Revista Comunicação Universitária

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A INCLUSÃO DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS CIENTÍFICAS?

LA EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA Y LA INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD: ¿QUÉ INDICAN LOS ESTUDIOS CIENTÍFICOS?

Ivanilde Apoluceno de Oliveira [*]
Henrique de Moraes Junior [**]
Caroline Barros da Silva [***]
Universidade do Estado do Pará

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar, no repositório da CAPES, as pesquisas de mestrado e doutorado sobre as políticas e práticas educacionais inclusivas em escolas indígenas. Trata-se de um Estado do Conhecimento cujo descritor para levantamento das produções no site foi "Educação Escolar Indígena; Deficiências", referente aos anos de 2007 a 2023. A questão-problema é: o que as produções acadêmicas revelam sobre as políticas e práticas educacionais inclusivas em escolas indígenas? O estudo é importante porque viabiliza compreender tanto as aproximações entre as políticas de educação escolar indígena e de educação especial, quanto como os educandos indígenas com deficiência estão sendo atendidos em termos de ações inclusivas em escolas indígenas. Infere-se, entre os resultados, que apesar dos avanços legais e institucionais na promoção da educação inclusiva no Brasil, especialmente após a Constituição de 1988, ainda existem desafios significativos para sua efetivação, sobretudo na Educação Escolar Indígena, exigindo políticas mais integradas, formação docente adequada e práticas interculturais que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem significativa dos estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Pessoa com Deficiência. Estado do Conhecimento.

RESUMEN

El objetivo de este estudio es analizar, dentro del repositorio CAPES, las investigaciones de maestría y doctorado sobre políticas y prácticas educativas inclusivas en escuelas indígenas. Se trata de un Estado del Conocimiento cuyo descriptor para la recopilación de los trabajos en el sitio web fue «Educación escolar indígena; Discapacidades», abarcando los años 2007 a 2023. La pregunta central es: ¿qué revelan

[*] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Belém, Pará, Brasil. E-mail: nildeapoluceno@uol.com.br.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3458-584X. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6486192420682817.
[**] Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Membro do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) da UEPA. Belém, Pará, Brasil. E-mail: henriquemoraesjr@gmail.com.
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0092-9808. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8531720341749949.
[***] Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Membra do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) da UEPA. Belém, Pará, Brasil. E-mail: carolbarrosof@gmail.com.
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5076-8382. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5560002556571241

las publicaciones académicas sobre las políticas y prácticas educativas inclusivas en las escuelas indígenas? Este estudio es importante porque nos permite comprender tanto las convergencias entre las políticas de educación escolar indígena y las políticas de educación especial, como la forma en que se atiende a los estudiantes indígenas con discapacidades en términos de acciones inclusivas en las escuelas indígenas. Se deduce, entre los resultados, que a pesar de los avances legales e institucionales en la promoción de la educación inclusiva en Brasil, especialmente tras la Constitución de 1988, aún existen retos significativos para su puesta en práctica, sobre todo en la Educación Escolar Indígena, lo que exige políticas más integradas, una formación docente adecuada y prácticas interculturales que garanticen no solo el acceso, sino también la permanencia y el aprendizaje significativo de los estudiantes con discapacidad.

Palabras clave: Educación Escolar Indígena. Personas con Discapacidad. Estado de los Conocimientos.

1 INTRODUÇÃO

Na comemoração dos "**30 anos da Revista Comunicação Universitária:** contribuições ao ensino e a educação na Amazônia no Século XXI" trazemos para estudo, por meio de um Estado do Conhecimento, a análise de como as pesquisas (teses e dissertações) do repositório da CAPES vêm debatendo a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Escolar Indígena.

Este estudo é relevante porque possibilita entender, por meio da análise das produções acadêmicas, de que forma a interface da Educação Escolar Indígena com a Educação Especial vem sendo realizada nas escolas indígenas, considerando que, historicamente, no Brasil, essas modalidades de ensino vêm realizando trajetórias diferenciadas, apesar de ter na educação escolar indígena, educandos com deficiência. Desta forma, o estudo viabiliza compreender tanto as aproximações entre as políticas de educação escolar indígena e de educação especial, quanto como os educandos indígenas com deficiência estão sendo atendidos em termos de ações inclusivas em escolas indígenas.

No Brasil as políticas que asseguram o direito e o respeito às pessoas com deficiência tiveram influências internacionais como a "Declaração Mundial sobre Educação para Todos", estruturada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e que reafirma a "Declaração Universal dos Direitos Humanos" de Paris, na França, em 1948, que "toda a pessoa tem direito à educação" e estabelece que as necessidades básicas de aprendizagem de pessoas com deficiência precisam garantir a igualdade de acesso à educação como parte integrante do sistema educativo.

A "Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais", elaborada na Espanha, em 1994, dispõe uma educação inclusiva, na qual todas as pessoas com necessidades educativas especiais devem ser educadas

no sistema de ensino regular e, em 1999, na Guatemala, ocorreu a "Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação" contra as pessoas com deficiência, afirmando a garantia de sua plena inclusão, igualdade de oportunidades, o exercício de seus direitos humanos e liberdades fundamentais.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Inclusiva, começa a ser estruturada pelo ordenamento jurídico da Constituição Federal de 1988, na Seção I da "Educação" como direito de todos e dever do Estado, da família e da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Em 2008 foi lançada a "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" (PNEEPEI), que visa assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação. Ela garante o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e a transversalidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) integrando também a Educação Escolar Indígena (EEI) incorporados aos seus projetos pedagógicos, respeitando e valorizando as especificidades socioculturais dos povos indígenas.

A atual Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e a Rede Nacional da Educação Especial Inclusiva (RNEEI) foi instituída pelo Decreto de Nº 12.686, publicado em 21 de outubro de 2025, por meio do qual revoga o Decreto de Nº 7.611/2011 e consolida princípios e diretrizes voltados à efetivação do direito à educação em um sistema educacional inclusivo. Este Decreto estabelece que a Educação Especial deve ser oferecida de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, assegurando o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades. Significa que a Educação Indígena, como modalidade de ensino, tem direito a uma educação inclusiva.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNEEI) de 2013 traz em seu bojo a "Educação Especial", com vistas a assegurar aos estudantes indígenas 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 por meio da oferta de recursos e serviços educacionais especializados.

Conforme apontado pelas DCNEEI (Brasil, 2013), é fundamental que as políticas destinadas ao Atendimento Educacional Especializado sejam elaboradas e implementadas levando em consideração as especificidades socioculturais de cada comunidade indígena. Nesse

processo, o papel do MEC se destaca como articulador junto aos sistemas de ensino, sendo responsável por realizar diagnósticos das demandas relacionadas à Educação Especial e por desenvolver uma política nacional direcionada ao atendimento dos estudantes indígenas que necessitam de AEE. Desta forma, a política de educação inclusiva contempla a educação escolar indígena.

A questão-problema deste estudo é: o que as produções acadêmicas revelam sobre as políticas e práticas educacionais inclusivas em escolas indígenas? As demais questões orientadoras, tendo por base os resultados dos estudos são: como a política de educação inclusiva está sendo efetivada nas escolas indígenas? Quais pessoas com deficiência são atendidas nas escolas indígenas? Como é realizado o atendimento educacional nas escolas indígenas? Quais as dificuldades, necessidades, desafios e recomendações sobre a inclusão educacional em escolas indígenas estão anunciados nos resultados das pesquisas?

O objetivo deste estudo é analisar, no repositório da CAPES, as pesquisas de mestrado e doutorado sobre as políticas e práticas educacionais inclusivas em escolas indígenas.

Os objetivos específicos são: a) conferir nas produções acadêmicas, quais as Regiões, Programas, Pesquisadores/as, metodologia e temáticas são mencionadas no estudo; b) identificar os objetivos e nos resultados, quais pessoas com deficiência são atendidas e como é realizado o atendimento educacional nas escolas indígenas; c) quais questões educacionais que são problematizadas, as dificuldades e desafios levantados sobre o tema; e d) verificar as recomendações feitas pelas pesquisas em termos de políticas e práticas educacionais inclusivas.

A metodologia adotada refere-se a um estudo de Estado do Conhecimento, que conforme conceituado por Morosini e Fernandes (2014), este tipo de investigação envolve a identificação, o registro e a categorização de produções acadêmicas, com o objetivo de fomentar a reflexão crítica e a síntese acerca do conhecimento científico produzido em uma área específica, dentro de um intervalo temporal determinado. Tal abordagem inclui a análise de teses e dissertações sobre uma temática particular, sendo uma de suas características mais notáveis a capacidade de contribuir para a emergência de novas perspectivas ou descobertas no campo em questão.

Por meio do descritor “Educação Escolar Indígena; Deficiências” foi realizado o acesso ao site da CAPES sobre o Catálogo de Teses e Dissertações. Nesta busca foram encontrados 38 estudos, correspondendo 33 de mestrado e 5 de doutorado, entre o período de 2007 a 2023. Porém, com referência às “Deficiências”, na Educação Escolar Indígena foram identificados somente 6 estudos. A sistematização e análise destas produções foram efetivadas por meio de

categorias analíticas e temáticas, sendo estas emergentes do estudo realizado das teses e dissertações.

O texto está estruturado em 4 seções: 1) Introdução, 2) Características Gerais das Produções, 3) Temáticas dos Estudos: o que dizem as pesquisas e 4) Considerações Finais.

2 CARACTERÍSTICAS GERAIS DAS PRODUÇÕES

No Portal da CAPES foram encontradas, no período de 2011 a 2023, 5 dissertações e 1 tese sobre a inclusão de pessoas com deficiência na educação escolar indígena, conforme o Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Produções sobre inclusão de pessoas com deficiência na educação escolar indígena

Nº	Regiões do brasil	Programa	Autoria	Título	Ano	D/T
1	Centro-Oeste	Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos (PPGFDH) da UFGD	PETELIN, Katia Pereira	Produção Político-Normativa sobre o Direito à Educação de Indígenas com Deficiência	2023	D
2	Centro-Oeste	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFGD	SOUTO, Fernanda Alves	Tecnologia Assistiva para Alunos Indígenas com Deficiência	2023	D
3	Sudeste	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da UFSCar	SÁ, Michele Aparecida de	Educação e Escolarização da Criança Indígena com Deficiência em Terra Indígena Araribá	2015	T
4	Centro-Oeste	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFGD	SOUZA, Vania Pereira da Silva	Crianças Indígenas Kaiowá e Guarani: um estudo sobre as representações sociais da deficiência e o acesso às políticas de saúde e educação em aldeias da região da Grande Dourados	2011	D
5	Centro-Oeste	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFGD	SÁ, Michele Aparecida de	O Escolar Indígena com Deficiência Visual na Região da Grande Dourados, MS: um estudo sobre a efetivação do direito à educação	2011	D
6	Centro-Oeste	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFGD	COELHO, Luciana Lopes	A Constituição do Sujeito Surdo na Cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola	2011	D

Fonte: Repositório de Teses e Dissertações da CAPES (2026).

Dessas 6 produções, 5 são referentes ao mestrado da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e 1 Tese da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), conforme o Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Nº de produções sobre pessoas com deficiência em escolas indígenas

Instituição	Ano	D/T	Quantidade
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	2023	D	2
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	2015	T	1
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	2011	D	3

Fonte: Repositório de Teses e Dissertações da CAPES (2026).

De acordo com o Quadro 3, a Instituição com grande quantidade de investigações é a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) com 5 edições e apenas 1 estudo na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Quadro 3 – Nº de produções sobre pessoas com deficiência em escolas indígenas por instituição

Instituição	Quantidade
UFGD	5
UFSCar	1

Fonte: Repositório de Teses e Dissertações da CAPES (2026).

Em termos de Região, foram encontrados 5 trabalhos na Região Centro-Oeste e 1 no Sudeste do Brasil, envolvendo três Programas de Pós-Graduação: o Programa de Pós-Graduação em Educação do (PPGEdu) da UFGD, com 4 pesquisas, o Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos (PPGFDH) da UFGD, com 1 estudo e o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da UFSCar, com 1 pesquisa, sendo todas as produções acadêmicas de autoria de 5 autoras mulheres conforme o Quadro 4 a seguir.

Quadro 4 – Nº de produções sobre pessoas com deficiência em escolas indígenas por regiões do brasil, programas de pós-graduação e autoria

Regiões do Brasil	Quantidade
Centro-Oeste	5
Sudeste	1
Programas de Pós-Graduação	
PPGEdu	4
PPGFDH	1
PPGEEs	1
Autoria	
Mulheres	5

Fonte: Repositório de Teses e Dissertações da CAPES (2026).

https://doi.org/10.69675/RCU.2763-7646.11764 ISSN 2763-7646

O Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos (PPGFDH) da UFGD apresentou 1 tema de estudo: "os direitos humanos e fundamentais à educação", o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da UFSCar, informou apenas 1 temática de pesquisa: "a escolarização e inclusão" e o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFGD, expôs 4 temáticas de pesquisas: "tecnologia assistiva na educação", "representações sociais e o acesso às políticas sociais", "direito à educação" e "inclusão e processos comunicativos", como podemos observar no Quadro 5 a seguir.

Quadro 5 – Temáticas das produções sobre a inclusão de pessoas com deficiência em escolas indígenas

Temáticas	Quantidade	Programas de Pós-Graduação
Tecnologia Assistiva na Educação Representações Sociais e o Acesso às Políticas Sociais Direito à Educação Inclusão e Processos Comunicativos	4	PPGEdu/UFGD
Escolarização e Inclusão	1	PPGEEs/UFSCar
Direitos Humanos e Fundamentais à Educação	1	PPGFDH/UFGD

Fonte: Repositório de Teses e Dissertações da CAPES (2026).

Os temas "Direito à Educação e Fundamentos Legais" e a "Inclusão, Escolarização e Processos Educacionais" tiveram 2 trabalhos acadêmicos e foram os mais recorrentes, seguidos de "Acessibilidade e Recursos Educacionais" e "Dimensão Social e Políticas Públicas", que tiveram apenas 1 trabalho acadêmico publicado, tendo por consequência a menor ocorrência em estudos científicos como podemos verificar no Quadro 6 a seguir.

Quadro 6 – Quantidade de temáticas das produções sobre a inclusão de pessoas com deficiência em escolas indígenas

Temáticas	Quantidade	Programas de Pós-Graduação
Direito à Educação e Fundamentos Legais	2	PPGFDH/UFGD; e PPGEdu/UFGD
Inclusão, Escolarização e Processos Educacionais	2	PPGEEs/UFSCar; e PPGEdu/UFGD
Acessibilidade e Recursos Educacionais	1	PPGEdu/UFGD
Dimensão Social e Políticas Públicas	1	PPGEdu/UFGD

Fonte: Repositório de Teses e Dissertações da CAPES (2026).

Em termos das **caracterizações metodológicas das pesquisas**, identificou-se que os **objetos de estudos** "crianças indígenas com deficiência", "alunos indígenas com deficiência e visual" possuem 2 publicações e com maior quantidade. O objeto de menor quantidade foi "indígenas com deficiência" e "sujeito surdo", ambos com 1 trabalho científico como pode ser observado no Quadro 7 a seguir.

Quadro 7 – Caracterização metodológicas das pesquisas: objetos de estudo

Caracterização Metodológica das Pesquisas	Quantidade	Programas de Pós-Graduação
Crianças Indígenas com Deficiência	2	PPGEEs/UFSCar; e PPGEdu/UFGD
Alunos Indígenas com Deficiência; e Alunos com Deficiência Visual	2	PPGEdu/UFGD
Indígenas com Deficiência	1	PPGFDH/UFGD
Sujeito Surdo Guarani-Kaiowá	1	PPGEdu/UFGD

Fonte: Repositório de Teses e Dissertações da CAPES (2026).

Em relação aos tipos de investigações a que se apresentou com maior quantidade foi a etnografia (3) e a pesquisa de campo (2) e o menor foi a pesquisa documental (1) conforme apresentado no Quadro 8 a seguir.

Quadro 8 – Caracterização metodológicas das pesquisas: tipos de investigações

Caracterização Metodológica das Pesquisas	Quantidade	Programas de Pós-Graduação
Pesquisa Etnográfica	3	PPGEEs/UFSCar; e PPGEdu/UFGD
Pesquisa de Campo	2	PPGEdu/UFGD; e PPGEdu/UFGD
Pesquisa Documental	1	PPGFDH/UFGD

Fonte: Repositório de Teses e Dissertações da CAPES (2026).

As abordagens de pesquisa em sua maioria foram qualitativas (4), o menor a quantitativa-qualitativa (1). Apenas um Programa não apresentou a abordagem da pesquisa como se observa no Quadro 9 a seguir.

Quadro 9 – Caracterização metodológicas das pesquisas: abordagens de pesquisa

Caracterização Metodológica das Pesquisas	Quantidade	Programas de Pós-Graduação
Qualitativa	4	PPGFDH/UFGD e PPGEdu/UFGD
Quantitativa-Qualitativa	1	PPGEdu/UFGD
-	-	PPGEEs/UFSCar

Fonte: Repositório de Teses e Dissertações da CAPES (2026).

Entre os enfoques metodológicos dos estudos mencionados estão o decolonial (1), o materialismo histórico-dialético (1) e os estudos culturais (1). Porém, 3 trabalhos não apresentaram os enfoques dos estudos como demonstrado no Quadro 10 a seguir.

Quadro 10 – Caracterização metodológicas das pesquisas: enfoques dos estudos

Caracterização Metodológica das Pesquisas	Quantidade	Programas de Pós-Graduação
Decolonial	1	PPGFDH/UFGD
Materialismo Histórico-dialético	1	PPGEEs/UFSCar
Estudos Culturais	1	PPGEdu/UFGD
-	-	PPGEdu/UFGD

Fonte: Repositório de Teses e Dissertações da CAPES (2026).

O *loci* de investigação de maior incidência foram as “escolas indígenas” (8), seguida da área da saúde (5), e os de menor frequência foram, os estudos com comunidades (2) e os de fontes documentais (1) conforme ilustrado no Quadro 11 a seguir.

Quadro 11 – Caracterização metodológicas das pesquisas: *lócus* de investigação

Caracterização Metodológica das Pesquisas	**Quantidade**	**Programas de Pós-Graduação**
Escola Municipal Francisco Meireles de Dourados/MS; Terra Indígena Araribá das Escolas Indígena Nimuendajú e Tereguá; “Escola A” está localizada na reserva indígena de Dourados, em específico na Aldeia Jaguapiru; “Escola B” foi inaugurada no ano de 2009 na Aldeia Indígena Bororó; Aldeia Amambai da cidade de Amambai Escola Municipal Mbo’eroy Guarani-Kaiowá;Aldeia Paraguassu da cidade de Paranhos Escola Municipal Pancho Romero; e Aldeia Taquaperi da cidade de Coronel Sapucaia Escola Municipal Ñande Reko Arandu	8	PPGEdu/UFGD; e PPGEEs/UFSCar
Área de saúde do Centrinho; Hospital Porta da Esperança; CASAI; e Polos da FUNASA	5	PPGEdu/UFGD
Comunidade indígena Kaiowá dos municípios de Paranhos e Dourados; e Comunidade indígena Guarani dos municípios de Paranhos e Dourados	2	PPGEdu/UFGD
Fontes Internacionais e Nacionais	1	PPGFDH/UFGD

Fonte: Repositório de Teses e Dissertações da CAPES (2026).

Os sujeitos dos estudos, com grande quantidade em investigações cientificas, foram os institucionais, gestão e liderança (25), seguido de estudantes, crianças e alunos (19), família e rede de apoio (18) e profissionais da educação (14). Os trabalhos com menor frequência foram nas condições da surdez e comunicação (9), profissionais da saúde e apoio (8) e outros sujeitos comunitários (2). Apenas um Programa não apresentou sujeitos conforme pode ser verificado no Quadro 12 a seguir.

Quadro 12 – Caracterização metodológicas das pesquisas: sujeitos das pesquisas

Caracterização Metodológicas das Pesquisas	**Quantidade**	**Programas de Pós-Graduação**
Diretor da escola; Vice-diretores; Gestores; Coordenadores pedagógicos; Antropólogos e Pesquisadores; Lideranças Indígenas; e Pessoa considerada a mais velha da Terra Indígena	25	PPGEdu/UFGD; e PPGEEs/UFSCar
Professora da Sala de Recursos Multifuncional (SRM); Professora de apoio que atende os alunos no hospital da Missão; Professores da escola; Professores das escolas indígenas nas cidades de Dourados – Caarapó e Douradina	14	PPGEdu/UFGD; e PPGEEs/UFSCar
Profissionais da Saúde Médica; Enfermeira; Agentes de Saúde Indígenas e Cuidadores	8	PPGEdu/UFGD
Mãe; Pai; Irmãos; Tio/a; e prima	18	PPGEEs/UFSCar; e PPGEdu/UFGD
Menina de cinco anos com Síndrome de Down; Menina de nove anos com deficiência intelectual; Criança indígena deficiência com: hidrocefalia; múltiplas deficiências; hemiplegia; paralisia cerebral; baixa visão; surda; intelectual e neurológica; auditiva; síndrome de	19	PPGEEs/UFSCar; e PPGEdu/UFGD

Down; não fala, tem dificuldade de locomoção e não interage normalmente com outras pessoas; aluno indígena com deficiência: física; auditiva; e visual (baixa visão)		
Surdez: parcial; leve; parcial unilateral; severa; profunda; e utiliza sinais caseiros para se comunicar	9	PPGEdu/UFGD
Idosos	2	PPGEdu/UFGD
-	-	PPGFDH/UFGD

Fonte: Repositório de Teses e Dissertações da CAPES (2026).

Em termos dos procedimentos metodológicos para a obtenção das informações das pesquisas foram mencionados: o levantamento documental, a revisão bibliográfica, a entrevista, a aplicação de questionário, a observação e a conversa.

Observou-se a maior incidência de: levantamento documental sobre as leis e políticas de saúde (11), em relação a documentos internacionais (9), à Educação Especial e inclusão (9), à educação escolar indígena (9) e à lei nacional de educação (7). Com menor acesso foram os levantamentos documentais de dados educacionais e os órgãos oficiais (5), documentos curriculares (3) e temas transversais e pedagógicos (2). Já as pesquisas que apresentaram revisão bibliográfica foram (6).

Em relação a entrevista, a semiestruturada (5) apresentou a maior quantidade, seguida do questionário aberto e fechado (2) e a entrevista aberta (1). Somente um Programa não apresentou entrevista. Quanto à observação *in loco* (3) foi a que teve a maior quantidade de pesquisas científicas, seguida da observação participante (2). E, um Programa não apresentou a estratégia de observação.

Por fim, também foram utilizadas com maior frequência a técnica da conversa informal (4) e a conversa livre (1). Dois Programas não apresentaram técnica de conversação. Em relação às formas de registros, a maioria foi fotografia (3), o diário de campo (2) e a gravação de áudio (2). As de menor incidência foram a plataforma (1) e o grupo de massagens (1). Dois Programas não apresentaram formas de registros. Em termos de sistematização e análise das informações a tematização (6) foi a mais recorrente, seguida da categorização (5) e as menores foram o Protocolo de Produção de Dados Documentais (PPDD) e a análise do discurso ambos com 1 menção em trabalhos científicos. Essas informações podem ser visualizadas no Quadro 13 a seguir.

Quadro 13 – Procedimentos metodológicos

Procedimentos Metodológicos		**Quantidade**	**Programas de Pós-Graduação**
Levantamento Bibliográfico	Pesquisa bibliográfica	6	PPGFDH/UFGD; PPGEdu/UFGD; e PPGEEs/UFSCar

Pesquisas Documentais	Documentos Internacionais (Direitos Humanos, Educação e Diversidade)	9	PPGFDH/UFGD; e PPGEdu/UFGD
	Legislação Nacional – Educação	7	PPGFDH/UFGD; e PPGEdu/UFGD;
	Educação Especial e Inclusiva	9	PPGFDH/UFGD; PPGEEs/UFSCar; e PPGEdu/UFGD
	Educação Escolar Indígena	9	PPGFDH/UFGD; PPGEdu/UFGD; e PPGEEs/UFSCar
	Documentos Curriculares (Territoriais e Institucionais)	3	PPGEdu/UFGD
	Dados Educacionais e Órgãos Oficiais	5	PPGEEs/UFSCar
	Legislação e Políticas de Saúde (com foco indígena)	11	PPGEdu/UFGD
	Temas Transversais e Pedagógicos	2	PPGEdu/UFGD
Entrevistas	Semiestruturada	5	(PPGEdu) da UFGD; (PPGEEs) da UFSCar; e (PPGEdu) da UFGD
	Questionário Aberto e Fechado	2	PPGEdu/UFGD
	Entrevista Aberta	1	PPGEdu/UFGD
	-	-	PPGFDH/UFGD
Observações	Observação	3	PPGEdu/UFGD; e PPGEEs/UFSCar
	Observação Participante	2	PPGEdu/UFGD
	-	-	PPGFDH/UFGD
Técnicas	Conversa Informal	4	PPGEdu/UFGD; e PPGEEs/UFSCar
	Conversa Livre	1	PPGEdu/UFGD
	-	-	PPGFDH/UFGD; e PPGEdu/UFGD
Formas de Registros	Foto e Fotografia	3	PPGEdu/UFGD; e PPGEEs/UFSCar
	Registro em Diário de Campo; e Diário de Campo	2	PPGEdu/UFGD
	Gravação; e Registro em Áudio	2	PPGEdu/UFGD
	Plataforma Google Forms	1	PPGEdu/UFGD
	Grupo de Mensagens Instantâneas	1	PPGEdu/UFGD
	-	-	PPGFDH/UFGD; e PPGEdu/UFGD
Sistematizações e Análises das Informações	Tematização	6	PPGFDH/UFGD; PPGEdu/UFGD; e PPGEEs/UFSCar
	Categorização	5	PPGFDH/UFGD; e PPGEdu/UFGD
	Protocolo de Produção de Dados Documentais (PPDD)	1	PPGFDH/UFGD
	Análise do Discurso	1	PPGEdu/UFGD

Fonte: Repositório de Teses e Dissertações da CAPES (2026).

3 TEMÁTICAS DOS ESTUDOS: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

As produções analisadas apontaram quatro temáticas em seus estudos: Direito à Educação e Fundamentos Legais; Inclusão, Escolarização e Processos Educacionais e, Acessibilidade e Recursos Educacionais; Dimensão Social e Políticas Públicas

3.1 Direito à Educação e Fundamentos Legais

Petelin (2023) analisa a produção político-normativa brasileira sobre as interfaces da Educação Escolar Indígena e da Educação Especial. Os resultados de sua pesquisa evidenciaram que o cenário da documentação internacional tem previsto especificidades dos direitos humanos dos povos indígenas e das pessoas com deficiência, com tendência para o direito à Educação em perspectiva inclusiva, em prol da diversidade, sinalizando para o dever do Estado no preenchimento das lacunas existentes. No âmbito nacional, as documentações, influenciadas pelos textos internacionais, reafirmam a preocupação com os sujeitos vulnerabilizados e o seu direito fundamental à Educação, com tendência à inclusão e à interculturalidade no processo de escolarização.

Araújo e Maués (2013, p. 94) explicam que os direitos humanos são entendidos como "o conjunto de direitos necessários à garantia da dignidade da pessoa humana". Isto significa direitos para uma vida digna em sociedade, que perpassa pelo direito ao trabalho, à alimentação, à habitação, à saúde, à educação, entre outros.

Os autores ainda destacam a necessidade da:

> Educação em direitos humanos – os direitos humanos devem fazer parte do processo educativo das pessoas. Para defender seus direitos, todas as pessoas precisam conhecê-los e saber como reivindicá-los na sua vida cotidiana. Além disso, a educação em direitos humanos promove o respeito à diversidade (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras), a solidariedade entre povos, nações e, como consequência, o fortalecimento da tolerância e da paz (Araújo; Maués, 2013, p. 110-111, grifo dos autores).

Nesta perspectiva, o direito à educação também se apresenta como um direito ao exercício da cidadania. Cury (2002, p. 250) afirma que o acesso à educação é:

> um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma

> oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si.

Os documentos que orientam a política de educação inclusiva sinalizam pistas, possibilidades e desafios em relação ao atendimento às necessidades educacionais específicas e às diferenças socioculturais, entre os quais, o preconceito e o desconhecimento das potencialidades indígenas, a lacuna na formação de professores, a escassez de recursos e de oportunidades adequadas à diversidade cultural indígena.

A autora almeja que este trabalho auxilie nos debates sobre o direito à educação de indígenas com deficiência e que estimule a produção científica a avançar na análise da implementação e efetivação desse direito no contexto das escolas indígenas.

Sá (2011) analisa os alunos com deficiência visual e as ações da gestão educacional para o atendimento às necessidades educacionais especiais da população indígena com deficiência visual. Conclui em seu estudo que a efetivação do direito à educação e o sucesso dos escolares com deficiência visual na escola indígena diferenciada, envolvem: o acesso e a permanência com qualidade; a apropriação do conhecimento; a construção da interface com a Educação Especial; a garantia do AEE com apoio e suporte aos professores indígenas em sala de aula, bem como o apoio e suporte aos pais e à família e, a elaboração do Projeto Político Pedagógico.

Propostas estas que deverão ser construídas com base nas necessidades específicas dos escolares com deficiência visual e nos aspectos culturais desse povo.

> O atendimento educacional especializado na Educação Escolar Indígena deve assegurar a igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão com sucesso dos estudantes que demandam esse atendimento. Para efetivar essas condições faz-se necessária a ação conjunta e coordenada da família, da escola, dos sistemas de ensino e de outras instituições da área da saúde e do desenvolvimento social (Brasil, 2013, p. 390).

As questões apresentadas por Sá (2011) evidenciam que a política de inclusão nas escolas indígenas não está contemplada, porque não atende situações mínimas pedagógicas estabelecidas nas legislações, como a oferta do AEE com apoio e suporte aos professores indígenas, assim como à família.

> Esses sujeitos ainda transitam em contextos de marginalização e invisibilização. A falta de condições de acesso e permanência, como estrutura física, atendimentos de Educação Especial, materiais, transporte e profissionais tendem a restringir o direito à Educação e à inclusão escolar desses estudantes (Ribeiro, 2020, p. 253).

3.2 Inclusão, Escolarização e Processos Educacionais

A política de educação inclusiva parte do princípio da necessidade de convivência com a diversidade sociocultural e as diferenças individuais. Neste sentido, a escola para receber o educando com deficiência precisa realizar mudanças estruturais que perpassam pelo currículo, com uma nova concepção de educação, que rompa com a prática tradicional homogeneizadora, classificatória e meritocrática, práticas pedagógicas, com novas estratégias metodológicas e relações interpessoais dialógicas, colaborativas e solidárias. Transfere-se o olhar do indivíduo e suas incapacidades para a escola e para as potencialidades dos indivíduos (Oliveira, 2005).

Mantoan (2003, p. 08) afirma que "é a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela!" Além disso, a inclusão escolar precisa atender a todos, transversalizando os níveis e modalidades de ensino. Isto significa, que a Educação Especial precisa realizar interfaces com a Educação Infantil, a Educação Indígena, a Educação de Jovens e Adultos, a educação do campo, entre outras. A inclusão escolar não pode ficar restrita às escolas urbanas, nas grandes cidades e focada apenas nas primeiras séries do ensino fundamental.

Sá (2015) reflete sobre a relação entre a Educação Especial e a educação escolar indígena na Terra Indígena de Araribá, no Estado de São Paulo. Os resultados de seu estudo apontam que no contexto concreto das comunidades indígenas estudadas à interface da Educação Especial com a educação escolar indígena ainda não se efetiva, e este não é um acontecimento específico das escolas indígenas da Terra Indígena Araribá.

A autora ao analisar dados de realidade advindos das matrículas de alunos indígenas (Censo Escolar), destaca um aumento significativo do número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas indígenas de todo país. Entretanto, ela verificou que apenas uma pequena parcela desses alunos recebe algum tipo de atendimento oferecido pela Educação Especial, o que revela que as escolas indígenas não têm recebido real atenção do poder público.

Mas o problema da falta de Atendimento Educacional Especializado não é o único nas escolas indígenas, ao investigar a configuração da educação escolar indígena no Estado de São Paulo identificou um descaso do governo paulista que resulta em: falta de material didático e adaptado às especificidades culturais de cada povo; formação inicial e continuada precária dos professores; baixo investimento financeiro; ausência de incentivo financeiro para ampliação da estrutura física e do número de escolas; falta de transporte escolar; descaso na efetivação e aprimoramento das políticas educativas existentes.

Ao final deste estudo, Sá (2015) conclui, que se deve defender uma prática educativa para os alunos indígenas *com* e *sem* deficiência, que seja questionadora, crítica e emancipadora, assegurada pela proposta da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual defende o acesso de todos ao patrimônio cultural humano historicamente desenvolvido. Isto significa que a prática educativa que permanece nas escolas indígenas, são as tradicionais que não atendem as demandas culturais dos povos indígenas.

Segundo Freire (2013), a Educação Bancária no Brasil possui origens enraizadas em um contexto histórico colonizador que moldou uma sociedade fechada, marcada pela ausência de uma experiência democrática participativa. Esse cenário criou um ambiente propício à opressão e à desumanização, reproduzidos no sistema educacional por meio de práticas que tratam o ato de ensinar como um processo de transferência passiva.

Nessa dinâmica, os estudantes são reduzidos à condição de receptores ou "depositários" de conhecimentos e valores impostos pela cultura dominante, enquanto os professores desempenham o papel de "depositantes". Essa abordagem diminui a participação ativa dos alunos como sujeitos na construção e reconstrução do saber, rejeitando o diálogo como essência do processo educativo. Como resultado, essa prática não apenas contribui para a domesticação do ser humano, mas também reforça as estruturas de desigualdade e injustiça social.

Para superar a educação bancária, Freire (2013) diz ser necessária uma educação libertadora no Brasil, que tem suas raízes em uma perspectiva decolonial, emergindo em uma sociedade transitiva marcada pela consciência crítica e pelo engajamento democrático. Nesse contexto, constrói-se um espaço de libertação e humanização transformadora no âmbito educacional, sustentado pelo diálogo e pelo encontro entre sujeitos que, juntos, buscam ressignificar valores, conhecimentos e sentidos de forma problematizadora e intercultural.

Essa abordagem propõe superar a relação contraditória entre professor e aluno, instaurando um diálogo genuíno entre educador e educando como elemento central da comunicação pedagógica. Esse processo possibilita uma aprendizagem coletiva em torno de um objeto comum do conhecimento, contribuindo para a realização da vocação ontológica de homens e mulheres em alcançar seu pleno potencial, ao mesmo tempo em que se comprometem com a luta por justiça social e equidade.

Sá (2015) acredita que por meio da teoria pedagógica crítica, a escola indígena pode tornar-se um espaço onde os alunos, *com* e *sem* deficiência, possam se apropriar dos conhecimentos sistematizados e assumir também uma função para além da reprodução das relações sociais dominantes.

Coelho (2011) analisa a constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá e visa compreender os processos de interação e comunicação na família e na escola. As análises permitiram situar o sujeito indígena surdo em uma cultura diferenciada e compreendermos as relações estabelecidas entre as culturas em contato e as línguas usadas nas aldeias estudadas. Identificaram-se também as possibilidades e as necessidades específicas e de comunicação no ambiente familiar e escolar.

Os resultados apontam que os sujeitos surdos não interagem no ambiente social e escolar da mesma forma que as crianças ouvintes, devido às barreiras linguísticas enfrentadas. A comunicação dessas pessoas restringe-se à utilização de sinais caseiros e icônicos com as pessoas da família, colegas e professores. Dos 8 indígenas surdos identificados, 3 frequentam a escola indígena. Isto significa que nem todas as pessoas com deficiência da comunidade indígena frequentam a escola, estando excluídos e sem acesso ao processo de sua escolarização. Apenas 2 indígenas dominam satisfatoriamente a língua guarani e a utilizam no ambiente familiar e escolar.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998 em relação à escolarização indígena para que seja diferenciada, os conteúdos devem ser ensinados por meio do uso das línguas maternas e incluídos nos currículos específicos, bem como considerando os modos próprios de transmissão do saber indígena estando em sintonia com a escola e a comunidade indígena.

> 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, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante (Brasil, 1998, p. 25).

Nesse contexto, pode-se compreender a formação do "eu surdo" como resultado das dinâmicas linguísticas intimamente ligadas às suas tradições, saberes, educação, crenças e às relações políticas estabelecidas com "o outro". Essa perspectiva encontra respaldo em Gregianini (2017, p. 72), que também argumenta nesse sentido que:

> a forma como ele se desenvolve nas interações realizadas no cotidiano, as práticas discursivas e a forma de estar no mundo são os fatores que determinam sua identidade, pois essas são fontes para a constituição da sua identidade, não podendo assim ser considerado que unicamente uma escolha linguística proporcionará automaticamente

> a constituição de uma identidade, mas, sim, a qualquer forma de comunicação que lhe proporcione interação e que consiga exprimir sua subjetividade.

Dessa forma, torna-se fundamental enfatizar a relevância da Lei de Libras, regulamentada pelo Decreto de Nº 5.626 de 2005, que estabelece diretrizes para a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nas grades curriculares, bem como para a formação de professores e outros profissionais da educação voltados ao atendimento às pessoas surdas. Além disso, o decreto orienta a organização das instituições escolares visando assegurar o pleno direito à educação dessa população.

Nesse sentido, o texto do referido Decreto reforça os princípios e objetivos da Lei, promovendo a oferta de uma educação bilíngue voltada às pessoas surdas, implementada desde os anos iniciais de ensino.

> Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:
> I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
> II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.
> §1o São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. [...]
> Art.23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.
> §1o Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo (Brasil, 2005, p.5).

Diante disso, segundo Inhape *et al*. (2024), as Línguas Indígenas de Sinais (LIS) têm suas raízes ligadas à observação da natureza e ao modo como os povos indígenas interagem como o mundo ao seu redor, os sinais estão presentes nos movimentos cotidianos da fauna e da flora, nos batimentos das asas dos pássaros, nos diferentes padrões de voo, na corrida silenciosa da onça ao caçar e até nos movimentos graciosos dos peixes enquanto nadam.

> Cada ser da natureza tem sua própria forma de se expressar, e, assim como eles, os povos indígenas desenvolvem suas línguas de sinais, inspirados por esses movimentos, criando uma comunicação rica em simbologia, cultura e identidade. As nossas danças e a forma como nos movimentamos para tecer a pintura no nosso corpo.

> Todo o movimento dentro dos territórios tem uma característica específica e tudo isso está conectado à expressão para se comunicar a qual se transformam nas Línguas Indígenas de Sinais (LIS) (Inhape *et al*., 2024, p. 26).

Assim, observando todo o território, a natureza, são esses movimentos percebidos através dos olhos e reproduzidos através das mãos que vão caracterizar e tecendo as línguas indígenas de sinais a sua ancestralidade, porque sempre houve indígenas surdos nos nossos povos e por isso que os sinais não são emergentes (Inhape *et al*., 2024).

> São conexões ancestrais que nos levam a pensar a forma de como nós vamos categorizar as LIS, a forma que está conectada ao território linguístico, ou seja, as Línguas Indígenas de Sinais vêm por meio da nossa ancestralidade. Assim, as Línguas Indígenas sejam elas orais, escritas ou de sinais estão conectadas ao território (Inhape *et al*., 2024, p. 27).

As informações coletadas por Coelho (2011) indicam que cinco sujeitos em idade escolar não estão alfabetizados, o que evidencia o não avanço do alunado da Educação Especial no processo de sua escolarização. Ela observou que as práticas educativas das comunidades não têm contemplado a diferença linguística das pessoas surdas, com isso mantém a exclusão pela não comunicação por meio da Libras, que estejam também relacionados com os sinais caseiros produzidos pelos indígenas surdos na sua comunidade.

Os profissionais da educação entrevistados apontaram que: os gestores da Educação Especial nos municípios desconhecem a realidade enfrentada pelos professores na sala de aula; os professores não sabem identificar as deficiências ou necessidades dos alunos; não existe apoio para a elaboração de estratégias de ensino que respeitem a metodologia de ensino dos povos indígenas; faltam orientações aos professores sobre o trabalho com pessoas surdas; existe carência de recursos materiais pedagógicos específicos.

Fatores que perpassam pela falta de formação de gestores e professores sobre a inclusão escolar, a ausência de políticas que possibilitem o apoio técnico-pedagógico dos docentes que atuam com educandos com deficiência, bem como de atender às demandas dos professores e discentes de materiais pedagógicos específicos, o que interfere na qualidade de ensino das escolas indígenas.

Conclui a autora, que os indígenas surdos precisam dominar uma língua de sinais que lhes permitam a comunicação entre si e a comunidade indígena e a envolvente, o acesso à informação e à linguagem escrita para chegarem à níveis mais elevados de ensino e a compreensão da realidade em que vivem. Por fim, a efetivação do direito à educação da

população surda passa pela abertura de espaço para o debate, reflexões, articulação entre os dois campos de conhecimento e o diálogo entre as diferentes culturas.

3.3 Acessibilidade e Recursos Educacionais

A LBI (2025, p. 28), no Capítulo III – "Da Tecnologia Assistiva", garante à pessoa com deficiência acesso à produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida destacado no Art. 74 e no Art. 75, que o poder público desenvolverá plano específico de medidas, a ser renovado em cada período de 4 (quatro) anos, com a finalidade de:

> I – Facilitar o acesso a crédito especializado, inclusive com oferta de linhas de crédito subsidiadas, específicas para aquisição de tecnologia assistiva;
> II – Agilizar, simplificar e priorizar procedimentos de importação de tecnologia assistiva, especialmente as questões atinentes a procedimentos alfandegários e sanitários;
> III – Criar mecanismos de fomento à pesquisa e à produção nacional de tecnologia assistiva, inclusive por meio de concessão de linhas de crédito subsidiado e de parcerias com institutos de pesquisa oficiais;
> IV – Eliminar ou reduzir a tributação da cadeia produtiva e de importação de tecnologia assistiva;
> V – Facilitar e agilizar o processo de inclusão de novos recursos de tecnologia assistiva no rol de produtos distribuídos no âmbito do SUS e por outros órgãos governamentais.
> Parágrafo único. Para fazer cumprir o disposto neste artigo, os procedimentos constantes do plano específico de medidas deverão ser avaliados, pelo menos, a cada 2 (dois) anos.

Souto (2023) ao analisar os recursos de TA e seus usos na Escola Municipal Francisco Meireles junto a alunos indígenas com deficiência, aponta que foram identificados alguns recursos e materiais de TA tanto na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), entre os quais o uso do tablet, jogos, atividades de alfabetização e material bilíngue com adequação, quanto nas salas de aula, entre os quais materiais como os calendários e cartazes com adequação.

Os recursos encontrados se encaixam nas seguintes categorias: auxílios para a vida diária e vida prática, comunicação aumentativa e alternativa, recursos de acessibilidade ao computador, auxílios de mobilidade, auxílios para ampliação da função visual e recursos que traduzem conteúdos visuais em áudio ou informação tátil. Porém, a autora ressalta que os professores informantes possuíam algum entendimento sobre a TA em decorrência de algum curso de formação continuada, de participação em projetos de extensão ou por frequentar a pós-graduação. Ela constatou, ainda, que muitos professores utilizam a TA em sua prática

pedagógica, sem saber com clareza o que é um recurso de TA, porque carecem de formação continuada sobre a Tecnologia Assistiva. Assim, aponta para a necessidade de suprir esta lacuna, com a formação de professores para que tenham um conhecimento mais aprofundado sobre as Tecnologias Assistivas.

> Considerando como objetivo principal das Tecnologias de Apoio o uso de tecnologias que ajudem a ultrapassar as limitações funcionais dos seres humanos num contexto social, é de extrema importância identificar não só os aspectos puramente tecnológicos, mas também os aspectos relacionados com os fatores humanos e socioeconômicos. [...] Um modelo de formação e treino em tecnologias de apoio deve ser baseado num modelo de desenvolvimento humano que tenha em consideração os problemas que as pessoas com deficiência apresentam quando tentam adaptar-se a um ambiente adverso (Empowering Users Through Assistive Technology, 1999b apud Galvão Filho, 2009, p. 8).

3.4 Dimensão Social e Políticas Públicas

Souza (2011) analisa a infância e as condições de vida da criança indígena Kaiowá e Guarani, com deficiência, em aldeias da Região da Grande Dourados, buscando mapear as políticas sociais e o acesso à saúde e à educação nas aldeias de Dourados e de Paranhos.

Os resultados indicam que as representações sobre a deficiência no contexto indígena Kaiowá e Guarani sofreram transformações socioculturais e se expressam por diferentes percepções: alguns membros da comunidade indígena narram que a deficiência sempre existiu e o que a determinava era o próprio dono (Járy) da alma da criança, antes dessa se incorporar ao corpo, vinda dos diversos patamares do cosmo; outros negam a existência da deficiência entre os povos indígenas no passado; há os que garantem que havia como preveni-las e tratá-las com o uso de remédios naturais, rezas e obediência às regras instituídas pelo grupo; há ainda os que afirmaram que algumas dessas crianças eram eliminadas ao nascimento.

Assim, em praticamente todos os grupos pesquisados os relatos indicam transformações culturais quanto à forma de ver e lidar com a deficiência e visualizam, ainda que de forma incipiente, soluções e melhores expectativas quanto ao desenvolvimento e sobrevivência da criança indígena com deficiência.

As informações da pesquisa indicam que a efetivação dos direitos fundamentais sociais: educação, saúde, moradia, proteção à maternidade e à infância e assistência aos grupos vulneráveis têm sido negligenciados às crianças indígenas *com* e *sem* deficiência e que a maioria vive em condições precárias de vida e estão fora da escola. Carlos Skliar (1999, p. 13-14) afirma que:

> a educação das crianças especiais é um problema educativo como é também o da educação das classes populares, a educação rural, a das crianças de rua, a dos presos, dos indígenas, dos analfabetos etc. É certo que, em todos os grupos que menciono existe uma especificidade que os diferencia, mas também há um fator comum que os faz semelhantes: trata-se daqueles grupos que, com certa displicência, são classificados como minorias; minorias que, na verdade, sofrem exclusões parecidas desde o processo educativo.

Souza (2011) também constatou um índice elevado de deficiência física (paralisia cerebral). Por outro lado, o principal avanço foi a concretização da escola diferenciada indígena que permite o acesso a escolarização de crianças *com* e *sem* deficiência e o acesso a níveis superiores de ensino, pois cresce gradativamente o número de jovens indígenas no ensino superior. Todavia, em relação à efetivação aos direitos sociais e o acesso às políticas de educação e saúde há fortes barreiras ainda a serem superadas como as atitudinais, as físicas, o preconceito, a discriminação, as arquitetônicas, as comunicativas, as de ensino-aprendizagem, as de acesso a ações eficazes de saúde e educação e na autonomia para organizar a escola indígena.

Desta forma, os estudos analisados convergem ao evidenciar que o direito à educação de indígenas com deficiência, embora reconhecido nos marcos legais e normativos, ainda enfrenta importantes lacunas em sua efetivação prática. As pesquisas indicam que, apesar dos avanços legais, persistem desafios, especialmente no atendimento às especificidades educacionais e às diferenças socioculturais dos povos indígenas; apesar da garantia de direitos, há desafios específicos relacionados à comunicação e à linguagem, especialmente no caso de estudantes surdos em comunidades indígenas. Barreiras linguísticas limitam a interação social e o processo de aprendizagem, uma vez que muitos utilizam apenas sinais informais e não têm acesso a uma língua de sinais estruturada.

No campo da acessibilidade, verifica-se a presença de recursos de Tecnologia Assistiva nas escolas, porém seu uso ainda é limitado pelo desconhecimento conceitual e pela ausência de formação continuada dos docentes. Embora existam iniciativas e materiais disponíveis, sua aplicação pedagógica carece de maior aprofundamento e sistematização. Soma-se a isso a falta de preparo dos professores e de apoio pedagógico adequado, o que compromete a inclusão efetiva desses estudantes.

Por fim, as pesquisas apontam que a dimensão social evidencia que as condições de vida das crianças indígenas com deficiência são marcadas por vulnerabilidades significativas. Há negligência no acesso a direitos básicos, como saúde, educação e assistência social. Apesar

disso, observa-se como avanço a ampliação da escolarização indígena e o crescente acesso ao ensino superior. Ainda assim, os estudos indicam que a superação das desigualdades depende de políticas públicas mais efetivas, articuladas e sensíveis às especificidades culturais desses povos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória das políticas de educação inclusiva evidência forte influência de marcos internacionais que consolidaram a educação como um direito humano universal, com destaque para a defesa da igualdade de acesso e da valorização da diversidade. No Brasil, esses princípios foram incorporados ao arcabouço legal a partir da Constituição de 1988 e de legislações complementares, que reforçam o dever do Estado em garantir uma educação inclusiva e de qualidade. Ao longo dos anos, normativas e diretrizes ampliaram o conceito de inclusão, incorporando o Atendimento Educacional Especializado e promovendo a permanência dos estudantes com deficiência no ensino regular.

Apesar dos avanços legais e institucionais, a efetivação dessas políticas, especialmente no contexto da Educação Escolar Indígena, as pesquisas indicam que há lacunas significativas entre o que está previsto nas leis e a realidade vivenciada nas escolas, como a falta de formação adequada de professores, escassez de recursos pedagógicos e limitações na acessibilidade. Além disso, a necessidade de articulação entre educação inclusiva e respeito às especificidades socioculturais indígenas reforça a complexidade da implementação dessas políticas.

As pesquisas apontam que a interface da Educação Especial com a educação escolar indígena ainda não se efetiva nas escolas, porque mesmo com o aumento de matrículas de alunos com deficiência, não há atendimento educacional especializado nem acessibilidade a esses alunos. Não há intérprete para alunos surdos e a comunicação dessas pessoas restringe-se à utilização de sinais caseiros e icônicos com as pessoas da família, colegas e professores. Além disso, nem todas as pessoas com deficiência da comunidade indígena frequentam a escola, estando excluídos e sem acesso ao processo de sua escolarização. Acrescenta-se o fato de que o modelo tradicional de educação vigente nas escolas indígenas tanto obstaculiza a aprendizagem dos educandos com deficiência, bem como não interagem com as demandas culturais da população indígena.

Por fim, apesar de termos atendido ao objetivo do estudo, observa-se que a garantia do direito à educação para indígenas com deficiência exige mais estudos e ações mais integradas

e sensíveis às realidades locais, envolvendo educação, saúde e assistência social. Embora haja avanços, como o aumento das matrículas e maior visibilidade da temática, persistem desigualdades estruturais que impactam diretamente a inclusão plena desses estudantes. Assim, torna-se fundamental fortalecer políticas públicas efetivas, investir na formação docente e promover práticas pedagógicas interculturais que assegurem não apenas o acesso, mas também a aprendizagem significativa e a cidadania. É preciso considerar as interfaces entre a educação escolar indígena e a Educação Especial, com vistas a garantir o direito à educação e a inclusão de pessoas com deficiência no contexto das escolas indígenas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, F. L.G. M. P; MAUÉS, A. G. M. O Direito Humano à Educação. In: ARAÚJO, F. L.G. M. P (Org.). **Direito Humano à Educação na Amazônia:** uma questão de justiça. Belém-Pará: Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos Humanos, 2013, p.87-136.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão (LBI):** texto integral e fundamentos legais dos direitos das pessoas com deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília/DF: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidade, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2025/julho/lei-brasileira-de-inclusao-completa-10-anos-com-avancos-e-compromisso-do-mdhc-com-a-pauta/lei_brasileira_de_inclusao_digital.pdf. Acesso em: 11 abr. 2026.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (RNEEI):** decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 11 abr. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB).** Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2024. Disponível em: https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoconstituicao/anexo/cf.pdf. Acesso em: 11 abr. 2026.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNEEI) de 2013. In: MEC (Org.). **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNGEB).** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, p. 374-415. Disponível em: file:///C:/Users/henri/Downloads/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 11 abr. 2026.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008**. Brasília: ESEE/MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 11 abr. 2026.

BRASIL. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000:** decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 11 abr. 2026.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf. Acesso em: 11 abr. 2026.

COEA. **Convenção da Guatemala**. Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 1999. Disponível em: https://www.oas.org/pt/cidh/mandato/basicos/discapacidad.pdf. Acesso em: 11 abr. 2026.

COELHO, L. L. **A Constituição do Sujeito Surdo na Cultura Guarani-Kaiowá:** os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola. 2011. 127f. Mestrado (Dissertação em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.
CURY, C. R. J. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, julho/2002, p. 245-562.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GALVÃO FILHO, T. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). **Conexões:** educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. Porto Alegre: Redes Editora, 2009, p. 207-235.

GREGIANINI, L. C. B. **Mapeando os Sinais Paiter Suruí no Contexto da Comunidade**. Porto Velho, RO, 2017.

INHAPE, A. S. *et al*. **Línguas Indígenas de Sinais (LIS).** Brasília, DF: Altaci Correa Rubim, 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar***:* o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito,** Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

OLIVEIRA, I. A. **Saberes, Imaginários e Representações na Educação Especial:** a problemática ética da "diferença" e da exclusão social. 2e. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos:** adotado e proclamado pela assembleia geral das nações unidas (resolução 217 a III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: https://www.tjsp.jus.br/Download/Portal/Neddif/AtosNormativos/DeclaracaoUniversalDireitosHumanos.pdf. Acesso em: 11 abr. 2026.

PETELIN, K. P. **Produção Político-Normativa sobre o Direito à Educação de Indígenas com Deficiência.** 2023. 112f. Mestrado (Dissertação em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2023.

RIBEIRO, E. A. **Inclusão de Camponeses Público-alvo da Educação Especial em Escolas da Região da Grande Dourados.** 273f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

SÁ, M. A. **Educação e Escolarização da Criança Indígena com Deficiência em Terra Indígena Araribá.** 2015. 184f. Doutorado (Tese em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2015.

SÁ, M. A. **O Escolar Indígena com Deficiência Visual na Região da Grande Dourados, MS:** um estudo sobre a efetivação do direito à educação. 2011. 124f. Mestrado (Dissertação em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

SKLIAR, C. **Educação & Exclusão***:* abordagens socioantropológicas em Educação Especial. 2e. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOUTO, F. A. **Tecnologia Assistiva para Alunos Indígenas com Deficiência**. 2023. 95f. Mestrado (Dissertação em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2023.

SOUZA, V. P. S. **Crianças Indígenas Kaiowá e Guarani:** um estudo sobre as representações sociais da deficiência e o acesso às políticas de saúde e educação em aldeias da região da Grande Dourados. 2011. 158f. Mestrado (Dissertação em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais**. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: https://iparadigma.org.br/biblioteca/gestao-publica-declaracao-de-salamanca-conferencia-mundial-de-educacao-especial/. Acesso em: 11 abr. 2026.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para todos**. Conferência Mundial de Educação Para Todos. Jomtien, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 11 abr. 2026.

APÊNDICE 1 – INFORMAÇÕES SOBRE O MANUSCRITO

AGRADECIMENTOS
Não se aplica.

FINANCIAMENTO
Não se aplica.

CONFLITOS DE INTERESSE
Declaro não haver nenhum conflito de interesse de ordem pessoal, comercial, acadêmica, política e financeira referente a este manuscrito.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA
Os direitos autorais são mantidos pelos autores, os quais concedem à Revista Comunicação Universitária - os direitos exclusivos de primeira publicação. Os autores não serão remunerados pela publicação de trabalhos neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicado neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico. Os editores da Revista têm o direito de realizar ajustes textuais e de adequação às normas da publicação.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM
Não se aplica.

DIREITOS AUTORAIS
Os direitos autorais são mantidos pelos autores, os quais concedem à Revista Comunicação Universitária - os direitos exclusivos de primeira publicação. Os autores não serão remunerados pela publicação de trabalhos neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicado neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico. Os editores da Revista têm o direito de realizar ajustes textuais e de adequação às normas da publicação.

OPEN ACCESS
Este manuscrito é de acesso aberto (*Open Access*) e sem cobrança de taxas de submissão ou processamento de artigos dos autores (*Article Processing Charges – APCs*).. O acesso aberto é um amplo movimento internacional que busca conceder acesso online gratuito e aberto a informações acadêmicas, como publicações e dados. Uma publicação é definida como 'acesso aberto' quando não existem barreiras financeiras, legais ou técnicas para acessá-la - ou seja, quando qualquer pessoa pode ler, baixar, copiar, distribuir, imprimir, pesquisar ou usá-la na educação ou de qualquer outra forma dentro dos acordos legais.



LICENÇA DE USO
Licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico.



VERIFICAÇÃO DE SIMILARIDADE

Este manuscrito foi submetido a uma verificação de similaridade utilizando o *software* de detecção de texto iThenticate da Turnitin, através do serviço *Similarity Check* da Crossref.



PUBLISHER

Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE). Publicação no Portal de Periódicos da Universidade do Estado do Pará. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da referida universidade.

HISTÓRICO
Submetido: 28 de abril de 2026.
Aprovado: 05 de novembro de 2026.
Publicado: 17 de novembro de 2026.