

DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.2025.r6a27>

Recebido em: 12/08/2025

Aceito em: 24/08/2025

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL E EM RORAIMA

INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION AND INCLUSIVE EDUCATION: PUBLIC POLICIES IN BRAZIL AND RORAIMA

Francimar Pereira Ribeiro

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-9184-4076>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5004663124574263>

Mestranda em Educação Inclusiva

Universidade Federal de Roraima-UFRR, Brasil

E-mail: francipribeiro@gmail.com

Moema de Souza Esmeraldo

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5626-1267>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7945544011063133>

Doutora em Letras

Universidade Federal de Roraima-UFRR, Brasil

E-mail: moemaesmeraldo@gmail.com

RESUMO

Este artigo pretende realizar discussões sobre Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e vem discutindo a Educação Especial Inclusiva e Educação Escolar Indígena na perspectiva das políticas educacionais, perpassam indiscutivelmente, pelo viés da inclusão e diversidade acentuada pelos movimentos de lutas em favor das populações marginalizadas. Trata-se de um estudo de revisão bibliográfica e análise de dados. As discussões enveredam-se pelos questionamentos se as práticas de Educação Inclusiva têm sido implementadas de forma satisfatória nas escolas municipais na Educação Escolar Indígena? Portanto, o cerne do debate busca elucidar a concepção de Educação Inclusiva está sendo praticada, o distanciamento e desafios para implementação de práticas educativas inclusivas e se há distanciamento entre o direito instituído e a garantia assegurada na prática escolar. Tendo como objetivo analisar quais as principais políticas públicas para garantia da Educação Inclusiva nas escolas indígenas no Brasil e localizadas na região do Alto São Marcos, em Roraima, considerando o que tem sido instituído e o que se tem efetivamente praticado.

Palavras-chave: Educação; educação escolar indígena; educação especial.

ABSTRACT

This article intends to hold discussions on Special Education from the Perspective of Inclusive Education and has been discussing Inclusive Special Education and Indigenous School Education from the perspective of educational policies, which undoubtedly permeate the bias of inclusion and diversity accentuated by fighting movements in favor of marginalized populations. This is a bibliographic review and data analysis study. The discussions involve the questions of whether Inclusive Education practices have been implemented satisfactorily in municipal schools in Indigenous School Education? Therefore, the core of the debate seeks to elucidate the concept of Inclusive Education being practiced, the distance and challenges for implementing inclusive educational practices and whether there is a gap between the established right and the guarantee ensured in school practice. Aiming to analyze the main public policies to guarantee Inclusive Education in indigenous schools in Brazil and located in the Alto São Marcos region, in Roraima, considering what has been instituted and what has been effectively practiced.

Keywords: Education; indigenous school education; special education.

1 INTRODUÇÃO

Discutir Educação Especial Inclusiva e Educação Indígena na perspectiva das políticas educacionais perpassa, indiscutivelmente, pelo viés da inclusão e diversidade acentuada pelos movimentos de lutas em favor das populações marginalizadas, de modo que, presentemente, a diversidade, a interculturalidade e a inclusão já são consideradas inerentes às reivindicações e pautas de lutas de muitos movimentos sociais no Brasil.

A discussão na perspectiva da interculturalidade, notadamente, parte da ideia de interrelação com as trocas e diálogos entre culturas diferentes, numa dimensão que supõe a coexistência das riquezas culturais, enquanto o conceito de diversidade está assentado em tudo aquilo e, mais especialmente, aqueles que estão à margem da sociedade por singularidades especiais, quer sejam aspectos físicos, sociais ou raciais. Para Fleuri (2006, p. 497) a diversidade vem “se constituindo um campo complexo e polissêmico de perspectivas de debate entre teorias e propostas relativas à interação entre identidades e culturas diferentes”.

Em outras palavras, poder-se-ia dizer que o conceito de diversidade traduz um campo mediado por tensões e divergências, também por consensos pontuais e conquistas legais que, indiscutivelmente, concebe a diversidade como um objeto marcado por lutas e reivindicações

que ocorrem tanto no âmbito do campo teórico quanto da prática social. Neste sentido, “o diferente e a diferença são partes da descoberta de um sentimento que, armado pelos símbolos da cultura, nos diz que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou” (Gusmão, 2000, p. 12). Portanto, é através dessas diferenças que nos tornamos seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, cidadãos e cidadãos de direitos.

De acordo com Ferreira (2015, p. 300) “a emergência do termo diversidade e seu uso crescente e continuado em várias áreas de conhecimento e segmentos sociais constituem um fenômeno mundial, não apenas circunscrito à realidade brasileira”. Ou seja, em linhas gerais, as relações de poder determinam, de todo modo, o padrão a ser adotado, como a maneira a ser seguida e a forma de agir e se comportar com vistas a serem validados como socialmente aceitáveis. Assim sendo, a diferença inserida no contexto das relações de poder serve para minimizar ou invisibilizar o outro. De acordo com Kassar (2012) e Mantoan (2015) os representantes da diferença são a minoria segregada e historicamente excluída.

Ao discutir Educação Especial inclusiva nas escolas indígenas, indubitavelmente, está se falando de sujeitos sociais que sofreram ou ainda sofrem com as desigualdades e com a exclusão social, por vezes, invisibilizados, inferiorizados e tratados de modos diferentes na sociedade. Contudo, ao longo das décadas, é pelo engajamento dos movimentos sociais em favor das populações público alvo da diversidade com as diferentes pautas de defesas e lutas que conquistas vêm sendo efetivadas no país, se tornando perceptíveis pela relevância social, histórica, política e cultural na humanidade.

Assim, apresentamos a seguir os resultados da revisão bibliográfica sobre o tema apresentado. Desse modo, este artigo que faz parte da pesquisa intitulada “Políticas de educação especial na perspectiva inclusiva nas escolas indígenas: distanciamentos e desafios para implementação na região do alto são marcos - Pacaraima/RR”.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Encontram-se a Educação Especial e a Educação Escolar Escolar Indígena, ambas emergindo dos movimentos sociais de inclusão no mundo. É a partir destas lutas coletivas que

os grupos de sujeitos marginalizados vêm gradativamente conquistando a garantia dos direitos à luz das políticas públicas.

A Educação Escolar Indígena destinada aos povos originários, a priori, estava sob a responsabilidade das instituições indigenistas no país, mais especialmente do Serviço de Proteção ao Índio – SPI, entre os anos de 1910 até 1967, tendo sido, logo depois, passada à responsabilidade da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, entre 1967 até 1991. Com a redemocratização do Estado e das reformas educacionais a partir dos anos finais de 1980 e início da década de 1990, culminando especialmente com a Constituição Federal do Brasil de 1988, os movimentos indígenas conquistaram a garantia de direitos resguardados constitucionalmente. Entretanto, historicamente, a escola indígena data-se a partir de 1549 com a chegada dos portugueses e a colonização no Brasil. Vale destacar que, nesta época, dava-se enfoque aos processos de escolarização assentados estritamente nos preceitos da catequese (Gonçalves, 2023).

Historicamente, os povos indígenas foram símbolo de resistências e lutas o tempo inteiro. Lutavam pelas condições de viver, tendo em vista serem vítimas de extermínio físico e da sua diversidade cultural até o século XX. De acordo com o antropólogo Darcy Ribeiro, abordar a formação do Estado brasileiro, indiscutivelmente, passa pelo debate da temática indígena, reconhecendo-a sob duas tendências: as relações estabelecidas a partir da dominação através da homogeneização cultural ou pelo aspecto do pluralismo cultural (Ribeiro, 1970). Entretanto, a Educação Indígena ou escola para o índio foi construída assentada nos pressupostos da exclusão e desapropriação da própria cultura dos povos originários.

Nesse sentido, a principal discussão que compõe esse estudo inclina-se para a tendência que enfatiza os movimentos iniciados por volta dos anos 1970 e que se destacaram nos finais da década de 1980, mais precisamente com a Constituição Federal, dispositivo legal que reconhece direitos dos indígenas e, assim, concebe um novo paradigma educacional, vislumbrando o respeito à diversidade dos povos indígenas. A princípio, com a expansão de escolas em terras indígenas, que notadamente fortaleceu o movimento em favor da dimensão da Educação Indígena para além de meramente escolas nas terras indígenas.

O artigo 231 da Constituição Federal menciona claramente, pela primeira vez, que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (Brasil, 1988, Art. 231). Desde então, a Educação Escolar Indígena passou a ser pauta das agendas governamentais e pensada sob a perspectiva de políticas públicas educacionais estabelecidas por marcos legais.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Compreende-se como itinerário metodológico o percurso necessário para alcançar os resultados de um estudo. Em outras palavras, refere-se ao conjunto de estratégias, ferramentas e ações que, ao serem organizadas, formam um método estabelecido como metodologia. Segundo Lakatos e Marconi (2017, p. 214), o material e os métodos abrangem os instrumentos, as ações e os procedimentos necessários para responder às questões “como, com quê, onde, quanto”, relacionados ao percurso empreendido na pesquisa. Para Richardson *et al.* (1999, p. 22), “método é o caminho ou a maneira para se chegar a um determinado fim ou objetivo, e metodologia são os procedimentos e regras utilizadas por determinado método”.

Assim, este trabalho apresenta a corrente teórico-filosófica, o campo empírico, a tipologia da pesquisa, a abordagem adotada, os instrumentos de coleta de dados parciais de pesquisa e análise dos dados.

No que se refere aos encaminhamentos metodológicos, para Demo (2003, p. 33), “a pesquisa na condição de princípio científico apresenta-se como a instrumentação teórico-metodológica para construir conhecimento”. Nesse sentido, o estudo em pauta envereda-se pelo campo teórico-filosófico dos pressupostos da Dialética (Frigotto, 2010; Saviani, 2013) por estar penetrando no mundo das contradições existentes na relação do objeto com a sociedade. Pensar a Educação Inclusiva e, especialmente, no contexto da Educação Escolar Indígena implica numa análise filosófica crítica, de modo que, compreender o pensamento ideológico da Educação Inclusiva se faz necessário e basilar para identificar como vêm sendo concretizados os debates e discursos em sua dimensão política e prática nos sistemas educacionais de ensino.

Portanto, nesse bojo da Dialética Crítica ancorada nos pressupostos da teoria marxista, entende-se que o conhecimento é sempre um elemento de relações contraditórias em que a realidade social consiste num complexo constituído de complexos (Netto, 2011). Em outras palavras, o conhecimento científico se constitui na prática humana, ou seja, à medida que a própria vida social vai se desenvolvendo, conseqüentemente vai se tornando cada vez mais complexa. Enxergar os fenômenos sociais sob esta ótica de análise significa compreender que cada detalhe dos elementos fenomênicos se constitui levando em consideração os inúmeros nexos e ligações que há entre eles.

Assim, na pesquisa científica, as determinações do objeto investigado carregam os vínculos e traços fundamentais da dinâmica e também da estrutura do funcionamento do próprio objeto investigado, condição esta que permite evidenciar claramente a lógica de sua existência efetiva (Frigotto, 2010; Netto, 2011; Gamboa, 2012). O pesquisador, por ora, com a investigação científica, busca compreender as contradições apresentadas depois de esgotar todas as possibilidades analisadas das interfaces do objeto, de modo que a elaboração da realidade encontrada, ocorre não mais de modo sensível, mas sim concreto. Para Kosik (2002, p. 8) “o modo de pensarmos as contradições da realidade é o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”.

Os pesquisadores Martins e Lavoura (2018) defendem que captar as relações entre as diferentes determinações, desde as mais simples, as quais se constituem como unidade mínima de análise, são basilares para se explicar o que há de investigado em sua totalidade, ou seja, é nesta direção que se dá o movimento lógico dialético, que vai do todo às partes e das partes ao todo, constantemente.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por volta dos anos de 1980, professores indígenas nos estados do Amazonas, Roraima e Acre criaram um movimento docente com reuniões e encontros periódicos para discutir as problemáticas da Educação Escolar Indígena. A partir dos anos de 1990, o grupo passou a debater as propostas de Educação Escolar Indígena mediadas e com material de apoio

pedagógico da Funai; os governos municipais e estaduais na região Amazônica passaram, então, a garantir ofertas de escolas nas terras indígenas. Atualmente, este grupo denomina-se de Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia - COPIAM, com atuação nos estados do Amazonas, Acre e Roraima, lutando pelos direitos dos indígenas de todas as regiões brasileiras.

Com as políticas públicas para Educação Escolar Indígena após o reconhecimento constitucional, o número de escolas indígenas tem crescido consideravelmente no Brasil. De acordo com os dados do censo da Educação Básica, atualmente, no país, há cerca de 3.626 escolas indígenas (Inep, 2023), espalhadas em terras indígenas e atendendo os alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio no bojo da Educação Básica. Do mesmo modo, também vem crescendo o número de crianças com deficiências nas escolas indígenas (Sá; Cia, 2015; Gonçalves, 2023).

Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. 19) levanta-se o debate sobre a interface da Educação Especial na educação escolar indígena, defendendo que “a Educação Especial na Educação Escolar Indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços, e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos”. Partindo desta perspectiva, fica o questionamento: como a Educação Especial na dimensão da Inclusão tem acontecido nas escolas da Educação Indígena? Será que as práticas de Educação Inclusiva têm sido implementadas de forma satisfatória nas escolas estaduais e municipais na Educação Escolar Indígena?

Percebe-se que tanto a Educação Especial quanto a Educação Indígena tiveram que travar muitas lutas para que os direitos de cidadania dos seus sujeitos fossem reconhecidos e garantidos. Na Educação Especial na perspectiva da inclusão, pressupõe-se que todas as crianças tenham a mesma oportunidade de acesso, de permanência e de aproveitamento na aprendizagem escolar, independentemente de qualquer característica peculiar que apresentem ou não. Neste contexto, o termo “todos” traz consigo a abrangência ampla dos espaços educativos. Portanto, a preocupação com a Educação nesse entendimento da inclusão vem sendo discutida em âmbito internacional e nacional desde meados da década de 1980 (Mazzotta, 2011).

Os fatores, questionamentos e reflexões acima, portanto, fundamentam os rumos pelos quais a presente pesquisa tem se enveredado e o desenho epistemológico assumido, buscando, principalmente, responder o problema de pesquisa, qual seja: de que maneira têm sido efetivadas as políticas públicas educacionais para Educação Inclusiva nas escolas indígenas localizadas na região do Alto São Marcos, no município de Pacaraima, no estado de Roraima, levando em consideração as proposições instituídas nos Projetos Pedagógicos – PP das unidades escolares?

A título de organização do pensamento no sentido de tentar responder nossa pergunta, trazemos para o cerne do debate as considerações acerca da (1) concepção de Educação Inclusiva que está sendo praticada; (2) distanciamentos e desafios para implementação de práticas educativas inclusivas; (3) as discrepâncias entre o direito instituído e a garantia assegurada na prática escolar.

Assim sendo, objetiva-se, com este estudo, analisar quais têm sido os principais desafios e entraves para garantia da Educação Inclusiva nas escolas indígenas localizadas na região do Alto São Marcos, Vicinal Samã, em Roraima, considerando o que tem sido instituído (dimensão ideal) e o que se tem efetivamente praticado no estado (dimensão prática).

Para dar conta de responder ao principal objetivo, que também corresponde ao problema norteador da pesquisa, estabelecem-se os objetivos práticos, a saber: (I) verificar quais os avanços da Educação Inclusiva em âmbito nacional, regional e local considerando a rede estadual de Roraima na perspectiva das escolas indígenas; (II) identificar os desafios, as realidades e os entraves na construção dos Projetos Pedagógicos (PP) das escolas indígenas na perspectiva da Educação Inclusiva na região do Alto São Marcos – RR; (III) verificar quais as estratégias e metas estabelecidas pelas escolas indígenas da Vicinal Samã, região do Alto São Marcos para garantir aos estudantes público alvo da Educação Especial o acesso, permanência e aprendizagem; (IV) verificar como tem sido entendida a Educação Inclusiva no contexto da Educação Escolar Indígena por parte das escolas localizadas na Vicinal Samã, região do Alto São Marcos – Pacaraima; (V) propor encontros formativos com professores, gestores e coordenadores pedagógicos acerca da elaboração e/ou reelaboração dos Projetos Pedagógicos

das escolas indígenas, evidenciando as metas, estratégias e ações para atender aos estudantes público alvo da Educação Especial inclusiva na Educação Escolar Indígena.

Embora a criação de políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil tenha sido legitimada por leis, essas políticas são fruto de lutas sociais que mobilizaram lideranças indígenas de todo o país, com apoio de lideranças intelectuais e religiosas que se organizaram ao longo de uma década de mobilizações (1970/1980), visando garantir uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue, entendida como parte indissociável do reconhecimento e valorização dos povos indígenas e de sua autonomia. Foi a Constituição Federal de 1988 que conferiu novos significados à Educação Indígena, garantindo a esses povos o acesso a conhecimentos gerais (Munduruku, 2012; Lacerda, 2009).

Para Carneiro da Cunha (2002), o período pós-Constituição de 1988 marca o segundo ciclo da Educação Indígena, que persiste até os dias atuais. A partir dos anos 1980, surgiram escolas indígenas bilíngues e diferenciadas, integradas ao sistema oficial de educação. De acordo com Albuquerque (2007, p. 62), após a Constituição de 1988, o movimento de professores indígenas ganhou força, buscando e conquistando a autonomia de suas escolas como forma de resistência cultural e ideológica. Esse movimento resultou em inúmeras conquistas, como a produção de materiais educacionais específicos e o fortalecimento da concepção de educação escolar indígena nas universidades ao longo dos anos 1990.

É importante destacar que a primeira parceria entre o movimento de docentes indígenas e as universidades ocorreu em Roraima, seguida por parcerias com universidades no Amazonas e Mato Grosso, envolvendo a Fundação Nacional do Índio (Funai), ONGs e o Ministério da Educação (MEC). Segundo Honório (2000), Brostolin (2003) e Abbonizio (2013), a organização dos professores indígenas levou à criação do Conselho de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (COPIAR), que posteriormente se expandiu por toda a Amazônia, dando origem ao Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM) e integrando novos grupos, como a Organização Geral dos Professores Tikuna do Brasil (OGPTB) e a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR). Esses conselhos possibilitaram que os professores indígenas se tornassem porta-vozes de suas comunidades na luta por políticas públicas educacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/96, promulgada em 1996, garantiu direitos educacionais específicos aos povos indígenas, valorizando a diversidade cultural. Brostolin (2003, p. 97) destaca a importância de tal mudança, "tornando-se necessário não apenas ensinar conteúdos na língua materna, mas sim incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas e colher modos próprios de transmissão do saber indígena", assegurando assim uma educação diferenciada.

Em 1998, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) foi criado para auxiliar os professores nas práticas pedagógicas junto às comunidades indígenas, reconhecendo a diversidade étnica do Brasil e sugerindo abordagens para as diferentes áreas do conhecimento no Ensino Fundamental (Brasil, 1998).

O Parecer n.º 14/99, de 14 de setembro de 1999, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, definindo a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas e propondo ações concretas. Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE 2001/2010) incluiu um capítulo sobre educação escolar indígena, com um diagnóstico da oferta educacional, diretrizes e metas a serem atingidas.

Em 2002, o governo federal publicou referenciais para a formação de professores indígenas, ampliando a oferta de cursos de formação em nível médio e, posteriormente, em nível superior, sendo a Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) a primeira a oferecer cursos específicos de formação superior para docentes indígenas.

A criação da Lei n.º 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, não contemplava inicialmente os povos indígenas, mas isso foi corrigido em 2008 pela Lei n.º 11.645, que incluiu a obrigatoriedade do ensino da cultura e história indígena no Ensino Fundamental e Médio.

Neves (2013) e Baniwa (2013, p. 2) destacam que, a partir da Constituição de 1988, a educação escolar indígena passou a ser compreendida como "o campo de política pública voltada para os povos indígenas que mais avançou no país". No entanto, mesmo com os avanços legais, a prática educacional indígena ainda enfrenta desafios para se tornar plenamente efetiva.

Em 2012, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução n.º 5, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação

Básica, enfatizando a importância da participação de professores e gestores indígenas nas propostas educativas. Em 2015, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, regulamentando a formação inicial e continuada em cursos específicos de licenciatura e pedagogia intercultural.

Desde meados da década de 1990, os povos indígenas têm conquistado direitos sociais, culturais, educacionais e econômicos garantidos por políticas públicas que valorizam a diversidade. “As políticas educacionais pós-Constituição de 1988 respeitam os conhecimentos, tradições e costumes indígenas, promovendo a valorização das identidades étnicas” (Brasil, 2007, p. 16).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas educacionais brasileiras têm buscado efetivar o reconhecimento da diversidade em suas múltiplas dimensões, destacando-se a Educação Escolar Indígena e a Educação Especial na perspectiva da inclusão. Até a década de 1970, a questão indígena era pouco abordada na academia. Entretanto, o movimento indígena trouxe novas perspectivas, reconhecendo os povos originários como sujeitos autônomos com identidades e direitos específicos (Lacerda, 2009; Munduruku, 2012). Bicalho (2010) e Munduruku (2012) ressaltam que as mobilizações sociais indígenas nas décadas de 1970 e 1980 contribuíram para a luta pela igualdade de direitos, mesmo diante das diferenças culturais, promovendo o "direito à diferença cultural, que é peculiar à sua sobrevivência" (Bicalho, 2010, p. 85).

O processo de inclusão e seu avanço na sociedade, especialmente no campo da Educação, foram impulsionados pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), que estabeleceu a necessidade de universalizar o acesso à educação para todos os indivíduos, respeitando sua condição humana. No Brasil, a partir da década de 2000, a educação passou a ser pautada em diretrizes, legislações e discursos que promovem a inclusão e valorizam a diversidade (Candau, 2002).

A inclusão de diferentes sujeitos na sociedade e na escola brasileira tem uma trajetória histórica, mas ganhou maior abrangência com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Contudo, promover a inclusão e valorizar a diversidade cultural não são tarefas simples, pois é necessário criar espaços de diálogo e reconhecer especialmente as diferenças étnicas. Assim, para garantir uma educação universal e inclusiva, é imprescindível transformar as escolas em espaços que dialoguem, valorizem e reconheçam a multiculturalidade, enfatizando a inclusão, tanto na perspectiva social quanto no atendimento educacional de pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

ABBONIZIO, Aline Cristina de Oliveira. **Educação Escolar Indígena como inovação educacional**: a escola e as aspirações de futuro das comunidades. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo-USP, São Paulo, SP, 2013.

ALBUQUERQUE, J.G. **Educação Escolar Indígena**: do panóptico a um espaço possível de subjetivação na resistência. Tese (Doutorado), Universidade de Campinas- UNICAMP, Campinas, SP, 2007.

BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. In: **36ª Reunião Nacional da ANPEd**, Goiânia, 2013. Anais [...]. Goiânia, ANPEd, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt21_trabalhoencomendado_gersem.pdf. Acesso em: 29 abr. 2024.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Protagonismo indígena no Brasil**: movimento, cidadania e direitos (1970-2009). 2010.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Revista Inclusão, Brasília, DF, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. De 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, 5.962**, 11 de agosto de 1971. Ministério da Educação. Brasília, 1971.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Revista Inclusão, Brasília, DF, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Referências para a formação de professores indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BROSTOLIN, M. R. Educação Indígena: um olhar por meio da legislação educacional e a busca por uma etnoeducação. **Série estudos**, Campo Grande, n.15, p. 93-100, 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, agosto/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8Cj5XvRTYpN3WNWbMBCbNFK/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em 02 jun.2024.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Schwarz, 2002.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRA, Windyz Brazão. O conceito de diversidade no BNCC. Relações de poder e interesses ocultos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br>.

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da Diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006. Disponível: <https://www.scielo.br/j/es/a/Kwkmd6D4VKcmv5tkW7tsvdv/?format=pdf&lang=pt> acessado em 28 mai.2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GAMBOA, Silvio. Sánchez. **Pesquisa em educação métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GONÇALVES, Rita de Cássia. Do Estado Aos Movimentos Sociais: mudanças de paradigma na política educacional escolar indígena brasileira. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e023069, 2023. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2350>. Acessado em 26 mai. 2024.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Desafios da Diversidade na Escola. **Revista Mediações**, Londrina, v.5, n.2, p.9-28, jul/dez, 2000. Disponível: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9158>. Acessado em 30 mai.2024.

HONÓRIO, Maria Aparecida. **O espaço enunciativo da educação escolar indígena: saberes, políticas, línguas e identidades**. Tese (Doutorado), Universidade de Campinas- Unicamp, Campinas, SP, 2000.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LACERDA, Irajá. **Regularização fundiária plena garante segurança jurídica do direito à moradia**, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação Educ. rev. 34 (71), Sep-Oct, 2018.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)** São Paulo: Paulinas, 2012.

NETTO, João Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Lino João de Oliveira. Olhos mágicos do Sul (do Sul): lutas contrahegemônicas dos povos indígenas no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**. Edição brasileira (1ª): Rio de. Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

RICHARDSON, Robert Jerry *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RORAIMA, Governo do Estado de. **Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Roraima e da outras providências**. RESOLUÇÃO CEE/RR nº 07/09, de 14 de abril de 2009. Boa vista -RR, 2009.

RORAIMA, Secretaria de Estado da Educação e Desporto. **Divisão da Educação Indígena**. Projeto Político Pedagógico para as Escolas Estaduais Indígenas e Referencial Curricular da Educação Básica das Escolas Estaduais Indígenas. Boa Vista-RR, 2018.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual indígena Tuxaua Raimundo Tenente**, Amajari-RR. Em fase de elaboração, 2018.

SÁ, Michele Aparecida.; CIA, Fabiana. Educação Especial nas Escolas Indígenas: Análise do Censo Escolar de 2007-2010. **Revista Educação Especial**. V. 28, nº 51/p.7-12 jan. abr. 2015. Disponível: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/16557/pdf> . Acesso 03 jun. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.