

Contradições e Desafios na Educação Brasileira 3

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



Willian Douglas Guilherme

(Organizador)

Contradições e Desafios na Educação Brasileira

3

Atena Editora

2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof.^a Dr.^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof.^a Dr.^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
C764	Contradições e desafios na educação brasileira 3 [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Contradições e Desafios na Educação Brasileira; v. 3) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-375-0 DOI 10.22533/at.ed.750190106 1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Educação – Inclusão social. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série. CDD 370.710981
Elaborado por Maurício Amormino Júnior CRB6/2422	

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná - Brasil

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2019

APRESENTAÇÃO

O livro “Contradições e Desafios na Educação Brasileira” foi dividido em 4 volumes e reuniu autores de diversas instituições de ensino superior, particulares e públicas, federais e estaduais, distribuídas em vários estados brasileiros. O objetivo desta coleção foi de reunir relatos e pesquisas que apontassem, dentro da área da Educação, pontos em comuns.

Neste 3º Volume, continuamos com a “Interdisciplinaridade e educação” e abordamos a “Educação especial, família, práticas e identidade”, agrupando, respectivamente, na 1ª parte, 11 artigos e na 2ª, 12 artigos.

A coleção é um convite a leitura. No 1º Volume, os artigos foram agrupados em torno das “Ações afirmativas e inclusão social” e “Sustentabilidade, tecnologia e educação”. No 2º Volume, abordamos a “Interdisciplinaridade e educação” e “Um olhar crítico sobre a educação”. E por fim, no 4º e último Volume, reunimos os artigos em torno dos temas “Dialogando com a História da Educação Brasileira” e “Estudo de casos”, fechando a publicação.

Entregamos ao leitor o livro “Contradições e Desafios na Educação Brasileira” com a intenção de cooperar com o diálogo científico e acadêmico e contribuir para a democratização do conhecimento. Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS CARACTERIZADOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	
<i>Edineide Rodrigues dos Santos</i> <i>Maria Edith Romano Siems-Marcondes</i> <i>Maristela Bortolon de Matos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7501901061	
CAPÍTULO 2	17
A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DO “MOVIMENTAR-SE”	
<i>Lady Ádria Monteiro dos Santos</i> <i>Gerleison Ribeiro Barros</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7501901062	
CAPÍTULO 3	30
BIOQUÍMICA DO PÃO: VISÃO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE FERMENTO BIOLÓGICO E FERMENTAÇÃO	
<i>Larissa de Lima Faustino</i> <i>Helen Caroline Valter Fischer</i> <i>Luana Felski Leite</i> <i>Flávia Ivanski</i> <i>Juliana Sartori Bonini</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7501901063	
CAPÍTULO 4	39
CURSOS DE HABILITAÇÃO AO MAGISTÉRIO: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE DE CRUZEIRO DO SUL/AC	
<i>Ana da Cruz Ferreira</i> <i>Maria Irinilda da Silva Bezerra</i> <i>Yasmin Andria Araújo Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7501901064	
CAPÍTULO 5	51
DESAFIOS NO ENSINO EXPERIMENTAL EM QUÍMICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE VIANA - ESPÍRITO SANTO	
<i>Nahun Thiaghor Lippaus Pires Gonçalves</i> <i>Michele Waltz Comaru</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7501901065	
CAPÍTULO 6	63
EXPERIÊNCIA ESTÉTICO SOCIAL EM ARTE: O CAMINHO COMO MÉTODO NOS APRENDIZADOS EM ARTE	
<i>Laura Paola Ferreira</i> <i>Eloisa Mara de Paula</i> <i>Fabrcio Andrade</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7501901066	

CAPÍTULO 7	76
FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL COMO INSTRUMENTO DE MOTIVAÇÃO E AUTOESTIMA DO PROFESSOR	
<i>Cinthy Maduro de Lima</i>	
<i>Adriana Nunes de Freitas</i>	
<i>Mariene de Nazaré Andrade Sales</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7501901067	
CAPÍTULO 8	82
FORMAS E CORES: BRINCANDO E DESENVOLVENDO AS PRIMEIRAS NOÇÕES DE GEOMETRIA NA EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA	
<i>Lindaura Marianne Mendes da Silva</i>	
<i>Luciana Cristina Porfírio</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7501901068	
CAPÍTULO 9	98
INTERDISCIPLINARIDADE, O QUE PODE SER?	
<i>Núbia Rosa Baquini da Silva Martinelli</i>	
<i>Francieli Martins Chibiaque</i>	
<i>Jaqueline Ritter</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7501901069	
CAPÍTULO 10	108
O USO DO MAGNETÔMETRO NO ENSINO DE ELETROMAGNETISMO MAGNETOMETER USE ON ELETROMAGNETISM TEACHING	
<i>Karoline Zanetti</i>	
<i>Jucelino Cortez</i>	
DOI 10.22533/at.ed.75019010610	
CAPÍTULO 11	119
REDESIGN DE UMA SEQUÊNCIA DE ENSINO APRENDIZAGEM SOBRE AROMAS PARA O ENSINO DE QUÍMICA	
<i>Elton Kazmierczak</i>	
<i>Jeremias Borges da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.75019010611	
CAPÍTULO 12	132
A INTEFERFACE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	
<i>Edineide Rodrigues dos Santos</i>	
<i>Maristela Bortolon de Matos</i>	
<i>Sérgio Luiz Lopes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.75019010612	
CAPÍTULO 13	146
A RELAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA E NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A SOCIEDADE NOS DIAS ATUAIS	
<i>Carla Agda Lima de Souza</i>	
<i>Cláudio Ludgero Monteiro Pereira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.75019010613	

CAPÍTULO 14	154
EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E AS DIRETRIZES MUNICIPAIS DE BRUSQUE (SC)	
<i>Camila da Cunha Nunes</i> <i>Amanda Alexssandra Vailate Fidelis</i> <i>Nadine Manrich</i>	
DOI 10.22533/at.ed.75019010614	
CAPÍTULO 15	164
EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO: NARRATIVAS DE UMA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPA	
<i>Diana Lemes Ferreira</i> <i>Rejane Pinheiro Chaves</i>	
DOI 10.22533/at.ed.75019010615	
CAPÍTULO 16	171
IGUALDADE DE OPORTUNIDADE PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	
<i>Sandra Lia de Oliveira Neves</i>	
DOI 10.22533/at.ed.75019010616	
CAPÍTULO 17	178
INTERFACES DA PESQUISA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM ARTES VISUAIS	
<i>Leda Maria de Barros Guimarães</i> <i>Moema Martins Rebouças</i>	
DOI 10.22533/at.ed.75019010617	
CAPÍTULO 18	191
O DESAFIO DO PROFESSOR DIANTE DO PROCESSO DE INCLUSÃO NO IFAC: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA MEDIADO PELO SISTEMA BRAILLE	
<i>José Eliziário de Moura</i> <i>Paulo Eduardo Ferlini Teixeira</i> <i>Erlande D'Ávila do Nascimento</i>	
DOI 10.22533/at.ed.75019010618	
CAPÍTULO 19	205
O ESTUDO DOS SIGNOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE E DISCENTE	
<i>Lucas Antunes Tenório</i> <i>Marcela dos Santos Barbosa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.75019010619	
CAPÍTULO 20	217
PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE O EDUCAR E O CUIDAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Heloisa Alves Carvalho</i> <i>Lucy Ferreira Sofiete</i> <i>Maria Alice Araújo</i> <i>Daniane Xavier dos Santos</i> <i>Tatiane Tertuliano Mota da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.75019010620	

CAPÍTULO 21	228
RECOMENDAÇÕES DE AÇÕES E TECNOLOGIAS PARA A ACESSIBILIDADE DE SURDOS EM CURSO DE PROGRAMAÇÃO A DISTÂNCIA	
<i>Márcia Gonçalves de Oliveira</i>	
<i>Gabriel Silva Nascimento</i>	
<i>Mônica Ferreira Silva Lopes</i>	
<i>Anne Caroline Silva</i>	
<i>Lucinéia Barbosa da Costa Chagas</i>	
<i>Jennifer Gonçalves do Amaral</i>	
DOI 10.22533/at.ed.75019010621	
CAPÍTULO 22	240
RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL: CONCEITOS E DIRETRIZES	
<i>Bianca Santana Fonseca</i>	
<i>Ítalo Anderson dos Santos Araújo</i>	
<i>Liliane Caraciolo Ferreira</i>	
<i>Alvany Maria dos Santos Santiago</i>	
DOI 10.22533/at.ed.75019010622	
CAPÍTULO 23	262
SISTEMA SENSORIAL: UMA DINÂMICA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
<i>Helen Caroline Valter Fischer</i>	
<i>Glaucia Renee Hilgemberg</i>	
<i>Larissa de Lima Faustino</i>	
<i>Juliana Sartori Bonini</i>	
DOI 10.22533/at.ed.75019010623	
SOBRE O ORGANIZADOR	271

A INTEFERFACE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Edineide Rodrigues dos Santos

UERR- Universidade Estadual de Roraima
Boa Vista-RR

Maristela Bortolon de Matos

IFRR – Instituto Federal de Roraima
Boa Vista-RR

Sérgio Luiz Lopes

UFRR – Universidade Federal de Roraima
Boa Vista-RR

RESUMO: A interface da Educação Especial na Educação Escolar Indígena é um tema atual, porém, pouco abordado no meio acadêmico nos últimos anos. O objetivo deste estudo é verificar como vem se constituindo a interface da Educação Especial na Educação Escolar Indígena. A pesquisa apresenta os conceitos de Educação Especial e Educação Escolar Indígena, destacando a interface entre as duas áreas. Nesta perspectiva, utilizou-se o materialismo histórico-dialético e os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, para embasar o desenvolvimento da referida pesquisa. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa destaca os estudos dos autores Sá e Cia (2012), Sá (2012) e Silva (2013), que abordam sobre a interface da Educação Especial e da Educação Escolar Indígena. Os resultados da pesquisa apontam que essa interface existe e que há alunos com

deficiência intelectual em escolas indígenas, no entanto, o atendimento educacional especializado oferecido nas mesmas é apenas a mera reprodução do modelo não indígena de atendimento às crianças com deficiência (SILVA, 2013). Sá (2012) constatou que a formação inicial e continuada, tanto dos professores indígenas como de áreas remanescentes de quilombos, não contempla a interface da Educação Especial com a Educação Escolar Indígena e Quilombola. Neste sentido, percebe-se que a interface da Educação Especial na Educação Escolar Indígena não está sendo concretizada na prática, e por mais que esse direito a escolarização seja garantido em lei, ainda está sendo efetivado de forma ineficaz. Foi possível constatar que as pesquisas relacionadas a “A interface da Educação Especial na Educação Escolar Indígena” são reduzidas, o que demonstra a relevância de ampliação de pesquisas com esta temática.

PALAVRAS-CHAVE: Interface. Educação Especial. Educação Escolar Indígena.

ABSTRACT: The interface of Special Education in Indigenous School Education is a current theme, but little discussed in academic circles in recent years. The objective of this study is to verify how the interface of Special Education in Indigenous School Education has been constituted. The research presents the concepts

of Special Education and Indigenous School Education, highlighting the interface between the two areas. In this perspective, historical-dialectical materialism and the foundations of Historical-Critical Pedagogy were used to support the development of this research. A bibliographical and documentary research was carried out. The research highlights the studies of Sá and Cia (2012), Sá (2012) and Silva (2013), which deal with the interface of Special Education and Indigenous School Education. The results of the research indicate that this interface exists and that there are students with intellectual disabilities in indigenous schools, however, the specialized educational service offered in them is merely the reproduction of the non-indigenous model of care for children with disabilities (SILVA, 2013). Sá (2012) found that the initial and continued training of both indigenous teachers and remaining quilombos areas does not include the interface of Special Education with Indigenous and Quilombola School Education. In this sense, it is perceived that the interface of Special Education in Indigenous School Education is not being concretized in practice, and although this right to schooling is guaranteed by law, it is still being ineffective. It was possible to verify that the research related to “The interface of Special Education in Indigenous School Education” are reduced, which demonstrates the relevance of expanding research with this theme.

KEYWORDS: Interface. Special education. Indigenous School Education.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação Especial para efeitos da lei é “a modalidade educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 1996).

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas-RCNEI, de 1998 define quatro características para as escolas indígenas, são elas: comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada. Diante disso, entende-se que a Educação Escolar Indígena deve ser mediada a partir do respeito a essas características, que são essenciais para a aprendizagem das comunidades indígenas.

A interface da Educação Especial na Educação Escolar Indígena é um tema atual, porém pouco enfatizado por pesquisadores, educadores. No entanto, acredita-se que a Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-(LDBEN) de 1996 já representam um avanço nesta interface.

A CF e a LDBEN não apresentam ações voltadas para Educação Especial com foco na Educação Escolar Indígena. Contudo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) contempla essa interface.

Nessa pesquisa utilizou-se do Materialismo Histórico Diabético e da Pedagogia Histórico-Crítica, por entender que tanto o Materialismo Histórico Diabético, quanto a pedagogia em questão são essenciais para Educação Especial e Educação Escolar Indígena, pois ambos se têm a possibilidade de compreender as características,

necessidades e a realidade desta interface.

Acredita-se que a Pedagogia Histórico-Crítica é essencial para Educação Especial e Educação Escolar Indígena, uma vez que seus fundamentos condiz com as características, necessidades e realidade das pessoas com deficiência e com os pressupostos da Educação Escolar Indígena, pois valoriza a cultura e a história, ferramentas relevantes no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Com isso, será utilizada a pesquisa bibliográfica, a qual destacara trabalhos realizados no período de 2012 a 2013. A perspectiva é de identificar como a relação entre Educação Especial e Educação Escolar Indígena, surge em trabalhos acadêmicos e publicações científicas deste período.

A pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador o contato com tudo o que já foi escrito sobre a temática (MARCONI e LAKATOS, 2010). Além disso, “[...] a pesquisa bibliográfica, não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema a partir de um novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (MARCONI e LAKATOS, 2010, p.166).

Os principais autores utilizados nesta pesquisa foram: Sá e Cia (2012) que aborda sobre Interface da Educação Especial na Educação Escolar Indígena: algumas reflexões a partir do censo escolar; Sá (2012) com a pesquisa sobre Educação Especial nas escolas indígenas e quilombolas: uma discussão sobre a formação de professores, e o estudo de Silva (2013) que se refere À escolarização de indígenas com deficiência nas aldeias indígenas do município de Dourados, MS.

Neste sentido, faz-se necessário discutir sobre a interface da Educação Especial e Educação Escolar Indígena, pois existem poucos estudos voltados para essa temática. Acredita-se que ela deve ser debatida pelas comunidades indígenas, professores, pesquisadores, acadêmicos. Assim o objetivo geral deste artigo é verificar como vem se constituindo a interface da Educação Especial na Educação Escolar Indígena.

2 | EDUCAÇÃO ESPECIAL

Na LDBEN, o art. 58 reforça o direito dos educandos no âmbito do ensino regular. Assim define que Educação Especial para efeitos da lei, é “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996)”.

Neste sentido, o artigo 59 da LDBEN enfatiza que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para

atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...]

O Decreto 7611/2011 traz em seu artigo 1º inciso I e III as orientações para a construção de sistemas educacionais inclusivos:

I - Garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades (...)

III – não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência.

Contudo, nota-se que o sistema regular de ensino precisa ser adaptado e pedagogicamente transformado para atender a este público-alvo, em especial aos alunos com deficiência, pois apesar de se manter a perspectiva de existência do ensino especializado, a escola regular Indígena necessita do apoio das pessoas que atuam na Educação Especial para assim contemplar as necessidades dos alunos, e isso pode ser feito mediante adequações necessárias ao atendimento educacional especializado.

Neste sentido, Mantoan (2003, p. 34) destaca que “[...] mesmo sob a garantia da lei, podemos encaminhar o conceito de diferença para a vala dos preconceitos, da discriminação, da exclusão, como tem acontecido com a maioria de nossas políticas educacionais”. Nota-se que apesar da legislação, nem sempre as necessidades dos estudantes estão sendo contempladas nas escolas, inclusive nas escolas Indígenas, sendo relevante que se pesquise como se apresentam as condições de acessibilidade, recursos materiais e capacitação de profissionais da educação.

3 | EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Sabe-se que um dos fundamentos da Educação Escolar Indígena é o reconhecimento da comunidade educativa indígena. O RCNEI, destaca que ela:

[...] possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas (...) que podem e devem contribuir na formação de uma política e práticas educacionais adequadas (BRASIL. MEC, 1988).

Além disso, a escola indígena possui algumas características que as define, são elas: interculturalidade, bilinguismo, multilinguismo, especificidade, diferenciação e a participação comunitária (BRASIL, 2007). “A escola indígena se caracteriza por ser *comunitária*, ou seja, espera-se que esteja articulada aos anseios de comunidade e a seus projetos de sustentabilidade territorial e cultural” (BRASIL, 2007, p.21).

Vale ressaltar que “O direito a uma Educação Escolar Indígena [...] foi uma conquista das lutas empreendidas pelos povos indígenas e seus aliados, e um importante passo em direção da democratização das relações sociais no país” (BRASIL, 2007, p.09).

De acordo com o RCNEI, de 1998 há quatro características que devem ser contempladas nas escolas indígenas, são elas: comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada.

A CF de 1988 “[...] serviu como alavanca em um processo de mudanças históricas para os povos indígenas no Brasil [...]” (BRASIL, 2007, p.16). Mediante ela o Estado e os povos indígenas mantêm uma relação transformadora na qual é rompido o caráter integracionista e homogeneizador vigente desde o período colonial, surgindo então um novo paradigma, o qual considera os indígenas como sujeitos de direitos (BRASIL, 2007).

As políticas públicas relativas à Educação Escolar Indígena pós-Constituição de 1988 passam a se pautar no respeito aos conhecimentos, às tradições e aos costumes de cada comunidade, tendo em vista a valorização e o fortalecimento das identidades étnicas. A responsabilidade pela definição dessas políticas públicas, sua coordenação e regulamentação é atribuída, em 1991, ao Ministério da Educação (BRASIL, 2007, p.16)

Neste sentido é que “[...] iniciativas de caráter local tornam-se referência ampla para a conceituação e implementação de uma política pública de Educação Escolar Indígena [...]” (BRASIL, 2007, p.16). Vale destacar que essa política tem um novo paradigma, o qual valoriza as especificidades, diferenças, a diversidade e a interculturalidade dos povos indígenas (MONTE, 2000). Cohn (2005, p. 486) corrobora, ressaltando que:

[...] a partir da C.F/1988 os índios, como todo cidadão brasileiro, passam a ter direito à educação escolar, enquanto, por outro lado, o Estado passa a ter obrigação de provê-lo, respeitando a cultura, língua e processos próprios de ensino e aprendizado de cada comunidade.

Neste sentido, é que urge a efetivação da Educação Especial na Educação Escolar Indígena, por ser um direito dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação ao serviço de atendimento educacional especializado, os quais devem ser realizados por meio de recursos adequados, de professores qualificados para o processo de ensino-aprendizagem.

A LDBEN (BRASIL, 1996) no art. 79 deixa claro que “A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa”. A LDBEN enfatiza que “Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas”. São objetivos destes programas:

- I - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

Neste sentido, percebe-se quão rica é a Educação Escolar Indígena, pois ela apresenta um público intercultural. Assim faz-se necessário que seu currículo seja definido pela comunidade, a partir da realidade social dos indivíduos que a compõem, acredita-se desta forma há maiores possibilidades da efetivação da Educação Especial no contexto educacional indígena.

Vale destacar que o RCNEI de 1998 define 04 característica para as escolas indígenas, são elas: comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada.

Assim a escola indígena é comunitária “Porque conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios” (BRASIL, 1988, p.24). As comunidades indígenas possuem liberdade para definir seu calendário escolar, seus objetivos educacionais, seus conteúdos, a pedagogia a ser utilizada em seu ensino.

De acordo com RCNEI (BRASIL,1988) a escola indígena tem característica intercultural pois:

[...] deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política.

Além de ser comunitária, intercultural, a escola indígena também é Bilíngue/multilíngue::

[...] as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, as reproduções socioculturais das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua [...] (BRASIL, 1988)

Nesta perspectiva, entende-se que a Educação Escolar Indígena a ser oferecida no sistema de ensino deve considerar essas características, considerando que é um direito dos povos indígenas. O RCNEI (BRASIL,1988) deixa claro ainda que escola indígena é específica e diferenciada: “porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não indígena”.

Diante do exposto, percebe-se que a escola indígena tem suas peculiaridades, suas características. Neste sentido, a Educação Escolar Indígena deve ser tratada com respeito, com compromisso, com seriedade pelo sistema de ensino brasileiro, o qual deve possibilitar aos sujeitos indígenas uma educação de qualidade que respeite

as características da escola indígena, as necessidades de seus educandos. Nesta perspectiva, entende-se ser essencial que a Educação Especial seja garantida, efetivada na Educação Escolar Indígena, por ser um direito dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação ao acesso, permanência e a aprendizagem.

4 | O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E OS FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA

Adotou-se como perspectiva teórico-metodológica da investigação o materialismo histórico-dialético, que segundo Saviani (2012, p.76) refere-se a “[...] compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana [...]”. Triviños (20012, p.51) define da seguinte forma:

[...] a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana [...]

Triviños (2012) afirma que o processo de desenvolvimento da pesquisa de cunho materialista apresenta a “contemplação viva” do fenômeno, a “análise do fenômeno” e a “realidade concreta do fenômeno”. Assim, esta pesquisa apoiou-se nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual deu suporte para o desenvolvimento deste estudo.

A Pedagogia- Histórico -Crítica “[...] trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico [...]”. Para o autor a “[...] educação é vista como mediação no interior da prática social global. A prática é o ponto de partida e o ponto de chegada [...]”. (SAVIANI, 2012, p.120). O autor enfatiza que a práxis é:

[...] uma prática fundamentada teoricamente [...] a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo [...] a prática é ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria [...] A prática para desenvolver-se e produzir suas consequências necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada [...] Saviani (2012, p.120)

Saviani (2009) afirma que seus métodos mantêm uma vinculação entre educação e sociedade. Neste sentido, apresenta-os os cinco passos do processo educativo, no qual faz um paralelo aos cinco passos de Herbart e Dewey.

O primeiro passo é a “prática social”, pois ela é comum a professor e aluno, proporcionando a ambos a oportunidade de atuarem como agentes sociais diferenciados. Contudo, em relação à questão pedagógica, existe uma diferença nos níveis de compreensão, ou seja, conhecimento e experiência relacionados à prática

social (SAVIANI, 2009)

Contudo, vale destacar que “[...] o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar “síntese precária”, já compreensão dos alunos é de caráter sincrético [...]” (SAVIANI, 2009, p.63)”. Assim:

[...] A compreensão do professor é sintética porque implica certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária, uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com os alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam. (SAVIANI, 2009, p.63)

De acordo com Saviani (2012, p.122) “[...] a relação do aluno se dá predominantemente, de forma sincrética, enquanto a relação do professor se dá de forma sintética”. Desta forma, o “[...] processo pedagógico permitiria que no ponto de chegada o aluno se aproximasse do professor, podendo também ele, estabelecer uma relação sintética com o conhecimento da sociedade”.

Para Saviani (2009, p.64), o segundo passo é a “ Problematização.”. O autor enfatiza que é necessário “[...] detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social [...] que conhecimentos e necessário dominar.”.

O terceiro passo é a “instrumentalização”, a qual deve “[...] apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social [...]”. Neste passo, Saviani (2009, p.64) enfatiza sobre a “[...] apropriação pelas camadas populares de ferramentas culturais necessárias a luta social que travam diurnamente para libertar das condições de exploração em que vivem”.

Já o quarto passo é a “catarse”, que na acepção de Gramsci refere-se a “[...] elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, apud SAVIANI, 2009, p.64). Neste sentido o quarto passo é a “[...] efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social (SAVIANI, 2009, p.64)”. Por fim o quinto passo é a “prática social”, a qual enfatiza que:

[...] ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica [...] Daí porque o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza, pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados, quanto era possível ao professor [...] (SAVIANI, 2009, p.65).

Saviani (2012, p 122) afirma que é neste momento que se situa o problema do conhecimento sistematizado e que o mesmo pode “[...] não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento [...]”. Afirma ainda que:

[...] os educandos, enquanto concretos, também sintetizam relações sociais que eles não escolheram [...] o atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto. O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses, enquanto aluno concreto (SAVIANI, 1944, p.121-122).

Vale ressaltar que quando Saviani (2012, p.122) aborda sobre conteúdos, sua essência está voltada para: “[...] trabalhar a educação em concreto e não de forma abstrata [...] A lógica dialética é uma lógica concreta. É a lógica dos conteúdos. Não dos conteúdos informes, mas dos conteúdos em articulação com as formas”. O autor deixa claro que:

[...] O próprio conceito de sínteses implica a unidade das diferenças [...] Não chego a sínteses se não pela mediação da análise. Na síntese está tudo mais ou menos caótico, mais ou menos confuso. Não se tem clareza dos elementos que constituem a totalidade. Na síntese eu tenho a visão do todo com a consciência e a clareza das partes que o constituem [...] (SAVIANI, 2012, p.124)

Portanto, a pedagogia proposta por Saviani (2009, p.62) enfatiza que:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferentemente do que ocorre em seu interior, estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém da iniciativa do professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão- assimilação dos conteúdos cognitivos.

Acredita-se que a Pedagogia Histórico-Crítica é essencial para Educação Especial e Educação Escolar Indígena, uma vez que seus fundamentos condiz com as características, necessidades e realidade das pessoas com deficiência e com os pressupostos da Educação Escolar Indígena, pois valoriza a cultura, a história, ferramentas relevantes no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

5 | INTERFACE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A interface da Educação Especial na Educação Escolar Indígena é um tema atual,

contudo, pouco enfatizado por pesquisadores, educadores. Neste sentido, percebe-se quão necessário é abordar sobre essa realidade social, que envolve os direitos dos educandos indígenas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação ao processo de escolarização na educação básica.

Assim a CF de 1988 e a LDBEN já representam um avanço nesta interface. Porém, não contemplam ações voltadas para Educação Especial com foco na Educação Escolar Indígena. Por outro lado, vale destacar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva enfatiza:

A interface da 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 (BRASIL, 2008).

Entende-se que este documento assegura a Educação Especial aos educandos indígenas. Desta forma, eles têm direito a um ensino que atenda suas necessidades, que respeite a sua cultura, as suas diferenças, limitações e habilidades.

Vale destacar que a Resolução nº. 5/2012 estabelece novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, a qual estabelece no art. 11 que:

A Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal que visa assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica nas escolas indígenas, por meio da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2012)

Com isso, o Ministério da Educação juntamente com os sistemas de ensino é responsável pelo diagnóstico da Educação Especial nas comunidades indígenas, para assim oferecer atendimento aos educandos que necessitem do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2012)

Sá e Cia (2012) objetivou apresentar algumas reflexões sobre a interface da Educação Especial na Educação Escolar Indígena por meio de análise dos dados do Censo Escolar referentes às matrículas nas escolas indígenas de alunos com deficiência. Os dados foram coletados por meio dos Microdados do Censo Escolar da Educação Básica, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) referente aos anos de 2007, 2008, 2009 e 2010.

Sá (2012) também realizou outra pesquisa, objetivando discutir os desafios para formação inicial e continuada de professores indígenas e de área remanescente de quilombo para atender a diversidade cultural de crianças e jovens com deficiência de suas comunidades. A autora utilizou-se da pesquisa bibliográfica.

Já o estudo de Silva (2013) analisa os aspectos exitosos, os obstáculos e os desafios para a oferta do AEE nas escolas indígenas de Dourados/MS. O autor utilizou-

se da pesquisa colaborativa a qual propôs um programa de formação continuada aos professores do AEE das escolas envolvidas na pesquisa.

Sá e Cia (2012) utiliza em seu estudo a pesquisa documental com foco no Censo Escolar da Educação Básica. Os dados coletados nos Microdados do Censo Escolar da Educação Básica são referentes aos anos de 2007, 2008, 2009 e 2010. De acordo com Sá e Cia (2012, p.05):

[...] houve no ensino regular um aumento expressivo do número de matrículas de alunos indígenas com deficiência nessa modalidade de ensino, o cotejamento dos dados de 2010 com o ano base de 2007 mostra um aumento de 262,9% desse alunado no ensino regular.

Acredita-se que esse aumento está relacionado à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), pois esta ressalta que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades devem ter acesso, participação e que aprendam nas escolas regulares.

Vale destacar no estudo de Sá e Cia (2012, p.06) a incidência de educandos indígenas com deficiência no ano de 2007 e 2010:

A maior incidência neste ano foi a de alunos com deficiência intelectual, com 31,1% dos casos, seguida por alunos com baixa visão, 23,6%, alunos com deficiência física, 17,5%. Nos anos subsequentes teve-se um aumento gradativo do número de matrículas de alunos indígenas com deficiência no ensino regular. No ano de 2010, verificou-se que das 736 matrículas a maior incidência foi novamente da deficiência intelectual com 35,3 % dos casos, seguida por deficiência física, 19,3%, e baixa visão, 13,6%. Ressalta-se que em todos os anos do período analisado, a maior incidência de matrículas é de alunos com deficiência intelectual.

Diante do exposto, nota-se que há um maior número de educandos com deficiência intelectual matriculados nas escolas indígenas. Neste sentido, percebe-se a necessidade da efetivação da Educação Especial na Educação Escolar Indígena, pois esta modalidade de ensino é destinada a oferecer a aos estudantes indígenas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades um atendimento educacional especializado mediante suas necessidades, limitações, habilidades.

Contudo, os resultados da pesquisa de Sá e Cia (2012) mostra um crescimento no número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas indígenas brasileiras. Em relação ao atendimento educacional especializado constatou-se que no ano de 2010 existiam educandos com deficiência nas escolas indígenas que não recebiam atendimento educacional especializado.

No entanto, à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva deixa claro que o atendimento educacional especializado tem a função de "[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (BRASIL, 2008).

Já na pesquisa de Silva (2013) percebeu-se que o atendimento educacional especializado oferecido nas escolas indígenas era apenas a mera reprodução do modelo não indígena de atendimento às crianças com deficiência. Contudo o autor enfatiza que é “[...] essencial refletir sobre como seria o AEE no contexto das escolas indígenas, de forma que prezasse por uma educação diferenciada, específica, bilíngue/multilíngue e intercultural” (SILVA, 2013, p.1289). O autor destaca que:

[...] que uma das exigências para a garantia da oferta do AEE nas escolas indígenas é a definição do tipo de trabalho a ser desenvolvido nas salas de recursos, principalmente porque as crianças indígenas com deficiência possuem diversas identidades. (SILVA, 2013, p.1292)

Além dessa afirmação o autor ainda informa que “o AEE precisa ser repensado nas comunidades indígenas, por meio do diálogo entre os próprios professores indígenas para saberem operar nos interstícios sociais e culturais (SILVA, 2013, p.1293)”. Pois o atendimento educacional especializado é um direito dos educandos e deve ser realizado com compromisso e não apenas de forma mecânica e sem sentido. De acordo Resolução nº. 5/2012 em seu art. 11, § 2º):

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

Apesar da interface da Educação Especial na Educação Escolar Indígena está garantida na LDBEN (BRASIL, 1996), na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e na Resolução nº. 5/2012, a qual estabelece novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, a pesquisa de Sá (2012, p.01) constatou-se que “[...] a formação inicial e continuada de professores indígenas e de áreas remanescentes de quilombos não contempla a interface da Educação Especial com a Educação Escolar Indígena e quilombola”.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas sobre a interface da Educação Especial na Educação Escolar Indígena apontam, mediante a legislação, que essa interface existe e está presente nas escolas indígenas, ou seja, os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, inclusive os educandos com deficiência intelectual constam matriculados e inseridos nas escolas pesquisadas.

Os estudos de Sá e Cia (2012) revelou que houve um aumento significativo no número de matrículas de educandos com deficiência no período de 2007 a 2010, porém verificou-se que no de 2010 haviam educandos com deficiência nas escolas indígenas

sem usufruir do serviço de atendimento educacional especializado. Para Silva (2013) o atendimento educacional especializado oferecido nas escolas indígenas era apenas a mera reprodução do modelo não indígena, não valorizando assim a realidade social dos estudantes.

Além disso, Sá (2012) constatou que formação inicial e continuada tanto dos professores indígenas, como de áreas remanescentes de quilombos não contemplava a interface da Educação Especial com a Educação Escolar Indígena e quilombola.

Neste sentido, é notório que a interface da Educação Especial na Educação Escolar Indígena não está sendo efetivada na prática, por mais que a mesma seja garantida mediante a legislação, ainda não é uma realidade nas escolas indígenas.

Diante do exposto, fica nítida a necessidade da realização de estudos sobre a interface da Educação Especial na Educação Escolar Indígena. Por isso, objetivou-se com esse trabalho verificar como vinha se constituindo a interface da Educação Especial na Educação Escolar Indígena.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 1996.
- _____, **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC, 1998.
- _____, **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Cadernos Secad 3. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2007.
- _____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 ago. 2016.
- _____, **Resolução CNE/CEB nº. 5, de 22 de junho 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. MEC/CNE/CEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso 03 nov.2016
- COHN, C. **Educação Escolar Indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa**. Perspectiva. v. 23, n. 02, p.485-515, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 22 abr. 2011.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MONTE, Nietta Lindenberg. **E agora, cara pálida?** Educação e povos indígenas, 500 anos depois. Revista Brasileira de Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, n. 15, p. 118-133, nov.-dez. 2000.
- SÁ, Michele Aparecida de, CIA, Fabiana. **Interface da Educação Especial na Educação Escolar Indígena: algumas reflexões a partir do censo escolar**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012

_____, Michele Aparecida de. **Educação Especial nas escolas indígenas e quilombolas: uma discussão sobre a formação de professores.** XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, João Henrique, BRUNO, Maria Moraes Garcia. **Escolarização de indígenas com deficiência nas aldeias indígenas do município de Dourados, MS.** VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, Londrina, nov.2013, ISSN 2175-960X.

SOBRE O ORGANIZADOR

Willian Douglas Guilherme: Pós-Doutor em Educação, Historiador e Pedagogo. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins e líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia”. E-mail: williandouglas@uft.edu.br

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-375-0

