

ACOLHIMENTO E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DE ESTUDANTES INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS INDÍGENAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE E DOS SABERES TRADICIONAIS

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.057-013>

Lucimara Cabreira Benitez
ORCID: 0009-0001-0708-5735

Alanis Aedo Morales
ORCID: 0009-0006-1121-0910

Resumo

A inclusão de estudantes indígenas com deficiência representa um dos maiores desafios da educação brasileira contemporânea, uma vez que demanda a articulação entre os princípios da Educação Especial, da Educação Escolar Indígena e da interculturalidade. Embora importantes avanços legais tenham assegurado o direito à educação inclusiva e ao reconhecimento das especificidades culturais dos povos originários, persistem obstáculos relacionados à formação docente, às práticas pedagógicas, à produção de materiais contextualizados e à construção de políticas públicas que dialoguem com as realidades das comunidades indígenas. Nesse contexto, este capítulo analisa as contribuições do acolhimento, da mediação pedagógica e dos saberes tradicionais para o fortalecimento de processos educativos inclusivos em escolas indígenas. Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica, fundamentado em obras, artigos científicos, documentos normativos e pesquisas que discutem a interface entre Educação Escolar Indígena, Educação Especial e interculturalidade. O diálogo estabelecido com autores como Gersem Baniwa, Vera Maria Candau, Célia Xakriabá, Ailton Krenak, Paulo Freire, Maurice Tardif e Maria Teresa Eglér Mantoan evidencia que a inclusão não pode ser compreendida apenas como garantia de acesso ao ensino, mas como um compromisso ético e político com o reconhecimento das diferenças culturais, das formas próprias de aprendizagem e dos conhecimentos produzidos pelos povos indígenas. Conclui-se que o acolhimento e a mediação pedagógica, quando articulados aos saberes tradicionais e à participação das comunidades, constituem elementos estruturantes para a construção de práticas educativas interculturais capazes de promover pertencimento, equidade e aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Acolhimento; Educação Escolar Indígena; Educação Especial; Interculturalidade; Mediação Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A construção de sistemas educacionais comprometidos com a diversidade constitui um dos maiores desafios das políticas públicas contemporâneas. No Brasil, esse debate adquire contornos ainda mais complexos quando envolve estudantes indígenas com deficiência, pois evidencia a necessidade de articular dois campos historicamente marcados por processos de luta e afirmação de direitos: a Educação Escolar Indígena e a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Se, por um lado, os povos indígenas reivindicam uma educação que fortaleça suas línguas, seus territórios, suas formas de organização social e seus conhecimentos tradicionais, por outro, as pessoas com deficiência reivindicam condições efetivas de participação, aprendizagem e permanência nos sistemas educacionais. A convergência dessas duas agendas revela desafios que ultrapassam a simples garantia de acesso à escola e exigem a construção de práticas pedagógicas capazes de reconhecer a diversidade humana em sua dimensão cultural, linguística, social e educacional.

Nas últimas décadas, importantes marcos legais consolidaram direitos fundamentais tanto para os povos indígenas quanto para as pessoas com deficiência. Entretanto, a efetivação desses direitos ainda encontra obstáculos relacionados às desigualdades sociais, às limitações estruturais das escolas, à formação dos profissionais da educação e à permanência de modelos pedagógicos pouco sensíveis às especificidades culturais dos diferentes povos indígenas. Nesse cenário, estudantes indígenas com deficiência frequentemente vivenciam uma condição de invisibilidade produzida pela sobreposição de barreiras culturais, linguísticas, territoriais e pedagógicas, tornando evidente a necessidade de abordagens educacionais que integrem inclusão e interculturalidade como dimensões indissociáveis do processo educativo.

Compreender essa realidade implica superar perspectivas que tratam a deficiência exclusivamente a partir de referenciais biomédicos ou que reduzem a interculturalidade ao reconhecimento superficial das diferenças culturais. A educação intercultural crítica propõe um movimento mais amplo, fundamentado no diálogo entre diferentes epistemologias, na valorização dos conhecimentos produzidos pelas comunidades indígenas e no enfrentamento das relações históricas de desigualdade que atravessam os processos educacionais. Sob essa perspectiva, a inclusão deixa de significar a adaptação do estudante aos modelos escolares já estabelecidos e passa a representar a transformação da própria escola, de seu currículo e de suas práticas para acolher diferentes formas de aprender, ensinar e produzir conhecimento.

É nesse contexto que o acolhimento e a mediação pedagógica assumem centralidade. Mais do que procedimentos metodológicos, constituem princípios éticos que orientam a construção de relações educativas fundamentadas na escuta, no respeito e no reconhecimento das identidades culturais dos estudantes. Nas escolas indígenas, acolher significa reconhecer que os processos de aprendizagem são

profundamente atravessados pela oralidade, pela ancestralidade, pela língua materna, pelo território e pela participação comunitária. Da mesma forma, mediar pedagogicamente implica estabelecer pontes entre os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais, promovendo experiências educativas que respeitem simultaneamente as necessidades educacionais específicas e os modos próprios de viver e aprender de cada povo.

Nesse cenário, os saberes tradicionais deixam de ocupar posição periférica para constituírem um dos principais referenciais da prática pedagógica intercultural. A participação das famílias, dos anciãos, das lideranças indígenas e da comunidade fortalece o vínculo entre escola e território, amplia as possibilidades de construção de aprendizagens significativas e reafirma que a educação escolar indígena não pode ser compreendida de forma dissociada das experiências coletivas produzidas pelas comunidades. Essa perspectiva amplia o próprio conceito de inclusão, compreendendo-a como um processo que reconhece as diferenças culturais não como obstáculos, mas como dimensões constitutivas do direito à educação.

Partindo dessas reflexões, este capítulo analisa as contribuições do acolhimento, da mediação pedagógica e dos saberes tradicionais para a inclusão de estudantes indígenas com deficiência no contexto da Educação Escolar Indígena, discutindo os desafios contemporâneos e as possibilidades de fortalecimento de práticas educativas interculturais. Fundamentado em pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, o texto estabelece diálogo entre produções da Educação Escolar Indígena, da Educação Especial e da interculturalidade, buscando contribuir para o aprofundamento das discussões sobre uma temática ainda pouco explorada na literatura acadêmica, mas essencial para a consolidação de uma educação comprometida com a equidade, a justiça social e o reconhecimento da pluralidade de saberes.

2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, EDUCAÇÃO ESPECIAL E INTERCULTURALIDADE: INTERFACES NECESSÁRIAS

A discussão sobre a inclusão de estudantes indígenas com deficiência exige reconhecer que a Educação Escolar Indígena e a Educação Especial constituem campos historicamente distintos, embora compartilhem princípios relacionados ao reconhecimento dos direitos humanos, à valorização da diversidade e à defesa de uma educação comprometida com a equidade. Durante muitos anos, ambos os campos foram marcados por práticas de exclusão produzidas por modelos educacionais homogêneos, que desconsideravam tanto as especificidades culturais dos povos indígenas quanto as necessidades educacionais das pessoas com deficiência. A aproximação entre essas duas áreas representa, portanto, um movimento relativamente recente, impulsionado pela ampliação dos direitos sociais e pelo fortalecimento das políticas públicas voltadas à inclusão e ao reconhecimento da diversidade.

A Educação Escolar Indígena consolidou-se como resultado das mobilizações históricas dos povos originários em defesa do direito a uma escola que não reproduzisse os processos de assimilação cultural

característicos do período colonial e de grande parte da história republicana. Durante séculos, a escolarização foi utilizada como instrumento de negação das identidades indígenas, impondo a língua portuguesa, invisibilizando conhecimentos ancestrais e enfraquecendo práticas culturais transmitidas entre gerações. A superação desse modelo ocorreu gradativamente, sobretudo após a Constituição Federal de 1988, que reconheceu o direito dos povos indígenas de preservar suas línguas, tradições, formas próprias de organização social e processos educativos. A partir desse marco, a escola indígena passou a ser concebida como espaço de fortalecimento cultural, reafirmação identitária e produção de conhecimentos em diálogo com os projetos de vida das comunidades.

Ao discutir esse processo, Gersem Baniwa observa que a escola indígena somente cumpre sua função social quando fortalece a autonomia dos povos indígenas e contribui para a continuidade de seus conhecimentos, sem romper com as dinâmicas próprias de cada comunidade. Essa compreensão desloca o papel tradicional da escola como mera transmissora de conteúdos e a aproxima de uma perspectiva na qual ensinar significa também preservar memórias, fortalecer identidades e garantir que os conhecimentos científicos dialoguem com os saberes produzidos historicamente pelos povos indígenas. A escola deixa, assim, de representar um espaço de substituição cultural para constituir um ambiente de encontro entre diferentes formas de compreender o mundo.

Essa concepção aproxima-se das reflexões de Célia Xakriabá, para quem a educação escolar indígena deve ser entendida como um território de resistência epistemológica. A autora argumenta que os processos educativos não podem ser dissociados da memória, do território, da ancestralidade e das formas próprias de produção do conhecimento desenvolvidas pelos povos originários. Sob essa perspectiva, a interculturalidade não corresponde apenas ao reconhecimento da existência de diferentes culturas, mas representa a construção de relações educativas capazes de questionar hierarquias historicamente estabelecidas entre os saberes científicos e os conhecimentos tradicionais.

Ao mesmo tempo em que a Educação Escolar Indígena consolidava seus fundamentos, a Educação Especial também passava por profundas transformações conceituais. Durante grande parte do século XX, predominou uma perspectiva centrada no modelo médico da deficiência, segundo a qual as dificuldades de aprendizagem eram atribuídas quase exclusivamente às limitações individuais dos estudantes. A expansão dos movimentos sociais das pessoas com deficiência e a incorporação de novos referenciais internacionais modificaram significativamente essa compreensão, deslocando o foco das limitações individuais para as barreiras presentes na sociedade e nos sistemas educacionais. A deficiência passou, então, a ser compreendida também como resultado de contextos que restringem a participação e o exercício de direitos.

Essa mudança repercutiu diretamente nas políticas educacionais brasileiras. A Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Declaração de Salamanca, a Convenção sobre os

Direitos das Pessoas com Deficiência e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva consolidaram o entendimento de que o direito à educação pressupõe não apenas o acesso à escola, mas também condições efetivas de participação, aprendizagem e permanência. A inclusão escolar deixou de representar uma política voltada exclusivamente aos estudantes com deficiência e passou a constituir um princípio organizador dos sistemas educacionais, exigindo transformações curriculares, metodológicas, atitudinais e institucionais.

Entretanto, quando essas duas trajetórias históricas se encontram, emerge um campo de desafios ainda insuficientemente explorado pela produção acadêmica. Os estudantes indígenas com deficiência ocupam uma posição marcada pela intersecção entre desigualdades culturais, sociais, linguísticas e educacionais. Frequentemente descrita como uma condição de "dupla invisibilidade", essa realidade evidencia que políticas voltadas exclusivamente aos povos indígenas ou exclusivamente às pessoas com deficiência tendem a ser insuficientes para responder às especificidades vivenciadas por esse público. A construção de práticas verdadeiramente inclusivas exige compreender que deficiência e pertencimento étnico não constituem dimensões independentes da experiência escolar, mas aspectos que se articulam permanentemente na constituição das trajetórias educativas desses estudantes.

Nesse contexto, a interculturalidade assume papel estruturante. Conforme argumenta Vera Maria Candau, a interculturalidade crítica ultrapassa o reconhecimento da diversidade cultural e propõe a construção de relações democráticas entre diferentes grupos socioculturais, enfrentando as desigualdades produzidas por processos históricos de exclusão. Essa perspectiva oferece importantes contribuições para a Educação Especial ao demonstrar que práticas inclusivas não podem ser universalizadas de maneira homogênea, mas precisam dialogar com as especificidades culturais, linguísticas e territoriais presentes em cada contexto educativo. A inclusão, nessa perspectiva, deixa de ser compreendida como adaptação do estudante aos padrões escolares vigentes e passa a significar a transformação da própria escola, tornando-a capaz de acolher diferentes formas de aprender, comunicar-se, participar e produzir conhecimento.

Essa compreensão amplia significativamente o horizonte das políticas inclusivas. Em vez de considerar os saberes tradicionais como elementos periféricos ou complementares, reconhece-os como componentes constitutivos da aprendizagem e da formação humana. A participação das famílias, das lideranças comunitárias, dos anciãos e dos demais sujeitos que integram a vida coletiva das comunidades indígenas passa a ser entendida como elemento essencial da prática educativa, fortalecendo o vínculo entre escola, território e cultura. Dessa forma, a interface entre Educação Escolar Indígena, Educação Especial e interculturalidade não representa apenas a aproximação entre três campos de conhecimento, mas a construção de uma nova perspectiva educacional fundamentada no diálogo entre diferentes epistemologias e no reconhecimento da diversidade como princípio estruturante da escola contemporânea.

3 ACOLHIMENTO E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA INTERCULTURAL

A consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva nas escolas indígenas não depende exclusivamente da existência de legislações, recursos pedagógicos ou serviços especializados. Embora esses elementos sejam indispensáveis para garantir o direito à educação, eles se tornam insuficientes quando desvinculados das relações humanas que constituem o cotidiano escolar. É nesse cenário que o acolhimento e a mediação pedagógica assumem papel estruturante, pois representam dimensões éticas da prática docente que orientam a construção de ambientes educativos capazes de reconhecer simultaneamente as diferenças culturais e as necessidades educacionais específicas dos estudantes indígenas com deficiência.

Durante muitos anos, a inclusão escolar foi compreendida principalmente como garantia de acesso físico à escola regular. Essa perspectiva, embora importante para a ampliação dos direitos das pessoas com deficiência, mostrou-se insuficiente para assegurar a participação efetiva dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem. A simples matrícula não elimina barreiras atitudinais, linguísticas, culturais ou pedagógicas que permanecem presentes nas instituições escolares. No contexto da Educação Escolar Indígena, essa limitação torna-se ainda mais evidente, pois o ingresso do estudante na escola não garante, por si só, o reconhecimento de sua identidade cultural, de sua língua materna ou das formas próprias pelas quais sua comunidade produz e compartilha conhecimentos.

Sob essa perspectiva, acolher ultrapassa o sentido administrativo de receber um estudante no início do ano letivo. O acolhimento constitui uma postura permanente de reconhecimento do outro como sujeito de direitos, portador de uma história, de uma identidade cultural e de formas particulares de interpretar o mundo. Nas escolas indígenas, essa compreensão adquire significado ainda mais amplo, pois envolve reconhecer que cada estudante pertence a uma coletividade cujos saberes, valores e práticas sociais constituem parte inseparável de sua trajetória educativa. Acolher significa, portanto, construir relações pedagógicas fundamentadas no respeito às diferenças, na valorização da cultura indígena e na criação de condições para que todos os estudantes sintam-se pertencentes ao espaço escolar.

Essa compreensão aproxima-se profundamente da concepção freireana de educação. Para Paulo Freire, ensinar pressupõe uma relação dialógica na qual educador e educando constroem conhecimentos a partir da escuta, da problematização da realidade e do reconhecimento da experiência de vida dos sujeitos. O diálogo, nessa perspectiva, não constitui apenas uma estratégia metodológica, mas um princípio ético que rompe com práticas autoritárias de transmissão do conhecimento. Quando essa concepção é transportada para a Educação Escolar Indígena, o acolhimento deixa de representar uma ação pontual e passa a constituir uma forma de reconhecer que os conhecimentos produzidos nas comunidades indígenas possuem legitimidade e devem dialogar permanentemente com os conteúdos escolares.

As reflexões de Vera Maria Candau ampliam esse entendimento ao defender que a interculturalidade crítica exige a construção de relações educativas baseadas no enfrentamento das desigualdades historicamente produzidas entre diferentes grupos socioculturais. Não basta reconhecer que existem culturas diversas; é necessário criar condições para que essas culturas participem efetivamente da produção do conhecimento escolar. Sob essa perspectiva, acolher estudantes indígenas com deficiência implica reconhecer que eles vivenciam processos de exclusão produzidos pela sobreposição de barreiras culturais, linguísticas e atitudinais. Assim, práticas pedagógicas interculturais tornam-se instrumentos de enfrentamento dessas desigualdades, favorecendo a construção de ambientes escolares mais democráticos e socialmente comprometidos.

Se o acolhimento constitui a dimensão relacional da inclusão, a mediação pedagógica representa sua dimensão formativa. Mediar significa criar condições para que a aprendizagem ocorra por meio de experiências significativas, organizando situações didáticas que respeitem os diferentes tempos, ritmos e formas de aprender apresentados pelos estudantes. Nessa perspectiva, o professor deixa de ocupar exclusivamente a posição de transmissor de conteúdos para assumir a função de articulador entre diferentes universos de conhecimento, estabelecendo pontes entre os referenciais científicos, os saberes tradicionais e as experiências construídas no território indígena.

Essa compreensão encontra respaldo na obra de Maurice Tardif, ao reconhecer que os saberes docentes não são constituídos apenas por conhecimentos acadêmicos, mas também pelas experiências profissionais, sociais e culturais construídas ao longo da trajetória de cada educador. Nas escolas indígenas, esses saberes ampliam-se ainda mais ao incorporarem conhecimentos produzidos coletivamente pelas comunidades, pela oralidade, pela convivência com os anciãos, pela observação da natureza e pelas práticas tradicionais. O professor atua, assim, como mediador entre diferentes racionalidades, articulando conhecimentos científicos e saberes comunitários sem estabelecer relações de hierarquia entre eles.

Ao discutir a mediação pedagógica em contextos indígenas, torna-se igualmente necessário considerar que os processos educativos não se restringem aos limites físicos da escola. A aprendizagem acontece no território, nas atividades coletivas, nos rituais, nas narrativas orais, na relação com a natureza e na convivência entre diferentes gerações. Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Ailton Krenak, para quem a formação humana não pode ser dissociada dos vínculos estabelecidos entre as pessoas, seus territórios e suas comunidades. A escola, nesse sentido, deixa de ocupar posição centralizadora e passa a integrar uma rede mais ampla de produção de conhecimentos, compartilhando com a comunidade a responsabilidade pelos processos educativos.

Essa perspectiva transforma também a compreensão da deficiência. Em vez de focalizar exclusivamente as limitações individuais do estudante, a mediação pedagógica passa a identificar as barreiras existentes no ambiente escolar e a organizar estratégias que favoreçam a participação de todos.

Esse movimento aproxima-se do modelo social da deficiência, segundo o qual grande parte das dificuldades enfrentadas pelas pessoas decorre das condições oferecidas pela sociedade e não apenas de suas características individuais. Nas escolas indígenas, essa análise torna-se ainda mais relevante, pois evidencia que práticas inclusivas somente serão efetivas quando respeitarem simultaneamente a diversidade funcional e a diversidade cultural presentes nas comunidades.

Outro aspecto fundamental refere-se à participação das famílias, das lideranças e dos anciãos no processo educativo. Diferentemente de modelos escolares centrados exclusivamente na atuação docente, a Educação Escolar Indígena reconhece que a aprendizagem resulta de processos coletivos construídos no interior da comunidade. A presença desses sujeitos fortalece o sentimento de pertencimento dos estudantes, amplia o repertório cultural das atividades escolares e favorece a elaboração de práticas pedagógicas mais contextualizadas. Para estudantes indígenas com deficiência, essa participação representa importante fator de proteção, pois contribui para que a escola compreenda suas potencialidades a partir de referenciais culturais compartilhados pela comunidade, evitando interpretações restritas ou descontextualizadas sobre seus processos de aprendizagem.

Desse modo, acolhimento e mediação pedagógica não constituem dimensões independentes da prática docente. Ambos integram um mesmo projeto educativo fundamentado no diálogo intercultural, na valorização dos saberes tradicionais e no compromisso com a construção de uma escola capaz de reconhecer a diversidade como elemento constitutivo da aprendizagem. Quando articulados, esses princípios favorecem não apenas a inclusão de estudantes indígenas com deficiência, mas também a transformação da própria cultura escolar, fortalecendo relações de respeito, reciprocidade e corresponsabilidade entre professores, estudantes, famílias e comunidades.

4 SABERES TRADICIONAIS E A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A construção de práticas pedagógicas inclusivas nas escolas indígenas exige superar concepções que compreendem o conhecimento escolar como única forma legítima de produção do saber. Essa perspectiva, historicamente vinculada a modelos educacionais eurocêntricos, desconsidera que os povos indígenas desenvolveram, ao longo de gerações, formas próprias de ensinar, aprender e transmitir conhecimentos, profundamente relacionadas à oralidade, à convivência comunitária, à observação da natureza, à ancestralidade e ao território. Reconhecer esses saberes como componentes constitutivos da educação escolar representa um dos principais desafios da interculturalidade e, ao mesmo tempo, uma das maiores possibilidades para o fortalecimento da inclusão de estudantes indígenas com deficiência.

Durante muito tempo, a escola brasileira estruturou-se a partir da ideia de universalização dos conteúdos e dos métodos de ensino, partindo do pressuposto de que todos os estudantes deveriam aprender da mesma forma e pelos mesmos caminhos. Essa lógica produziu importantes processos de exclusão ao ignorar as especificidades culturais, linguísticas e sociais de diferentes grupos. No contexto indígena, esse movimento assumiu contornos ainda mais profundos, pois os conhecimentos produzidos pelas comunidades foram frequentemente classificados como inferiores ou incompatíveis com o conhecimento científico. Como consequência, muitas escolas passaram a reproduzir práticas que afastavam crianças e jovens de seus próprios referenciais culturais, comprometendo não apenas a aprendizagem, mas também a construção de suas identidades.

A Educação Escolar Indígena rompe com essa lógica ao reconhecer que os conhecimentos tradicionais constituem patrimônio intelectual dos povos originários e, portanto, devem ocupar lugar central nos processos educativos. Ensinar, nesse contexto, significa estabelecer relações entre diferentes epistemologias, permitindo que o conhecimento científico dialogue com os saberes produzidos historicamente pelas comunidades, sem que um seja apresentado como superior ao outro. A interculturalidade, nesse sentido, deixa de ser compreendida como simples convivência entre culturas distintas para constituir um processo permanente de negociação, reconhecimento e valorização de diferentes formas de produzir conhecimento.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Gersem Baniwa, que defende a escola indígena como espaço de fortalecimento dos projetos coletivos dos povos originários. Para o autor, a função social da escola não consiste em substituir os conhecimentos tradicionais pelos conhecimentos científicos, mas em possibilitar que ambos dialoguem na formação das novas gerações. A escola torna-se, assim, um território de articulação entre diferentes racionalidades, fortalecendo simultaneamente a autonomia das comunidades e o acesso aos conhecimentos produzidos pela sociedade nacional.

Essa perspectiva também é defendida por Célia Xakriabá ao afirmar que a educação indígena deve fortalecer a memória, a ancestralidade e a identidade dos povos originários. A autora chama atenção para o fato de que aprender não significa abandonar os modos próprios de viver, mas ampliar as possibilidades de compreender o mundo sem romper os vínculos com o território e com a coletividade. Essa reflexão é especialmente relevante quando se discute a inclusão de estudantes indígenas com deficiência, pois evidencia que o desenvolvimento humano não pode ser analisado apenas a partir de parâmetros biomédicos ou escolares. As formas pelas quais cada comunidade compreende o cuidado, a aprendizagem e a participação social constituem elementos fundamentais para a elaboração de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

Ao lado dessas reflexões, Ailton Krenak propõe uma crítica contundente às formas contemporâneas de produção do conhecimento que fragmentam as relações entre seres humanos, natureza e comunidade.

Para o autor, aprender significa participar da vida coletiva e reconhecer que a existência humana está profundamente vinculada ao território e às relações estabelecidas com outros sujeitos. Essa compreensão amplia significativamente o conceito de aprendizagem escolar, permitindo compreender que o desenvolvimento de estudantes indígenas com deficiência ocorre também nas experiências vividas fora da sala de aula, nas práticas culturais, nas narrativas orais, nas celebrações coletivas e nos conhecimentos compartilhados pelos mais velhos. A inclusão, nessa perspectiva, não se restringe ao acesso ao currículo formal, mas envolve a participação efetiva na vida comunitária.

A oralidade ocupa posição central nesse processo. Nas comunidades indígenas, grande parte dos conhecimentos é transmitida por meio das narrativas, das histórias, dos cantos, dos rituais e dos ensinamentos compartilhados entre diferentes gerações. Esses processos educativos fortalecem a memória coletiva e contribuem para a formação da identidade cultural dos estudantes. Quando incorporadas ao cotidiano escolar, as narrativas tradicionais ampliam as possibilidades de aprendizagem ao estabelecer relações entre os conteúdos curriculares e as experiências concretas vividas pelos estudantes. Para aqueles que apresentam deficiência, essas práticas podem favorecer diferentes formas de comunicação, expressão e participação, respeitando ritmos e potencialidades individuais sem romper com os referenciais culturais da comunidade.

Outro aspecto fundamental refere-se ao território. Para os povos indígenas, o território não representa apenas um espaço físico destinado à moradia ou à produção econômica; constitui um elemento estruturante da identidade, da espiritualidade, da memória e da produção de conhecimentos. As experiências educativas desenvolvidas no contato com a natureza, na observação dos ciclos ambientais, no manejo tradicional dos recursos naturais e nas atividades comunitárias produzem aprendizagens que dificilmente poderiam ser construídas exclusivamente no ambiente da sala de aula. A valorização dessas experiências amplia as possibilidades de participação dos estudantes indígenas com deficiência ao reconhecer diferentes formas de interação com o conhecimento, rompendo com modelos pedagógicos centrados exclusivamente na linguagem escrita ou na exposição oral do professor.

Essa compreensão encontra respaldo nas contribuições de Paulo Freire, para quem a aprendizagem adquire significado quando estabelece relações com a realidade concreta vivida pelos educandos. Ao defender que os conteúdos escolares devem dialogar com as experiências dos estudantes, Freire oferece importantes elementos para pensar a Educação Escolar Indígena como um espaço em que o currículo emerge do encontro entre os conhecimentos científicos e os saberes construídos coletivamente pelas comunidades. A prática pedagógica deixa, assim, de consistir na transmissão de conteúdos previamente definidos para tornar-se um processo permanente de construção compartilhada do conhecimento.

Sob essa perspectiva, a inclusão deixa de ser compreendida como responsabilidade exclusiva dos professores ou dos serviços especializados. Ela passa a constituir um compromisso coletivo assumido por toda a comunidade. Famílias, lideranças, anciãos, professores e estudantes compartilham a responsabilidade pela formação das novas gerações, contribuindo para a construção de estratégias pedagógicas contextualizadas, culturalmente sensíveis e comprometidas com o desenvolvimento integral de cada estudante. Para aqueles que apresentam deficiência, essa participação coletiva representa importante fator de proteção, pois fortalece vínculos de pertencimento, amplia as possibilidades de comunicação e favorece a construção de percursos educativos compatíveis com as realidades vividas nas comunidades indígenas.

Desse modo, os saberes tradicionais não podem ser compreendidos como conteúdos complementares ao currículo escolar, nem como elementos folclóricos destinados apenas à valorização da cultura indígena. Eles constituem referenciais epistemológicos capazes de orientar práticas pedagógicas inclusivas, ampliar as formas de participação dos estudantes e fortalecer a articulação entre escola, comunidade e território. Quando reconhecidos como conhecimentos legítimos, tornam-se instrumentos de transformação da própria escola, contribuindo para a construção de processos educativos interculturais comprometidos com a justiça cognitiva, a valorização da diversidade e a efetivação do direito à educação para todos.

5 FORMAÇÃO DOCENTE INTERCULTURAL E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As transformações ocorridas nas políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas evidenciaram que a consolidação de uma educação inclusiva depende, em grande medida, da formação dos professores. No entanto, compreender a formação docente apenas como aquisição de técnicas ou metodologias para o atendimento de estudantes com deficiência constitui uma visão limitada diante da complexidade presente nas escolas indígenas. A atuação docente nesses contextos exige competências que ultrapassam os conhecimentos didáticos tradicionais, envolvendo a compreensão das especificidades culturais, linguísticas, históricas e territoriais que caracterizam cada povo indígena. Formar professores para a inclusão, portanto, significa prepará-los para estabelecer relações pedagógicas fundamentadas no diálogo intercultural e no reconhecimento da diversidade como princípio estruturante da educação.

Essa compreensão desloca o foco da formação docente de uma perspectiva centrada exclusivamente na deficiência para uma abordagem que integra Educação Especial, Educação Escolar Indígena e interculturalidade. Os desafios enfrentados pelos professores nas comunidades indígenas não decorrem apenas da necessidade de desenvolver adaptações curriculares ou utilizar recursos de acessibilidade, mas também da responsabilidade de construir práticas pedagógicas capazes de dialogar com diferentes formas de produzir conhecimento, respeitando as línguas indígenas, os saberes tradicionais, a organização

comunitária e os projetos de vida de cada povo. Nesse contexto, a formação continuada assume papel estratégico, pois permite que os educadores revisitem permanentemente suas práticas à luz das transformações sociais e das demandas apresentadas pelas comunidades.

Paulo Freire compreende a formação docente como um processo permanente de reflexão crítica sobre a própria prática. Para o autor, ensinar implica aprender continuamente, interrogando as experiências vividas e reconstruindo os conhecimentos produzidos no cotidiano escolar. Essa perspectiva torna-se especialmente significativa nas escolas indígenas, onde os professores são constantemente convidados a articular diferentes universos culturais e epistemológicos. A prática educativa deixa de ser entendida como aplicação de métodos previamente definidos e passa a constituir um movimento permanente de escuta, diálogo e reconstrução do conhecimento em parceria com os estudantes e com a comunidade.

Essa concepção aproxima-se das reflexões de Maurice Tardif, que compreende os saberes docentes como resultado da articulação entre conhecimentos acadêmicos, experiências profissionais e aprendizagens construídas nas relações sociais. Nas escolas indígenas, essa articulação adquire características particulares, pois incorpora os conhecimentos produzidos pelos anciãos, pelas lideranças comunitárias, pelas famílias e pelos próprios estudantes. O professor deixa de ser considerado o único detentor do saber e assume a condição de mediador entre diferentes formas de conhecimento, reconhecendo que a aprendizagem também ocorre nas experiências coletivas, nas práticas culturais e na vida comunitária. A formação docente intercultural, portanto, não consiste apenas em preparar professores para ensinar em contextos indígenas, mas em construir profissionais capazes de aprender continuamente com esses contextos.

As contribuições de Vera Maria Candau ampliam essa discussão ao defender que a interculturalidade crítica pressupõe o enfrentamento das relações de poder historicamente estabelecidas entre diferentes grupos socioculturais. Nessa perspectiva, formar professores significa também desenvolver uma postura crítica diante das práticas escolares que, muitas vezes de forma inconsciente, reproduzem processos de exclusão, preconceito e invisibilização dos conhecimentos indígenas. A formação docente intercultural deve favorecer a construção de práticas comprometidas com a justiça social, articulando políticas de igualdade ao reconhecimento das identidades culturais presentes no ambiente escolar.

Essa reflexão torna-se ainda mais relevante quando se considera a realidade dos estudantes indígenas com deficiência. A atuação docente exige sensibilidade para compreender que as necessidades educacionais específicas não podem ser analisadas isoladamente das experiências culturais vividas pelos estudantes. Estratégias pedagógicas elaboradas exclusivamente a partir de referenciais urbanos ou ocidentais tendem a produzir respostas limitadas diante da diversidade existente nas comunidades indígenas. Torna-se necessário desenvolver práticas contextualizadas, construídas em diálogo com as famílias, com as lideranças e com os conhecimentos produzidos coletivamente no território.

Nesse sentido, a participação da comunidade deixa de representar um elemento complementar da formação docente para constituir parte integrante desse processo. Os anciãos, as lideranças tradicionais, os pais e demais membros da comunidade colaboram para ampliar a compreensão dos professores acerca das formas indígenas de ensinar, aprender e interpretar o mundo. Essa interação fortalece a construção de currículos culturalmente contextualizados e contribui para que os processos educativos respeitem as identidades coletivas sem desconsiderar as necessidades individuais dos estudantes.

Experiências desenvolvidas em Mato Grosso do Sul demonstram que essa perspectiva é plenamente possível. A Licenciatura Intercultural Indígena **Teko Arandu**, da Universidade Federal da Grande Dourados, e o curso de Pedagogia Intercultural da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul representam iniciativas que articulam formação acadêmica e conhecimentos produzidos nas comunidades indígenas. Ao adotar metodologias que aproximam universidade, escola e território, esses cursos contribuem para a formação de professores capazes de atuar em contextos interculturais e inclusivos, fortalecendo o protagonismo indígena na produção do conhecimento educacional.

Entretanto, os desafios permanecem expressivos. Muitas escolas indígenas ainda enfrentam dificuldades relacionadas à oferta de formação continuada, à produção de materiais didáticos bilíngues, à disponibilidade de recursos de acessibilidade e ao acompanhamento especializado dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Soma-se a isso a escassez de pesquisas que articulem, de maneira consistente, Educação Escolar Indígena, Educação Especial e interculturalidade, o que limita a produção de referenciais teóricos e metodológicos capazes de orientar políticas públicas mais sensíveis às especificidades dos povos indígenas.

Frente a esse cenário, torna-se imprescindível compreender a formação docente como um processo coletivo e permanente, construído em diálogo com as comunidades indígenas e comprometido com a valorização de seus conhecimentos. Mais do que preparar professores para lidar com a diversidade, trata-se de formar educadores capazes de reconhecer que a diversidade constitui o próprio fundamento da educação democrática. Quando articulada ao acolhimento, à mediação pedagógica e aos saberes tradicionais, a formação intercultural amplia significativamente as possibilidades de construção de escolas que promovam pertencimento, participação e aprendizagem para todos os estudantes, reafirmando a inclusão como um projeto ético, político e cultural.

6 PERSPECTIVAS PARA O FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA INTERCULTURAL

Os avanços conquistados nas últimas décadas no campo da Educação Escolar Indígena e da Educação Especial representam importantes marcos para a consolidação de uma educação comprometida com os direitos humanos e com a valorização da diversidade. Entretanto, a efetivação desses direitos ainda

depende da superação de desafios históricos que extrapolam os limites da escola e alcançam as políticas públicas, a formação docente, a produção do conhecimento científico e o fortalecimento da participação das comunidades indígenas na definição dos rumos da educação. Nesse contexto, pensar perspectivas para a educação inclusiva intercultural significa projetar caminhos que articulem justiça social, justiça cognitiva e reconhecimento das diferenças como princípios estruturantes das práticas educativas.

Um dos principais desafios consiste na consolidação de políticas públicas capazes de integrar, de maneira efetiva, a Educação Escolar Indígena e a Educação Especial. Embora a legislação brasileira assegure o direito à educação inclusiva e reconheça as especificidades culturais dos povos indígenas, ainda são frequentes as dificuldades relacionadas ao financiamento, à oferta de serviços especializados, à produção de materiais didáticos bilíngues, à acessibilidade e ao acompanhamento pedagógico dos estudantes indígenas com deficiência. Muitas iniciativas permanecem fragmentadas, sendo desenvolvidas por programas isolados, sem articulação entre os diferentes sistemas de ensino. A construção de políticas intersetoriais, envolvendo educação, saúde, assistência social e direitos humanos, constitui um passo essencial para ampliar a efetividade dessas ações.

Outro aspecto decisivo refere-se ao fortalecimento da formação inicial e continuada dos professores. A formação intercultural precisa deixar de ocupar posição periférica nos currículos das licenciaturas para tornar-se um eixo estruturante da preparação docente, especialmente em regiões que concentram significativa população indígena. Da mesma forma, a Educação Especial deve dialogar com as especificidades culturais dos diferentes povos, evitando a adoção de modelos universalizantes que desconsiderem as formas próprias de organização comunitária, aprendizagem e produção do conhecimento. Formar professores para contextos interculturais significa desenvolver competências para o diálogo, para a pesquisa colaborativa e para a construção coletiva de estratégias pedagógicas que respeitem as singularidades dos estudantes e das comunidades.

A produção de materiais pedagógicos também constitui um campo que demanda investimentos contínuos. Grande parte dos recursos utilizados nas escolas brasileiras foi elaborada para contextos urbanos e monolíngues, apresentando reduzida articulação com as realidades socioculturais vividas pelos povos indígenas. A construção de materiais contextualizados, elaborados com a participação das comunidades, das lideranças tradicionais e dos professores indígenas, amplia as possibilidades de aprendizagem ao integrar conhecimentos científicos, línguas originárias, narrativas tradicionais e experiências do território. Para estudantes indígenas com deficiência, essa contextualização favorece processos educativos mais significativos, pois aproxima os conteúdos escolares de suas vivências e fortalece o sentimento de pertencimento à comunidade.

Nesse processo, a ampliação do protagonismo indígena na produção do conhecimento educacional representa uma perspectiva indispensável. Ao longo da história, grande parte das pesquisas sobre educação indígena foi produzida a partir de olhares externos às comunidades, frequentemente interpretando suas realidades sob referenciais culturais alheios aos modos indígenas de compreender o mundo. O fortalecimento da participação de pesquisadores indígenas nas universidades e nos programas de pós-graduação contribui para ampliar a pluralidade epistemológica da produção científica, incorporando interpretações construídas a partir das experiências, dos territórios e das cosmologias dos próprios povos originários. Esse movimento fortalece não apenas a Educação Escolar Indígena, mas também a própria ciência brasileira, ao reconhecer diferentes formas de produzir conhecimento.

Outra perspectiva relevante diz respeito à ampliação das pesquisas que investigam a interface entre deficiência, interculturalidade e educação indígena. Apesar do crescimento da produção acadêmica sobre inclusão escolar e sobre Educação Escolar Indígena, ainda são relativamente escassos os estudos que analisam, de maneira integrada, as experiências vividas por estudantes indígenas com deficiência. Essa lacuna limita a elaboração de políticas públicas e de práticas pedagógicas fundamentadas em evidências produzidas nos próprios contextos indígenas. Incentivar pesquisas colaborativas, desenvolvidas em parceria com escolas, universidades e comunidades, representa um caminho promissor para ampliar o conhecimento sobre essa realidade e fortalecer processos educativos mais sensíveis às especificidades culturais e territoriais.

As experiências desenvolvidas em diferentes regiões do país demonstram que os avanços mais consistentes ocorrem quando universidade, escola e comunidade estabelecem relações permanentes de cooperação. Projetos de extensão, programas de formação continuada, pesquisas participativas e ações interinstitucionais possibilitam a circulação de conhecimentos entre diferentes espaços educativos, favorecendo a construção de soluções compartilhadas para os desafios enfrentados pelas escolas indígenas. Essas redes colaborativas contribuem para superar modelos verticalizados de produção do conhecimento, reconhecendo que professores, estudantes, famílias e lideranças comunitárias também produzem saberes fundamentais para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Nesse horizonte, torna-se necessário compreender que a inclusão intercultural não constitui um objetivo plenamente concluído, mas um processo permanente de transformação institucional, pedagógica e social. À medida que novas demandas emergem nas comunidades indígenas, também se renovam os desafios para os sistemas educacionais, exigindo políticas flexíveis, formação permanente e disposição para o diálogo entre diferentes saberes. A escola inclusiva intercultural não se define apenas pela presença de estudantes indígenas com deficiência em suas salas de aula, mas pela capacidade de reconhecer que cada sujeito amplia as possibilidades de aprendizagem coletiva e contribui para a construção de uma educação mais democrática.

Assim, fortalecer a educação inclusiva intercultural significa reafirmar o compromisso com uma escola que respeita as diferenças sem transformá-las em desigualdades, que valoriza os conhecimentos tradicionais sem abrir mão do diálogo com a ciência e que reconhece o direito de cada estudante de aprender em um ambiente onde identidade, cultura e diversidade sejam compreendidas como dimensões constitutivas da formação humana. É nesse encontro entre diferentes saberes, diferentes sujeitos e diferentes formas de compreender o mundo que reside uma das maiores potencialidades da Educação Escolar Indígena contemporânea.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida no trabalho de conclusão de curso que se transformou neste capítulo evidenciou que a inclusão de estudantes indígenas com deficiência constitui um desafio que ultrapassa os limites da Educação Especial e da Educação Escolar Indígena quando consideradas isoladamente. Trata-se de uma temática que exige a articulação entre diferentes campos do conhecimento, políticas públicas e práticas pedagógicas, tendo como eixo estruturante a interculturalidade e o reconhecimento da diversidade humana em suas múltiplas dimensões. Ao longo da análise, tornou-se evidente que a efetivação do direito à educação depende não apenas da garantia de acesso à escola, mas da construção de ambientes educativos capazes de promover pertencimento, participação, aprendizagem e valorização das identidades culturais dos povos indígenas.

A reflexão apresentada permitiu compreender que a Educação Escolar Indígena possui características próprias que a diferenciam de outros contextos educativos, especialmente por reconhecer a centralidade do território, da ancestralidade, da oralidade, das línguas originárias e dos saberes tradicionais na formação das novas gerações. Esses elementos não constituem aspectos periféricos do currículo, mas fundamentos epistemológicos que orientam os processos de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, a inclusão de estudantes indígenas com deficiência não pode ser concebida apenas como adaptação metodológica ou oferta de serviços especializados; ela pressupõe o reconhecimento de diferentes formas de produzir conhecimento, aprender e participar da vida comunitária.

Ao discutir o acolhimento e a mediação pedagógica, o capítulo destacou que tais dimensões representam princípios éticos da prática educativa, orientando a construção de relações baseadas no respeito, na escuta e no diálogo intercultural. O acolhimento foi compreendido como uma postura permanente de reconhecimento das singularidades dos estudantes e de suas comunidades, enquanto a mediação pedagógica foi apresentada como um processo de articulação entre conhecimentos científicos e saberes tradicionais, favorecendo experiências de aprendizagem culturalmente contextualizadas. Dessa

forma, ambos constituem elementos indispensáveis para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas comprometidas com a equidade e com a justiça social.

Outro aspecto amplamente discutido refere-se à importância dos saberes tradicionais como referência para a construção de currículos interculturais. Ao reconhecer que os conhecimentos produzidos pelos povos indígenas possuem legitimidade científica, cultural e pedagógica, amplia-se a compreensão da própria escola como espaço de diálogo entre diferentes epistemologias. Essa perspectiva rompe com modelos educacionais baseados na homogeneização dos processos de ensino e fortalece a construção de práticas que respeitam os tempos, os modos de aprender e as formas de participação de cada estudante, especialmente daqueles que apresentam deficiência.

A análise evidenciou, ainda, que a formação docente ocupa posição estratégica na consolidação da educação inclusiva intercultural. Mais do que preparar professores para atender estudantes público-alvo da Educação Especial, torna-se necessário formar educadores capazes de compreender a complexidade das relações culturais presentes nas escolas indígenas, dialogando com as comunidades e reconhecendo o valor dos conhecimentos produzidos em seus territórios. A formação inicial e continuada precisa favorecer processos permanentes de reflexão sobre a prática, estimulando o desenvolvimento de competências interculturais, colaborativas e socialmente comprometidas.

As perspectivas apresentadas ao longo do capítulo também revelam que a consolidação de uma educação inclusiva intercultural depende do fortalecimento das políticas públicas, da ampliação das pesquisas na interface entre Educação Especial e Educação Escolar Indígena, da produção de materiais didáticos contextualizados e da participação ativa das comunidades indígenas na formulação, implementação e avaliação das ações educacionais. A construção de redes colaborativas entre escolas, universidades, movimentos indígenas e órgãos públicos constitui um caminho promissor para enfrentar os desafios ainda existentes e ampliar as possibilidades de desenvolvimento integral dos estudantes indígenas com deficiência.

Este capítulo buscou contribuir para o aprofundamento das discussões sobre uma temática ainda pouco explorada na produção acadêmica brasileira, evidenciando que a inclusão, em contextos indígenas, não pode ser compreendida apenas como política de acesso, mas como um compromisso ético, político e epistemológico com o reconhecimento da pluralidade de saberes e da diversidade humana. Ao aproximar Educação Escolar Indígena, Educação Especial e interculturalidade, procurou-se demonstrar que esses campos não são concorrentes, mas complementares na construção de práticas educativas comprometidas com os direitos humanos e com a justiça social.

Por fim, reafirma-se que a efetivação da educação inclusiva nas escolas indígenas depende da capacidade de reconhecer que as diferenças culturais, linguísticas e funcionais não representam obstáculos à aprendizagem, mas possibilidades de ampliação das experiências educativas e de fortalecimento da

democracia. Construir uma escola que acolha, dialogue e aprenda com a diversidade significa reconhecer que o direito à educação somente se concretiza quando todos os estudantes têm assegurado não apenas o acesso ao conhecimento, mas também o direito de aprender sem renunciar à própria identidade, à sua cultura e aos saberes que constituem sua história. Nessa perspectiva, a interculturalidade deixa de ser apenas um princípio orientador das políticas educacionais para afirmar-se como um compromisso permanente com a construção de uma sociedade mais justa, plural e verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

- BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. Educação indígena no país e o direito de cidadania plena. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 345-357, jul./dez. 2013.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- BRUNO, Marilda Moraes Garcia; SOUZA, Vânia Pereira da Silva. Crianças indígenas Kaiowá e Guarani: um estudo sobre as representações sociais da deficiência. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 23, n. 53/1, p. 191-210, 2014.
- CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.
- CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.
- DE SÁ, Michele Aparecida; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Deficiência visual nas crianças indígenas em idade escolar das etnias Guarani e Kaiowá na região da Grande Dourados/MS**: um estudo sobre a incidência e as necessidades específicas e educacionais especiais. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Nova York: ONU, 2007.

SCANDIUZZI, Pedro Paulo. **Educação indígena x educação escolar indígena**: uma relação etnocida em uma pesquisa etnomatemática. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

XAKRIABÁ, Célia Nunes Corrêa. **O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá**: reativação da memória por uma educação territorializada. 2018. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

XAKRIABÁ, Célia Nunes Corrêa. **Amansar o giz**. Belo Horizonte: Miguilim, 2020.