen CNE/CEB N°. 13 (Brasil, 2012a) y la Resolución N°. 5 (Brasil, 2012b), está determinada la Política Nacional de Educación Especial o PNEE (Brasil, 2020) con la promesa de garantizar la Atención Educativa Especializada (AEE) en el servicio público para los(as) aprendices indígenas con discapacidad:

La educación escolar indígena como derecho envuelve la oferta de servicios y recursos de la educación especial a los educandos indígenas que demanden esta modalidad de educación escolar, de modo flexible y ajustado a las condiciones locales, asegurando los derechos a la diferencia y a la promoción de la diversidad étnica, cultural y lingüística de los pueblos indígenas, considerando sus conocimientos tradicionales, métodos y propuestas pedagógicas, la producción de materiales didácticos específicos, sus formas de producción del trabajo y organización social (Brasil, 2020, p. 51).

El término estatuto es un contrato social, es decir, acuerdo legal en las formas de organizar la relación entre personas, instituciones, una compilación de los derechos y deberes ejercidos por un determinado grupo social con necesidad de amparo jurídico. En el Estatuto de la Persona con Discapacidad (Brasil, 2015, p. 26), el derecho especial e inclusivo en la escuela indígena no está definido, por consiguiente, desprovisto de aplicación legal: “Párrafo único. La capacidad de los indígenas será regulada por legislación especial”. Nada más fue determinado y los ordenamientos político-normativos anteriormente establecidos son un avance, sin embargo, demasiado superficiales.

La Educación Escolar Indígena en la Perspectiva Especial e Inclusiva posee tres contradicciones legales que la inviabilizan: omisión, fragmentación y desactualización. En la primera contradicción, se puede decir que los espacios vacíos en la fundamentación jurídica no alinearon las leyes de la educación especial con las leyes de la escolarización indígena generando nuevas divergencias. Las contradicciones de los enunciados político-normativos se acentúan con la omisión claramente determinada por un fragmento legal desobligando a cualesquiera esferas públicas de responsabilización (Petelin, 2023) en el Estatuto de la Persona con Discapacidad (Brasil, 2015).



En la segunda contradicción, el Dictamen CNE/CEB N°. 13 (Brasil, 2012a) y la Resolución N°. 5 (Brasil, 2012b) convergen en la PNEE (Brasil, 2020) para la fragilización legal por la superficialidad fragmentaria con determinantes jurídicos sin esclarecimientos específicos para cada práctica de apoyo, careciendo urgentemente de profundización minuciosa a la Atención Educativa Especializada (AEE). Siendo necesario condensar las experiencias pedagógicas, personal de apoyo AEE, comunidad escolar de modo general, etc., consolidando los ordenamientos normativos.

En la tercera contradicción, el RCNEI (Brasil, 1998) no contempló la discapacidad en la escuela indígena, en un referencial político-pedagógico limitado incluso para su época, hoy bastante desactualizado, precisando de una reformulación conforme a las experiencias contemporáneas de las escuelas indígenas (Novak; Mileski; Andrioli, 2013). El nuevo referencial político-pedagógico nacional podría contextualizar temáticas actuales, como la accesibilidad, estrategias de acogimiento, medios facilitadores y recursos tecnológicos asistivos. Omisión, fragilización y desactualización corroboran en negar las demandas de la Atención Educativa Especializada en la escuela indígena proveniente de una legislación avanzada, sin embargo insuficiente y ambigua.

Discusión con Datos Empíricos sobre la Organización Político-Normativa en la SEDUC/PE

Para discutir la organización político-normativa estatal, mapeamos la distribución territorial de las escuelas y los cuantitativos de alumnos(as) indígenas con discapacidad en los registros del Sistema de Informaciones de la Educación de Pernambuco (SIEPE, año base 2024) reunidos por la Secretaría de Educación y Deportes del Estado de Pernambuco (SEDUC/PE). Las escuelas indígenas se localizan en las aldeas de municipios del interior (agreste y sertón) de este Estado.



Los datos señalaron 160 escuelas indígenas en Pernambuco, distribuidas en los territorios étnicamente reconocidos⁵ de los trece pueblos, siendo Atikum, Fulni-ô, Kambiwá, Kapinawá, Pankaiwka, Pankará, Pankararu, Pankararu (Entre Serras), Pipipã, Truká, Tuxá, Xukuru (de Cimbres) y Xukuru do Ororubá. Entre todas las clases de asignaturas generales (de la enseñanza regular) y clases diversificadas (solo de temáticas indígenas), fue un total de 15.887 matriculados(as), siendo 148 discentes indígenas con discapacidad según el informe médico⁶.

La SEDUC/PE organizó estas escuelas indígenas en dos órganos que trabajan conjuntamente, que son la Superintendencia de Políticas Educativas Indígenas (SUPIN) y la Gerencia de Educación Escolar Indígena (GEEIN). La SUPIN tiene la responsabilidad de elaboración de las políticas de educación escolar en los territorios indígenas de Pernambuco. Mientras que la GEEIN quedó a cargo de la supervisión y apoyo a la práctica pedagógica de los pueblos indígenas de Pernambuco. Inclusive, este órgano actúa más directamente con los liderazgos indígenas, actualmente bajo la gestión del cacique Valdemir Lisboa Pipipã, en común acuerdo con la Comisión de las Profesoras y Profesores Indígenas de Pernambuco (COPIPE).

Resaltando que la representación legal de los profesores(as) indígenas de Pernambuco tampoco es solamente de la COPIPE, porque la COPIPE los representa políticamente mediante las exigencias al poder público estatal y nacional. Cada pueblo tiene la autonomía con el propio consejo pedagógico para resolución de cuestiones locales de la escolarización en las aldeas. Cuando no es un consejo escolar para cada escuela, siendo un consejo escolar para cada pueblo. A ejemplo del pueblo Xukuru do Ororubá (Pesqueira y Poção), coordinado por el Consejo de Profesores(as) Xukuru do Ororubá (Copixo) y a nivel estatal representado por la COPIPE. Siendo así, la organización de las escuelas indígenas en el Estado de Pernambuco viene siendo organizada por la SUPIN y GEEIN con la fiscalización de los liderazgos pedagógicos de los pueblos indígenas, es decir, de la COPIPE.



Sin embargo, la SEDUC/PE y la Superintendencia de Educación Especial e Inclusiva no tuvieron una coordinación diferenciada para atender las cuestiones específicas de la Educación Escolar Indígena en la Perspectiva Especial e Inclusiva, lo que confirma nuestro análisis documental hecho arriba cuestionando una legislación omisa, fragilizada y desactualizada. Esto hace que las mismas determinaciones legales para las escuelas no indígenas sean impuestas a la educación de los(as) alumnos(as) indígenas con discapacidad. Una contradicción cuando existen culturas diferentes y muchas veces el conflicto entre la polisemia indígena (universos de significados, valores y creencias conforme a la ancestralidad e historia del contacto con el invasor colonial) y la cultura nacional de carácter integral, homogénea. Por lo tanto, la homogeneización legal interfiere en cuestiones políticas y pedagógicas.

Las cuestiones políticas resultaron de la indeterminación legal por el excesivo detallamiento jurídico y en la lenta reformulación de las leyes brasileñas. El excesivo detallamiento jurídico no acepta una legislación sin una larga definición para la atención a una demanda social, caso del AEE en las escuelas indígenas, pues la ley brasileña solo se hace realmente válida ante un detallamiento legal exhaustivo, agotando todas las posibilidades de acción contraria.

Una ley mal formulada (muchas de las veces elaborada por personas que no pertenecen al grupo que se beneficia de esa política), fragmentada y sin espacio en la sociedad contemporánea cede brechas para la negación de derechos como las grandes lagunas en el Estatuto de la Persona con Discapacidad (2015), referencial de orientación político-pedagógica RCNEI (Brasil, 1998), en las leyes de la Estatalización de las escuelas bajo la responsabilidad de los gobiernos estatales como el Dictamen del Congreso Nacional N° 14 (Brasil, 1999), PNEE (Brasil, 2020) y el Decreto Estatal N°. 24.628 (Pernambuco, 2002). Creemos que si el documento legal de alcance nacional ya posee tales ausencias, entonces, las orientaciones estatales difícilmente las llenan.



Estas ausencias jurídicas podrían ser explicadas por la fuerza desproporcional de agentes políticos. Los agentes políticos tuvieron fuerza desproporcional en la construcción de las leyes brasileñas bajo hegemonía de grupos con vínculo de parentesco o financiero de las élites agroempresariales del país. Tales grupos de legisladores son influenciadores en la organización del poder legislativo, siendo la mayoría de los diputados y senadores interesados en las tierras y abolición a los derechos indígenas. Así como con otras estrategias, como la disposición de carísimos aparatos jurídicos (oficinas con decenas de abogados experimentados y calificados) para el rápido respaldo de jueces, magistrados, etc.

Por lo tanto, existe una imagen democrática escenificando la defensa de la ciudadanía, del poder legislativo brasileño compuesto por el Senado Federal, Cámara de Diputados y Asambleas Legislativas de los Estados en la construcción de leyes igualitarias para el pueblo. En la realidad, las tres casas legislativas albergaron intereses antagónicos meticulosamente contruidos para viabilizar la acumulación de riquezas con base en la expropiación del derecho indígena a la educación en sus territorios. Como ejemplo, la estrategia de legisladores fue el marco temporal para deshacer el reconocimiento étnico de todos los territorios indígenas posteriores a la Constitución Federal (2016). La aprobación del marco temporal, por ahora, no se concretó por presiones del movimiento indígena para el derecho a la tierra y a los aprendizajes étnicos en esos territorios.

En una situación de criminalización, aludimos al proceso penal vencido por el cacique Marcos Liedson Xukuru por defender los derechos territorial-educacionales de su pueblo ante la invasión de hacendados en el que llegaron a inventar un acto infraccional grave y contratar dieciocho abogados para condenarlo a prisión⁷.

La fuerte presencia de la colonialidad niega los derechos a la organización escolar indígena que manipula la maquinaria jurídica, en la mayoría de las veces, favorable a los grupos hegemónicos. Contextualizando las categorías



de análisis de Patzi (1999), Feitosa (2017) y Tubino (2005), Brasil, como los demás Estados latinoamericanos, desvaloriza los derechos indígenas e impone padrones de exclusión, racismo, capacitismo y entre otros tipos de prejuicios por medio de las acciones de grupos hegemónicos desvalorizando la educación intercultural.

Esto fragilizó, y aún fragiliza, las garantías de inserción pedagógica de los(as) educandos(as) indígenas con discapacidad. Lo que dificulta la ruptura de barreras de la pobreza de quien vive en territorios del interior con los desafíos de las limitaciones intelectuales, físicas o motoras.

Un autobús escolar adaptado, rampa en frente a la escuela y aula espaciosa para el usuario de silla de ruedas por sí solos no responden a las demandas del AEE. Además de esto, encontramos la problemática de la presencia de un profesional de apoyo extraño al territorio indígena como un desafío al aprendizaje diferenciado e inclusivo.

Para una buena práctica escolar inclusiva, el equipo del AEE necesita ser del pueblo indígena por saber las necesidades que trascienden la vida comunitaria y no personas externas, ajenas a las tradiciones. Una vez que el(la) profesional indígena de AEE reconoce las limitaciones de materiales y accesibilidad. Esta vivencia del profesional del AEE en la aldea facilita el acogimiento y obligaciones entre escuela y familiares de los(as) educandos(as) indígenas con discapacidad, considerando ritmos y maneras propias de aprendizaje.

A ejemplo de la interacción con alumnos(as) indígenas portadores de Trastorno Opositivo Desafiante (TOD) y Trastorno del Espectro Autista (TEA), el apoyo de AEE debe incluirlos a su tiempo y condiciones de sociabilidad en las actividades colectivas, mediando situaciones de introspección y agresividad de esos síndromes.

El Plan de Enseñanza Individualizado (PEI) necesita ser debidamente construido entre las prioridades de los Proyectos Político-Pedagógicos de cada pueblo indígena⁸. La construcción del PEI debe partir de la escuela y ser



elaborada junto a la comunidad escolar y toda la aldea, siendo participantes los(as) discentes, coordinaciones, familiares y los propios discentes. En este camino, la planificación de enseñanza necesita pautar las técnicas asistivas direccionadas en la composición de materiales pedagógicos inclusivos, como las estrategias de transmisión oral de la cultura verbalizada por los mayores. El apoyo de traductores(as) indígenas en la traducción para los sordos con signos vehiculados en las simbologías de las lenguas ancestrales adaptadas de la Lengua Brasileña de Señales (LIBRAS). Lo mismo para las impresiones en Braille en los casos de baja visión, no apenas reproduciendo la lengua portuguesa, sino también en las audio descripciones en la lengua indígena.

En una vertiente intercultural, los(as) profesores(as) indígenas necesitan de formación continuada, articulando el diálogo entre los contenidos tradicionales y de la sociedad circundante. Los(as) profesores(as) indígenas necesitan construir estrategias de enseñanza y materiales entre esas formaciones para abrir nuevos caminos para la inclusión, criticidad y afirmación de la identidad étnica.

La propuesta que hacemos es reforzar los dispositivos legales conforme a las prácticas de los contextos pedagógicos indígenas e insertar determinantes específicos para el nuevo Estatuto de las Organizaciones Sociales Indígenas. Tales inserciones legales deben concentrar elementos jurídicos robusteciendo las normativas de modo minucioso y fundamentado en el AEE, por medio del diálogo pluralista e intercultural entre discentes indígenas con discapacidad, gobiernos federal y estatal, fortaleciendo la Educación Escolar Indígena en la Perspectiva Especial e Inclusiva.

Consideraciones Finales

La responsabilización legal de la Secretaría de Educación y Deportes del Estado de Pernambuco presentó ausencias causadas por el vacío legal en medio de intereses confrontativos. Los intereses políticos de grupos hegemónicos se superponen a las normativas autónomas necesarias para la Atención Educativa



Especializada. Siendo así, las élites, es decir, lo que consideramos grupos de personas extrañas a la cultura indígena, impusieron sus padrones en el sistema de enseñanza en la acumulación de poder e interferencias de la colonialidad en una educación interculturalmente disfuncional y monocrática.

En la superación de este escenario, la organización de estrategias y planes de acción abren caminos para resistir a los desafíos del AEE de modo diferenciado, en la defensa de la accesibilidad, participación y autorreconocimiento como educando(a) indígena con discapacidad.

Referencias

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. Disponible en: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/201489>. Acceso el: 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. Disponible en: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/522095/CF88_EC92_2016_Livro.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acceso el: 20 feb. 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. Disponible en: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acceso el: 20 feb. 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. Disponible en: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acceso el: 3 nov. 2024.



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

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB/14/99**: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC, 1999. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf. Acceso el: 20 enero 2025.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponible en: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>. Acceso el: 15 dic. 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. Disponible en: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2012>. Acceso el: 20 enero 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. Disponible en: <https://pdfs.semanticscholar.org/8954/be381ede65daba21c4b736d217b201fd3235.pdf>. Acceso el: 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. Disponible en: <https://rima.ufrrj.br/jspui/handle/20.500.14407/12614>. Acceso el: 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 aproximação 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. Disponible en: <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>. Acceso el: 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. Disponible en: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/5783>. Acceso el: 3 nov. 2024.



SÁ, Michele Aparecida de; RIBEIRO, Eduardo Adão; BRAZÃO, Letícia 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 en: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7796>. Acesso el: 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 en: <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 el: 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 en: 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 en: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE_5e5eb4e8133984219fdf9faca533c96c. Acesso el: 10 dic. 2024

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

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



Notas

- ¹ El derecho a la escolarización fue una lucha de los pueblos indígenas brasileños durante largos años, especialmente después de la redemocratización de Brasil en los años 1980. En esa época, los liderazgos indígenas se movilizaron para la creación de escuelas en sus territorios en la preservación de la cultura tradicional, de los propios valores y creencias, una lucha epistémica mientras que el acto de enseñanza como acción política, en la visión indisociable de Paulo Freire. Los pueblos indígenas deseaban construir la propia autonomía en una escuela diferenciada, específica e intercultural para el fortalecimiento de la identidad étnica. Para que los(as) educandos(as) dialogasen con los mayores en la construcción y preservación generacional de saberes, así como también en la lucha por la ciudadanía indígena (Silva, 2022).
- ² Comprendemos la decolonialidad como el punto de partida para entender las profundas desigualdades sociales y políticas de América Latina desde las invasiones coloniales. La hegemonía impuesta por las élites coloniales se construyó como subordinación a patrones de poder también en el interior de políticas educativas reproduciendo un control sobre la identidad étnica, *episteme* e ideas del proceso de enseñanza. La visión decolonial reconoció que la colonialidad fueron estrategias para anular la organización político-social e inferiorizar culturas insurgentes al control colonial. Catherine Walsh (2013) considera la decolonialidad como deconstrucción epistémica de la colonialidad por la resistencia y agrupamiento de liderazgos insurgentes exigiendo sus modos pedagógicos específicos e inclusivos.
- ³ Interculturalidad es una categoría nacida en las prácticas de las escuelas indígenas. Significa el intercambio entre culturas y el reconocimiento de la cultura del otro, un diálogo construido entre diferentes horizontes epistémicos, entre la cultura hegemónica y las culturas indígenas. En el sentido de la interculturalidad crítica, los(as) aprendices indígenas aprenden la lectura en su lengua y en la lengua nacional (bilingüismo), la historia política general y de su pueblo, la organización social de otros sectores sociales y la propia, etc. La importancia del aprendizaje con sus pueblos exigió la presencia de agentes pedagógicos como profesores(as) y liderazgos indígenas coordinando las propias escuelas. En este camino, la educación intercultural buscó deshacer los prejuicios y reconocer la fuerza de la identidad étnica de los pueblos indígenas en un camino hacia la autonomía (Candau, 2013).
- ⁴ Fueron localizados 2 cursos de grado dedicados a la Educación Especial e Inclusiva en la Universidad Federal de Santa Maria (UFSM) y Universidad Federal de São Carlos (UFSCar). Para esta temática prevalecieron cursos de especialización, a ejemplo de la Universidad Federal de Paraíba (UFPB), Instituto Federal de Roraima (IFRR), etc.
- ⁵ Llamamos la atención para que no se confundan los pueblos indígenas del Norte, Centro Oeste o Sur de Brasil con los pueblos indígenas del Nordeste. Porque, en su mayoría, los pueblos indígenas del Nordeste no se distinguen por color o apariencia física de las poblaciones **sertanejas** no indígenas, por razones de mestizaje racial siendo bastante integrados a la sociedad nacional. Ellos son distinguibles apenas por la historia y resistencia cultural.



- ⁶ Los datos del Censo Escolar fueron actualizados con la fecha de referencia para el día 29 de mayo de 2024, insertados en las plataformas electrónicas del Instituto Nacional de Investigaciones Educativas (INEP). Tales datos fueron gentilmente cedidos por la profesora técnica Daniely Marinho de la SUPIN/GEEIN.
- ⁷ Vale destacar que su padre, el cacique Xikão Xukuru, fue retirado de este mundo por la acción violenta de hacendados interesados en apoderarse de las fértiles tierras de la Sierra do Ororubá (Pesqueira y Poção, Pernambuco). El cacique Xikão Xukuru fue encantado y se tornó un símbolo mayor de la lucha por el derecho a la afirmación de la identidad étnica en las escuelas de los territorios indígenas de Pernambuco. Su hijo escapó de atentados a la vida, teniendo que refugiarse en Europa durante algunos años. En 2005, fue acusado de ser el autor intelectual de destruir la propiedad de un hacendado invasor del interior del territorio Xukuru siendo que el cacique se encontraba refugiado en Europa y en la época no había medios para hacerlo. El actual cacique Marcos Liedson Xukuru intentó elegirse prefecto, pero como en la primera elección el proceso aún tramitaba, los dieciocho abogados contratados por los hacendados entraron con una acción para casación del mandato. Entonces, electo, no pudo asumir el cargo. En la elección municipal de 2024, ya estaba inocentado del proceso y pudo concurrir y tomó posesión como el primer prefecto indígena de la Historia del Estado de Pernambuco.
- ⁸ Cada pueblo indígena de Pernambuco tiene su propio Proyecto Político Pedagógico (PPP). O sea, el pueblo Xukuru tiene un solo PPP para todo su pueblo. Mientras, los Pankararu tienen un PPP diferente del construido por el pueblo vecino Pankararu (Entre Serras).



Cómo citar

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.



CRedit

Reconocimientos:	No aplica
Financiación:	No aplica
Conflicto de intereses:	Los autores certifican que no tienen ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de intereses en relación con el manuscrito.
Aprobación ética:	No aplica
Contribución de los autores:	<p>Silva, A. E. afirma ser el autor principal del texto, bajo la supervisión de Antonio Lisboa. Realizó la conceptualización, la investigación y la redacción.</p> <p>Silva Júnior, A. L. S. declara haber realizado la supervisión principal, la redacción y la investigación.</p> <p>Costa, A. R. declara ser el co-supervisor, realizó la investigación metodológica, la redacción y la revisión.</p>

Enviado el: 15 de junio de 2025

Aceptado en: 30 de septiembre de 2025

Publicado en: 19 de noviembre de 2025

Equipe Editorial

Edictora de Sección:	Quenizia Vieira Lopes
Miembro del Equipo de Producción:	Ronald Rosa
Asistente Editorial:	Gislaine Franco de Moura
Maquetación y Diseño	Carolina Motter Pizoni - Oficina de Apoyo al Editor Científico

